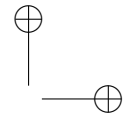
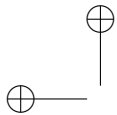


Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule China und Deutschland im Vergleich



Shengying Luo



Institut für musikpädagogische Forschung

Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover

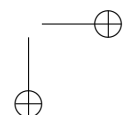
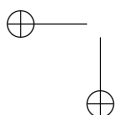
Shengying Luo

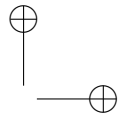
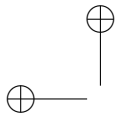
**Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit
im Musikunterricht der Grundschule**

China und Deutschland im Vergleich

Forschungsbericht Nr. 27

Hannover 2014





Veröffentlichung des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

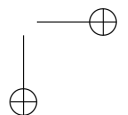
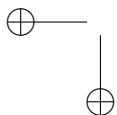
Forschungsbericht
Band 27

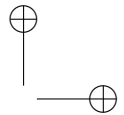
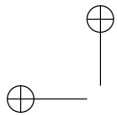
©Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2014
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de>
ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion: Raphael Legrand
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISBN: 978-3-931852-49-8





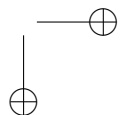
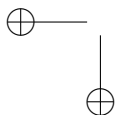
Danksagung

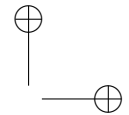
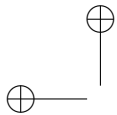
Ich möchte den Professoren, Dozenten, Kollegen, Kommilitonen und Freunden in unterschiedlichen Fachbereichen inner- und außerhalb des Institutes für musikpädagogische Forschung (ifmpf Hannover) und der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH), die ich seit 2007 in Deutschland an verschiedenen Veranstaltungen, Tagungen, Kongressen und Seminaren kennengelernt habe, für ihre fruchtbaren Ideen „谢谢 (Xie Xie)“ – „danke“ sagen!

Für das Mitwirken der Musiklehrerinnen, Musiklehrer, Grundschülerinnen und Grundschüler in beiden Ländern bin ich auch sehr dankbar: Ohne ihre Unterstützung wäre die empirische Untersuchung dieser Dissertation nicht möglich gewesen!

Zwei wichtigen Betreuern, meinem Doktorvater Prof. Dr. Franz Riemer und meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, möchte ich besonders für ihre Hilfe, Geduld und ihre zahlreichen hochwertigen Anregungen und Vorschläge zu dieser Arbeit ganz herzlich meinen Dank aussprechen!

Diese Arbeit widme ich meiner Familie.

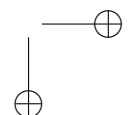
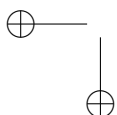


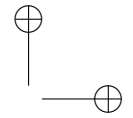
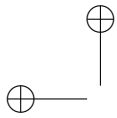


Zusammenfassung

Es wird heutzutage in vielen Ländern der Welt erkannt, dass Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler fördern kann. Durch das Erforschen und Vergleichen der musikpädagogischen Zustände in den verschiedenen Ländern lässt sich ebenfalls ein vertiefendes Selbstverständnis der Musikpädagogik gewinnen. Es bestehen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf die Entwicklung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Grundschüler zwischen dem deutschen und chinesischen Musikunterricht an Grundschulen. Im Musikunterricht kommunizieren die Schüler beider Länder in einer bestimmten Zeitspanne über diverse Inhalte und zeigen dabei verschiedene Ausdrucksweisen. Die Gründe dafür sind die unterschiedlichen musikpädagogischen Philosophien und die dadurch entstehenden pädagogischen Konzepte des Lehrplans sowie die Funktion der Musiklehrer.

Sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden werden in dieser Studie verwendet. Es geht zunächst um die Analyse der Curricula von Grundschulen dieser beiden Länder; besonders die Ziele, Lernbereiche und die zu erwartenden Ergebnisse stehen im Fokus. Des Weiteren wird auf die Unterrichtsdurchführung eingegangen; dabei werden Ausdrucksweisen und einige Kommunikationssituationen im Unterricht beobachtet. Schließlich folgt eine Interviewanalyse mit den Musiklehrern. Die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler sollen im schulischen Musikunterricht systematisch hervorgebracht werden, damit Menschen sich individuell entwickeln und auch an der Gesellschaft teilnehmen können.

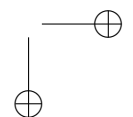
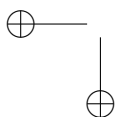


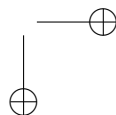
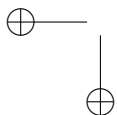
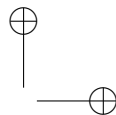
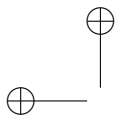


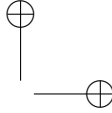
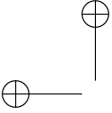
Abstract

Today, many countries in the world are recognizing that music education in school can promote students' ability to express and communicate. This allows us to gain a deeper understanding of music education by analyzing and comparing different countries' approaches to music pedagogy. Primary school music education in Germany and China, for example, have both similarities and differences in the way they try to promote students' expression and communication, and pupils from these two countries have diverse manners, contents and various length of time to express and communicate with each other in music lessons. The reasons for this are due to the differences in the fundamental philosophy of music pedagogy with the result that the concept of the curriculum and role of the music teacher is also very different between these two countries.

Both qualitative and quantitative research methods are used in this study. First is an explanation and comparison of the curriculum of primary school music lessons in Germany and China, next, music lessons at different grade levels are analyzed, and finally there are interviews with music teachers who have given these lessons. The students' capability of expression and communication should be systematically promoted in music education in order to help people both discover their individuality and become part of society.

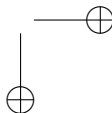
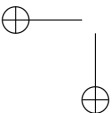






Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
1 Individualisierung und Sozialisation durch Musik	21
1.1 Verschiedene Definitionen des musikalischen Ausdrucks und der musikalischen Kommunikation . . .	22
1.2 Entwicklung und Stagnation in der musikalischen Erziehung beider Länder	27
1.3 Lehren und Lernen im Musikunterricht in Bezug auf die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit	36
1.4 Fazit	47
2 Vergleich der Curricula des Faches Musik beider Länder	51
2.1 Ziele des Faches Musik im niedersächsischen Kerncurriculum und im chinesischen Bildungsstandard .	54
2.1.1 Kern des niedersächsischen Kerncurriculums und chinesischen Bildungsstandards für den Musikunterricht	54
2.1.2 Typen von Lernzielen in Niedersachsen und China	62
2.2 Lerninhalte und Lernprozess	70
2.2.1 Lerninhalte	70
2.2.2 Lernprozess	74
2.3 Fazit	79
3 Analyse des Musikunterrichts	83
3.1 Gesichtspunkte der Unterrichtsbeobachtung und des Vergleichs	86



3.2	Die Ergebnisse	89
3.2.1	Die erste Jahrgangsstufe	89
3.2.2	Die zweite Jahrgangsstufe	113
3.2.3	Die dritte Jahrgangsstufe	133
3.2.4	Die vierte Jahrgangsstufe	156
3.3	Fazit	184
4	Auswertung der Interviews mit den Musiklehrern	195
4.1	Ab wann soll die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert werden?	197
4.2	Welche Bedeutung hat die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit für das Individuum?	198
4.3	Auf welche Art und Weise fördern die Lehrer die Fähigkeiten ihrer Schüler?	199
4.4	Kann die Förderung in den Unterrichtsplan mit einbezogen werden?	215
4.5	Können die Lehrer aufgrund der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler eine Bewertung über selbige geben?	216
4.6	Einerseits sind Lehrer der Meinung, dass diese Fähigkeiten sehr wichtig sind; andererseits gibt es nicht genügend Zeit dafür im Unterricht. Wie sehen Lehrer diesen Widerspruch?	217
4.7	Wird der Unterrichtsplan durch Rückmeldungen der Schüler mit beeinflusst?	222
4.8	Welche Rolle spielen die Lehrer im Musikunterricht?	224
4.9	Welche Impulse im Curriculum und im Bildungsstandard sind für ihren Unterricht leitend?	227
4.10	Es gibt sowohl für die ersten/zweiten als auch für die dritten/vierten (in China entspricht das der dritten bis zur sechsten) Jahrgangsstufen Anforderungen; können die Schüler diese erreichen?	229
4.11	Was sollen Schüler in der Grundschule im Musikunterricht lernen?	231

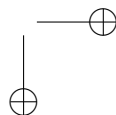
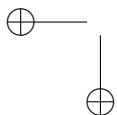
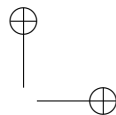
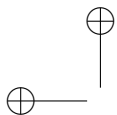
4.12 Was erhalten die Schüler durch eine ästhetische Erziehung?	236
4.13 Wann ist für Sie ein Musikunterricht gelungen? . . .	238
4.14 Fazit	241

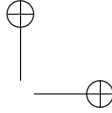
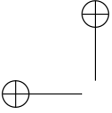
5 Diskussion 245

5.1 Unterschiede zwischen Niedersachsen und Peking in Bezug auf den schulischen Musikunterricht und die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Grundschüler	245
5.2 Ursachen dieser Unterschiede und Reflexion im Vergleich mit der chinesischen Musikerziehung an der Grundschule	252
5.3 Wesentliche auf Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler bezogene Faktoren	255
5.4 Pädagogische Anregungen durch diese komparative Forschung	258

Literaturverzeichnis 261

Tabellenverzeichnis 273





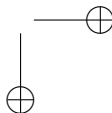
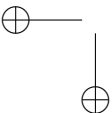
Vorwort

Musikunterricht als Verknüpfung zwischen Musik und Mensch¹

Here is little doubt that comparative education research has led to a substantial increase in our understanding of, and awareness of, educational systems and processes in different parts of the world; of the infinite variety of aims, purposes, philosophies and structures; and of the growing similarities of the issues facing educational policy-makers across the world.
Keith Watson (Watson, 1996, S. 387)

Ende 2010 betrachtete die ganze Welt die Ergebnisse der PISA-Studie von 2009. Dies geschah vor allem vor dem Hintergrund des Abschneidens der chinesischen Schülerinnen und Schüler, die erstmals an der Studie teilnahmen. Die Schüler aus Shanghai hatten die Spitzenplätze beim Lesen, in den Naturwissenschaften und in Mathematik errungen. Darüber waren aber manche Chinesen nicht besonders glücklich. Das ‚Unglück‘ machte sich nicht etwa daran fest, dass die Noten, welche die chinesischen Schüler von den PISA-Gutachtern erhielten, noch besser hätten sein sollen, sondern daran, dass sie zu gut waren. Es gab z. B. einen kritischen Artikel mit folgender Überschrift: „The Test Chinese Schools Still Fail. High scores for Shanghai’s 15-year-olds are actually a sign of weakness“ (Jiang, 2010). Es ist schwer nachvollziehbar, dass ein „Weltmeister“ noch Schwächen („weakness“) haben könnte. Jiang aber behauptet, dass

¹ Diese Überschrift ist angelehnt an ein berühmtes Zitat von Steve Jobs: „We’ve always tried to be at the intersection of technology and liberal arts, to be able to get the best of both“ (Oreskovic, 27.01.2010). Musikerziehung soll ebenfalls beide Aspekte, Schüler und Musik, gleichwertig berücksichtigen.



12 · Vorwort

chinesische Schulen zwar gut in der Vorbereitung der standardisierten Prüfungen wären; die Konzentration auf stures Auswendiglernen („rote-memorization system“) ließe aber die sozialen und praktischen Fähigkeiten der Schüler außer Acht:

They cannot work independently, lack the social skills to work in a team and are too arrogant to learn new skills. [...] Students lose their innate inquisitiveness and imagination, and become insecure and amoral in the pursuit of high scores. (ebd.)

Es mangle chinesischen Schülern an Selbstdisziplin, Fantasie, Neugier und Motivation zum Lernen. Diese Mängel seien der Preis für die guten Noten (ebd.). Der OECD²-Bericht (2011) schreibt:

The dictates of the examinations have left students with little time and room for learning on their own. 'There is an opportunity cost in terms of time and space', said [one experienced Shanghai educator]. 'Students grow within narrow margins' and are not fully prepared for their lives and work in the future. This is seen as a deep crisis, exacerbated by the reality of single-child families. (OECD, 2011, S. 98)

Solche Kritiken wurden nicht zum ersten Mal geäußert. Seit etwa 1990 hat China auf eine weniger an Prüfungen, als an Qualifikationen orientierte Erziehungsreform gesetzt, um den Umstand, „gute Noten, aber wenig Kompetenzen“, zu ändern. So verabschiedeten das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas und der Staatsrat der Volksrepublik China im Jahr 1999 die „Entscheidung über die Vertiefung der Erziehungsreform und die fortschrittliche Entwicklung der Qualifikationserziehung“ (Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas und Staatsrat der Volksrepublik China, 1999). Das Bildungsministerium der Volksrepublik China hat im Jahr 2000 die „Eilmitteilung über Verringerung der Schularbeit an Grundschulen“ beschlossen (Bildungsministerium der Volksrepublik

² Abkürzung für Organisation for Economic Co-operation and Development

China, 2000). Der chinesische Premierminister Wen Jiabao stellte im Jahr 2006 bei der Bildungskonferenz des Staatsrats in Bezug auf die chinesische schulische Erziehung folgende Frage (Li, 2006):

*Wie ist die Erziehungsreform in Grund-, Mittelschulen und Universitäten durchzusetzen? Wie sind Schulen zu führen? Welche Ideen und welche Kritik hat das Volk? Welche Vorschläge haben die Lehrer?*³

Die Frage von Wen Jiabao, wie die Erziehung selbst reformiert wurde oder immer noch wird, ist bis heute offen. Doch zeigten die Ergebnisse der PISA-Studie, dass das Ziel der Erziehungsreform nicht erreicht werden konnte. Chinas PISA-Qualitäten lassen zwar die Welt erstaunen, jedoch sind die Sorgen der Chinesen über die eigene Erziehung dadurch nicht etwa kleiner, sondern sogar größer geworden.

Über die Ergebnisse derselben PISA-Studie sagt der Leiter des OECD-Centers Berlin, Heino von Meyer: „Deutschland ist aufgestiegen – von der zweiten in die erste Liga. Aber von der Champions League ist Deutschland noch weit entfernt“ (FOCUS, 2010). Es scheint, dass beide Länder mit der eigenen schulischen Erziehung nicht zufrieden sind.

Ein anderes Beispiel: Kim Yu-Na, eine zwanzigjährige koreanische Eiskunstläuferin, hat die Gold-Medaille bei den Olympischen Spielen 2010 in Vancouver gewonnen. Ihr kanadischer Choreograf, David Wilson, erinnert sich daran, dass er bei der ersten Zusammenarbeit mit ihr, die in Korea in der sechsten Schulklasse schon alle dreifachen Sprünge schaffen konnte, einen nicht nur positiven Eindruck hatte. Obwohl Kim offensichtlich großes Talent besaß und in ihr eine Künstlerin steckte, sagt Wilson: „There was very little expression that would come across in her face“ (Pyke, Seidenberg u. Bang, 2010). Kim sollte bei Wilson in den ersten zwei Wochen

³ Auf chinesisch heißen diese Fragen im Original: 教育改革怎么搞? 学校怎么办? 小学、中学、大学教学改革怎么搞? 群众有什么意见? 有什么议论? 老师有什么想法?

erneut erfahren, wie man mit Freude den Eiskunstlauf gestalten kann.

Wilson berücksichtigte bei der Zusammenstellung eines neuen Repertoires die introvertierte Persönlichkeit der Eiskunstläuferin. Er glaubte fortan, dass er und Kim Freunde werden könnten: „I started to see that she feels so much... when you get a child who hears the music and feels the music; that brings a teaching to a whole' nother level. It becomes more like sharing“ (ebd.). Im Training erlebte Kim allmählich eine persönliche Selbstentfaltung, sodass ihre künstlerische Ausdrucksfähigkeit große Fortschritte machte. Sie schaffte es an die Spitze bei den Olympischen Spielen, da sie sowohl als Sportlerin eine exzellente Technik wie auch als Künstlerin eine außerordentliche Ausdrucksfähigkeit aufweist.

Chinesische Schüler können in den schulischen, standardisierten Prüfungen gute Noten erwerben, dafür laut dem Zitat von Jiang aber weniger Kompetenzen (s.o.); Eiskunstläufer beherrschen schon in ihrer Kindheit anspruchsvolle Dreh-Techniken, aber der künstlerische Ausdruck entwickelt sich nicht unbedingt parallel dazu. Diese zwei Beispiele besitzen Ähnlichkeiten: schulische Ausbildung und Training fördern durch Auswahlverfahren und Ausleseverfahren gute Ergebnisse oder Techniken; die Individualität der Schüler oder Sportler wird jedoch vernachlässigt.

Sowohl in künstlerischen Sportarten als auch im schulischen Lernen sollen die Beteiligten das Maximum ihres eigenen Potentials ausschöpfen. Lehrer oder Trainer sollen das Naturell ihrer Schüler berücksichtigen (Löwe, 2003), damit Schüler ‚selbstständiges Lernen‘ und ‚das Lernen‘ lernen können. Die Lehrer sollen die „individuality and diversity“ fördern und davon ausgehen, dass ihre Schüler „the world's best scientists and businesspeople“ werden (Jiang, 2010). „Es soll nicht passieren, dass z. B. der Lehrer in der Klasse einen Schüler hat, der das Talent zu einem Regisseur hat, dieses Talent aber vom Lehrer übersehen wird“ (Frau C-1, siehe Kapitel 4).

Die chinesische schulische Erziehung beachtet klassisches und traditionelles Erbe (vgl. Adamson u. Morris, 2007; Ho, 2010). Das bedeutet, dass die pädagogische Orientierung eher am Objekt des Lernprozesses erfolgt. Schüler erleben hauptsächlich folgenden Ablauf im Unterricht: Lehrer unterrichten ihre Schüler, sie lernen aus den Schulbüchern und nehmen schließlich an den Prüfungen teil (Dello-Iacovo, 2009). Die Ergebnisse der Pisa-Studie 2010 zeigen, dass diese Art der schulischen Erziehung auf einer Seite effizient ist, um Kenntnisse und Wissen zu erlernen. Auf der anderen Seite haben Schüler durch diese Lernmethoden jedoch Schwierigkeiten bei der Selbstverwirklichung und -reflexion, sodass sie die Kompetenzen nicht vollständig erwerben können (vgl. Kaiser, 2005, S. 76). Es ist für die schulische Erziehung wichtig, dass Schüler nicht nur Kenntnisse und Wissen erwerben, um Fragen im Unterricht beantworten und Lernaufgaben lösen zu können, sondern sie ebenfalls auch lernen, welche Fragen sie selbst stellen können (Byrne, 2005, S. 318; Young, 2005, S. 311). Anhand einer eigenen Fragestellung zeigt sich ein selbstbezogener und aktiver Lernprozess, worin Schüler ihren Lernzustand mit dem neuen Wissen verknüpfen. Der Prozess des Musikkernens bzw. des Musikhörens oder des eigenen Musizierens bietet die Möglichkeit, dass Schüler darin die Musik wahrnehmen und sich über sich selbst und die Musik ausdrücken sowie miteinander kommunizieren können (Amrhein, 1993, 2001, 2007; Amrhein u. Bieker, 1999).

Ich habe z. B. einige chinesische Studenten, die nicht Musik studieren, in ein Hochschulkonzert eingeladen (Konzertprogramm: *Mère l'Oye* von Ravel, Klavierkonzert Nr. 1 von Shostakovich und die 2. Sinfonie von Schumann am 24.11.2011 in Hannover). Sie alle waren sehr vertieft beim Zuhören und sagten mir in der Pause, dass sie sehr von der Musik begeistert seien und es gar nicht in Worten beschreiben könnten. Sie zeigten großes Interesse und schrieben über das Repertoire ausführliche Notizen. Ich fand es schade, dass diese Studenten erst jetzt die Möglichkeiten erhielten, eine Begeisterung für die Musik auszubauen. Warum war es nicht möglich, dass

schon in der Grundschulzeit solch ein Bezug zur Musik aufgebaut und gepflegt wurde?

Ausdrücken und Kommunizieren verkörpern eine innere Berührung (Amrhein, 2001) und sind nicht auf Sprache begrenzt. Die menschliche Anlage, sich mit verschiedenen Mitteln auszudrücken und zu verständigen, ist angeboren. Musik erzeugt große Emotionen und positive Resonanz, die man nicht in Worte übersetzen kann. Menschen können sich mit Hilfe der Musik ausdrücken und miteinander kommunizieren; Musik kann auch ihren Ausdruck und ihre Kommunikation anregen. Klafki (1982) ist folgender Ansicht:

Musik hat einmal, so scheint mir, für eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen nach wie vor eine gewichtige Ausdrucksfunktion. Das bedeutet: Musik ist ein Medium, in dem sich Kinder mit ihren Initiativen, mit ihrem Können, mit ihren Gefühlen auszudrücken vermögen. [...] Musik ist ein Medium, in dem man zwischenmenschliche Beziehungen und Kontakte zu anderen aufnimmt. (Klafki, 1982, S. 27)

Das Fach Musik hat die Chance, das Ausdrucksvermögen der Menschen mit den Kunstwerken zu verbinden. Durch den Freiraum und das soziale Verhalten im Musikunterricht wird das persönliche Selbst, sowie die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit gefördert; dies ist ein spezieller Beitrag im Vergleich zu anderen Fächern (Kraemer, 2007, S. 135). Das Fach Musik erscheint als ein kleiner Bereich, der jedoch in der Reform der Schulerziehung als ein möglicher Bezugspunkt an Bedeutung gewinnt, woraus sich auch Ideen für andere Fächer ableiten lassen könnten.

Musikunterricht in verschiedenen Ländern ist sicherlich jeweils unterschiedlich. Obwohl es keine internationale, mehrere Länder vergleichende Studie über Musikunterricht gibt, können wir uns trotzdem fragen, wie die Musik-Mensch-Beziehung in anderen Ländern ist. Wie gehen Menschen aus anderen Kulturen mit ihrer Musik um?

Das Ziel dieser Studie ist trotz meiner Einführung kein PISA-artiger Test über Musikunterricht oder Vergleich zwischen China und Deutschland; der Unterrichtsinhalt beider Länder soll nicht

verglichen, die Leistung der Schüler nicht daran gemessen werden. Stattdessen geht die vorliegende Studie von den einfachen Fragen aus, mit welchen Zielen und Methoden Schüler im Musikunterricht lernen.

Yang (1995) und Schönhofer (1998) haben in ihren Dissertationen die Unterschiede beider Länder über die musikalische pädagogische Idee anhand der Geschichte beider Länder und der jeweiligen Curricula und Lehrbücher behandelt, aber über den Musikunterricht selbst wird noch geforscht.

In dieser Studie wird die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht behandelt. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

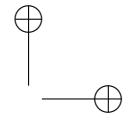
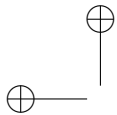
- Wie werden die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler gefördert?
- Wie viel Freiraum besitzen die Schüler, um sich im Unterricht auszudrücken und miteinander zu kommunizieren?
- Welche Faktoren üben einen Einfluss auf die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit aus?
- Welchen Einfluss haben die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden der Lehrer auf diese Fähigkeiten der Schüler?
- Wie wirken sich musikpädagogische Konzeptionen in Verbindung mit den neuesten Curricula beider Länder auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten der Schüler aus?

Chinesische Schüler haben relativ wenige Gelegenheiten, sich im Unterricht auszudrücken und miteinander zu kommunizieren; dies habe ich aus früheren Hospitationen erfahren. Nachdem ich Einblick in den deutschen Musikunterricht bekommen habe, musste ich einen großen Unterschied zwischen Deutschland und China feststellen: Deutsche Schüler haben im Musikunterricht genügend Zeit, sich auf unterschiedliche Arten und Weisen aktiv zu verhalten. Diese Beobachtung war Anlass für die vorliegende Studie.

Es werden Peking und Niedersachsen als Beispiel ihrer jeweiligen Länder ausgewählt, weil Peking und Niedersachsen (und zwar Hannover) vor allem mit meinem Studium und meiner Promotion verbunden sind. Zudem ist das chinesische Schulsystem zentral organisiert, und deshalb ist der chinesische Bildungsstandard für das ganze Land, also selbstverständlich auch für Peking, gültig. Obwohl demgegenüber das deutsche Bildungswesen von jedem Bundesland selbst verantwortet wird und Niedersachsen eines der Bundesländer ist, das ein eigenes Kerncurriculum für die schulische Erziehung hat, ist Peking in politischer Hinsicht die chinesische Hauptstadt und kann deshalb mit einem deutschen Stadtstaat bzw. Bundesland verglichen werden, wie in dieser Arbeit mit Niedersachsen.

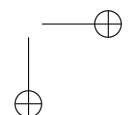
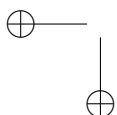
Zunächst werden der chinesische Bildungsstandard und das niedersächsische Kerncurriculum in Bezug auf den Musikunterricht in der Grundschule analysiert. Danach wird anhand einer Videoanalyse und mehreren Interviews mit Lehrern stärker auf den jeweiligen Musikunterricht aus Peking und Hannover eingegangen. Die Ergebnisse dieser Studie sind aber keinesfalls eine Darstellung der Gesamtsituation beider Länder.

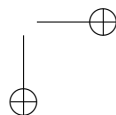
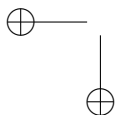
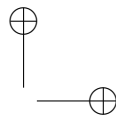
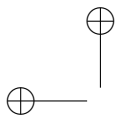
Ich möchte in meiner Dissertation nicht nur die existierenden Unterschiede als Ergebnis zeigen, sondern auch die Gründe dafür erforschen und somit die reale Praxis beobachten. Das Ziel dieser Studie soll die Anwendbarkeit bzw. Übertragung des erforschten Themas und ihrer Ergebnisse sein. Das heißt: In welcher Weise lassen sich die Forschungsergebnisse betrachten, die man in dieser Untersuchung durch Vergleich der beiden Länder erhält, sodass innerhalb Chinas und Deutschlands Reflexionen angeregt und sogar Verknüpfungen mit anderen komparativen Studien festgestellt werden? Wenn diese Studie mit Rückmeldungen aus ähnlichen Studien des In- und Auslands verbunden wird, dann ist meine komparative Studie nicht nur ein Bericht über die chinesische Musikerziehung für Deutschland oder ein Bericht über den deutschen Musikunterricht für China, sondern ein musikpädagogischer theoriebezogener

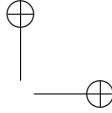
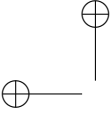


Forschungsbeitrag, der ein allgemeines und universales Thema der Musikpädagogik in den Mittelpunkt stellt.

Die Studie besteht aus fünf Kapiteln: im ersten Kapitel geht es um die grundlegende Theorie und Definition von Ausdruck und Kommunikation und über die bereits erschienenen Untersuchungen der komparativen musikpädagogischen Forschung zwischen Deutschland und China. Das zweite Kapitel besteht aus der Analyse der Curricula von Grundschulen der beiden Länder, insbesondere der Ziele, Lernbereiche und der zu erwartenden Ergebnisse. Im dritten Kapitel wird auf die Unterrichtsdurchführung eingegangen; dabei werden Ausdrucksweisen und Kommunikationssituationen im Unterricht beobachtet. Das vierte Kapitel ist eine Analyse von Interviews mit Musiklehrern. Schließlich zieht das fünfte Kapitel ein Fazit.



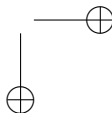
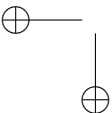




1 Individualisierung und Sozialisation durch Musik

Wie Sprache, Gedanken und Körper ist Musik aus der Sicht der Musikpsychologie ebenfalls ein Medium des Ausdrucks (Kreutz, 2008, S. 555; Motte-Haber, 2002, S. 25–79). Der musikalische Ausdrucksgehalt beinhaltet z. B. Tempo, Tonlage, Tonart, Rhythmus, Instrumentation, Dissonanz, Lautgehalt, Harmonie, Klangfarbe, Skala, Form, Melodie und sogar Intonation (Motte-Haber, 2002, S. 25–79). Musikpsychologen und Musikphysiologen führten zahlreiche Untersuchungen durch, um den musikalischen Ausdrucksgehalt mit menschlichen Emotionen (Basisemotionen), Gefühlen (Grundgefühlen), körperlichen Reaktionen (oder Schwingungen), Erfahrungen, Affekten, Eindrücken, mit psychischem Erleben zu verbinden (Kreutz, 2008; Motte-Haber, 2002, S. 25–79). Durch die Zusammenarbeit mit der neurowissenschaftlichen Forschung lässt sich zeigen, dass „emotionale Reaktionen auf Musik Hirnareale weit unterhalb der Hirnrinde einschließen“ (Kreutz, 2008, S. 552). Es sind jedoch bis heute nur wenige Forschungsarbeiten entstanden, deren Interesse sich auf den Zusammenhang zwischen sozialen bzw. gemeinschaftlichen Musikaktivitäten und menschlichen Emotionen richtet (Kreutz, 2008, S. 566–567).

Ausdruck und Kommunikation seien nach Amrhein (2001) die „grundlegenden musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten“ (Amrhein, 2001, S. 6) und entsprechen dem Inneren (ebd.) bzw. den psychischen Spannungen, die nach außen getragen werden (Klausmeier, 1978, S. 24). Dadurch können die individuellen Wahrnehmungen und Emotionen anderen Menschen mitgeteilt werden (vgl. Amrhein, 2001, S. 6). Ausdruck ist auch eine Möglichkeit der gesellschaftlichen Kommunikation; man kann die sozial- und kultur-



bezogenen Fähigkeiten wie z. B. Gestaltungsfähigkeiten entwickeln (Bastian, Kormann, Hafen u. Koch, 2000, S. 25).

Die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler kann durch Musikunterricht gefördert werden, weil Musik im Schulunterricht erstens vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten schafft wie z. B. die allgemeinen Verhaltensweisen und die musikalischen Handlungen der Schüler, u. a. das Singen, Musizieren, Bewegen (Amrhein, 1993, 2001, 2007; Amrhein u. Bieker, 1999). Zweitens können Schüler im Musikunterricht in inhaltlicher Hinsicht, wie auch musikimmanent, (wie z. B. Dynamik, Lautstärke, Tonhöhen) die eigenen Empfindungen durch die Musik „selbstgestaltend“ ausdrücken und kommunizieren (vgl. Kraemer, 2007, S. 146). Außerdem ist Musikunterricht ein Kommunikationssystem, in dem Schüler beim Musizieren von Anfang an miteinander und mit dem Musiklehrer interagieren können (vgl. Müller, 1992, S. 56, 59, 60–61; Reinecke, 1975, S. 129, 130). Heute beachtet die Musikerziehung und die musikbezogene Kompetenzförderung mehr und mehr die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler, um ihnen bei der Individuation und Sozialisation zu helfen. Das ist für das Leben und die Gesellschaft ohne Zweifel wesentlich (Bastian, 2003; Klausmeier, 1978; Müller, 1992).

1.1 Verschiedene Definitionen des musikalischen Ausdrucks und der musikalischen Kommunikation

Im deutschsprachigen Raum tritt der Begriff „Ausdruck“ erstmals in der „mystischen Literatur des 14. Jahrhunderts“ (Gerhard, 1994, Sp. 1043) auf. Der „Ausdruck“ heißt in dieser Zeit „uztruc“ und bedeutet „Ausdruckung und Ausdrückung“ (ebd.). Im 14. Jahrhundert steht „Ausdruck“ sowohl für das Nachahmungsprinzip bzw. „Nachahmung anerkannter Vorbilder“ und eine mimetische „Nachbildung der Natur“ als auch für den Einfluss der „Urbild-Abbild-Relation“; im Vergleich dazu taucht ab der Mitte des 18. Jahrhunderts ein neues Verständnis des Ausdrucks (ebd., Sp. 1043–1044) auf. Seitdem

bedeutet Ausdruck in musikalischer Hinsicht, dass „das künstlerische Subjekt“ oder das schöpferische Individuum die „Gefühlsäußerungen“ durch die „Darstellungstechniken“ ausdrücken kann (ebd.). Die Musik und der musikalische Ausdruck dient seit Claudio Monteverdi und auch bei den späteren Komponisten der verschiedenen Musikströmungen allmählich als eine Sprache der Gefühle (Eggebrecht, 1967, S. 66) und hat die Funktion, die eigenen Gedanken auszudrücken und die eigene Innovationskraft zu entfalten (vgl. Hausegger, Kappel u. Dorschel, 2010, S. 139).

„Ausdrücken“ heißt auf chinesisch „Biao Da (表达)“ und bedeutet „das Mitteilen der Gedanken und Emotionen“ (Dictionary editorial department, 2005a, S. 90). Das chinesische ästhetische Buch „Yue Ji“¹ (auf Deutsch „Buch der Musik“) behandelt den musikalischen Ausdruck und zwar wie Musik die Ausdrucksfunktion erhält, wobei das Wort „Ausdruck“ nicht explizit erwähnt wird. Im „Yue Ji“ wird festgestellt, dass die Emotionen, die aus der Reflexion der Menschen über das Alltagsleben und dessen inhärenten Bewegungen kommen, durch die Musik und ihre Klänge mitgeteilt und ausgedrückt werden können (Cai, 2007, S. 269), so hat man etwa bei ernster Musik ernste Emotionen und bei langsamer Musik Gemütsruhe usw. (S. 272).

Im „Yue Ji“ heißt es, dass die fünf Töne der chinesischen Pentatonik „Gong, Shang, Jue, Zhi, Yu“² „den Monarchen, den Minister, das Volk, die Angelegenheit und das Ding“ symbolisieren (Cai, 2007, S. 273):

Da der Monarch überheblich ist, ist der Ton „Gong“ schief und deshalb ist die Musik auch durcheinander; da die Regierungsbe-

¹ Dieses Buch heißt auf chinesisch „Yue Ji (乐记)“. Jedoch ist der Autor des Buchs heute unklar. Es gibt zwei Möglichkeiten, entweder von Liu De (etwa 175 oder 170–129 oder 130 v. Chr.) (Cai, 2007, S. 269), oder von Gong Sun Nizi (Lebensdaten unklar) aus der „Zeit der Frühlings- und Herbstannalen“ (722–481 v. Chr.), ein Enkelschüler von Konfuzius.

² Diese Töne sind z. B. in C-Dur C, D, E, G, A, sie liegen auf den 1., 2., 3., 5. und 6. Stufen.

amten verdorben sind, ist der Ton „Shang“ schräg und die Musik klingt tückisch; da die Völker einen Hass haben, versetzt der Ton „Jue“ Unruhe und die Musik klingt kummervoll; da die Zwangsarbeit mühsam ist, ist der Ton „Zhi“ abfallend und die Musik klingt deshalb traurig; da es an dem Eigentum mangelt, macht der Ton „Yu“ konfus und die Musik klingt erschrocken (Cai, 2007, S. 273).

Auffallend ist, dass die chinesische Musik aufgrund ihres unterschiedlichen Ausdrucks von „Yue Ji“ Wertungen erhält und mit der Menschen- und Persönlichkeitsbildung verzahnt wird (vgl. Cai, 2007, S. 302, 307). „Yue Ji“ schreibt folgende Abschnitte, die diese enge Verbindung zeigen:

Derjenige, der nachsichtig, friedlich, mild und aufrichtig ist, ist geeignet dafür, die Gattung ‚Song‘ (颂, auf Deutsch: Anpreisung)³ zu singen. Derjenige, der ehrgeizig, verständnisvoll, getragen und zuverlässig ist, ist geeignet dafür, die Gattung ‚Da Ya‘ (大雅, auf Deutsch: Große Vornehmheit)⁴ zu singen. Derjenige, der respektvoll, gewissenhaft und diszipliniert ist, ist geeignet dafür, die Gattung ‚Xiao Ya‘ (小雅, auf Deutsch: Kleine Vornehmheit)⁴ zu singen (Cai, 2007, S. 330).

Im 5. Jahrhundert wurde die ursprüngliche Form des Ausdrucks „Biao (表)“ in dem Buch „Wen Xin Diao Long“⁴ (auf Deutsch „Literarischer Geist und Schnitzarbeit des Drachens“) verwendet. Das „Biao“ ist in dieser Zeit eine spezielle literarische Gattung und wird als ein Bericht der untergeordneten Ebene für die übergeordnete Person verwendet (Zhang, 2010, S. 202). „Kommunizieren“ heißt auf chinesisch „Jiao Liu (交流)“ und das bedeutet „das eigene Hab und Gut den anderen gegenseitig anbieten“ (Dictionary editorial department, 2005b, S. 680).

³ „Song“, „Da Ya“ und „Xiao Ya“ sind drei Gattungen des chinesischen Gedichts aus historischen Zeiten.

⁴ Auf Chinesisch heißt das Buch „Wen Xin Diao Long (文心雕龙)“ von Liu Xie (465–unklar). Das Buch zählt zu den ersten chinesischen Werken über Ästhetik und die literarische Kritik.

Folgende Gedanken unterschiedlicher Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts thematisieren verschiedene Umgangsweisen zwischen Mensch und Musik. Der Begriff des musikalischen Ausdrucks wird so in unterschiedlichen Facetten und Kontexten dargestellt.

1) **Menschen als Zuhörer:** Kleinen benutzt in seinem Experiment bzw. seiner Dissertation am Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts den Terminus „musikalischer Ausdruck“ (Kleinen, 1968). Der musikalische Ausdruck bezieht sich für Kleinen auf den „Ausdruck der Interpretation“ und den „Ausdruck der Musik selbst“ (S. 12). Bei dem „Ausdruck der Musik selbst“ gibt es zwei Unterpunkte: „Inhalt der Musik“ und „Erlebnisattribut der Musik“ (ebd.). Aufgrund dieser Bedeutungen des musikalischen Ausdrucks führt Kleinen aus, dass die Beziehung zwischen Mensch und Musik der Beziehung zwischen dem „Beobachter“ und dem „Objekt“ bzw. der Musik entspricht. Mit „Beobachter“ sind hier das wahrnehmende und erlebende Subjekt und mit „Objekt“ die musikalische „Struktur“ oder die „allgemeinen Wahrnehmungs- und Erlebnisgesetze der Musik“ gemeint (S. 11 f.). Weil die Musik in inhaltlicher und affektiver sowie interpretativer Hinsicht unterschiedliche Möglichkeiten für ihre „Beobachter“ bzw. Zuhörer wahrzunehmen bereithält, gibt es in der Musikgeschichte laut Kleinen verschiedene Ansichten über den musikalischen Ausdruck (S. 14). Zehn Jahre später schreibt Klausmeier (1978), dass der Zuhörer die eigenen Gedanken zur Musik hinzufügen könne. Ein Hörer, der die Stimme eines Singenden wahrnimmt, vermag sich mit dessen Stimme zu „identifizieren“, diese musikalische Gestalt als eigenen Ausdruck zu übernehmen und seine Ausdruckswünsche auf den Singenden zu „projizieren“ (Klausmeier, 1978, S. 231).

2) **Menschen als Hörer und Interpreten in der musikalischen Kommunikation:** Durch Übernahme der Thesen über die musikalische Kommunikation von Reinecke (1975) – sie besagen, dass die Musik eine Klasse spezifischer Verhaltensweisen bildet, dass musikalische Interaktion zwischen Individuen und Gruppen stattfindet,

dass musikalische Kommunikation der verbalsprachlichen Kommunikation ähnelt und mehr als nur Sprache vermittelt (Reinecke, 1975) – fasst Behne (1982) den musikalischen Ausdruck weiter als Kleinen: die Musik sei nun nicht nur das akustische Ereignis, sondern „alle Verhaltensweisen“ und ermöglicht den Zuhörern einen „Interpretationsspielraum“ (Behne, 1982, S. 127, 140). Behne stellt fest, dass „das individuelle Ausdruckserlebnis“ von vier Ebenen und zwar den „vegetativen, gestischen, kontextuellen und assoziativen“ Ebenen geformt wird (S. 140). Jedoch bedeutet das „musikalische Ausdruckserlebnis“ in diesem Aufsatz nichts anderes als ein „Interpretationserlebnis“ (ebd.), währenddessen der Mensch sich in dieser Situation als Hörer und Interpret verhält.

3) Menschen als Zuhörer, Interpreten und Komponisten: Musik wird von Gruhn (2004) als eine Wirkung angesehen, und der musikalische Ausdruck zählt zu einer wesentlichen Funktion der Musik. Musikalischer Ausdruck enthält aufgrund der semantischen Bedeutung der Musik „Ausdrucksmodelle“ und „Grundstrukturen“ (Gruhn, 2004, S. 43). Der Komponist könne die „exaltierte Freude“ mit „größeren Bewegungen“ und „Angst“ mit „engen, nach innen gezogenen Bewegungen“ ausdrücken. Für den Interpreten soll der musikalische Ausdruck möglichst die Original-Aussage des Komponisten wiedergeben (S. 44, 45, 47). Das „Wahrnehmen und Verstehen“ (so der Titel des Buchs von Gruhn) der musikalischen Äußerungen wird vom Kulturkreis beeinflusst (ebd.).

Angesichts der oben erwähnten Identitäten der Menschen gibt es unterschiedliche Ansichten über musikalischen Ausdruck. Musik beinhaltet zwar den Ausdruck, aber Musik kann weder von selber hergestellt noch von den menschlichen Intentionen und Aktivitäten isoliert werden. Der Mensch verleiht der Musik eine Bedeutung, nämlich in der Art und Weise wie Musik ausgedrückt wird (vgl. Gruhn, 1992, 2004). Musikalischer Ausdruck ist deshalb ein persönlicher und subjektbezogener Ausdruck.

1.2 Entwicklung und Stagnation in der musikalischen Erziehung beider Länder

Wie die vergleichende pädagogische Forschung kann vergleichende musikpädagogische Forschung ebenso unterschiedliche Dimensionen und Bereiche umfassen: Kultur, Region und Zeitraum usw. (vgl. Bray, Adamson, u. Mason, 2007; Manzon, 2007; Mason, 2007; Sweeting, 2007). Es gibt Studien über Musikerziehung in verschiedenen Ländern (Helms, 1995), wie z. B. die Studie über Lehrpläne des Faches Musik in europäischen Grundschulen (z. B. Schlegel, 2001), über japanischen Musikunterricht (z. B. Clausen, 2009) oder über die chinesische Musikerziehung (z. B. Schönhofer, 1998; Yang, 1995). Eine vergleichende musikpädagogische Studie kann auch dergestalt durchgeführt werden, dass Probanden in Kontroll- und Experimentalgruppe unterteilt und miteinander verglichen werden (z. B. Kleinen, 2006). Außerdem kann man vergleichende musikpädagogische Forschung anhand einer Längsschnittstudie über einen Forschungsgegenstand betreiben (z. B. Bastian, et al., 2000; Behne, 2009).

Nach meinem Verständnis ist der Vergleich eine Methode, mit dem man die musikpädagogische Theorie und Praxis erneuern und vervollkommen kann. Dabei entdecken die Forscher und Wissenschaftler zunächst die verschiedenen Umgangsweisen der Menschen mit Musik aus unterschiedlichen Kulturen, Regionen und Zeiträumen untereinander. Jedoch soll die vergleichende musikpädagogische Forschung nicht nur Unterschiede oder Gemeinsamkeiten des Forschungsgegenstands herausfinden (vgl. Clausen, 2007, S. 111); es geht vielmehr darum, in diesen Phänomenen der Umgangsweisen zwischen Menschen und Musik oder komparativen Ergebnissen die Tiefen zu entdecken. Das bedeutet, diese Umgangsweisen mit existierenden inner- und außer-musikpädagogischen Erkenntnissen und Theorien zu interpretieren. Bei diesem Untersuchungsprozess kann musikpädagogische Wissenschaft in einem größeren Umfang dargestellt werden und es lassen sich dadurch neue musikpädagogische

Erkenntnisse gewinnen. Um dies zu erreichen, werden Forscher benötigt, die in diesen Forschungsgegenständen selber möglichst viele Erfahrungen haben. Zusätzlich gibt es noch weitere Schwierigkeiten, wie Fremdsprachen und die verschiedenen Angewohnheiten und Verhaltensweisen der jeweiligen Kultur.

Es gibt in unterschiedlichen Kulturen verschiedene erzieherische Traditionen, die auf die jeweiligen Schüler unterschiedliche Einflüsse ausüben (Barrett, 2005; Mason, 2007; Young, 2005). Durch Forschungen von Yang (1995), Schönhofer (1998) und Ho (2010) wissen wir über die chinesische Musikerziehung Folgendes:

- Die Musik war und ist der nationalen Ideologie untergeordnet (Ho, 2010, S. 72, 73; Schönhofer, 1998, S. 54–55, 132, 226, 242; Yang, 1995, S. 2, 124, 125).
- Das Ziel der chinesischen Musikerziehung war und ist die moralisch-ideologische Erziehung und Persönlichkeitsbildung (Ho, 2010; Schönhofer, 1998, S. 12–13; Yang, 1995).

Musik wurde in China seit der westlichen Zhou-Dynastie (11. Jahrhundert v. Chr. bis 771 v. Chr.) in einem Liyue-System⁵ angewandt, um unterschiedliche Ränge der Gesellschaft zu differenzieren und eine Moralerziehung zu entwickeln, damit die Gesellschaft stabilisiert wird (Schönhofer, 1998, S. 13, 54–55). Das Liyue-System und diese Funktion der Musik wurden von Konfuzius (551 v. Chr. bis 479 v. Chr.) übernommen, um die menschlichen Verhaltensweisen zu harmonisieren (Ho, 2010, S. 72; Schönhofer, 1998, S. 13–14, 18–21;

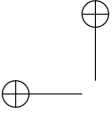
⁵ Das Liyue-System (礼乐) und das feudalistische System sowie das patriarchalische System sind Bausteine des chinesischen Sozialsystems aus der westlichen Zhou-Dynastie. Liyue-System beinhaltet „Li“ und „Yue“. „Li (礼)“ bedeutet die Ethik und das ethische Verhalten. „Li“ fordert von den Menschen, nach ihren gesellschaftlichen Rängen und der dadurch gebildeten Sozialordnung zu leben. „Yue (乐)“, die Musik, ist verantwortlich für die gesellschaftlichen Rollen. Für unterschiedliche Rangordnungen gibt es unterschiedliche Musik. Musik löst auch die Konflikte und Probleme zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Rängen (Schönhofer, 1998, S. 14–15).

Yang, 1995, S. 2, 154). Einen Überblick über die Philosophie und Tradition Chinas gibt die konfuzianische Lehre. Im Konfuzianismus gibt es die „Fünf menschlichen Elementarbeziehungen“ (Konfuzius u. Wilhelm, 2008). Sie sind:

- Vater-Sohn
- Herrscher-Untertan
- Ehemann-Ehefrau
- Älterer Bruder-Jüngerer Bruder
- Freund-Freund.

Eine Besonderheit fällt ins Auge: die ersten vier Beziehungen entsprechen einem Über- und Unterordnungsverhältnis der chinesischen Gesellschaft. Das heißt, dass in der chinesischen Gesellschaft nach diesen Lehren unterschiedliche hierarchische Konstellationen in Bezug auf andere Menschen entstehen (relative Beziehung) und dadurch jeweils daran angepasste Entscheidungen im Alltag getroffen werden (vgl. Sun, 2004, S. 8).

Diese Entscheidung lässt sich z. B. durch das Bejahen und Verneinen des alltäglichen Sprechens andeuten; es gibt in dieser Hinsicht eindeutig einen Unterschied zwischen China und Deutschland. Wenn z. B. das Wetter heute nicht schön ist und man sagt einem Deutschen: „das Wetter ist schlecht“; wenn der Deutsche dieser Aussage zustimmt, antwortet er: „nein, es ist nicht schön.“ In diesem Fall antwortet ein Chinese aber: „ja, es ist nicht schön.“ Obwohl das Bejahen und Verneinen gleichzeitig in einem Satz auftauchen, verwirrt dies Chinesen aufgrund der Grammatik jedoch nicht, weil dieses „ja“ eine Zustimmung hier für die Meinung des Gesprächspartners und das „nicht“ für die Tatsache bzw. das schlechte Wetter ist. Wenn die Antwort durch chinesische Denkweise ergänzt würde, wäre es wie folgt: „ja, (Sie haben Recht), es ist nicht schön.“ Anders gesagt muss man zunächst den Gesprächspartner bestätigen und danach über die Tatsache sprechen, obwohl in einem Satz sowohl „ja“ als auch „nicht“ nacheinander auftauchen. Die Deutschen verneinen diesen Satz dagegen zweimal. Das bedeutet aber nicht,



30 · Kapitel 1

dass der Gesprächspartner unrecht hat, sondern seiner negativen Aussage zugestimmt wird.

Dazu gibt es noch die Lehre der „Fünf Tugenden“ (Konfuzius u. Wilhelm, 2008):

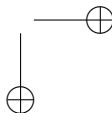
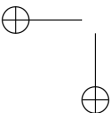
- Menschlichkeit
- Gerechtigkeit
- Ethisches Verhalten
- Weisheit
- Güte

Der Konfuzianismus bzw. die oben erwähnte Tradition und Lehre beeinflusst die Menschenformung und Individualität der Chinesen (vgl. Ho, 2010, S. 72; Lin, 2000). Lin (2000) bezeichnet Geduld als eine der chinesischen Eigenschaften⁶ in seiner Zeit:

[...] one learns by necessity and by parental instruction from early childhood the need for mutual toleration and adjustments in human relationships. The deep, slow, everyday wearing effect on character can scarcely be overestimated. (Lin, 2000, S. 47)

Musik in China dient seit 1949 der sozialistischen Politik dazu, die Bürger in die gesellschaftliche Ordnung zu integrieren (Ho, 2010, S. 73; Yang, 1995, S. 125). Jedoch werden laut Yang (1995) zwei Aspekte der chinesischen Persönlichkeit, das „rechte zwischenmenschliche Verhalten“ und die „staatsbürgerliche Tugendhaftigkeit“, in verschiedenen Zeiten Chinas, bzw. vom Konfuzianismus bis zum Sozialismus, betont (Yang, 1995, S. 124–125). Deswegen sei in China der Stellenwert der Musik und ihr pädagogisches Ziel in der Gesellschaft nicht verändert worden (S. 124). Wie Schönhofer (1998) feststellt, sind die größten Veränderungen, dass in China

⁶ Lin (2000) fasste die chinesische Eigenschaften folgendermaßen zusammen: „Mellowness“ (Weichheit), „Patience“ (Geduld), „Indifference“ (Mittelmäßigkeit), „Old Roguery“ (Spitzbüberei), „Pacifism“ (Pazifismus), „Contentment“ (Zufriedenheit), „Humor“ (Humor) und „Conservatism“ (Konservatismus) (Lin, 2000).



seit Beginn des 20. Jahrhunderts Musik ein Schulfach ist und bis in die 90er Jahre Singunterricht stattfand (Schönhofer, 1998, S. 87).

Es gab in den deutschen Grundschulen bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts ebenfalls hauptsächlich Gesangsunterricht (Kraemer, 2007, S. 136, 152–153) – eine Gemeinsamkeit beider Länder. Ende der 70er Jahre entstand in Deutschland eine musikpädagogische Umorientierung: aus der Orientierung am Kunstwerk (Alt, 1968) wird eine neue Idee entwickelt: die Orientierung an den Schülern – Orientierung am Subjekt des Lernprozesses – und Handlungen sowie der Einbezug der Erfahrungen der Schüler (Günther, Ott u. Ritzel, 1982; 1983; Jank, 2005; Nykrin, 1978). Grund dafür war, dass in dieser Zeit erstens ein Pluralismus kultureller Erscheinungen bzw. Pop-Musik entstand (Gruhn, 2003, S. 312; Kraemer, 2007, S. 153; Kimmelmeyer, 2012, S. 16–17) und zweitens die musikpädagogische und -didaktische Forschung ein wissenschaftliches Selbstverständnis (vgl. Günther, Ott u. Ritzel, 1982, S. 29; Kimmelmeyer, 2012, S. 23) entwickelte.

Im Vergleich zur vorherigen Orientierung bzw. der Kunstwerkorientierung zeigen sich bei der Subjekt- und Handlungsorientierung sowie bei der erfahrungserschließenden Musikerziehung folgende Unterschiede:

- Musik ist nicht mehr nur ein Objekt, welches verstanden und interpretiert wird, sondern ein Mittel der Schüler zur Interaktion und Kommunikation (Jenne, 1977, S. 61; Reinecke, 1975).
- Daher können Schüler sich nun mit Musik aktiv beteiligen (vgl. Gruhn, 2003, S. 327) und die musikalischen Handlungen der Schüler im Musikunterricht lassen sich erweitern (vgl. Jenne, 1977, S. 61; Reinecke, 1975).

Das Verhältnis zum musikalischen Ausdruck und zur musikalischen Kommunikation verändert sich ebenfalls im selben Zeitraum in

Deutschland (Klausmeier, 1978, 1982a, 1982b). In der Zeit davor haben sich Menschen eher als Zuhörer und Interpreten gesehen, um die Musik wahrzunehmen. Musik kann nun z. B. das persönliche Innere, komplizierte Gedanken, Gefühle und Emotionen darstellen und Schüler können die individuelle Erfahrung durch musikalische Handlungen, z. B. durch das Musizieren und die eigene Bewegung äußern. Daraus folgt, dass der musikalische Ausdruck sowohl die Effekte der musikalischen Semantik als auch die Äußerung der Schüler mithilfe der Musik einschließt. Im Jahr 2006 schreibt die Europäische Union, dass Musik ein Ausdrucksmittel von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen der Kinder und Jugendlichen ist (Europäisches Parlament, 2006, S. 18). Nach Amrhein (2007) entsteht der musikalische Ausdruck zwischen objektiv Vorhandenem (Musik) und subjektiv Angelegtem (musikalische Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen) (Amrhein, 2007, S. 772).

Diese zwei Veränderungen geschahen zur selben Zeit und bestätigten die Aktivität der Menschen gegenüber der Musik. Sie übten einen großen Einfluss auf die heutige schulische Erziehung und den Musikunterricht in Deutschland aus, die deutschen Schüler werden im Musikunterricht nämlich subjektbezogen verstanden (Allesch, 1982, S. 58, 61, 63; Günther, et al., 1982, S. 50; Klausmeier, 1982b, S. 94; Kohlmann, 1986, S. 35, 36, 37) und können sich nun mit und über Musik ausdrücken und kommunizieren. Kompetenzerwerb ist auch in der Schule in Niedersachsen von großer Bedeutung, Kompetenzerwerb kann auch mittels Musikunterricht durchgeführt werden (s. Kap. 2).

In der chinesischen schulischen Erziehung bzw. Musikerziehung vollzieht sich in dieser Zeit diese Veränderung der pädagogischen Einstellung bzw. eine Entwicklung vom Objekt zum Subjekt des Lernprozesses jedoch nicht. Wir erkennen aus den Studien von Yang (1995) und Schönhofer (1998) zum Beispiel, dass chinesische Schüler kein Subjekt innerhalb des Lernprozesses sind und deshalb wenig Aktivität beim Musizieren zeigen (vgl. Günther, et al., 1982; 1983;

Schönhofer, 1998; Yang, 1995); darin liegt der Unterschied zwischen der chinesischen und der deutschen schulischen Musikerziehung. Die deutsche Musikerziehung orientiert sich mehr am Subjekt. Der Lehr-Lern-Prozess im Musikunterricht beider Länder wird von diesen unterschiedlichen Haltungen beeinflusst und deshalb unterschiedlich durchgeführt. Daher kommt es auch, dass die schulische Musikerziehung und ihre Musiklehrer in beiden Ländern dem musikalischen Ausdruck unterschiedlich hohe Bedeutungen beimessen.

Yang (1995) nahm Lehrpläne und Schönhofer (1998) verwendete Schulbücher, um die Musikerziehung beider Länder zu vergleichen (Schönhofer, 1998; Yang, 1995). Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen:

- Die Musikerziehung in Deutschland orientiert sich an den Schülern (Yang, 1995, S. 124). Deutsche Schüler können durch Musik eigene Entfaltung ausüben, wodurch ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ein selbstkritisches Denken ausgebildet werden (Yang, 1995, S. 124, 125).
- Die deutsche Musikerziehung und ihre Schulbücher für das Fach Musik schließen eine vielfältige Didaktik und unterschiedliche Unterrichtsmethoden ein. Die Schulbücher für das Fach Musik beachten das pluralistische Gesellschaftssystem (Schönhofer, 1998, S. 244; Yang, 1995, S. 125).
- In China ist die Musikerziehung am Musiklehrer orientiert (Yang, 1995, S. 125). Die Schüler sollen durch die Musikerziehung brav, diszipliniert und bescheiden werden (Schönhofer, 1998, S. 249).
- Die chinesischen Schulbücher reflektieren die sozialistische Ideologie. Die Lerninhalte des Musikunterrichts wurden vom Staat beeinflusst (Yang, 1995, S. 125) und die Anforderungen der chinesischen Musiklehrpläne seien „streng vorgeschrieben“ (Schönhofer, 1998, S. 249).

Als ein Beispiel nahm Schönhofer das Lied „La Marmotte“ Op. 52 Nr. 7 von Ludwig van Beethoven, das im Liederbuch des Musikunterrichts beider Länder verwendet wird⁷. Durch den Vergleich der Lernaufgaben des Lieds von beiden Ländern kommt Schönhofer zu dem Ergebnis, dass das Musikklernen in Deutschland den Schwerpunkt auf die musikalischen, sachlichen Lerninhalte, wie z. B. die Harmonielehre dieses Lieds, legt. In China hingegen steht die inhaltliche Interpretation und die Emotionswahrnehmung des Liedtexts beim Musikklernen im Vordergrund (Schönhofer, 1998, S. 226–229, 241). Schönhofer stellt fest, dass in China eine Diskussion über die Zielsetzung und Lehrpläne der schulischen Musikerziehung benötigt wird, sodass ihre vorherige Richtung, welche einer sozialistischen ästhetischen Erziehung entspricht, verändert wird. In die neuen Lerninhalte des Musikunterrichts sollen der Erwerb von musikalischem Empfindungs- und Urteilsvermögen, die musikalische „Hörfähigkeit“ und „Fähigkeit, selbständig mit Musik umzugehen“ sowie „die Entwicklung musikalischer Begabung“ eingeschlossen werden (S. 243). Um dies zu erreichen, empfiehlt Schönhofer für den chinesischen Musikunterricht, „die Umgangsweise mit Musik zu erweitern“ und die Schüler dazu „anzuregen, am Unterricht aktiv teilzunehmen“ (S. 244).

Einige Fragen lässt Schönhofer jedoch offen:

- „Wie ist eine Lehrstunde zu konzipieren, in der die Vermittlung von Musikwissen mit Musikpraxis angemessen kombiniert wird?
- Wie kann der Lehrer die Schüler beim Musikklernen aktivieren, ihr Interesse und ihre Neugier an der Musik wecken?

⁷ Das deutsche Schulbuch heißt „Musik hören, machen, verstehen“ und wird für die Klassen 9/10 (Lugert u. Baumann, 1987, S. 135) verwendet. Das chinesische Musiklehrbuch heißt „Yin Yue“ (auf Deutsch: Musik) und wird für die 5. Klasse (Verfasserkollektiv, 1991, S. 16) verwendet.

- Mit welchem Sprachgebrauch und welcher Ausdrucksweise kann der Lehrer eine neue Unterrichtsatmosphäre herstellen, wo er nicht mehr nur als ein Belehrender, sondern als Partner, Helfer, Initiator, Organisator und Künstler auftritt?“ (ebd.)

Der Lehr- und Lernprozess des Musikunterrichts bietet viele Möglichkeiten von Umgangsweisen und den Spielraum, dass Schüler sich ausdrücken und miteinander kommunizieren können. Aber inwiefern Musikunterricht diese beiden Fähigkeiten fördern kann, entscheiden die musikpädagogische Orientierung bzw. die vom jeweiligen Lehrer angestrebte Schüler-Musik-Beziehung und die individuelle Ausführung des Musikunterrichts (vgl. Ehrenforth, 1971; Richter, 1976). Die Beziehung reflektiert die pädagogische Orientierung bzw. das Ziel der Musikerziehung und ist abhängig von der Gestaltung des Musikunterrichts. Schüler müssen vor allem im Musikunterricht aktiv lernen können und „das Subjekt des Lernprozesses“ werden (vgl. Günther, Ott u. Ritzel, 1983, S. 30); nur dadurch können die Möglichkeiten und Spielräume des Ausdrucks und Kommunizierens genutzt werden (Rolle, 1999, S. 157, 159). Die Musiklehrer sollen sich im Verlauf des Musikunterrichts absichtlich allmählich zurücknehmen (Günther, Ott u. Ritzel, 1982), damit Schüler im Unterricht mehr Freiräume haben und genügend Zeit mit Musik verbringen können (Jank, Meyer u. Ott, 1986, S. 117; Rolle, 1999). Wenn die Schüler nur nach der Aufforderung der Musiklehrer passiv am Unterricht teilnehmen, kann die Musik auch instrumentalisiert werden. Wenn in dieser Situation die Anzahl der Unterrichtsstunden des Faches Musik den anderen Schulfächern gleicht, entstehen im Musikunterricht die gleichen Probleme wie in den anderen Schulfächern (vgl. das Beispiel über die chinesische Schulausbildung im Vorwort), nämlich dass obwohl Schüler im Musikunterricht singen und sprechen, sie durch Lernstoffe und Lehrer eingeschränkt werden, sodass Schüler nicht selbstständig mit der Musik umgehen und die Musik vollständig erfahren können.

Die Musikerziehung Deutschlands und Chinas in Bezug auf die musikpädagogische Orientierung und Unterrichtsgestaltung unter-

scheiden sich seit den 70er Jahren mehr und mehr. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Musikerziehung beider Länder gut vergleichbar.

1.3 Lehren und Lernen im Musikunterricht in Bezug auf die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit

In dieser Studie wird die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler im Musikunterricht erforscht, da z. B. das Singen, Musizieren und Bewegen im Vergleich zur Wahrnehmungsfähigkeit und der Verhaltensweise des Hörens meiner Meinung nach aktiver und für das Beobachten sowie Vergleichen des Musikunterrichts unmittelbar eindeutiger sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeiten im Musikunterricht unwichtig ist. Wahrnehmung ist laut Baacke (2007) eine konzentrierende Versenkung in Musik und Kunst, und Menschen seien bei diesem Wahrnehmungsprozess „gleichsam nachempfindend“ und mitgestaltend (Baacke, 2007, S. 195). Aus solchen Nachempfindungen kann Kommunikation und Ausdruck folgen, sodass interpersonale Korrespondenz entsteht. Da Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zusammenwirken und man somit eine vollständige ästhetische Erfahrung gewinnen kann, sind Ausdruck und Kommunikation sowie Wahrnehmung in der Musikerziehung tatsächlich nicht voneinander trennbar (vgl. Allesch, 1982; Amrhein, 1993, 2001, 2007; Amrhein u. Bieker, 1999; Baacke, 2007; Byrne, 2005; Reinecke, 1975). Die Beiträge des Musikunterrichts zur Bildung werden von Kraemer (2007) im Vergleich zu der o.g. Aussage von Alt (1968) nach fast 40 Jahren anders gesehen:

Der Musikunterricht sieht seine Aufgaben in der Ermöglichung ästhetisch-musikalischer Erfahrungen und in der Vermittlung musikalischer Handlungskompetenz. Er schult systematisch die Wahrnehmung zur Orientierung in der Vielfalt musikalischer Erscheinungen und versteht sich als Voraussetzung für einen vielseitigen

gen, selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Musik. (Kraemer, 2007, S. 129)

Bei dieser Aufforderung von Kraemer bleiben die „Wahrnehmungsfähigkeit“, die „ästhetische Erfahrung“ und die „Vielfalt musikalischer Erscheinungen“ bestehen – ähnlich wie bei Alt, der schon 1968 eine Vielfalt in ganzer Breite fordert. 40 Jahre später hat sich der Musikunterricht nun das Ziel gesetzt, die musikalischen Handlungen und das „Selbstverwirklichen“ sowie das Selbstbewusstsein der Schüler beim Musikhören zu entwickeln (vgl. Bastian, 2003, S. 61).

Daraus ergeben sich die nächsten Fragen über die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit wie folgt:

- Auf welche Art und Weise drückt man sich aus und kommuniziert miteinander?
- Welcher Inhalt wird im Musikunterricht ausgedrückt?

Die bei den ersten assoziativen Äußerungen zur Musik (Minkenberg, 1991, S. 42) eingebundene Vorstellungs- und Darstellungskraft von Kindern im Alter von fünfeinhalb Jahren und die Selbstreflexion von Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren (Ditzig-Engelhardt, 2002) können durch das Musikhören weiter entwickelt werden. Die europäische Union schrieb im Jahr 2006, dass Musik als Ausdrucksmittel „von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen“ der Kinder und Jugendlichen anerkannt sein solle (Europäisches Parlament, 2006, S. 18), sodass sie lernen, ihre Individualität mit Musik zu verbinden. Dies ist ohne Frage eine der Aufgaben der schulischen Musikerziehung. Je differenzierter der musikalische Ausdruck sei, stellt Klausmeier (1978) fest, desto feinfühler sei die Gestaltung und die Ausdruckserfahrung (Klausmeier, 1978, S. 311; 1982a, S. 98).

Amrhein (2007) definiert zunächst musikalischen Ausdruck und danach musikalische Kommunikation folgendermaßen:

Musikalischer Ausdruck sind Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Willensakte, also ‚Inneres‘, das durch die Ausdrucksmedien Bewe-

gung, Stimme, Instrumente und Materialien nach außen – zum Ausdruck – kommt (Amrhein, 2007, S. 774).

Musikalische Kommunikation sind Akte, in denen mit Hilfe der musikalischen Ausdrucksmedien Beziehung hergestellt wird. Dabei dürfen die Rhythmen, Klänge, Lieder, Bewegungen usw. nicht nur unter dem syntaktischen und semantischen Aspekt ihrer Stimmigkeit und Bedeutung, sondern müssen vor allem unter dem pragmatischen Aspekt ihres Aufforderungscharakters gesehen werden. (ebd.)

Es ist aus diesen Definitionen, die etwa 40 Jahre später als der von Kleinen (1968) beschriebene musikalische Ausdruck erscheinen, herauszulesen, dass musikalischer Ausdruck und musikalische Kommunikation sowohl die fachimmanenten Inhalte, die Sache Musik und das „Innere“ des Menschen (vgl. Allesch, 1982, S. 65; Klafki, 1982, S. 27), als auch die Ausführung bzw. Ausdrucksmedien einschließen. Die Art und Weise des musikalischen Ausdrucks sei laut Amrhein (2007) identisch mit der Art und Weise der Kommunikation (Amrhein, 2007, S. 774) und jede Art des Bewegens, Singens, Musizierens und auch des Sprechens sei ein kommunikativer Ausdruck (vgl. Barrett, 2005; Byrne, 2005). Diese musikbezogenen Verhaltensweisen beruhen alle „auf Erfahrungen frühester Kindheit“ (Klausmeier, 1978, S. 310) und sollen im Musikunterricht von Schülern möglichst früh erlebt werden, weil es als „Vorform“ besonders die sensomotorischen und sozialen Kompetenzen begünstigt und verfeinert (Amrhein u. Bieker, 1999; Byrne, 2005; Klausmeier, 1982a, S. 97; Weber, 2002; Widmer, 2002; Young, 2005).

Nach dieser o.g. Definition von Amrhein (2007) legt die musikalische Kommunikation mehr Gewicht auf das zwischenmenschliche Interagieren; der musikalische Ausdruck geht mehr vom Subjekt des Lernprozesses bzw. von den Schülern aus. Übrigens enthält der Begriff „musikalische Kommunikation“ ebenso viele Möglichkeiten wie der Begriff „musikalischer Ausdruck“, z. B. hat musikalische Interaktion eine ähnliche Bedeutung wie musikalische Kommuni-

kation. Behne (1982) erklärt, dass es einen Unterschied zwischen musikalischer „Kommunikation“ und „Interaktion“ gibt: in einer musikalischen Interaktion sind es „zwei oder mehrere Personen“, die „instrumental oder vokal aufeinander reagieren“ (Behne, 1982, S. 129). Musikalische Kommunikation umfasst mehrere Inhalte, nämlich Tonhöhen, Klänge, Rhythmen, Melodien usw. (ebd.). Da die Aussage von Behne meiner Meinung nach die verschiedenen Facetten und Aspekte der musikalischen Kommunikation – ihren Inhalt und ihre Ausführung – verkörpert, gibt es für mich keinen großen Unterschied zwischen diesen zwei Bezeichnungen.

Die musikalischen Parameter, z. B. Tonhöhe, Tempi, Lautstärke, bilden nach Gruhn (2004) für persönliche und subjektive Ausdrücke der Schüler einen objektiven Rahmen und das Musikhören entspräche einer Kompetenz, dem gehörten Klang eine musikalische Bedeutung zu geben (Gruhn, 1992). Es bedeutet jedoch nicht, dass Schüler sich mit diesen komplexen Zeichen und der Fachsprache direkt konfrontieren müssen; stattdessen sollen Schüler das Gefühl erhalten, dass sie musikalischen Prinzipien folgen können und ihnen dadurch die Musik und die Tiefe der Kultur nahe geht. Der Inhalt des musikalischen Ausdrucks ist nicht nur ein akustisches Ereignis und mit einigen der oben erwähnten musikalischen Parametern gleichgesetzt, sondern besteht aus hörbaren und sichtbaren Effekten, die zusammen aus den musikalischen Parametern gebildet werden und von Schülern wahrgenommen werden können (vgl. Amrhein, 1993, 2001; Amrhein u. Bieker, 1999; Gruhn, 1992, 2004). Musikunterricht soll nach Behne alle musikalischen Verhaltensweisen berücksichtigen (Behne, 1982, S. 129), damit die Schüler im Musikunterricht und den darin entstehenden „ästhetischen Erfahrungsräumen“ (Rolle, 1999, S. 162) besonders die eigenen Erfahrungen erhalten können (Weber, 2002). Diese musikalischen Parameter zusammensetzen, darzustellen oder wahrzunehmen, sind alles Subjektprozesse der Schüler (vgl. Behne, 1982).

Für die Schüler ist es deshalb wichtig, dass der Ausdruck und die Kommunikation im Musikunterricht mit dem Prozess des Musklernens und der Musikerfahrung gleichgesetzt sind (vgl. Klausmeier, 1978, 1982a). Dieser Lehr-Lern-Prozess des Musikunterrichts muss bedeuten, dass Schüler nach Möglichkeit mit musikalischen Handlungen und Kenntnissen die eigene Meinung durch Selbstverwirklichung äußern. Die Musiklehrer sollen sich deshalb Gedanken über die Lerninhalte des Musikunterrichts machen und ob diese Lerninhalte für Schüler mehr von semantischer Seite oder eher von der Praxis her behandelt werden. Um die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern, sollen die darauf bezogenen „Ausdrucksmedien“ (Amrhein, 2007) und das musikalische Wissen kombiniert werden. Lieder und musikalische Parameter sind zwar selber keine Handlungen, aber wenn man sie praktisch einsetzt, nämlich mit Hilfe von musikalischen Handlungen wie z. B. singen, musizieren, bewegen und sprechen (Rolle, 1999, S. 162; Weber, 2002, S. 266; Young, 2005), dann kann die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden.

Es gibt folgende Lernfelder, die sich auf Körper und Bewegung, Stimme und Sprache sowie alltägliche Klänge beziehen, damit die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten gefördert werden können (Amrhein 2007, S. 8):

Im Lernfeld Bewegungsspiele geht es vor allem darum, Hemmungen zu überwinden, Bewegungslust zu provozieren und flüssige, strukturierte und koordinierte Bewegungen zu entwickeln. Im Lernfeld Tanz geht es um die individuelle Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie um Tanz als Kommunikationsmedium und als jugendkulturelles, gesellschaftliches Phänomen. Im Lernfeld Darstellendes Spiel werden Pantomime, Puppen-, Finger-, Schatten-, Masken-, Rollenspiel usw. zur Förderung der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit eingesetzt.

Im Lernfeld Klang-, Artikulations- und Sprachspiele steht die [...] prä- bzw. nonverbale motorische und klangliche Ebene der Stimme mit den damit verbundenen bewegungsmäßigen und emotionalen

Bezügen im Vordergrund. Im Lernfeld Singen geht es weniger um das Reproduzieren von Liedern als vielmehr um die Möglichkeiten, die das Medium Lied bietet, um Bewegung, Sprache, Rhythmus, Melodie, Ausdruck und Darstellung zu provozieren.

Im Lernfeld Geräusche und Klänge aus der Umwelt wird der klingende Alltag erkundet. Im Lernfeld Bau von Klangerzeugern – Instrumentenkunde – elektroakustische Medien stehen das Erfinden, Herstellen und Kennenlernen von Instrumenten sowie deren elektroakustische Möglichkeiten im Mittelpunkt. Im Lernfeld Spiel mit Instrumenten sollen Schüler mit Hilfe von geeigneten Instrumenten experimentieren und improvisieren, musikalische Regeln und Spieltechniken kennenlernen und Zugang zu Liedern, Musikstücken usw. erhalten. (ebd.)

Über diese Ausdrucksmedien führt Amrhein aus, dass für Ausdruck und Kommunikation im Musikunterricht durch die Stimme die motorische und klangliche Ebene vorausgehen muss; es geht um Bewegungs- und Artikulationsmöglichkeiten, sodass die körperlichen Organe und verschiedene musikalische Parameter bewusst wahrgenommen werden. Musik und Bewegung zusammen sei der intensivste Ausdruck der Menschen und eng verknüpft mit den Wahrnehmungen der Schüler (vgl. Amrhein u. Bieker, 1999). Das Instrumentalspiel wie z. B. mit Orff-Instrumenten oder lateinamerikanischen und afrikanischen Percussion-Instrumenten kann dabei helfen, die Körperbewegungen der Schüler zu verfeinern (Amrhein u. Bieker, 1999). Außerdem gibt es die sogenannten „non-verbal communicative practices“; sie sind nicht leicht im Unterricht zu beobachten, jedoch sind sie ein bedeutendes Zeichen für die Bereitschaft eines Schülers, am Unterricht teilzunehmen (Barrett, 2005, S. 264). Außerdem stehen noch Ausdrucksmittel wie Bilder, Zeichen, Schattenspiele und Geschichten im Musikunterricht zur Verfügung (Amrhein, 1993; Amrhein u. Bieker, 1999; Brünger, 2002; Ditzig-Engelhardt, 2002; Klausmeier, 1982a).

Nach Widmer können durch Ausdruck und Kommunikation Kompetenzen der Schüler gefördert werden – vor allem die individuelle Ausdrucksfähigkeit (Widmer, 2002). Kraemer fügt hinzu, dass auch andere Kompetenzen wie z. B. musikpraktische, ästhetische, soziale, Methoden-, Medien- und Selbstkompetenz gefördert werden (Kraemer, 2007, S. 134). Klausmeier ergänzt, dass Kinder beim Singspiel, bei der Kommunikation und den musikalischen Handlungen ihre kreativen Fähigkeiten erhöhen können (Klausmeier, 1982a). Imitation beinhaltet zwar normalerweise keine Kreativität und kann sogar rückläufige Schritte bewirken. Young (2005) sieht das jedoch anders: wenn Schüler durch Imitation Gelegenheiten erhielten, zusammenzuspielen und miteinander zu kommunizieren, dann sei die Imitation doch eine produktive Förderung (Young, 2005, S. 290). Watkins (2007) schreibt folgendes: „Tatsächlich üben chinesische Studenten durchgehend ein repetierendes Lernen aus, damit sie den Lerninhalt sowohl besser im Gedächtnis behalten als auch besser verstehen“ (Watkins, 2007, übersetzt von Luo).

Kommunikation ist im Musikunterricht nach Klausmeier (1982b) nicht nur ein einseitiger Informationsaustausch zwischen Musik und Menschen, sondern auch ein komplementärer Austausch zwischen Menschen bzw. Schülern sowie zwischen Schüler und Musiklehrer (Barrett, 2005; Behne, 1982; Müller, 1992, S. 60f). Bastian (2003) bezeichnet als „soziale Kompetenz“ Folgendes: „die Fähigkeit zum Rollenhandeln und auch zur Rollendistanz, zur sozialen Identität, zur Frustrationstoleranz, zur sozialen Originalität und Kreativität, zum Verstehen des Selbst und des Unter- bzw. Miteinander, zur Selbstreflexion“ (Bastian, 2003, S. 68). Er stellt fest, dass Musik soziale Kompetenzen und „soziale Reflexionsfähigkeit“ erhöhen kann, sodass das Gefühl der Solidarität verstärkt wird (S. 62, 64, 68). Musikalische Kommunikation bietet eine Entwicklung der sozio-musikalischen Verhaltensweisen (vgl. Amrhein, 2007; Bastian, 2003; Müller, 1992; Widmer, 2002), denn Solosingen, Unisonosingen, Zusammensingen und Zusammenspielen sind jeweils Arten ge-

gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Barrett, 2005; Behne, 1982; Klausmeier, 1978). Darin üben Schüler Selbstdisziplin und Kooperation mit anderen aus und erwerben dadurch sowohl soziale Kompetenzen als auch gesellschaftliche Akzeptanz und Integration (vgl. Bastian, 2003; Klausmeier, 1978; Kraemer, 2007, S. 57; Reinecke, 1975).

Drei Dimensionen zeigen sich nach Barrett (2005) innerhalb der gemeinschaftlichen Handlungen: miteinander Umgehen, Verknüpfen und Teilen (Barrett, 2005, S. 267). Die musikalische Kommunikation zwischen Schülern geschieht sowohl sprachlich als auch musikalisch in Handlungen („music-in-action“) (S. 274). Vier folgende Szenen über Schüler/Schüler-Beziehungen werden als Beispiele im Musikunterricht beschrieben (S. 272):

- Zwei Schüler kommunizieren miteinander durch gemeinsames Klatschen.
- Sie beobachten sich gegenseitig.
- Die höher qualifizierten Schüler haben eine Vorbildfunktion gegenüber den anderen Schülern.
- Schüler leiten in der Gruppe ein Spiel an.

Die Schüler sollen sowohl bewusst persönliche musikalische Erfahrungen gewinnen als auch die unterschiedlichen musikalischen und gemeinschaftlichen Umgangsweisen pflegen. Entscheidend ist dabei, dass das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und einer Gemeinschaft nicht dazu führt, dass der Einzelne die eigene Individualität aufgeben muss, denn diese soll nicht beeinträchtigt werden. Eine Gemeinschaft kann nämlich auch negative Einflüsse ausüben; z. B. schränkt sie die persönliche Erfindungskraft ein, wenn man auf die Meinung der Gemeinschaft Wert legt. In einer Gemeinschaft können auch die eigenen Kenntnisse „versteckt“ werden (Barrett, 2005, S. 268).

Guter Unterricht besteht vor allem aus guter Kommunikation. Die Qualität der Kommunikation ist von ihrer Offenheit und Flexibilität abhängig. Musikunterricht ist sowohl ein „continuous communication process system“ (Young, 2005, S. 289) als auch ein offenes System mit vielfältigen Inhalten (vgl. Barrett, 2005; Dubs, 2009, S. 112; Reinecke, 1975). Dieses „offene System“ bedeutet, dass Informationen in diesem System offen zirkulieren können (vgl. Reinecke, 1975). Byrne (2005) schreibt, dass „open-ended creativ music making activities“, wie z. B. Klänge entdecken, Tonhöhen und Rhythmen erfahren, musikalische Spiele, und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit einen Lernrahmen für die Schüler bilden; darin können die Schüler kritische Gedanken und Meinungen über Musik entwickeln, wie z. B. „using music cells to develop ideas“, „creating ostinato figures“ und „adding a melody to a given or well-known chord scheme“ (Byrne, 2005, S. 310). Wenn sich Menschen in einem offenen Kommunikationssystem befinden, werden die aktiveren Persönlichkeiten in diesem System bevorzugt (Reinecke, 1975) und, wenn alle Menschen sich in diesem offenen System aktiv verhalten können, dann ist eine Steigerung der Kommunikationsaktivität zu erwarten (Günther, et al., 1983, S. 32; Vogt, 2008, S. 4).

Die Interaktion bzw. die Beziehung zwischen Lehrer/Schüler und Schüler/Schüler im Musikunterricht reflektiert zunächst die Offenheit und Kultur des Kommunikationssystems (vgl. Günther, et al., 1983, S. 32; Jank, et al., 1986, S. 118). Dann wird die Lehrer-Schüler-Beziehung auch durch die pädagogische Orientierung beeinflusst; diese Orientierung bestimmt sowohl die Rolle des Lehrers als auch die Freiräume der Schüler (vgl. Barrett, 2005; Günther, et al., 1982).

Musik steht in sozialer Hinsicht mit Gedanken und Handlungen der Gesellschaft in Verbindung, ebenso wie z. B. das Verhalten von Schülern in der Gesellschaft (Young, 2005). Da Kommunikation und Ausdruck zwischen Schüler und Musiklehrer in jedem Musikunterricht vorkommt, ist Musikunterricht ebenso wie eine Gesellschaft

ein kommunikatives System (vgl. Byrne, 2005; Maas, 1992, S. 149; Rauhe, Reinecke u. Ribke, 1975, S. 198; Reinecke, 1975, S. 129; Sawyer, 2005). Der Kommunikationsprozess zwischen Schüler und Musiklehrer kann auf mehreren Ebenen verlaufen, z. B. auf der emotionalen, verbalen und gestischen Ebene (Reinecke, 1975, S. 128, 129). Zusätzlich können Schüler und Musiklehrer spezifisch durch Musik interagieren, welche selbst schon eine besondere Ausdrucksform ist (Amrhein, 2007).

Musiklehrer sollen nicht nur den Schülern musikalische Inhalte beibringen, sondern ihnen auch Freude und Spaß im Musikunterricht vermitteln (Brünger, 2002). Entdeckendes Lernen der Schüler ist z. B. eine Balance zwischen persönlicher Entdeckung und systematischem Anleiten der Musiklehrer. Weber (2002) stellt fest, dass Musikunterricht die Möglichkeit des offenen Nachdenkens über Musik bieten soll und alle Menschen daran teilhaben sollen (Weber, 2002). Die Musiklehrer sollen mit ihren Schülern zusammenarbeiten, sodass die Schüler auf unterschiedliche Arten und mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen lernen. Musiklehrer sollen innerhalb ihres Musikunterrichts nach Gelegenheiten suchen, um ihre Schüler zu Handlungen und Aktivitäten anzuregen.

In dem offenen System interagieren Musiklehrer sowohl durch klare und effiziente als auch durch verbale, non-verbale und musikalische Kommunikation mit ihren Schülern. In dieser kommunikativen Lehr- und Lernumgebung sollen Musiklehrer nach Byrne (2005) folgende Funktionen ausüben: „modelling, scaffolding, coaching, fading“ (Byrne, 2005, S. 305).

- „modelling“: der Musiklehrer sagt etwas im Unterricht, was die Schüler darauf wiederholen (S. 305).
- „scaffolding“ der Musiklehrer gibt eine Aufgabe, die in kleine Schritte unterteilt ist (S. 307).
- „coaching“ der Musiklehrer soll die Fähigkeit dazu haben, Ratschläge zu erteilen, die Schüler zu ermutigen und deren Fragen zu beantworten (S. 309).

- „fading“ Schüler stellen zwar weiterhin Fragen, drücken sich aber trotzdem aktiv mit ihrem musikalischen Wissen aus und kommunizieren miteinander, sodass der Musiklehrer langsam die Rolle eines Zuhörers übernimmt (ebd.).

Die Rolle der Musiklehrer verändert sich während des Lernprozesses allmählich. Während des Lernprozesses können die Musiklehrer sich mal der ganzen Klasse, mal einer Schülergruppe und mal einzelnen Schülern widmen (ebd.). Aber wesentlich ist, dass Musiklehrer sich im Unterricht zurücknehmen müssen, damit die Schüler in den Vordergrund treten können (vgl. Günther, et al., 1982). Das heißt, dass die Musiklehrer dabei „less active“ und die Schüler im Gegenteil „more active and self-regulatory“ werden (Young, 2005, S. 312).

Die Rolle des Schülers ist in mancher Beziehung im Unterricht schwächer als die Rolle des Lehrers (Young, 2005), aber das bedeutet nicht, dass Schüler sich beim Lernen nur passiv verhalten. Inwieweit die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert werden können, hängt von der Aktivität der Schüler ab (vgl. Günther, et al., 1983, S. 30). Diese Aktivität zeigt, inwiefern die eigenen Handlungen selbstbezogene Inhalte tragen können (Amrhein, 2007, S. 772) und, ob die Schüler im Unterricht nicht nur zuhören oder Fragen beantworten oder vielmehr auch dazu fähig sind, selber Fragen zu stellen und gute Fragen formulieren zu können (Byrne, 2005, S. 318). Der Unterschied zwischen dem aktiven und passiven Lernen beschreibt Byrne (2005) folgendermaßen: Aktives Lernen kann z. B. das Lernen, Erkennen, Entdecken und Erweitern erfassen und „during ‚active learning‘, learners have more regulation of their own learning and become more involved, answering questions and attempting different tasks“ (Byrne, 2005, S. 314). Beim passiven Lernen „the learner listens, observes, and perhaps plays a song arrangement“ (S. 315). Die Musiklehrer müssen dafür sorgen, dass aus dem passiven Lernen ihrer Schüler ein aktives Lernen wird; um dies zu erreichen, sollen die Lehrer herausfinden, was ihre Schüler bereits kennen und wissen (Byrne, 2005, S. 312).

Nun ist die Frage, ob und inwieweit die Schüler im Musikunterricht dementsprechend aktiv singen, musizieren und sich bewegen, Musik wahrnehmen und gestalten können (Rolle, 1999, S. 162, 164) und wie der Musikunterricht vorgeplant werden kann, sodass die Handlungen, die Gedanken, das Interesse und die Persönlichkeiten der Schüler zugunsten der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten gefördert werden.

Musikalischer Ausdruck stammt aus dem „Energiepotenzial“ der Menschen (Klausmeier, 1982a, S. 97), und dabei benötigen die Schüler Interesse an der Musik und Lust, um dieses Potenzial einzuleiten (vgl. Amrhein, 2001; Klausmeier, 1978; Widmer, 2002). Deswegen sollen lustvolle Spielmomente in allen Bereichen des Musiklernens im Unterricht auftauchen, wie z. B. Bewegung und Tanz (Widmer, 2002), damit die Schüler in kreativen Spielen ihre Fantasie anregen, sodass die Schüler sich selbst entfalten können (Baacke, 2007, S. 194). Mit Musik können die Schüler sowohl vertieft und intensiv ihre Emotionen äußern und „kultivieren“ sowie ihre Erfahrungen bezüglich der eigenen Fantasie bereichern (Klausmeier, 1978; 1982a, S. 89). Die Persönlichkeit der Schüler muss in der schulischen Musikerziehung als ein Ausdrucksinhalt des Unterrichts im Vordergrund stehen, weil ansonsten laut Klausmeier (1979) die Gefahr besteht, dass, auch wenn Musik vorhanden ist, die Entfaltung und Selbstverwirklichung der Schüler „verdrängt“ werde und eine „Depersonalisation“ stattfinden könne (Klausmeier, 1978, S. 295; 1982a, S. 89).

1.4 Fazit

Es gibt im Musikunterricht zwei zu differenzierende Bereiche in Bezug auf den musikalischen Ausdruck und die musikalische Kommunikation: den Inhalt und die Form. Musikunterricht bietet den Schülern Spielraum und unterschiedliche Möglichkeiten sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Schüler sollen durch

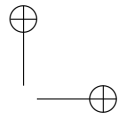
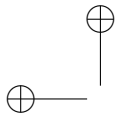
diesen musikalischen Ausdruck und diese musikalische Kommunikation das Erlernte und auch sich selbst entfalten. Ausdruck und Kommunikation im Musikunterricht kann die Erfindungsgabe der Schüler steigern.

Die pädagogische Orientierung im Unterricht und die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflussen die Förderung des Ausdrucks und der Kommunikation. In dieser Förderung sind Orientierung am Subjekt und das Zurücknehmen der Musiklehrer die Schlüsselpunkte. Wie hoch die Qualität der musikalischen Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit jedes einzelnen Schülers ist, zeigt sich sowohl an den vielfältigen Verhaltensweisen als auch am Erreichen der Lernvorgaben (z. B. in den Curricula).

Bei einem Schwerpunkt auf Kommunikation, Kooperation und Zusammenarbeit darf man trotz eines gemeinschaftlichen Verhaltens im Musikunterricht die Individualität des Schülers nicht vernachlässigen. In dieser Gemeinschaft kommunizieren verschiedene Individuen miteinander, woraus eine Interaktion im Musikunterricht entsteht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit ein Beitrag des Musikunterrichtes zur Bildung des Schülers ist.

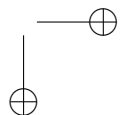
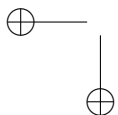
Es kann in verschiedenen Ländern, in verschiedenen Regionen und sogar innerhalb einer Schule große Unterschiede bei den Themen Kommunikation und Ausdruck geben, nämlich auf welche Art und Weise sich Schüler ausdrücken und ob Schüler genügend Freiraum haben sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren (vgl. Günther, et al., 1982, S. 36, 50; Rolle, 1999, S. 157, 159, 162).

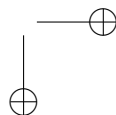
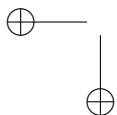
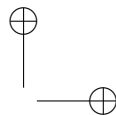
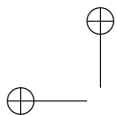
Die vergleichende musikpädagogische Forschung soll die pädagogische Orientierung der Musikerziehung und des Musikunterrichts klar beschreiben, weil diese Orientierung von Grund auf über die Umgangsformen der Menschen mit Musik im Musikunterricht entscheidet. Außerdem gibt es im Musikunterricht neben Schüler und Musik noch einen weiteren Faktor, nämlich den Musiklehrer, so dass ein Dreiecksverhältnis entsteht. Ob Schüler Subjekte des Lernprozesses sind oder nicht, hängt von den anderen zwei Faktoren

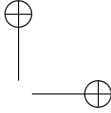
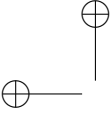


Individualisierung und Sozialisation durch Musik · 49

dieses Dreiecksverhältnisses, nämlich vom Lehrer (Lehrer-Schüler-Beziehung) und von der Musik (pädagogische Orientierung) ab (vgl. Ehrenforth, 1971).





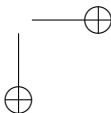
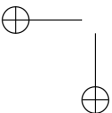


2 Vergleich der Curricula des Faches Musik beider Länder

Governments increasingly compare their states' curricula with overseas models when searching for new initiatives and when attempting to enhance international competitiveness. [...] Indeed, it could be argued that all curriculum research involves some degree of comparison – one is always (at least implicitly) referring to some 'Other' when analysing a phenomenon. (Adamson u. Morris, 2007, S. 263)

In diesem Kapitel geht es um den in China verwendeten chinesischen Bildungsstandard (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003) und die in Niedersachsen verwendeten Kerncurricula (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, 2012).

Die Grundschulzeit beträgt in China sechs Jahre, in Niedersachsen zwei Jahre weniger. Ich habe deshalb noch ein Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule (Schuljahrgänge 5–10) hinzugefügt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012) und dessen Lernaufgaben für die Schuljahrgänge 5 und 6 mit in diese Analyse einbezogen. Weiterhin orientiere ich mich am Kerncurriculum der integrierten Gesamtschule (IGS), da in China die Grundschule der niedersächsischen Gesamtschule entspricht. Im Folgenden werde ich sowohl für das niedersächsische Kerncurriculum der Grundschule als auch für das zusätzliche Kerncurriculum der integrierten Gesamtschule den Begriff „niedersächsisches Kerncurriculum“ verwenden. Der Inhalt des chinesischen Bildungsstandards wurde professionell von einem Dolmetscher aus China ins Deutsche übersetzt und von deutschen Muttersprachlern korrigiert, damit ein direkter Vergleich mit dem niedersächsischen Kerncurriculum möglich ist.



Meine vergleichende Analyse behandelt die pädagogischen Positionen bzw. Grundannahmen wie didaktische Orientierung, Ausgangspunkt des Unterrichts und Vorgaben der Curricula. Clausen (2007) und Schlegel (2001) stellen fest, dass die unterschiedlichen Terminologien bei der vergleichenden Untersuchung beachtet werden müssen (Clausen, 2007; Schlegel, 2001). In den Originaltexten beider Länder kommen verschiedene Begriffe (z. B. „ästhetische Erziehung“) vor, aber in der Analyse stellte sich heraus, dass bestimmte Begriffe (wie der der ästhetischen Erziehung) unterschiedlich verstanden werden. Manchmal wird in den Originaltexten das gleiche Inhaltsverständnis mit unterschiedlichen Begriffen dargestellt; z. B. verwendet das niedersächsische Kerncurriculum den Begriff „Wahrnehmungsfähigkeit“, während im chinesischen Bildungsstandard dafür „Wahrnehmung und Beurteilung“ benutzt wird.

Es gibt jedoch auch Gemeinsamkeiten zwischen dem chinesischen Bildungsstandard und dem niedersächsischen Kerncurriculum:

- Musik zählt zu den künstlerischen Fächern. Durch ästhetische Erziehung sollen Qualifikationen der Schüler im Musikunterricht erhöht werden.
- Die Struktur der Texte beider Länder ist ähnlich. Es gibt sowohl ein allgemeines Lernziel (für alle Fächer) als auch zusätzliche Lernziele für den Musikunterricht. Hinzu kommen noch ein „spezieller Bildungsbeitrag“, verschiedene Lernbereiche und bestimmte Vorgaben für den Musikunterricht.
- Die Inhalte der ästhetischen Erziehung umfassen Wahrnehmung, Gestaltung, Erfindung und kulturelle Inhalte.
- Die Texte beider Länder beziehen sich auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler.

Diese Ähnlichkeiten sind vorhanden, weil das Prinzip eines Bildungsstandards verglichen mit dem eines Kerncurriculums nahezu iden-

tisch ist. Es sollen darin keine Lernstoffe aufgelistet, sondern stattdessen die Kompetenzziele dargestellt werden (Klieme et al., 2007, S. 19–23, 94–96; Ott, 2005, S. 41). Was gehört zu den sogenannten Kompetenzen der Schüler? Klieme versteht in Übereinstimmung mit Weinert (Weinert, 2001, S. 27) unter Kompetenzen:

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Klieme, et al., 2007, S. 72).

Der chinesische Bildungsstandard und das niedersächsische Kerncurriculum haben jeweils für das Fach Musik und die übrigen Fächer des Unterrichtskanons eine einheitliche Fachbegründung. Alle Fächer in Niedersachsen gehen vom Ziel der Kompetenzförderung aus (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 5). Sie beinhaltet Fähigkeiten, Fertigkeit und Kenntnisse, auch Bereitschaften, Handlungen und Einstellungen (ebd.). Im chinesischen Bildungsstandard ist die Kompetenzförderung ebenfalls vorhanden. Alle Fächer legen Wert auf Emotion, Wertvorstellung, Methode, Prozess, Kenntnis und Fertigkeit. Jedoch wird das Wort „Kompetenz“ selbst im chinesischen Bildungsstandard nicht verwendet.

Nach Klieme (2007) werden die allgemeinen Unterschiede zwischen dem Bildungsstandard¹ und dem Kerncurriculum² in den „bildungstheoretischen Leitideen“ und „Kompetenzmodellen“ gezeigt (Klieme, et al., 2007). Klieme erklärt:

- Der Bildungsstandard besitzt eine „output-orientierte“ Steuerung. Es gibt klare Lernaufgaben. Dagegen besitzen Kerncur-

¹ Gemeint ist hier der allgemeine Bildungsstandard, nicht der chinesische Bildungsstandard.

² Gemeint ist hier das allgemeine Kerncurriculum, nicht das niedersächsische Kerncurriculum.

ricula eine „input-orientierte“ Steuerung. Es gibt eine „Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ (Klieme, et al., 2007, S. 95).

- Es gibt im Bildungsstandard sowohl eine „Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen“ als auch „konkrete Testverfahren“, während Kerncurricula „zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben“ (ebd.).
- „Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur den Bildungsstandard im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen. Sie eröffnen eine Welt des Lernens“ (ebd.).

Diese Unterschiede bestehen auch zwischen dem chinesischen Bildungsstandard und dem niedersächsischen Kerncurriculum und zeigen sich im Lernziel und dessen Lernaufgaben.

2.1 Ziele des Fachs Musik im niedersächsischen Kerncurriculum und im chinesischen Bildungsstandard

2.1.1 Kern des niedersächsischen Kerncurriculums und chinesischen Bildungsstandards für den Musikunterricht

Kompetenzförderung ist der Kern des Kerncurriculums für alle niedersächsischen Schulfächer. Deshalb soll das Fach Musik die musikalischen Kompetenzen der Schüler entwickeln, die sowohl inhaltsbezogene als auch prozessbezogene Kompetenzbereiche umfassen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Zu den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen des Musikunterrichts in Grundschulen gehört die Förderung im Wahrnehmen, Gestalten und Herstellen von

kulturhistorischen Kontexten (S. 8, 10, 11–13). Darüber schreibt das Kerncurriculum für den Musikunterricht der Grundschule Folgendes vor: Die Schüler erlernen den „produktiven und erkenntnisfördernden Umgang mit ästhetischen Objekten“ durch Wahrnehmung, Gestaltung und Herstellung kulturhistorischer Kontexte (S. 7). Diese drei Kompetenzen ermöglichen vor allem eine allgemeine Basis für den Musikunterricht und andere künstlerische Fächer. Außerdem dienen die drei Kompetenzen den Lernzielen des Musikunterrichts als roter Faden und bilden den Rahmen des niedersächsischen Kerncurriculums für das Fach Musik; inwieweit man das Lernziel des Musikunterrichts der niedersächsischen Grundschule erreicht, zeigt das Kompetenzniveau der Schüler in Bezug auf diese drei Kompetenzen direkt.

Den inhaltsbezogenen Kompetenzen entsprechen in der musikalischen Praxis der Grundschulzeit das Hören, Singen, Musizieren und Bewegen. Dies weist darauf hin, dass in Niedersachsen die musikalischen Handlungen gleichzeitig auch Lerninhalte sind. Daher müssen die Lehrerinnen und Lehrer Lernsituationen in der Weise schaffen, dass „Raum für einen vielfältigen, differenzierten und handlungsbezogenen Umgang mit Musik geschaffen wird“ (S. 10).

Diese von der musikalischen Handlung und Erfahrung ausgehende musikpädagogische Einstellung wird auch nach der Grundschulzeit weiterhin hervorgehoben. „Musik erfahrend erschließen“ wird von dem niedersächsischen Kerncurriculum für Musikunterricht der 5. bis 10. Schuljahrgänge als Kern des musikalischen Kompetenzmodells gesetzt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 7–9). „Musik erfahrend erschließen“ zeigt sich eindeutig als ein an Schülern orientierter Unterrichtsprozess, in dem die unterschiedlichen musikalischen Handlungen stärker miteinander verbunden sind als im Kerncurriculum für die Grundschule. In den 5. bis 10. Schuljahrgängen werden die Kompetenzen über Wahrnehmung, Gestaltung und Herstellung kulturhistorischer Kontexte weiterentwickelt; auch integrieren sie andere musikalische Handlungen (quasi als erste Schicht um den Kern) und Kompetenzen als die äußere (entspre-

chend als zweite Schicht um den Kern) dieses musikalischen Kompetenzmodells. Die mit dem Gestalten verbundenen musikalischen Handlungen bestehen aus Hören, Beschreiben, Deuten und Untersuchen und stehen in der mittleren Ebene. Die äußere Ebene bzw. die Kompetenzebene beinhaltet im Vergleich zum Kerncurriculum für den Musikunterricht der Grundschule außer der Wahrnehmungskompetenz noch die Analyse-, Reflexions- und Handlungskompetenz (S. 7, 9, 10).

Das Kerncurriculum-Konzept des Faches Musik dehnt die allgemeinen Lernziele auf alle Fächer aus. Es berücksichtigt sowohl die fachlichen, als auch überfachliche oder prozessbezogene Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind z. B. die fächerübergreifenden Selbst-, Sozial-, Methoden- und Medien-Kompetenzen. Sie richten den niedersächsischen Musikunterricht auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler beim musikalischen Lernen aus (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7; 2012, S. 11).

Die Kommunikationsfähigkeit der Schüler lässt sich beim kooperativen und gemeinsamen Lernen und durch das musikalische Kommunizieren entwickeln. Außerdem hat die Vermittlung der Ausdrucksfähigkeit und Erlebensfähigkeit als Ziel des niedersächsischen Kerncurriculums für den Musikunterricht einen bedeutenden Stellenwert (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 9). Die Schüler sollen im Musikunterricht lernen, die musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten und die Formensprache der Musik zu verstehen, um sich mit Musik individuell und persönlich ausdrücken zu können. Das niedersächsische Kerncurriculum für den Musikunterricht der Grundschule schreibt vor:

Ausgehend von experimentellen Prozessen vermitteln die musisch-kulturellen Fächer den Schülerinnen und Schülern spezifische und zunehmend systematische Herangehensweisen, sich gestaltend auszudrücken (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7).

Der chinesische Bildungsstandard für den Musikunterricht ist dem niedersächsischen Kerncurriculum ähnlich, da die Vorgaben dieses

Lernziel für alle Fächer	Kern des Kerncurriculums für den Musikunterricht	Musikalische Handlungen
Kompetenz-erwerb	Inhaltsbezogene Kompetenzen: Wahrnehmen, Gestalten, Herstellen kulturhistorischer Kontexte, Musik erfahrend erschließen, Analysekompe- tenz, Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz Prozessbezogene Kompetenzen: Kommunizieren, Erkenntnis- se gewinnen, Lernstrategien erwerben, Beurteilen und Bewerten Überfachliche Kompetenzen: Selbstkompetenz, Sozial- kompetenz, Methodenkom- petenz, Medienkompetenz	Singen, Hö- ren, Musizie- ren, Bewegen, Beschreiben, Deuten, Un- tersuchen

Tabelle 1: Kompetenzen der Schüler in den niedersächsischen Kerncurricula für den Musikunterricht (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, 2012)

Bildungsstandards auch Wahrnehmung, Gestaltung, Erfindung und kulturelle Inhalte einschließen. Jedoch fokussiert der chinesische Bildungsstandard für den Musikunterricht einen anderen Kern: die ästhetische Erziehung. Die ästhetische Erziehung ist dafür verantwortlich, dass die allgemeinen Lernziele für alle chinesischen Fächer, die direkt von Emotion, Wertvorstellung, Lernmethode, Lernprozess, Kenntnis und Fertigkeit ausgehen, auch im Musikunterricht angesprochen werden.

Auf der einen Seite wird eine hohe Beteiligung der Schüler beim Lernprozess durch den chinesischen Bildungsstandard für den Musikunterricht gefordert. Dieser Bildungsstandard schreibt z. B. vor, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler, „die Wahrnehmungs- und Urteils-, sowie die Gestaltungs- und Erfindungsfähigkeiten“, und „die Freude an der Musik“ durch Musikpraxis entwickelt werden sollen (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 2, 5). Bei der Lehrer-Schüler-Interaktion des Musikunterrichts sollen die Schüler nach diesem chinesischen Bildungsstandard „im Mittelpunkt“ stehen, ihr Musikerleben und Teilnahme an den musikalischen Aktivitäten sehr wichtig genommen werden (S. 22). Dieser Bildungsstandard sieht weiterhin vor, die Individualität der Schüler zu fördern. In einem der Unterpunkte des grundlegenden Konzeptes des Bildungsstandards, „Beachtung der individuellen Entwicklung“, wird vorgeschrieben, dass jeder Schüler „in seiner eigenen Art und Weise“ die Musik wahrnehmen und genießen darf und dabei auch den „emotionalen oder rationalen Ausdruck“ äußern kann (S. 2). Die „individuelle Persönlichkeit“ und die „kollektiven Aktivitäten“ der Schüler müssen beim musikalischen Lernen gepflegt werden. Dazu müssen die Musiklehrer „lebendige, flexible und vielfältige Formen“ des Unterrichts schaffen, um „Möglichkeiten und Freiräume“ für die individuelle Entwicklung der Schüler anzubieten (S. 3,4).

Um den Spielraum der Schüler im Musikunterricht zu sichern, schreibt der Bildungsstandard im fünften Unterpunkt des grundlegenden Konzeptes, „Beachtung der Musikpraxis“, weiter Folgendes

vor: Durch musikalische Praxis können die Schüler die Musik „selbstbewusst präsentieren“ (S. 4). Da der Lernprozess im Musikunterricht selber ein musikalischer Praxisprozess ist, sollen die Schüler „aktiv an den verschiedenen musikalischen Aktivitäten“ teilnehmen (ebd.). Dadurch können sich die Schüler der Musik „Annähern“ und „ästhetische Erfahrungen“ durch Musik gewinnen (ebd.).

Durch diese Aussagen lässt sich feststellen, dass der chinesische Bildungsstandard ebenso wie das niedersächsische Kerncurriculum an den Schülern und deren Handlungen orientiert ist. Was aber bedeutet ästhetische Erziehung im „Kern des Musikunterrichts“ für den chinesischen Bildungsstandard?

In der chinesischen ästhetischen Erziehung wird hervorgehoben, dass Schüler die Schönheit und den Ausdruck der Musik erfahren sollen. Die sogenannte Schönheit entspricht dem Erwerb positiver Wertevorstellungen der Schüler. Über diese Schönheit der Musik sowie die ästhetische Erziehung schreibt der Bildungsstandard:

Der Kern der Musikpädagogik liegt in der Ästhetik, die das geistige Leben der Menschen beeinflusst. [...] Die Schüler können somit die Schönheit und Gefühle hinter der Musik erleben sowie durch das von der Musik präsentierte Ideal angezogen und fasziniert werden. Bei den Schülern findet die Musik Resonanz, sodass die Musik bei der Läuterung des Geistes, der Bildung der Persönlichkeit, der Anregung des Verstandes und der Verbindung von Emotionalem und Rationalem hilft. Durch die musikalische Bildung sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, ästhetischen Geschmack zu entwickeln, positiv zu leben und lebenslang die Musik, die Kunst sowie das Leben zu lieben. (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 2)

Laut dem chinesischen Bildungsstandard sollen der ganze Lernprozess des Musikunterrichts und dessen Lerninhalte, bzw. die musikalischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Unterrichtsgestaltung zwischen Lehrer und Schüler mit der ästhetischen Erziehung verbunden werden und somit die Bildung von Emotionalität und Per-

sönlichkeit begünstigen. Die Materialien im Musikunterricht sollen dies ebenfalls unterstützen:

Im Unterricht sollen die emotionalen Erlebnisse mit Musik betont werden. Das heißt, dass die Schüler auf die ästhetischen Eigenschaften der Musik hingewiesen werden, dass Formen und emotionaler Gehalt der Musik als ein Ganzes begriffen werden und dass die Rolle der musikalischen Elemente in der Musikgestaltung verstanden wird. (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 2)

In China wird für die ästhetische Erziehung (Wahrnehmung, Gestaltung, Erfindung und kulturelle Inhalte) eine geschlossene und vorgeplante Richtung vorgegeben: die Schönheit der Musik soll erfahren und wahrgenommen werden, sodass eine lautere Gesinnung, eine positive und optimistische Einstellung sowie Urteilskraft entsteht. „Außerdem wird sich der Geschmack der Schüler auch positiv entwickeln, so dass die lautere Gesinnung der Schüler in der Musikwelt mit dem Wahren, Guten und Schönen ausgebildet wird“ (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 2).

Deswegen ist es nachvollziehbar, warum im chinesischen Bildungsstandard in den Lernbereich „Wahrnehmung“ auch die „Beurteilung“ eingeschlossen wird. Dies weist darauf hin, dass sich die ästhetische Erziehung im Bildungsstandard an Musikwerken bzw. am Objekt (Musik, nicht Schüler) orientiert.

Der Bildungsstandard bezieht sich auf Ausdruck und Kommunikation der Schüler. So beinhaltet Musikunterricht Werte wie Kreativität und soziale Kommunikation. Die Schüler erfahren zwar die Schönheit der Musik, können aber nicht persönlich darauf Bezug nehmen, weil sie keinen eigenen Erfahrungsprozess haben und sich nicht auf die Musik einlassen, sodass die Schüler keine vollständige Wahrnehmung und kein komplettes Verständnis von Musik entwickeln können. Die eigene Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit kann sich aufgrund dieser Form ästhetischer Erziehung nicht vollständig entfalten.

Es gibt somit im chinesischen Bildungsstandard und im niedersächsischen Kerncurriculum unterschiedliche Ansichten zur Funktion des Faches Musik. Beide stimmen dahingehend überein, dass Musik einen kulturellen Wert hat; in Deutschland liegt der Schwerpunkt im Unterricht jedoch bei den Schülern. Es wird betont, dass Schüler sich im Unterricht auf die Musik einlassen sollen, damit Erkenntnisse über Musik gewonnen, Gestaltungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten entwickelt werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 9). China hingegen vertritt für den Musikunterricht ästhetische, innovative und soziale Werte. Der Schwerpunkt des Lernziels im chinesischen Bildungsstandard und dem niedersächsischen Kerncurriculum ist unterschiedlich: In Deutschland sollen Schüler die Musik durch Handlungen erfahren, in China sollen Schüler die Schönheit der Musik erkennen. China abstrahiert Musik zu einer reinen Begrifflichkeit, die Musik ist weniger durch die persönliche Wahrnehmung bestimmt.

Wenn ich etwas als ‚schön‘ oder ‚grau‘, ‚erhebend‘ oder ‚depressiv stimmend‘ ansehe, so kann ich dieses Ereignis in mir im Grunde immer nur mit Metaphern beschreiben, denn die ‚Wirkung‘ des ästhetischen Objekts auf mich bleibt zwar in Worten abbildbar (sonst wäre es nicht mitteilungs-fähig), ist aber nicht in sie als gleichberechtigtes Medium übertragbar. (Baacke, 2007, S. 195).

Der Bildungsbeitrag und die Funktion der Musik müssen von Musikpädagogen reflektiert werden, damit sich die Schüler in der Musikerziehung auf die Musik einlassen können, sodass sich ihre eigenen vielfältigen Kompetenzen entwickeln können. Im Prozess des Erwerbens dieser Kompetenzen entfalten sich die Bildungsmöglichkeiten der Musik. Ansonsten bleibt Musik ein Kunstobjekt, das man nur beurteilen, nachvollziehen und als Lerninhalt studieren kann. Dadurch können Schüler nicht aktiv am Musikunterricht teilnehmen und werden dementsprechend auch nicht dazu angeregt, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren.

2.1.2 Typen von Lernzielen in Niedersachsen und China

Die ästhetischen, affektiven/expressiven, kognitiven, psychomotorischen, explorativen/kreativen, transformativen/übergreifenden und kommunikativen Bereiche werden folgend in Tabelle 2 dargestellt, um die Lernziele des niedersächsischen Kerncurriculums und des chinesischen Bildungsstandards für den Musikunterricht der Grundschule zu vergleichen. Diese verschiedenen Bereiche bzw. Typen von Lernzielen werden von der komparativen Studie über die Lehrpläne für den Musikunterricht der europäischen Grundschulen von Schlegel (2001) übernommen (Schlegel, 2001, S. 150–163).

Die in der Tabelle 2 stehenden Texte bestehen aus den Unterrichtszielen und Bildungsbeiträgen des Faches Musik aus dem niedersächsischen Kerncurriculum und dem chinesischen Bildungsstandard³. Die Originaltexte des Kerncurriculums und Bildungsstandards sind hier in die Tabelle eingetragen und umformuliert, um die Lernziele besser vergleichen zu können. Die Stichwörter und Schwerpunkte der Lernziele sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

³ Die auf diesen Teil bezogenen Originaltexte sind auf S. 7–9 des niedersächsischen Kerncurriculums für die Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, und S. 7–8 der niedersächsischen Kerncurriculums für die integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5–10, sowie S. 6–10 der Übersetzungsversion des chinesischen Standards für den Musikunterricht an Grundschulen zu finden.

Schüler ...

Niedersachsen	China
ästhetisch	
- gewinnen ästhetische Erfahrungen durch eigene Wahrnehmung, Gestaltung und reflektiertes Handeln in der Begegnung mit Musik und Kunst, mit der Natur und auch in der Alltags-, Wohn-, Lebens- und Arbeitswelt. - erweitern die Erlebnisfähigkeit und entwickeln einen <u>eigenen Musikgeschmack</u>.	- gewinnen eine reiche emotionale Erfahrung und Erlebnisse und erleben Genuss durch die Musik, die Schönheit und Gefühle der Musik. - entwickeln den positiven Geschmack und erfahren Gefühle, erlangen positive Einstellungen zum Leben und Wertvorstellungen, als auch eine lautere Gesinnung.
affektiv/expressiv	
erleben Interesse und Freude am Singen und Musizieren.	- erfahren Freude und Interesse an der Musik, Liebe zur Familie, für die Menschheit und für alle schönen Sachen sowie Musiktraditionen der eigenen und anderer Nationen. - bilden ein patriotisches Bewusstsein aus.
	- drücken eigene Gefühle frei und improvisatorisch aus. - erlangen Bereitschaft zu den gestaltenden und improvisatorischen Musikaktivitäten. - singen ausdrucksvoll, selbstbewusst und natürlich.

kognitiv	
• gehen mit ästhetischen Objekten erkenntnisfördernd um. • erwerben Kenntnisse und Fachwissen in den Kompetenzbereichen Wahrnehmen, Gestalten und in den kulturhistorischen Kontexten. • entwickeln ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Hörfähigkeit; reflektieren über Musik. • verstehen die musisch-kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten und die erweiterte Formensprache durch Medien. • erwerben interkulturelle Kompetenz. • erweitern die Urteilskompetenz und entwickeln Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen. • lernen lebenslang.	• lernen Grundkenntnisse von Musik. • pflegen Wahrnehmungsfähigkeit und Erleben die Schönheit der Musik. • lernen multikulturelles Verständnis und Kenntnisse über traditionelle chinesische Musik und Weltmusik sowie Musik anderer Länder; kennen die historische Entwicklung der Musik. • lernen die historische Werkbetrachtung, erhalten die musikalisch-kulturelle Bildung und kennen die Ausdrucksformen anderer musischer Künste. • erhalten Beurteilungskraft und Respekt vor der Kunst. • lernen lebenslang. • verstehen die Funktion der Musik und die Beziehung zwischen Musik und dem gesellschaftlichen Leben.
• erarbeiten Strategien der Informationssuche und -prüfung aufgrund der heutigen Nutzung der Medienvielfalt. • entwickeln mithilfe neuer Medien eine individuelle und aktive Wissensaneignung.	• lesen und benutzen Notation in den gestaltenden Musikaktivitäten.

explorativ/kreativ	
• entwickeln Vorstellungskraft und Fantasie. • lernen ausgehend von experimentellen Prozessen, sich gestaltend auszudrücken. • haben Freude am Entdecken neuer Klänge und Musiken. • erwerben Fachwissen und Techniken des Musikerfindens. • gehen mit ästhetischen Objekten produktiv um.	• entwickeln ihre Fantasie und Kreativität. • werden zur Neugierde angeregt und nehmen an entdeckenden Beschäftigungen teil; drücken frei und improvisatorisch die eigenen Gefühle aus. • lernen einfache Kenntnisse und Fertigkeiten zum Erfinden und nehmen an kreativer Beschäftigung teil.
• lernen und bearbeiten Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert. • lernen mithilfe neuer Medien selbstgesteuert, eröffnen Wege zur selbstbestimmten kulturellen Teilhabe.	• erfahren und entwickeln durch Imitation die Sinneswahrnehmungen, Erfindungsfähigkeit und musikalische Ausdrucksfähigkeit.
• erweitern und lernen kreativ mithilfe neuer Medien die Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und des Gestaltens kennen.	
psychomotorisch	
• erwerben Fertigkeiten und Techniken des Gestaltens und schulen die eigene Ausdrucksfähigkeit.	• lernen Grundfertigkeiten und die Gestaltungsfähigkeiten, wie z. B. Singen, Spielen und Bewegungstechniken während der Teilnahme an den Musikaktivitäten.

erschließen Musik erfahrend	
transformativ/übergreifend	
- lernen fächerverbindend und fachübergreifend. - nehmen übergreifende Bezüge zu einem Fach oder mehreren Fächern wahr und gewinnen überfachliche Verbindungen und ästhetische Erfahrung durch Gestalten und Musikerfinden. - erwerben übergreifende Methodenkompetenz. - gewinnen das Bewusstsein für Zusammenhänge und fördern über Vernetzung von Inhaltsbereichen die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs.	erkennen überfachliche Verbindungen und nehmen an den übergreifenden musischen Beschäftigungen teil.
- setzen Musik in Bewegung um. - bilden die Fähigkeit, die Symbole für komplexere Zusammenhänge zu schulen.	setzen Stimme und Körper im Musikunterricht ein, um Lieder, Tänze, Bilder und Spiele auszuführen.
kommunikativ	
- fördern die Kooperationsfähigkeit und dies auch mithilfe der Medien. - bereichern in Form von Arbeitsgemeinschaften das Schulleben. - erfahren den Kollektivismus.	- bilden das Bewusstsein zur Kooperation und Koordination in der Gemeinschaft aus. - lernen gegenseitigen Respekt und das Bewusstsein für die Zusammenarbeit und den Kollektivismus.

• erwerben sowohl die Kenntnisse und Fertigkeiten als auch die Fähigkeiten der Kommunikation, die zu den prozessbezogenen Kompetenzen zählt	• bilden Freundschaften.
---	---

Tabelle 2: Die Lernziele der niedersächsischen Kerncurricula für den Musikunterricht (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, 2012) und des chinesischen Bildungsstandards für den Musikunterricht (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003)

Die Gemeinsamkeiten eines Lernziels aus beiden Ländern sind in der Tabelle durch eine graue Hintergrundfarbe markiert. Die übrigen, mit weißem Hintergrund hinterlegten Spalten zeigen die Unterschiede eines Lernziels zwischen Niedersachsen und China. Manche Einzelheiten, die sich entweder auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede beider Länder beziehen, sind in Niedersachsen und China unterschiedlich detailliert dargestellt, weswegen man die Aufmerksamkeit sowohl auf die quantitativen als auch die qualitativen Unterschiede in der Tabelle zwischen den beiden Ländern richten soll.

Nach einer genaueren Betrachtung dieser Tabelle bestehen in den Lernzielen beider Länder folgende Gemeinsamkeiten:

- Freude und Interesse fördern (affektiv/expressiv)
- musisch-kulturelle Bildung, Fachwissen und kulturhistorische Kontexte der Musik erwerben, künstlerische Formensprache und Ausdrucksformen als auch Ausdrucksmöglichkeiten verstehen, Wahrnehmungsmöglichkeit und -fähigkeit erwerben, beurteilen können, interkulturelle Kompetenz erwerben (kognitiv)
- Fertigkeiten und Techniken des Gestaltens erwerben (psychomotorisch)

- Erfindungsfähigkeit und Fantasie fördern (explorativ/kreativ)
- überfachliche Verbindungen knüpfen (transformativ)
- Kooperation und Gemeinschaften als auch Kollektivismus fördern (kommunikativ)

Trotz der Gemeinsamkeiten lassen sich unterschiedliche Gewichtungen einzelner Typen von Lernzielen in beiden Ländern beobachten. Der erste Unterschied lässt sich beim ästhetischen Lernziel erkennen. Niedersachsen erwartet beim ästhetischen Lernziel, dass Schüler eigene musikalische Erfahrungen sammeln und einen eigenen musikalischen Geschmack durch die Einbindung von Erfahrungen ihrer Alltags- und Lebenswelt erwerben können. Diese auf die eigene und individuelle Erfahrung gerichteten Lernziele tauchen im niedersächsischen Kerncurriculum noch mehrmals auf. Es ist des Weiteren auffällig, dass der niedersächsische Musikunterricht den Schülern helfen soll, selbstständig, selbstgesteuert und selbstbestimmt zu lernen. Die chinesische ästhetische Erziehung bringt hingegen zunächst den Schülern die Schönheit und die Gefühle der Musik sowie die lautere Gesinnung und positive Weltvorstellung näher. Auf Emotionen bezogene Lernziele, die mit dem affektiven/expressiven und teilweise dem ästhetischen Ziel verbunden sind, werden von China ausführlicher als in Niedersachsen verlangt. Das liegt daran, dass das vorherrschende Lernziel im Text des chinesischen Bildungsstandards für alle Schulfächer „Gefühle, Einstellungen und Wertvorstellungen“ lautet. Niedersachsen betont indessen mehr die psychomotorischen, transformativen und explorativen/kreativen Ziele. Kommunikation zählt z. B. in Niedersachsen zu den prozessbezogenen Kompetenzbereichen. In China wird erwartet, dass der Musikunterricht den Schülern durch das Kommunizieren mehr emotionale Resonanz und Harmonie verschafft.

Das kognitive Lernziel des niedersächsischen Kerncurriculums fordert die Weiterentwicklung und Offenheit des Wissens und Lerninhalts; so lernen die Schüler nicht nur musikbezogenes Wissen, sondern auch Zugangsmöglichkeiten, um sich der Formensprache

anzunähern und das Wissen individuell und aktiv anzueignen und zu repräsentieren. Nach dem chinesischen Bildungsstandard sollen die chinesischen Schüler auf der Basis des musikalischen Gehörsinns notierte Musik lesen lernen und sie in die gestaltenden Musikaktivitäten integrieren. Die Notation wird hingegen nicht in das Lernziel des niedersächsischen Kerncurriculums einbezogen, sondern erst in den Lernbereich.

Der Stellenwert der Förderung von Kreativität im Musikunterricht wird durch den ersten Satz des niedersächsischen Kerncurriculums im Kapitel „Ziele des Faches Musik“ verdeutlicht. Die Schüler lernen im Musikunterricht den „produktiven und erkenntnisfördernden Umgang mit ästhetischen Objekten“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7). Im mittleren Teil des Ziels des Musikunterrichts im chinesischen Bildungsstandard heißt es, dass die Schüler angeregt werden sollen, „an der entdeckenden und kreativen Beschäftigung teilzunehmen, bei der die improvisatorische Entfaltung das typische Merkmal ist“ und dass „die Entwicklung des kreativen Denkens“ der Schüler „in den Vordergrund“ gestellt werden muss (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 4). Jedoch wird die Imitation laut chinesischem Bildungsstandard als eine wichtige Unterrichtsmethode und Unterrichtskonzeption behandelt, um das Lernziel des Faches Musik zu erreichen, wie z. B. die „Sinneswahrnehmungen, Erfindungsfähigkeit und musikalische Ausdrucksfähigkeit“ der Schüler zu entwickeln (S. 7). Es wäre deshalb zu fragen und auch im Unterricht zu beobachten, ob das Imitieren als eine Unterrichtsmethode dem musikalischen Ausdrücken und Erfinden im chinesischen Musikunterricht nicht eigentlich entgegen steht.

Das niedersächsische Kerncurriculum beinhaltet im Rahmen des psychomotorischen Lernziels sowohl die Entwicklung der musikbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken, die der chinesische Bildungsstandard ebenso enthält, als auch zwei weitere Punkte, die die Grundlage der niedersächsischen musikpädagogischen Einstel-

lung bilden: Die Schüler sollen Musik erfahrend erschließen und der Musikunterricht soll sich an den Handlungen der Schüler orientieren.

Der Bereich „Medien“ wird im Lernziel-Katalog des chinesischen Bildungsstandards nicht erwähnt, im niedersächsischen Kerncurriculum ist es hingegen ein bedeutsames Hilfsmittel für die Schüler, das Verständnis der Musik und die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit zu erhöhen.

Diese Unterschiede deuten an, dass den Lernzielen des Musikunterrichts beider Länder verschiedene pädagogische Ausgangspunkte zugrunde liegen – dass sich nämlich der Musikunterricht in Niedersachsen an den Schülern und ihren Handlungen bzw. Kompetenzen und in China am Objekt des Lernprozess bzw. der Musik, orientiert.

2.2 Lerninhalte und Lernprozess

Wahrnehmung, Gestaltung, Erfindung und kulturelle Inhalte sind sowohl im chinesischen Bildungsstandard als auch im niedersächsischen Kerncurriculum als Unterpunkte des Lerninhalts vorgegeben. Der Lernprozess wird im Bildungsstandard im Bereich „Prozess und Methode“ und im Kerncurriculum im „prozessbezogenen Kompetenzbereich“ erwähnt.

2.2.1 Lerninhalte

Lerninhalte werden im niedersächsischen Kerncurriculum „inhaltsbezogener Kompetenzbereich“ genannt und im chinesischen Bildungsstandard als „Inhaltsstandard“ bezeichnet. Der Unterpunkt „Wahrnehmung“, so heißt der Begriff im niedersächsischen Kerncurriculum, wird im chinesischen Bildungsstandard offiziell als „Gefühl und Beurteilung“ gekennzeichnet; die anderen Unterpunkte haben die gleiche Bezeichnung. Wahrnehmung, Gestaltung und Erfindung sind eigentlich Verhaltensweisen. Diese entsprechen den Lerninhalten und zeigen die handlungsorientierte Einstellung der Pädagogik.

Der Unterpunkt Wahrnehmung steht sowohl im chinesischen Bildungsstandard als auch im niedersächsischen Kerncurriculum an

erster Stelle. In diesem Unterpunkt gibt es in beiden Ländern musikalische Parameter (wie z. B. Lautstärke, Rhythmen, Taktarten usw.), Stil und Epoche als Lerninhalte. Jedoch gibt es unterschiedliche Aufforderungen und Lernziele in beiden Ländern für den Unterpunkt Wahrnehmungsfähigkeit. Die Wahrnehmungsfähigkeit der niedersächsischen Schüler soll nach dem Kerncurriculum z. B. „Höreindrücke strukturieren“ und sowohl die „Aufmerksamkeit“, „Konzentration und Hörausdauer“ als auch das musikalische Gedächtnis durch vielfältige und abwechselnde Höraufgaben bzw. „Notieren und vergleichendes Hören“ und musikalische „Analyse und Nachdenken“ fördern (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 11). Diese Lernaufgaben sind darauf ausgerichtet, die Hörfähigkeit der Schüler zu entwickeln. In China soll die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler nach dem Bildungsstandard durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden, z. B. durch die Anregung des Musiklehrers, Musik zu hören, entwickelt werden. Das Hören von Musikwerken und das verbale Beschreiben von eigenen Gefühlen sind im chinesischen Musikunterricht eine Art der musikalischen Erfahrung. Dadurch entwickeln sich laut dem Bildungsstandard mehr und mehr die Wahrnehmungsfähigkeit, die Meinungsbildung und die Selbstständigkeit. Am Ende wird eine Verbindung zwischen Musik und dem eigenen Leben gebildet. Dadurch kann das „Lernen“ ebenfalls gelernt werden (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003).

Der Unterpunkt „Gestaltung“ ist ein wichtiger Bereich, um die Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu entwickeln. In beiden Ländern ist die Art sich auszudrücken durch Stimme, Körper, Instrument, Notation und Erfindung geprägt. Die Ausdrucksweisen können auch miteinander kombiniert werden. Im niedersächsischen Kerncurriculum bezeichnet man diese Kombination als „übergreifende Bezüge“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7) zu einem Fach oder mehreren Fächern, im chinesischen Bildungsstandard als „umfassende Performanz“ (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 10). Im niedersächsischen Kerncurriculum gibt es an einigen Stellen Besonderheiten wie die Erfahrung und Darstellung

musikalischer Parameter durch körperliche Bewegung. Diese Wahrnehmung ist keine passive, sondern aktive Erfahrung und Gestaltung. Gestalterische Handlungen sind offen; Schüler experimentieren und improvisieren mit ihnen im Unterricht. Sie probieren neue Medien aus, um neue Klangräume zu entdecken oder ‚bauen‘ ein Instrument. Schüler verwenden unterschiedliche Mittel zur Gestaltung im Musikunterricht, sie beschäftigen sich mit traditioneller und populärer Musik, benutzen verschiedene Notenbilder oder gar selbstgeschriebene Noten (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 12).

Chinesische Schüler entwickeln durch Singen, Musizieren und Aufführungspraxis ihr Gestaltungs- und Erfindungspotenzial.

Im Unterpunkt „Gestaltung“ werden die Persönlichkeitsbildung und Kommunikationsfähigkeit der Schüler angesprochen. Die chinesischen Schüler sollen Selbstbewusstsein und „lautere Gesinnung“ erwerben. Die ästhetischen Fähigkeiten der Schüler sollen auch entwickelt werden, sie genießen die Schönheit und äußern ihre eigenen Emotionen. Außerdem harmonisieren die Emotionen auch miteinander. Die genannten Inhalte sind Schwerpunkte im chinesischen Bildungsstandard. In Deutschland hingegen wird der Schwerpunkt auf persönliche Individualisierung, gegenseitiges Vertrauen und Gruppenbewusstsein gelegt.

Im chinesischen Bildungsstandard sind Erfindung und Gestaltung als zwei Unterpunkte gleichwertig nebeneinander gestellt, in Deutschland gehört Erfindung zum Unterpunkt Gestaltung. Es gibt in beiden Ländern dieselben zwei Bereiche im Unterpunkt Erfindung, nämlich Komposition und Improvisation. Schüler können direkt anhand dieses Prozesses ihren Lernstand und eigenen Ausdruck reflektieren.

Im Lernziel des niedersächsischen Kerncurriculums sind die Umgangsweisen mit Musik als produktorientierte Handlungen dargestellt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7). Im Lernbereich ist Erfindung eine Art der Gestaltungsfähigkeit. Das bedeutet, dass zunächst die Gestaltungsfähigkeit sowohl interpretativ als

auch produktiv verstanden wird. Daraus entsteht die Erfindungsfähigkeit: Die „Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten“ spielen beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 5–6).

Im chinesischen Bildungsstandard hingegen wurde Erfindung als ein unabhängiger Bereich mit den anderen Bereichen parallel daneben gestellt. Gestaltung und Erfindung verlaufen deshalb auch parallel. Erfindungsfähigkeit ist auf der einen Seite stark hervorgehoben, auf der anderen Seite könnte dieser Bereich von den anderen isoliert werden. Das bedeutet, dass in China die anderen Unterpunkte (kulturelle Inhalte, Gestaltung und Wahrnehmung) nicht kreativ sein müssen – stattdessen eher interpretativ.

Wie entsteht also die Erfindungskraft der Schüler? Man fragt sich, ob die Erfindungskraft im Unterricht mit den anderen Unterpunkten verknüpft werden kann. „Es gibt jederzeit die Gelegenheit, die Schüler etwas erfinden zu lassen. Die Förderung der Kreativität soll von den Lehrern in allen Lernbereichen durchgeführt werden“ (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 25). Erfindungskraft soll nicht erst nach gewissen Lernphasen in den Lernbereichen Gestaltung, kulturelle Inhalte und Wahrnehmung auftauchen. Erfindung und Gestaltung können schließlich auch gleichzeitig entstehen, d. h. es gibt produktive Gestaltung. Entscheidend ist, dass Handlungen im Bereich der Gestaltung aktiv und produktiv sind; dadurch kann die Kreativität gefördert werden und es kann jederzeit eine Gelegenheit zur Entwicklung der Erfindungskraft geben, sogar in allen Lernbereichen.

In den Kapiteln zur „Unterrichtsanalyse“ (Kapitel 3) und zu den „Interviews“ (Kapitel 4) wird auch auf musikalische Erfindung Bezug genommen. Könnte die Kreativität und Erfindung jederzeit im Unterricht auftauchen oder muss man extra Gelegenheiten schaffen, damit Schüler „erfinden“?

Im Unterpunkt Kultur lässt sich sehen, dass beide Länder den Zusammenhang zwischen Musik, Geschichte, Kultur und Gesellschaft

berücksichtigen. So werden in China Musikwerke unter dem Lernbereich Kultur aufgelistet. Der Bildungsstandard fordert, dass die Kompetenzen der Schüler durch Musikwerke gefördert werden (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003). Darin zeigt sich das Streben nach einer Kunstwerkorientierung im chinesischen Bildungsstandard.

Deutsche Schüler sollen ein Augenmerk auf Kultur, Geschichte und Gesellschaft legen, um dadurch die Musik in ihrer Umwelt zu verstehen. So können z. B. die Schüler mit Hilfe von Bibliotheken und dem Internet auf unterschiedlichen Wegen die Funktionen und die Funktionalisierungen der Musik kennenlernen. Im Vergleich zu China werden „Musikwerke“ im niedersächsischen Kerncurriculum nicht angesprochen.

2.2.2 Lernprozess

Sowohl im niedersächsischen Kerncurriculum als auch im chinesischen Bildungsstandard wurde ein Lernprozess für die Schüler konstruiert; dies deutet auf eine subjektive Orientierung hin (Jank, 2005, S. 53; Nykrin, 1978). Im deutschen Kerncurriculum werden Kommunikation, Erkenntnisgewinnung, Lernstrategien und Beurteilungen als prozessbezogener Kompetenzbereich bezeichnet. In China ist „Prozess und Methode“ das Lernziel (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 5). Dies gilt für alle Fächer. Darin sind Bereiche wie Erfahrung, Imitation, Entdeckung, Zusammenarbeit und umfassende Performanz inkludiert.

Das niedersächsische Kerncurriculum schreibt Folgendes vor: „Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche beziehen sich auf diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bearbeitung der Inhalte grundlegend sind“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 8). Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche „umfassen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006,

S. 6). Die Kommunikation der Schüler ist ein Schwerpunkt meiner Studie; sie wird als sehr wichtig in Niedersachsen angesehen.

Wie in Kapitel 1 dargestellt, verbinden sich Kommunikation und musikalischer Ausdruck: die Schüler singen z. B. in der Klasse, kommunizieren als Gruppe und drücken sich im Gesang aus. Schüler kommunizieren untereinander: Schüler und Musiklehrer kommunizieren auf verschiedenen Ebenen, die die verbale, nonverbale und auch die musikalische Ebene einschließen. Das niedersächsische Kerncurriculum erwähnt extra Disziplin und Sozialverhalten im Bereich Kommunikation. Schüler sollen gewisse Regeln im Unterricht befolgen, z. B. sich melden oder geordnet ihre Instrumente aus dem Unterrichtszimmer abholen und zurückgeben. Schüler musizieren und singen ebenfalls nach musikalischen Ordnungskriterien, die aus Rhythmen, Tonhöhen und Tempi bestehen, hören dabei den anderen zu und kooperieren somit mit ihren Mitschülern. Die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie die kulturellen Inhalte werden bei dieser Form von Interaktion und Kommunikation gefördert. Fünfte und sechste Klassen in Deutschland werden aufgefordert, eine Gemeinschaft zu bilden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012).

Durch den Unterpunkt „Erkenntnisgewinn“ und den Unterpunkt „Erwerben von Lernstrategien“ lernen Schüler den Inhalt zu bearbeiten (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 11). Darin sind auch Spieltechniken und Notation beinhaltet. Die aktive Rolle der Schüler und deren Grundfähigkeit, zusammen zu musizieren, hängen mit der Kommunikationsfähigkeit zusammen.

In beiden Ländern gibt es „Beurteilung“ und „Bewertung“, aber der Unterschied liegt darin, dass in China die Schüler mit ästhetischen Objekten konfrontiert werden (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 7). In Deutschland reflektieren Schüler „kriterienorientiert über komponierte und selbst hergestellte Musik“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 11).

Im chinesischen Bildungsstandard fordern Lehrer Freiräume, damit Schüler im Unterricht Musik entdecken und erfahren können.

Jedoch gibt es im Bereich Prozess und Methode nicht so viele aktive und kreative Handlungen der Schüler wie in Deutschland. Sie erfahren Musik hauptsächlich durch das Hören, sie gestalten und erfinden durch Imitation, aber dabei wird nicht sehr viel Freiraum geboten. Das weist auf eine lehrerzentrierte Gestaltung hin.

Der Bildungsstandard schreibt Folgendes für Kommunikationsfähigkeit und Zusammenarbeit vor:

Meistens geschieht musikalische Tätigkeit in Gruppen, wie z. B. Chorsingen, Ensemblespiel und Tanz. Diese kooperationsbasierten Aktivitäten sind gleichzeitig eine Art von Kommunikation, bei der die Musik als Verknüpfung dient. Sie fördern während der Teilnahme den gegenseitigen Respekt, das Gemeinschaftsbewusstsein der Schüler. Erfolgreiche musikalische Bildung findet nicht nur im Unterricht statt, sondern auch in der Gesellschaft. Wenn die Schüler sich um das musikalische Leben in der Gesellschaft kümmern und aktiv an den Musikaktivitäten in der Klasse, in der Schule sowie in der Gesellschaft teilnehmen, werden sich das Kollektibewusstsein, der Wille zu Kooperation und zur Ausführung der jeweiligen Tätigkeit weiter entwickeln. (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 2)

2.3 Unterrichtsaufgaben

In beiden Ländern werden die Unterpunkte Wahrnehmung, Gestaltung und kulturelle Inhalte aufgeführt. In China gibt es zusätzlich noch den Unterpunkt Erfindung; in Deutschland ist dieser Unterpunkt eng mit der Gestaltung verknüpft. Es treten unterschiedliche Aufgaben in den jeweiligen Jahrgangsstufen auf. In beiden Ländern bilden die erste und zweite Klasse eine Phase. Danach folgt in Deutschland mit der dritten und vierten Klasse eine weitere Phase, während in China diese Phase von der dritten bis zur sechsten Klasse andauert. Der allgemeine Unterschied zwischen Bildungsstandard und Kerncurriculum wird genau daran deutlich (Klieme, et al., 2007).

Es gibt augenscheinlich keine weiteren großen Unterschiede zwischen beiden Ländern: So sollen z. B. die chinesischen Schüler der ersten und zweiten Jahrgangsstufe beim Singen Folgendes beachten:

„Schüler/innen

- nehmen an verschiedenen Singaktivitäten teil,
- kennen die richtige Körperhaltung beim Singen,
- reagieren auf den Dirigenten und das Vorspiel,
- singen ausdrucksvoll mit natürlicher Stimme nach Rhythmen und Melodien alleine oder zusammen,
- nutzen unterschiedliche Lautstärken und Tempi der Lieder, um ihre Emotionen auszudrücken,
- singen jedes Schuljahr vier bis sechs Lieder auswendig.“

(Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 14)

Die niedersächsischen Schüler sollen bei „Lied und Stimme“ folgendes beachten:

„Schüler/innen

- setzen ihre Sing- und Sprechstimme allein und in der Gruppe vielfältig ein.
- singen ein ausgewähltes Liedrepertoire auswendig.
- singen ausdrucksvoll und zunehmend rhythmisch-melodisch korrekt.“

(Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 15)

Bedeutsam ist, dass in China die Lernaufgaben zur Entwicklung der Kompetenzen aufgelistet werden; zudem sind sie „Output“-Aufgaben (vgl. Klieme, et al., 2007).

In Deutschland hingegen bietet das niedersächsische Kerncurriculum Lehr- und Lernstrategien, exemplarischen „Input“ und Verweise auf „Überprüfungsmöglichkeiten“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 14). „Die aufgeführten Inhalte / Themen dienen der

exemplarischen Erläuterung der Kompetenzen. Hier werden die zum Erreichen der Kompetenzen notwendigen Wissensbestände in spezifischen Lernsituationen formuliert“ (ebd.). Diese Überprüfungsmöglichkeiten helfen im Unterricht, die Lernaufgaben zu erleichtern (Klieme, et al., 2007, S. 95). So werden z. B. folgende Handlungen für das Wahrnehmen ausgeführt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 14):

- vergleichendes Hören (Parametervergleiche), z. B. Vergleiche von zwei Tönen in Bezug auf Lautstärke, Tondauer, Tonhöhe, Klangfarbe
- Anwendung der Fachsprache, z. B. die Instrumente eines Werkes benennen
- prozessbezogenes, analytisches Hören, z. B. Beschreibung von Klangverläufen und Entwicklungen

In den ‚Überprüfungsmöglichkeiten‘ werden verschiedene Kombinationsweisen, die musikalische Parameter und Handlungen zusammenschließen, angeboten. Deshalb hängen musikalische Handlungen, Fertigkeiten, Parameter und Wissen zusammen. Es gibt in beiden Ländern das Beschreibungssystem der musikalischen Parameter. Sie umfassen: Lautstärke, Tempo, Klangfarbe, Metrik, Rhythmus, Melodie, Harmonie, Struktur und musikalische Form (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 11, 12, 14, 16; Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 14–17). Es ist zu beachten, dass musikalische Parameter den anderen Lernbereichen entsprechen. Man kann dadurch beschreiben, welche Parameter beim Hören, Singen, Musizieren und Bewegen eine Rolle spielen. „Durch die Wahl und Zusammenstellung der Kompetenzbereiche wird der intendierte didaktische Ansatz des jeweiligen Unterrichtsfachs deutlich“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 6). Deutsche Musiklehrer lassen Schüler durch verschiedene musikalische Handlungen diese Parameter erfahren.

Die musikalischen Parameter und Disziplinen in China schließen „Musikstile und -strömungen, Musikgattungen und -formen, musikalischen Ausdruck und Gefühle sowie musikalische Parameter“ ein (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 11–13). Diese Parameter und Disziplinen sind hauptsächlich fokussiert im Unterpunkt „Wahrnehmung und Beurteilung“. Die Schüler müssen diese im Unterricht erfahren und rezipieren, wie sie die Emotionen der Musik wahrnehmen und diese dann verbal äußern. Es gibt aber nicht genügend Vorschläge im Bildungsstandard, wie Schüler mit diesen Parametern und Disziplinen gestalten und erfinden und damit auch verschiedene Handlungen ausführen können. Es gibt nur quantitative Aufforderungen: so sollen z. B. die Schüler jedes Schuljahr vier bis sechs Lieder auswendig lernen. Der chinesische Bildungsstandard fordert ebenfalls, dass die Kreativität ab der dritten Jahrgangsstufe verstärkt gefördert werden soll (jedoch gibt es mehr imitationsbasierte Methoden in den ersten und zweiten Jahrgangsstufen). Ab der dritten Jahrgangsstufe soll mehr musiziert und erfunden werden (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 9). Die Schüler in der dritten bis sechsten Klasse „spielen jedes Schuljahr zwei bis drei Stücke“ (S. 15). Sie „erfinden sowohl einen Rhythmusabschnitt als auch eine Melodie von zwei bis vier Takten“ (S. 17).

2.3 Fazit

Im chinesischen Bildungsstandard und im niedersächsischen Kerncurriculum gibt es folgende Gemeinsamkeiten:

- keine Lernstoff-Auflistung
- ähnliche Struktur
- gemeinsame Lernbereiche
- ähnliche Lerninhalte (Singen, Hören, Bewegen, Erfinden, Notation)

- beide Länder unterscheiden Lernprozess und Methode
- ausführliche Lernaufgaben über Kenntnisse und Fertigkeiten

Jedoch gibt es große Unterschiede im Lernziel und in den Lernaufgaben zur Entwicklung der Kompetenz. Lernziel und Lernaufgaben üben einen großen Einfluss aus, sowohl auf den Musikunterricht als auch auf die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler.

Eigene Gestaltung steht im niedersächsischen Kerncurriculum bereits bei den Lernzielen. Dies zeigt den wichtigen Stellenwert des Gestaltens im Kerncurriculum (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 7). Der niedersächsische Musikunterricht soll laut diesem Kerncurriculum zunächst vielfältige Ausdrucksweisen bieten und die künstlerische Darstellungskraft der Schüler auch mit neuen Techniken und Medien erweitern. Danach muss der Musikunterricht von den Schülern ausgehen. Das heißt, sie sind als Subjekte am Unterrichtsprozess beteiligt (siehe auch Kapitel 4). Das niedersächsische Kerncurriculum betont das selbstständige Lernen und die Förderung der Kompetenzen der Schüler. Dies steht für eine aktive Handlungsweise der Schüler im Unterricht, sodass die Schüler sich ausdrücken und miteinander kommunizieren können.

Der chinesische Bildungsstandard hebt hervor, dass der Musikunterricht vom Interesse der Schüler ausgehen soll. Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit tauchen im Bildungsstandard in den Unterpunkten „soziale kommunikative Werte“ und „kreative Werte“ des Musikunterrichts auf. Der chinesische Musikunterricht sollte für alle Schüler gleichberechtigt und praxisorientiert gestaltet werden und dazu ermutigen, die eigene Kreativität auszudrücken. Ihre Persönlichkeit, Individualität und Kommunikation sollten beim Musiklernen mehr berücksichtigt werden.

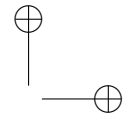
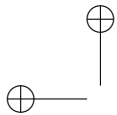
Die chinesische Erziehung versucht bis heute an einer Reform zu arbeiten, da früher der Schwerpunkt der chinesischen Erziehung auf Kenntnissen und Wissen lag. Jedoch ist es in dem vorliegenden chinesischen Bildungsstandard für den Musikunterricht heute nicht eindeutig, ob der pädagogische Kurs an den Schülern oder an der

Musik, bzw. am Subjekt oder am Objekt des Lernprozesses orientiert sein soll.

Kerncurriculum und Bildungsstandard sollen eigentlich den Spielraum geben, Lernmaterialien und Methoden im Unterricht auszuwählen, damit die Lehrer eigens beurteilen können, wie Schüler im Unterricht effizienter Kompetenzen gewinnen können. Es gibt jedoch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Lernaufgaben im niedersächsischen Kerncurriculum und im chinesischen Bildungsstandard. Die Ausführung ist auch unterschiedlich offen (vgl. Klieme, et al., 2007, S. 96). Der chinesische Bildungsstandard gilt zentral für das ganze Land und fordert vom chinesischen Musikunterricht aller Jahrgangsstufen ausführliche Lernaufgaben auszuführen. Die im Bildungsstandard stehenden Lernaufgaben mit teilweise quantitativen Lernaufgaben erhalten die Funktion einer Überprüfung der Unterrichtsergebnisse. Es ist deswegen fraglich, wieviel Spielraum die chinesischen Musiklehrer und Schüler in jeder Musikstunde erhalten können. In Niedersachsen werden im Kerncurriculum für den Musikunterricht Lehr- und Lernbeispiele im Zusammenhang mit den Lernaufgaben vorgegeben. Diese Beispiele geben den Musiklehrern eine Referenz darüber, wie sie die Schüler unterrichten können. Auch beschreiben diese Beispiele die Kompetenzen der Schüler möglichst realitätsnah. Die deutschen Musiklehrer erhalten deshalb größere Spielräume, wie sie ihren Unterricht vorplanen und durchführen können.

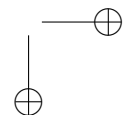
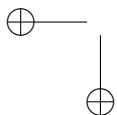
Wie kann man ein Kerncurriculum oder einen Bildungsstandard entwerfen, der sowohl effizient ist als auch genügend Spielräume für Lehrer und Schüler gibt? Wie werden dabei musikalische Kompetenz und Lerninhalte sowohl systematisch aufgebaut als auch in Balance gehalten?

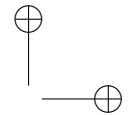
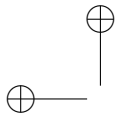
Durch die nachfolgenden Analysen der Unterrichte (Kapitel 3) und der Interviews (Kapitel 4) soll festgestellt werden, welchen Einfluss das Kerncurriculum und der Bildungsstandard auf den Musikunterricht und die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit ausüben. Welche Unterschiede bestehen zwischen beiden



82 · Kapitel 2

Ländern? Im chinesischen Bildungsstandard wird einerseits die Objektorientierung im Lernprozess hervorgehoben, andererseits wird im Bildungsstandard für den Musikunterricht aber vorgeschrieben, dass der Musikunterricht von den Schülern ausgehen soll. Wie spiegelt sich dieser Widerspruch im Unterricht wider? Sind die musikalischen Handlungen der Schüler eine aktive Kommunikationsleistung und ein aktiver und selbstständiger Ausdruck oder lassen Lehrer die Schüler ihre musikalischen Handlungen zugunsten eines festen Werkkanons anwenden? Betreffen der Ausdruck und die Kommunikation im Musikunterricht beider Länder in inhaltlicher Hinsicht eher die musikfachlichen Lerninhalte oder die Äußerungen der Schüler?



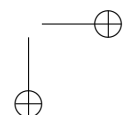
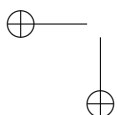


3 Analyse des Musikunterrichts

Für die vorliegende Studie waren mehrere Grundschulen aus Peking und Hannover als Beispiele für China und Deutschland angebracht. Es gibt in einem der Stadtgebiete in der Innenstadt von Peking¹ über 40 Grundschulen, z. B. im östlichen Stadtteil 42 Grundschulen (Statistikamt des östlichen Stadtteils Peking, 2008) und im westlichen Stadtteil 44 Grundschulen (Statistikamt des westlichen Stadtteils Peking, 2008), in Hannover aber insgesamt nur 56 Grundschulen. In Peking zählen die Grundschulen aus östlichem und westlichem Stadtbezirk zum gleichen Anteil in die Untersuchung. Die zwei Stadtbezirke Pekings befinden sich im heutigen Zentrum Pekings, sie schließen die traditionelle Altstadt mit ein.

- a) Peking, China. Die auf diese Studie bezogenen 13 Grundschulen bzw. deren Musikunterricht wurden von zwei Geschäftsführerinnen des Faches Musik von der Bildungsbehörde des jeweiligen Stadtbezirks zum Forschen empfohlen. Die in der Tabelle 3 in grau unterlegten Forschungen bzw. die Musikstunden und Interviews wurden im Mai 2010 durchgeführt und sind Grundlage von Kapitel 3 und 4.

¹ Es gab im Mai 2010, als diese empirische Studie in Peking durchgeführt wurde, in der Innenstadt von Peking acht Stadtbezirke: östlicher Stadtteil, westlicher Stadtteil, Chongwen, Chaoyang, Fengtai, Haidian, Schijingshan und Xuanwu. Außerdem gibt es in Peking peripher sechs Stadtbezirke und außerhalb der Kernstadt noch die ländliche Umgebung.



Schule	Lehrer	Forschungsart	Klasse
GS 1	Fr. C-1 ²	Interview und Unterrichtsaufnahme	1
GS 2	Fr. C-A	Gruppen-Interview (mit drei Lehrerinnen)/ Unterrichtsaufnahme	1
GS 3	Fr. C-B	Unterrichtshospitation	1
GS 4	Fr. C-2	Interview und Unterrichtsaufnahme	2
GS 5	Fr. C-C	Interview und Unterrichtsaufnahme	2
GS 6	Fr. C-D	Interview und Unterrichtsaufnahme	2
GS 3	Fr. C-E	Interview und Unterrichtsaufnahme	2
GS 7	Fr. C-F	Interview und Unterrichtsaufnahme	2
GS 7	Fr. C-G	Unterrichtshospitation	2
GS 8	Fr. C-3	Interview und Unterrichtsaufnahme	3
GS 9	Fr. C-4	Interview und Unterrichtsaufnahme	4
GS 10	Fr. C-H	Unterrichtsaufnahme	4
GS 11	Fr. C-I	Interview und Unterrichtsaufnahme	4
GS 12	Herr C-J	Unterrichtsaufnahme	4
GS 13	Fr. C-K	Interview und Unterrichtsaufnahme	5
GS 8	Fr. C-L	Unterrichtshospitation	6

Tabelle 3: Forschungsverfahren in Peking

² Die Namen aller befragten Musiklehrer werden in dieser Studie anonymisiert und neu kodiert. Das „C“ in den Namen bedeutet, dass der Musiklehrer und die Schulklasse aus China kommen; das „D“ steht für Deutschland. Die Nummern von 1 bis 4, die nach „C“ oder „D“ stehen, bilden die Schuljahrgangsstufen der aufgenommenen Musikstunden nach. „C-1“ ist z. B. eine chinesische erste Schulklasse, die im Kapitel 4, „Unterrichtsanalyse“, untersucht wird. Frau C-1 ist die Musiklehrerin dieser Unterrichtsstunde. Ein nicht grau unterlegter Name z. B. Frau C-A bedeutet, dass sie sich an dieser Studie beteiligt, entweder als ein Interviewspartner oder sie genehmigt die Hospitation in der Musikstunde, aber nicht deren Aufnahme.

- b) Hannover, Deutschland. Hier gab es neun befragte Lehrerinnen an sieben Grundschulen. Die Forschungen wurden im April und September 2010 durchgeführt.

Schule	Lehrer	Forschungsart	Klasse
1	D-A	Interview	3
2	D-1	Unterrichtsaufnahme	1b
3	D-B	Unterrichtshospitation und Interview	2b
4	D-2, D-3	Interview und Unterrichtsaufnahme	2b, 3a, 4a, 4c
5	D-C	Unterrichtshospitation und Interview	2
2	D-D	Interview und Unterrichtsaufnahme	3a
6	D-E	Unterrichtshospitation und Interview	3
7	D-4	Interview und Unterrichtsaufnahme	4

Tabelle 4: Forschungsverfahren in Hannover

Insgesamt wurden acht Musikunterrichtsstunden der ersten bis vierten Jahrgangsstufe deutscher und chinesischer Schulen, jeweils eine Unterrichtsstunde pro Land und Jahrgangsstufe, in diesem Kapitel quantitativ und qualitativ analysiert und verglichen. Die folgenden Fragen sollen dadurch beantwortet werden:

- Welche Lernbereiche und -aufgaben werden im Musikunterricht behandelt?
- Auf welche Weise können sich Schüler im Musikunterricht ausdrücken und miteinander kommunizieren?
- Wie viel Zeit erhalten Schüler im Musikunterricht, um sich auszudrücken und zu kommunizieren? Wie ist die Lehrer-Schüler-Beziehung im Vergleich beider Länder?

3.1 Gesichtspunkte der Unterrichtsbeobachtung und des Vergleichs

Jede Unterrichtsstunde wird nach den folgenden Gesichtspunkten ausgewertet (vgl. Kraemer, 2007, S. 349–362; Ofsted, 2003; Schulz, 1965):

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- a) Schüleranzahl und Raumgestaltung des Klassenzimmers
- b) Unterrichtsmittel
- c) Inhalte des Musikunterrichts
- d) Methoden des Musikunterrichts
- e) Bildungsstandard und Kerncurriculum im Musikunterricht

Zunächst wurden alle Unterrichtsstunden (sowie Interviews) bzw. das Unterrichtsgespräch durch das Programm „F5“³ transkribiert. Für dieses Kapitel werden die Unterrichtsprotokolle der ganzen Musikstunde in Tabellen übertragen. So kann man überblicken, welche Unterrichtsaufgaben mit wie viel Bearbeitungszeit und mit welcher Methode von den Schülern und Lehrern behandelt wurden. Die Aufgaben mit der längsten Bearbeitungszeit sind besonders beachtenswert, weil sie das Ziel und den Schwerpunkt des Unterrichts anzeigen.

Unter dem Punkt „Bildungsstandard und Kerncurriculum im Musikunterricht“ wird dargestellt, welche im chinesischen Bildungsstandard und niedersächsischen Kerncurriculum stehenden Lernbereiche und -aufgaben im jeweiligen Unterrichtsgeschehen durchgeführt wurden.

³ Mit der Software „F5“ kann man Video- oder Audioaufnahmen transkribieren und nach jedem Satz oder Abschnitt die Zeitdauer markieren. www.audiotranskription.de/f5.htm, abgerufen am 18. 01. 2013.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

- a) Verhaltensweisen der Schüler
- b) Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich

Die Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrer wurden durch das videoanalytische Programm „INTERACT“⁴ kodiert. Schüler und Lehrerin sind jeweils eine „Klasse“. Jede Klasse hat verschiedene Verhaltensweisen, wie z. B. „Singen“, „sich Bewegen“, „Musizieren“ und „Sprechen“. Die Schüler haben auch noch die Verhaltensweise „Hören“. Dieses „Hören“ ist besonders auf Musikhören bezogen, z. B. wenn die Schüler die Begleitung der Lehrerin, ein Musikstück oder den Gesang von Mitschülern anhören.

Es wird im Gegensatz zu den Schülern jedoch kein Code „Lehrerin hört“ von mir verwendet, weil Lehrerinnen meiner Meinung nach aufgrund ihrer pädagogischen Funktion eigentlich die ganze Unterrichtsstunde den Schülern durch Beobachten und Zuhören Aufmerksamkeit schenken sollten. Die Tabellen zeigen in der Spalte „Anzahl“ die Häufigkeit eines Verhaltens und in der Spalte „Dauer“, wie lange die Schüler mit einer Tätigkeit beschäftigt sind. Haben die Schüler mehr Zeit für einzelne Verhaltensweisen, wie z. B. „Schüler singen“, „Schüler musizieren“ oder für mehrere zeitgleich, wie z. B. „Schüler singen und hören zugleich“ oder „Schüler bewegen sich und singen zugleich“? Man kann von den Tabellen auch ablesen, ob die Verhaltensweisen der Schüler eher passiv sind, wenn sie etwa die ganze Zeit hauptsächlich zuhören, oder aktiv, wenn sie singen, sich bewegen und musizieren usw. Außerdem zeigen die Tabellen, welche Seite,

⁴ Mit dem Programm „Interact“ kann man Videoaufnahmen und besonders die Verhaltensweisen neu kodieren und gruppieren. Die verschiedenen Verhaltensweisen können in quantitativer (zeitlicher) Hinsicht miteinander oder zwischen unterschiedlichen Personen verglichen werden. <www.mangold-international.com/index.php?id=1022&L=1>, abgerufen am 18. 01. 2013.

Schüler oder Lehrer, mehr Zeit für eine bestimmte Verhaltensweise verbraucht.

3) Qualitative Analyse der ausgewählten Ausschnitte

- a) Schüler-Schüler-Kommunikation und die Motivation der Schüler
- b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Als Letztes werden verschiedene Videoausschnitte qualitativ analysiert. Die ausgewählten Ausschnitte konzentrieren sich besonders auf die Abschnitte der Unterrichtsstunden, in denen die Schüler selbstständig Musik machen oder durch Musik miteinander kommunizieren können (vgl. Evelein, 2010, S. 6–11). Ihre Aktivität und Aufmerksamkeit werden durch die Beobachtung ihres gestischen Ausdrucks und ihrer Mimik bestimmt (vgl. Noll, 1975). Außerdem ist bei der Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung bei diesen Videoausschnitten auch zu erkennen, welche Rolle die jeweilige Seite spielt. Wie ist das Verhalten der Lehrer, wenn sie Schüler begleiten, beurteilen, unterstützen, anregen, anleiten oder auf Unterrichtsdisziplin achten? Die wirklichen Namen der Schüler wurden von mir anonymisiert.

3.2 Die Ergebnisse

3.2.1 Die erste Jahrgangsstufe

..... Deutschland – Frau D-1⁵

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 22 Schüler mit einer Lehrerin, die einen Stuhlkreis im Musikraum gebildet haben.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin hat einen Text zum Vorlesen. Für die Schüler stehen verschiedene Schlaginstrumente zum Musizieren und viele Kärtchen, die Bezug zum Text haben, zur Verfügung. Die Schüler müssen nach den Bildern auf den Kärtchen musizieren.
- (c) **Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 5): Das Hauptziel ist, dass die Schüler mit verschiedenen Melodie- und Perkussionsinstrumenten sowie auch mit dem Körper Alltagsgeräusche umsetzen. Außerdem singen sie nach einer Aufwärmphase zwei ihnen bekannte Lieder (dazu bewegen sie sich).

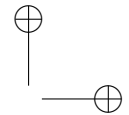
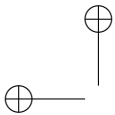
Zeit ⁶	Verlauf
00:05	1. Einsingen: Die Lehrerin und die Schüler singen das Guten-Morgen-Lied zusammen. Beim Singen zeigt die Lehrerin die Tonstufen mit der Hand an. Die Schüler machen das mit.
00:37	2. „Der Tag fängt an. ...“ (Dieser Text bzw. kontextbezogene Alltagsgeräusche sollen auf verschiedenen Schlaginstrumenten umgesetzt werden): Die Lehrerin liest den Text vor. Schüler sollen ihre Erfahrungen in Bezug auf Alltagsgeräusche nach jedem Satz einmal kurz erzählen.

⁵ D-1 steht, wie oben beschrieben, für eine deutsche erste Klasse.

02:42	Die Lehrerin liest den Text vor. Alle Schüler sollen die Alltagsgeräusche mit Körperperkussion imitieren.
08:27	Die Lehrerin fragt die Schüler, welche Instrumente vorhin benutzt wurden, um Geräusche zu machen. Die Lehrerin lässt die Schüler ihre „Stimmbänder“ bzw. „Körperperkussion“ kennenlernen.
09:36	Die Lehrerin lässt die Schüler neue Schlaginstrumente kennenlernen. Nach jedem Satz wählt ein einzelner Schüler selbst ein Schlaginstrument aus und spielt es. Körperperkussion wird auch dazu verwendet, wenn es in den Kontext passt.
19:40	Die Lehrerin lässt die Schüler den Text einmal von vorne durchspielen.
20:58	Die Schüler, die ein Instrument hatten, geben ihre Instrumente an den rechten Nachbarn ab.
21:50	Die Lehrerin liest den restlichen Text vor. Nach jedem Satz wählt ein einzelner Schüler selbst ein Schlaginstrument aus und spielt es.
27:26	3. Die Lehrerin und die Schüler singen zusammen zwei Lieder mit gleichzeitigen Bewegungen.
30:36	Durchlauf des Texts mit Instrumentalspiel.
34:24	Die Lehrerin lässt die Schüler die verwendeten Instrumente geordnet zurückgeben.
Kommentar: Der Arbeitsverlauf (s. oben in grau) dauert die längste Zeit des Unterrichts – etwa 22 Minuten (von 09:36 bis 27:26 und von 30:36 bis 34:24). Die Schüler hören zunächst einen Text über das Alltagsleben an. Sie sprechen über ihre Erfahrungen und verbinden diese Erfahrung mit dem Text. Dann imitieren die Schüler die Alltagsgeräusche mit dem Körper. Schließlich darf jeder einzelne Schüler nach Spielhinweis ein Schlaginstrument selbständig auswählen und spielen. Alle Mitschüler schauen jeden einzelnen Schüler an und hören ihm zu, wenn er die Aufgabe durchführt.	

Tabelle 5: Verlauf des Musikunterrichts einer ersten Klasse (D-1), Hannover

⁶ Die Zeit ist nach Minute und Sekunde vermerkt.

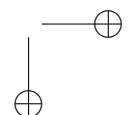
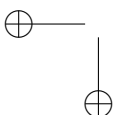


- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Instrumentalspiel ist die Methode, die in dieser Musikstunde die meiste Zeit in Anspruch nimmt. Die Stunde beschränkt sich nicht darauf, dass die Schüler ein Instrument gleich in die Hand nehmen und anfangen zu spielen. Das Instrumentalspiel hängt von der Fähigkeit ab, dass die Schüler den Text mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen und mit Fantasie ausschmücken können.

Die Lehrerin lässt die Schüler die individuellen Erfahrungen in Worten erzählen und mit dem Körper imitieren. Danach gibt die Lehrerin den Schülern nicht ein bestimmtes Instrument, um die Alltagsgeräusche umzusetzen, sondern legt ihnen verschiedene Bilder als Spielhinweis auf den Boden und lässt den Schülern genügend Zeit, selbst nachzudenken und ein passendes Schlaginstrument auszuwählen. Die Lehrerin ist aber dabei behilflich, den Schülern die richtige Spieltechnik zu zeigen. Es gibt am Ende dieser Stunde ein Ritual zu beobachten, bei dem die Schüler lernen, die Instrumente zu sortieren und selbst zurückzulegen.

Beim Einsingen zeigt die Lehrerin die Tonstufen eines Liedes mit der Hand an, damit die Schüler die Tonhöhe besser treffen können. Die Lehrerin und die Schüler singen zwischendurch noch zwei bereits bekannte Lieder zur Lockerung und Entspannung nach dem Instrumentalspiel. Sie singen und bewegen sich dabei.

Das Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrerin und den Schülern verläuft wie folgt: die Lehrerin liest einen Text vor und stellt Fragen dazu, die Schüler antworten und berichten ihre Erfahrungen, die Lehrerin erklärt den Schülern die Spielregeln und die Spieltechnik der Instrumente und achtet auf die Unterrichtsdisziplin.



- (e) **Kerncurriculum im Unterricht⁷**: Diese Unterrichtsstunde orientiert sich an folgenden Anforderungen des Kerncurriculums:

⇒ **Nds. Kerncurriculum:**

„Im Musikunterricht werden sinnstiftende Verbindungen zwischen musikalischen Erscheinungen (...) hergestellt. Somit lernen die (...) Schüler, sich in der akustischen Sphäre zu orientieren.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 10)

Die Schüler können in diesem Musikunterricht ihre Fantasie entfalten und so die im (vorgelesenen) Text vorkommenden Geräusche mit ihrem Alltagsleben verbinden.

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Wahrnehmen“:**
Hören: Klangfarbe, Klang und Geräusch (S. 14)

In diesem Unterricht hören die Schüler die Klangfarben und Klänge verschiedener Schlaginstrumente, ebenso wie die der Körperperkussion.

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Gestalten“:**

- *Musik und Bewegung: Mimik und Gestik.*
- *Lied und Stimme: Tonhöhenvorstellung [...] (Die Schüler) singen ein ausgewähltes Liedrepertoire auswendig. (Die Schüler) setzen ihre Sing- und Sprechstimme [...] in der Gruppe [...] ein.*
- *Instrumente: kleines Schlagwerk, instrumentenspezifische Spieltechniken [...] (Die Schüler) kennen die Schulinstrumente, unterscheiden sie hörend und benennen*

⁷ Bezugnehmend auf das niedersächsische Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Musik in den Schuljahrgängen 1–4 (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Alle vier Musikstunden in Deutschland dieser Studie sind auf dieses Kerncurriculum bezogen.

- sie. (Die Schüler) verfügen über einfache Spieltechniken. Realisieren einfache Instrumentalstimmen nach Vorgabe.*
- *Musik erfinden: experimentelle Klangerzeugung [...] (Die Schüler) erproben Klangeigenschaften und nutzen diese für die Entwicklung einfacher musikalischer Abläufe nach Vorgaben. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 15–16)*

In diesem Unterricht zeigen die Schüler beim Einsingen die Tonstufen des Liedes mit der Hand an und singen Lieder, zu denen sie sich bewegen. Die Schüler machen Alltagsgeräusche mit ihrer Stimme und mit ihrem Körper nach – sie bedienen sich dabei ihrer Mimik und Gestik, obwohl das Kerncurriculum dies nicht fordert. Die Schüler wählen ihr Schlaginstrument selbst aus, um ein Alltagsgeräusch nachzuahmen. Dazu lernen die Schüler auch die Spieltechniken des Instruments.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

Die Verhaltensweise „Schüler sprechen“ schließt in dieser Unterrichtsstunde vor allem das Unterrichtsgespräch ein, wie z. B. Fragen der Lehrerin beantworten, eigene Frage stellen und auch miteinander sprechen.

Die Verhaltensweise „Schüler spielen“ schließt ein, Körper- und Schlaginstrumente zu verwenden bzw. auszuwählen und die Spieltechnik zu erlernen.

Mit der Verhaltensweise „Schüler singen“ ist gemeint, dass Schüler verschiedene Lieder singen. Das Einsingen zählt ebenso dazu. In dieser Stunde tritt Gesang stets zeitgleich mit Bewegung auf.

Hier ist die Verhaltensweise „Schüler hören“ besonders auf Musikhören bezogen, nämlich auf den Text und das Instrumentalspiel sowie auf die Gesangsmelodie.

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 6):

1. „Schüler sprechen“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 13.35%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Musizieren (10.51%); Singen, sich Bewegen und Hören (7.60%) und sich Bewegen (3.52%). Deshalb kann man auch behaupten, dass ihre Verhaltensweisen eher aktiv sind.
2. Alle einzelnen Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten, (alle in grau, wie z. B. „Schüler singen“ oder „Schüler musizieren“) nehmen insgesamt mehr Zeit ein ($13.35\% + 10.51\% + 3.52\% + 0.41\% + 0.37\% = 28.16\%$, s. „Dauer im Datensatz“) als gemischte Verhaltensweisen (nicht grau unterlegt, 9.95%).
3. Die Schüler sind in der Häufigkeit ihrer Verhaltensweisen (s. „Anzahl“ 211) weniger aktiv als die Lehrerin (258).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger tätig (s. „Dauer im Datensatz“, $13.35\% + 10.51\% + 7.60\% + 3.52\% + 1.01\% + 0.67\% + 0.67\% + 0.41\% + 0.37\% = 38.11\%$) als die Lehrerin (59.49%).
5. Die Verhaltensweise „Lehrerin spricht“ nimmt die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrer 48.36%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen ein. Es folgen: Singen und sich Bewegen (7.60%), Sprechen und sich Bewegen (1.95%) und Singen (1.03%).
6. Im gesamten Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (48.36%), es folgt Schüler sprechen (13.35%) und Schüler musizieren (10.51%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler sprechen	107	301.12	13.35%
Schüler musizieren	73	236.96	10.51%
Schüler singen, bewegen sich und hören	1	171.36	7.60%
Schüler bewegen sich	9	79.36	3.52%
Schüler bewegen sich und sprechen	9	22.8	1.01%
Schüler hören und singen zugleich	1	15	0.67%
Schüler sprechen, bewegen sich und hören	1	15.08	0.67%
Schüler singen	5	9.16	0.41%
Schüler hören	5	8.32	0.37%
Anzahl der Verhaltensweisen von den Schülern	211		
Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	240	1090.76	48.36%
Lehrerin singt und bewegt sich	1	171.36	7.60%
Lehrerin bewegt sich und spricht	3	44	1.95%
Lehrerin singt	6	23.32	1.03%
Lehrerin musiziert	8	12.32	0.55%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	258		
Summe aller Events	515		
Dauer des Musikunterrichts	2255		

Tabelle 6: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der ersten Schulklasse (D-1), Hannover

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler Kommunikation und die Aktivität der Schüler

Die Schüler sind in dieser Stunde konzentriert und motiviert. Sie lächeln und lachen. Die Schüler verhalten sich individuell, wenn jeder einmal spielt, oder kollektiv, wenn sie zusammen singen. Signifikante Schüler-Schüler-Kommunikation, gemeinsames Arbeiten, kommt in dieser Stunde nicht vor, lediglich in Szenen, in denen ein Schüler einen anderen Mitschüler kurz korrigiert oder ihm einen Tipp gibt. Ansonsten hören die Schüler einander zu.

b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin beachtet in dieser Stunde die Unterrichts- und Melde- disziplin, so können die Schüler ausreichend nachdenken und sich ausdrücken sowie sich gegenseitig zuhören.

Die Musiklehrerin leitet den Unterricht an. Sie und die Schüler singen und bewegen sich gemeinsam. Außerdem haben die Schüler die Gelegenheit, jeweils einzeln mit der Lehrerin zu interagieren. Das kann sich bis zu einer Minute pro Schüler ausdehnen. Die Lehrerin fragt bei den Schülern nach und lässt den Schülern viel Zeit auszu- probieren und zu antworten. Die Lehrerin inspiriert die Schüler und ermuntert sie.

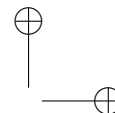
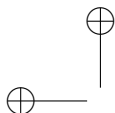
Die folgenden Ausschnitte, a und b, werden aus diesem Musik- unterricht ausgewählt und analysiert, weil sie auf die Szenen der Lehrer-Schüler-Kommunikation bezogen sind.

Ausschnitt a. (11:34 – 12:49) der Unterrichtsaufnahme: eine Schü- lerin nimmt ein Kärtchen auf und wählt nach dem Spielhinweis ein Schlaginstrument aus.

L: Jetzt hörst du Schritte, Alexandra⁸.

(Alexandra kommt, nimmt die Karte auf und wählt eine Trommel aus. Sie lächelt. Ein anderer Junge imitiert den Klang der Schritte.)

⁸ Die Namen aller Schülerinnen und Schüler sind verändert und somit anony- misiert.



L: Versuch mal, die Trommel so zu nehmen. . . Versuch mal, einen Daumen da rein zu stecken. (Zeigefinger zur Trommel, Alexandra versucht es) Mmm, genau. Das ist nämlich nur so'n Schlüssel, der da dran ist. Genau. Probier mal aus! Jetzt hörst du Schritte.

(Schülerin schlägt die Trommel. Lehrerin steht auf, kommt zu Alexandra.)

L: Ich zeig's dir noch mal. (Nimmt die Trommel von Alexandra) Guck mal, hier so den Daumen rein, ne? (Lehrerin zeigt die Haltung den anderen und dreht sich) Also (Lehrerin schlägt die Trommel dreimal kräftig. Alexandra nimmt ihre Trommel zurück.) Ja.

(Lehrerin geht zurück und Alexandra schlägt diesmal so kräftig wie die Lehrerin. Zwei Jungen klatschen dreimal zurück.)

L : OK! Sie werden schneller.

(Alexandra schlägt die Trommel mehrmals laut.)

L: Gut! Und was machst du jetzt damit? (Alexandra lächelt.) Wie Ira...(Lehrerin zeigt auf die Karten, die schon vor anderen Kinder liegen.)

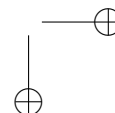
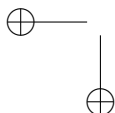
Alexandra: Vor mich hinlegen.

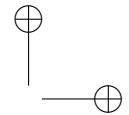
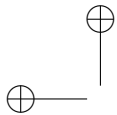
Lehrerin: Vor dich hinlegen. Genau! Damit's nicht so laut wird.

Während die Schüler nacheinander ein Instrument selbständig und aktiv auswählen und spielen, damit der Text weitergeführt werden kann, ist die Funktion der Lehrerin nicht zu unterschätzen. Die Lehrerin unterstützt die Schüler dabei. Während die Lehrerin die Schüler darauf hinweist, selbst ein Instrument auszuwählen und zu spielen, steht die Musiklehrerin nicht im Vordergrund des Lernprozesses. Sie hilft den Schülern, eine Spielfolge zu bewältigen und zeigt ihnen die richtige Spieltechnik. Beim Lernprozess hilft die Lehrerin den Schülern, ihre Ideen zu verwirklichen.

Ausschnitt b. (00:16:55 – 00:17:57) der Unterrichtsaufnahme: Die Lehrerin fragt die Schüler, warum sie ein bestimmtes Instrument ausgewählt haben. Sie lässt die Schüler immer zuerst selbst etwas ausprobieren.

L: (Sie liest den Text weiter.) . . . Da drüben unterhalten sich Frau (Meldungen. Die Lehrerin zu einem Schüler) Em. (Der Schüler deckt die Karte auf und sucht ein Instrument. Die anderen lächeln. Der Schüler hat eines gefunden, gelächelt und einmal gespielt, alle lachen.)





98 · Kapitel 3

L: Versuch mal, nicht die Zimbeln zu berühren. (Die Lehrerin kommt zu ihm, um es zu zeigen.) Nur am Band anfassen. Dann hört es sich besser an.

(Der Schüler spielt noch einmal.)

L: Genau. Warum passt denn das so gut? Ich finde das gut, für ne Frau. Josh, warum passt das?

Ein Schüler: Weil das so klingt.

Lehrerin: Ja. Daniel?

Daniel: Weil so hell ... hoch ist.

Lehrerin : Genau! Genau! Sehr gut! Karte? Und Instrument?

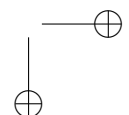
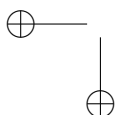
(Der Schüler nimmt seine Sachen.)

Die Schüler sollen dennoch die Lehrerin ab und zu nachmachen. Der Ablauf ist folgendermaßen: Der Unterricht beginnt. Die Lehrerin legt die beiden Hände hinter den Kopf, schaut die Schüler an und sagt nichts. Die Schüler machen das nach. Die Klasse wird ruhig. Beim Einsingen singt die Lehrerin und zeigt die Tonstufen mit der Hand an. Die Schüler machen auch dies nach.

.....China – Frau C-1.....

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 31 Schüler, die in 5 Gruppen im Halbkreis aufgeteilt wurden. Die Lehrerin sitzt vor der Klasse.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin hat einen Beamer, ein Musikvideo, ein Keyboard und eine Stereo-Anlage. Die Schüler haben Kärtchen (darauf stehen 2-4-taktige Rhythmen der ihnen bekannten Lieder als Spielhinweis) und Requisiten zum darstellenden Spiel.
- (c) **Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 7): Die Schüler sollen zehn bekannte Kinderlieder anhand ihrer Rhythmen er-



kennen. Dann entwerfen und gestalten die Schüler in Gruppenarbeit ihre eigenen Bewegungen zu den Liedern. Sie sollen verschiedene Intervalle und Melodien hören. Außerdem sollen sie die Herkunft eines neuen Liedes erkennen (aus Spanien, weil sie ein spanisches Kinderlied vorher gelernt haben).

Zeit		Verlauf
00:00	01:26	1. Einsingen - Tonskala singen mit Solfège und Handzeichen (Kodály-Methode)
00:01	00:38	- Die Schüler singen eine Tonskala in D-Dur mit Solfège und Handzeichen. Die Lehrerin begleitet am Keyboard.
00:01	01:26	- Der gleiche Ablauf in Es-Dur.
01:26	02:11	- Die Lehrerin stellt die weiteren Aufgaben vor.
02:11	06:45	2. Hören - Intervalle und Melodie
02:11	03:16	- Die Schüler singen a und hören g - c an. Ein einzelner Schüler antwortet.
03:16	04:01	- Der gleiche Ablauf mit e - g.
04:01	04:24	- Der gleiche Ablauf mit g - c'.
04:24	04:52	- Der gleiche Ablauf mit d - f.
04:52	05:25	- Der gleiche Ablauf mit e - g - c.
05:25	06:45	- Der gleiche Ablauf mit einer Melodie $\underline{55} \underline{31} \underline{22} 2- 3- 2- 1-^9$
06:45	10:34	3. Hören - Ein bekanntes Lied wiedererkennen und gestalten. Die Region eines neuen Lieds durch ein Musikvideo (von der Lehrkraft selbst hergestelltes Video, das Landschaftsbilder zu einem spanischen Lied zeigt) erkennen.
06:45	06:59	- Die Schüler sollen ein bekanntes Lied durch Hören wiedererkennen.
06:59	08:22	- Zwei Schüler gestalten dieses Lied vor der Klasse.
08:22	10:35	- Die Schüler erkennen die Region des neuen Lieds (aus Spanien) durch das Musikvideo.

09:35	10:34	- Die Schüler singen ein bekanntes Lied aus Spanien.
10:35	34:24	4. Arbeit in fünf Gruppen. Die Schüler erkennen zehn bekannte Lieder durch deren Rhythmen wieder (jeweils 2 oder 4 Takte) und erfinden Bewegungsgestaltungen für diese Lieder.
10:35	12:00	- Die Lehrerin stellt die Regeln für die folgende Gruppenarbeit vor.
12:00	12:39	- Jede Gruppe (5 oder 6 Schüler) hat zwei Lieder von den zehn Liedern zu bearbeiten.
12:39	13:13	- Die Lehrerin beobachtet die Unterrichtsdisziplin.
13:13	13:36	- Lehrer-Schüler-Interaktion. Eine Gruppe sucht die passenden Lieder aus. Die Lehrerin lässt sie ihre Bewegungsgestaltungen erarbeiten.
13:36	17:19	- Gruppenarbeiten. Die Schüler diskutieren. Lehrer-Schüler-Interaktion.
17:12	17:49	- Die Lehrerin beobachtet die Unterrichtsdisziplin.
17:49	20:16	- Der Auftritt der ersten Gruppe. Die Zuschauer beurteilen den Auftritt der ersten Gruppe.
20:16	23:34	- Die zweite Gruppe. Die Zuschauer beurteilen den Auftritt der zweiten Gruppe.
23:34	25:13	- Die dritte Gruppe. Die Zuschauer beurteilen den Auftritt der dritten Gruppe.
25:13	30:17	- Die vierte Gruppe. Die Zuschauer beurteilen den Auftritt der vierten Gruppe.
30:17	32:55	- Die fünfte Gruppe. Die Zuschauer beurteilen den Auftritt der fünften Gruppe.
32:55	34:24	- Alle zusammen singen ein Lied und bewegen sich dazu. Eine einzelne Schülerin gestaltet das Lied vor der Klasse darstellend.
34:25	35:01	5. Die Lehrerin fasst die Stunde zusammen.

Kommentar: Die Schwierigkeit der Aufgaben und das Lerntempo sind der Lehrerin gelungen. Die Motivation der Schüler, die Aufgaben auszuführen, ist in dieser Stunde durch die Unterrichtsvideoaufnahme deutlich zu erkennen.

Die Gruppenarbeit (s. oben in grau) dauert ca. 24 Minuten (von 10:35 bis 34:24).

Die Schüler, die in fünf Gruppen aufgeteilt wurden, müssen bei diesem Arbeitsverlauf zunächst zehn Lieder durch ihre vorgegebenen Rhythmen (aber ohne Melodien) wiedererkennen, nämlich durch die Noten- und Pausenwerte, jeweils 2 oder 4 Takte. Dann sollen die Schüler zu den Liedern Bewegungsgestaltungen selbstständig entwerfen und darstellen (s. u. Ausschnitt b.). Die Schüler, die zuschauen, sollen nach der Aufführung ein Urteil abgeben.

Tabelle 7: Verlauf des Musikunterrichts einer ersten Klasse (C-1), Peking

- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Ähnlich wie in der ersten Klasse in Hannover beginnt die erste Klasse in Peking am Anfang des Unterrichts mit einem Einsingen. Alle Schüler sollen aber eine Tonskala mit Handzeichen und relativer Solmisation singen (Kodaly-Methode). Dieses Verfahren gibt es laut dem Interview mit der Lehrerin (s. Kapitel 4) zu jeder Musikstunde. Die Tonhöhenvorstellung kann dadurch stabilisiert werden; somit entwickeln die Schüler allmählich ein Wissen darüber, was sie gerade singen. Die weiteren Aufgaben dieser Stunde, nämlich verschiedene Intervalle und Melodien anzuhören und mit Hilfe von Solmisation nachzusingen, sind deshalb machbar, sogar für die Schüler in einer ersten Jahrgangsstufe (s. u. Ausschnitt a).

Das Hauptziel des Unterrichts ist es, bekannte Lieder durch unterschiedliche Aufgaben bzw. verschiedene Methoden zu

⁹ Das ist die Ziffernotation oder das Ziffersystem, das in der chinesischen Musikerziehung z. B. im Schulbuch benutzt wird.

erinnern und zu wiederholen. Die Schüler wurden in fünf Gruppen aufgeteilt und sollen selbstständig zusammenarbeiten, um die Aufgaben zu bearbeiten und den ‚Wettbewerb‘ zu gewinnen. Sie sollen die Lieder durch die vorgegebenen Rhythmen wiedererkennen und ihre eigene Bewegungsgestaltung gemeinsam entwerfen und darstellen. Die übrigen Schüler sollen den Auftritt der jeweiligen Gruppe beurteilen.

Die Lieder sollen durch Anhören erinnert werden. Außerdem ist eine der Aufgaben besonders auffällig, nämlich dass die Schüler nach Anschauen eines Musikvideo-Ausschnitts mit einem neuen Lied („Siboney“ auf Spanisch), erkennen sollen, auf welche Region die Bilder im Musikvideo bezogen sein könnten (s. u. Ausschnitt c.).

Die Sozialform dieser Stunde ist vielfältig. Außer den Aufgaben für die Gruppen oder für die ganze Klasse gibt es noch Aufgaben für einzelne Schüler, z. B. dass eine Schülerin vor der Klasse mit allen anderen gemeinsam singt und sich dazu bewegt, oder ein einzelner Schüler Intervalle oder die Melodie vorsingt (s. Tabelle 7, von 02:11 bis 06:45 als Beispiel). Im Vergleich zu der ersten Schulklassse aus Hannover, wo jeder Schüler als Individuum etwa eine Minute bei der Lehrer-Schüler-Interaktion erhält, gilt die Aufmerksamkeit der chinesischen Lehrerin jeweils den 5- bzw. 6-er-Gruppen, die sich zusammen bewegen und etwas darstellen. Die Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der Musiklehrerin dauert in dieser Musikstunde etwa eine halbe Minute (s. „2. Hören – Intervalle und Melodie“). Es gibt in diesem Unterricht noch die Möglichkeit, dass die Schüler zu zweit als Darsteller vor der Klasse auftreten.

- (e) **Bildungsstandard im Musikunterricht:** Die Inhalte dieses Unterrichts finden sich in folgenden Lernbereichen wieder:

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Wahrnehmung und Beurteilung“:**

Musikstile und -schulen: (Die Schüler)

- *nehmen unterschiedliche Stile beim Hören von Kinderliedern, Instrumentalmusik oder Musikausschnitten verschiedener Länder, Regionen und ethnischen Gruppen wahr.* (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 13–17)

Im Unterricht hören und sehen die Schüler durch ein Musikvideo ein neues Lied aus Spanien. Außerdem hören sie verschiedene Intervalle und Melodien. Diese Aufgabe ist jedoch schwieriger, als die Vorgaben des chinesischen Bildungsstandards es für eine erste Schulklasse verlangen. Die Schüler erkennen bekannte Lieder durch das Lesen der notierten Rhythmen wieder.

Vergleichspunkte:

Die Wahrnehmungsaufgabe des Kerncurriculums Niedersachsens ist „das Vergleichen von zwei Tonhöhen“ (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 14). In dieser chinesischen Musikstunde gibt es hingegen schwierigere Höraufgaben.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Gestaltung“:** *Singen:* (Die Schüler)

- *kennen die richtige Körperhaltung beim Singen,*
- *reagieren auf den Dirigenten und das Vorspiel,*
- *singen ausdrucksvoll mit natürlicher Stimme nach Rhythmen und Melodien alleine oder zusammen,*
- *singen jedes Schuljahr 4 bis 6 Lieder auswendig* (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 14).

Im Unterricht singen die Schüler die Tonskalen mit Solfège und Handzeichen, um ihre Tonhöhenvorstellung zu entwickeln. Die Schüler singen die verschiedenen Rhythmen und

Melodien alleine oder zusammen. Sie sollen in dieser Musikstunde insgesamt zehn bekannte Lieder auswendig singen. Bei manchen Liedern klatschen die Schüler den Grundschat mit.

Vergleichspunkte:

- Die Schüler beider Länder sollen ein ausgewähltes Liedrepertoire auswendig singen (s. Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 14; Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 15).
- Intervalle und eine einfache Melodie singen zu können, ist in Niedersachsen eine Aufgabe für die 3. und 4. Klasse (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 15).
- Die Schüler beider Länder singen Lieder und klatschen den Grundschat mit.

Umfassende Performance: (Die Schüler)

- *nehmen an dem Darstellenden Spiel teil,*
- *führen Bewegungsgestaltungen zu Liedern und Instrumentalmusik aus,*
- *kooperieren mit Anderen bei Bewegung, Tanz, musikalischen Spielen, Gesangsdarbietungen usw.* (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 16)

Im Unterricht führen die Schüler in Gruppen Bewegungsgestaltungen zu Liedern und Instrumentalmusik aus.

Vergleichspunkte:

Bewegungsgestaltungen selbstständig zu erfinden ist schwerer als die Vorgabe, wie sie hier im chinesischen Bildungsstandard formuliert ist. Diese Aufgabe ist im Kerncurriculum von Niedersachsen für die 3. und 4. Klasse vorgesehen (s. Kultusministerium, 2006, S. 15).

Notation: (Die Schüler)

- kennen einfache rhythmische Zeichen,
- können mit Solfège Blattsingen (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 16).

Im Unterricht können die Schüler die bekannten Lieder durch das Lesen der rhythmischen Zeichen wiedererkennen. Die Schüler singen Intervalle und eine Melodie sowie Tonskalen mit Solfège und Handzeichen. Jedoch zeigt sich in dieser Stunde nicht, ob die Schüler mit Solfège Blattsingen können.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

Die Schüler hören Intervalle, eine Melodie, die Begleitung der Lehrerin, das Musikvideo und den Gesang der Mitschüler.

Die Verhaltensweise „Sprechen“ der Schüler bezieht sich auf die Diskussion in der Gruppenarbeit und auf die Beurteilung des darstellenden Spiels der Mitschüler.

Im Vergleich zu der ersten Klasse aus Hannover gibt es in dieser Stunde kein Instrumentalspiel. Deswegen kommt die Verhaltensweise „Schüler musizieren“ nicht vor.

Die Schüler dürfen sich bewegen, wenn sie Bewegungsgestaltungen ausführen sollen.

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 8):

1. Die Verhaltensweise der Schüler „singen, hören und bewegen sich“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 20.29%) im Vergleich zu anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Sprechen (14.04%), sich Bewegen und Sprechen (11.36%) und Hören (11.02%). Deshalb kann man auch feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher aktiv sind.

2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt, „Schüler singen, hören und bewegen sich“ als ein Beispiel: $20.29\% + 11.36\% + 3.66\% + 2.47\% + 2.23\% = 40.01\%$) nehmen insgesamt mehr Zeit ein als Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (Z. B. „Schüler sprechen“: $14.04\% + 11.02\% + 4.19\% + 1.67\% = 30.92\%$)!
3. Die Schüler haben seltener die Möglichkeit, aktiv zu werden (s. Anzahl 168), im Gegensatz zur Lehrerin (188).
4. Die Schüler sind zeitlich mehr tätig (s. „Dauer im Datensatz“ 70.93%) als die Lehrerin (60.72%)!
5. Die Lehrerin „spricht“ die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrer 39.10%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: Musizieren (21.35%); Sprechen und Musizieren (0.15%); und sich Bewegen (0.12%).
6. Im gesamten Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 39.10%). Es folgen: Lehrerin musiziert (21.35%); Schüler singen, hören und bewegen sich (20.29%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler singen, hören und bewegen sich	11	447.4	20.29%
Schüler sprechen	88	309.64	14.04%
Schüler bewegen sich und sprechen	7	250.4	11.36%
Schüler hören	26	243.04	11.02%
Schüler singen	5	92.36	4.19%
Schüler singen und hören	15	80.72	3.66%

Schüler sprechen und hören	8	54.56	2.47%
Schüler bewegen sich und hören	1	49.16	2.23%
Schüler bewegen sich	7	36.76	1.67%
Anzahl der Verhaltensweisen von den Schülern	168		
Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	150	862.08	39.10%
Lehrerin musiziert	35	470.88	21.35%
Lehrerin spricht und musiziert	2	3.4	0.15%
Lehrerin bewegt sich	1	2.64	0.12%
Anzahl der Verhaltensweisen von der Lehrerin	188		
Summe alle Events:	305		
Dauer des Musikunterrichts:	2205		

Tabelle 8: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der ersten Klasse (C-1), Peking

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler-Kommunikation und die Aktivität der Schüler

Mimik und Gestik der chinesischen Schüler zeigen, dass sie in dieser Stunde sehr aktiv sind. Sie melden sich schnell, um Aufgaben zu übernehmen. Ein wichtiger Grund dafür ist wahrscheinlich, dass es vielfältige Sozialformen in dieser Stunde gibt. Die Kommunikation wird durch den Wettbewerb zwischen den Gruppen gefördert (s. u. Ausschnitt a. und b.). Sie dürfen sowohl in einer Gruppe mit anderen diskutieren und kooperieren als auch ihre eigene Idee vor der Klasse darstellen. Im Vergleich zu den deutschen Schülern ist ein Gemeinschaftsgefühl in China gleich ab der ersten Jahrgang-

stufe gebildet. Die Kommunikationsfähigkeit wird außerdem durch die Zusammenarbeit zwischen den Gruppen begünstigt, z. B. wenn eine Gruppe etwas darstellt und die übrigen Schüler als Zuschauer mitsingen oder den Grundschatz mitklatschen. Die ‚Zuschauer‘ dürfen die Gruppenarbeiten beurteilen, um ihre Beobachtungen auszudrücken.

Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse: das Lerntempo wird von den begabten Schülern beeinflusst bzw. getrieben (s. u. Ausschnitt a.). Es gibt zwei Schüler, die besonders gut darin sind, Intervalle und Melodien herauszuhören. Sie beantworten jeweils zwei Fragen, mehr als die anderen Mitschüler und auch schneller. Die Lehrerin lässt die Klasse nach dem Gesang der besseren Schüler die Intervalle oder Melodien noch einmal singen, damit die Schüler eine Tonhöhenvorstellung durchs Wiederholen aufbauen können. Es ist aber für jeden Schüler wichtig, einmal eine Möglichkeit zum Einzelspiel vor der Klasse zu bekommen (vgl. mit der ersten Klasse in Hannover und Interview mit Frau C-3 im Kapitel 4).

Ein anderes ähnliches Beispiel einer Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse ist, dass eine Schülerin vor die Klasse kommt, um ein Lied mit allen gemeinsam zu singen und sich dazu gleichzeitig bewegt.

Ausschnitt a. des Unterrichtschnitts (05:25 – 06:45)¹⁰ Intervalle und Melodie Hören

L: Die Schwierigkeit wird jetzt erhöht ... wir werden uns eine Melodie anhören (ein Schüler „aaah?“) (die Lehrerin spielt ein a auf dem Klavier). Dieser Ton ist ein a. (Die Lehrerin spielt 55 31 22 2- 3- 2- 1-)

(Die Lehrerin hat noch nicht zu Ende gespielt, da melden sich schon zwei Schüler) Ti (Ti hat sich als erstes gemeldet, nachdem sie die Melodie bis zum Ende angehört hat.)

¹⁰ Die chinesischen Unterrichtsprotokolle werden nicht auf chinesisches wiedergegeben, sondern gleich in der Übersetzung.

(Die Schülerin singt „55 31 ... 55 ...“. Sie fasst sich mit der rechten Hand am Kopf und weiß nicht, wie sie weiter singen soll.)

L: Kein Problem, höre dir noch einmal die Melodie an. Pass auf (die Lehrerin spielt noch einmal die Melodie am Klavier) S: 55 31 22 3- 2- 1-

L: Was denkt ihr darüber, wie sie gesungen hat? Yan (Ti kratzt sich am Kopf.)

S: Sie hat ein d nicht gesungen.

L: Dann singe es bitte einmal für sie ... ich spiele die Melodie nochmal, dann singe sie bitte nach. Achte bitte (nun im Rhythmus gesprochen) auf das Tempo! Ich – fange – jetzt – an – zu – spielen! (Die Lehrerin hat noch nicht zu Ende gespielt, dann ruft schon ein anderer Schüler dazwischen: e d c.)

S singt: 55 31 22 2- 3- 2- 1-

L: Wie fandet ihr es? Bitte gebt ihr Beifall.

(L fängt an zu klatschen, so dass alle Schüler ebenfalls mitklatschen. Die vierte Gruppe ist besonders erfreut darüber und jubelt, weil sie die richtige Antwort gegeben haben.)

L: Lasst uns nun gemeinsam singen. Und los! (Die Lehrerin geht zu den Schülern und dirigiert mit der rechten Hand.) S singt: 55 31 22 2- 3- 2- 1-

L: Yan ist in welcher Gruppe?

S: (Sie ist in) Gruppe 4! (Die Lehrerin geht zu der Schultafel und malt ein Blümchen für Gruppe 4.)

Ausschnitt b. (11:02 – 17:48) des Unterrichtschnitts:

L: Die nächste Aufgabe wird noch schwieriger sein (Schüler schreit nochmal aaah.) Ihr seht, dass innerhalb jeder Gruppe im gekennzeichneten Kreis zwei Kärtchen liegen (Die Schüler recken sich und verschieben ihre Stühle, um die Kreise zu sehen.) Bitte still sitzen! Lasst mich ausreden! (Sie geht in die Mitte des Klassenzimmers.) Jede Gruppe hat einen Team-Leiter. Hört gut zu! Später, wenn ihr die zwei Kärtchen ... (Schüler werden wieder unruhig, die Lehrerin klatscht dazwischen.) Gruppe 5! Aufpassen, ich habe die Aufgabe noch nicht zu Ende gestellt! [...]

L: Hört zu! Ich werde Gruppe 2 loben ... Bai Shan! Höre dir zuerst die Aufgabe zu Ende an, dann könnt ihr zusammen darüber reden. Passt auf, auf diesen zwei Kärtchen sind alle zehn Lieder, die wir bisher in diesem Halbjahr gelernt haben. Bitte deckt die Kärtchen auf und diskutiert sehr leise, welches Lied das ist. Auf den Kärtchen sind jeweils die Titel der Lieder nicht vorhanden ... findet bitte heraus, welche Lieder-Titel stimmen. (Ein paar Schüler fangen schon an, die Kärtchen aufzudecken.) Auf den Kärtchen sind jeweils nur 2–4 Takte von jedem Liedanfang notiert, und auch nur der Rhythmus. Welche

110 · Kapitel 3

Gruppe zuerst die Titel errät, darf auch zuerst die Lieder vorführen. Wir machen heute einen musikalisch-darstellenden Spielwettbewerb. In Ordnung, dann lasst uns anfangen!

(Jede Gruppe fängt an zu diskutieren, der Geräuschpegel wird lauter und lauter. Die Lehrerin bittet die Schüler, leiser zu sein und fragt gleichzeitig nach, ob sie schon die Titel der verschiedenen Lieder erraten haben. Gruppe 5 springt als erstes auf und ruft nach der Lehrerin. Danach folgen Gruppe 4, 2, 1.)

L: (Zu allen Gruppen) Die ersten, die zweiten, die dritten, die vierten, ... dann seid ihr die fünften. (Innerhalb der Gruppe gibt es verschiedene Meinungen, die Lehrerin schlägt auf das Tambourin.)

L: Setzt euch alle hin! Nehmt euch ein Beispiel an Gruppe 2. (Die Schüler beruhigen sich.) Falls ich später noch einmal Gruppe 2 lobe, dann werden sie von mir eine kleine rote Blume bekommen. Weil Gruppe 2 die beste, die vorbildlichste Gruppe ist. Wenn ich euch diskutieren lasse, diskutiert diese Gruppe, wenn die Diskussionszeit zu Ende ist, dann kann diese Gruppe sich gleich wieder hinsetzen. Jetzt rufe ich die Team-Leiter aus den jeweiligen Gruppen nach der von mir vorhin bestimmten Reihenfolge auf. (Zwei Team-Leiter stehen zusammen auf und beantworten gleichzeitig die Fragestellung.)

L: Wieso so durcheinander? Bitte gebt mir eure Antwort nach der Reihenfolge.

Ein Schüler: Tierchen singen.

L: Tierchen singen. Wie heißt das andere Lied?

S: Lai You Lai.

L: Sehr gut, dann werden wir später zusammen den darstellenden Spielwettbewerb durchführen. Bitte diskutiert zuerst ... bitte diskutiert etwas leiser ... wie ihr eure musikalische Darstellung aufführen möchtet.

(Jede Gruppe fängt begeistert an zu diskutieren, die Lehrerin geht von Gruppe zu Gruppe und erkundigt sich nach den restlichen Liedtiteln. Die Gruppen, die schon die Titel erkannt haben, sagen der Lehrerin, was für Darstellungen sie machen möchten und probieren ihre Gedanken und Ideen aus. Manche fangen schon an, ihre Tänze auszuprobieren. Die Lehrerin nennt den Gruppen die Reihenfolge der Aufführungen und geht schnell wieder vor die Klasse. Sie klatscht zweimal, schlägt auf das Tambourin und lässt die Klasse zur Ruhe kommen.)

L: Gruppe 5, setzt euch wieder hin. Gruppe 1 auch. Sehr gut! (Ein paar Schüler sind trotzdem noch unruhig, die Lehrerin schlägt wieder auf das Tambourin.) Ich muss noch einmal Gruppe 2 loben, sie versteht heute wirklich, wann sie was machen sollen und wann nicht. Kinder, jetzt führen wir die Darstellungen der Reihenfolge nach auf! Macht es nach euren eigenen Vorstellungen und zeigt es der ganzen Klasse.

Damit die Schüler sich aktiv ausdrücken und miteinander kommunizieren können (s. Interview mit dieser Lehrerin C-1 im Kapitel 4, Frage 8), lässt die Lehrerin die Schüler Aufgaben selbstständig übernehmen. Die Lehrerin achtet auf die Unterrichtsdisziplin und hört den Gruppenarbeiten zu.

b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Einer der Gründe, dass die Schüler bei diesem Unterricht von Frau C-1 an allen Aufgaben sehr aktiv beteiligt sind, ist der, dass die Lehrerin sich bewusst ausblendet (s. Interview mit dieser Lehrerin im Kapitel 4, Frage 9). Die Schüler können mit musikalischen Handlungen ihre eigenen Ideen ausführen. Bei Gruppenarbeiten verhält die Lehrerin sich eher als eine ‚Teilnehmerin‘, um die Schüler zu unterstützen. Sie lässt die Schüler selbst entdecken, ob es eine Besonderheit oder einen Fehler gibt, und wie es richtig wäre.

Ausschnitt c. des Unterrichtschnitts (08:41 – 10:34): Die Schüler hören ein Musikstück.

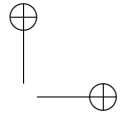
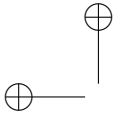
L: Sehr gut ... bitte schaut auf den Beamer (Schüler flüstern vor sich hin.) Bitte hört die Musik und schaut euch das Video an, bitte versucht zu erkennen, welche Region das sein könnte. (Schüler scheinen neugierig zu werden.) Seid leise, hört und schaut konzentriert zu! (Die Lehrerin lässt die Musik abspielen und geht zu den Schülern.)

L: Können wir noch etwas weiter hören? Etwas mehr hören? (Lehrerin hält ihre Hände an beide Ohren und zeigt mit der Bewegung, dass die Schüler in Ruhe zu Ende hören sollen. Die Schüler hören nicht auf die Lehrerin, ein paar Schüler melden sich und schreien gleichzeitig: Spanien, Spanien, Spanien ... Lehrerin ist sehr verwundert darüber und immer mehr Schüler melden sich.)

L: Sehr gut, ihr habt alle erraten, dass die Antwort Spanien ist. Dann werden wir das Video nicht mehr zu Ende schauen. Auf welchem Kontinent befindet sich Spanien? Ein Schüler schreit sofort heraus: Europa! (Ein paar Schüler rufen sofort mit.)

L: Richtig, nur niemand hat sich gemeldet. Wer hat vorher Spanien gesagt? Meldet euch! (Alle Schüler melden sich. Einer ruft: ich!)

L: Schon wieder Gruppe 4? Ich habe wieder Gruppe 4 gehört. (Zwei Schüler: Gruppe 5! Ein Schüler: Gruppe 4!) Gruppe 4! Gruppe 4 bekommt ein kleines Blümchen von mir.



112 · Kapitel 3

L: Natürlich, diese Aufgabe ist etwas zu einfach für euch. Dann werde ich euch noch eine Aufgabe stellen: Wir haben in der letzten Stunde ein spanisches Kinderlied gelernt. Wie heißt dieses Lied? Ein Schüler schreit wieder sofort heraus: Kleiner Esel! (Viele Schüler melden sich.)

L: Ja, bitte!

S: Kleiner Esel steigt den Hügel hoch.

L: Sehr gut! Können wir das Lied wiederholen?

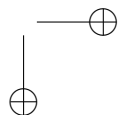
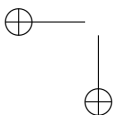
S: Ja!!!

L: Könnt ihr das Lied auswendig singen? (Die Lehrerin fängt an, das Vorspiel auf dem Klavier zu spielen.)

S: Wir können! (Sie fangen an zu singen.)

Der Hintergrund dieser Aufgabe ist, dass die Schüler einmal ein Kinderlied „Kleiner Esel“ aus Spanien erlernt haben. Diese Höraufgabe zu lösen ist eigentlich nicht ganz leicht, weil es um eine ausländische Kultur geht. Das Musikvideo schließt zweitens eine multidimensionale Wahrnehmung ein. Die möglichen Spuren, die den Schülern zur Verfügung stehen, sind sowohl die landschaftlichen Bilder und die Melodie (und auch die Sprache des Liedes) als auch ein früher erlerntes spanisches Lied „Kleiner Esel“. Es wäre noch besser, wenn der Schüler, der innerhalb etwa 25 Sekunden bereits die richtige Antwort gegeben hat, von der Lehrerin nach seinem Grund gefragt würde.

Die Schüler dürfen in dieser Stunde sich sowohl aktiv und mit Fantasie ausdrücken als auch miteinander kommunizieren. Dabei haben sie vielfältige Übungen, um fachliches Wissen zu wiederholen und zu vertiefen.



3.2.2 Die zweite Jahrgangsstufe

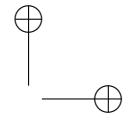
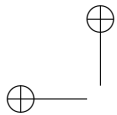
..... Deutschland – Frau D-2

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 25 Schüler mit einer Lehrerin, die einen Stuhlkreis im Musikraum gebildet haben.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Es gibt verschiedene kleine Schlaginstrumente für die Schüler und ein Klavier für die Lehrerin.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 9): verschiedene musikalische Parameter wurden in dieser Stunde durch Gesang, Körperbewegungen und Instrumentalspiel geübt, wie z. B. der Grundschat, die Rhythmen (Viertel und Achtel), die Lautstärke (laut und leise), die Tonhöhe und die Richtungen der Läufe der Musik (auf- und abwärts). Die Schüler lernen durch das Instrumentalspiel, sich als Spieler nach den Anweisungen eines Dirigenten zu richten. Verschiedene Spieltechniken für lautes und leises Spiel werden gezeigt.

Zeit		Verlauf
00:00	01:03	Die Stunde beginnt.
01:03	02:28	1. Die Schüler und die Lehrerin singen ein Lied „Hallo schön, dass du da bist.“
01:03	01:32	- Die Schüler und die Lehrerin singen zusammen.
01:32	02:28	- Die Schüler singen und stampfen gleichzeitig den Grundschat des Liedes.
02:28	07:40	2. Die Schüler hören das Klavierspiel an und machen gleichzeitig Körperbewegungen entsprechend der Rhythmen oder des Melodieverlaufs.

07:40	15:22	3. Die Schüler singen ein bekanntes Lied und klatschen parallel den Grundschatz. Die Lehrerin lässt einzelne Schüler am Anfang des Liedes das Tempo angeben, damit die Mitschüler weitersingen können. Schüler-Klasse-Interaktion. Die Lehrerin korrigiert die Tonhöhe einer bestimmten Stelle.
15:22	29:24	4. Ein Instrumentalspiel. Es gibt „Dirigent“ und „Instrumentalisten“ in diesem „Rollenspiel“. Dabei zeigt sich die Schüler-Lehrer-Interaktion und die Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse.
15:22	16:42	- Die Lehrerin achtet auf die Unterrichtsdisziplin.
16:42	19:21	- Jeder Schüler nimmt ein Instrument selbstständig auf. Unterrichtsritual.
19:21	24:04	- Die Lehrerin spielt Dirigentin und die Schüler spielen Instrumentalisten. Laut und leise.
24:04	29:24	- Drei Schüler spielen Dirigent und die Mitschüler spielen Instrumentalisten.
24:26	25:59	a) Der erste Schüler spielt einen Dirigenten.
26:46	27:13	b) Eine Schülerin spielt eine Dirigentin.
27:41	28:33	c) Der dritte Schüler spielt einen Dirigenten.
28:33	29:24	- Die Lehrerin fragt die Schüler, was die Schwierigkeit der Spieltechniken ist.
29:24	31:23	5. Unterrichtsritual - Die Schüler geben ihre Instrumente zurück.
31:23	32:05	Ende der Stunde
Kommentar: Der Arbeitsverlauf (s. oben in grau) dauert die längste Zeit dieser Stunde – über 14 Minuten (von 15:22 bis 29:24). Die Lehrerin und die Schüler machen in dieser Zeit ein Instrumentalspiel als „Dirigent“ und „Instrumentalisten“. Dadurch lernen die Schüler auf der einen Seite, wie man den Anweisungen eines musikalischen Leiters folgt; auf der anderen Seite lernen sie, musikalische Parameter wie die Lautstärke auf dem Instrument umzusetzen. Die Klangfarbe kleiner Schlaginstrumente und Spieltechniken für lautes und leises Spiel werden auch erlernt.		



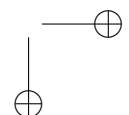
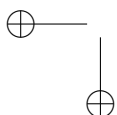
Die Lehrerin übernimmt zuerst die Funktion der Dirigentin und lässt danach drei Schüler diese Funktion übernehmen. Sie lernen dadurch, wie man vor der Klasse entsprechende Handzeichen deutlich und nachvollziehbar geben kann.

Tabelle 9: Verlauf des Musikunterrichts einer zweiten Klasse (D-2), Hannover

- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Es geht in dieser Stunde hauptsächlich darum, dass die Schüler musikalische Parameter durch verschiedene Verhaltensweisen erfahren. Die Lehrerin lässt die Schüler mit ihren Körpern den Musikraum, die musikalischen Rhythmen und die Tonhöhen empfinden und differenzieren. Die Schüler sollen ein Lied singen und zugleich den Grundschat des Liedes auf ihren Oberschenkeln klatschen. Dann sollen sie zu diesem Grundschat bzw. zu den Vierteln stampfen.

Die Schüler hören das Klavierspiel der Lehrerin an und sollen sich entsprechend bewegen. Sie gehen mit jedem Ton einen Schritt vor- oder rückwärts. Wenn sie die Pause hören, sobald die Lehrerin gerade nicht spielt, sollen sie stehenbleiben. Die Schüler sollen die von der Lehrerin gespielten Viertel oder Achtel zugleich mit „Tata“ oder „Titititi“ beim Laufen sprechen. Die verschiedenen Richtungen der Läufe, die die Lehrerin auf dem Klavier spielt, werden von den Schülern mit deren Armen und Fingern nach oben oder unten angezeigt. Bei dieser Aktion bringen sich die Schüler aktiv ein.

Im Rollenspiel ‚Dirigent‘ und ‚Instrumentalisten‘ spielt jeder Schüler unter der Leitung der Lehrerin ein selbst ausgewähltes kleines Schlaginstrument, damit sie das Ritual des Instrumentalspiels nach Anweisungen kennenlernen. Hierbei soll ein korrektes Zusammenspiel, wozu ein gleichzeitiger Einsatz und ein gemeinsamer Schluss gehören, geübt werden. Insbesondere sollen die Schüler in dieser Stunde die verschiedenen Signa-



le des Dirigenten erkennen und ihnen folgen (laut und leise, crescendo und diminuendo).

Drei Schüler wurden ausgewählt und haben die Gelegenheit, vor der Klasse ihre Mitschüler zu dirigieren (s. u. Abschnitt a.). Ähnlich wie beim Ablauf der ersten Klasse in Hannover kann man sehen, wie die Instrumente nach dieser Stunde von den Schülern selbst zurückgegeben werden. Die Schüler interessieren sich sehr für das Instrumentalspiel.

Die Lehrerin und die Schüler singen sich gemeinsam am Anfang des Unterrichts ein. Als Begrüßung singen und sprechen sie verschiedene Rhythmen. Ein einzelner Schüler hat danach die Gelegenheit, den Anfang eines bekannten Liedes vor der Klasse allein zu singen, um der Klasse das Tempo vorzugeben.

Die Schüler können die unterschiedlichen Tonhöhen, tief oder hoch, beim Hören des Klavierspielens gut unterscheiden und sich entsprechend dazu bewegen. Damit die Schüler diese Fähigkeiten auch beim Singen verbessern, lässt die Lehrerin die Schüler mit geschlossenen Augen die Stellen mehrmals anhören, bei denen sie zumeist falsch gesungen haben. Die Lehrerin fragt die Schüler nach jenen Stellen und zeigt die verschiedenen Tonstufen mit dem Finger, um den Unterschied dieser Tonhöhen zu verdeutlichen.

- (e) **Kerncurriculum im Unterricht** (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 10, 14–16):

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Wahrnehmen“**

Hören: (Die Schüler)

- *erkennen und unterscheiden hörend musikalische Parameter in einfachen Zusammenhängen.*
- *erkennen und unterscheiden hörend musikalische Prinzipien.*

In diesem Unterricht hören die Schüler unterschiedliche Tonhöhen und Rhythmen beim Klavierspiel der Lehrerin.

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Gestalten“:**

Durch Bewegung lassen sich Formen und Strukturen der Musik erfahren. Darüber hinaus lernen Schülerinnen und Schüler, ihren Körper bewusst einzusetzen und eigene Bewegungsabläufe nach musikalischen Vorgaben zu koordinieren.

- *Musik und Bewegung: (Die Schüler) führen einfache Bewegungsgestaltungen zur Musik aus.*
- *Lied und Stimme: (Die Schüler) setzen ihre Sing- und Sprechstimme allein und in der Gruppe vielfältig ein. Singen ein ausgewähltes Liedrepertoire auswendig. Singen ausdrucksvoll und zunehmend rhythmisch-melodisch korrekt.*
- *Instrumente: (Die Schüler) verfügen über einfache Spieltechniken. (Die Schüler) realisieren einfache Instrumentalstimmen nach Vorgabe.*

In diesem Unterricht bewegen sich die Schüler, um sich mit ihren Körpern in den Parametern Tonhöhe, Rhythmus und Richtung des Melodieverlaufs auszudrücken.

Die Lehrerin und die Schüler singen und sprechen vor und nach, um einander zu begrüßen. Ein einzelner Schüler singt allein vor der Klasse, um das Tempo eines Lieds vorzugeben. Zwei Lieder werden auswendig gesungen.

Die Schüler spielen die Instrumente alle zusammen mit verschiedenen Lautstärken nach Anweisung. Dabei lernen sie die einfachen Spieltechniken kennen.

⇒ **Nds. Kerncurriculum:**

[...] fachspezifische Rituale (wie [...] Musizierregeln [...]) sind Grundlage und auch Gesprächsthema des Musikunterrichts.

In diesem Unterricht soll jeder Schüler ein Instrument selber auswählen und spielen.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Handlungsstrukturen (s. Tabelle 10):

1. „Schüler bewegen sich“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 21.85%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Singen, Hören und sich Bewegen (11.87%); Hören und sich Bewegen (8.39%) und Sprechen (6.00%). So kann man feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher aktiv sind.
2. Die Verhaltensweisen der Schüler mit mehreren Tätigkeiten (nicht grau unterlegt, s. „Dauer im Datensatz“) nehmen insgesamt mehr Zeit ein (36.93%) als Verhaltensweisen, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (alle in grau, 31.31%)!
3. Die Schüler haben seltener die Möglichkeit, aktiv zu werden (s. „Anzahl“ 168), im Gegensatz zur Lehrerin (171).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger häufig tätig (s. „Dauer im Datensatz“, 68.24%) als die Lehrerin (83.08%).
5. Die „Lehrerin spricht“ die meiste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrerin 34.94%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: sich Bewegen (15.99%); Singen und sich Bewegen (12.43%) und Spielen (11.77%).
6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (34.94%). Es folgen: Schüler bewegen sich (21.85%); Lehrerin bewegt sich (15.99%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekun- de)	Dauer im Da- tensatz
Schüler bewegen sich	54	397.72	21.85%
Schüler singen, hören und bewegen sich	7	216.08	11.87%
Schüler hören und bewegen sich	26	152.72	8.39%
Schüler sprechen	31	109.28	6.00%
Schüler sprechen, hören und bewegen sich	15	87.92	4.83%
Schüler musizieren und hören	5	83.44	4.58%
Schüler musizieren, hören und bewegen sich	5	73.2	4.02%
Schüler singen und hören	13	43.44	2.39%
Schüler hören	6	32.16	1.77%
Schüler musizieren	3	30.72	1.69%
Schüler sprechen und bewegen sich	2	8.76	0.48%
Schüler singen und bewegen sich	1	6.72	0.37%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	168		
Summe alle Events:	250		
Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	84	636.04	34.94%
Lehrerin bewegt sich	21	291	15.99%
Lehrerin singt und bewegt sich	12	226.28	12.43%
Lehrerin musiziert	26	214.28	11.77%
Lehrerin singt	15	67.92	3.73%
Lehrerin spricht und bewegt sich	6	46.6	2.56%

Lehrerin spricht und musiziert	7	30.16	1.66%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	171		
Summe alle Events:	250		
Dauer des Musikunterrichts:	1820		

Tabelle 10: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der zweiten Klasse (D-2), Hannover

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

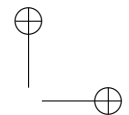
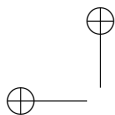
a) Schüler-Schüler Kommunikation und die Motivation der Schüler

Als eine Gemeinschaft singen die Schüler Lieder zusammen und bewegen sich gleichzeitig zum Klavierspiel der Lehrerin, spielen aber auch die Instrumente unter der Leitung eines Dirigenten.

Schüler-Klasse-Interaktion: Verschiedene Schüler können sich in dieser Stunde vor der Klasse präsentieren. Drei Schüler dirigieren die Klasse nacheinander, um das Spiel der Klasse unter ihrer Leitung koordinieren zu können (vgl. mit der ersten Klasse in China: eine Schülerin tanzt vor der Klasse, die Mitschüler schauen sie an und tanzen mit). Der Schüler, der Dirigent gewesen ist, soll den nächsten Schüler zum Dirigieren der Klasse bestimmen. Ein Schüler wurde von der Lehrerin nach seiner Spieltechnik gefragt, die er anwendet, um leise zu spielen. Ein anderer Schüler soll der Klasse das Tempo eines Lieds durch Vorsingen und auf-den-Schoß-Patschen angeben.

Abschnitt a. über „Dirigent“ und „Instrumentalisten“ (24:04 – 27:25) vom Unterrichtsmittschnitt:

Die Lehrerin macht den Schülern zunächst vor, wie sich ein Dirigent verhält und wie er den Spielern die Signale geben sollte. Die Lehrerin spielt zuerst die Dirigentin und zeigt die Gesten für laut und leise. Sie lässt auch einen Schüler seine Spieltechnik vor der Klasse zeigen. Wenn ein Schüler den Dirigenten spielt, kommuni-



ziert er mit der Klasse. Die Spieler der Klasse können musizieren, um sich auszudrücken. Die Lehrerin blendet sich in dieser Zeit aus und übernimmt die Rolle eines normalen Instrumentalisten.

Lehrerin: Wer von euch traut sich denn jetzt zu, auch mal Dirigent zu sein? So! Komm! Wir wechseln mal.

(Ein Schüler und die Lehrerin tauschen ihre Plätze.) Lehrerin: (Schüler heben schon die Instrumente an) Hat er schon was gezeigt? Der Schüler gibt allen das Zeichen, die Instrumente aufzunehmen.

Der Schüler macht die Hände sofort ganz weit auseinander. (Alle Schüler spielen gleich sehr laut.)

Lehrerin: Stopp, stopp, stopp, stopp! Legt noch mal alles hin. Du musst ganz langsam machen. Und du fängst erst an, wenn es ganz ruhig ist. Sonst versteht das keiner. Das hat eben keiner richtig mitgekriegt. OK? (Der Schüler nickt mit dem Kopf.) Ja? Zeig noch mal!

Wir achten auf den Dirigenten!

Ein Schüler: Ich sehe ihn nicht (Andere lächeln).

(Handzeichen zum Instrumente-Aufnehmen)

(Handzeichen der Lehrerin: zu – am lautesten – schnell zu) Der Schüler macht den Mund auf, wenn es am lautesten ist.

(Handzeichen der Lehrerin: zu – am lautesten [länger ausgehalten] – schnell zu)

Lehrerin: Genau. Aber wir hatten gesagt: immer Junge – Mädchen, ne? (die Jungs schreien)

Ein Schüler meldet sich trotzdem. Der Dirigent sagt ihm: Du bist kein Mädchen!

Der Schüler: Ich bin ein Mädchen. (Die Schülerinnen protestieren.)

Eine Schülerin (die vorher Becken gespielt hat) wird ausgewählt und tauscht ihren Platz mit dem Dirigenten.

Lehrerin: Ja, tauscht!

(Geht zu einem Schüler und legt seine Instrumente wieder unter seinen Stuhl.)

Hat irgendjemand was gezeigt? Da liegt das Instrument. Warte bitte erst, bis es leise wird. Weil sonst, sonst achtet keiner auf dich und jeder macht was er will. Und im Orchester müssen alle immer das machen, was der Dirigent oder die Dirigentin zeigt.

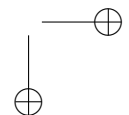
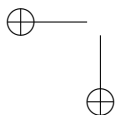
Schülerin: Yeah! (Handzeichen zum Aufnehmen der Instrumente)

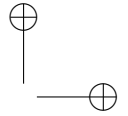
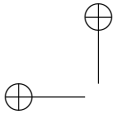
(zu – am lautesten – schnell zu)

(Handzeichen: Schüler legen die Instrumente wieder unter ihre Stühle.) (Sofort Meldungen)

Sie wählt den Schüler neben ihr und tauscht mit ihm den Platz.

Durch dieses Spiel können die Schüler lernen, dass man sich beim gemeinsamen Musizieren kooperativ und nach den musikalischen





122 · Kapitel 3

Prinzipien verhalten soll. Das heißt: Als Dirigent muss der Schüler seinen Instrumentalisten deutliche und sinnvolle (hier in diesem Spiel zuerst leise und danach laute) Signale geben; er soll das Spiel seiner Instrumentalisten genau beobachten, denn dann kann er auch passende Zeitpunkte finden, in denen die Instrumentalisten die Spieltechnik und Lautstärke wechseln können. Als Instrumentalisten sollen die Schüler auf der einen Seite auf das Handzeichen des Dirigenten gut achten. Auf der anderen Seite müssen sie das eigene Instrument bzw. die Spieltechnik kontrollieren.

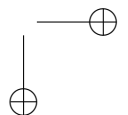
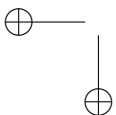
b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin spielt Klavier, die Schüler hören zu und reagieren mit körperlichen Bewegungen. Dabei entsteht nicht nur Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Schülern, die Schüler lernen auch, sich auszudrücken.

Die Interaktionen zwischen der Lehrerin und dem einzelnen Schüler dauern meistens eine Minute.

Die Lehrerin achtet in dieser Stunde besonders auf die Unterrichtsdisziplin. So lässt sie nur diejenigen Schüler, welche die Melodiusdisziplin gut einhalten, Fragen beantworten oder ein Instrument spielen, sowie jeweils nacheinander die eigenen Instrumente abholen.

Ähnlich wie in der ersten Klasse aus Peking zeigt die Lehrerin in dieser Stunde beim Singen die Tonstufen mit ihrer Hand an. Die Schüler imitieren, was die Lehrerin macht. Die Lehrerin bittet einen Schüler seine Spielart, nämlich ganz leise zu spielen, der Klasse zu präsentieren.



.....China – Frau C-2.....

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 20 Schüler, die in vier Reihen sitzen. Eine Reihe ist im 90 Grad-Winkel zu den anderen drei Reihen aufgestellt.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin und die Schüler haben Schulbücher. Die Lehrerin hat ein Keyboard und eine Stereo-Anlage. Vor der Klasse stehen unterschiedliche Schlaginstrumente zur Verfügung.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 11): In dieser Stunde wiederholen die Schüler die ihnen bekannten Lieder und lernen ein neues Lied.

Zeit		Verlauf
00:00	00:56	Die Schüler hören beim Hereinkommen Musik („Air“ von J. S. Bach).
00:56	05:21	1. Schüler-Lehrer-Begrüßung und Einsingen
05:21	18:40	2. Die Schüler singen drei ihnen bekannte chinesische Lieder.
05:21	09:05	- Die Schüler singen ein Volkslied aus Hu Nan, um die Artikulation der Sprache zu verbessern.
09:05	13:10	- Die Schüler singen ein Kinderlied im Stil der Peking-Oper: „Heuschrecke und Grille“.
13:10	13:23	- Die Schüler und die Lehrerin wählen zusammen ein Lied aus: „Schnecke und Golddrossel“.
13:23	18:40	- Die Schüler singen dieses Lied.
18:40	37:54	3. Die Schüler lernen eine deutsche Melodie „Biene“ von Franz Schubert (auf Chinesisch).

18:40	21:39	- Die Lehrerin und die Schüler imitieren die Bewegung einer fliegenden Biene.
22:48	23:47	- Die Lehrerin singt das Lied vor. Die Schüler hören zu und lesen die Noten.
25:18	25:41	- Die Schüler singen dieses Lied mit Solfège, um Notenlesen zu lernen.
26:19	27:19	- Ein einzelner Schüler spielt Kastagnetten als Begleitung. Schüler-Klasse-Interaktion.
28:36	29:28	- Ein zweiter Schüler spielt Kastagnetten als Begleitung. Schüler-Klasse-Interaktion.
29:46	33:43	- Die Schüler analysieren die Form des Liedes.
33:43	34:56	- Die Schüler singen das Lied auswendig mit Solfège.
34:56	37:12	- Die Schüler singen das Lied mit dem chinesischen Text.
37:12	37:54	- Die Lehrerin stellt den Komponisten kurz vor.
37:54	44:45	4. Die Schüler hören chinesische Musik.
37:54	42:29	- Eine einzelne Schülerin spielt das Volkslied „Jasmin Blume“ mit dem chinesischen Instrument „Liu Qin“. Die Mitschüler singen dazu den Text.
42:29	44:45	5. Die Lehrerin singt das chinesische Volkslied „Yang Liu Qing“.
44:45	45:06	Ende dieser Stunde
Kommentar: Das Lied zum Einsingen und die drei chinesischen Lieder bieten zuerst eine Vorbereitung, mit der die Schüler die Artikulation der Sprache verbessern. Danach lernen die Schüler mit dem Schulbuch ein neues Lied: „Die Biene“. Das ist ursprünglich von Franz Schubert und ist eine Bearbeitung von seiner „Bagatelle für Violine und Klavier“ Op. 13/9. Der Arbeitsverlauf über dieses deutsche Lied (s. Tabelle 11, in grau) dauert die längste Zeit des Unterrichts – ca. 19 Minuten (von 18:40 bis 37:54).		

Verglichen mit dem auf diese Studie bezogenen deutschen Musikunterricht, in dem man durch Vor- und Nachsingen neue Lieder lernt, sollen die Schüler in China in dieser Stunde ein neues Lied mit Solfège und Text singen. Dann wird die Form des Liedes analysiert und am Ende auswendig gesungen. Zwei Schüler werden von der Lehrerin nacheinander ausgewählt, um die Mitschüler zu begleiten bzw. Kastagnetten zu spielen. Die Schüler lernen durch dieses Lied die europäische Musik kennen. Bei einem der chinesischen Volkslieder spielt eine Schülerin vor der Klasse ihr eigenes chinesisches Instrument „Liu Qin“¹¹ und begleitet ihre Mitschüler, um gemeinsam zu singen.

Tabelle 11: Verlauf des Musikunterrichts einer zweiten Klasse (C-2), Peking

(d) **Methoden des Musikunterrichts:** Die Schüler hören Musik von der Stereo-Anlage, wenn sie in den Musikraum hinein kommen und heraus gehen.

Es wurden viele verschiedene Lieder von den Schülern gesungen: Volkslieder, ein Lied wie aus einer Oper und ein deutsches Lied und auch Kinderlieder. Ein neues Lied wurde in dieser Stunde nicht durch Vor- und Nachsingen wie in Hannover, sondern durch das Anhören und Notenlesen gelernt. Die Schüler sollen die Form des neuen Liedes erkennen, d. h. wie viele musikalische Sätze es gibt.

Bewegung spielt beim Singen in dieser Stunde keine Rolle. Jedoch achtet die Lehrerin besonders auf die Mimik und Gestik der Schüler, wie beim Kinderlied im Stil der Peking-Oper. Sie sollen die Lieder ausdrucksvoll singen.

Die Lehrerin lässt die Schüler Bewegung und Geräusch einer Biene imitieren.

¹¹ Das chinesische Instrument „Lin Qin“ hat vier Seiten und sieht einer Mandoline ähnlich. Sie ist kleiner und auch deshalb in Hinsicht der Tonlage höher als ein anderes chinesisches Instrument „PiPa“.

Zwei Schüler dürfen auf einem Instrument solo spielen, um die Klasse beim Singen zu begleiten. Die Lehrerin lässt drei Schüler als eine kleine Gruppe zusammen den Refrain singen.

- (e) **Bildungsstandard im Unterricht** (s. Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 12–16)

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Wahrnehmung und Beurteilung“:**

Musikalischer Ausdruck und Gefühle werden spontan durch entsprechende Mimik oder Bewegung ausgedrückt.

Im Unterricht sollen die Schüler ihre eigene Bewegung und Mimik besonders beim Einsingen und beim Lied „Heuschrecke und Grille“ beachten.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Gestaltung“: Singen:** (Die Schüler)

- *kennen die richtige Körperhaltung beim Singen,*
- *reagieren auf den Dirigenten und das Vorspiel,*
- *singen ausdrucksvoll mit natürlicher Stimme nach Rhythmen und Melodien alleine oder zusammen,*
- *benutzen unterschiedliche Lautstärken und Tempi der Lieder, um ihre Emotionen auszudrücken,*
- *singen jedes Schuljahr 4 bis 6 Lieder auswendig.*

Im Unterricht sollen die Schüler ihren Rücken beim Singen gerade halten (s. u. Ausschnitt a.) und auf das Vorspiel der Lehrerin achten, um das richtige Tempo und die Atmosphäre bzw. den Ausdruck des Lieds aufzunehmen.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard:**

Spiele: (Die Schüler)

- *kennen das gebräuchliche Schlagwerk,*
- *spielen mit Schlagwerk oder anderen Tonquellen zusammen, um als Ensemble zu spielen oder Lieder zu begleiten.*

Im Unterricht spielen zwei Schüler Kastagnetten vor der Klasse als Begleitung des Gesangs.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard:**

Notation: (Die Schüler)

- *kennen einfache rhythmische Zeichen,*
- *singen vom Blatt mit Solfège.*

Im Unterricht lesen die Schüler den Gesang der Lehrerin in den Noten mit und singen mit Solfège.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Musikerfindung“:** *Entdecken von Akustik und Musik:* (Die Schüler)

- *imitieren die Klänge und Geräusche der Natur und des Lebens mit eigener Stimme oder mit Instrumenten*

Improvisation: (Die Schüler)

- *können sich beim Singen und Hören improvisatorisch bewegen*

Im Unterricht lässt die Lehrerin die Schüler sich beim Einsingen gegenseitig begrüßen und das Geräusch und die Bewegung einer Biene imitieren.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 12):

1. Die „Schüler singen und hören“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 11.14%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Hören (7.39%), Singen

(7.32%), Sprechen (5.52%). Die Verhaltensweisen der Schüler sind insgesamt eher aktiv.

2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt) (23.56%) nehmen weniger Zeit ein als Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (23.88%).
3. Die Schüler haben im Vergleich zur Lehrerin seltener die Möglichkeit, aktiv zu werden (s. Anzahl 242 zu 327).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger tätig (s. „Dauer im Datensatz“ 47.44%) als die Lehrerin (84.84%).
5. Die Lehrerin „spricht“ die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrerin 52.79%) – im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: Spielen (16.85%); Singen (5.08%); sich Bewegen und Singen (4.61%).
6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 52.79%). Es folgen: Lehrerin musiziert (16.85%); Schüler singen und hören (11.14%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler singen und hören	34	301.6	11.14%
Schüler hören	49	200.16	7.39%
Schüler singen	22	198.2	7.32%
Schüler sprechen	93	149.52	5.52%
Schüler singen, musizieren und hören	3	122.88	4.54%
Schüler singen, bewegen sich und hören	2	122.04	4.51%

Schüler bewegen sich	19	95.04	3.51%
Schüler musizieren und hören	7	44.6	1.65%
Schüler hören und bewegen sich	4	29.2	1.08%
Schüler sprechen und bewegen sich	1	10.72	0.40%
Schüler musizieren	4	3.84	0.14%
Schüler singen und sprechen	1	3.12	0.12%
Schüler musizieren und singen	1	1.56	0.06%
Schüler sprechen und hören	2	1.52	0.06%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	242		
Klasse: Lehrerin			
Lehrerin spricht	207	1429.28	52.79%
Lehrerin musiziert	59	456.28	16.85%
Lehrerin singt	34	137.48	5.08%
Lehrerin bewegt sich und singt	5	124.84	4.61%
Lehrerin musiziert und singt	4	75.6	2.79%
Lehrerin bewegt sich	8	53.68	1.98%
Lehrerin musiziert und spricht	6	10.24	0.38%
Lehrerin spricht und bewegt sich	3	7.92	0.29%
Lehrerin bewegt sich und musiziert	1	1.92	0.07%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	327		
Summe alle Events:	458		
Dauer des Musikunterrichts:	2707		

Tabelle 12: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der zweiten Klasse (C-2), Peking

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler Kommunikation und die Aktivität der Schüler

Die Interaktionen der Schüler sind gleich beim Einsingen zu beobachten. Die Schüler sollen gemeinsam singen, um sich gegenseitig zu begrüßen. Leider sind sie aufgrund der Raumgestaltung bzw. der in Reihen gestellten Stühle in eine Ecke des Musikraums gedrängt. Die Kommunikation zwischen den Schülern ist deswegen bei diesem Verlauf erschwert.

Außerdem arbeiten drei Schüler nacheinander einzeln mit der Klasse zusammen. Zwei Schüler spielen mit Kastagnetten, um den Gesang der Klasse zu begleiten. Eine Schülerin begleitet die Klasse mit einem chinesischen Instrument „Liu Qin“. Das Instrumentalspiel des Solisten wird von den Mitschülern bewertet. Solche Solo-Klasse-Interaktionen in dieser Stunde sind in Hannover beim „Dirigenten“ und „Instrumentalisten“ von der zweiten Klasse auch zu beobachten.

Es ist außerdem die Gruppe-Klasse-Interaktion zu beobachten. Drei Schüler wurden als eine kleine Gruppe ausgewählt, um den Refrain zu singen. Das Element „Refrain“ kennenlernen ist auch ein Lerninhalt des niedersächsischen Kerncurriculums im Abschnitt „Überprüfungsmöglichkeit“ (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 15).

b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Im Interview erklärt diese Lehrerin, dass die Emotionen der Lehrerin und der Schüler im Musikunterricht vereinigt werden sollten (s. Kapitel 4). Jedoch zeigt der Unterrichtsmitschnitt, dass die Schüler sich in dieser Stunde wenig frei ausdrücken können.

Die Lehrerin stellt im Unterricht auf der einen Seite Fragen, wartet jedoch auf keine Rückmeldung der Schüler. So beantwortet sie gleich die Fragen, die sie selbst gestellt hat und eigentlich an die Schüler gerichtet sind. Die Schüler bekommen kaum Zeit, um nachzudenken und zu antworten. Manche Fragen sind auch unklar für

die Schüler. Ihre Reaktionen werden aber nicht von der Lehrerin beachtet.

Auf der anderen Seite werden das Verhalten bzw. die Gestik und Haltungen der Schüler von der Lehrerin berücksichtigt, z. B. sollen die Rücken der Schüler beim Singen gerade sein (s. u. Ausschnitt a.). Es gibt im Bildungsstandard ebenso die Aufforderung, dass Schüler eine richtige Haltung beim Singen haben sollen. Es soll in diesem Unterricht Meldungsdisziplin geben, damit jeder Schüler selbstständig nachdenken kann. Die Schüler sind aber nicht ganz sicher, wann sie sprechen dürfen.

Die Lehrerin begleitet die Schüler und spielt oder singt selbst vor. Sie lobt manche Schüler vor der Klasse als Vorbild, damit die anderen Mitschüler diese imitieren können. Eine einzige Gelegenheit haben die Schüler, ihre Fantasie entfalten zu können, nämlich beim Imitieren der Biene – jedoch meldet sich niemand.

Die Aussage der Lehrerin, dass die Emotionen zwischen den Schülern und der Lehrerin verbunden werden sollen, wird in der Unterrichtsstunde nicht erkennbar.

Die Lehrerin und die Schüler singen das neue Lied und sind jeweils für unterschiedliche Strophen verantwortlich.

Ausschnitt a. (10:17 – 12:42): Schüler singen das Lied „Heuschrecke und Grille“

L: Was sollte man machen, sobald man die Musik hört?

S singen: (Text) Ich bin eine Heuschrecke. Ich bin eine Grille. Ich bin der ältere Bruder. Ich bin der jüngere Bruder. Sie wachen über den Rasen eines Berghangs im Süden. Nach dem Essen plustern sie sich. Die Heuschrecke schmunzelt der Grille zu: Höre zu, Junge, und sei nicht aufgeregt: Für alle Tiere, die zwischen Himmel und Erde sind, habe ich die Verantwortung. Wenn ich ihnen befehle, nach Osten zu gehen, traut sich keiner nach Westen.

(Die Lehrerin korrigiert den Text: westwärts, westwärts!)

Die Grille grinst zurück: Mein Bruder, höre zu und ärgere dich nicht: Das Leben aller Tiere wird von mir entschieden, egal ob Dinosaurier oder Wal. Ich lege ihre Regeln fest. Sie nennen mich Kaiser, erzählt die Heuschrecke stolz. Die

Grille ist begeistert. Es kommt ein Hahn hierher. Erst die eine, dann die andere werden die kleinen Schwestern aufgegessen.

L: Wessen Haltung ist nicht gut? Es war ein Lied wie aus einer Oper, nicht? Wenn du so ein traditionelles chinesisches Lied singst, wie musst du es machen? Du versuchst, dich standfest wie ein Baum zu fühlen, stimmt es? Wie soll euer Rücken aussehen? Er soll ganz gerade sein. Li und Wang waren die Besten, als wir das letzte Volkslied gesungen haben. Gerade bei diesem Lied beachtet Wang seinen Gesichtsausdruck! Obwohl er wackelig gestanden hat. Aber seine Mimik war sehr gut, sie war so, wie ich es vorgeführt habe. Die zwei Schüler waren es wert, bei diesen Liedern gelobt zu werden. Ich finde, was sie gemacht haben war treffend. Nicht schlecht!

Ausschnitt b. (25:41 – 27:26): Lied singen und Instrumentalbegleitung

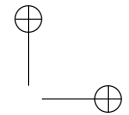
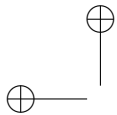
Schüler singen gemeinsam mit Solmisation. Die Lehrerin spielt das Keyboard: s f m (Lehrerin: Pause! Und schnipst gleichzeitig) rm fr d.¹² (L: Pause! Und schnipst gleichzeitig) mf sm rm fr, mf sm rm fr, sfm (Lehrerin: Pause! Und schnipst gleichzeitig) rm fr d (Lehrerin: Pause! Und schnipst gleichzeitig).

L: Jetzt habe nur ich in die Pause geschnipst. Aber ich finde, dass das nun ein Mitschüler machen sollte und in die Pause mit den Kastagnetten spielen oder auf ein Schlagwerk schlagen soll. Wer möchte? (Drei Schüler melden sich.) Yuan, ich übergebe die Aufgabe an dich. Du hast dich endlich gemeldet. (Die anderen Schüler lachen.) Dort oben sind verschiedene Holzschlagwerke, du darfst dir eins aussuchen. (Yuan greift ohne Überlegen zu den Kastagnetten.) Jawohl. (Yuan steht auf einer Seite des Klassenzimmers.) Kannst du bitte nicht in der kleinen Ecke bleiben? (Die anderen Schüler lachen.) Du hast sehr viel Platz. (Yuan geht vor die Klasse.) Wenn du mich begleiten möchtest, dann darfst du dich neben mich ans Klavier stellen. Stelle dich hier hin. Sehr gut.

L: (An alle:) Seid ihr bereit? Wenn er die Kastagnetten schlägt, dann sollen wir alle ganz still sein. In Ordnung? Was haben Pausen in der Musik für eine Bedeutung? ... Sie bilden ebenfalls den Rhythmus, nur ohne Ton. Sehr gut! Yuan. (Yuan probiert die Kastagnetten aus.)

L: (Alle lachen.) Wenn du die Kastagnetten spielst, dann darf ich nicht singen. Wir müssen gut zusammenarbeiten. Weißt du, auf welchen Schlag du die Kastagnetten spielen sollst? Bist du bereit? In Ordnung, dann lasst uns alle noch mal zusammen singen! Bereitet euch vor und lest noch einmal die Noten durch!

¹² Die Buchstaben sind die Anfangsbuchstaben der Solmisationssilben, die von der chinesischen Musikerziehung benutzt werden.



Die Lehrerin spielt Klavier, Yuan schaut zur Lehrerin und spielt mit nickendem Kopf den Rhythmus.

L: Wie fandet ihr es?

Ein Schüler sagt: Okay!

Zwei andere Schüler sagen: Sehr gut, sehr gut!

L: Okay, das haben wir gut gemacht. Wer möchte nochmal? (Acht Schüler melden sich.)

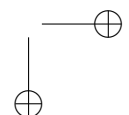
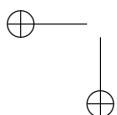
Dieser Unterricht ist am musikalischen Werk orientiert: Die Schüler sollen ein neues Lied lernen und behalten. Für die Schüler besitzt diese Lehrerin beim Lernprozess durch die Fragen eine starke Autorität.

3.2.3 Die dritte Jahrgangsstufe

..... Deutschland – Frau D-3

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 26 Schüler, die zusammen mit der Lehrerin einen Stuhlkreis im Musikraum gebildet haben.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin hat ein Keyboard. Für jeden Schüler gibt es ein Glockenspiel.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 13): Die Schüler erfahren gemeinsam Mehrstimmigkeit durch das Singen und Spielen. Sie singen ein Guten-Morgen-Lied, einen Kanon in vier Gruppen. Dann sollen sie, indem sie das bekannte Lied „Geh ich in die Schule rein, fällt mir gleich die Pause ein“ singen und auf dem Glockenspiel sowie dem Keyboard umsetzen, mehrstimmig miteinander musizieren.



Zeit		Verlauf
00:43	01:41	1. Der Unterricht beginnt. Schüler-Lehrerin-Begrüßung. Sie begrüßen einander sprechend und singend mit Melodien innerhalb einer Quinte und einer Oktave.
01:41	04:14	2. Die Schüler und die Lehrerin singen das Guten-Morgen-Lied zusammen. Dann singen die Schüler dieses Lied im Kanon in vier Gruppen unter der Leitung der Lehrerin.
04:14	31:06	3. Ein bekanntes Lied weiterüben. - Die Schüler sollen zuerst eine unvollständige Notenschrift ergänzen. Dann sollen sie die vervollständigte Melodie auf dem Glockenspiel umsetzen. Eine neue Bass-Stimme wurde hinzugefügt. Die Schüler spielen und singen mehrstimmig.
04:14	06:17	- Die Schüler sollen sich an ein ihnen bekanntes Lied erinnern.
06:17	06:44	- Die Schüler singen gemeinsam das Lied mit Text.
06:44	09:48	- Die Notenköpfe des Liedes wurden von der Lehrerin an die Tafel geschrieben. Die Schüler sollen die fehlenden Teile der Notenschrift, z. B. die fünf Linien und den Notenschlüssel nennen. Sie singen die Melodie mit Notennamen.
09:48	20:15	- Jeder Schüler holt ein Glockenspiel und spielt die Melodie des Liedes darauf.
20:15	22:08	- Die Lehrerin spielt eine neue Bass-Stimme auf dem Keyboard.
22:08	23:29	- Die Schüler singen diese Bass-Stimme mit Notennamen.
23:29	24:24	- Ein Schüler spielt die Bass-Stimme auf dem Keyboard.
24:24	31:06	- Sechs Schüler spielen nacheinander mit der Unterstützung der Lehrerin auf dem Keyboard und die Mitschüler spielen gleichzeitig Glockenspiel – zweistimmig.
31:06	31:48	Die Instrumente werden zurückgegeben und die Stunde endet.

Kommentar: Ein bekanntes Lied weiter zu üben (s. oben in grau) dauert hier ca. 26 Minuten (von 04:14 bis 31:06).

In dieser Zeit sollen die Schüler hauptsächlich die ihnen bekannte Melodie auf dem Glockenspiel umsetzen und miteinander mehrstimmig musizieren. Sie sehen an der Tafel die Noten des Liedes. Dort stehen verschiedene Notenköpfe und unter dem ersten Notenkopf der Buchstabe „C“. Die Schüler sollen merken, dass die „Linien“ der Notenschrift noch fehlen. Die Lehrerin malt nach Anweisung der Schüler fünf Linien und den Violinechlüssel dazu. Die Rhythmen der Melodie werden jedoch nicht besonders erwähnt oder aufgezeichnet.

Die Schüler singen die Melodie mit Notennamen und setzen sie zugleich auf dem Glockenspiel um. Dann versuchen sie beim Spielen den Text zu singen. Die gesungenen Töne und Rhythmen sollen sich durch die Übungen auf dem Glockenspiel einprägen.

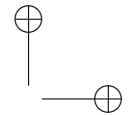
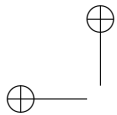
Eine Bass-Stimme wird mit dem Keyboard hinzugefügt. Einzelne Schüler spielen unter der Anleitung der Lehrerin die Bass-Stimme auf dem Keyboard. Die anderen Mitschüler spielen zeitgleich auf dem Glockenspiel und somit mehrstimmig.

Während einzelne Schüler die Glockenspiele selbstständig abholen, spielen und singen die Schüler, welche bereits ein Glockenspiel haben, die bekannte Melodie. Die Schüler kommunizieren dabei miteinander, spielen gemeinsam und hören einander zu.

Tabelle 13: Verlauf des Musikunterrichts einer dritten Klasse (D-3), Hannover

- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Am Anfang des Unterrichts begrüßen sich die Lehrerin und die Schüler durch das Vor- und Nachsprechen und Singen. Die Lehrerin spricht „Guten Mor-gen Kla-sse drei“. Die Schüler antworten „Gu-ten Mor-gen Frau X-X-X“. Die Lehrerin singt zwei Melodien nacheinander mit dem gleichen Text innerhalb einer Quinte und einer Oktave und zeigt mit der Hand die Tonstufen an. Die Schüler singen die Melodien und machen die Handzeichen nach.

Die Lehrerin lässt die Schüler in dieser Stunde durch Singen und Musizieren Mehrstimmigkeit erleben. Die Schüler singen



136 · Kapitel 3

zunächst alle gemeinsam ein Guten-Morgen-Lied. Sie werden in vier Gruppen aufgeteilt, um das Lied im Kanon zu singen.

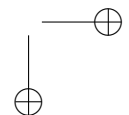
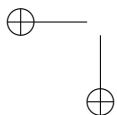
Die Lehrerin lässt die Schüler ein ihnen bekanntes Lied „Geh ich in die Schule rein, fällt mir gleich die Pause ein“ erinnern und zeigt mit einem Stab auf die Notenköpfe an der Tafel, während die Schüler das Lied mit dem Text singen.

Die Lehrerin stellt den Schülern Fragen, damit sie überlegen, was der Notenschrift fehlt (die Notenlinien und der Notenschlüssel). Die Schüler antworten nach Anregungen und Nachfragen der Lehrerin. Die Lehrerin ergänzt die fehlenden Elemente der Notenschrift.

Das Ritual, die Schüler die Instrumente selbst abholen zu lassen, was auch in den ersten und zweiten deutschen Klassen dieser Studie üblich war, ist in dieser Stunde auch zu beobachten. Die Schüler holen die Instrumente und probieren selbst die gesungene Melodie auf dem Instrument leise aus.

Um korrekt spielen zu können, sollen die Schüler das „C“ auf den Instrumenten finden. Sie singen die Tonnamen und setzen diese auf dem Glockenspiel um. Dann sollen die Schüler spielen und zugleich den Text singen. Ein Schüler darf vor der Klasse allein singen und spielen.

Die Lehrerin fügt noch eine weitere Stimme hinzu, die auf dem Keyboard gespielt wurde. Die Schüler hören die Klangfarbe des Basses und spielen die neue Melodie auf dem Glockenspiel. Sechs einzelne Schüler können auf dem Keyboard die Bass-Stimme unter der Leitung der Lehrerin, die daneben steht, spielen. Am Ende können die Schüler mit Glockenspiel und Keyboard mehrstimmig zusammen musizieren. Das heißt, dass ein Schüler eine Bass-Stimme auf dem Keyboard spielt und die anderen Mitschüler eine Melodie auf dem Glockenspiel spielen.



(e) **Kerncurriculum im Unterricht** (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 14–17)

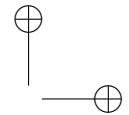
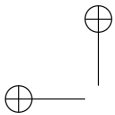
⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Wahrnehmen“:**

- *Hören: (Die Schüler) erkennen und unterscheiden hörend musikalische Parameter in zunehmend komplexeren Zusammenhängen.*

Im Unterricht hören die Schüler beim Einsingen den Gesang der Lehrerin und wiederholen ihn, um sie zu begrüßen. Die Schüler hören sowohl die neue Stimme und die Klangfarbe eines Basses als auch die Mehrstimmigkeit im Kanon und im Zusammenspiel.

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Gestalten“:**

- *Lied und Stimme: (Die Schüler) setzen ihre Sing- und Sprechstimme allein und in der Gruppe vielfältig und kontrolliert ein.*
- *(Die Schüler) singen ein ausgewähltes Liedrepertoire auswendig mit beginnender Mehrstimmigkeit, z. B. im Kanon.*
- *(Die Schüler) haben eine Tonhöhenvorstellung entwickelt, die das Singen von Intervallen, einfachen Skalen und Dreiklängen ermöglicht.*
- *Instrument: (Die Schüler) kennen die Schulinstrumente und ausgewählte Orchesterinstrumente, wissen um deren Spielweise und Klangerzeugung, z. B. Selbstbauinstrumente, und unterscheiden sie hörend und benennen sie.*
- *(Die Schüler) realisieren Instrumentalstimmen rhythmisch, melodisch und dynamisch weitgehend korrekt allein und in der Gruppe.*
- *Notation: (Die Schüler) kennen und lesen [...] traditionelle[r] Notationen.*



138 · Kapitel 3

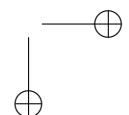
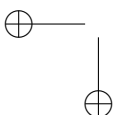
Im Unterricht singen die Schüler verschiedene Melodien innerhalb einer Quinte und Oktave, Lieder und auch im Kanon. Die Schüler hören die Klangfarbe des Basses an, spielen Glockenspiel und lernen, die gesungenen Melodien und einfache Notation auf dem Instrument umzusetzen. Die Schüler kennen das Notensystem, z. B. die Tonstufen, den Violinschlüssel und die Linien.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 14):

1. „Schüler singen, sprechen, spielen, hören und bewegen sich“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 15.66%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Singen, Spielen und Hören (10.26%); Sprechen (10.06%); Hören und Singen (4.89%). Man kann feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher aktiv sind.
2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt) (41.04%) nehmen insgesamt mehr Zeit ein als die Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (17.40%).
3. Die Schüler haben seltener die Möglichkeit, aktiv zu werden (s. Anzahl 133), im Gegensatz zur Lehrerin (161).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger tätig (s. „Dauer im Datensatz“ 58.44%) als die Lehrerin (74.06%).
5. Die Lehrerin „spricht“ die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrerin 47.32%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltenswei-



sen. Es folgen: Singen und Musizieren (10.80%); Singen und sich Bewegen (6.00%) und sich Bewegen (4.24%).

6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 47.32%). Die Schüler singen, sprechen, spielen, hören und bewegen sich (15.66%); die Lehrerin singt und musiziert (10.80%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler singen, sprechen, musizieren, hören und bewegen sich	2	285.6	15.66%
Schüler singen, musizieren und hören	17	187.12	10.26%
Schüler sprechen	60	183.44	10.06%
Schüler hören und singen	3	89.2	4.89%
Schüler singen, bewegen sich und hören	10	64.68	3.55%
Schüler hören	14	55.2	3.03%
Schüler musizieren und hören	5	46.12	2.53%
Schüler musizieren	5	36.04	1.98%
Schüler bewegen sich	4	28.88	1.58%
Schüler musizieren und bewegen sich	2	16.44	0.90%
Schüler sprechen und bewegen sich	2	16.44	0.90%
Schüler sprechen und hören	2	16.16	0.89%
Schüler singen	4	13.72	0.75%
Schüler singen und musizieren	1	13.04	0.71%
Schüler singen und bewegen sich	1	8.84	0.48%
Schüler musizieren und sprechen	1	4.88	0.27%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	133		

Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	114	863.2	47.32%
Lehrerin singt und musiziert	19	196.96	10.80%
Lehrerin singt und bewegt sich	12	109.52	6.00%
Lehrerin bewegt sich	4	77.4	4.24%
Lehrerin singt	5	49.44	2.71%
Lehrerin singt, musiziert und bewegt sich	1	27.4	1.50%
Lehrerin musiziert	4	23.08	1.27%
Lehrerin bewegt sich und spricht	1	2	0.11%
Lehrerin spricht und musiziert	1	1.92	0.11%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	161		
Summe alle Events:	237		
Dauer des Musikunterrichts:	1824		

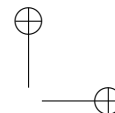
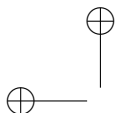
Tabelle 14: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der dritten Klasse (D-3), Hannover

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler Kommunikation und die Motivation der Schüler

Die Schüler interagieren durch das Singen im Kanon und das Spielen in der Mehrstimmigkeit. Es gibt Schüler-Klasse-Interaktion beim Solospielen und Klassenmusizieren. Außerdem können die Schüler sich miteinander unterhalten und kommunizieren, wenn sie die Instrumente abholen und zurückgeben.

Jeder Schüler hat ein Instrument vor sich. Es gibt deshalb sowohl die Möglichkeit für den individuellen Ausdruck als auch für das mehrstimmige Zusammenarbeiten. Weil jeder ein Instrument



hat, können die Schüler beim Musizieren einander beobachten und miteinander kommunizieren.

Abschnitt a. (21:51 – 25:56):

L: Aber wer an dem Keyboard spielen möchte, soll jetzt gut mitmachen. Jetzt üben wir nämlich die Stimme. Eigentlich sollt ihr dazu spielen, nicht ich die ganze Zeit. OK? Der erste Ton ist wieder ein C. (Die Lehrerin macht ein Handzeichen und beginnt zu singen. Einige Schüler machen es nach.)

CCCC und wird es dann tiefer FFFF und dann geht es einen hoch GGGG und wieder zum CCCC und noch mal CCCC FFFF GGGG CCCC und noch mal CCCC FFFF GGGG CCCC.

Lehrerin: Wie oft spielt man denn jeden Ton? CFG und wieder C. Wie oft spielt man jeden Ton? (Meldungen) Hans.

Hans: Vier Mal.

Lehrerin: Ganz genau! Und wer möchte es gern mal probieren? Wer möchte es gern mal probieren? Mattis? Ne? Wilhelm, komm her!

(Wilhelm kommt zum Keyboard.)

Lehrerin: C F G C OK? Ich spiele hier oben mit. Eins, zwei, alle singen mit. Eins, zwei, drei, vier.

CCCC FFFF GGGG CCCC und noch mal CCCC FFFF GGGG CCCC

Lehrerin: Da können wir doch glatt Glockenspiel zu spielen, oder?

Schüler : Ja.

Lehrerin: Kriegen wir doch gut hin. Dann nehmt sie mal. (Ein Schüler kommt zum Keyboard.) Wir wechseln doch noch. Achtung! (Eine Schülerin kommt zur Lehrerin, um nach einem Instrument zu fragen.)

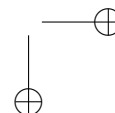
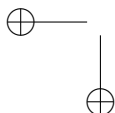
Lehrerin: Ja, nimm dir doch eins. Hier. Nimm das gleich. Nehmt mal die leise Seite. Sonst hört man den Bass ja nicht. Ihr seid so laut, wenn wir alle zusammen spielen. Achtung! Und Nici darf gerne mitsingen. Und Elias darf auch gerne mitsingen. Das kann man immer machen. Wenn ihr das könnt, könnt ihr vielleicht auch wieder Glockenspiel spielen. Achtung! Haben alle das C?

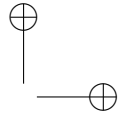
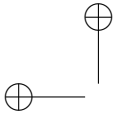
Schüler: Ja!

Lehrerin: Ihr müsst es im Blick haben. Hier so. (Die Lehrerin zeigt, wie man sich verhalten soll.) Eins, zwei, drei, vier.

(Die Schüler singen den Text und spielen die Melodie. Ein Schüler spielt Bass am Keyboard.)

Lehrerin: Super! Und du suchst dir mal jemanden aus, der es jetzt macht. (Meldungen)





142 · Kapitel 3

Der Schüler wählt einen anderen Schüler aus: Max!

Lehrerin: OK! Genau das Glockenspiel. Super macht der Max das. Der Max macht einmal CCCC FFFF GGGG CCCC vorweg und dann setzt ihr ein, OK? Das ist das C, das ist das F, genau, und das G ist einen höher. Ich mach mit. Er macht's einmal vorweg. Wir zusammen. Eins, zwei, drei, vier.

CCCC FFFF GGGG Achtung eins, zwei und alle!

(Alle singen und spielen.)

Ok. Der Max sucht sich jemanden aus.

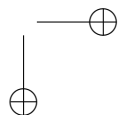
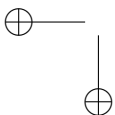
Die Schüler interessieren sich sehr für das Instrumentalspiel und sind besonders aktiv, wenn es um das mehrstimmige Zusammenspiel geht. Obwohl dabei strenge Unterrichtsdisziplin herrscht, ist das aktive Lernverhalten deutlich zu sehen. Sie spielen mit großer Freude und Begeisterung.

b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin singt und musiziert mit den Schülern zusammen. Die Schüler hören und sehen, wie die Lehrerin vormacht, wie man z. B. das Lied mit dem Text singt und zugleich das Glockenspiel spielt. Zudem imitieren die Schüler bei der Begrüßung bzw. dem Einsingen, wie die Lehrerin spricht und singt. Was die Lehrerin zeigt, sind die Aufgaben, die die Schüler sogleich übernehmen sollen.

Um Mehrstimmigkeit erfahrbar zu machen, fügt die Lehrerin eine Bass-Stimme hinzu, sodass sich mit dem Glockenspiel der Schüler eine Zweistimmigkeit ergibt. Die Lehrerin lässt einzelne Schüler vor der Klasse die Bass-Stimme auf dem Keyboard lernen und spielen. Die Lehrerin steht daneben, um den einzelnen Schüler beim Spielen zu unterstützen. Die Schüler können mit Keyboard und Glockenspiel zweistimmig zusammen musizieren.

Die Lehrerin achtet auf die Unterrichtsroutine in dieser Stunde und lässt die Schüler, die sich nicht gut benehmen, nicht weiter spielen. Es gibt scheinbar eine klare Unterrichtsdisziplin, die den Schülern bekannt ist und der sie folgen. So ermahnt die Lehrerin die Schüler im Verlauf des Vorspiels, dass sie es nur ganz leise aus-



probieren dürfen, wenn sie ein Glockenspiel vor sich haben und die anderen ihr Instrument noch abholen.

Die Lehrerin lässt die Schüler bei jeder Frage nachdenken und dann antworten.

Die Lehrerin dirigiert den vierstimmigen Kanon. Beim Stimmeneinsatz und Liedende ist gestische und mimische Schüler-Lehrer-Kommunikation zu erkennen.

.....China – Frau C-3.....

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 45 Schüler, die in fünf Reihen sitzen. Die Lehrerin steht vor der Klasse.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin hat eine Stereo-Anlage, ein Klavier, einen Beamer und ein Metronom.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 15): Die Schüler hören verschiedene Taktarten und zeigen anhand von Bewegungen die schweren und leichten Schläge. Die Schüler lernen, ein neues Lied „Home sweet home“ (aus der Operette „Clari, Maid of Milan“ von J. Payne und H. Bishop) zu singen.

Zeit		Verlauf
00:00	00:16	Begrüßung
00:16	01:30	1. Taktarten – Die Schüler hören Taktarten vom Metronom ab und sollen die schweren und leichten Schläge anhand von Bewegungen zeigen.
00:16	00:43	- Die Schüler hören 2/4 vom Metronom und patschen das auf dem Schoß.
00:43	00:58	- Die Schüler hören 3/4 vom Metronom und klatschen das nach.

00:58	01:16	- Die Schüler hören 4/4 vom Metronom und klatschen das nach.
01:16	01:30	- Die Lehrerin fasst die Taktarten zusammen.
01:30	42:10	2. Ein neues Lied „Home, Sweet Home“ (auf Chinesisch) wird erarbeitet.
01:30	03:45	- Die Schüler hören das Lied von einer CD, um zwei bestimmte Stellen, die Taktart des Liedes und das Ritardando am Ende des Liedes zu erkennen.
03:45	05:42	- Die Schüler hören das Lied noch einmal, um die Emotion des Liedes nachzuempfinden.
05:42	08:32	- Die Schüler hören das Lied ein drittes Mal – diesmal als Gesang der Lehrerin, um den Auftakt zu erkennen.
08:32	11:59	- Die Schüler hören das Lied ein viertes Mal von der CD, um die Form zu erkennen.
11:59	12:51	- Die Schüler lesen die Rhythmen des ersten und zweiten musikalischen Satzes.
12:51	13:54	- Ein einzelner Schüler liest die Rhythmen vor. Die Lehrerin lobt ihn und fordert alle Schüler auf, die Regelmäßigkeit der ersten zwei musikalischen Sätze zu finden.
13:54	14:47	- Die Schüler lesen den Rhythmus des ersten und zweiten musikalischen Satzes.
14:47	16:05	- Die Schüler lesen den Rhythmus des dritten und vierten musikalischen Satzes.
16:05	16:33	- Die Schüler lesen den Rhythmus des fünften musikalischen Satzes.
16:33	17:56	- Ein Schüler spricht den Rhythmus des fünften musikalischen Satzes vor, macht jedoch in der Punktierung einen Fehler. Die Lehrerin lässt eine andere Schülerin ihm helfen. Schüler-Schüler-Interaktion.
17:56	18:45	- Die Schüler lesen den Rhythmus des fünften musikalischen Satzes zusammen.
18:45	20:58	- Die Schüler hören zu, wie die Lehrerin den ersten musikalischen Satz vorsingt. Die Schüler singen leise mit.

20:58	23:07	- Die Schüler hören und singen den zweiten musikalischen Satz.
23:07	24:19	- Die Schüler hören und singen den dritten musikalischen Satz.
24:19	26:00	- Die Schüler hören und singen den vierten musikalischen Satz.
26:00	28:25	- Die Schüler hören und singen den fünften musikalischen Satz.
28:25	30:56	- Die Schüler singen das Lied mit Solmisation.
30:56	33:36	- Die Schüler singen das Lied mit dem Text.
33:36	36:01	- Die Schüler nehmen eine Interpretation des Liedes von einer CD wahr. Sie sollen eine entsprechende Beschreibung der Spielweise und des Stils von drei vorgegebenen Möglichkeiten aussuchen.
36:01	38:24	- Die Schüler nehmen eine zweite Interpretation des Liedes von einer CD wahr und suchen eine entsprechende Beschreibung der Spielweise und des Stils von drei vorgegebenen Möglichkeiten aus.
38:24	40:11	- Die Schüler nehmen eine dritte Interpretation des Liedes von einer CD wahr und suchen eine entsprechende Beschreibung der Spielweise und des Stils von drei vorgegebenen Möglichkeiten aus.
40:11	42:10	- Die Schüler nehmen ein privates Video wahr. Zu den Bildern der Schüler und der Lehrerin läuft das Lied.
42:10	42:21	Ende der Stunde
Kommentar: Das neue Lied „Home sweet home“ vom Schulbuch zu lernen (s. oben in grau) dauert ca. 40 Minuten (von 01:30 bis 42:10). Die Schüler erkennen die Parameter des Liedes, z. B. den Auftakt und das Ritardando. Sie lesen den Rhythmus des Liedes, singen die Noten mit Solmisation und analysieren die Form des Liedes. Drei verschiedene Interpretationen mit unterschiedlichen Spielweisen und Stilen werden durch Hören differenziert.		

Tabelle 15: Verlauf des Musikunterrichts einer dritten Klasse (C-3), Peking

- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Die Schüler hören verschiedene Taktarten vom Metronom und zeigen anhand von Bewegungen die schweren und leichten Schläge. Die Lehrerin stellt jedoch bereits das Metronom auf schwere Schläge mit Betonungen ein. Durch diesen Hinweis können die Schüler die Taktarten und ihre Schläge verfolgen. Diese Aufgabe leitet das Lernen des neuen Liedes ein.

Das neue Lied wird in dieser Stunde mehrmals sowohl durch CD und Beamer mit der Projektion der Rhythmen abgespielt als auch von der Lehrerin gesungen. Die erste Höraufgabe der Schüler um das Lied zu lernen, ist ähnlich wie die erste Höraufgabe der Unterrichtsstunde (00:16 – 01:30), bei der die Schüler durch Hören die Taktart des Liedes erkennen. Die anderen Parameter dieses Liedes, Auftakt und Ritardando, Emotion und Form, werden durch mehrmaliges Hören des Liedes näher gebracht.

Während Musikstücke von den in dieser Studie betrachteten deutschen Schülern durch Vor- und Nachsingen/Musizieren gelernt werden (s. Kapitel 4), werden in dieser Stunde Noten gelesen. Diese Methode ist auch in der zweiten und vierten chinesischen Klasse zu beobachten.

Nach dem Anhören lesen die Schüler den Rhythmus jedes musikalischen Satzes. Die Schüler sollen die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der verschiedenen Rhythmen erkennen. Dann singen sie die Melodie mit Solmisation. Die Lehrerin begleitet ihren Gesang mit dem Klavier.

Weil die Schüler in dieser Stunde viel Zeit für musikalisch immanente Lerninhalte – die Parameter bzw. die Notation des Liedes – brauchen und mit wiederholenden Lernmethoden – hören und singen – arbeiten, haben die Schüler dies zwar intensiv geübt. Allerdings haben die Schüler wenig Gelegenheit, die Musik subjektiv und individuell mit offenen Aufgaben zu

erfahren. Taktarten zu hören und zu zeigen, sind ein Beispiel für reine musiktheoretische Übungen (s. u. Ausschnitt a.).

Drei Interpretationen des „Home sweet home“ mit verschiedenen Spielweisen und Instrumenten werden nacheinander abgespielt, eine Version mit Kinderchor, eine mit Gesang und Gitarre und die originale Arie aus der Operette. Die Schüler sollen diese Versionen den entsprechenden Beschreibungen zuordnen.

Am Ende des Unterrichts schauen die Schüler ein privates Musikvideo. Darin läuft das Lied „Home sweet home“ als Hintergrundmusik und zugleich Bilder der Familien der Schüler.

- (e) **Bildungsstandard im Unterricht** (s. Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 12–16)

⇒ **Chinesischer Bildungsstand – Lernbereich „Wahrnehmung und Beurteilung“:**

Musikalische Parameter: (Die Schüler)

- *erkennen und unterscheiden Stimmgattungen von Frauen und Männern,*
- *erkennen das Metrum. Tempo, Lautstärke und Tonhöhe bei Rhythmus und Melodie als wahrzunehmenden Prozess und Unterscheiden bei Veränderungen diese Parameter,*
- *nehmen Veränderungen von Themen, Sätzen und Perioden in der Musik wahr [...]*

Musikalischer Ausdruck und Gefühle: (Die Schüler)

- *erleben Musik mit unterschiedlichem musikalischem Ausdruck und Beschreiben dies mit einfachen Worten.*

Musikgattungen und -formen: (Die Schüler)

- *summen oder singen stimmlos beim Hören von Kinderliedern, Oden, Lyrik, Balladen, Kunstliedern und Pop verschiedener Gattungen,*

- *erkennen und unterscheiden einfache musikalische Gattungen und Formen,*

Musikstile und -schulen: (Die Schüler)

- *hören Volksmusik aus verschiedenen Ländern der Welt.*

Im Unterricht erkennen die Schüler durch das Anhören und Singen unterschiedliche Parameter im für sie neuen Lied aus England wieder, empfinden die Emotionalität des Liedes nach und unterscheiden die verschiedenen Interpretationen.

⇒ **Chinesischer Bildungsstand – Lernbereich „Gestaltung“:**

Singen: (Die Schüler)

- *kennen die richtige Körperhaltung und Atemtechnik beim Singen; sie verwenden und beherrschen sie allmählich.*
- *reagieren auf den Dirigenten und das Vorspiel,*
- *singen ausdrucksvoll mit natürlicher Stimme nach Rhythmen und Melodien alleine oder zusammen und im Chor*

Notation: (Die Schüler)

- *lernen die Notation bekannter Lieder mit Solfège,*
- *kennen die Tonnamen, Noten- und Pausenwerte und einige gebräuchliche Vortragbezeichnungen der erlernten Lieder,*
- *lesen einfache Notation.*

Im Unterricht achtet die Lehrerin auf die Körperhaltung der Schüler beim Singen und dirigiert sie. Die Schüler hören das neue Lied zuerst vom Tonträger, erhalten dann das Schulbuch mit dem abgedruckten Lied und lernen das neue Lied mit folgenden Aufgaben: die Rhythmen mit Silben (Ta ti ta ta) sprechen, sich die Noten mit den ihnen bekannten Solmisationssilben erarbeiten.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und des Lehrers

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und des Lehrers im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 16):

1. „Schüler hören“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 22.99%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Singen und sich Bewegen zugleich (8.07); Sprechen und sich Bewegen (5.75%) und Sprechen (5.09%). Man kann feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher passiv sind.
2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt) (30.25%) nehmen insgesamt ein wenig mehr Zeit ein als Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (29.39%).
3. Die Schüler haben seltener die Möglichkeit aktiv zu werden (s. Anzahl 128), im Gegensatz zur Lehrerin (194).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger tätig (s. „Dauer im Datensatz“ 59.65%) als die Lehrerin (66.89%).
5. Die Lehrerin „spricht“ die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrerin 38.63%) – im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: sich Bewegen (10.97%); Spielen (10.55%); Spielen und Singen (3.25%).
6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 38.63%). Es folgen: Schüler hören (22.99%); Lehrerin bewegt sich (10.97%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekun- de)	Dauer im Da- tensatz
Schüler hören	29	582.2	22.99%
Schüler singen und bewegen sich	8	204.44	8.07%
Schüler sprechen und bewegen sich	14	145.76	5.75%
Schüler sprechen	55	128.96	5.09%
Schüler singen, hören und bewegen sich	7	114.8	4.53%
Schüler singen und hören	4	100.92	3.98%
Schüler hören und sprechen	2	98.24	3.88%
Schüler bewegen sich und hören	4	88	3.47%
Schüler singen	3	29.84	1.18%
Schüler bewegen sich und musizieren	1	14.36	0.57%
Schüler bewegen sich	1	3.36	0.13%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	128		
Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	143	978.36	38.63%
Lehrerin bewegt sich	15	277.92	10.97%
Lehrerin musiziert	20	267.2	10.55%
Lehrerin musiziert und singt	2	82.4	3.25%
Lehrerin bewegt sich und hört	1	64.04	2.53%
Lehrerin singt	10	18.16	0.72%
Lehrerin spricht und bewegt sich	2	4.56	0.18%
Lehrerin singt und bewegt sich	1	1.4	0.06%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	194		

Summe alle Events:	289		
Dauer des Musikunterrichts	2532		

Tabelle 16: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der dritten Klasse (C-3), Peking

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler Kommunikation und die Motivation der Schüler

Die Schüler haben meistens die Aufgabe, gleichzeitig zu arbeiten, z. B. den Rhythmus nach Metronom gemeinsam zu klatschen. Die Schüler finden durch das gegenseitige Zuhören das richtige Tempo und den richtigen Rhythmus (s. u. Ausschnitt a.). Außerdem gibt es Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse, wobei der einzelne Schüler vor der Klasse z. B. den Rhythmus des Liedes vorsprechen kann (s. u. Ausschnitt b.).

Es gibt einen einzelnen Fall der Schüler-Schüler-Interaktion. Ein Schüler spricht den Rhythmus vor der Klasse vor und macht bei der Punktierung einen Fehler. Eine andere Schülerin darf ihn korrigieren. Jedoch gibt es beim Vorsprechen bzw. bei der Korrektur der Schülerin keine richtige Kommunikation mit dem Schüler. Die Schüler schauen alle auf die Lehrerin und die Lehrerin steht vor der Tafel.

Ausschnitt a. (00:33 – 01:30): Die Taktarten 2/4, 3/4 und 4/4 dem Metronom nachklatschen.

L: Bitte verfolgt das Metronom und zeigt mir anhand eurer Bewegungen die schweren und leichten Schläge. Hört zunächst konzentriert zu. (Lehrerin stellt einen 2/4-Takt ein; man kann dabei die schweren und leichten Schläge hören. Die Lehrerin beginnt selbst auf der leichten Zählzeit zu sprechen, sodass die Schüler gleich bei der nächsten Hauptzeit beginnen.)

(Die Schüler fangen an zu klatschen und durch das gegenseitige Anschauen und Zuhören finden sie schließlich den Rhythmus. Für die schweren Schläge klatschen sie in die Hände, für die leichten Schläge auf den Schoß. Sie klatschen 5 Takte.)

(Die Schüler klatschen nun zusammen den richtigen Rhythmus.)

L: Sehr gut, hört weiter zu! (Sie stellt das Metronom auf einen 3/4-Takt um. Die Schüler hören zwei Takte lang zu, dann fangen sie wieder an zu klatschen. Die Lehrerin steht vor der Klasse und nickt den Rhythmus mit.)

L: Sehr gut!

L: Jetzt hören wir weiter. (Nach zwei 4/4-Takten klatschen die Schüler nun wieder mit. Nach einem Takt geht die Lehrerin vor die Klasse und flüstert: Schwerer Schlag, leichter Schlag, schwerer Schlag, leichter Schlag ... Sie sagt es zwei Takte lang. Nach vier Takten hört sie auf.) Sehr gut!

L: Vorhin haben wir mit unseren Klatschbewegungen die geläufigsten Taktarten gezeigt: 2/4 ... (durch das Nicken der Lehrerin aufgefordert, sagen die Schüler zusammen mit ihr:) ... 3/4 und 4/4.

Ausschnitt b. (01:47 – 14:48): Die Schüler lernen ein neues Lied.

L: Gut. Nun werde ich euch einen Ausschnitt eines Musikstückes vorspielen. Bitte hört genau zu und sagt mir, welche Taktart das ist. (Lehrerin lässt Musik laufen.)

Die Schüler fangen wieder an zu klatschen, hinten flüstern ein paar Schüler (4/4? Was für eine Taktart?)

L: Gut, wer möchte jetzt diese Frage beantworten? Hao bitte! Schüler steht auf: Dieses Stück steht im 4/4.

L: Gut. Kannst du mir dann auch sagen, nach wie vielen leichten Schlägen wieder ein schwerer Schlag im 4/4 kommt?

S: Jeweils nach drei Schlägen.

L: Nach jeweils drei Schlägen kommt ein schwerer Schlag. (Lehrerin malt die vier Schläge auf und zählt den Rhythmus nebenbei mit: Eins, zwei, drei, vier ... Schwer, leicht, leicht, leicht...) (Ein paar Schüler murmeln leise mit der Lehrerin mit, ein paar malen ebenfalls mit.) Nicht wahr? Ihr habt heute sehr gut zugehört!

Und habt ihr auch aufgepasst, was am Ende des Stückes mit dem Rhythmus passiert ist? (Ein Schüler meldet sich.) L: Ja, bitte!

S: Es gibt ein ritardando, weil ich das Stück schon gespielt habe.

L: Du hast dieses Stück gespielt??

S: Ich kann es spielen! (und zeigt auf das Klavier.)

L: Sehr gut, wunderbar. Also müssen wir, wenn das ritardando passiert, ebenfalls ein ritardando klatschen, nur so können wir im Rhythmus zusammen sein, richtig?

L: Gut! Ihr habt sehr gut zugehört!

Jetzt hört bitte noch einmal zu und klatscht die schweren und leichten Schläge, bitte hört genau zu, was für einen emotionalen Ausdruck diese Musik ausmacht.

Die Lehrerin malt wieder an der Tafel, sie klatscht das ritardando, so dass alle Schüler mitmachen. „Nicht zu schnell! Ritardando! Sehr gut!“

L: Wer möchte sagen, was für einen Ausdruck dieses Stück hat? (Sie zeigt auf einen Schüler.)

Schüler steht auf: Dies ist ein sehr expressives Stück.

L: Sehr expressiv, oder? Findet ihr das nicht auch? (Sie schaut die Schüler an.)

S: Ja ...

L: Gut. Ich möchte euch sagen, dass dieses Stück aus England kommt. Dort ist es ein sehr bekanntes Stück und heißt „Home Sweet Home“. (L schaltet den Beamer an.)

Das ist vom Amerikaner J. Payne und vom Engländer H. Bishop und es ist ein Lied aus der Operette „Clari, Maid of Milan“.

Als nächstes hört bitte zu, wie ich das Lied singe. Könnt ihr direkt am Anfang einen besonderen Rhythmus hören?

(Lehrerin spielt und singt, Schüler sitzen und hören zu.)

L: Gut, wer möchte sagen, was Besonderes am Anfang passiert? Fängt das Lied auf dem schweren Schlag an? Wie nennt man so etwas? (Einige flüstern: Auftakt.) Genau, es fängt auf dem leichten Schlag an! Bitte schlagt alle eure Bücher auf, Seite 15 (Schüler öffnen ihre Bücher.)

L: Gut! Lasst uns zusammen schauen. Auf welchem Schlag fängt der erste Takt an? (Fast niemand antwortet, nur einzelne murmeln vor sich hin.)

L: Welcher Schlag?

S: Vierter Schlag

L: Vierter Schlag, richtig! Die ersten drei Schläge tauchen nicht auf. Dann schaut bitte alle den letzten Takt dieses Stückes an ... wie viele Schläge sind dort?

Einzelne sagen: Drei Schläge

L: Drei Schläge ist richtig! Ein paar Schüler haben das schon gesagt. Dieser Takt ist auch kein voller Takt. Deshalb ergeben der erste und der letzte Takt zusammen einen vollen Takt. Der Auftakt ist ein besonderes Merkmal, bitte schaut alle in eure Bücher und hört euch noch einmal das Lied an.

Bitte zählt mit und sagt mir, wie viele musikalische Phrasen vorhanden sind. Nehmt eure Bücher und setzt euch gerade hin!

(Schüler schauen in die Bücher, manche gähnen, manche singen mit.)

154 · Kapitel 3

L: Gut. Was denkt ihr, in wie viele Phrasen man das Lied aufteilen kann? Xiang bitte.

S: In drei Phrasen

L: In drei Phrasen? Gut, weiter.

Schüler steht auf und antwortet, während er in sein Buch schaut: von „Wo de jia zhen ke ai“ bis „fu qin mu qin dou jian kang“ ist der erste Teil. (Andere Schüler sagen nichts.) Dann von „sui ran mei you hao hua yuan“ bis „dong tian wen nuan xia tian liang“ ist der zweite Teil. (Lehrer nickt.) Und dann von „ke ai di jia ting a“ bis zum Schluß ist der letzte Teil.

L: Kannst du mir sagen, aus welchem Grund du dieser Meinung bist?

Schüler: Es sind drei ... (Lehrerin führt fort: Melodien.) ... Melodien.

L: Diese Melodien sind sehr ähnlich, oder? Oder sind da große Unterschiede? Danke, bitte setz dich.

Lehrerin geht zurück in die Mitte: Gut, eigentlich hat er Recht, weil er die Phrasen nach Veränderung der Melodien aufgeteilt hat. Wir können die drei Teile noch genauer im Detail betrachten. Möchtest du dazu etwas sagen?

S: Von „Wo de jia ting zhen ke ai“ geht die erste Phrase bis zur Pause. Jede Phrase geht bis zur Pause.

L: Du hast die ersten zwei großen Teile in vier kleine Phrasen unterteilt, nicht wahr? Nämlich in vier Phrasen, oder? (Zu allen Schülern:) Gut, jetzt lasst uns die zwei Antworten zusammenfügen. Ich finde, dass beide Antworten sehr gut sind, sie unterteilen nach Melodie. Xiang teilt es in drei Teile. Es ist auch gut.

Jetzt lasst uns dieses Lied lernen! Lasst uns zunächst auf den Rhythmus der ersten zwei Phrasen schauen (Beamer). Bitte schaut euch selber den Rhythmus genauer an. Findet ihr eine rhythmische Regelmäßigkeit in den ersten zwei Phrasen? Du kannst mit deinem Sitznachbarn zusammen darüber diskutieren und zuhören. Bitte fangt an!

Schüler fangen an, den Rhythmus vor sich hin zu flüstern.

L: Kein Problem, lest den Rhythmus ruhig laut!

(Der Geräuschpegel wird lauter. Die Schüler sprechen den Rhythmus und dirigieren ihn mit der Hand. Niemand diskutiert mit dem Sitznachbarn, und langsam hören alle auf.)

L: Gut. Wer möchte den Rhythmus einmal vorsprechen? (Drei Schüler melden sich.)

Schüler steht auf und spricht den Rhythmus vor, wird aber von der Lehrerin unterbrochen.

L: Warte kurz, ich gebe dir ein Startsignal. Siehst du den Beamer nicht? Komme nach vorne! Achtung! Eins, zwei, drei.

Genau auf der vierten Zählzeit. (Der Schüler und die Lehrerin dirigieren den Rhythmus zusammen.)

L: Sehr gut! Bitte Applaus für ihn! Du darfst dich wieder hinsetzen.

L: Er hat sehr gut gelesen! Habt ihr etwas bemerkt? Gibt es einen rhythmischen Zusammenhang zwischen der ersten und zweiten Phrase? (Alle schweigen.)

L: Sind diese zwei Phrasen nicht ...

S: ... gleich ...

L: Richtig, es ist genau dasselbe! Gut, sehr gut! Jetzt heben wir die Finger und dirigieren damit den Rhythmus. Achtung ... eins, zwei, drei ...

S: dadada...

L: Stop! Ihr seid nicht zusammen! Achtung, es fängt auf einen leichten Schlag an, aber ich möchte trotzdem, dass ihr mit Selbstbewusstsein anfangt. Eins zwei drei...

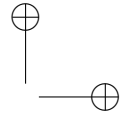
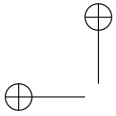
L: Jetzt schauen wir uns den Rhythmus der dritten und vierten Phrase an. Lest ihn zuerst alleine, sind sie euch bekannt? Fangen wir an ...

b) Lehrer-Schüler-Interaktion und die Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin erwähnt im Interview, dass die Schüler durch Lernen und Singen Freude und Lust bekommen sollten (s. Kapitel 4). Es ist jedoch in dieser Stunde den Schülern wenig Lust anzusehen.

Die Lerninhalte und die Lehrmethode, mit der die Lehrerin unterrichtet, führen nur dazu, dass die Musik von den Schülern gelernt werden soll, jedoch nicht von ihnen erfahren werden kann, weil erstens jede für die Schüler gestellte Lernaufgabe, z. B. verschiedene Taktarten zu erkennen, Rhythmen und Solmisation sowie den Text des neuen Lieds zu üben, unmittelbar eine fachimmanente Anforderung an sie richtet und zweitens die Schüler jeden musikalischen Satz des Liedes mit gleicher Lernmethode bzw. gleichem Lernprozess durchführen müssen.

Es gibt in der dritten Klasse aus Hannover auch eine Aufgabe, in der Noten gelesen werden sollen. Die Noten in dieser chinesischen Klasse sind jedoch viel länger (fünf musikalische Sätze) als in Hannover (ein musikalischer Satz). Die Schüler sollen hier das Lied wiederholend singen und sowohl den Rhythmus als auch die Solmisation singen. Bis zur 26. Minute ist zu beobachten, dass die Lust



156 · Kapitel 3

der Schüler verfällt und die Schüler sich langweilen. Die Lehrerin gibt den Schülern Aufgaben immer zugleich mit einem Hinweis und fasst zusammen und wiederholt es. Das Arbeiten der Schüler wird immer von der Lehrerin geleitet (s. o. Ausschnitt b.).

Nur bis zum letzten Unterrichtsabschnitt bzw. am Ende des Unterrichts sind die Schüler wieder erfrischt, weil die Lehrerin drei Interpretationen des Liedes abspielt und den Schülern ein Musikvideo zeigt.

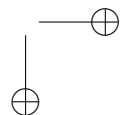
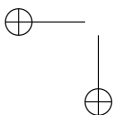
Der Musikunterricht dieser Stunde ist am Kunstobjekt orientiert. Die Schüler erhalten keine Chance, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Es fehlen den Schülern individuelle Erlebnisse, um die Musik zu erfahren. Die Schüler lernen in dieser Stunde mithilfe der Musik musikalische Parameter.

3.2.4 Die vierte Jahrgangsstufe

..... Deutschland – Frau D-4

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 18 Schüler mit einer Lehrerin, die einen Stuhlkreis im Musikraum gebildet haben.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Es gibt verschiedene kleine Schlaginstrumente für die Schüler. Die Lehrerin hat ein Klavier.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 17): In dieser Stunde bearbeiten die Schüler unter der Leitung der Lehrerin das bekannte Lied „Wer hat an der Uhr gedreht“, um eine Aufführung für den letzten Schultag vorzubereiten. Da diese Aufführung den Abschluss der Grundschulzeit der Schüler



bildet, soll man in dieser Präsentation erkennen können, was die Schüler im Musikunterricht gelernt haben und wozu sie in der Lage sind.

Zeit		Verlauf
00:00	00:17	Die Stunde beginnt.
00:18	04:13	1. Einsingen - Ein Lied „Bonjour, Comment ca va?“ wird gesungen.
00:18	02:43	- Die Schüler und die Lehrerin singen das französische Lied und machen zugleich Bewegungen.
02:43	04:13	- Die Lehrerin fragt die Schüler nach der Bedeutung des Texts auf Deutsch.
04:13	40:20	2. Das Lied „Wer hat an der Uhr gedreht“ aus der Serie „Paulchen Panther“ wird gesungen, dazu sich darstellend bewegt und musiziert.
04:13	04:43	- Die Lehrerin erklärt, dass dieses Lied am letzten Schultag aufgeführt werden wird.
04:43	08:29	- Die Schüler singen das Lied. Die Lehrerin spielt die Begleitung auf dem Klavier.
08:29	12:22	- Die Lehrerin teilt den Schülern die Instrumente aus.
12:22	13:44	- Die Lehrerin erläutert ihre Vorstellung, wie die Einleitung anfangen sollte.
13:44	14:13	- Die Schüler spielen nach der Einleitung der Lehrerin.
14:13	15:18	- Die Lehrerin gibt den Schülern einige Anweisungen, um die Einleitung zu verbessern.
15:22	24:23	- Die Schüler spielen wieder von vorne und spielen weiter. Die Lehrerin begleitet auf dem Klavier. Die Lehrerin und die Schüler proben bis zum Ende des Liedes. Die Schüler singen, musizieren und betätigen sich darstellerisch.
24:23	27:43	- Die Schüler spielen das ganze Stück. Die Lehrerin spielt die Begleitung.

27:43	35:56	- Die Schüler und die Lehrerin überlegen, welche Stelle noch einmal geübt werden muss. Ein Schüler erwähnt eine Stelle, die nicht gut war. Die Schüler üben die Stelle weiter.
36:23	40:20	- Die Schüler spielen das gesamte Lied ohne Unterbrechung.

Kommentar: Die Zeit, die benötigt wird, um das Lied in ein darstellendes Spiel umzusetzen, dauert ca. 36 Minuten (von 04:13 bis 40:20). Das Lied soll mit unterschiedlichen darstellenden Handlungen der Schüler gestaltet werden. Es bieten sich dadurch in dieser Stunde viele Möglichkeiten, die Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu fördern. Die Schüler singen das Lied auswendig und machen zugleich dem Text des Liedes entsprechende körperliche Bewegungen. Sie spielen verschiedene Instrumente und stellen mit dramatischer Gestik und Mimik den Text dar. Damit die Probe gut abläuft, müssen die Schüler mit der Lehrerin und ihren Mitschülern als eine Gemeinschaft kommunizieren; das heißt, die Schüler müssen die Begleitung der Lehrerin und das Spiel der Mitschüler hören und entsprechend reagieren. Alltägliche Klänge und Geräusche werden durch das Instrumentalspiel nachgeahmt.

Tabelle 17: Verlauf des Musikunterrichts der vierten Klasse (D-4), Hannover

- (d) **Methoden des Musikunterrichts:** Die Schüler und die Lehrerin musizieren bewegungsorientiert ein Lied auf Französisch als gemeinsames Einsingen. Die Lehrerin wählt ein bekanntes Lied aus, um eine Aufführung vorzubereiten. Sie bespricht mit den Schülern ihren Plan und zeigt die Spielweisen der kleinen Schlaginstrumente. Diese Instrumente sind dazu da, die alltäglichen Geräusche und Klänge zu imitieren. Die Schüler hören zunächst der Lehrerin zu, wie sie dem Text entsprechend spielt, und erfassen den Zusammenhang zwischen dem Text und diesen Spielweisen. Dann übernehmen die Schüler die Schlaginstrumente und probieren es selber aus. Die Lehrerin zeigt den Schülern, wie Achtel auf dem Instrument gespielt

werden. Eine bestimmte Stelle wird mehrmals geübt, weil der Text und die Bewegung nicht synchron sind.

(e) **Kerncurriculum im Unterricht** (s. Kerncurriculum S. 15–16)

⇒ **Nds. Kerncurriculum – Lernbereich „Gestalten“**

- *Musik und Bewegung:* (Die Schüler) *führen auf ein Metrum bezogen komplexere ganzkörperliche Bewegungen zur Musik koordiniert aus.*
- *Lied und Stimme:* (Die Schüler) *setzen ihre Sing- und Sprechstimme allein und in der Gruppe vielfältig und kontrolliert ein. (Die Schüler) singen ausdrucksvoll, weitgehend rhythmisch-melodisch und dynamisch korrekt und in sauberer Intonation im erweiterten Tonraum, mit dynamischer Differenzierung und Tempoveränderungen.*
- *Instrumente:* (Die Schüler) *kennen die Schulinstrumente und ausgewählte Orchesterinstrumente, wissen um deren Spielweise und Klangerzeugung, [...]. (Die Schüler) verfügen über differenziertere Spieltechniken. (Die Schüler) realisieren Instrumentalstimmen rhythmisch-melodisch und dynamisch weitgehend korrekt allein und in der Gruppe.*
- *Musik erfinden:* (Die Schüler) *erproben und kennen Klangeigenschaften und nutzen diese für die Entwicklung zunehmend komplexerer musikalischer Abläufe nach (außermusikalischen) Vorgaben.*

Im Unterricht singen die Schüler Lieder auswendig und setzen ein Lied in eine Aufführung mit verschiedenen Aktionen um. Die Schüler beherrschen die Spieltechnik der kleinen Schlaginstrumente und vertonen den Text des Liedes.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 18):

1. „Schüler sprechen“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 12.53%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Hören, sich Bewegen, Singen und Spielen zugleich (12.22%); Singen und Sich-Bewegen zugleich (10.42%); Singen, Hören und Sich-Bewegen zugleich (8.64%). Man kann feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher aktiv sind.
2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt) (44.67%) nehmen insgesamt mehr Zeit ein als Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (32.18%)!
3. Die Schüler haben seltener die Möglichkeit aktiv zu werden (s. Anzahl 170), im Gegensatz zur Lehrerin (205).
4. Die Schüler sind zeitlich tätiger (s. „Dauer im Datensatz“ 76.85%) als die Lehrerin (74.46%)!
5. Die Lehrerin „spricht“ die meiste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrer 26.73%) – im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: Musizieren (20.14%); Singen und Sich-Bewegen (18.74%); Musizieren und Singen (3.76%).
6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 26.73%). Es folgen: Lehrerin musiziert (20.14%); Lehrerin singt und musiziert (18.74%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler sprechen	86	300.44	12.53%
Schüler hören, bewegen sich, singen und musizieren	7	293	12.22%
Schüler singen und bewegen sich	7	249.84	10.42%
Schüler singen, hören und bewegen sich	10	207.16	8.64%
Schüler singen	8	205.36	8.56%
Schüler hören	12	189.08	7.88%
Schüler singen, sprechen, musizieren, hören und bewegen sich	1	87.96	3.67%
Schüler sprechen, singen und bewegen sich	2	51.68	2.16%
Schüler musizieren	11	51.64	2.15%
Schüler musizieren, singen und hören	2	46.48	1.94%
Schüler musizieren und hören	7	30.64	1.28%
Schüler sprechen und bewegen sich	3	28.2	1.18%
Schüler bewegen sich	4	25.32	1.06%
Schüler bewegen sich, musizieren und hören	2	18.68	0.78%
Schüler bewegen sich und hören	1	17.36	0.72%
Schüler sprechen und musizieren	2	15.44	0.64%
Schüler bewegen sich und musizieren	1	9.84	0.41%
Schüler sprechen, hören und bewegen sich	1	5.8	0.24%
Schüler musizieren und singen	1	4.36	0.18%
Schüler singen und hören	1	2.68	0.11%

Schüler sprechen und hören	1	1.84	0.08%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	170		
Klasse: Lehrerin			
Lehrerin spricht	147	640.88	26.73%
Lehrerin musiziert	19	482.96	20.14%
Lehrerin singt und bewegt sich	17	449.32	18.74%
Lehrerin musiziert und singt	3	90.16	3.76%
Lehrerin singt	6	46.48	1.94%
Lehrerin spricht und bewegt sich	5	43.16	1.80%
Lehrerin spricht, singt und bewegt sich	1	17.36	0.72%
Lehrerin spricht und musiziert	5	10.92	0.46%
Lehrerin bewegt sich	1	4.16	0.17%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	204		
Summe alle Events:	325		
Dauer des Musikunterrichts:	2398		

Tabelle 18: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in einer vierten Klasse (D-4), Hannover

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Schüler-Schüler-Kommunikation, bzw. die Aktivität der Schüler

Die Schüler können sich in dieser Stunde ausdrücken und zugleich miteinander kommunizieren. Zunächst singen sie alle zusammen und bewegen sich zugleich zur Begrüßung. Dann wird sowohl eine Gemeinschaft der Schüler durch das Proben für die Aufführung gebildet, als auch den Schülern mithilfe der Musik eine Möglichkeit eröffnet, sich individuell auszudrücken. Als die Lehrerin die Instrumente

verteilt, beginnen z. B. gleich zwei Schüler, die die Instrumente schon vor sich haben, zusammen zu singen und improvisierend zu musizieren.

Ein anderes Beispiel derartiger Kommunikation zwischen den Schülern: ein Schüler probiert einen Rhythmus auf dem Instrument selber aus und spielt nicht richtig. Zwei andere Schüler beobachten sein Spiel und versuchen, ihn zu korrigieren (jedoch haben sie Unrecht). Die Lehrerin hört zu und lässt die Schüler miteinander kommunizieren.

Beim ersten Durchlauf auf der Bühne wird ein Schüler, der am Schluss einer Strophe die Glocken läuten muss, von einem daneben stehenden Mitschüler heimlich rechtzeitig daran erinnert. Die beiden lächeln und halten Augenkontakt.

Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der ganzen Klasse: Am Anfang des Stücks sollen alle Schüler einen einzelnen Schüler beobachten und zuhören, weil er die Glocken läutet bzw. ein Signal gibt, woraufhin die Schüler zur Bühne laufen sollen.

Abschnitt a. (08:29 – 15:01):

L: Wie das jetzt abläuft, besprechen wir jetzt. Und dann wird das geprobt. OK? (Schüler schweigen.) Ja? (Schüler 1 und Schüler 2 nacheinander: Ja!) Also, es fängt nämlich ganz lustig an. (Lehrerin holt die Schlaginstrumente und legt sie auf den Boden vor sich. Sie wählt eins davon aus und spielt.)

Die Lehrerin spielt und schaut einen Schüler an, der sich gerade mit dem Nachbarn unterhält. Der Schüler hat das Spielen der Lehrerin bemerkt. Einige Mitschüler lachen über ihn. Lehrerin lächelt.)

Schüler 1 ruft: Das ist „An der Uhr gedreht“, ne? (Schüler ahmt an seinem Arm das Drehen der Uhr nach.)

S2 ruft: Uhr, Uhr!

(L läutet die Glocke und schaut die S nickend an.)

S ruft: Schule!

S: Schulschluss!

L: So ungefähr, ja. Richtig. Und das ist das Drehen an der Uhr. Das hat gestern der Max gemacht, erinnere. Da ist der (L spricht ganz leise, stellt Max dar.)

S1: Wer Max?

164 · Kapitel 3

S2: Ma...

S3: Max.

L: So durch die Runde gegangen, so. (L steht auf, schleicht um den Kreis und spielt das Schlagwerk.) Und dann hat jemand anders die Glocke geläutet. (L läutet die Glocke.) Und dann haben alle Schreck, HHH!!! Alle schon zu Ende?

L: So fängt unser Auftritt an. Und dann singen wir das Lied und kommen ein paar Instrumente dazu. Em, genau. Also die Uhr (L spielt kurz), die Glocke (L spielt kurz), und dann... macht jemand (L spielt eine Trommel, fünf S melden sich.) schnelle Laufmelodie, dass jeder schnell "HHH!!!" losrennt, sich beeilen und hinstellen. (L stellt den Ablauf des Spiels dar.)

(S melden sich, um Instrumente zu spielen. Trommel wird ausgegeben.) S1: Darf ich?

L: So, (S2: die große oder die kleine?) du machst die Glocke Grimm, OK? (Ein Schüler geht ein Instrument abholen.) Oder wolltest du lieber anderes? (Der S nimmt die von der Lehrerin ausgewählten Instrumente nicht an, sondern greift selbst ein anderes.) OK! (Der Schüler setzt sich neben die Lehrerin, S8 nimmt das Instrument. S2 spielt seine Trommel mit einer Hand. Vier neue Meldungen und L gibt dem Schüler, der neben ihr sitzt, ein Instrument.)

(Die Trommel wird vom Nachbarn von S3 mit einer Hand gespielt, dann mit zwei Händen. Augenkontakt zwischen S2 und S3. S2 ist von der Idee des S3 angeregt.)

S: Kann ich auch so machen? (S trommelt mit zwei Händen. Alle hören zu.)

L: Ja, das ist sehr gut! Dann brauchen wir hinterher jemanden, der während des Liedes, eh... (L überlegt. Die Glocke und die Trommel wurden dazwischen kurz von zwei S gespielt.)

Wir haben das gestern so gemacht. (L nimmt ein Shaker und singt) „Wer hat dann...“ Ne. Also eigentlich so sein, „Wer hat dann die Uhr gedreht? (S redet) Ist es wirklich schon so spät?“ Das ist das Lied. Kann das jemand machen mit dem Shaker? (Drei Meldungen. Er wird von S4 genommen.)

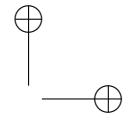
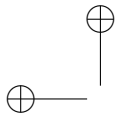
(S2 macht den Rhythmus mit dem Shaker. Aber falsch.)

(S3 und andere S zeigen ihm den Rhythmus, aber niemand ist richtig. L schaut S3 an und hört zu.)

(L zeigt, wie es geht. S3 singt das Lied mit dem Rhythmus. S2 schlägt seine Trommel mit eigenem Verständnis.) So? (2 Meldungen. S3 nimmt einen Shaker) Können wir so. (Sofort wird das Instrument von dem S ausprobiert.) So dann brauche ich jetzt noch jemand (2 Meldungen), der (S3 singt das ganze Lied und spielt mit S2.) die Achtel macht. Die Achtel. (2 Meldungen)

S: Ich, ich. (S2 und S3 spielen die Instrumente immer noch.)

L: Die Achtel.



Analyse des Musikunterrichts · 165

S: Wie, Achtel?

L: Achtel Noten titititi titititi. (gibt S6 das Instrument) OK? (S2 und S3 spielen immer noch zusammen) Gut! OK! (L schiebt die übrigen Instrumente zur Seite, steht auf und geht zum Klavier mit den Noten.)

(Zwei Schüler stehen auf. Einer sagt zur Kamera: Hallo China! Der zweite S6 hat einem Mitschüler S5 sein Schlagwerk übergeben. L hat es gesehen aber erst nichts gesagt.) So, jetzt gleich geh... (L macht eine „stop“ Handbewegung.)

S5: Was soll ich machen? Achtel?

S6: Ja.

L: Ich brauche jemand, der das Timing halten kann. (S3 meldet sich: Ich! L spielt vor. S3 singt das Lied nach dem Rhythmus. 3 Meldungen.) S2: Er braucht doch keine Rassel, hallo! S3: Ja, kann ich das andere machen? S: Kann er tauschen?

L gibt S7 das Instrument.

L: So, also. Instrumente still, bitte! Wir fangen jetzt an, wie eben besprochen. Du schleichst hier gleich durch die Runde, drehst die, drehst, drehst deine Uhr. Und wenn die Oggi geläutet hat, kriegt ihr alle einen Schreck, guckt auf eure Uhr, rauft euch die Haare – „Um Himmels Willen, ich bin viel zu spät“. (S2 trommelt) So, und ihr rennt – ohne euch weh zu tun bitte. Und stellt euch dann hier auf. Und dann kann ich ja so anfangen.

L: Ich möchte, dass wir erst das und das Instrument hören. Ja?

S2: OK.

S: Ich auch, muss ich dann da auch hin?

L: Du rennst dann da auch. Du legst dann dein Instrument ab. So, genau. (ein anderer S: Ich auch?) Nein, ihr braucht's nachher noch mal, genau. Du nimmst das mit. Und du legst es dann da ab, wo du bist.

S2: Soll ich dann auch mitlaufen?

L: Ja. (2 Meldungen) Ruhe! Du gehst hinterher, weil du dein Instrument nicht mehr brauchst. (S: OK)

S: OK. Ich stell's dann da ab.

S2: Soll ich dann morgen auch dabei mitsingen oder soll ich ...

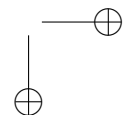
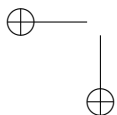
L: Du singst dann auch mit. Ja klar! Ok. Startklar?

(S8 steht mit dem Instrument auf. Er schaut zur Lehrerin und fängt nach dem Einsatz der Lehrerin an zu spielen. Die Lehrerin nickt mit dem Kopf, Finger vor dem Mund.)

(S8 spielt und läuft um den Kreis.)

L: Nicht so schnell! (S8: OK.) So bisschen geheimnisvoller. (S8: OK.)

(S8 spielt wieder und läuft einmal im Kreis.)



L: Und wenn du aufhörst, dann hören wir die Glocke.

(Die Glocke klingt.)

(So wie die Lehrerin es vorher geplant hat, raufen sich alle Schüler die Haare und machen „HHH!!!“. Sie verlassen ihre Sitze und laufen zur Bühne. Inzwischen wurde die Trommel geschlagen.)

(S2 Hört auf zu schlagen und läuft auch zur Bühne.)

L: Ja! Und jetzt guckt ihr immer noch – HHH!!! (S machen noch mal die Bewegung) Ihr dürft auch gern hier vorne stehen. (S kommen nach vorne und unterhalten sich untereinander leise. S6 winkt mit einer Hand zur Kamera) OK. (L schaut nach den zwei Schülern, die hinten bleiben.) OK. Das war schon nicht schlecht. Wir machen das gleich noch mal. Und (sagt zu einer Schülerin) du nimmst dein Instrument noch mit! (Die Schülerin nickt) Stopp! Eine Änderung kommt noch. Zuhören! Jetzt zuhören! Ich geh dann in der Zeit ans Klavier, wo ihr lauft. Und dann mache ich gleich das Vorspiel. (L summt die Melodie) Und dann fangen wir an zu singen. (Schüler nicken mit dem Kopf) OK? Verstanden? Gut! Noch mal auf unsere Plätze!

b) Lehrer-Schüler-Interaktion, bzw. die Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin singt und bewegt sich mit den Schülern zusammen. Sie begleitet die Schüler beim Singen.

Das Proben wird durch die Lehrerin geleitet. Sie spielt die kleinen Schlaginstrumente und zeigt, wie sie gespielt werden sollen bzw. mit welcher Lautstärke oder mit welchem Rhythmus. Die Schüler können durch das Hören der Klangfarbe und der Spielweisen diese mit dem Text bzw. den Geräuschen aus dem Alltagsleben verbinden. Die von den Schülern falsch gespielten Rhythmen werden von der Lehrerin beachtet und korrigiert.

In dieser Stunde können die Schüler sich aktiv verhalten. Sie übernehmen die Aufgaben oder beantworten die Fragen der Lehrerin und können sich auch frei ausdrücken. Es gibt bei jeder Klasse – von der ersten bis zu dieser vierten – in Hannover immer eine klare Meldungsdisziplin. Es zeigt sich, dass die Schüler in dieser Stunde daran gewöhnt sind, dass sie sich immer zuerst melden, bevor sie etwas tun. Die Lehrerin braucht deshalb nicht die Meldungsdisziplin zu betonen.

Nach einem Durchlauf überlegt die Lehrerin, welche Stelle weiter geübt werden sollte. Ein Schüler schlägt eine Stelle vor, wo seiner

Meinung nach der Gesang und die Bewegung nicht gut zusammen waren und der Text nicht deutlich gesungen wurde. Der Schüler hat tatsächlich Recht und die Lehrerin stimmt ihm zu. Diese Stelle wird deshalb mehrmals geübt, bis alles synchron ist. Danach fragt ihn die Lehrerin noch einmal nach seiner Meinung und lobt ihn vor der Klasse. Die Lehrerin achtet auf die Reaktion der Schüler im Unterricht und stellt immer mit dem einzelnen Schüler Augenkontakt her, bevor er anfängt die Glocke zu schlagen. Die Lehrerin beobachtet, ob die Schüler sich langweilen könnten, wenn eine bestimmte Stelle immer wiederholt wird.

.....China – Frau C-4.....

1) Allgemeine Informationen über die Unterrichtsstunde

- (a) **Gruppenkonstellation und Raumgestaltung des Klassenzimmers:** Es sind 28 Schüler, die in fünf Reihen sitzen. Die Lehrerin sitzt vor der Klasse.
- (b) **Unterrichtsmittel:** Die Lehrerin kann auf einen Beamer, eine Stereo-Anlage, ein Klavier, einen Animationsfilm und eine Tafel zurückgreifen. Eine Triangel, ein Guiro und Kastagnetten stehen zur Verfügung.
- (c) **Die Inhalte des Musikunterrichts** (s. Tabelle 19): Die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler wird durch das Anhören des Musikstücks „The Typewriter“ (von Leroy Anderson) gefördert. Die Schüler hören dieses Stück mehrmals an, um die musikalischen Parameter kennenzulernen. Die Schüler lernen die Guiro und die Spieltechnik für dieses Instrument, spielen Instrumente (Guiro und Triangel) und kommunizieren miteinander.

Zeit		Verlauf
00:00	35:15	1. Die Schüler lernen das Musikstück „The Typewriter“ kennen.
00:00	01:29	- Die Schüler hören das Stück an, um eine auffallende Klangfarbe bzw. ein „Instrument“ in der Musik zu erkennen.
01:29	02:09	- Die Schüler identifizieren die Schreibmaschine als Instrument. Die Lehrerin stellt das Stück kurz vor.
02:10	03:35	- Die Schüler hören einen Ausschnitt der Musik und nehmen seine Stimmung wahr. Sie sollen erklären, dass es im Büro „geschäftig“ (Lehrerin) klingt, weil das Tempo und der Rhythmus in der Musik ein solches Gefühl vermitteln.
03:35	05:15	- Die Schüler sehen an der Tafel eine graphische Notation. Zwei Klänge tauchen beim Tippen in einem bestimmten Abstand auf (am Ende jeder Zeile und am Beginn einer neuen Zeile). Die Schüler sollen diese Regelmäßigkeit im Musikstück herausfinden.
05:15	07:41	- Die Schüler imitieren die zwei Klänge mit ihrer Stimme beim Erreichen der Zeilenenden mit „ding“ und wenn man eine neue Zeile anfängt mit „sch“. Die Musik wird einmal von der CD und einmal von der Lehrerin am Klavier abgespielt. Die Schüler hören die Musik an und sagen auf den richtigen Zählzeiten „ding-sch“.
07:41	11:51	- Die Schüler denken darüber nach, durch welche Instrumente die zwei Klänge ersetzt werden können. Die Schüler nehmen die Triangel für „ding“ und die Lehrerin schlägt die Guiro für „sch“ vor. Die Spieltechniken werden besprochen. Zwei Schüler probieren Triangel und Guiro aus und spielen sie gleichzeitig mit der CD. Die Mitschüler imitieren zugleich die Bewegung des Tippens auf ihrem Schoß. Die Schlaginstrumente werden dann von zwei Schülerinnen übernommen. Eine Schülerin verbessert ihre Spieltechnik unter der Leitung der Lehrerin und eines Mitschülers.

11:51	16:41	- Die Schüler sehen eine vierstimmige Ziffernotation und hören der Lehrerin zu, wie sie eine Melodie mit Solmisation singt. Die Schüler singen selber einmal die Melodie und die Lehrerin spielt dazu Klavier. Die Lehrerin erklärt, dass die Tonstufen der Musik eher in Schritten erklingen müssten, um die schnelle tippende Bewegung der Finger zu beschreiben.
16:41	19:24	- Die Melodie des Tippens und neue Teile des Musikstücks werden von der CD abgespielt. Mithilfe der graphischen Noten analysieren die Schüler die Form der bis dahin gehörten Musik. Zwei Schüler malen Abschnitte der Musik an die Tafel. Die Einleitung des Stücks wird dadurch detailliert behandelt.
19:24	22:25	- Die Schüler hören einen neuen Ausschnitt an und erkennen, dass der Rhythmus und die Richtung der Läufe im Vergleich zum Ausschnitt davor verändert sind.
22:25	24:30	- Die Schüler hören wieder einen neuen Abschnitt an und erkennen, dass dieser Teil dem ersten Teil ähnlich ist.
24:30	25:17	- Die A-B-A' Form wird analysiert.
25:17	29:16	- Um Klänge des Tippens zu imitieren werden Kastagnetten von den Schülern erbeten und beim Spielen hinzugefügt. Drei Schüler spielen kooperierend Triangel, Guiro und Kastagnetten.
29:16	30:32	- Die Lehrerin fasst das Erlernte dieser Stunde zusammen.
30:32	31:54	- Die Lehrerin stellt den Komponisten vor.
31:54	32:37	- Die Schüler schauen eine Animation an und entscheiden, auf welchen Teil, A, B oder A' die Musik sich bezieht.
32:37	34:30	- Andere Musikwerke von Anderson werden von der Lehrerin genannt.
34:30	35:15	- Die Schüler schauen die Animation noch einmal an und sollen der Musik zuhören.
35:15	35:52	Ende der Stunde

Kommentar: Der Arbeitsverlauf, um das Musikstück „Schreibmaschine“ kennenzulernen, (s. oben in grau) dauert die längste Zeit des Unterrichts – etwa 35 Minuten (von 00:00 bis 35:15). Die Schüler hören und wissen, dass die Schreibmaschine bzw. seine Klangfarbe als ein musikalisches Instrument verwendet werden kann.

Danach lernen die Schüler musikalische Parameter wie Tempo, Grundschlag, Form, Rhythmus, Aussage und Wirkung von Musik, Veränderung und Wiederholung. Die Schüler imitieren die Klänge der Schreibmaschine zunächst mit ihrer Stimme und setzen sie anschließend auf Instrumenten um. Die Spieltechniken von Guiro und Triangel werden erlernt.

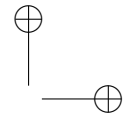
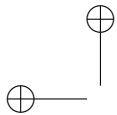
Wenn die Schüler ein neues Musikstück kennenlernen, sollen sie wie in der zweiten und dritten Klasse im chinesischen Musikunterricht immer die Solmisations-Stufen einbeziehen. Die Form der Musik wird auch analysiert. Außerdem sollen die Schüler den Komponisten kennenlernen.

Tabelle 19: Verlauf des Musikunterrichts einer vierten Klasse (C-4), Peking

- (a) **Die Methode des Musikunterrichts:** Es ist viel Arbeit, ein neues Musikstück zu hören und zu singen bzw. zu musizieren und schließlich seine Struktur zu analysieren. Damit alle Aufgaben in einer Unterrichtsstunde geschafft werden können, leitet die Lehrerin die Stunde durch gezielte Fragestellungen ein.

Diese Lehrerin erklärt im Interview, dass sie ihren Schwerpunkt auf praxisorientiertes Handeln der Schüler lege. Das Wichtigste für sie sei, dass die Schüler mitmachen und sich aktiv am Unterricht beteiligen (s. Kapitel 4). Die Lehrerin meint außerdem, dass die Schüler nach der Grundschulzeit sowohl die Musik mögen als auch wissen sollen, wie man Musik anhört.

Aus der Arbeitsfolge und Arbeitszeit in diesem Unterricht geht hervor, dass die Schüler das musikalische Wissen durch das Hören erwerben sollen und nicht durch ihre aktiven Handlungen mit der Musik. Es ist in dieser Stunde zu sehen, mit

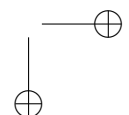
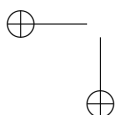


welchen Methoden die Lehrerin die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler fördert.

Die Lehrerin stellt Fragen über musikalische Parameter. Die Fragen der Lehrerin am Anfang des Unterrichts zum Alltag des Büros und dann zu den musikalischen Parametern sind für die Schüler der vierten Klasse lebensnah und vom Schwierigkeitsgrad her angemessen. Die Schüler sollen das Musikstück mehrmals bewusst hören, um antworten zu können. Dann sollen die Schüler die Struktur des Musikstücks analysieren. Die Lehrerin teilt die Form des Stücks bereits in drei Teile ein und leitet die Schüler mithilfe des Rhythmus und der Melodie zur Analyse an. Die Lehrerin malt auch die graphische Notation des Stücks an die Tafel, damit die Struktur der Musik visuell erfasst wird.

Am Ende des Unterrichts lässt die Lehrerin die Schüler das Erlernte noch einmal wiederholen. Die Schüler schauen einen Ausschnitt eines Trickfilms über Schreibmaschinen an. Darin wird das bekannte Musikstück abgespielt und die Schüler sollen überlegen, auf welchen Teil, A, B oder A', sich dieser Ausschnitt bezieht.

Obwohl die Schüler Gelegenheit haben, Schlaginstrumente zu spielen, wodurch die Schüler aktiv mit der Musik umgehen können, stellt die Lehrerin für die ganze Klasse nur drei Instrumente zur Verfügung. Fünf Schüler haben insgesamt ca. fünf Minuten zum Musizieren. Die anderen Mitschüler dürfen auf ihren Stühlen die Bewegung des Tippens auf dem Schoß imitieren.



- (b) **Bildungsstandard im Unterricht** (s. Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 11–18)

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Wahrnehmung und Beurteilung“:**

Musikalische Parameter: (Die Schüler)

- *sind neugierig und interessiert an Klängen und Geräuschen in der Natur und im Leben,*
- *imitieren mit ihren eigenen Stimmen oder mit Schlagwerk diese Klänge und Geräusche,*
- *erkennen und unterscheiden Metrum, Tempo, Lautstärke und Tonhöhe bei Rhythmus und Melodie im wahrnehmenden Prozess,*
- *nehmen die Veränderungen von Themen, Sätzen und Perioden in der Musik wahr und reagieren mit Bewegung [...].*

Musikalischer Ausdruck und Gefühle: (Die Schüler)

- *erleben Musik von unterschiedlichem musikalischem Ausdruck und beschreiben diesen mit einfachen Worten,*
- *erleben und beschreiben die Veränderungen des musikalischen Ausdrucks.*

Musikgattungen und -formen: (Die Schüler)

- *reagieren mit Schlagwerk oder Bewegung beim Hören von Instrumentalmusik verschiedener Gattungen.*

Musikstile und -schulen: (Die Schüler)

- *erleben die verschiedenen Stile von einigen anderen Ländern und Nationen.*

Es zeigt sich im Unterricht, dass die Schüler Interesse haben, das amerikanische Musikstück über die Schreibmaschine anzuhören. Durch das Hören werden Assoziationen ausgelöst, die Parameter und die Struktur der Musik werden erkannt.

⇒ **Chinesischer Bildungsstandard – Lernbereich „Gestaltung“:** *Singen:* (Die Schüler)

- *singen ausdrucksvoll mit natürlicher Stimme nach Rhythmen und Melodien alleine oder zusammen [...].*

Spiele: (Die Schüler)

- *erlernen die Spieltechniken der Schulinstrumente, um sich mit einem Lied oder einem Instrumentalstück auszudrücken.*

Notation: (Die Schüler)

- *lernen die Notation bekannter Lieder mit Solfège,*
- *kennen Tonnamen, Noten- und Pausenwerte und einige gebräuchliche Vortragsbezeichnungen der erlernten Lieder,*
- *können einfache Notation lesen.*

Im Unterricht imitieren die Schüler die Klänge der Schreibmaschine mit der Stimme und setzen sie auf dem Instrument um. Die graphische Notation wird von den Schülern gelesen. Die Ziffernnoten werden von ihnen mit Solmisation gesungen.

2) Quantitative Analyse der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer

Verhaltensweisen der Schüler und Dauer der Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer im Vergleich:

In diesem Musikunterricht zeigen sich folgende Verhaltensweisen (s. Tabelle 20):

1. Die Schüler „hören“ nimmt (s. „Dauer im Datensatz“: Schüler 27.18%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Es folgen: Sprechen (13.66%); Spielen und Hören zugleich (3.11%); Hören und Singen zugleich (1.65%). Man kann deswegen feststellen, dass ihre Verhaltensweisen eher passiv sind.
2. Die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten der Schüler (nicht grau unterlegt) (5.44%) nehmen insgesamt weniger Zeit ein als Verhaltensweisen der Schüler, die ohne eine andere Tätigkeit auftreten (42.46%).
3. Die Schüler haben häufiger die Möglichkeit aktiv zu werden (s. Anzahl 248) im Vergleich zur Lehrerin (240).
4. Die Schüler sind zeitlich weniger tätig (s. „Dauer im Datensatz“ 47.90%) als die Lehrerin (58.92%).
5. Die Lehrerin „spricht“ die längste Zeit (s. „Dauer im Datensatz“: Lehrer 51.14%) im Vergleich zu ihren anderen Verhaltensweisen. Es folgen: Singen (4.98%); Spielen (2.23%); Spielen und Singen zugleich (0.35%).
6. Im ganzen Unterricht spricht die meiste Zeit die Lehrerin (s. „Dauer im Datensatz“ 51.14%). Es folgen: Schüler hören (27.18%); Schüler sprechen (13.66%).

Klasse: <u>Schüler</u>			
Code	Anzahl	Dauer (Sekunde)	Dauer im Datensatz
Schüler hören	54	574.8	27.18%
Schüler sprechen	158	288.88	13.66%
Schüler musizieren und hören	21	65.88	3.11%
Schüler hören und singen	3	34.8	1.65%

Schüler singen	2	23.28	1.10%
Schüler bewegen sich und hören	1	14.44	0.68%
Schüler musizieren	9	10.92	0.52%
Anzahl der Verhaltensweisen der Schüler	248		
Klasse: <u>Lehrerin</u>			
Lehrerin spricht	204	1081.68	51.14%
Lehrerin singt	20	105.36	4.98%
Lehrerin musiziert	11	47.08	2.23%
Lehrerin musiziert und singt	2	7.44	0.35%
Lehrerin spricht und musiziert	2	3.88	0.18%
Lehrerin bewegt sich	1	0.84	0.04%
Anzahl der Verhaltensweisen der Lehrerin	240		
Summe alle Events:	454		
Dauer des Musikunterrichts:	2115		

Tabelle 20: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in einer vierten Klasse (C-4), Peking

3) Qualitative Analyse des Musikunterrichts

a) Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. Funktion der Lehrerin

Die Lehrerin bestimmt das Tempo des Unterrichtsgeschehens in dieser Stunde durch schnell nacheinander gestellte Fragen (s. u. Ausschnitt a.). Jeder Schüler hat zwar viele Gelegenheiten zu antworten, jedoch müssen die Schüler sich beeilen, auf die Fragen zu reagieren. Zudem werden die Schüler von der Lehrerin tendenziell als ein Ganzes behandelt. Es gibt keine strenge Meldedisziplin und das führt dazu, dass die Fragen von manchen Schülern schnell

beantwortet werden, obwohl die anderen Schüler noch nachdenken müssten.

Ausschnitt a. (00:00 – 06:23): Fragen und Antworten über das Musikstück.

L: Lasst uns ein Musikstück anhören. Sind darin besondere Instrumente vorhanden?

(Die Lehrerin lässt die amerikanische Musik „The Typewriter“ von L. Anderson laufen und dirigiert zeitgleich mit. Die Schüler hören konzentriert und neugierig zu. Ein Schüler „spielt“ auf dem Schoß, andere schauen sich gegenseitig an.)

L fragt: Sind besondere Instrumente vorhanden?

S: Schreibmaschine (einige stimmen zu).

L: Was? Wie habt ihr das heraushören können?

S: Lehrerin, das ist einfach eine Schreibmaschine.

L: Habe ich euch dieses Musikstück schon einmal vorgespielt?

S: Nein.

L: Auf welche Weise konntet ihr das dann heraushören?

S: Lehrerin, eine Schreibmaschine klingt einfach so. (Ein Schüler imitiert den Klang.)

L: Unglaublich, ihr seid sehr gut! (S: Nach jeder Reihe erklingt die Schreibmaschine.) Ich habe schon vier vierte Klassen unterrichtet, ihr seid die ersten, die sagen, dass es eine Schreibmaschine ist. Seid ihr sicher, dass ich davon noch nichts erwähnt habe?

S: Ganz sicher nicht. (Es antworten immer nur ein paar bestimmte Schüler, die anderen scheinen mit dem Klang einer Schreibmaschine nicht so vertraut.)

L: Sehr gut! Jawohl, das ist tatsächlich der Klang einer Schreibmaschine. Es sind Klänge der Tastatur und wenn man das Ende jeder Zeile erreicht (S: ding!), auch wenn man eine neue Zeile anfängt. (S: dingling!) Vor dem Computer war die Schreibmaschine das wichtigste Schreibgerät im Büro usw. S: Benutzen Sie noch eine Schreibmaschine?

L: Gut, jetzt stellt euch die Situation in einem Büro vor. (Sie lässt wieder Musik laufen und dirigiert, Schüler scheinen nachzudenken.)

L: Wer hat das rausgehört? Was für eine Situation ist im Büro? Shan?

S: Geschäftig.

L: Geschäftig, ganz genau.

S: Fleißig.

L: Sehr gut! Ich möchte euch fragen, was an der Musik euch das Gefühl gibt, dass es im Büro geschäftig klingt?

Schülerin ahmt Schreibbewegung auf der Schreibmaschine nach.

Schüler sagt: Tippen.

Anderer Schüler: Rhythmus ist sehr schnell!

L: Gut, es gibt zwei Gründe: Das Tempo ist sehr schnell. (Lehrerin singt die Melodie.) Gerade hat Guo auch den Rhythmus erwähnt ... was für einen Rhythmus könnt ihr hören?

S: Sehr dicht (eng).

L: Sehr dicht (eng), genau! Dadadadadadadada. Können wir das einmal zusammen nachmachen?

S: Natürlich ...

L: Ich weiß, dass ihr noch nie eine Schreibmaschine ausprobiert habt, aber zuhause habt ihr alle einen Computer. Die Anordnung der Tastatur ist sowohl auf der Schreibmaschine als auch am Computer gleich. Stellt euch vor, wie ihr auf der Computertastatur schreibt.

(Die ersten zwei Reihen sind sehr lebhaft und machen die Bewegung nach. Zwei Schüler flüstern leise miteinander. Die Lehrerin weist sie darauf hin, auch diese Bewegung zu machen.)

L: Gut! Viele von uns machen die Bewegung nach dem Tempo der Musik. Habt ihr gemerkt? (Sie erhöht auf einmal ihre eigene Stimme, die Schüler heben die Köpfe.) Wenn die Schreibmaschine beschäftigt ist, dann gibt es noch einen Klang am Ende jeder Zeile und wenn man eine neue Zeile anfängt, nicht wahr? Gibt es eine Regelmäßigkeit, wenn die zwei Klänge nacheinander auftauchen?

S: Lehrerin, ich glaube, dass ein paar Sekunden dazwischen sind ...

L: Sie tauchen in einen bestimmten Abstand auf, oder? (S: Richtig!) Gut. (Drei Schüler dirigieren den Rhythmus.) Hört noch einmal hin und versucht die Regelmäßigkeit herauszufinden.

Sie lässt Musik laufen. (Sieben Schüler schlagen den Rhythmus, einer macht es mit dem Fuß, zwei Schüler „zählen“ mit dem Kopf.)

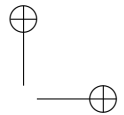
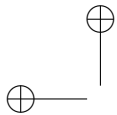
L: Habt ihr die Regelmäßigkeit herausgefunden? (Ein Schüler, der vorhin den Rhythmus mitdirigiert hat, sagt: he, he, he.)

L: Warum machst du he?

S schaut auf die Tafel: Ja, es sollte immer nach 6 sein ...

L: Ich habe euch graphisch eine Notation an die Tafel gemalt. Was bedeutet dieser kleine Kreis?

S: Klang der Klingel.



178 · Kapitel 3

L: Genau, Klang der Klingel. Das bedeutet, dass eine Zeile zu Ende ist. Was bedeutet dieser Schrägstrich?

S: Die Zeile wird gewechselt.

L: Was sind diese kleinen Striche davor?

S: Das ist der Ton, wenn man auf der Tastatur schreibt.

L: (Einige Schüler sagen, dass sie den Ton der Tastatur darstellen.) Jetzt zeige ich noch einmal auf die Striche und hört zu, ob es wirklich den Ton der Tastatur darstellt.

L: Was ist das?

S: Schlag.

L: Richtig. Zählt bitte, nach wie vielen Schlägen der Wechselton erklingt.

S: Sechs Schläge.

L: Gibt es eine Veränderung?

S: Ja, auf der letzten Zeile.

L: Was gibt es für eine Veränderung, wenn man die letzte Zeile erreicht? Wie ist die Länge?

S: Es sind mehr Schläge, vier mehr.

S: schaut auf die Tafel: Zehn Schläge.

L: Gut. Dann lasst uns zusammen diesen Ton nachmachen. Wie klingt dieser Ton?

S: Ding, dong.

L: Ding, einigen wir uns auf ding.

Achtung ... ding!

L: Gut, noch etwas kürzer. Ding.

S: Ding.

L: Das war wieder zu kurz. (Sie macht den Ton vor.) Ding ... Achtung!

L: Ding.

L: Gut, wie erklingt dann der Ton, wenn man die Zeile wechselt?

S: Ding, dang, peng.

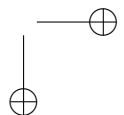
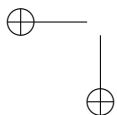
L: Moment, lasst uns den Klang sch verwenden. (Links macht sie eine Bewegung.)

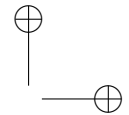
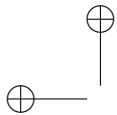
S: sch...

L: Kürzer, (mit der Hand) sch!

S: sch!

L: nein, nicht zu lang!





S: Ding, Sch!

L: Gut, lasst uns den Rhythmus zusammen zählen. Nach sechs Schlägen machen wir ding sch. 123456¹³

S und L zusammen: Ding! Sch!

L: 123456

S: Ding! Sch!

L: Sehr gut! Die Musik ist eigentlich noch schneller, deswegen lasse ich sie jetzt laufen. Seid ihr bereit?

(Die Musik fängt an, L liest entsprechend der Musik mit („fünf, sechs“) und hilft den Schülern. Sie zeigt auf die graphische Notation und am Ende jeder Zeile machen die Schüler „ding sch“. Ein paar Schüler sind zu schnell, ein paar zu langsam, die Musik ist sehr schnell. Der erste Schlag ist zudem ein Auftakt.)

L: Nicht schlecht! Wir haben fast alles richtig gemacht, außer einem Fehler in der letzten Zeile.

Die ausführlichen Fragen mit konkreten musikalischen Parametern (s. o.) werden von der Lehrerin gestellt. Sie fasst die Antworten der Schüler abstrakter zusammen und fragt sachlich immer tiefergehender nach.

Ausschnitt b. (16:59 – 25:24): Formanalyse

L: Gut. Aufpassen, die gesamte graphische Notation dieses Stückes ist nun auf der Tafel vorhanden. Wenn du Tippgeräusche hörst, dann mache bitte die Bewegung nach, wenn du eine neue Melodie hörst, dann höre ihr bitte zu. Achtung!

L: Habt ihr neue Melodien entdeckt?

S: Ja...

L: Habt ihr?

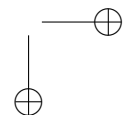
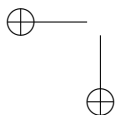
S: Ja. Am Anfang.

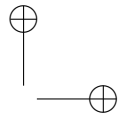
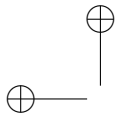
L: Passt die neue Melodie zu der Stimmung eines geschäftigen Büros?

S: Ja.

L: Wie hört sich dann die Musik an? Immer noch mit Tippgeräuschen, stimmt es?

¹³ Das ist die Ziffernotation oder das Ziffernsystem, das in der chinesischen Musikerziehung z. B. im Schulbuch benutzt wird.





180 · Kapitel 3

L: Gut, jetzt habe ich den ersten Teil auf die Tafel geschrieben. (Schüler seufzt.) Kannst du mir bitte sagen, in wie viele Teile man den ersten Abschnitt aufteilen kann?

S: In drei Teile.

L: Zhao Qiu, dann gehe bitte an die Tafel. Male uns die Teile an die Tafel. Von wo bis wo würdest du den ersten Teil sehen?

S: Von hier bis dort.

L: Hier ist ein Teil. (Malt eine Linie.) Und dann?

S: Von hier bis dort.

S: Richtig!

L: Das ist ein Teil. Und dann? (L malt noch eine Linie.)

S: Und dann der Rest, oder?

(L schaut auf die anderen S, ein S sagt: Vier Teile!)

L: Gut. Gibt es noch andere unterschiedliche Meinungen?

(Zwei Schüler melden sich.)

S: Ich, Lehrerin!

L: Bao?

Sie geht zur Tafel: Ich finde, dass das in weiß ein Teil ist.

L: Es gibt noch einen Teil, stimmt es? Man kann das also noch detaillierter aufteilen. Gut!

L: Ich möchte fragen, was dieser Teil ist? (Einige sagen: tippen.) Das ist die Melodie von vorhin, oder? Was ist der übrige Teil?

S: In weiß.

L: Wo?

S: Ganz oben.

L: Ganz oben und wo?

S: In der Mitte.

L: In der Mitte. Was glaubst du, was das in der Musik ist?

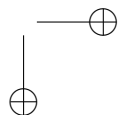
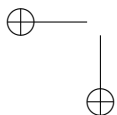
S: Anfang der Musik, als Vorbereitung.

L: Es klingt wie ein Vorspiel. Wie nennt man das in der Musik?

S: Einleitung.

L: Richtig. Danach kommt die Melodie, die das Tippen beschreibt. Zwar sind neue Melodien aufgetaucht, aber insgesamt wird dieselbe Stimmung beibehalten. Hört weiter, ob die Stimmung nun verändert wird.

(Lehrerin macht verschiedene Handzeichen, zeigt damit die Tonstufen.)



L: Gibt es nun einen Unterschied?

S: Ja, es wurde verändert.

L: Was für eine Veränderung?

S: Rhythmus.

L: Was passiert mit dem Rhythmus?

S: Er ist langsamer geworden.

L: Wenn wir über das Tempo reden, dann sagen wir schnell und langsam. Für Rhythmus verwenden wir gestaucht und was?

S: gedehnt.

L: Richtig, für Rhythmus verwenden wir gestaucht und gedehnt. Es ist weiter geworden, nicht wahr?

L: Gibt es ansonsten noch andere Unterschiede?

S: Tonhöhe.

L: Die Richtung der Läufe werden auch verändert. Vorhin ist es sehr gestaucht und ohne große Bewegungen, (sie singt) „gfegefedced, efgfegefde“. Jetzt ist „gahc', agfedc, gahc', ed'c'hag“. (Zeigt mit der Hand.) Wie ist es jetzt?

S: Von unten nach oben, von oben nach unten.

(Zwei Schüler kommunizieren mit Handzeichen.)

L: Von oben nach unten, aber pass auf: was ist das Verhältnis zwischen den einzelnen Tönen? (Sie singt die Melodie:) 5671', 654321, 5671'.

S: Tonstufen.

L: Richtig, die Töne sind wie Stufen nach oben. (Sie singt die Melodie: 5671'.) Dann wieder nach unten, 654321. Was für eine Bewegung zeigt das? Lasst uns das noch einmal anhören!

S: Lehrerin, das sind Tippgeräusche.

L: Wir hören uns das noch einmal an. Was ist dieser Abschnitt für eine Stimmung?

L: Vorhin war es geschäftiges Tippen, was jetzt?

S: Entspannt!

L: Entspannt! (Sie singt die Melodie.)

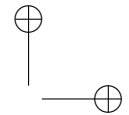
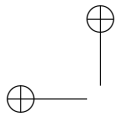
S: Vertippt.

L: Vertippt? (Sie singt die Melodie:) 5671', 654321, 5671', 321765.

L: Was könnte das noch sein?

S: Fast schon fertig getippt...

L: Fast fertig getippt ... Pause! Am Anfang klingt es geschäftig, am Ende klingt es entspannt 5671', 654321, 5671'.



182 · Kapitel 3

L: Nicht schlecht! Gut! Das ist ganz anders als der erste Teil, oder? (Die Mehrzahl nickt übereinstimmend). Falls die Musik weitergeht, wie wird es klingen? Lasst uns weiter hören (zeigt auf den zweiten und dritten Teil der graphischen Notation).

S: Der letzte Teil ist zu lang! (Redet mit Sitznachbar.)

L: Ich möchte wissen, wenn ihr die graphische Notation betrachtet, ob ihr eine Ähnlichkeit zwischen der Melodie vorher und jetzt seht.

S: Mit der ersten Melodie gibt es eine Ähnlichkeit.

L: Mit dem ersten Teil gibt es eine Ähnlichkeit. Also könnt ihr jetzt sehen, in wie viele Teile man es aufteilen kann?

S: Drei Teile!

L: Komm, Long sag uns, wie du das aufteilen würdest.

(Der Schüler zögert.)

L: Schnell! Es ist gleich Unterrichtsschluss.

L: Komm, He Zhensong!

L: Das ist der erste große Teil, was danach?

S: Und dann hier.

L: Das ist der zweite Teil, oder? Und dann?

S: Und dann bis hier.

L: Dann kommt der dritte Teil. Wenn ich den ersten Teil mit A beschreibe, den zweiten Teil mit B, wie würdet ihr dann den dritten Teil bezeichnen?

S: C

L: Aber mit was gibt es eine Ähnlichkeit?

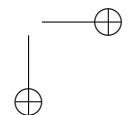
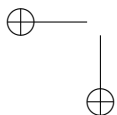
S: A

L: Aber wie würdet es ihr dann bezeichnen?

S: AC

L: Wir sagen normalerweise A Strich. Es ist ähnlich wie A, aber nicht genau dasselbe.

Da die Fragen der Lehrerin fachlich immer tiefer gehen, kann man nur antworten, nachdem man wirklich nachgedacht hat. Es zeigt sich jedoch, dass die Schüler ihre eigene Wahrnehmung und Erfahrung mit der Musik aufgrund der Zeit nicht vertiefen können. Die Musik wird durch kurze Wortimpulse von der Lehrerin begleitet, mit denen die Schüler in ihren Assoziationen gesteuert werden sollen.



b) Schüler-Schüler-Kommunikation, bzw. die Aktivität der Schüler

Die Schüler können durch das Kooperieren miteinander kommunizieren. Sie spielen die Schlaginstrumente zu zweit und zu dritt. Ein Schüler verbessert die Spieltechnik einer Mitschülerin.

Ausschnitt c. (08:57 – 10:01): zwei Schüler spielen Schlagwerk zusammen.

L: Heute stelle ich euch ein besonderes Instrument vor. Es ist ein besonderes Instrument unter den Schlaginstrumenten, was nur selten verwendet wird.

S: Karotte.

L: Das ist eine Guiro. Hört euch seinen Klang an.

(Die Schüler sind sehr konzentriert).

L: Der Klang hört sich sehr kurz und trocken an. Das kann man direkt nach 123456 einmal spielen.

S: Hübsch!

S: Darf ich das bitte ausprobieren?

L: In Ordnung. Tang, komm her.

(Rennt aus der fünften Reihe zum Instrument und schaut es sich an.)

L: Man spielt es auf diese Art.

L: In Ordnung, lassen wir es diese beiden ausprobieren.

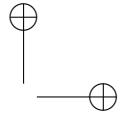
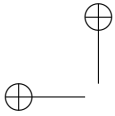
L: Ihr zwei seid verantwortlich für den Rhythmus. Die anderen Schüler singen die Melodie und imitieren die Bewegung der Schreibmaschine (Der Schüler probiert die Guiro gleich aus. Andere Schüler drehen sich um und schauen zu ihm). Tippgeräusche sollen auf dem Schoß sein. Seid ihr bereit?

(Die Musik wird abgespielt, die Schüler machen die Schreibmaschinenbewegung auf dem Schoß, einige schauen sich um zur Guiro und der Triangel, die Lehrerin zählt den Rhythmus: 5 6. Die beiden spielen die Schlagwerke mit der Musik, die anderen machen die Bewegung im selben Tempo).

(Die Lehrerin zeigt auf die beiden Schüler mit den Instrumenten:) Haha, ihr seid zu schnell!

L: Gerade eben hatten wir zwei Jungen, jetzt nehmen wir zwei Mädchen. (Es gibt fünf Meldungen) Li, welches Instrument möchtest du verwenden?

Obwohl die Schüler auch zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren können, gibt es in dieser Stunde mehr Höraufgaben. Die



Lerninhalte sind eher am Musikwerk orientiert. Die Schüler erleben die Musik hauptsächlich durch das Hören.

3.3 Fazit

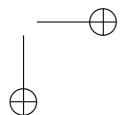
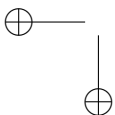
Vergleich zwischen beiden Ländern:

- Anzahl der Schüler innerhalb einer Klasse und Anordnung der Sitzplätze innerhalb der Klassenzimmer

Es gibt im Bezug auf die Klassenstärke einen quantitativen Unterschied zwischen Deutschland und China. Im Durchschnitt sind es in den deutschen Klassen etwa zehn Schüler weniger als in den chinesischen, nämlich 23 Schüler (Durchschnittszahl von 49 befragten Musiklehrern) in Deutschland und 33 Schüler (149 Klassen) in China; das bedeutet, dass ein deutscher Schüler mehr Platz und Freiraum im Klassenzimmer als ein Schüler aus China hat. Bei den deutschen Klassen dieser Studie fällt auf, dass im Musikunterricht der Lehrer zusammen mit den Schülern in einem Kreis sitzt. Nach Aufforderung der Lehrer dürfen die Schüler im Unterrichtsraum frei herumlaufen und sich bewegen. In den chinesischen Klassen sitzt der Lehrer vorne gegenüber den Schülern, die wiederum in Reihen sitzen; die Schüler in der zweiten, dritten und vierten Klasse bleiben immer an ihren Plätzen sitzen; eine Ausnahme dabei ist die chinesische erste Klasse in dieser Studie. Die Schüler dieser chinesischen ersten Klasse dürfen im Klassenzimmer nach Aufforderung der Lehrerin frei herumlaufen.

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler hängt mit der Didaktik und Methodik im Musikunterricht zusammen:

- Möglichkeiten der Ausdrucks- und Kommunikationsweise im deutschen und chinesischen Unterricht:



	Peking				Hannover			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Hören	x	x	x	x	x	x	x	x
Singen	x	x	x	x	x	x	x	x
Musizieren		x		x	x	x	x	x
Bewegen	x				x	x		x
Erfinden	x				x	x		x
Notation	x	x	x	x			x	
Kultur	x	x	x	x				x

Tabelle 21: Die Lernbereiche des chinesischen Bildungsstandards und des niedersächsischen Kerncurriculums aller untersuchten Jahrgangsstufen im Musikunterricht aus beiden Ländern (ermittelt aus den Videoaufnahmen)

Anhand dieser Tabelle kann man den Lerninhalt beider Länder von der ersten bis zur vierten Klasse betrachten. Die Lernbereiche „Hören“ und „Singen“ sind für beide Länder sehr wichtig; sie sind in allen Jahrgangsstufen vorhanden. In China wird zudem großer Wert auf „Notation“ und „Kultur“ gelegt, so dass diese Lernbereiche ebenfalls in allen Jahrgangsstufen unterrichtet werden; diese Inhalte spielen jedoch in den deutschen Musikunterrichtsstunden eine nachgeordnete Rolle. Dafür werden dort Schwerpunkte auf „Musizieren“, „Bewegen“ und „Musik erfinden“ gelegt; z. B. fangen die Schüler in der ersten Klasse mit Körperinstrumenten an; danach folgen kleine Schlagwerke, in der dritten Klasse werden Melodieinstrumente verwendet (Glockenspiel oder sogar Keyboard). Innerhalb der ersten bis zur dritten Klasse hat jeder Schüler die Möglichkeit, ein eigenes Instrument im Unterricht zu spielen. „Bewegen“, „Musizieren“ und „Erfinden“ sind dagegen in China nicht sehr oft vorhanden, vor allem nicht in der zweiten bis zur vierten Klasse.

Insgesamt gibt es unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb der Kompetenzförderung im Musikunterricht der beiden Länder. Im deutschen Musikunterricht liegt der Schwerpunkt auf Hören, Singen, Musizieren, Bewegen und Erfinden. Das zeigt sich daran, dass Musikunterricht in Deutschland von den Handlungen und Verhaltensweisen der Schüler ausgeht. Im chinesischen Musikunterricht wird vor allem auf Hören, Singen, Notation und Kultur Wert gelegt. Im Vergleich zu Deutschland ist der chinesische Unterricht eher am Musikwerk orientiert. Beide Länder haben unterschiedliche didaktische Unterrichtsorientierungen, weil der chinesische Bildungsstandard und das niedersächsische Kerncurriculum unterschiedliche Richtungen vorgeben. Dies wirkt sich auf den jeweiligen Musikunterricht aus. So sind die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler unterschiedlich entwickelt.

Es gibt auch Unterschiede beider Länder bei den gleichzeitig stattfindenden Verhaltensweisen. Die chinesischen Schüler beschäftigen sich hauptsächlich mit Hören und Singen, außerdem Singen und Bewegen (erste Jahrgangsstufe), einige auch mit Hören und Spielen (zweite und vierte Jahrgangsstufe). Die deutschen Schüler beschäftigen sich hauptsächlich mit Singen und Bewegen (erste Jahrgangsstufe), Hören und Bewegen (zweite Jahrgangsstufe) und mit mehrstimmigem Hören, Singen und Musizieren (dritte Jahrgangsstufe). In der vierten Jahrgangsstufe gibt es darstellendes Spiel, Hören, Singen, Bewegen, Musizieren und Sprechtexte. In Deutschland wird bereits ab der zweiten Jahrgangsstufe mehr Zeit im Musikunterricht auf gemischte Verhaltensweisen verwendet als auf einzelne Verhaltensweisen.

In Peking gibt es nur in der ersten Klasse kleine Gruppenarbeiten (wie Bewegungsabläufe gestalten), aber meistens sollen die Schüler als eine Gemeinschaft gefördert werden. So wird z. B. in einer dritten Klasse den Schülern ein Metronom vorgespielt; die Schüler schauen sich gegenseitig an, nach und nach klatschen alle denselben Rhythmus. In der vierten Klasse verwenden alle Schüler ein gleiches „Ding-sch“, um eine Schreibmaschine zu imitieren. In Deutschland

wird auf das Individuum Wert gelegt. Die Schüler arbeiten auch zusammen, aber auf eine unterschiedliche Art und Weise. In der ersten Klasse entscheiden die Schüler selber, welches Instrument sie verwenden möchten, um unterschiedliche Klänge nachzuahmen. In der zweiten Klasse suchen sich die Schüler ihre Instrumente ebenfalls selber aus und spielen zusammen als ein Ensemble; sie reagieren ebenfalls auf das Spiel des Lehrers am Klavier, aber jeweils mit individuellen Ausdrucksweisen. Der Lehrer verlangt nicht, dass die Schüler alle die gleiche Ausdrucksweise ausführen und gestalten. In der vierten Klasse arbeiten die Schüler zusammen; jeder hat in der Gruppe eine unterschiedliche Funktion und sie proben zusammen.

Die Interaktion zwischen einem einzelnen Schüler und der gesamten Klasse ist ebenfalls in beiden Ländern unterschiedlich: In China verhält sich ein einzelner Schüler aktiv, während die anderen nur zuhören. Außerdem gibt es ebenfalls die Situation, in der die ganze Klasse zusammen aktiv kommuniziert, z. B. spielt ein Schüler in der chinesischen zweiten Klasse Kastagnetten als Begleitung für die anderen Schüler, die dazu ein Lied singen. In der deutschen zweiten Klasse spielen die Schüler als Ensemble zusammen; sie spielen nach den Dynamik-Vorgaben des Lehrers kleine Schlagwerke; dabei lernen sie auch Spieltechniken. Einige Schüler schlüpfen nacheinander in die Rolle des „Dirigenten“ und die anderen Schüler befolgen ihre Vorgaben. Einzelne Schüler der dritten Klasse spielen jeweils nacheinander am Keyboard als Begleitung und die anderen Schüler spielen als zweite Stimme dazu Glockenspiele. In dieser Zeit findet die Kommunikation und Kooperation der Schüler ohne Lehrer statt – allein durch musikalische Regeln und Disziplin.

Die deutschen Schüler erhalten mehr Zeit für eine individuelle Förderung als die chinesischen Schüler. Die chinesischen Lehrer der zweiten bis zur vierten Klasse stellen Aufgaben und Fragen an die gesamte Klasse und nicht an einzelne Schüler. Nur wenige Schüler erhalten die Möglichkeit, sich vor der Klasse zu präsentieren.

Einzelne Schüler im chinesischen Musikunterricht, die im Wissen fortgeschrittener sind, verursachen eine Erhöhung der Lernge-

schwindigkeit, weil die Lehrer diese Schüler häufiger aufrufen. Aber in Deutschland werden Schüler im Unterricht genauer beobachtet, damit alle Kinder einzeln und individuell nachdenken und somit lernen, sich auch alleine auszudrücken. Anhand der Videoaufnahme kann man sehen, dass die Schüler der vierten Klasse bereits gewöhnt sind, sich zu melden, sich auszudrücken und den anderen zuzuhören. In China stehen die auf diese Studie bezogenen Musiklehrerinnen von der dritten und vierten Klasse im Vordergrund und sprechen die meiste Zeit des Musikunterrichts. Die chinesischen Schüler sind es deshalb gewöhnt, sich mit weniger Zeit auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Deshalb brauchen die chinesischen Musiklehrerinnen auf die Meldungsdisziplin nicht streng zu achten.

- Das Verhältnis der Schülerhandlung zum Lerninhalt

In der chinesischen ersten Klasse sind die Lernaufgaben eher vielfältig. Die Schüler hören Musikausschnitte und sollen erkennen, aus welchem Land sie stammen könnten. Oder sie schauen einen Rhythmus an und versuchen zu erkennen, welches von den schon erlernten Liedern es sein könnte. Die Schüler verbinden die erlernten Lieder mit Tänzen und führen sie vor. In der dritten Klasse hören und differenzieren die Schüler unterschiedliche Interpretationen eines Liedes. In der vierten Klasse hören die Schüler die Klangfarben der verschiedenen Instrumente heraus. In China gibt es eine Gemeinsamkeit in allen Jahrgängen, nämlich dass die Schüler durch Hören und Singen Tonhöhe, Solfeggio, Rhythmus, Taktarten und Formen der Musik kennenlernen. Besonders von der zweiten bis zur vierten Klasse findet im Musikunterricht folgender Prozess statt: Die Schüler hören das Lied oder das Musikstück mehrmals, danach lernen sie die musikalischen Parameter durch Fragen der Lehrer kennen; sie singen Solfeggio, lernen die Noten und analysieren schließlich die Form der Musik.

Die chinesischen Lehrer suchen bestimmtes Wissen über musikalische Parameter und Formen der Musik aus Lehrbüchern. Sie

stellen eher geschlossene Fragen; die Schüler wiederholen gleiche oder ähnliche Lernaufgaben, damit der Inhalt gefestigt wird; dieser geschlossene Lehr- und Lernprozess dient dazu, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln. Der Musikunterricht in China ist genau in diesem Prozess standardisiert worden. Die Gelegenheit musikalischer Handlungen gibt es eher selten für chinesische Schüler. Die Erfahrungen jedes einzelnen Schülers sind folglich auch geringer. Das musikalische Verhalten der Schüler ist eher passiv. Dass die Schüler erfahren sollen, sich mit der Musik auszudrücken und miteinander zu kommunizieren, stellt keinen Schwerpunkt im Musikunterricht dar.

In Deutschland gibt es verschiedene Handlungsoptionen im Musikunterricht. Das Lernmaterial der Schüler wird vom Lehrer bestimmt. In Deutschland erfährt man musikalische Parameter durch verschiedene handlungsorientierte Aufgaben; dies genau ist der Lernprozess, um die Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Der Lehr- und Lernprozess des Musikunterrichts ist gleichzeitig die Förderung der Schüler auf Ebene der Kompetenzen. In der ersten Klasse suchen sich die Schüler persönlich ihre Instrumente aus, um damit verschiedene Klänge aus dem Alltag nachzuahmen. In der zweiten Klasse verwenden die Schüler ihre Körper, um Viertel und Achtel, Melodien, hohe und tiefe Töne mit Körperperkussion darzustellen. In der dritten Klasse lesen die Schüler an der Tafel Noten von einem Lied, das sie vorher schon gelernt haben und singen dabei die Notennamen. Danach spielen sie auf Glockenspielen dieselbe Melodie nach, während ein Schüler auf dem Keyboard eine Bassstimme spielt, wodurch eine Zweistimmigkeit entsteht. In der vierten Klasse können die Schüler zeigen, was sie in der gesamten Grundschulzeit im Musikunterricht gelernt haben. Sie proben ein bekanntes Lied; sie üben, zusammenzuarbeiten und zusammenzuspielen. Alle Schüler hören der Klavierbegleitung der Lehrerin zu und singen zusammen das erlernte Lied. Einige Schüler spielen auf kleinem Schlagwerk als Einleitung und auch als Begleitung. Sie lernen und erfahren Musik aktiv. Im deutschen

Musikunterricht sind die Lernaufgaben vielfältiger. Dadurch können die Schüler mit Musik vielfältiger umgehen. Rolle (1999) schreibt über die Voraussetzung des aktiven Erfahrungslernens, dass die didaktische Planung „nicht von einem zu lernenden Bestand an Wissen und Fähigkeiten ihren Ausgang“ nehmen soll, sondern „dass der Prozess des Lernens im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht“ (Rolle, 1999, S. 159).

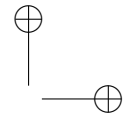
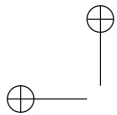
Anders als in China lernen die deutschen Schüler nur in der dritten Klasse Notation, und das auch nur nach bereits bekannten Liedern. Der Lehrer malt zunächst Notenköpfe auf unterschiedlichen Höhen an die Tafel, und die Schüler überlegen daran, welches gelernte Lied es sein könnte. Danach zeichnet der Lehrer die fünf Notenlinien und den Violinschlüssel dazu; nun singen die Schüler die Notennamen. Sie bekommen verschiedene Hilfsmittel, z. B. Körperinstrumente und Kärtchen. Damit wird den Schülern geholfen, Musik zu begreifen.

In China singt jede Jahrgangsstufe in jeder Unterrichtsstunde mehr Lieder als in Deutschland. In der ersten Klasse schafft man sogar bis zu elf Lieder in einem Unterricht. Die chinesischen Schüler haben sowohl Zugang zu chinesischen Volksliedern als auch zu ausländischen Liedern und hören künstlerisch anspruchsvollere Musikwerke (die chinesische 3. und 4. Klasse dieses Kapitels). Die deutschen Schüler lernen Kinderlieder und Lieder aus Film und Fernsehen (Pink Panther).

Die Ausführungen zeigen, dass idealerweise die Lehrer von der Kompetenz der Schüler ausgehen sollten, um damit musikalische Handlungen und musikalisches Wissen vielfältig zu verbinden. Schülern wird ermöglicht, ihre persönliche Kompetenz auszubauen.

- „Diese Übung gibt es in jeder Unterrichtsstunde.“

Die deutsche Musiklehrerin Frau D-2 hat folgende Übung: die Schüler bewegen sich frei im Raum, während sie am Klavier spielt; sobald sie damit aufhört, sollen die Schüler stehenbleiben und sich nicht mehr bewegen; diese Übung nennt sie „Hören und Bewegen“. Im

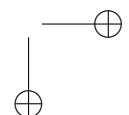
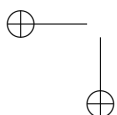


Interview (s. Kapitel 4) sagt sie, dass diese Übung in jeder Unterrichtsstunde vorhanden sei. Im Video kann man sehen, dass die Schüler sich bei dieser Übung nach verschiedenen Tonhöhen ebenfalls unterschiedlich bewegen. Dadurch können die Schüler zugleich sowohl ihre Wahrnehmungs- als auch ihre Ausdrucksfähigkeit entwickeln.

Die chinesischen Schüler der ersten Jahrgangsstufe in dieser Studie haben in jeder Unterrichtsstunde Stimmbildung. Sie singen verschiedene Skalen, während die Lehrerin sie dazu am Klavier begleitet (innerhalb einer Oktave, aufwärts und abwärts). Sie singen nicht nur, sondern machen auch Kodaly-Handzeichen. Im Interview (s. Kapitel 4) sagt die Lehrerin C-1, dass es diese Übung in jeder Unterrichtsstunde gibt. Nach dieser Übung hören die Schüler Intervalle und Melodien, die die Lehrerin vorspielt; sie singen Solfeggio. Diese Übung ist relativ professionell, um die eigene Tonhöhenvorstellung zu entwickeln. Aber dadurch haben die Schüler nur beschränkt Möglichkeiten, sich persönlich zu entfalten. In den deutschen ersten und zweiten Klassen dieser Studie verwenden die Lehrer ebenfalls Handzeichen, um damit die verschiedenen Tonhöhen anzuzeigen, aber sie verlangen kein exaktes Singen und keine Handzeichen der gehörten Töne von den Schülern.

- Schüler benutzen musikalische Handlungen, um sich auszudrücken und besonders miteinander zu kommunizieren und dadurch eine Aufgabe zu lösen.

In der chinesischen ersten Klasse (sie entwerfen Tänze zu Liedern und gestalten diese) gibt es eine starke Entwicklung von Kommunikation und Ausdrucksweisen. Vor allem bei kreativen Aufgaben können sich die Schüler ausdrücken. In der zweiten Klasse (ein Schüler schlägt mit einer Kastagnette und begleitet die anderen singenden Schüler) wird der Lerninhalt geschlossener; sie haben zwar Möglichkeiten, sich auszudrücken, aber nicht in hinreichender Weise. In der dritten Klasse (ein Schüler singt ein neues Lied mit Solmisationsstufen, die anderen hören zu) ist der Lerninhalt ebenfalls geschlos-



sen und derjenige, der das Solfeggio singt, hat wenig Möglichkeiten, sich auszudrücken; die restlichen Schüler hören nur zu, sodass wenig Kommunikation unter den Schülern herrscht. In der vierten Klasse (drei Schüler spielen zusammen kleine Schlaginstrumente) ist der Lerninhalt genauso geschlossen, die anderen Schüler hören dem Spielen ihrer Mitschüler zu. Zwar weckt das Spielen die Neugier und das Interesse der Schüler, dennoch herrscht wenig Kommunikation. Mit Ausnahme der ersten Klasse gibt es in den anderen sehr wenig Möglichkeiten und Freiräume, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Der chinesische Bildungsstandard schreibt vor, dass ab der dritten Klasse im Musikunterricht häufiger Erfinden und Musizieren unterrichtet wird (vgl. Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 9). Aber im Video kann man diese Vorgabe in den chinesischen dritten und vierten Klassen nicht sehen. Frau C-1 aus der ersten Klasse gibt dies im Interview zu.

Im chinesischen Musikunterricht wird die vorhandene Zeit dafür verwendet, den Inhalt aus Lehrbüchern zu unterrichten, damit die Vorgaben des Bildungsstandards erfüllt werden können. Die Unterrichtsmethoden der chinesischen Lehrer haben genau das Ziel, diesen Standard zu schaffen. Lerninhalte bestehen hauptsächlich aus fachlichem Wissen, sodass die chinesischen Lehrer häufig nur geschlossene Fragen stellen und die Schüler nur mit kurzen Sätzen darauf antworten. Die Schüler haben somit wenig Möglichkeiten, die Musik selbst zu entdecken und zu erfahren. Die Lernaufgaben tauchen meistens wiederholend auf und den Schülern fällt es schwer, sich persönlich auf die Musik einzulassen und mit ihr umzugehen. Alle deutschen Klassen der Grundschule hingegen haben die gesamte Unterrichtszeit dafür, sich mit Musik auszudrücken und damit zu kommunizieren. Schüler lernen im Musikunterricht durch vielfältige musikalische Handlungen die Parameter der Musik, damit sie selber Aufgaben lösen oder miteinander kooperieren können. Die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler kann in dieser Entwicklung maximiert werden und die Lehrer treten dabei in den Hintergrund.

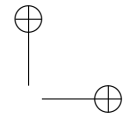
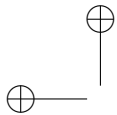
- Die Rolle des Lehrers und die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler

Die Rolle der Musiklehrer und die Interaktion zwischen Musiklehrer und Schüler im Musikunterricht entscheidet, wie viel Zeit Schüler innerhalb einer Unterrichtsstunde haben, sich aktiv zu verhalten. Dies beeinflusst die Entwicklung ihrer Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit.

In der Videoaufnahme kann man sehen, dass sowohl in beiden Ländern als auch in allen Jahrgangsstufen der Lehrer die meiste Zeit im Unterricht spricht. In den deutschen Klassen kann man aber eine Entwicklung erkennen: je höher die Jahrgangsstufe, desto mehr Zeit erhalten die Schüler im Unterricht, sich aktiv zu verhalten. In der ersten Klasse hat der Lehrer mehr aktive Zeit als die Schüler, in der vierten Klasse ist es genau umgekehrt. Das bedeutet, dass sich eine Veränderung in der Lehrer-Schüler-Kommunikation vollzieht.

In den chinesischen Klassen ist es anders: die Aktivität der Schüler nimmt von der ersten bis zur vierten Klasse stetig ab. In der ersten Klasse erhalten die Schüler mehr Zeit als der Lehrer (er tritt in den Hintergrund), z. B. arbeiten Schüler auch für längere Zeit selbstständig und unabhängig vom Lehrer in Gruppenarbeit zusammen. In der zweiten und dritten Klasse ist das Zeitverhältnis zwischen Lehrer und Schüler etwa gleich groß, im Vergleich zur ersten Klasse haben die Schüler nun weniger Zeit, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. In der vierten Klasse nimmt der Lehrer mehr Zeit als die Schüler für sich in Anspruch.

Die chinesischen Lehrer stellen häufig der gesamten Klasse Fragen und die Schüler antworten zu mehreren. Es gibt weniger Möglichkeiten für einen Schüler, mit dem Lehrer zu interagieren, als in Deutschland. Der chinesische Bildungsstandard schreibt vor, dass die Schüler im Mittelpunkt des Musikunterrichts stehen (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003, S. 3–4); dies ist aber nicht in der Videoaufnahme erkennbar. Die chinesischen Schüler sollen hauptsächlich Musik begreifen und imitieren anstatt sich selber musikalisch auszuprobieren. Die deutschen Schüler erhalten mehr

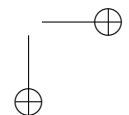
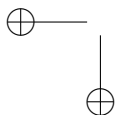


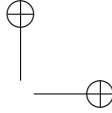
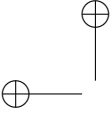
194 · Kapitel 3

Zeit, mit dem Lehrer zu interagieren (z. B. 30 Sekunden pro Schüler, s. Protokoll). Sie haben genügend Zeit, um zuerst nachzudenken und sich dann auszudrücken.

Die Schüler werden in ihrem Wissen kompetenter, wenn sie nach musikalischen Parametern selbstständig arbeiten können und allmählich weniger auf die Anordnung des Lehrers angewiesen sind. So dirigiert in der deutschen zweiten Klasse zunächst der Lehrer vor der Klasse und die Schüler musizieren dazu; danach bestimmt der Lehrer einen Schüler, der die Rolle des Dirigenten übernimmt; somit interagieren die Schüler miteinander. In der dritten Klasse spielt der Lehrer zunächst auf dem Keyboard und fordert danach einzelne Schüler auf, nacheinander ebenfalls auf dem Keyboard zu spielen. Der Lehrer unterstützt die Schüler, tritt dabei aber in den Hintergrund. Man kann daran die Funktion und Rolle des deutschen Lehrers sehen: er zeigt den Schülern die Aufgaben und macht sie vor; danach lässt er die Schüler ausprobieren. Der Lehrer steht daneben und unterstützt die Schüler, gleichzeitig blendet er sich aus, damit die Schüler lernen können, persönlich mit der Musik umzugehen. Wenn die Schüler mehr Zeit erhalten, im Unterricht aktiv zu sein als der Lehrer, dann bedeutet dies, dass die Schüler aktiver lernen können.

Chinesische Lehrer erwarten von ihren Schülern ein positives Verhalten und gutes Benehmen. Die chinesische ästhetische Erziehung fördert Emotion, Persönlichkeitsausbildung und moralisches Denken. In der Videoaufnahme sieht man z. B. den Lehrer, der den Schülern beibringt, sich nach dem Unterricht zu verbeugen; Musikunterricht soll den Schülern auch Höflichkeit beibringen.



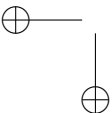
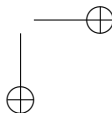


4 Auswertung der Interviews mit den Musiklehrern

Ich hatte die Möglichkeit, insgesamt mit elf Grundschul-Musiklehrern aus Peking (Mai 2010) und sieben Grundschul-Musiklehrern aus Hannover (April und Juni 2010) ein Interview durchzuführen. Einige Musiklehrer, die bereits in meiner Unterrichtsanalyse vorkamen, werden hier ebenfalls erscheinen; ich habe den Musikunterricht von allen Lehrern besucht. In China wurde mir ein großer Teil dieser Lehrer von Fachleuten empfohlen, in Deutschland habe ich selbst Kontakt mit Lehrern aufgenommen. Alle Lehrer sind Frauen. Die wirklichen Namen der Lehrerinnen, die in den folgenden Interviews erscheinen, wurden von mir anonymisiert.

Meine Interview-Fragen beziehen sich grundsätzlich auf Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler. Wie konnten entsprechende Fähigkeiten von den Lehrern gefördert werden und wie weit konnten sich die Schüler im Unterricht ausdrücken und miteinander kommunizieren? Außerdem wird Bezug auf das Kerncurriculum bzw. den Bildungsstandard im Musikunterricht genommen.

Folgende Fragen habe ich gestellt:

- **Zur Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler - der persönliche Stellenwert unter den Lehrern:**
 - 1) Ab wann sollen die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert werden?
 - 2) Welche Bedeutung haben Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit für das Individuum?
- 
- 

- **Zur Unterrichtsmethode (die Art und Weise, wie Lehrer die Fähigkeiten der Schüler fördern und die Lehrer-Schüler-Interaktion):**

- 3) Auf welche Weise fördern die Lehrer die genannten Fähigkeiten ihrer Schüler?
- 4) Kann die Förderung in den vorgesehenen Unterrichtsplan mit einbezogen werden?
- 5) Können die Lehrer aufgrund der Fähigkeiten der Schüler eine Bewertung über sie geben?
- 6) Einerseits sind die Lehrer der Meinung, dass diese Fähigkeiten sehr wichtig sind; andererseits gibt es nach meiner persönlichen Erfahrung und Beobachtung nicht genügend Zeit dafür im Unterricht. Wie sehen Sie diesen Widerspruch?
- 7) Wird der Unterrichtsplan durch Rückmeldungen der Schüler mit beeinflusst?
- 8) Welche Rolle spielen die Lehrer im Musikunterricht?

- **Was lernen die Schüler?**

- 9) Welche Impulse im Curriculum und im Bildungsstandard sind für ihren Unterricht entscheidend?
- 10) Es gibt sowohl in den ersten/zweiten als auch in den dritten/vierten (in China entspricht das der dritten bis zur sechsten) Jahrgangstufen gewisse Anforderungen; können Schüler diese erreichen?
- 11) Was sollen Grundschüler im Musikunterricht lernen?
- 12) Was erfahren Schüler durch eine ästhetische Erziehung?
- 13) Wann ist für Sie ein Musikunterricht gelungen?

Anhand der Antworten auf diese Fragen kann man sehen, wie wichtig der Stellenwert der Kommunikations- und Ausdrucksförderung im Musikunterricht beider Länder genommen wird. In welchem Ausmaß können die Lehrer sich darum kümmern, diese Fähigkeiten im

Unterricht zu fördern? Anhand der Interviews kann man ebenfalls das Unterrichtsgeschehen (Videoaufnahme) in Kapitel 3 nachvollziehen. Welche Hindernisse (in beiden Ländern vorhanden, aber in unterschiedlichen Faktoren) treten bei dieser Förderung auf?

Ergebnisse

4.1 Ab wann soll die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert werden?

Man soll ‚so früh wie möglich‘ mit der Förderung dieser Fähigkeiten beginnen; das ist die allgemeine Meinung aus beiden Ländern. Frau D-A fügt hinzu, dass Kommunikation und Ausdruck gleichzeitig geschehen, da beim persönlichen ‚sich ausdrücken‘ eine Interaktion mit anderen Personen entstehe. *„Wenn ich mich ausdrücke, dann muss ich auch kommunizieren. Das ist selten so, dass es darum geht, nur etwas zu sagen und man spricht jemand andern nicht an“* (D-A).

Was bedeutet ‚so früh wie möglich‘? Ein Lehrer ist der Meinung, dass bereits Babys (auch ohne Sprache) mit ihren Eltern interagieren; ein anderer Lehrer sagt, dass Kleinkinder sich durch das Erlernen der Sprache ausdrücken können; ein dritter findet, dass Kommunikation im ersten Schulunterricht stattfindet. In der Unterrichtsanalyse sagt Frau C-2, dass die Förderung dieser Fähigkeiten beginnt, sobald die Schüler in Augenkontakt mit den Lehrern treten.

Frau D-2 ist der Ansicht, dass Kommunikation bereits stattfindet, wenn Schüler untereinander oder Lehrer mit Schülern musizieren. *„Musikalische Kommunikation findet immer statt, sobald wir zusammen spielen. Also sobald wir zusammen spielen oder auch uns einen Ablauf überlegen, wie das Stück passieren soll“* (D-2).

Bereits in der Grundschule, und nicht erst bei Erwachsenen, könne man sehen, ob die Kinder vor der Grundschulzeit eine ästhetische Erziehung erlebten oder nicht (Frau D-4). Dies sei am täglichen

Verhalten der Schüler sowohl innerhalb als auch außerhalb des Musikunterrichts erkennbar. Frau D-4 ist der Meinung, dass es nicht zu spät sei, die musikalische Erziehung in der Grundschule anzufangen, aber auch nicht zu früh. Frau D-4 fügt Folgendes hinzu: „*Wenn Kleinkinder in der Grundschulzeit keine musikalische Erziehung erhalten, verpassen sie die Möglichkeit, durch Musik mit anderen zu kommunizieren und es wird sehr schwer, dies später nachzuholen.*“

4.2 Welche Bedeutung hat die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit für das Individuum?

Kein Musiklehrer, weder aus China noch aus Deutschland, ist der Meinung, dass Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit nicht wichtig seien für das Individuum. Es sei im Gegenteil das „*Bedürfnis*“ (Frau D-D) und „*Anliegen*“ (D-3) jedes Menschen, sich auszudrücken und zu kommunizieren. Jeder Mensch muss in der Gesellschaft die Kompetenz der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit haben. Schüler müssen sich im Unterricht darstellen können, um die anderen auch verstehen zu können. Frau C-4 sagt z. B., dass Schüler sich ausdrücken, um ihre Gedanken und Meinungen zu zeigen, die die Lehrer dann auch verstehen können. „*Der Ausdruck der Schüler lässt mich wissen, wie sie selber darüber persönlich denken. Ich finde, dass es wichtig ist, wenn Schüler im Unterricht die Möglichkeit bekommen, sich mehr auszudrücken*“ (C-4).

Während man sich selbst ausdrückt und mit anderen kommuniziert, sei es sehr wichtig, auch den anderen zuzuhören und „*unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren*“ (D-4), um mit anderen Menschen umgehen zu können. Frau D-4 und Frau D-B bezeichnen verschiedene Aspekte wie „*Präsentieren und Kommunizieren*“ (D-B) als Schlüsselkompetenzen für das zukünftige Berufsleben. Frau D-B bemüht sich parallel zur Entwicklung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit noch um andere Kompetenzen wie „*Kooperation und Kreativität*“ (D-B).

„Es fördert die Kreativität (Frau C-K, C-2, D-4), die Wahrnehmungsfähigkeit, die Fantasie und unterstützt somit das Erwachsenwerden“ (Frau C-1). Während die anderen Schüler reden, lernt man für die „eigenen Gefühle“ (Frau C-4) auch dazu. „Wenn der Schüler die Ideen der Mitschüler hört, wird man selber dazu angeregt, Resonanzen zu haben“ (C-4). Die Schüler lernen durch gegenseitiges Ausdrücken und Kommunizieren selbstbewusster zu sein; es fördert ebenfalls die Selbstwahrnehmung (Frau D-B, C-F, C-I, C-1, C-3).

„Ich finde, dass einige Schüler recht selbstbewusst sind, weil sie in einigen Bereichen Stärke zeigen. Wenn sie lernen, zeigen sie dabei eben auch Selbstbewusstsein. Der Schüler wird dadurch motiviert“ (C-1).

4.3 Auf welche Art und Weise fördern die Lehrer die Fähigkeiten ihrer Schüler?

Warum haben einzelne deutsche Schüler, wie sich in Kapitel 3 gezeigt hat, relativ viel Zeit, sich aktiv im Musikunterricht zu verhalten oder mit dem Lehrer zu interagieren? Im Interview stellen sich die chinesischen Lehrer folgenden Fragen: Wie können die Schüler aus höheren Jahrgangsstufen im Musikunterricht aktiver werden? (C-F) Warum trauen sich ausländische Schüler mehr, sich auszudrücken? (C-3) Diese Überlegungen stellen die Lage über die Ausdrucksfähigkeit der Schüler dar. Die jeweilige Antwort hängt mit den Unterrichtsmethoden der Musiklehrer zusammen.

Als die Lehrer auf diese Fragestellung reagierten, sprachen sie nicht nur über Unterrichtsmethoden, sondern auch über den Lerninhalt. Die unterschiedlichen Einstellungen der Lehrer haben verschiedene Einflüsse auf die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Es gibt bei den Antworten folgende Unterpunkte (a – c):

a. Das Verständnis von Ausdruck und Kommunikation der Schüler im Musikunterricht

Ich habe mich vor keinem Interview mit den Lehrern (beide Länder) getroffen und mit ihnen nicht über die Definition, was Ausdruck und Kommunikation im Musikunterricht ist oder sein kann, gesprochen. Mein Ziel war es, dass die Lehrer ohne äußeren Einfluss ihre persönliche Meinung vorlegen konnten. In den Interviews lässt sich nun feststellen, dass es tatsächlich unterschiedliche Meinungen in Bezug auf beide Länder gibt.

Einige (C-A und C-C) der chinesischen Lehrer sind folgender Meinung: Verbales Sprechen (der Schüler) im Musikunterricht entspricht Ausdruck und Kommunikation. Deshalb soll die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit nicht im Musik-, sondern stattdessen „im Sprachunterricht“ stattfinden.

„Ich bin der Meinung, dass man die Fähigkeit, sich auszudrücken und zu kommunizieren, eher im Sprachunterricht lernt, weil man dort lernt, wie man etwas ausdrückt und beschreibt, wie man welche Wörter verwendet; z. B. wie man die Bedeutung eines einzelnen Wortes erklären und wo man es anwenden kann. Aber in der Musik kann man diese Methode weniger anwenden. In jeder Unterrichtsstunde singen die Schüler und nehmen an verschiedenen musikalischen Aktivitäten teil; ich bin der Meinung, dass im Musikunterricht der Bezug auf gegenseitiges Kommunizieren sehr gering ist“ (C-A).

Diese Lehrerin betrachtet Musizieren, Tanzen und Singen als musikalische Aktivität, aber sie sieht diese Aktivität im Musikunterricht nicht als Wahrnehmung, Erfahrung, Ausdruck und Kommunikation.

Im dritten Kapitel lassen die chinesischen Lehrer C-2, C-3 und C-4 Musik und Lieder anspielen und fragen die Schüler: „Welche Emotion bewirkt diese Musik“ (C-3)? „Was für einen emotionalen Ausdruck hat diese Musik“ (C-4)?

Die Schüler hören zunächst Musik und lassen sie auf sich wirken, danach setzen sie ihre Eindrücke in Sprache um und antworten auf die Fragen der Lehrer. *„Wenn die Schüler die Eindrücke formulieren können, dann bedeutet es, dass sie den Unterrichtsinhalt jetzt*

können und verstehen“ (C-3). Im Musikunterricht hören die Schüler meistens Musikausschnitte oder befolgen die Anweisen der Lehrer; sie sind ‚Zuhörer‘ (Beispiel: Musikunterricht der chinesischen vierten Jahrgangsstufe). Erst nachdem der Lehrer Anweisungen gibt, verhalten sich die Schüler auch musikalisch aktiv.

Im Gegensatz zu den chinesischen Lehrern sind deutsche Lehrer der Meinung, dass speziell der Musikunterricht die Definition von Ausdruck und Kommunikation auf eine neue Ebene bringt. *„Gerade die Musik ist eine Chance für Kinder sich auszudrücken, die sonst sprachlich gesehen zurückhaltend sind; durch Musik können sie sich trotzdem äußern“* (D-A). *„Das ist auch sozial integrativ. Mit Musik kann man es sehr gut hinbekommen“* (D-D). Die deutschen Musiklehrer wissen, dass es sowohl eine sprachliche als auch eine musikalische Ausdrucks- und Kommunikationsweise gibt. Frau D-3 ist der Meinung, dass sich Schüler im Musikunterricht „nicht nur auf verbale Weise“, sondern hauptsächlich mit Musik und musikalischen Handlungen ausdrücken und kommunizieren sollen:

„Je kleiner die Kinder, desto mehr arbeiten wir wirklich mit Zeichen, mit Regeln, mit laut -leise, also mit Ritualen, so dass Kommunikation eigentlich über den Ablauf passiert und nicht so sehr über die Worte, über den Inhalt der Worte, sondern über den Ausdruck der Worte oder der Musik oder des Zeichens oder der Körperhaltung“ (D-3).

Musikalischer Ausdruck hat hier also ein breites „Spektrum“ (D-4, die Lehrerin der vierten Klasse in Kapitel 3). Vor allem haben Schüler „einen großen Freiraum an Ausdrucksfähigkeit“ (D-4).

Genau wie im niedersächsischem Kerncurriculum vorgesehen, sollen Schüler sowohl die Ausdrucksmöglichkeiten der Musik verstehen lernen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006) als auch ihre Ausdrucksfähigkeit und die gestalterischen Kräfte (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 9) entwickeln. Die Förderung der Gestaltungsfähigkeit sei ein Beitrag des Musikunterrichts. Musik helfe dabei, persönlichen Ausdruck auf eine höhere Ebene zu

bringen; dadurch wird die Gesellschaft ebenfalls kultivierter (vgl. Klausmeier, 1978, S. 311).

Jede der befragten deutschen Musiklehrerinnen nennt Beispiele, wie sie im Musikunterricht mit Schülern zusammen interagiert: singen, tanzen, musizieren, sprechen, sogar malen. Frau D-4 erzählt, wenn sie mit einem kleinen Kind zusammen ein Lied singe oder einen Rhythmus klatsche, dann sei das auch Kommunikation. Im Musikunterricht sind die deutschen Schüler nicht einfach nur Zuhörer, sondern lernen Musik durch unterschiedliche persönliche Handlungen. Frau D-3 sagt, dass Schüler der ersten Klasse im ganzen Jahr durch das Spiel „Suche den Eisbären“ lernen, sich gegenseitig zuzuhören und miteinander zu kommunizieren, um das spätere gemeinsame Musizieren vorzubereiten.

Frau D-3 stellt fest, dass das erste Schuljahr im Grunde der Anfang der musikalischen Kommunikation sei; durch gegenseitiges Hören und Wahrnehmen werde das musikalische Zusammenspiel in ihren Schulklassen gefördert. *„Der Eisbär ist in der ersten Klasse immer ganz wichtig. Da geht ein Kind vor die Tür und ein anderes Kind darf den Eisbären verstecken. Und das Kind, das vor der Tür steht, kommt herein. Die anderen zeigen ihm, indem sie laut oder leise spielen, ob es nah oder entfernt vom Eisbären ist. Es gibt viele solche Spiele und das ist auch Kommunikation.“* Dies werde zunächst im ganzen Jahr der ersten Klasse unterrichtet, bevor sich der musikalische Anspruch erhöhe (D-3).

Im ersten Kapitel gab es bereits unterschiedliche Ansichten zur Definition von musikalischem Ausdruck und musikalischer Kommunikation; in den Interviews kann man ebenfalls Unterschiede im Verständnis dieser Begriffe in beiden Ländern sehen. Wenn man nur den chinesischen Bildungsstandard mit dem niedersächsischen Kerncurriculum vergleicht, bleiben die Differenzen weitgehend verdeckt; erst durch die Interviews mit den Lehrern wird diese Tatsache deutlich. Wenn man die Ergebnisse unterschiedlicher Forschungsmethoden, z. B. hermeneutischer und empirischer Forschungsmethoden, verbin-

det und betrachtet, lassen sich die umfangreichen Facetten komparativer Studien besser herauslesen.

b. Die Verhaltensweisen der Schüler beider Länder, um sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren

Jede befragte chinesische Musiklehrerin erwähnt in den Interviews die Art und Weise, wie sie Ausdrucksfähigkeit und Kommunikation fördern. Aber das Ergebnis der Unterrichtsanalyse zeigt, dass nur in der ersten Klasse die Lehrerin (C-1) ihre Schüler sich mit Körperbewegungen ausdrücken lässt. „*Die Kinder sollen ihre Sitze verlassen*“ (C-1). In den anderen Jahrgangsstufen verläuft der Unterricht für die Schüler eher passiv; sie hören zu und „rezipieren“. Die Zeit, sich mit Musik aktiv auszudrücken, darzustellen und zu kommunizieren, ist knapp für die Schüler. Wenn sie aufgefordert werden, sich auszudrücken, dann singen und sprechen die Schüler. Diese Kommunikationsweise dient eher dazu, mit den Lehrern zu kooperieren, damit sie den Lerninhalt schaffen. Persönliche Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit kann nicht mit Musik vertieft und entwickelt werden. Der verbale Ausdruck dient dazu, bestimmte Fragen des Lehrers zu beantworten, und jeder einzelne Schüler hat auch eher wenig Gelegenheit dazu. Die Schüler führen zwar musikalische Handlungen, wie Singen, Musizieren und Tanzen durch, aber die Musiklehrer sehen das nur als Aufgabe und nicht als Ausdrucks- und Kommunikationsweise; deswegen mussten die chinesischen Lehrer sich innerhalb der Interviews extra daran erinnern, wie ihre Schüler sich im Musikunterricht ausdrücken, da sie die musikalischen Aktivitäten ihrer Schüler nicht als Ausdrucksmittel ansehen. So ist die Förderung, sich mit möglichst unterschiedlichen Mitteln auszudrücken, nicht der Fokus des chinesischen Unterrichts.

Jede befragte deutsche Musiklehrerin ist der Meinung, dass alle musikalischen Bereiche (aus dem niedersächsischen Kerncurriculum) verwendet werden sollten, um sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren, „*[d]urch alle Bereiche, die die Musik im Unterricht umfasst*“ (Frau D-4). Im Vergleich zu den chinesischen

Lehrern sind mehrere deutsche Lehrer der Meinung, dass ihre Schüler „*sich zur Musik bewegen*“ sollten (D-B, D-2, D-3). Sie haben viel Bewegungsdrang und durch eine Kombination aus Musik und Bewegung können sie sich von geistiger Erschöpfung erholen (D-4).

Anhand der Unterrichtsanalyse kann man in den deutschen zweiten Klassen sehen, wie die Schüler nach Gehör durch Körperbewegung unterschiedliche Tonhöhen und Rhythmen gestalten. Zudem singen sie ein Lied mit unterschiedlichen Lautstärken, um die Form dieses Liedes zu erlernen (D-2, D-3), genau wie im deutschen Kerncurriculum vorgesehen: „Durch Bewegung lassen sich Formen und Strukturen der Musik erfahren“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 12). Chinesische Schüler analysieren die Form der Lieder und Musikstücke durch Hören und Solfège. Deutschen Schülern (alle Jahrgangsstufen, siehe z. B. Unterrichtsmitschnitt Klasse 2) fällt es sehr leicht, sich zur Musik zu bewegen und zu tanzen; „*Das tut ihnen unglaublich gut und das fordern die Schüler von Klasse 1 bis 4 immer ein*“ (D-D). Durch körperlich aktive Übungen lassen sich die musikalischen Parameter motorisch erfahren und die Schüler können ihren Freiraum im Unterricht selbst gestalten (D-D). Es entspricht dem Kerncurriculum, dass Schüler „ihren Körper bewusst einsetzen“ sollen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 12).

Die offene Lernfrage umfasst sowohl konkrete Lerninhalte bzw. die musikalischen Parameter als auch die persönliche Ausdrucks- und Kommunikationskompetenz. Zunächst ist jeder Schüler ein Individuum; jeder darf sich in diesen Übungen selbst entfalten, eigene Ideen und Interessen äußern. Des Weiteren können Schüler gleichzeitig mit verschiedenen musikalischen Handlungen Musik aktiv wahrnehmen, sodass „*der ganze Körper eigentlich mitarbeitet. Körper und Musik gehen zusammen*“ (Frau D-2).

Ein Beispiel zu Hör- und Bewegungsübungen in einem mittelalterlichen Tanz: „*Wenn das Krummhorn spielt, dürfen die Jungen sich bewegen und immer wenn die Flöte spielt, die Mädchen*“ (D-D).

Diese Bewegungsabläufe sind zusammenhängend mit dem Klang verschiedener Tonfarben.

In der chinesischen ersten Jahrgangsstufe entwerfen und gestalten die Schüler Bewegungsabläufe in Kleingruppen und bewerten sich danach gegenseitig, ebenfalls in Gruppen. Frau D-4 berichtet über einen ähnlichen Prozess:

„Die Schüler müssen sich darüber unterhalten, setzen wir jetzt den Schritt nach innen, setzen wir ihn nach außen, wollen wir uns im Kreise drehen? Also auch in Kleingruppen findet Kommunikation statt und in Gruppen und in der ganzen Klasse“ (D-4).

In Zusammenarbeit mit der Lehrerin erklären Schüler durch Sprache ihre eigenen Ideen und setzen diese mit ihrem Körper um; danach interagieren sie zusammen. Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit ist in diesem Arbeitsverfahren gut entwickelt.

Schüler in Deutschland musizieren öfter mit Instrumenten als in China. Während des Musizierens hören sie gleichzeitig zu.

Deutsche Lehrer erwähnen speziell, dass Schüler zunächst die Kontrolle über ihre eigenen Körperbewegungen erlernen sollten, um danach ein Instrument spielen zu können. *„Das Beste geht natürlich über den Körper. Wenn sie es im Körper haben, dann können sie es auch auf das Instrument übertragen“ (D-3).*

Anhand von Kapitel 3 kann man feststellen, dass die deutschen Schüler der ersten Klasse mit kleinen Schlaginstrumenten alltägliche Klänge imitieren. Die zweite Klasse imitiert u.a. die Lautstärke eines Orchesters. Die dritte Klasse verwendet Glockenspiele und Keyboard für mehrstimmiges Musizieren. Die vierte Klasse bereitet sich auf eine Aufführung mit kleinen Schlaginstrumenten vor. Jeder Schüler jeder Schulklasse kann im Musikunterricht ein Instrument spielen.

Frau D-4 ist der Meinung, dass das Erlernen eines Instrumentes die Konzentration und Hörfähigkeit des Schülers fördert, so z. B. beim Erlernen der Blockflöte. Aspekte wie Dynamik, Imitation, Rhythmus und Fingersätze werden dabei beachtet und fordern eine hohe Konzentrationsfähigkeit der Schüler.

Es gibt in den Pekinger Grundschulen ein sogenanntes „Instrument im Musikunterricht“-Projekt, um die Fähigkeit und Fertigkeit des Musizierens zu entwickeln. Von der Mundharmonika bis zur Blockflöte soll sich jeder Schüler ein Instrument von der Schule (Klasseninstrument) aussuchen. Neben diesen Instrumenten spielen die Schüler auch ab und zu auf kleinen Schlaginstrumenten. In Kapitel 3 gibt es dazu knappe Sequenzen, worin einige Schüler ganz kurz das Schlagwerk bedienen. Sie spielen z. B. in den Pausen der Liedstrophen (zweite Klasse). Drei Schüler kooperieren miteinander, um den Klang einer Schreibmaschine nachzuahmen (vierte Klasse). Die Verhaltensweise „Schüler musizieren“ ist nach der Unterrichtsanalyse im chinesischen Musikunterricht in zeitlicher Hinsicht nicht so wichtig wie die Verhaltensweise „Schüler singen“ (s. Tabelle 21).

Die Schüler dürfen auch unterschiedliche musikalische Handlungen zugleich ausüben, damit sie Musik wahrnehmen und erfahren, z. B. durch Singen und Bewegen (s. C-1 in der Unterrichtsanalyse) oder durch Singen und Musizieren (deutsche dritte Klasse). Außerdem können sich die Schüler auch gleichzeitig bewegen und musizieren.

Die deutschen Schüler der vierten Klasse haben während der Proben viele Möglichkeiten, verschiedene musikalische Handlungen zusammen auszuführen. Die Lehrerin der ersten chinesischen Klasse sagt im Interview, dass Schüler auch Erfahrungen darin haben, nach dem Musikunterricht zusammen zu proben. Schüler können zusammen nach dem Unterricht ein Musical einstudieren. Sie lernen „*durch dieses gemeinsame Einstudieren aufeinander Rücksicht zu nehmen*“ (D-D).

In der Unterrichtsanalyse (s. Kapitel 3) kann man feststellen, dass in allen Jahrgangsstufen sowohl in Deutschland als auch in China gesungen wird. Durch Singen (alleine oder zusammen) können Schüler ihre eigenen Erfahrungen vertiefen (C-D, D-4). Schüler können z. B. durch das gemeinsame Singen im Kanon oder im Chor lernen, den Raum mit Musik zu füllen (D-D). Oder wenn ein Kind die Schönheit der eigenen Stimme und die Freude des Zusammensingens mit

den anderen erfährt, kann das Kind an „Selbstwertgefühl“ und „ein sicheres Auftreten“ gewinnen (D-4).

Während Schüler Musik hören, können sie auch „ein Bild oder eine Bilder Geschichte malen“ (C-K), um ihre musikalischen Gedanken zu äußern (C-1, C-K, D-2, D-3, D-4).

Man benötigt im Musikunterricht beider Länder die Sprache, um miteinander zu kommunizieren, im Unterrichtsgespräch (D-4, C-2). Wenn Musikunterricht z. B. das Thema Instrumentenkunde behandelt, werden Fragen zu den Instrumenten gestellt (D-4). Musiklehrer und Schüler brauchen verbale Kommunikation, um zu erklären, aus welchem Material das Instrument besteht, und wie man es spielt (D-4).

Schüler dürfen im Musikunterricht das gegenseitige Gestalten bewerten (C-2, D-2, D-3, D-C). Die Schüler sollen z. B. darauf achten, ob die anderen die Bewegung richtig machen, oder was nicht gut war und ob die anderen sich zum Tempo der Musik bewegen. (D-C). Auch auf die Artikulation des Liedtextes wird Wert gelegt, z. B. im Musikunterricht von Frau C-2. Sie ist ebenfalls der Ansicht, dass „der Musikunterricht einen Bildungsauftrag zur sprachlichen Fähigkeit der Schüler leistet“. Die Musiklehrer erwarten von ihren Schülern, dass sie ganze Sätze sprechen (D-B, C-C).

Frau C-D aus China lässt ihre Schüler zuerst den Liedtext nach dessen Rhythmus vorlesen; durch die Stimme können die Schüler unterschiedliche Formen der Ausdrucksmöglichkeiten gestalten. Die Lehrerin der ersten deutschen Klasse (s. Unterrichtsanalyse) und Frau D-B haben ähnliche Methoden wie Frau C-D. Sie lassen die Schüler mit ihren eigenen Stimmen Frauen und Männer imitieren. In der Unterrichtsanalyse lesen die deutschen Schüler der vierten Jahrgangsstufe Sprechtexte vor. Schüler können auch den Liedtext verändern und diesen dann vorsprechen (C-D, C-3, D-B).

Musiklehrer beider Länder betonen, dass Musik Freiraum für die eigene Fantasie bringt (D-D, C-K), da die musikalischen Inhalte sehr reich und vielfältig seien (C-K). „Wenn man einen Musikausschnitt anhört, kann man darüber sehr viel Gedanken und Ideen haben,

weil es in der Musik keine Beschränkung gibt. Man kann damit Meinungen und Ideen ausdrücken“ (C-K).

Schüler können Musikstücke vorstellen (C-A) und erzählen, was sie gehört haben (D-4), dabei können sie ihre persönliche Vorstellungskraft vorzeigen (C-4, C-K). Schüler können ihre Meinungen und Ideen gegenseitig austauschen (D-2, D-3, C-A). Frau C-A sagt, dass wenn die Schüler miteinander kommunizieren, *„sie eine gemeinsame Sprache finden, um darüber reden und sich ausdrücken zu können, um die Musik zu verstehen“ (C-A).*

In beiden Ländern gibt es im Musikunterricht Aufführungen von einzelnen Schülern, z. B. in der chinesischen zweiten Klasse. Ein Mädchen spielt ein chinesisches Volksinstrument, die anderen Schüler singen dazu. Frau C-A bietet ihren Schülern in jeder Unterrichtsstunde ein paar Minuten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst auszudrücken; so singen z. B. einige Schüler und einige möchten tanzen. Instrumentalschüler können in dieser Zeit auch auf ihren eigenen Instrumenten spielen. *„Wenn der Schüler spielt, dann ist das auch eine Art, sich vor den Mitschülern auszudrücken“ (C-A).* Sobald sie fertig sind, sagen die Mitschüler zu dem Auftritt etwas und äußern ihre Meinung. Frau C-A behauptet, dass das auch eine Art von Lob und Motivation sei.

Im Musikunterricht von Frau D-E führen zwei deutsche Schüler einen selbst erlernten Hip-Hop-Tanz auf. Die Lehrer bieten deshalb ihren Schülern absichtlich Freiraum an, damit sie sich musikalisch ausdrücken könnten. Dadurch wird ebenfalls das Selbstbewusstsein und die Interaktion der Schüler verstärkt.

Nach der deutschen Musiklehrerin Frau D-B haben ihre Schüler im Musikunterricht Spaß und dadurch entstehen sehr viele Emotionen leichter als im Vergleich zu den anderen Fächern. Die Schüler haben laut Frau D-B große Freude am Musikunterricht und können jedes Mal den Unterricht kaum erwarten. In der zweiten Klasse trauen sich die Schüler, sich vor sehr vielen Menschen darzustellen und nehmen ihre eigenen Aufführungen sehr ernst.

Die Schüler können durch musikalische Ausdrucksweise und Kommunikation „sich selber finden und wahrnehmen“ (D-C). Frau C-A ist der Meinung, dass Musik Kommunikation ermöglicht. Schüler erhielten dadurch leichter im Unterricht Resonanz. Vor allem sind die Lehrer beider Länder der Meinung, dass sich Emotion durch Musik leichter entfalten lässt (D-D, C-1). Dies entspricht dem Ziel des chinesischen Bildungsstandards, nämlich die Orientierung auf die „Gefühle, Einstellungen und Wertvorstellungen“ der Schüler zu richten.

Die deutsche Musiklehrerin D-D stimmt zu, dass Musik die Menschen auch „glücklicher“ macht, wenn man z. B. singt oder ein Instrument erlernt. *„Musik ist eines der Fächer, worin der Mensch durch seine Persönlichkeits- und Sozialerziehung die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit entwickelt“* (D-D).

Die deutsche Musiklehrerin Frau D-4 meint, dass Musik eigene Energie bündeln kann. *„Wenn ich z. B. ganz wild bin, und das stört dann alle anderen, dann mache ich ein ganz schmissiges Lied an; wir sind dann zusammen wild und danach ist es wieder gut“* (D-4).

Durch das Lernen russischer Tänze (D-B) oder eines spanischen Lieds (C-1) können Schüler ausländische Kultur erleben, sodass sich die Schüler auf ausländische Kulturkommunikation vorbereiten können.

Im chinesischen Musikunterricht (s. Kapitel 3) gibt es folgende Situation: Die Schüler werden in der Klasse als eine Gemeinschaft von der Lehrerin behandelt. Schüler, deren Wahrnehmungsfähigkeit besonders ausgeprägt ist oder die nach dem Unterricht noch privat Musik lernen, zeigen im Musikunterricht mehr Rückmeldungen, aber in dieser Zeit verhalten sich die anderen Schüler eher passiv: Eine Großzahl der Schüler hat wenig Gelegenheit, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Sie werden allmählich zum „Zuschauer“ im Musikunterricht. Der Wille und Wunsch, am Unterricht teilzunehmen, wird immer geringer. Der Lernunterschied zwischen den Schülern wird dadurch immer größer. Frau Z aus der chinesischen dritten Klasse sagt, dass die Förderung der Ausdrucks- und

Kommunikationsfähigkeit nur für wenige Schüler, nämlich für „diejenigen, die bereits ein künstlerisches Talent aufweisen“, einen Sinn macht, da sie „im Musikunterricht ein verstärktes Selbstbewusstsein aufweisen“ (C-3). „Wenn man weniger talentiert ist, dann ist der Musikunterricht auch nicht sehr hilfreich, um die persönliche Ausdrucksfähigkeit zu stärken“ (ebd.).

Deutsche Schüler können im Musikunterricht ihre eigene Persönlichkeit bewahren (s. Kapitel 3). Jeder Schüler kann sich in der Gruppenarbeit aktiv verhalten, z. B. gibt es in der deutschen zweiten Klasse ein „Dirigent-Spieler-Spiel“ oder sie hören auf das Spiel des Lehrers und gestalten dazu Körperbewegungen. D-2 erklärt: „Ich mache ganz viele Übungen auf Instrumenten. Jedes Kind bekommt ein Instrument und ich zeige ihnen, ob sie laut oder leise spielen sollen. Danach sind die Kinder auch Dirigenten“ (D-2).

In der dritten Klasse derselben Musiklehrerin D-3 gibt es mehrstimmiges Musizieren. Die ganze Klasse ist zusammen aktiv, es gibt keine ‚Zuschauer‘ im Unterricht; und es gibt keine ‚Gleichmacherei‘ (z. B. machen nicht alle die gleichen, sondern unterschiedliche Bewegungen). Schüler können sich durch unterschiedliche Möglichkeiten selbst wahrnehmen und ausdrücken; dann kommunizieren und interagieren sie mit anderen Personen. Jeder Schüler kann sich zuerst aktiv ausdrücken und mit Selbstbewusstsein am Unterricht teilnehmen, um damit die Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. Die Kommunikation wird nicht in Hinsicht auf die Gemeinschaft beschränkt (s. die deutsche zweite Klasse der Unterrichtsanalyse).

Im Vergleich zu den deutschen Schülern als Dirigenten gibt es in den chinesischen Klassen in jeder Kleingruppe eine Vertrauensperson unter den Schülern (C-K, C-1). Frau C-1 findet heraus, dass es einige Schüler gibt, die die Fähigkeit einer Führungskraft besitzen und berichtet im Interview: „Es gibt ein deutsches Lied ‚Der Frühling kommt‘, das die Schüler von Klasse 4 und Klasse 5 der ersten Jahrgangsstufe miteinander kooperierend einstudieren sollten, um es anschließend aufführen zu können. Sie sollten das Lied in ihrer Freizeit vorbereiten. Klasse 4 macht darstellendes Spiel, Klasse 5

führt Tänze auf.“ Eine Schülerin aus der Klasse 5 habe Frau C-1 mitgeteilt, dass sie die gesamte Verantwortung übernehmen wolle. Frau C-1 fragte diese Schülerin, ob das nicht ein Problem für sie wäre, aber sie meinte, dass es überhaupt kein Problem für sie sei. „Wir werden in unserer Freizeit proben und es Ihnen am nächsten Montag aufführen“. „Am nächsten Montag hat die Schülerin die Aufführung schon in verschiedene Gruppen unterteilt“, so berichtet Frau C-1. „Jede kleine Gruppe macht unterschiedliche Bewegungen, einige singen, eine (diese Schülerin selbst) begleitet auf dem Klavier. Das haben sie alles selber geschafft. Deswegen würden wir in so einem Fall die führungsorientierten Fähigkeiten der Schüler nicht fördern, wenn wir Lehrer die Schüler komplett einnehmen und bestimmen, was sie zu tun haben, anstatt dass sie selbstständig so etwas organisieren und durchführen. Wenn man ihnen die Gelegenheit gibt, werden sie es auch schaffen.“

Die Lehrerin C-K führt weiter aus: *„Der Team-Leiter ist immer eine bestimmte Person. [...] einige sind dafür sehr gut geeignet, andere weniger ... auch wenn man ihnen die Verantwortung eines Leiters gibt, können sie es nicht gut ausführen.“*

Es gibt einen Unterschied zwischen den zwei eben erwähnten Lehrerinnen: in der Klasse von Frau C-K werden einzelne Vertrauenspersonen bestimmt, in der Klasse von Frau C-1 melden sich die Schüler freiwillig als Vertrauensperson.

c. Entwicklung des Verhältnisses der Schülerhandlung mit dem Lerninhalt

Aufgrund der Videoanalyse kann man feststellen, dass der chinesische Lerninhalt eher geschlossen ist, wohingegen in Deutschland die Lernaufgaben recht frei sind. Deutsche Schüler haben eigenen Freiraum, um nachzudenken und selbstständig zu lernen. Frau D-B behauptet, dass musikalische Handlungen und Inhalte alle offen seien. Sie erkundigt sich nach den Wünschen der Schüler, was sie aus dem Lerninhalt des Musikunterrichts lernen möchten. Dadurch bieten sich offene Handlungsmethoden und vielfältige Inhalte an. *„Wir*

geben ihnen ein Blatt, da steht drin: lies den Text durch, unterstreiche was wichtig ist, mache dazu ein Plakat“ (D-B). Aus der Unterrichtsanalyse geht hervor, dass deutsche Schüler durch musikalische Handlungen ihre eigenen Ideen ausprobieren dürfen. Der Ausdrucksinhalt der Schüler im Musikunterricht umfasst sowohl Übungen der musikalischen Parameter als auch eigene Erfindung von Musik. Die erste Klasse hört z. B. einen Text und darin werden alle alltäglichen Klänge durch ein selbst ausgewähltes Schlaginstrument imitiert (s. D-1 im Kapitel 3).

„Wenn die Schüler kreativ sein sollen, dann müssen sie sich zunächst individuell ausdrücken können. Ausdruck bedeutet, dass andere sehen können, was man selber präsentieren möchte. Die Musiklehrerinnen beurteilen die Kreativität junger Schüler nicht nach Erfolg oder Misserfolg, sondern man soll den Schüler im Prozess dieser Entwicklung respektieren. Schüler sollen durch persönlichen Ausdruck die eigene Kreativität gestalten können“ (C-2).

Frau C-2 bringt Erfindung und Gestaltung (parallel gesetzt im chinesischen Bildungsstandard) näher zusammen. Sie betont die Gestaltung der Schüler: *„Die Schüler sollen zu mir vorkommen“*, aber Frau C-2 lässt in ihrem Musikunterricht geschlossenen Lerninhalt imitieren und die Schüler versuchen *„die Bewegung, die ich ausgeführt habe, nachzuahmen.“* Der persönliche Freiraum der Schüler ist beschränkt und wenn kreatives Erfinden geschehen soll, dann müssen die Schüler mit offenen Aufgaben konfrontiert werden.

D-D stellt fest, dass der musikalische Ausdruck nicht als mechanische Bewegung behandelt werden sollte, dass Schüler in ihrem Musikunterricht am Stundenanfang immer die Möglichkeit haben, *„sich über eigene Ideen, also Bewegung auszudrücken.“* Es gibt bei Frau D-D immer wieder Stunden, wo Schüler *„sich selber fantasievoll einbringen können“*. Wenn z. B. Frau D-D eine Klanggeschichte mache, würden die Kinder ihre eigenen Ideen hinzufügen (D-D).

Die Musiklehrer setzen musikalische Parameter in spielerischen und offenen Aufgaben ein; Schüler lernen neue Parameter durch verschiedene Handlungen und wiederholen Gelerntes; Schüler ler-

nen unabsichtlich und mit großer Freude. Genau so sollen Lehrer unterrichten und Schüler lernen, behauptet die chinesische Musiklehrerin Frau C-2. So können die Schüler dazwischen eigene Erfahrung, Selbstentfaltung und sogar Erfindung erleben. Dieser von der chinesischen Frau C-2 beschreibende Lehr-Lern-Prozess entspricht dem niedersächsischem Kerncurriculum: die Schüler sollen selbstständig lernen und dadurch Kompetenzen erwerben.

Deutsche Schüler von Frau D-D können sich „in jeder Unterrichtsstunde“ mit Körperbewegungen ausdrücken. Frau C-1 aus China und Frau D-2 aus Deutschland haben auch eigene Übungen, die in jeder Unterrichtsstunde stattfinden; beide Lehrer verknüpfen Hören und Bewegen miteinander.

Chinesische Schüler fördern die Tonhöhevorstellung durch Hören, Singen und Handzeichen. Frau C-1 verwendet gerne die „Kodaly-Methode“ (s. Unterrichtsanalyse). C-1: *„Wenn man diese Handbewegung erlernt hat, z. B. von einem tiefen g zu einem hohen g, dann können die Schüler mit dieser Handbewegung und ihrem Körper den Intervallabstand kontrollieren (wie zum Beispiel die Oktave, die sehr schwer für die Schüler ist).“* Frau C-1 nimmt das Lied „Der kleine Esel“, worin es einen Oktavsprung gibt. Sie behauptet, dass Schüler durch diese Methode den Sprung besser erreichen können. *„Diese Methode hat einen weiteren Vorteil, nämlich dass sie zweistimmige Sachen erlernen können. Wenn man z. B. links ein e zeigt, kann man gleichzeitig rechts ein g zeigen. Sie können dadurch, wenn sie die Bewegungen betrachten, die Intervallabstände verändern. Diese Methode ist sehr flexibel anwendbar und deswegen sehr gut geeignet für junge Schüler.“* Frau C-1 und ihre Schüler wenden diese Methode in jeder Unterrichtsstunde an. *„Sobald wir anfangen, halten die Schüler ihre Hände bereit und mit den Bewegungen singen wir verschiedene Tonleitern und Skalen“* (C-1, s. auch Kapitel 3, S. 74, 75).

Die deutsche Musiklehrerin Frau D-2 lässt ihre Schüler „in jeder Unterrichtsstunde“ Rhythmus und Tonhöhen durch Hören und Körperbewegungen lernen, sodass ihre Schüler die musikalischen Para-

meter und die motorische Wahrnehmung differenzieren (s. Kapitel 3).

Frau D-2: *„Ich lasse sie im Raum herumgehen. Tonale Förderung, Singen, Tonhöhen. Dann mache ich immer Rhythmus, ta ta ta ta. Wenn das Instrument aufhört, dann bleiben sie stehen. Oder sie gehen frei im Raum herum. Oder mal zu zweit, mal alleine, machen mal eine Schlange.“*

Um musikalische Parameter umzusetzen, hat Frau D-A ähnliche Methoden (Körperbewegungen). *„Wenn man etwas nachklatscht oder Rhythmen ausdenkt und dann klatscht, das ist ja auch eine Form von Ausdruck“* (D-A).

Die Art und Weise, wodurch chinesische Schüler sich im Musikunterricht ausdrücken können, sind nach Frau C-4 hauptsächlich das Singen und das Sprechen. Es wurde aufgrund des Schulbuchs Folgendes festgelegt:

„Unsere Schulbücher teilen ein, Musik zu singen oder Musik zu hören. Die Ausdrucksfähigkeit fördern wir vor allem durch das Singen im Singunterricht und weniger durch das Sprechen. Wenn Schüler selber singen, können sie mehr Emotionen zeigen. Wenn sie Musik hören, dann reden sie mehr, über Tempo, Dynamik und weitere Parameter. Musiklehrer unterrichten nach diesem Modul.“

Im Kapitel 3 sehen wir, dass die Anforderungen des chinesischen Bildungsstandards in Musikunterricht durch geschlossene und standardisierte Übungen (Hören, Singen und Notenlesen) durchgeführt werden: Schüler beschreiben die Emotionen der Musik durch Sprache; sie sollen die Tonhöhen sauber singen, sie lesen die Notation mit Solfège und analysieren die Form der Musik. Am Ende würden die Schüler darüber getestet (C-I). Diese Tests dienen den Lehrern auch als Überprüfung des eigenen Musikunterrichts. Im chinesischen Musikunterricht gibt es wenig persönliche Verbindung zwischen Musik und den Schülern. Deswegen können die Schüler allmählich die Lust am Musikunterricht verlieren: *„Je älter die Schüler werden, desto weniger werden sie sich bewegen wollen“* (C-F). Frau C-F findet es schwierig, gegen die Unlust der Schüler zu kämpfen.

4.4 Kann die Förderung in den Unterrichtsplan mit einbezogen werden?

In China ist nach Frau C-D die Förderung der Kommunikations- und Ausdruckskompetenz *„nicht der Hauptanteil des Musikunterrichts“*, sie findet auch *„nicht in jedem Unterricht“* statt (C-F), *„und wir haben nicht genügend Zeit dafür“* (C-I). Frau C-3 berichtet: *„Es wird tatsächlich nicht genügend Aufmerksamkeit darauf gerichtet“* (C-3). Frau C-4 aus der vierten Klasse ergänzt: *„Wir versuchen uns möglichst um diese Förderung zu bemühen“*. Was ist der Ausgangspunkt dieser Musiklehrer?

Frau C-A behauptet, dass sie sich jetzt mehr an den Schülern orientiert, wenn sie den Unterricht plant. *„Das heißt, wir stellen die Fragen und die Schüler antworten und nehmen die Musik wahr; deswegen legen wir doch sehr viel Wert darauf, dass sie sich ausdrücken.“* Sie sagt jedoch: *„Die Kommunikation unter den Schülern ist nicht stark vorhanden. Weil wir auf die Gemeinschaft achten müssen, haben wir nicht so viel Zeit, uns um jeden einzelnen Schüler zu kümmern.“* Außerdem meint Frau C-A: *„Die heutigen Schüler können sich nicht selbst kontrollieren; wenn der Lehrer sie dazu auffordert, mit Mitschülern über den Unterrichtsinhalt zu reden, dann werden sie wahrscheinlich über andere Sachen reden anstatt über den Lerninhalt.“*

Der chinesische Musikunterricht dient der Gemeinschaft und es ist nicht genügend Zeit vorhanden, individuell zu kommunizieren; dies lässt sich anhand der Videoaufnahmen feststellen. Außerdem gibt es einen Unterschied zu Deutschland: Im chinesischen Musikunterricht ist der geplante Lerninhalt an allen Schulen gleich. Es sind die Schulbücher, die die Lehrmethoden im Musikunterricht bestimmen; es gibt Gesangs- und Hörunterricht. Ein Beispiel für den Hörunterricht ist die chinesische vierte Klasse aus der Unterrichtsanalyse: es ist der chinesische Musiklehrer, der durch Lehrbücher den Inhalt des Bildungsstandards im Unterricht vermittelt. Deswe-

gen müssen die Schüler aus ihren Schulbüchern lernen, um ihre Kompetenzen zu fördern.

Im deutschen Musikunterricht gibt es kaum gemeinsames Unterrichtsmaterial. Die Musiklehrer bestimmen selbst, welchen Inhalt und auf welche Art und Weise sie unterrichten. Die Lehrer haben mehr Möglichkeiten sich zu überlegen, wie die Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler im Musikunterricht vertieft werden kann. Einige chinesische Lehrer erwähnen eine Prüfung, an der alle Grundschüler in Peking teilnehmen müssen. Die Kompetenzen der Pekinger Grundschüler werden durch schriftliche und mündliche Prüfungen getestet. Eine schriftliche Prüfung beinhaltet z. B. die Frage nach Stil und Emotion eines Musikstückes. In den mündlichen Prüfungen sollen die Schüler aus den Schulbüchern ein Lied singen oder am Instrument musizieren, das für diese Schulklasse ausgewählt wurde. Deswegen müssen sich die Lehrer im Musikunterricht vor allem am Inhalt der Schulbücher und an den Prüfungsvorgaben orientieren (C-1 und C-I). Die Schüler sind in diesem Fall nicht der Ausgangspunkt des Unterrichtens.

4.5 Können die Lehrer aufgrund der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler eine Bewertung über selbige geben?

Die deutsche Musiklehrerin Frau D-B beobachtet, wie gut die Schüler im Unterricht zuhören und sich ausdrücken können. In China sind Musiklehrer untereinander verschiedener Meinungen, was ihre Schüler betrifft.

Frau C-A bemüht sich darum, in ihrem Musikunterricht „*die Ausdrucksfähigkeit jedes einzelnen Schülers zu fördern, sodass sie an Selbstbewusstsein gewinnen.*“ Frau C-A glaubt, dass dies sehr wichtig für die Schüler sei. Frau C-F ist der Meinung, dass sie Schüler dazu ermutigt, am Unterricht aktiv teilzunehmen.

Frau C-3: „*Wir haben diese Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zu bewerten, aber nicht über jeden einzelnen Schüler. Wir*

werden vielleicht eine Gruppe bewerten können; wer z. B. innerhalb der Gruppe für die ganze Gruppe antwortet, dann wird dieser Schüler auch bewertet. Einige Lehrer legen darauf aber keinen Wert.“

Dies bedeutet, dass jeder chinesische Lehrer eine unterschiedliche Meinung über Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit hat; sie ist jedoch nicht der Ausgangspunkt eines jeden Lehrers.

4.6 Einerseits sind Lehrer der Meinung, dass diese Fähigkeiten sehr wichtig sind; andererseits gibt es nicht genügend Zeit dafür im Unterricht. Wie sehen Lehrer diesen Widerspruch?

Aus den Interviews ergibt sich, dass chinesische Schüler relativ wenig Gelegenheiten haben, sich im Musikunterricht auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. Ein Großteil der befragten deutschen Musiklehrer ist der Meinung, dass die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler in jeder Unterrichtsstunde gefördert werden muss. *„Dies beginnt eigentlich in der ersten Musikstunde und spielt danach auch in jeweils jeder Musikstunde wieder eine Rolle“* (D-A). In jedem Unterricht solle 1/3 der vorhandenen Zeit dafür verwendet werden (D-D). Die chinesischen Schüler haben jedoch nicht in jedem Unterricht die Gelegenheit, sich auszudrücken (C-K); falls aber doch, dann maximal fünf Minuten (C-A, C-4, C-I).

Frau C-1 aus der chinesischen ersten Klasse glaubt nicht, dass die anderen chinesischen Lehrer darauf keinen Wert legen. Es gibt aber einige Hindernisse im Musikunterricht (C-1), die nachfolgend dargestellt werden:

Im chinesischen Unterricht gibt es verpflichtende Schulbücher, die innerhalb eines Jahres durchgenommen werden müssen – der Bildungsstandard wird dadurch verwirklicht (C-1). Viele der befragten chinesischen Musiklehrerinnen sagten im Interview, dass es zeitlich gesehen sehr knapp sei, wenn innerhalb jeden Jahres die Inhalte der Schulbücher bis zum Ende unterrichtet werden müssen. *„Das wichtigste Ziel für den Lehrer ist es, dass man das Schulbuch fertig*

unterrichten muss, und jede Unterrichtsstunde wird mit diesem Ziel im Hinterkopf geplant“ (C-I). Deswegen hätten Musiklehrer kaum Zeit, sich auf die Schüler zu fokussieren (C-1, C-K, C-4, C-I).

„Musiklehrer müssen den Inhalt der vorgesehenen Schulbücher durchbringen.“ Frau C-1 erklärt: „Die Schulbehörde wird kontrollieren, ob das Lied gelernt wurde oder nicht. Wenn die Behörde z. B. dazu auffordert, dass die Schüler dieses Lied singen sollen, dann müssen die Schüler dies davor auch lernen. Das Gleiche gilt ebenfalls für Musiktheorie und weiteres musikalisches Wissen, z. B. wer der Komponist der chinesischen Nationalhymne ist. Deswegen hat der Lehrer keine Zeit, sich um die Ausdrucksfähigkeit zu kümmern.“

Frau C-4 stimmt auch zu, dass es am wichtigsten ist, den Unterrichtsinhalt zu vermitteln. Wenn die Schüler sich selbst ausdrücken und die Lehrer zu viel Zeit für die Schüler aufwenden, dann „stört das den Unterrichtsverlauf“, sodass man den Unterricht nicht zu Ende bringen könne. „Ich denke, dass sich viele Lehrer auf sich selbst konzentrieren; was sie selbst vermitteln möchten, was der Lehrer innerhalb jeder Unterrichtsstunde vollenden muss. Möglicherweise bleibt es im Unterrichtsplan unbeachtet, dass der Schüler eine gewisse Zeit dafür braucht.“ Frau C-4 ist der Meinung, dass es sehr förderlich für den Schüler wäre, wenn Musiklehrer im Unterrichtsplan den Schülern eine gewisse Zeit zugestehen würden, um sich selbst auszudrücken, z. B. in jeder Unterrichtsstunde 3–4 Minuten; dadurch wird das Verhältnis zwischen Inhalt und „persönlicher“ Zeit für den Schüler ausbalanciert (C-4).

Frau C-K: „Wenn es keine Beschränkungen in den Schulbüchern und in der Anzahl der Musikunterrichtsstunden gäbe, dann könnten die Lehrer den Inhalt des Musikunterrichtes selbst gestalten und mehrere Alternativen im Unterricht haben; ebenfalls können Musiklehrer ihre eigenen Stärken mit in den Unterricht einbeziehen; dadurch würde es mehr Zeit geben, sich um die Schüler zu kümmern“ (C-K).

Damit die Lerninhalte der Schulbücher durchgenommen werden können, entsteht aus dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler

eine einseitige Beziehung: der Lehrer vermittelt den Unterrichtsinhalt, die Schüler hören zu (s. Kapitel 3, C-3).

Frau C-3 findet, dass dies mit der chinesischen Erziehung zu tun habe. *„Der Lehrer gibt den Schülern ständig den Unterrichtsinhalt wieder und vermittelt soviel Inhalt wie möglich, weil er Angst hat, dass die Schüler es nicht verstehen; deswegen weisen wir die Schüler unaufhörlich darauf hin.“* Frau C-3 behauptet, dass chinesische Schüler deshalb keinen Entwicklungsprozess durchleben können, *„etwas selbstständig zu entdecken.“* Frau C-3 findet z. B., dass mancher Unterricht *„wie eine Show wirkt; die Unterrichtsstunde wird durchgeplant und der Inhalt den Schülern einfach so vermittelt, ohne auf sie einzugehen.“* Die Lehrer erkennen zwar die Ausdrucksfähigkeiten ihrer Schüler, haben aber nicht genügend Zeit, diese zu fördern. Falls sich der Musiklehrer um jeden Schüler kümmern und sich darum bemühen möchte, dass selbstbestimmend nachgedacht wird, dann kann man nicht nur nach dem Schulbuch unterrichten. *„Deswegen wird der Schüler faul und sagt nicht mehr so viel, sondern folgt einfach dem Lehrer.“*

Außerdem ist der Lerninhalt in China nach Frau C-3 zu umfangreich für die Schüler. Sie ist vor einem Jahr mit ihrem Schulorchester nach Los Angeles gereist. Die Inhalte der vierten und fünften Klasse beschreibt Frau C-3 dort im Mathematikunterricht im Vergleich zu den chinesischen Schülern in denselben Jahrgängen als relativ einfach; *„Weil es so einfach ist, können die Schüler selbstständig darüber nachdenken. Hier in China ist der Inhalt so schwer, dass wir Lehrer unbedingt den Schülern den Inhalt vermitteln müssen, ansonsten würden sie es gar nicht schaffen, den Inhalt zu lernen und zu verstehen“* (C-3).

Frau C-1 findet, dass manche chinesische Lehrer sich nicht trauen, den Schülern diese selbstständige Arbeit zu übergeben.

„Falls Lehrer sich dies trauen würden, dann hätten sie Selbstbewusstsein und können in dieser Lage auch den Unterricht kontrollieren. Früher dachte ich auch, dass der Unterricht ohne die Kontrolle des Lehrers unstrukturiert und durcheinander sei, aber man muss

auch erkennen können, was im Unterricht uneffizient ist.“ Frau C-1 findet, dass es eine uneffiziente Handlung sei, wenn die Schüler nur dort sitzen und nichts sagen. „Es ist effizienter, wenn der Unterricht zwar etwas unstrukturiert wirkt, aber die Schüler alle mitmachen und sich sozusagen aktiv in den Unterricht einbringen.“ Dies stuft Frau C-1 als das Wichtigste ein. „Der Lehrer nimmt dann eine Klingel und gibt somit den Schülern einen Hinweis, dass die Schüler sich hinsetzen sollen. Das richtige Maß, wann man die Schüler selbstständig arbeiten lässt und wann man ihnen den Inhalt vermittelt, muss gefunden und ausbalanciert werden“ (C-1).

Ausgehend von der Unterrichtsanalyse kann man einen Unterschied zwischen Frau C-1 und den anderen chinesischen Lehrern feststellen; Frau C-1 lässt den Schülern ausreichend Zeit, sich im Unterricht auszudrücken, und lobt sie ausdrücklich. Außerdem modifiziert sie die Lehrer-Schüler-Beziehung: die Musiklehrerin nimmt sich zurück, während die Schüler verstärkt in den Vordergrund treten; aus passiven Schülern werden aktive. Frau C-1 gibt den Schülern einen gewissen Zeitraum (sie bestimmt den Anfang und das Ende dieses Zeitraumes durch ein Signal), in dem die Schüler aktiv sein können.

Frau C-3 ist der Meinung, dass es nicht genügt, wenn Schüler im Unterricht auf ein paar Fragen antworten, um die Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Sie denkt, dass Eltern und Lehrer dieses Problem erkennen sollten. *„Das hat vielleicht mit der chinesischen Zurückhaltung zu tun. Die Eltern lassen ihre Kinder nicht einfach so sprechen.“* Frau C-3 bringt ein Beispiel an: *„Ein Großvater kam mit seinem Enkel, ein extrovertierter Erstklässler, der den ganzen Tag ununterbrochen redet.“* Der Großvater meinte dann folgendes zu Frau C-3: *„Mein Enkel ist gut in so vielen Sachen, nur redet er einfach zu viel. Es gibt dafür dieses chinesische Sprichwort: Je mehr man spricht, desto mehr kann man auch verlieren. Für Schüler ist der Einfluss der Eltern viel größer als der der Lehrer. Wenn ihre Kinder viel reden, dann ist diese Tatsache für chinesische Eltern keine Stärke ihrer Persönlichkeit. [...] Diese Denkweise existiert schon*

seit den Anfängen der chinesischen Kultur. Man darf nicht einfach so reden, der Tradition zufolge“ (C-3).

Aufgrund der hohen Klassenstärke in den chinesischen Unterrichtsklassen hat nicht jeder Schüler die Möglichkeit sich zu beteiligen. Die Musiklehrer sollten mehr auf die Individualität der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft achten. In der Unterrichtsanalyse gibt es hierfür folgende Beispiele: Die Schüler können in einer Gemeinschaft zusammen etwas arbeiten oder mehrstimmig musizieren; nach musikalischer Disziplin (z. B. nach dem Hören der Tonhöhen, Dynamik und Lautstärke) dürfen die Schüler gleichzeitig gestalten; jeder kann sich auch individuell ausdrücken. Frau D-4 aus der deutschen vierten Klasse sagt aus, dass es in jeder Woche nur einmal Musikunterricht gibt. Die Zeit ist limitiert und kostbar, und deswegen hat sie folgende Idee: sie arbeitet mit dem Klassenlehrer zusammen. Sie lässt die Schüler auch außerhalb des Musikunterrichtes Musik mit dem Klassenlehrer erleben, damit die Schüler jeden Tag mit Musik umgehen können. Dadurch wird der Freiraum größer und es gibt mehr Gelegenheiten sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren.

Frau D-B behauptet, dass man in der Lehrerbildung folgendes lernt: Die Schüler sollen in der Unterrichtsstunde mehr Zeit erhalten als die Lehrer. *„Die Lehrer sagen immer weniger und die Schüler sollen reden“ (D-B).* Die Lehrer stellen offene Fragen und halten sich im Unterricht zurück. *„Wir geben stille Impulse“ (D-B).* Die Schüler sollen nachdenken und sich aktiv verhalten. *„Die Kinder sollen reden und überlegen, müssen sich aber an Regeln halten“ (D-B).*

Frau D-D sagt, dass Schüler in jedem Musikunterricht etwa 30% der Zeit bzw. dreizehn Minuten erhalten sich auszudrücken. Die Schüler erhalten dadurch *„die Möglichkeit sich selbst einzubringen.“* Wie aus der Unterrichtsanalyse zu erkennen ist, haben die deutschen Schüler der vierten Klasse mehr Zeit sich aktiv zu verhalten als ihre Lehrer. Für sie zählen eigenes Nachdenken und Reaktionen im Unterricht auch zum Lernen (auch das persönliche Abholen

der Instrumente). Die Art und Weise, wie die Schüler Musik lernen und mit Musik umgehen ist individueller Ausdruck und individuelle Wahrnehmung. Es gibt keinen Konflikt, Musik zu lernen und dabei die eigenen Kompetenzen wie z. B. die eigene Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern – das ist ein Gesamtprozess.

4.7 Wird der Unterrichtsplan durch Rückmeldungen der Schüler mit beeinflusst?

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen gehen auf die Interessen der Schüler ein und entscheiden, welche Lernmaterialien sie verwenden. Frau D-3 bezieht in ihren Unterricht inhaltlich das ein, was die Schüler gerne machen wollen. „*Das Thema können meine Schüler selber wählen*“ (Frau D-3). Singen Schüler gerne die Nationalhymne während der Fußball-Weltmeisterschaft, dann würde Frau D-3 das mit ihren Schülern machen. Frau D-3 ist der Meinung, dass sie das Erlernen musikalischer Themen wie z. B. Tonwerte, Tonhöhen, Zusammenspiel usw. an geeigneten Unterrichtsinhalten unterrichten kann. Die deutschen Schüler, die von den befragten Musiklehrerinnen unterrichtet werden, äußern Wünsche im Unterricht, sowohl zu dem, was sie lernen als auch wiederholen möchten (D-4). Die Musiklehrer sind daran interessiert, dass ihre Schüler Freude und Spaß am Unterricht haben. Wenn die Schüler mehr machen wollen, dann „*gibt es dazu noch mehr*“ (D-B). Wenn ein Problem auftaucht, z. B. ein Thema scheint nicht für die Schüler geeignet, oder sie zeigen Lustlosigkeit (D-4), dann „*spürt es die Lehrerin*“ (D-D und D-A). Sie fragen direkt bei den Schülern nach (D-D), damit das Problem gefunden, die Situation verändert und das Interesse der Schüler wieder hergestellt werden kann (D-4). Der Lerninhalt könnte bei dieser Veränderung zugunsten dieser Methode begünstigt werden (D-B).

Einige Inhalte sind für die Schüler langweilig, aber auch diese Themen müssen behandelt werden. „*Notenlehre ist ein ziemlicher Brocken, aber darauf nehme ich keine Rücksicht.*“ In solchen Fällen

versucht Frau D-D die Schüler zu ermutigen und die Lernsituation etwas aufzufrischen, „weil Notenlehre eben gemacht werden muss“ (D-D).

Die Lehrer sollen entscheiden, ob man sich um die ganze Klasse oder speziell um Schüler mit bestimmten Problemen kümmern soll. „Dann liegt es sehr im Ermessen, ob ich das jetzt so beibehalte, wie es lief, oder ob ich diesem einzelnen Schüler mit seinem Bedürfnis nachkommen muss“ (D-4).

Die deutsche Lehrerin D-A stellt fest, dass verschiedene Methoden bei verschiedenen Klassen verwendet werden können (D-A). Hingegen entscheiden chinesische Lehrer das Lernziel jedes Musikunterrichts anhand der Schulbücher (C-I). Chinesische Lehrer behandeln schrittweise den Lerninhalt der Schulbücher (C-F). Schüler erinnern ab und zu sogar ihre Lehrer daran, dass ein Thema noch nicht unterrichtet wurde (C-3). Der Lerninhalt der Schulbücher sei eine Voraussetzung, die nicht verändert werden dürfe; deswegen müsse der Musiklehrer dadurch manchmal die Unterrichtsmethoden verändern, um die Schüler im Musikunterricht für das Musizieren zu ermutigen (C-I, C-A).

Frau C-D ist der Meinung, dass Rückmeldungen der Schüler einen gewissen Einfluss auf ihren Unterricht ausüben. Jedoch akzeptierten Schüler aufgrund der „heutigen Erziehungsmethode in China eher die Entscheidung der Lehrer. Schüler würden sich höchstens dazu äußern, ob sie das Lied mögen oder wie schwer es ist, das Lied zu singen. Sie werden nicht selbstständig zum Lehrer hingehen und fragen, ob sie dieses Lied lernen können“ (C-D). Chinesische Schüler, vor allem in den höheren Jahrgangsstufen, hören gerne Pop-Musik (C-3), z. B. Jay Chou, ein berühmter chinesischer Popsänger (C-A). Dessen Musik taucht jedoch offiziell nicht im Lehrbuch auf. Deswegen ist es fraglich, ob die Schüler Musik im Musikunterricht wirklich mögen oder die Chancen präferenzorientierter Lernmotivation vernachlässigt werden.

Die Lehrerin der chinesischen dritten Klasse (s. Unterrichtsanalyse) behandelt den Unterschied der musikalischen Fähigkeit ihrer Schüler wie folgt:

„Die Klasse hat ebenfalls 5–6 Schüler, die wenig musikalisches Wissen besitzen und auch kein Instrument lernen. Im Unterricht werden wir diese Schüler eher wenig aufrufen, denn wenn wir sie zu oft aufrufen und sie die Antwort nicht wissen, werden sie dies als Scheitern auffassen und sind dann auch nicht hilfreich für die anderen Mitschüler. Die guten Schüler haben oft die Möglichkeit, sich auszudrücken und zu singen, den Rhythmus vorzulesen, sogar zu schauspielern, aber für die anderen Schüler geben wir nicht genügend Gelegenheiten“ (C-3).

4.8 Welche Rolle spielen die Lehrer im Musikunterricht?

Ob die Schüler im Musikunterricht selbstständig arbeiten können, ist abhängig von der didaktischen Selbstorientierung der Lehrer.

Die Schüler der ersten chinesischen Klasse (s. Unterrichtsanalyse) können im Unterricht häufig miteinander kommunizieren und sich ausdrücken. Frau C-1 hat ausführlich überlegt, welche Rolle der Lehrer z. B. bei der Gruppenarbeit spielen soll. Sie ist der Meinung, dass der Lehrer nur eine unterstützende Funktion haben soll. Sie fördert absichtlich das selbstständige Lernen der Schüler. Frau C-1 sieht sich selbst eher als eine Teilnehmerin des Unterrichts. Sie beteiligt sich an den Entscheidungen der Schüler und ‚dirigiert‘ sie nicht. Sie merkt, dass es in den verschiedenen Gruppen unterschiedliche Stärken und Schwächen gibt. Die Lehrerin hilft den schwächeren Schülern und sucht mit ihnen eine gemeinsame Lösung, um Fortschritte leichter zu erreichen, sodass diese Schüler an die anderen mit stärkeren Kompetenzen anknüpfen können.

Zur passenden Zeit nimmt sich Frau C-1 im Unterricht zurück. Sie unterstützt die Kleingruppen darin, selbst einen Leiter auszuwählen;

dadurch lernen sie zusammenzuarbeiten. Sie ist der Meinung, dass Schüler in solch einer Situation selbstständig arbeiten können.

Frau C-1 fördert die Schüler, sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren. „*Dann dürfen die Schüler es sofort darstellen*“ (C-1).

Frau C-1 führt ein Beispiel einer Schülerin an, die in sonstigen Fächern nicht sehr gut sei, aber Stärken in Gehörbildung zeige. Sie kann „*nacheinander sechs, sieben Töne hören, ohne einen falsch zu benennen.*“ Frau C-1 betont, dass man „*diese Gelegenheit nutzen muss*“, die Schülerin zu loben, damit sie weiß, dass sie selber „*auch Stärken besitzt*“. Frau C-1 findet, dass es das Wichtigste sei, dass jeder Schüler jeden Tag die Schule fröhlich betreten könne. Weil Frau C-1 das Potential der unterschiedlichen Schüler sieht und das Selbstbewusstsein fördert, entfalten sich dadurch die Stärken der Schüler. Die Schüler von C-1 üben in jeder Unterrichtsstunde das Hören von Tonhöhen, und die Schwierigkeit der Lernaufgabe ist angepasst; deswegen finden es die Schüler nach der Unterrichtsanalyse nicht langweilig.

Frau C-2 aus der chinesischen zweiten Klasse sagt Folgendes: „*Der Erziehungsprozess läuft so ab, dass die Lehrer den Schülern den Inhalt vermitteln und die Schüler imitieren die Lehrer. Dadurch sollen Schüler am Ende diese Sachen erlernen.*“ Frau C-2 behauptet, dass Lernen „*immer ein Prozess der Imitation*“ ist.

Die meisten chinesischen Musiklehrer orientieren sich an Bezugspersonen aus den eigenen Reihen der Schüler (C-2, C-D, C-3). Frau C-2 lobt z. B. beim Unterrichtsmitschnitt (s. Kapitel 3) einige Schüler, damit sie eine Vorbildfunktion für die anderen Schüler sind. Imitation ist für chinesische Schüler nicht nur eine Lernmethode, sondern auch eine Entwicklung von Emotionalität, Einstellung und Wertvorstellung. Frau C-2 beachtet, dass Schüler beim Singen und Spielen immer eine positive Einstellung und Reaktion zeigen. Sie ist ebenfalls der Meinung, dass der Lehrer und die Schüler eine emotionale Resonanz im Unterricht haben sollten:

„Falls die Schüler den Lehrer mögen, dann bedeutet das, dass der Unterricht erfolgreich ist. Falls die Schüler den Lehrer nicht mögen, dann werden sie auch nicht den Musikunterricht mögen. Musikunterricht ist ein künstlerisches Fach, manche Sachen kann man nicht einfach sprachlich ausdrücken. Musikunterricht betont die Emotion, das heißt emotionale Resonanz. Diese Emotion inkludiert die Fröhlichkeit der Kinder.“

Frau C-D und Frau C-3 sagen, dass die Rolle der Musiklehrer in den niedrigen Klassen eine andere als in den höheren ist. Die Lehrer der ersten Klasse sollen sich an der Vermittlung des Wissens „am stärksten“ orientieren“ (C-D). *„Sobald die Schüler mehr Wissen und mehr Erfahrung haben, werden die Lehrer langsam mehr zu Freunden und es kann eine gewisse Zusammenarbeit entstehen“* (C-D).

Frau C-3 hat eine ähnliche Meinung dazu: *„In den ersten Klassen muss man unbedingt den Schülern Lerninhalte vermitteln, weil sie noch in der Aufbauphase sind. Die höheren Klassen können angeleitet werden und lassen Schüler Musik entdecken.“* Frau C-3 erklärt extra im Interview, dass sie in der besuchten Unterrichtsstunde ihren Verlaufsplan nicht geschafft hatte, weil sie ihre Schüler selber Notation lernen ließ. In ihrem ursprünglichen Plan sah sie vor, dass ihre Schüler über verschiedene Rhythmen nachdenken und auf kleine Schlagwerke ein neues Lied begleiten. In der Unterrichtsanalyse kann man feststellen, dass Frau C-3 nicht über die Situation ihrer Schüler nachgedacht hatte; sie hatte ihre eigenen Schritte im Kopf und achtete wenig auf das Interesse ihrer Klasse. Ihre sogenannte „Selbstentdeckung der Musik“ ist in Wirklichkeit die Lernaufgabe, die im Musikunterricht keine Offenheit zeigt und immerzu wiederholt wird: Taktarten hören und Emotionen wahrnehmen, Auftakte merken, Formanalyse, Singen von Rhythmus und Solfège. Aufgrund des Lerninhalts und der Unterrichtsmethode konnte der Unterrichtsplan nicht zu Ende geführt werden.

Die deutsche Musiklehrerin Frau D-B behauptet ebenfalls, dass sie ihre Schüler „anleitet“; z. B. bietet sie den Schülern „ein Umfeld“,

sodass sie sich „gesund verhalten und kommunizieren können“. Aber ihr Ziel ist es, dass die Schüler selbständig Probleme lösen können. „Ich versuche Sachen zu zeigen, wo die Kinder nachdenken sollen. Was sollen sie damit tun? Wie können sie das hinbekommen?“ (D-B) Schüler sollen nach ihrer Meinung „ausprobieren, andere fragen und sich gegenseitig helfen“. Sie hat ähnliche Methoden wie Frau C-1: Sie überlegt gemeinsam mit ihren Schülern, sie hört den Schülern zu und fragt nach. Frau D-B lobt Schüler, die kein großes Selbstbewusstsein haben, damit sie ihre „Hemmung ablegen“ und „Freude daran haben“.

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen fördern einerseits die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit, andererseits achten sie ab der ersten Klasse sehr auf die Unterrichtsdisziplin im Unterricht (s. Kapitel 3). Frau D-B erklärt, dass sich Schüler melden und auch merken müssen, wo ein Mitschüler etwas sagt und entsprechend zuhören (D-B). „Darüber gibt es auch eine Aussage im Zeugnis: wie gut können sie zuhören. wie gut können sie sprechen“ (D-B).

Eine „Melde-Regel“ versichert den Schülern, individuell nachzudenken. Um die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu entwickeln, ist diese Meldedisziplin im Musikunterricht besonders wichtig. Man soll zunächst nachdenken und diese Regel beachten, bevor man etwas sagt. Anhand der Videoaufnahme kann man im deutschen Unterricht sehen, dass Schüler sich melden; danach wird ein Schüler aufgerufen und beantwortet die Frage, während die anderen zuhören.

4.9 Welche Impulse im Curriculum und im Bildungsstandard sind für ihren Unterricht leitend?

Die chinesischen Befragten müssen nach dem Bildungsstandard unterrichten. Sie legen den Schwerpunkt ihres Unterrichts auf Schulbücher und auf das Kennenlernen von Werken; dies erreichen einige Lehrer durch das Singen und Hören. Frau C-K sagt: „Wir müssen

den Unterrichtsinhalt um die Schulbücher bewegen und diesen als Zentrum unseres Unterrichts betrachten. Schüler müssen gut singen können und dabei auch die richtige Singtechnik erlernen, d. h. mit natürlicher und schöner Stimme singen. Sie sollen wertvolle Musik wahrnehmen und verstehen, um die Emotion wahrzunehmen. Dadurch lernen sie einige Komponisten kennen“ (C-K).

Frau C-1 ist jedoch der Meinung, dass „Kompetenzen, die man daraus lernt“ wichtiger seien als wenn man nur den Inhalt, „z. B. zwei Lieder zusätzlich“ vermittelt. Sie zeigt sich gegenüber dem Bildungsstandard recht flexibel und behandelt Schüler als Lernsubjekt; sie unterrichtet schülerorientiert. Frau C-1 vermittelt nicht nur fachimmanente Lerninhalte, sodass Schüler auch ausländische Musik und Kultur kennenlernen. Sie verwendet unterschiedliche Medien, damit die Schüler durch vielfältige Methoden ihre Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln (s. Kapitel 3). Für jedes Land, das sie zum Thema des Unterrichts mache, stelle sie die geographische Lage und die typischen Merkmale der Landschaft und deren Bewohner in einer Multimedia-Präsentation vor:

„Ich habe z. B. an Weihnachten für das Lied „Stille Nacht, heilige Nacht“ eine Multimedia-Präsentation entworfen. Schüler können sofort erfahren, wie Weihnachten im Ausland ist. Natürlich gibt es einige Unterschiede zu unserem Frühlingsfest“ (C-1).

Frau C-2 aus der zweiten chinesischen Klasse meint, dass ein Musikunterricht vielfältig und nicht nur ein reiner Singunterricht sein sollte. Dieser Unterricht müsse musikalische Kenntnisse, Instrumentalunterricht und die Wahrnehmung von Musik umfassen. Frau C-2 fügt noch hinzu, dass Schüler jedoch „zunächst singen können sollen.“ Ihr Ausgangspunkt ist nach Kapitel 3 hauptsächlich die Förderung der Ausdrucksfähigkeit der einzelnen Stimmen.

Frau C-4 unterstützt „die praktische Handlung“ der Schüler im Musikunterricht, und zwar „den Prozess dieser Handlung“; sie lässt die Schüler mitmachen. Aus der Videoaufnahme kann man Folgendes erkennen: der Hauptpunkt dieser Unterrichtsstunde ist ein Instrumentalmusikwerk über eine Schreibmaschine. Schüler möchten

die kleinen Schlagwerke spielen, um die Schreibmaschine zu imitieren. Jedoch gibt es nur fünf Schüler, die musizieren konnten, und das nur ca. fünf Minuten. Was macht hier das Teilnehmen und die Praxis im Musikunterricht aus? Für diese chinesischen Lehrer bedeutet das Folgendes: Musikwerke anhören, Fragen der Lehrer beantworten, Noten in Solfège singen und die Form der Musik analysieren.

Frau D-D sagt, dass die Aufforderung des niedersächsischen Kerncurriculums darin bestehe, Kompetenzen zu vermitteln. Jede Schule könne daraus einen eigenen Schwerpunkt wählen. Die Schule von Frau D-D habe beschlossen, alle Bereiche abzudecken. Die Schwerpunkte von D-D seien „*Musik und Bewegung in vielen Facetten*“ und „*Singen und Werkbetrachtung*.“

4.10 Es gibt sowohl für die ersten/zweiten als auch für die dritten/vierten (in China entspricht das der dritten bis zur sechsten) Jahrgangsstufen Anforderungen; können die Schüler diese erreichen?

Die befragten Musiklehrerinnen beider Länder sind der Meinung, dass das Erreichen der Vorgaben des Curriculums abhängig von den Schülern, den Lernbereichen und dem erzieherischen Hintergrund sei.

Die befragten chinesischen Musiklehrerinnen behaupten, dass die ersten und zweiten Klassen ihre jeweiligen Ziele noch erreichen können, aber einige Bereiche, „*wo man etwas produzieren sollte*“, zum Beispiel „*Musik erfinden*“, und „*Melodien oder Rhythmen schreiben*“, „*stehen zwar in der Vorgabe*“, würden aber „*im Musikunterricht weniger beachtet und von wenigen Lehrern durchgeführt*“ (C-1).

Innerhalb einer Schulklasse gibt es auch Unterschiede zwischen den Schülern, was das Erreichen des Lernziels betrifft.

C-K: „Die ersten zwei Klassen müssen auswendig singen können, von den 31 Schülern können das etwa 90%. Wenn es um das Hören geht, schaffen es etwa 50%. Wenn sie die Musik gehört haben, können die Schüler den musikalischen Inhalt ungefähr beschreiben.“

Die chinesische dritte Klasse aus der Unterrichtsanalyse hat eine Klassenstärke von 45 Schülern. Frau C-3 meint, dass sich in ihrem Musikunterricht immer die gleichen Schüler melden. Es sind etwa 5–8. „Ein Teil der Schüler weiß ebenfalls die Antwort, aber sie melden sich nicht gerne. Vielleicht werden sie sofort nervös, wenn sie aufstehen und die Frage beantworten sollen“ (C-3).

Die allgemeine Meinung der Lehrer ist, Notation sei ein Lernbereich, der sowohl sehr schwer zu lehren als auch zu lernen ist (C-I, C-2, C-D). Frau C-D beschreibt die Lernsituation, wie Schüler Noten lernen:

„Wenn wir zunächst ein Lied lernen und danach den Notentext lesen, dann können das ungefähr 85%–90% der Schüler. Wenn die Schüler mit der Klavierbegleitung nach Noten mitsingen, können das etwa 40%–50%. Wenn Schüler Blattsingen, dann können das höchstens 5% bis 10%, manchmal sogar unter 5%.“

Frau C-2 aus der zweiten Klasse meint, dass die Schüler nicht so viele Sachen in einer Unterrichtsstunde bearbeiten könnten, weil „viele Sachen wiederholt werden müssen“.

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen wünschen sich, dass sie die Curricula-Vorgaben erfüllen können, damit der Übergang zur weiterführenden Schule reibungslos verläuft (D-C). Aber sie sind der Meinung, dass es nicht genügend Zeit im Musikunterricht gibt. So gibt es z. B. in der dritten und vierten Jahrgangsstufe eine Unterrichtsstunde pro Woche (D-4, D-A). Aufgrund der wenigen Zeit geht es nicht, alle Bereiche abzudecken. Nicht alle Schüler können alle Lernbereiche schaffen. Deshalb behauptet Frau D-A in Bezug auf ihren Unterricht, dass nicht alle Kinder alle Kompetenzen erreichen können. Sie denkt, dass sich jeder Lehrer einen Abschnitt aus dem Curriculum aussuchen muss, um diesen schwerpunktartig zu unterrichten.

4.11 Was sollen Schüler in der Grundschule im Musikunterricht lernen?

Lehrer beider Länder hoffen, dass der Musikunterricht den Schülern Freude bringt. Schüler würden Musik lieben; dadurch bekämen sie eine positive Einstellung dafür (D-D). Es sei wichtiger, dass Schüler Spaß an Musik haben als dass sie z. B. gut singen können (D-D, C-A). C-A: *„Ich möchte, dass die Schüler lernen, dass Singen zu mögen. Egal, welches Lied sie singen oder ob sie die Melodie manchmal nicht ganz sauber treffen, sie sollen es lieben, auch einfach so zu singen.“*

Diese Lehrer wünschen sich, dass ihre Schüler kontinuierlich lernen (C-2, C-4, C-3, C-D). Lehrer beider Länder wünschen sich, dass ihre Schüler in Konzerte gehen und ein Instrument erlernen.

Schüler sollen nach der Vorgabe des Bildungsstandards die Wahrnehmungs- (C-4, C-E, C-I) und Gestaltungsfähigkeit (C-F) entwickeln. Die Lehrer sorgen dafür, dass Schüler durch den Lerninhalt etwas über Komponisten erfahren (C-I), Theorie lernen (C-1) und Stücke analysieren (C-E).

Die Mehrzahl der chinesischen Lehrer ist der Meinung, dass Notation sehr wichtig ist. Frau C-A behauptet, dass es sehr gut sei, wenn Schüler die Fähigkeit haben, ein Lied anzuschauen und es direkt vom Blatt zu singen. Frau C-C sagt, dass Schüler Notentexte fließend singen können sollten, die in Tonarten bis zu einem Vorzeichen stehen. Frau C-E ist der Meinung, dass die Schüler durch das Musizieren die Notenlehre lernen können. Andererseits behaupten auch einige Lehrer, dass Notation nicht sehr wichtig sei (C-4, C-1). Jedoch unterrichtet Frau C-4 die Notenlehre im Musikunterricht. Frau C-K ist der Meinung, dass man Notation gar nicht in der Grundschule beibringen kann.

Frau C-1 findet, dass die Schüler zunächst im Musikunterricht durch eine ästhetische Erziehung das Wahre, das Ehrliche und das Schöne erfahren. Schüler sollen danach verstehen, dass es auf der Welt warmherzige Menschen gibt. Denn wenn man *„auf einer Fei-*

er ein Lied singt, kann man die Stimmung anheizen“. Oder „wenn man müde ist, während man Hausaufgaben macht, kann man ein paar Lieder singen.“ Musikerziehung dient nach Frau C-1 auch dazu, die Persönlichkeit auszubilden. Man könne sehr viele Bereiche einschließen beim Unterrichten von Musik, so solle man z. B. „die Notenwerte beachten und sich so sorgfältig um sie kümmern, wie wenn man sich um seinen eigenen Bruder kümmert.“

„Wenn man Lieder singt und sich mit guter Musik auseinander setzt, ist das persönlichkeitsfördernd. Schöne Musik formt die Menschen und stärkt das Positive im Menschen.“ Frau D-D erwähnt ein deutsches Sprichwort dazu: „Wo man singt, da lass dich nieder, böse Menschen haben keine Lieder“.

Frau D-4 der deutschen vierten Klasse ist der Meinung, dass es für Schüler das Wichtigste ist, eigene Erfahrungen im Musikunterricht zu sammeln. Es sei eine wunderbare Erfahrung, z. B. miteinander zu singen, oder Musik zu machen, die schön klingt (D-4). Musik sollte man als „Bereicherung des Lebens empfinden“ (D-B). Die Schüler sollten durch Musik etwas für ihr Leben mitnehmen. „Musik holt aus Kindern etwas raus, oder auch aus den Menschen etwas raus, was kein anderes Medium oder Fach schafft“ (D-4). Schüler könnten „mit Musik diesen Eindruck als Ausdruck auch nach draußen tragen“ (D-4). Schüler merkten auch für sich, dass die Entlastungsfunktion von Musik wichtig sei (D-4).

Schüler würden im Musikunterricht feststellen, dass sie Musik als ein Medium erleben, indem sie glücklich und zufrieden sind und ihre Kreativität entwickeln können, meint D-D.

Frau D-2 hofft, dass sie die Kompetenz ihrer Schüler fördert, durch Handlungen mit Musik umzugehen. Ihre Schüler musizieren in einer Gemeinschaft (Frau D-2).

Nach der Meinung von Frau D-4 ist es wichtig, dass ihre Schüler erleben können, „wie schön es ist zu singen.“ Danach könnten Schüler sich auch ein Lied selber erschließen, „und dadurch auch Notation und die Rhythmen lernen.“ Oder sie „probieren auf dem

Instrument aus, wie es klingt“, nämlich durch „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ (D-4).

Frau D-2 ist der Meinung, die Kompetenzen zu fördern bedeutet nicht, dass die Lehrer sich im Musikunterricht gar nicht mehr um ihre Schüler kümmern. Musiklehrer dürften ihren Schülern nicht sagen, „*Nehmt die Instrumente und seid kreativ!*“ Oder „*Improvisiert dazu!*“ Frau D-2 habe es zehn Jahre selber auch so gemacht. Was dabei herauskommt, sei „*musikalisch furchtbar*“. Frau D-2 behauptet, dass die Schüler das auch selber merken können. Wenn der Musiklehrer den Schülern dann z. B. ein klassisches Stück vorspielt und zeigt, was ein Komponist dazu geschrieben hat. „*Schüler merken natürlich: Das ist viel besser*“, berichtet Frau D-2.

Frau D-2 behauptet, dass Schüler das Handwerkszeug der Musik brauchen. Sie nutzt einen Teil jeder Unterrichtsstunde, um Handwerkszeug zu lehren, z. B. Singen zu üben und Lieder vor und nach zu singen oder, um ein Instrument zu üben, „*weil man sich sonst nicht ausdrücken kann.*“

Frau D-2 findet, dass jede Schule und jede Klasse ihren eigenen guten Mittelweg finden muss. „*Das Problem ist, dass viele Leute denken, es gibt entweder nur das eine oder nur das andere.*“ Frau D-2 hat an zwei Schulen gearbeitet und nennt Beispiele: Mit Schülern, die nicht wissen, was selber Musik machen bedeutet, die Musik nur aus dem Radio kennen und ihren eigenen Körper dabei auch nicht spüren, könne Frau D-2 wenig improvisieren. In der zweiten Schule, wo Frau D-2 jetzt arbeitet, könne sie mit jedem Schüler ihres Schulorchesters improvisieren, weil sie nicht nur einmal in der Woche Musikunterricht haben, sondern zusätzlich auch eine Arbeitsgruppe besuchen, wo sie zusammen improvisieren können. Aber, dass Schüler „*sich Abläufe ausdenken oder mit der Stimme etwas überlegen, ist leichter als auf einem Instrument zu improvisieren.*“

Frau D-2 ist der Meinung, dass Musiklehrer „*nicht nur für jede Klasse und für jede Schule, sondern auch für jedes Kind*“ Verantwortung tragen sollten, damit die Schüler sich selbst wahrnehmen können und dadurch lernen, mit Musik umzugehen. Frau D-2 achtet

auf den Unterschied der Lernfähigkeit zwischen Schülern, da „*manche Schüler sehr viel mitbringen oder sehr schnell lernen*“, was aber „*ganz normal ist*“. Bei manchen Schülern müsse die Musiklehrerin die ganzen vier Jahre nur Grundlagenarbeit leisten (Frau D-2).

Die befragten deutschen Lehrer sind zwar der Meinung, dass Notenlesen in vielen Bereichen hilfreich (Frau D-4) und eine „*Kulturtechnik*“ sei (D-B). Aber wenn man kein Instrument lernt, sei das Erlernen der Notation sehr schwierig, meint Frau D-B. Es sei fast unmöglich, dass Grundschüler die Notation erlernen können, auch wenn das Kerncurriculum dies fordert (D-B). „*Durch eine Blockflöte z. B. und das über 4 Jahre*“ (D-B), oder durch ein Xylophon (D-4) könne man die Noten leichter lernen. Aber Musiktheorie lasse möglicherweise die Freude an Musik nach und nach verschwinden (D-D).

Die Mehrzahl der befragten deutschen Musiklehrer lässt Schüler Lieder durch Vor- und Nachsingen erlernen. Frau D-3 sagt, dass es für die Grundschüler genug ist: „*Wenn sie hier die Schule verlassen, haben sie eine Ahnung davon, wie Tonhöhen notiert werden. [...] Es geht um das System. Hohe Noten werden hoch notiert*“ (Frau D-3).

Es sei zu wenig, wenn es nur um das Notieren von Tönen und Spielen von Instrumenten geht, da die Schüler noch andere Sachen lernen sollten, findet Frau D-4. Sie ist der Meinung, dass Musiklehrer entscheiden sollten, was wichtiger für die Schüler ist. Frau D-4 ist der Meinung, dass das Erlernen von Notation nur in Verbindung mit dem praktischen Musizieren stattfände, wie z. B. auf dem Xylophon, da darauf sowohl die Notennamen als auch die Noten auf dem Fünf-Linien-Notensystem stehen. „*In dem Moment, wo ich einen Ton spiele, sehe ich das G auf der zweiten Linie. Dadurch kann ich auch den Ton, der daneben liegt, anschlagen.*“ Schüler können dadurch gleichzeitig Noten lesen und diese auch spielen. „*Wenn ich z. B. einen vierstimmigen Satz anschreibe, jetzt nur mit Rhythmen, ohne Notation im System, und wir spielen das ab, lernen die Rhythmen, wir merken, wir spielen und können die Rhythmen.*“ Die

Gruppe könne auch ihre Reihenfolge ändern. Dadurch würden die Schüler merken, dass sie, wenn sie die Noten bzw. den Rhythmus lesen können, schöne Musik produzieren können. Frau D-4 behauptet, dass nur mit dieser Rückmeldung diese Notenlehre sinnvoll ist. Es gibt noch interessante Konzepte für die frühe Musikerziehung, wie spielerisch Rhythmus mit Notation eingesetzt wird, sodass die Kinder dies nebenbei lernen können. Frau D-4 erklärt: *„Wir hören Dur und Moll. Und die Kinder merken, da gehen meine Ohren auf. Dann probieren sie das aus“* (D-4).

„Noten lesen spielt immer ein bisschen mit eine Rolle, aber wurde nicht wirklich richtig so geübt.“ Frau D-3 arbeitet viel mit graphischer Notation. Wenn sie etwas anschreibt, dann sollten Schüler diese Noten singen können. Schüler würden Notation lernen, um zu verstehen, dass die einzelnen Schlüssel für die eher höheren Instrumente oder für die tieferen Instrumente sind. *„Hauptsächlich das, was ich spielen kann, das haben Schüler alles übers Gehör gelernt. Und sie haben es auch im musikalischen Gedächtnis“* (Frau D-3).

Frau D-4 versucht, dass ihre Schüler beim Trommelspiel das Hören der Rhythmen mit den Noten verknüpfen. *„Wenn man einen Rhythmus hört, müssen sie sich alle verstecken oder wenn man einen anderen Rhythmus hört, wieder heraus kommen.“* Frau D-4 verwendet auch im Musikunterricht oft Rhythmusnamen, z. B. „ta titi ta“ für die Achtel und „Tau“ für die Viertel“, damit die Schüler die Schwierigkeit des Musikhernens (hier der Notenlehre) besser bewältigen können (D-4).

- Wie viele Lieder sollen Schüler singen können?

Die Mehrzahl der deutschen Lehrer ist der Meinung, dass ein paar Lieder als Repertoire fürs Zusammensingen ausreichen. (D-A, D-4, D-3) Es sei gut, wenn man viele Lieder singen kann, aber dies sei nicht das Hauptziel.

Frau D-4 fände es schön, wenn die Kinder *„viele Lieder kennen“*. Aber es ist nicht das allerwichtigste Ziel ihres Musikunterrichts. *„Wenn Schüler etwa 5, 6 gemeinsame Lieder können, die sie alle*

zusammen singen können“, dann sei dies gut, aber unterschiedliche Klassen sollten auch ein verschiedenes Repertoire haben können.

In der Schule von Frau D-3 gibt es ein bestimmtes Grundrepertoire zum Singen, z. B. Begrüßungslieder oder ein Schullied. Frau D-3 findet es wichtig, wenn sich die ganze Schule trifft und Lieder, wie z. B. Adventslieder, gemeinsam singt. Frau D-3 ist auch der Meinung, dass sonst das Repertoire in jeder Klasse ganz unterschiedlich sei. *„Je nachdem was Schüler wollen.“ „Die einen mögen mehr rappen, die anderen mögen mehr Kanons singen.“*

Frau D-B findet es wichtig, dass Schüler viele Lieder können. *„Weil was soll man sonst singen, wenn man auch nicht Lieder auswendig kann?“* Es ist nach Frau D-B eine Möglichkeit, dass Schüler mit sich selbst Musik machen, weil *„die Stimme immer da ist“*. In der Schule von Frau D-B gibt es auch bei Feiern Lieder, die man zusammen singt. *„Die Liedermappe geht von der ersten Klasse bis zur vierten weiter.“* Frau D-B kenne auch noch die Lieder aus ihrer Grundschulzeit.

4.12 Was erhalten die Schüler durch eine ästhetische Erziehung?

In der Unterrichtsanalyse kann man sehen, dass im chinesischen Unterricht der Fokus nicht auf die eigene Wahrnehmung der Schüler gelegt wird. Sie erfahren die Musik nicht durch eigene Handlungen. Frau C-C sagt, dass Schüler erfahren müssten, was schöne Musik ist (C-C). Die Lehrer haben eine Einstellung zur ästhetischen Erziehung; diese lasse Schüler erkennen und wissen, was die Schönheit bedeutet (C-C, C-I, C-1, C-K). Schüler sollten differenzieren, was schön und unschön ist (C-I). *„Das Vaterland zu lieben“* ist auch eine Art von Ästhetik. Das Arbeiten und Leben zu lieben ist auch ästhetische Erziehung; man solle alle schönen Sachen lieben. Schüler sollten eine richtige Einstellung bekommen, mit solchen Sachen umzugehen (C-K). Schüler würden im Musikunterricht den Prozess erleben, die Schönheit zu rezipieren und zu erkennen. Frau C-K ist

der Meinung, dass Schüler mit einer schönen Stimme singen und wertvolle Musik hören sollten. Frau C-3 meint, dass ästhetische Erziehung eine Ausbildung der Persönlichkeit sei. Frau C-1 findet, dass Schüler mit Musik zunächst das Wahre, das Ehrliche und das Schöne lernen sollten.

„Wenn man im eigenen Umfeld ehrliche Menschen und schöne Sachen hat, dann kann man weiter als andere gehen. Man hat vielleicht im Moment nicht den Erfolg, den man sich damit wünscht, aber dafür wirst du an einem späteren Zeitpunkt einen Lebenssinn haben. Das ist so wichtig für die Entwicklung.“ (C-1)

Zudem können die Schüler im Musikunterricht *„ihre eigenen Stärken entdecken“*. *„Manche Schüler hören sehr gut, manche Schüler analysieren sehr gut, manche Schüler drücken sich sehr gut aus; später könnten sie ein Regisseur, ein Schauspieler, ein Leiter werden. Deswegen sollte das Potenzial jedes einzelnen Schülers voll ausgeschöpft und entfaltet werden.“ (ebd.)*

Des Weiteren können Schüler während des Hörens und Singens eigene Emotionen äußern. *„Jeden Tag sollten Schüler einen angenehmen Bezug zur Musik haben. Man legt doch jetzt viel Wert auf Musiktherapie, und wir machen jeden Tag fröhlich eine Unterrichtsstunde, zwar manchmal etwas durcheinander, aber die Schüler verlassen den Unterrichtsraum sehr fröhlich und summen noch weiter. Wenn sie verstanden haben, wie schön die Musik ist, werden sie das Leben auch schön finden. Diese Hoffnung haben alle Schüler“ (ebd.).*

China legt in der ästhetischen Erziehung fest, was Schönheit bedeutet. In Deutschland gibt es hier allerdings Unterschiede. Frau D-2 meint, dass es sehr schwer für Grundschüler sei zu erfahren, was Schönheit bedeutet. Die befragten deutschen Lehrer sind der Meinung, dass ästhetische Erziehung ein persönlicher Ausdruck sei (Frau D-2).

Frau D-2 behauptet, dass es in der ästhetischen Musikerziehung um Musikausdruck ginge. Sie ist der Meinung, dass über Musik sprechen nicht das wichtigste sei, sondern dass *„Schüler Musik ma-*

chen oder ausprobieren“ sollten. Um darüber diskutieren zu können, müssen sie etwas älter werden. Es reicht, wenn Schüler wissen, was schön anzuhören ist, wenn sie *„schon eine Vorstellung haben, von dem, was sich gut anhört oder nicht“*, auch wenn Schüler diese Schönheit nicht mit Sprache beschreiben können.

Frau D-C findet auch, dass die Ästhetik Einfluss auf die Reflexion und den eigenen Ausdruck nehme. Komponisten könnten ihre eigenen Gedanken mit Musik ausdrücken; Schüler könnten ebenfalls ihre eigenen Gedanken mit Improvisation ausdrücken.

4.13 Wann ist für Sie ein Musikunterricht gelungen?

Frau C-1 und Frau D-D behaupten, dass in einem gelungenen Musikunterricht der Schüler durch den Inhalt emotional berührt werde; die Schüler könnten ihre innersten Gedanken nach außen und gegenüber dem Lehrer zeigen. Diese Lehrer-Schüler-Interaktion könne man nicht durch Sprache darstellen. Die Musiklehrer sollten in den Augen ihrer Schüler das Empfinden über Schönheit sehen können. In einem gelungenen Musikunterricht erhielten Schüler diese Emotion; sie käme aus dem Innersten. Dies könne man auch an den Handlungen der Schüler im Unterricht sehen, z. B. durch das Melden. Frau C-1 erzählt, dass sie in einer Unterrichtsstunde für die vierte Klasse ein Wiegenlied zum Thema machte. Die Schüler würden damit ihre Liebe zu ihren Müttern ausdrücken; sogar Frau C-1 wurde dadurch emotional berührt. Sie ist der Meinung, dass solch eine Interaktion im Unterricht nicht durch Sprache ausgedrückt werden könne. Selbst nach der Unterrichtsstunde würden die Schüler noch das Lied mit Freude summen. Frau C-A ist der Meinung, dass nach einem gelungenen Unterricht die Schüler den Klassenraum nicht verlassen möchten.

Zwei chinesische Lehrerinnen behaupten, dass jeder Schüler an einem gelungenen Musikunterricht teilnehmen sollte. Frau C-2 aus der chinesischen zweiten Klasse sagt:

„Ein gelungener Unterricht hat zwei Bereiche: ein Bereich ist das Wissen, ein Bereich ist die Emotion. Nur durch den Prozess und die Methode des Unterrichts kann man dieses Ziel erreichen; dies wäre dann ein gelungener Unterricht. Wenn die Schüler den Lehrer so sehr mögen, dann ist das ein erfolgreicher Unterricht“ (C-2).

Frau C-3 aus der chinesischen dritten Klasse meint, dass Lehrer Unterrichtsmethoden verwenden sollen, die das Interesse der Schüler fördern. Schüler müssen Fähig- und Fertigkeiten nach dem Bildungsstandard erwerben; so sollen sie z. B. Rhythmen und Tonhöhen kennen; sie sollen singen und begleiten können. Ansonsten lernen die Schüler im Unterricht nur an der Oberfläche und gehen nicht in die Tiefen. Frau C-4 aus der vierten chinesischen Klasse wünscht sich, dass es den Schülern durch das Erlernen musikalischer Parameter hilft, Musik zu verstehen. Schüler erhalten dadurch Interesse an der Musik und möchten daran weiterlernen.

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen behaupten, dass Schüler Liebe und Freude zur Musik entwickeln; und tiefere Wahrnehmung zu Musikwerken erwerben sollten. Der Lehrer solle den Schülern die eigene Liebe zur Musik vermitteln können. Sie sind der Meinung, dass es wichtig für Schüler sei, sich mit Musik auszudrücken. Nicht jeder Lehrer solle das gleiche unterrichten. *„Das funktioniert nicht. Man kann nur Freude vermitteln, wenn man selbst Freude erlebt. Wenn ich jetzt etwas unterrichten müsste, was ich nicht kann, ist das sehr schwierig“ (D-B).*

Frau D-4 fasst die Aussagen von Frau C-1, C-A und C-2 zusammen. Gelungener Musikunterricht sei nach Frau D-4, wenn sie das Gefühl habe, dass *„alle Kinder daran beteiligt sind und etwas mitnehmen und in Resonanz kommen.“* Am Ende einer Unterrichtsstunde sind Schüler *„zufrieden und gehen glücklich raus“*.

Wenn Frau D-D das Gefühl hat, dass alle Schüler *„eine Antenne für Musik haben“*, dann sei es ein gelungener Musikunterricht. Frau D-D habe einmal einen Musikabschnitt der ersten Symphonie von Gustav Mahler gespielt (die Melodie des „Bruder Jacob“). Nach dem Anhören hätte die erste Klasse gesagt, dass sie das noch

einmal hören möchte. „*Das war so schön!*“ Frau D-D habe die Ergriffenheit der Schüler gefühlt. Ein Drittklässler habe ein Gefühl von „*Gänsehaut über den Rücken*“ beschrieben. Frau D-D findet, dass man solche Emotionen über Musik transportieren könne (D-D).

Frau D-2 ist der Meinung, dass ein Musikunterricht gelungen sei, wenn alle Schüler mit Freude viel Musik gemacht und sie dabei musikalisch etwas gelernt und ihre musikalischen Fähigkeiten weiter entwickelt haben. „*Sei es den Puls zu halten und sei es eine bestimmte Tonabfolge zu singen oder zu spielen.*“

Ein idealer Musikunterricht nach Frau D-4 fördere Schüler „*in allen Ausdrucks- und Kommunikationsbereichen*“ und „*vermittelt Schülern ein Handwerkszeug.*“ Dadurch lerne der Schüler, wie man etwas spielt und nach den Rhythmen laufen kann. Im Musikunterricht lerne man auch, wenn da etwas notiert ist, das man musizieren und mit dem Körper umsetzen kann. Musikunterricht solle die Schüler auch dahingehend fördern, dass sie in einer großen Gruppe gemeinsam Musik machen könnten; dass die ästhetische Erziehung durch verschiedene Ausdrucksformen, wie Tanzen, Bewegen und Singen „*im weitesten Sinne stattfindet*“. Musiktheorie und Instrumentenkunde sollten ebenfalls unterrichtet werden (Frau D-4).

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen legen auf die Selbstentdeckung von Musik besonderen Wert. Frau D-4 meint, dass die Musiklehrer die Schüler auch „*neugierig auf Musik machen*“ und Schüler sich „*selbst auf Spurensuche begeben*“ können sollten. Frau D-4 und ihre Schüler haben z. B. eine DVD bekommen, mit der man alle Orchesterinstrumente ausprobieren kann. Man hört, wie sie klingen. Man sieht, wie sie gespielt werden. Man lernt etwas über die Klangerzeugung. Dadurch könnten Schüler erfahren, was Musik oder was ein Musikinstrument ist (D-4). Frau D-A findet es sehr wichtig, dass jeder Musiklehrer sich selber überlegt, „*warum mir Musik wichtig ist, was ich an der Musik liebe und wie ich versuche es zu vermitteln.*“

4.14 Fazit

Die befragten Musiklehrerinnen beider Länder haben Gemeinsamkeiten, was Vorstellungen zur Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit ihrer Schüler im Musikunterricht betrifft: Die Musiklehrerinnen denken, dass diese Fähigkeiten sehr wichtig für die Schüler seien; es solle damit so früh wie möglich angefangen werden. Es gibt ebenfalls Gemeinsamkeiten beider Länder dahingehend, wie sich Schüler im Musikunterricht ausdrücken und miteinander kommunizieren, nämlich durch das Singen, das Musizieren, das Darstellende Spielen, das Bewegen.

Die Musiklehrer bemühen sich, die Vorgaben des Kerncurriculums und des Bildungsstandards zu erfüllen, aber weil es darin bedeutende Unterschiede gibt, ist für die Lehrer der Ausgangspunkt im Musikunterricht beider Länder signifikant verschieden. Musiklehrer haben ebenfalls Einfluss im Unterricht auf die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit. Die interviewten deutschen Musiklehrerinnen haben den Freiraum, aus den Vorgaben des Kerncurriculums Bereiche auszuwählen und diese in ihrem Unterricht auszuführen. In China hingegen müssen die Musiklehrer jeden einzelnen Punkt in den Vorgaben 'abhaken' und überprüfen, dass diese Inhalte alle im Unterricht behandelt werden.

Aus diesen Faktoren entstehen die Unterschiede im Musikunterricht der Grundschulen beider Länder (vgl. Kapitel 3). Die interviewten deutschen Musiklehrerinnen fördern als Ausgangspunkt die Kompetenzen ihrer Schüler. Das ist sowohl die Idee des Kerncurriculums als auch der Unterrichtsplan im Musikunterricht. Schüler sollen im Lernprozess musikalische Handlungen ausführen. Die interviewten deutschen Musiklehrerinnen wissen ganz genau, durch welche musikalischen Handlungen die Kompetenzen der Schüler gefördert werden können (inklusive Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit). Die interviewten deutschen Musiklehrerinnen fördern jeden Kompetenzbereich ihrer Schüler. Diese können ebenfalls bestimmen, welche Lernmaterialien und Inhalte sie lernen möchten.

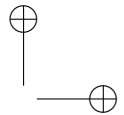
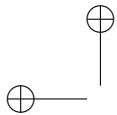
Die Lehrer suchen aus dem Interessenbereich der Schüler ihren Unterrichtsinhalt aus. Der Musikunterricht der von mir interviewten deutschen Musiklehrerinnen geht von den Handlungen der Schüler aus. Musikunterricht bietet frei auswählbare Inhalte und verschiedene Methoden, die Kompetenzen der Schüler zu entwickeln.

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen berichten im Interview von ihrem Unterricht:

- 1.) Es findet Unterstützung durch musikpädagogische Theorie statt.
- 2.) Schüler benutzen den ganzen Körper, um Musik darzustellen.
- 3.) Sie haben verschiedene Möglichkeiten, sich auszudrücken, nämlich durch Singen, Bewegen und Musizieren. Jeder Schüler hat dazu die Möglichkeit.
- 4.) Schüler haben die Möglichkeit, selbstständig und aktiv zu lernen.

Demgegenüber zeigt der chinesische Unterricht im Unterschied zu Deutschland folgende Merkmale:

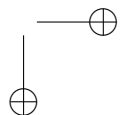
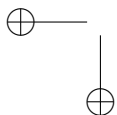
- 1.) Es gibt verordnete Lehrbücher, die im Unterricht verwendet werden müssen; dadurch werden die Vorgaben des Bildungsstandards durchgeführt.
- 2.) Die chinesischen Schüler haben wenig Zeit, sich aktiv im Musikunterricht zu verhalten. Jede Klasse hat viele Schüler, deswegen haben nicht immer alle Schüler die Gelegenheit dazu.
- 3.) Die interviewten Musiklehrerinnen müssen im Unterricht die Zeit für die Lehrbücher verwenden, da sie den gesamten Inhalt vermitteln müssen. Die Schüler können oft den theoretisch gelernten Inhalt nicht in die Praxis umsetzen. Es gibt einen Widerspruch zwischen dem musikalischen Unterricht und den musikalischen Handlungsspielräumen der Schüler im Unterricht.

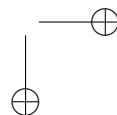
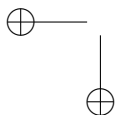
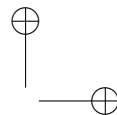
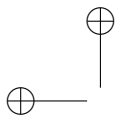


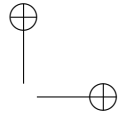
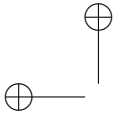
- 4.) Die ästhetische Erziehung in China legt eine bestimmte Richtung fest, so dass Schüler nicht frei entscheiden können, was sie lernen möchten.

In China soll die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit in anderen Unterrichtsfächern als Musik gefördert werden, sodass sich dieser besondere Bildungsbeitrag im Musikunterricht nicht entfalten kann; auch das Erfinden von Musik und die Förderung der Kreativität ist wenig im chinesischen Musikunterricht vorhanden.

Die befragten deutschen Musiklehrerinnen sind der Meinung, dass in der Grundschule das Lernen von Notation sehr schwer sei und nicht vertieft werden sollte – auch wenn dies im Kerncurriculum steht. Die befragten chinesischen Musiklehrerinnen sind ebenfalls der Meinung, dass dies sehr schwer sei, aber trotzdem werde es in der Musikstunde unterrichtet.







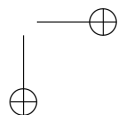
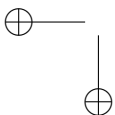
5 Diskussion

Musikunterricht zählt in der schulischen Ausbildung nicht zu den Kernfächern. Im Musikunterricht wird weniger Leistungsdruck auf die Schüler ausgeübt. Daher gibt es im Musikunterricht die Gelegenheit, die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler individuell zu fördern.

Sich Ausdrücken und Kommunizieren sind menschliche Rechte und Anliegen. Ausdruck in der Kunst und Ausdrucksbedürfnis des Menschen begegnen sich im Musikunterricht. Das Fach Musik bietet die Chance, zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung das Ausdrucksbedürfnis des Menschen und den Ausdruck der Musikwerke zu verbinden. Beim musikbezogenen Handeln sind die Menschen bzw. die Schüler sowohl der Empfänger des Ausdrucks der Musikwerke als auch der Sender, der seine Gefühle und Gedanken mithilfe der Musik ausdrückt (vgl. Kreutz, 2008, S. 555). Die Art und Weise, wie man sich ausdrückt, wird durch den Lehr- und Lernprozess des Musikunterrichts bereichert und künstlerisch erweitert.

5.1 Unterschiede zwischen Niedersachsen und Peking in Bezug auf den schulischen Musikunterricht und die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Grundschüler

Durch den Vergleich der Curricula für den Musikunterricht und die Unterrichtsanalysen beider Länder wissen wir, dass es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in der grundschulischen Musikerziehung in Deutschland und China gibt. Tabelle 22 fasst die Bearbeitungszeiten der verschiedenen Schwerpunkte der untersuchten Unterrichte zusammen.



Jahrgangsstufe	Peking	Hannover
1	Bekannte Lieder → Bewegung (24')	Text → Vertonung (22')
2	Neues Lied → Singen (19')	Dirigent und Instrumentalisten (Rollenspiel) (14')
3	Neues Lied → Singen (40')	Bekanntes Lied → Mehrstimmiges Musizieren (26')
4	Neues Musikwerk → Wahrnehmen (35')	Bekanntes Lied → Umsetzung mit darstellendem Spiel (36')

Tabelle 22: Schwerpunkt des Arbeitsverlaufs pro Unterrichtsstunde

Die Lernmaterialien, Lerninhalte und pädagogische Orientierung des Musikunterrichts beider Länder sind signifikant unterschiedlich.

Peking	Niedersachsen
Kinder- und Volkslieder, klassische Werke	Kinderlieder, Filmmusik, klassische Werke
Notenlesen	Vor-Nach-Singen
Tonhöhenvorstellung	Musikalische Handlungen
In- und ausländische Kultur	Umwelt, Alltag, in- und ausländische Kultur

Tabelle 23: Lerninhalte des Musikunterrichts beider Länder in der Gegenüberstellung

Auffallend ist: „Schüler hören“ nimmt in den chinesischen dritten und vierten Schuljahrgängen im Vergleich zu den anderen Verhaltensweisen die meiste Zeit ein. Die deutschen Schüler, von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe, „sprechen“ im Musikunterricht die meiste Zeit!

Jahrgangsstufe	Peking	Niedersachsen
1	Singen, Hören, sich Bewegen	Sprechen
2	Singen, Hören	Sich Bewegen
3	Hören	Singen, Sprechen, Spielen, Hören, sich Bewegen
4	Hören	Sprechen

Tabelle 24: Musikalische Handlungen der Schüler

Wenn die Schüler singen und sich dazu gleichzeitig bewegen oder ein Instrument spielen, drücken sie sich ebenfalls aus. In den ersten drei chinesischen Schuljahrgängen führen die Schüler in jeder Musikstunde meist mehrere musikalische Tätigkeiten gleichzeitig aus. Im vierten Schuljahrgang ist es jedoch umgekehrt.

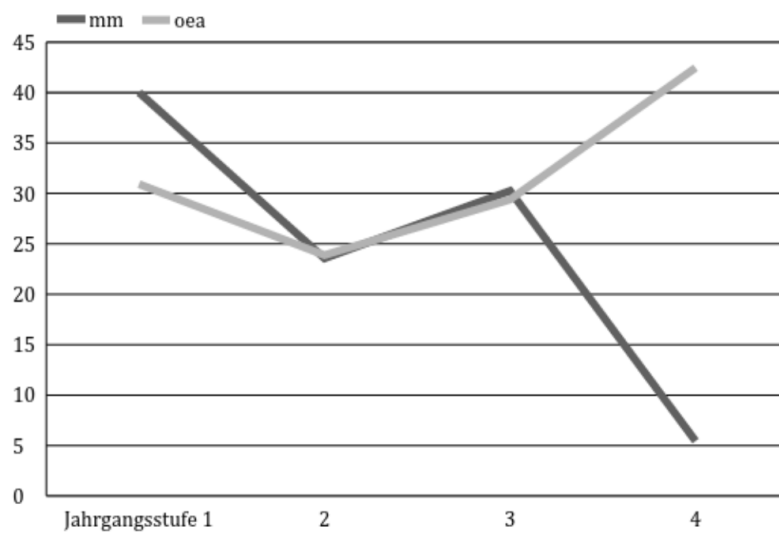


Tabelle 25: Prozentualer Anteil der Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten (mm) / ohne eine andere Tätigkeit (oea), Peking

Die deutschen Schüler im ersten Schuljahrgang führen tendenziell alleinstehende Tätigkeiten aus. Jedoch nehmen die Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten ab dem 2. Schuljahrgang die meiste Zeit ein.

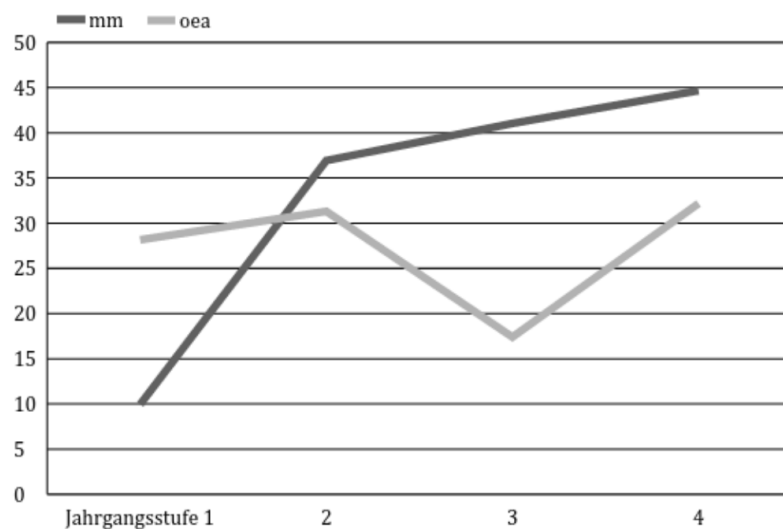


Tabelle 26: Prozentualer Anteil der Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten (mm) / ohne eine andere Tätigkeit (oea), Hannover

Die Ausdrucksfähigkeit der deutschen Schüler wird ab der ersten Schulklasse gefördert. Die Lehrer lassen den Schülern Zeit zum Überlegen, Ausprobieren, Spielen bzw. Sich-einlassen. Ab der ersten Klasse hat jeder Schüler die Gelegenheit, ein Instrument zu spielen und manchmal wird sogar jedem Kind eines bereit gestellt. Die Kommunikationsfähigkeit wird in den unteren Klassen nicht besonders betont, aber immer durch die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit im Zusammenspiel begünstigt. Bis zur vierten Klasse können die Schüler ein kleines Theater-Stück spielen.

	Peking	Hannover
Ausdrucksmöglichkeit	In Gruppen; alle zusammen	Mehr Chance für einzelnen Schüler
Kommunikation	Arbeiten gemeinsam ab 1. Jahrgangsstufe	Ab 1. Jahrgangsstufe aufsteigend

Tabelle 27: Schüler-Schüler-Kommunikation

Die Aktivität der chinesischen Schüler nimmt von der ersten bis zur vierten Klasse stetig ab.¹

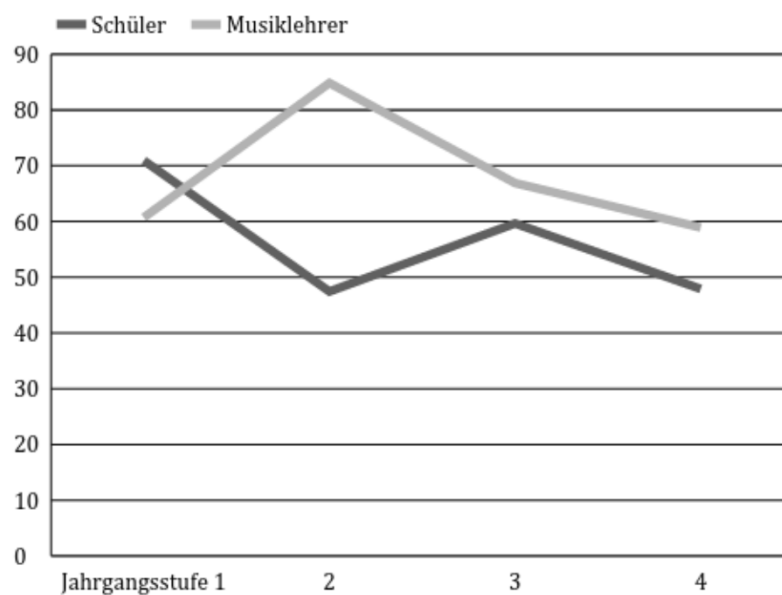


Tabelle 28: Schüler-Lehrer-Interaktion in Prozent, Peking

¹ In den Tabellen 28 und 29 können zusammengerechnet Prozentzahlen über 100 % entstehen, da Lehrer und Schüler auch zeitgleich aktiv sind.

In den deutschen Klassen kann man eine Entwicklung erkennen: je höher die Jahrgangsstufe, desto mehr Zeit erhalten die Schüler im Unterricht, sich initiativ zu verhalten. In der ersten Klasse erhält der Lehrer mehr aktive Zeit als die Schüler, in der vierten Klasse ist es umgekehrt. Das bedeutet, dass eine Veränderung im Lehrer-Schüler-Verhältnis vollzogen wird.

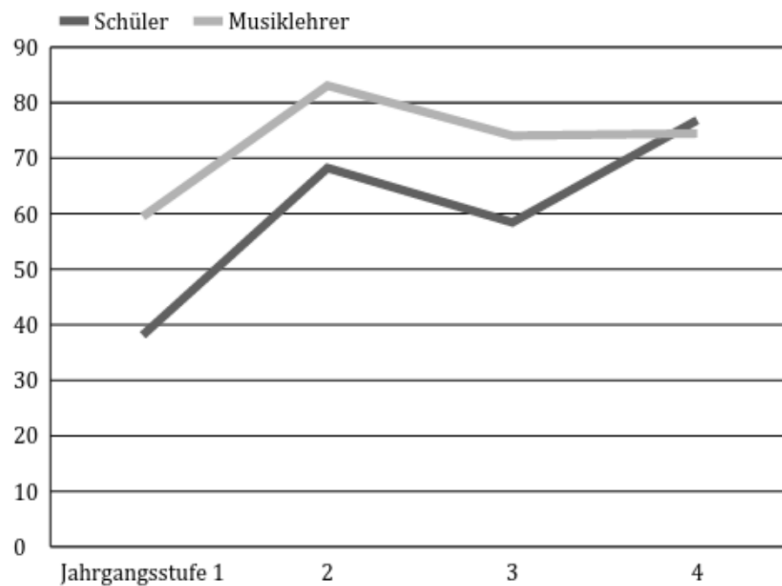
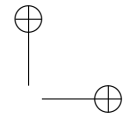
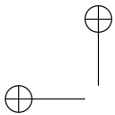


Tabelle 29: Schüler-Lehrer-Interaktion in Prozent, Hannover

Die chinesische Musikerziehung in der Grundschule beinhaltet folgende Merkmale:

- Die musikpädagogische Einstellung ist am Objekt des Lernprozesses orientiert; die Schüler erhalten durch Musikerziehung eine auf Wertvorstellungen basierende Erfahrung.
- Die Schüler lernen nach dem Schulbuch bzw. entsprechend den musikalischen Parametern (inkl. Notenlesen) und erfahren Musikwerke durch das Singen und Hören.

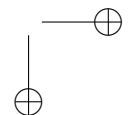
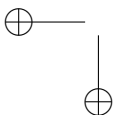


- Es gibt mündliche und schriftliche Tests zur Überprüfung der Lehr-Lern-Ergebnisse.
- In Hinsicht auf die Unterrichtsrolle des Musiklehrers und seiner aktiven Unterrichtszeit in Abgrenzung zur Schüleraktivität kann man feststellen, dass die Musiklehrer ihren Unterricht allein bestimmen.
- Der Zeitraum, den die Schüler haben, um sich auszudrücken und miteinander zu kommunizieren, ist gering und nicht vielfältig gestaltet.

Die Förderung der Ausdrucksfähigkeit der chinesischen Grundschüler ist im Musikunterricht von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe rückläufig. Die Gestaltung der Kommunikation findet im Musikunterricht ab der ersten Jahrgangsstufe in Gemeinschaftsarbeit statt. Die Kommunikationsfähigkeit der Schüler wird durch den Musikunterricht bis zur vierten Jahrgangsstufe nicht ausreichend gefördert.

Die deutsche Musikerziehung in der Grundschule beinhaltet hingegen folgende Merkmale:

- Die musikpädagogische Einstellung ist am Subjekt des Lernprozesses orientiert. Das musikalische Handeln der Schüler steht im Vordergrund.
- Das Unterrichtsmaterial wird nicht vorgegeben und ist nicht begrenzt. Die Entwicklung der musikbezogenen Kompetenzen und das Lernen sind Lerninhalte der Musikerziehung.
- Die Auswahl der Unterrichtsmaterialien berücksichtigt die Interessen der Schüler.
- Die Musiklehrerinnen nehmen sich im Verlauf des Unterrichts möglichst zurück. Die Schüler lernen musikalische Regeln und



kommunizieren mehr und mehr miteinander nach diesen Regeln (z. B. die Dynamik, Metrik und Reihenfolge zum Musizieren).

- Die Schüler erhalten im Unterricht die Möglichkeit zu aktiven musikalischen Aktionen.

Obwohl die Kommunikation zwischen den Schülern im Musikunterricht der ersten Jahrgangsstufe wenig gefördert wird, erhält dennoch jeder einzelne Schüler ab der ersten Jahrgangsstufe genügend Zeit, sich auszudrücken, weshalb die Schüler mit dem Musiklehrer interagieren und sich so eigene Gedanken machen können. Die Kommunikationsfähigkeit wird im deutschen Musikunterricht auf Förderung der Individualität der Schüler aufgebaut.

5.2 Ursachen dieser Unterschiede und Reflexion im Vergleich mit der chinesischen Musikerziehung an der Grundschule

- a. Die musikpädagogische Basis für die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler im Musikunterricht beider Länder ist grundlegend verschieden.

Die deutsche musikpädagogische Forschung entwickelte sich zu einer systematischen und wissenschaftlichen Disziplin (vgl. Kemmelmeyer, 2012, S. 3, 23, 30), die aber immer auch der schulischen Praxis beratend zur Seite stand. Es gab z. B. zwei in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts im musikalischen Bereich auftretende Umbrüche. Der erste Umbruch ist die Wendung zum musikalischen Ausdruck und die zweite eine neue musikpädagogische Einstellung, bei der Menschen bzw. Schüler nicht rein als „Empfänger“, sondern eher das Subjekt im Umgang mit Musik verstanden werden (s. Kapitel 1).

Aufgrund der Öffnung Chinas 1978 (nach der Kulturrevolution) und nach der Reflexion der inländischen Bildung entwickelte sich das chinesische Bildungswesen seit Ende der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts auf der einen Seite rasant, auf der anderen Seite mangelt es in vielen Gebieten der Erziehung, besonders der schulischen Musikerziehung, an angemessener pädagogischer Forschung. Ich nehme die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit als Beispiel. Obwohl deren Stellenwert für Schüler durch den chinesischen Bildungsstandard für das Fach Musik (s. Kapitel 2) und von den Musiklehrern (s. Kapitel 4) gefordert werden, versteht es die schulische Musikerziehung nicht, im Verständnis und in der Durchführung, Kompetenzen der Schüler, die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit inklusive, zu fördern, da Musikunterricht in der Grundschule Chinas bis zu den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts einem reinen Singunterricht glich (Schönhofer, 1998). Dies spiegelt einerseits den starken Einfluss der ehemaligen pädagogischen Tradition wider, regt andererseits aber auch Pädagogen an, weitere Forschungen zu betreiben.

b. Reflexion am Entwurf des chinesischen Bildungsstandards für das Fach Musik (s. Kapitel 2)

Der Bildungsstandard für das Fach Musik kann durch seine pädagogischen Auffassungen und Gedanken die Unterrichtsgestaltung bestimmen. Durch diesen werden z. B. der Lerninhalt des Musikunterrichts und die Lehrer-Schüler-Beziehung festgelegt. Der chinesische Bildungsstandard für das Fach Musik fordert, dass Schüler im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses stehen sollen. Jedoch widersprechen einige Abschnitte des Bildungsstandards dieser Forderung, wenn sich der Unterricht am Objekt des Lernprozesses, und zwar dem Musikwerk, orientieren soll. Der Bildungsstandard fordert z. B., dass Schüler durch Musikwerke „kultiviert“ werden sollen. Außerdem sollen die im Unterricht behandelten Musikwerke positive Wertvorstellungen beinhalten, um moralische und emotionale Erziehung zu leisten. Der Ausdruck und die Kommunikation der

chinesischen Schüler sind deshalb im Musikunterricht inhaltlich begrenzt.

Der chinesische Bildungsstandard für das Fach Musik und seine am Output orientierten Unterrichtsvorgaben (Zielvorgaben) listen den Musiklehrern ausführliche und teilweise auch quantitative Anforderungen für den Musikunterricht auf. Um diese Lernziele und -aufgaben im Musikunterricht zu erfüllen, müssen die Unterrichtsmethoden durch direktives Lehrerverhalten gestaltet werden. Sowohl Musiklehrer, die ihre persönlichen Stärken und innovativen Ideen nicht in die Unterrichtsplanung einbringen können, als auch Schüler, die im Unterricht wenige Freiräume zur individuellen Kommunikation haben, werden dadurch stark beeinträchtigt. Die Schüler können lediglich teilnahmslos den Unterricht ihrer sich bemühenden Lehrer beobachten. Der Ausdruck und die Kommunikation der chinesischen Schüler sind deshalb im Musikunterricht in Bezug auf den Freiraum zeitlich eingeschränkt.

c. Musiklehrer beider Länder begreifen die im Musikunterricht vermittelte Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit unterschiedlich (s. Kapitel 4).

Einige befragte chinesische Musiklehrerinnen haben über die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten folgende Aussagen gemacht:

- Diese Fähigkeiten sollten eher im Fach Chinesisch gefördert werden.
- Ausdrücken bedeute das eigene Verständnis der Musik beschreiben.
- Es gebe für Schüler nicht bei jeder Musikstunde die Gelegenheit und Möglichkeit, sich auszudrücken und zu kommunizieren.
- Bei der Vorplanung des Musikunterrichts müsse man sich aufgrund des Unterrichtsinhaltes entscheiden, ob einige Minuten

für Schüler, in denen sie die Möglichkeit bekommen, sich auszudrücken und zu kommunizieren, eingeplant werden können.

- Nur wenige Schüler in einer Schulklasse hätten die Gelegenheit sich im Musikunterricht auszudrücken. Sich Ausdrücken sei zudem für die meisten Schüler nicht bedeutsam.

Diese Aussagen zeigen, dass Missverständnisse für die musikorientierte Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten vorliegen: Die Vermittlung dieser beiden Fähigkeiten sind im Musikunterricht entbehrlich; das Ausdrücken und Kommunizieren wird von anderen Lerninhalten abgetrennt behandelt. Deswegen können sich die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten im chinesischen Musikunterricht, wie die Untersuchung gezeigt hat, nicht vollständig entwickeln. Um diese beiden Fähigkeiten zu fördern, sollten sie in allen musikalischen Lern- und Erfahrungsbereichen des Musikunterrichts enthalten sein. Der Entwicklungsprozess des Sich-Ausdrückens und des Kommunizierens sollte dem Lernprozess im Musikunterricht angeglichen werden.

5.3 Wesentliche auf Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler bezogene Faktoren

Folgende Faktoren bewirken in der Musikerziehung, wie die Forschungsergebnisse zeigen, eine Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler:

- Pädagogische Orientierung am Subjekt des Lernprozesses
- Aufbauender Unterrichtsinhalt und vielfältige musikalische Handlungsarten der Schüler
- Offene Unterrichtskommunikation
- Vom Musiklehrer unterstützte Schüler-Schüler-Kooperationen
- Allmähliches Zurücknehmen des Musiklehrers

a. Pädagogische Orientierung und Interdependenz von Lerninhalt und musikalischen Handlungen der Schüler

Die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler kann erst vollständig gefördert werden, wenn sich Musikunterricht vor allem an den Schülern orientiert und dadurch deren Aktivität beim Lernen entfaltet wird. Außerdem sollten Schüler in einer ausbalancierten Beziehung zwischen Lerninhalt und musikalischer Handlung stehen (vgl. Vogt 2006, S. 134–138; Jank 2005, S. 123–124). Dies kann gewährleistet werden, indem beide Seiten, und zwar die Lerninhalte und die musikalischen Handlungen, systematisch entsprechend aufeinander aufbauen, wie z. B. die Idee von einem Werkkanon und einem aufbauenden Musikunterricht. Zweitens sollten Musiklehrer, wenn sie sich für Lerninhalt oder musikalische Handlung entschieden haben, die andere Seite dennoch nicht vernachlässigen; es sollte darüber nachgedacht werden, wie eine Seite die andere Seite unterstützen kann. Wenn Musiklehrer sich z. B. für die Entwicklung der musikalischen Handlung entscheiden, dann muss diese Entwicklung mit Hilfe von bestimmten Lerninhalten unterstützt werden. Wenn die Unterrichtsstunden der Musiklehrer vom Lerninhalt ausgehen, dann muss das Wissen ebenfalls mit musikalischen Handlungen bereichert werden.

In dieser Untersuchung habe ich in beiden Ländern folgende Situationen häufig beobachten können: Wenn man sich für die Schülerorientierung oder für die Werkorientierung entscheidet, dann wird oft die andere Seite vernachlässigt mit dem Resultat des Verlusts an Ausgeglichenheit. Wenn dies geschieht, kann auch nur eine Seite der Musik im Unterricht erlebt werden.

Wenn chinesische Lehrer sich in der Objektorientierung mehr Gedanken um musikalische Handlungen machen könnten und Schüler dadurch mit möglichst vielen Unterrichtsmethoden Wissen und Erkenntnisse erlangen, erst dann werden tatsächlich die Kompetenzen der Schüler gefördert und entwickelt. Andererseits steht der Inhalt weiterhin im Mittelpunkt, wogegen die musikalische Aktivität wei-

terhin untergeordnet bleibt. Die Verbindung von Inhalten und musikalischer Handlung wird dadurch immer geringer; somit werden Lerninhalte nur mit wenigen häufig verwendeten musikalischen Aktivitäten verknüpft. Schüler können daher nicht die Gesamtheit der Musik kennenlernen und erfahren.

b. Veränderung der Unterrichtsrolle der Musiklehrer

Das Ausmaß der Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler hängt stark mit ihren Musiklehrern bzw. mit den Unterrichtsmethoden ihrer Lehrer und deren Rolle im Unterricht zusammen. Um die beiden Fähigkeiten zu fördern, sollten Musiklehrer sich beim Lernprozess der Schüler von der ersten Jahrgangsstufe bis zur vierten Jahrgangsstufe allmählich zurücknehmen. Die Unterrichtsanalyse dieser Untersuchung zeigt, dass die befragten chinesischen Musiklehrerinnen nicht wie die befragten deutschen Musiklehrerinnen im Unterricht „Organisator“ spielen; vielmehr zeigen sie sich als Autoritätspersonen. Die Selbstständigkeit der chinesischen Schüler in Bezug auf das Lernen und ihre Individualität sollten im Musikunterricht gefestigt, Lernziele, -inhalte und Unterrichtsmethoden entsprechend modifiziert werden.

c. Entwicklung der aktiven und vielfältigen musikalischen Handlungen

In einigen chinesischen Klassen ist die Anzahl der Schüler sehr hoch (über 40 Schüler), sodass nicht jeder die Möglichkeit erhält, sich auszudrücken und da es im gesamten Schulsystem im Vergleich zu anderen Fächern nur wenig Musikunterricht gibt, muss die Unterrichtszeit dafür umso besser und sinnvoller genutzt werden. Es wird auch Zeit dafür benötigt, wenn Lehrer ihre Schüler dazu motivieren, sich im Musikunterricht auszudrücken.

Man sollte im Musikunterricht nicht die Lehrinhalte mit der Lehr- und Lerngestaltung und dem musikalischen Ausdruck der Schüler

voneinander trennen. Die Inhalte des Musikunterrichtes umfassen nicht nur Notation und Singen, sondern auch umfangreiche Erfahrungen und Gestaltungen der Schüler. Es bedeutet nämlich nicht, dass sich Schüler im Unterricht nur in einem gewissen Zeitraum ausdrücken sollen; jede Bewegung und jede Unterrichtsaktion bedeutet eine Art von Ausdruck. Dieser Ausdruck spiegelt die Emotionen der Schüler und das Verständnis zur Musik wider. Der Ausdruck der Schüler kann erst stattfinden, wenn Emotionen freigelassen werden; sobald dieser Gemütszustand vorbei ist, kann der Ausdruck nicht mehr stattfinden.

Jede allgemeine und musikalische Ausdrucksart der Schüler im Musikunterricht sind Äußerungen menschlicher Natur und zugleich Kommunikation; eine geistige Interaktion bedeutet ebenfalls eine Art von Kommunikation. Die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit muss möglichst früh und möglichst in jeder Musikstunde gefördert werden. Es wäre für Schüler besser, wenn sie öfters Gelegenheiten erhielten, sich selbst auszudrücken, mehr zu musizieren, zu erfinden und sich zu bewegen. Schüler würden dadurch interaktiv und nicht nur starr nach den Inhalten, die der Lehrer vermittelt, lernen können und ein selbstbestimmtes Urteilen und Handeln im Unterricht entwickeln.

5.4 Pädagogische Anregungen durch diese komparative Forschung

Im Musikunterricht sollte eine Verbindung zwischen Schüler und Musik entstehen. Eine deutsche Musiklehrerin stellte Folgendes fest: Jede Schule und jede Klasse solle einen eigenen Mittelweg in Bezug auf Lerninhalt und Kompetenzen der Schüler finden. Ich unterstütze diese Aussage, da die pädagogischen Orientierungen aufgrund verschiedener Schüler unterschiedlich sein können. Zu ergänzen wäre noch: die Beziehung zwischen Musik und Schüler soll deutlich und systematisch ausgeglichen werden, sodass ein eigener Mittelweg überhaupt erst gefunden werden kann.

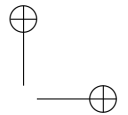
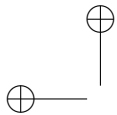
Musikerziehung kann auch die Kreativität im Allgemeinen fördern; diese zu schaffen und zu entwickeln, ermöglicht die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit. Ausdruck und Kommunikation sollte das Gelernte beinhalten, damit die Erfindungskraft erhöht wird. Die durch Musikerziehung gegebene Gelegenheiten zum Ausdruck und zur Kommunikation sollten zugleich Möglichkeiten zur eigenen Erfindung bieten. Kinder können im Musikunterricht Anregungen zur Entfaltung ihrer Fantasie und ihrer Gedanken bekommen, woraus neue Ideen entstehen.

Um Schülern zu vollständiger und vertiefender ästhetischer Erfahrung zu verhelfen, sollte Musikerziehung sowohl die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten als auch die Wahrnehmungsfähigkeit, oder anders gesagt, die verschiedenen Kompetenzen der Schüler, systematisch fördern und miteinander verknüpfen.

Ich hoffe, dass diese Forschungsergebnisse bei einem späteren Entwurf eines neuen Curriculums oder Bildungsstandards von den Verantwortlichen rezipiert und umgesetzt werden. Vor allem sollten die Lernziele der ästhetischen Erziehung in China mit vielfältigen Unterrichtsmethoden den Musikunterricht unterstützen, damit Schüler mit verschiedenen Methoden Musik erfahren können.

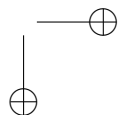
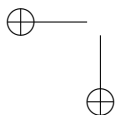
China sollte auch mehr Wert auf die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit legen; das bedeutet, dass Musikunterricht in der heutigen Ausrichtung und in den Lernzielen mehr vom Interesse, der Erfahrung und den Handlungen der Schüler im Musikunterricht ausgehen sollte, damit die Lerninhalte eine „Öffnung“ erleben (vgl. Günther/Ott/Ritzel 1983, S. 32, Rora 2005, S. 54); Lehr- und Lernprozess sollten so gestaltet werden, dass Schüler den selbstständigen Umgang mit Musik lernen. Schüler sollten sich danach ausdrücken und miteinander kommunizieren können, damit sich die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten im Laufe des Alters differenzierter entwickeln.

Die Förderung der Kompetenzen und das Erlernen von Wissen kann nicht in einer einzelnen Unterrichtsstunde vollbracht werden – dazu bedarf es einer über Jahre laufenden Planung und grundle-



260 · Kapitel 5

gender didaktischer Entscheidungen. Um die Kompetenzen zu erhöhen, müssen vielfältige Lerninhalte und Unterrichtsmethoden oft wiederholt werden. Das bedeutet, dass Lerninhalte auf unterschiedliche Art und Weise erfahren werden. Außerdem müssen Wiederholungen im Unterricht stattfinden, sodass Schüler ihre Kenntnisse und Kompetenzen festigen können. Ansonsten werden die Lerninhalte nur überflogen und nicht verinnerlicht. Deutschland könnte im Musikunterricht die Kompetenzen der Schüler und ihr Wissen über Musik durch wechselnde Lerninhalte und auf verschiedene Art und Weise mehr festigen; auch die Unterrichtszeit könnte effizienter genutzt werden. Erziehung ist nicht nur Unterrichtsgestaltung, sondern dient auch dem Erwachsenwerden jedes Menschen.



Literaturverzeichnis

- Adamson, Bob & Morris, Paul (2007): *Comparing Curricula*. In: Mark Bray; Bob Adamson & Mark Mason (Hrsg.): *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (S. 263–282). Hong Kong: Springer.
- Allesch, Christian (1982): *Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozess*. In: Klaus-Ernst Behne (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn* (Musikpädagogische Forschung. Band. 3, S. 47–68). Laaber: Laaber-Verlag.
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Amrhein, Franz (1993): *Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44 (9), S. 570–587.
- Amrhein, Franz (2001): *Grundlagen der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik*. In: Robert Wijnmaalen (Hrsg.): *Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik* (S. 90). Hildesheim: Niedersächs. Landesinst. für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI).
- Amrhein, Franz (2007): *Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik*. In: Jürgen Walter & Franz. B. Wember (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 771–780). Göttingen: Hogrefe.
- Amrhein, Franz & Bieker, Margret (1999): *Lernen mit den Sinnen: Aspekte von Theorie und Praxis ästhetischer Erziehung im Sonderpädagogikstudium am Beispiel Musik*. In: Holger Probst (Hrsg.): *Mit Behinderungen muss gerechnet werden – Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung* (S. 125–155). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

- Baacke, Dieter (2007): *Die 6- bis 12jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters* (Überarbeitete Taschenbuchausgabe, 3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Barrett, Margaret S. (2005): *Musical communication and children's communities of musical practice*. In: Dorothy Miell; Raymond MacDonald & David J. Hargreaves (Hrsg.): *Musical communication* (S. 261–280). Oxford: Oxford University Press.
- Bastian, Hans Günther (2003): *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung* (3. Auflage). Mainz: Schott.
- Bastian, Hans Günther; Kormann, Adam; Hafen, Roland & Koch, Martin (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz [u.a.]: Schott.
- Behne, Klaus-Ernst (2009): *Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie*. Regensburg: ConBrio.
- Behne, Klaus-Ernst (1982): *Musik – Kommunikation oder Geste?* In: Klaus-Ernst Behne (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn* (Musikpädagogische Forschung. Band. 3, S. 125–143). Laaber: Laaber-Verlag.
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (03.01.2000): 关于在小学减轻学生过重负担的紧急通知 (auf deutsch: *Eilmitteilung über Verringerung der Schularbeit an Grundschulen*). Peking. Url: www.gov.cn/gongbao/content/2000/content_69948.htm, abgerufen am 19.01.2013.
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (2003): *Standards für den Musikunterricht an Grundschulen*. Peking: Pädagogische Hochschule Verlag
- Bray, Mark; Adamson, Bob & Mason, Mark (2007): *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.
- Brünger, Peter (2002): *Musik mit der Stimme*. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): *Primarstufe* (Handbuch des Musikunterrichts. Band. 1, S. 85–114). Kassel: Bosse.

- Byrne, Charles (2005): *Pedagogical communication in the music classroom*. In: Dorothy Miell; Raymond MacDonald & David J. Hargreaves (Hrsg.): *Musical communication* (S. 301–319). Oxford: Oxford University Press.
- Cai, Zhongde (2007): *Hermeneutik und Interpretation der chinesischen Ästhetik*. Peking: People's Music Publishing House.
- Clausen, Bernd (2007): *Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik*. In: Norbert Schläbitz (Hrsg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung. Band. 28, S. 91–113). Essen: Die Blaue Eule.
- Clausen, Bernd (2009): *Der Hase im Mond. Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*. Berlin [u.a]: Lit.
- Dello-Iacovo, Belinda (2009): *Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview*. *International Journal of Educational Development*, 29 (3), S. 241–249.
- Dictionary editorial department of the language research institute of Chinese Academy of Social Sciences (2005a): „Ausdrücken“. In: *The Contemporary Chinese Dictionary* (5. Auflage, S. 90). Peking: Commercial Press.
- Dictionary editorial department of the language research institute of Chinese Academy of Social Sciences (2005b): „Kommunizieren“. In: *The Contemporary Chinese Dictionary* (5. Auflage, S. 680). Peking: Commercial Press.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula (2002): *Musik hören*. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): *Primarstufe* (Handbuch des Musikunterrichts. Band. 1. S. 157–186). Kassel: Bosse.
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (Lizenzausgabe, 2. Überarbeitete Auflage). Stuttgart [u.a.]: Steiner [u.a.].
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1967): „Ausdruck“. In: Hans Heinrich Eggebrecht; Wilibald Gurlitt & Hugo Riemann (Hrsg.):

- Riemann-Musik-Lexikon*, 12. völlig neubearbeitete Auflage in drei Bd, Sachteil Bd. 3, (S. 65–67). Mainz [u.a.]: Schott.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (1. Auflage). Frankfurt am Main [u.a.]: Diesterweg.
- Europäisches Parlament (30. 12. 2006): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Union, L 394/10, (2006/962/EG). Url: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>, abgerufen am 19.01.2013.
- Evelein, Frits (2010): *Interaktion, Kreativität und Autonomie*. *mip journal*, 28, S. 6–11.
- FOCUS (2010): *Analyse: Wo Licht ist, ist auch Schatten*. Url: www.focus.de/wissen/mensch/bildung-analyse-wo-licht-ist-ist-auch-schatten_aid_579580.html, abgerufen am 18.01.2013.
- Gerhard, Anselm (1994): „Ausdruck“. In: Friedrich Blume & Ludwig Finscher (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (zweite, neubearbeitete Ausgabe, Sachteil Bd.1, S. 1043–1046). Kassel: Bärenreiter.
- Gruhn, Wilfried (1992): *Wahrnehmen und Verstehen: Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen: Entwurf zu einem Forschungsprogramm*. In: Hermann J. Kaiser (Herg.): *Musikalische Erfahrung* (Musikpädagogische Forschung. Band. 13, S. 44–51). Essen: Die Blaue Eule.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2004): *Wahrnehmen und Verstehen: Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik* (2. Auflage). Wilhelms- haven: Noetzel.

- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht. 1 - 6*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht. 5 - 11*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hausegger, Friedrich von; Kappel, Elisabeth & Dorschel, Andreas (2010): *Die Musik als Ausdruck* (Neuausg. der 2., verm. u. verb. Aufl. 1887). Wien [u.a.]: Universal-Editon.
- Helms, Siegmund (1995): *Wo steht und wozu dient die vergleichende Musikpädagogik?* In: Dieter Zimmerschied (Hrsg.): „Lebenswelt“: Chancen für Musikunterricht und Schule ; Kurse zur Unterrichtspraxis, Foren, Information, Diskussion, Arbeitskreise; Kongressbericht 20. Bundesschulmusikwoche Gütersloh [6.–10. April] 1994 (S. 147). Mainz: Schott.
- Ho, W. C. (2010): *Moral education in China's music education: Development and challenges*. *International Journal of Music Education*, 28 (1), S. 71–87.
- Jank, Werner (2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): *Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts*. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Unterrichtsforschung* (S. 87–132). Laaber: Laaber-Verlag.
- Jenne, Michael (1977): *Musik, Kommunikation, Ideologie: Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Jiang, Xueqin (2010): *The Test Chinese Schools Still Fail, High scores for Shang-hai's 15-year-olds are actually a sign of weakness*.
Url: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703766704576008692493038646.html>, abgerufen am 18.01.2013.
- Kaiser, Hermann J. (2005): *Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens*. In: Jürgen Vogt (Hrsg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 63–77). Essen: Die Blaue Eule.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen (2012): *Zur Entstehung des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover. Ein Rückblick auf*

Stationen und Argumentationslinien in der Geschichte des Faches Musikpädagogik und der musikpädagogischen Forschung in Deutschland nach 1945 bis zur Gründung des Instituts 1993. Vortrag zur Veröffentlichung im Kongressbericht der Third Session of the Academic Council on History of Music Education. Russia.

Klafki, Wolfgang (1982): *Musikunterricht im Spiegel erziehungswissenschaftlichen Nachdenkens.* In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Musik in der Schule?* (S. 12–41). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Klausmeier, Friedrich (1978): *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken: Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klausmeier, Friedrich (1982a): *Ausdruck als Musikpädagogische Kategorie.* In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Musik in der Schule?* (Musikpädagogische Forschung. Band. 1, S. 88–111). Paderborn: Schöningh.

Klausmeier, Friedrich (1982b): *Musik, eine Ausdrucksart menschlicher Gefühle.* In: Klaus-Ernst Behne (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn* (Musikpädagogische Forschung. Band. 3, S. 88–97). Laaber: Laaber-Verlag.

Kleinen, Günter (1968): *Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck.* Hamburg, Universität, Dissertation.

Kleinen, Günter (2006): *Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz.* In: Niels Knolle (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung* (Musikpädagogische Forschung. Band. 27: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik, S. 299–324). Essen: Die Blaue Eule.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reis, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn [u.a.]: BMBF.

- Kohlmann, Walter (1986): *Musik als Ausdruck von Gefühlen. Eine Theorieskizze für eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe II. Musik und Bildung: Praxis Musikerziehung*, 18, S. 35–38 und S. 51–52.
- Konfuzius & Wilhelm, Richard (2008): *Gespräche* (Ungekürzte Ausgabe). Frankfurt, M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007): *Musikpädagogik: Eine Einführung in das Studium* (2. bearbeitete Auflage). Augsburg: Wißner.
- Kreutz, Gunter (2008): *Musik und Emotion*. In: Herbert Bruhn; Reinhard Kopiez & Andreas C. Lehmann (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 548–571). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Li, Bin (23.11.2006): 国务院教育座谈会：有一流教育才能成为一流国家 (auf deutsch: *Bericht von der Bildungskonferenz des Staatsrats: Nur eine erstklassige Bildung formt ein erstklassiges Land*). Url: www.gov.cn/ztl/yw/jy/content_470103.htm, abgerufen am 18.01.2013.
- Lin, Yutang (2000): *My Country and My People* (Neuausgabe 1935). Peking: Foreign language teaching and research press.
- Löwe, Eckart (2003): 与孩子的天性合作 (auf deutsch: *Zusammenarbeit mit dem Naturell der Kinder*). Url: <http://jiaoyu.org/luanke/>, abgerufen am 19.01.2013.
- Lugert, Wulf Dieter & Baumann, Max Peter (1987): *Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 9/10, Lehrerband*. Stuttgart: Metzler.
- Maas, Georg (1992): *Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug*. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (Musikpädagogische Forschung. Band. 19, S. 149–169). Essen: Die Blaue Eule.
- Manzon, Maria (2007): *Comparing Places*. In: Mark Bray; Bob Adamson & Mark Mason (Hrsg.): *Comparative Education Research – Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.

- Mason, Mark (2007): *Comparing Cultures*. In: Mark Bray; Bob Adamson & Mark Mason (Hrsg.): *Comparative Education Research – Approaches and Methods* (S. 165–196). Hong Kong: Springer.
- Minkenberg, Hubert (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Motte-Haber, Helga de la; Kopiez, Reinhard & Rötter, Günther (2002): *Handbuch der Musikpsychologie. Mit 40 Tabellen* (3. Auflage). Laaber: Laaber-Verlag.
- Müller, Renate (1992): *Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung, Aspekte soziokultureller Musikpädagogik*. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (Musikpädagogische Forschung. Band. 19, S. 52–65). Essen: Die Blaue Eule.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1 - 4, für das Schulfach Musik*. Hannover. Url: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_musik_nib.pdf, abgerufen am 18.01.2013.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5 - 10, für das Schulfach Musik*. Hannover. Url: www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/gaschler/kc1012/kc_2012_igs_musik_i.pdf, abgerufen am 18.01.2013.
- Noll, G (1975): *Lernmotivation im Musikunterricht als Forschungsproblem*. In: Heinz Antholz & Michael Alt (Hrsg.): *Musikpädagogik heute* (S. 134–148). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse.
- OECD (2011): *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.

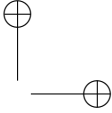
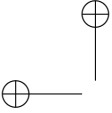
- Ofsted (2003): *The education of six year olds in England, Denmark and Finland*. Url: www.ofsted.gov.uk/resources/education-of-six-year-olds-england-denmark-and-finland, abgerufen am 18.01.2013.
- Oreskovic, Alexei (27.01.2010): *Apple's iPad in Jobs' words*. Url: <http://blogs.reuters.com/mediafile/2010/01/28/apples-ipad-in-jobs-words/>, abgerufen am 18.01.2013.
- Ott, Thomas (2005): *Curriculum*. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 40–42). Kassel: Bosse.
- Pyke, Roger; Seidenberg, Steven & Bang, Keiko H. (2010): *Hip Korea: Yu-Na Kim - Seoul Spirit [TV Movie]*. Singapore: Discovery Channel.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter & Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reinecke, Hans-Peter (1975): *Kommunikative Musikpsychologie*. In: Gerhart Harrer & Lisa Bock (Hrsg.): *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. 3 Tabellen* (S. 99–111). Stuttgart: Fischer.
- Reinecke, Hans-Peter (1975): *Über „Kommunikation“ in der Musikpädagogik*. In: Heinz Antholz & Willi Gundlach (Hrsg.): *Musikpädagogik heute* (S. 125–133). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Reinecke, Hans-Peter (1982): *Kommunikative Musikpsychologie*. In: Gerhart Harrer & Christian G. Allesch (Hrsg.): *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie* (S. 99–111). Stuttgart: Fischer.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main [u.a.]: Diesterweg.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.

- Rora, Constanze (2005): *Musikunterricht in der Grundschule aus dem Blickwinkel Musisch-Ästhetischer Erziehung*. In: Jürgen Vogt (Hrsg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung. Band. 26, S. 50–62). Essen: Die blaue Eule.
- Sawyer, R. Keith (2005): *Music and conversation*. In: Dorothy Miell; Raymond MacDonald & David J. Hargreaves (Hrsg.): *Musical Communication* (S. 45–60). Oxford: Oxford university press.
- Schlegel, Clemens M. (2001): *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich*. Augsburg: Wißner.
- Schönhofer, Hui (1998): *Chinesische Schulmusikerziehung seit der Gründung der Volksrepublik China* (Forum Musikpädagogik. Band. 30). Augsburg: Wißner.
- Schulz, Wolfgang (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. In: Paul Heimann; Gunter Otto & Wolfgang Schulz (Hrsg.): *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 13–47). Hannover [u.a.]: Schrödel.
- Statistikamt des östlichen Stadtteils Peking (2008): *Das Jahrbuch des östlichen Stadtgebiets Peking 2008*. Peking: Fang Zhi Verlag.
- Statistikamt des westlichen Stadtteils Peking (2008): *Das Jahrbuch des westlichen Stadtgebiets Peking 2007*. Peking: Zhonghua Shuju Verlag.
- Sun, Longji (2004): 中国文化的深层结构 (auf deutsch: *Deep structure of Chinese culture*). Guangxi: Pädagogische Hochschule Verlag.
- Sweeting, Anthony (2007): *Comparing Times*. In: Mark Bray; Bob Adamson & Mark Mason (Hrsg.): *Comparative Education Research – Approaches and Methods* (S. 145–163). Hong Kong: Springer.
- Verfasserkollektiv (1991): 音乐. *Yin Yue* (auf deutsch: *Die Musik*) für die 5. Klasse. Peking: People's Music Publishing House.
- Vogt, Jürgen (2006): *Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüs-*

- selbegriff*. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 125–140). Regensburg: ConBrio.
- Vogt, Jürgen (2008): *Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*. In: Jürgen Vogt (Hrsg.): *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition. Url: www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf, abgerufen am 18.01.2013
- Watkins, David A. (2007): *Comparing Ways fo Learning*. In: Mark Bray; Bob Adamson & Mark Mason (Hrsg.): *Comparative Education Research* (S. 299–313). Hong Kong: Springer.
- Watson, Keith (1996): *Comparative Education*. In: Peter Gordon (Hrsg.): *A Guide to Educational Research* (S. 360–397). London: RoutledgeFalmer.
- Weber, Rudolf (2002): *Musik begreifen – Musiklehre – Musiktheorie*. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): *Primarstufe* (Handbuch des Musikunterrichts. Band. 1, S. 265–276). Kassel: Bosse.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Widmer, Manuela (2002): *Musik und Bewegung*. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): *Primarstufe* (Handbuch des Musikunterrichts. Band. 1, S. 129–156). Kassel: Bosse.
- Yang, Yanyi (1995): *Musikerziehung in China: Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen* (Forum Musikpädagogik. Band. 17). Augsburg: Wißner.
- Young, Susan (2005): *Musical communication between adults and young children*. In: Dorothy Miell; Raymond MacDonald & David J. Hargreaves (Hrsg.): *Musical communication* (S. 281–299). Oxford: Oxford University Press.

Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas und Staatsrat der Volksrepublik China (13. 06. 1999): 关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定 (auf deutsch: Entscheidung über Vertiefung der Erziehungsreform und fortschrittliche Entwicklung der Qualifikationserziehung). Url: www.edu.cn/20011114/3009834.shtml, abgerufen am 18.01.2013.

Zhang, Lizhai (2010): *Textkritik an „Literarischer Geist und Schnitzarbeit des Drachens“*. Peking: National Library of China Publishing House.



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzen der Schüler in den niedersächsischen Kerncurricula für den Musikunterricht (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, 2012). S. 57

Tabelle 2: Die Lernziele der niedersächsischen Kerncurricula für den Musikunterricht (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, 2012) und des chinesischen Bildungsstandards für den Musikunterricht (Bildungsministerium der Volksrepublik China, 2003). S. 63

Tabelle 3: Forschungsverfahren in Peking. S. 84

Tabelle 4: Forschungsverfahren in Hannover. S. 85

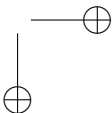
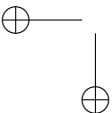
Tabelle 5: Verlauf des Musikunterrichts einer ersten Klasse, Hannover. S. 89

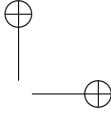
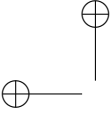
Tabelle 6: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der ersten Schulklasse, Hannover. S. 95

Tabelle 7: Verlauf des Musikunterrichts einer ersten Klasse, Peking. S. 99

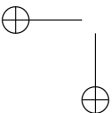
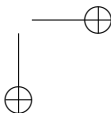
Tabelle 8: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der ersten Klasse, Peking. S. 106

Tabelle 9: Verlauf des Musikunterrichts einer zweiten Klasse, Hannover. S. 113





274 · Tabellenverzeichnis

- Tabelle 10: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der zweiten Klasse, Hannover. S. 119
- Tabelle 11: Verlauf des Musikunterrichts einer zweiten Klasse, Peking. S. 123
- Tabelle 12: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der zweiten Klasse, Peking. S. 128
- Tabelle 13: Verlauf des Musikunterrichts einer dritten Klasse, Hannover. S. 134
- Tabelle 14: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der dritten Klasse, Hannover. S. 139
- Tabelle 15: Verlauf des Musikunterrichts einer dritten Klasse, Peking. S. 143
- Tabelle 16: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in der dritten Klasse, Peking. S. 150
- Tabelle 17: Verlauf des Musikunterrichts der vierten Klasse, Hannover. S. 157
- Tabelle 18: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in einer vierten Klasse, Hannover. S. 161
- Tabelle 19: Verlauf des Musikunterrichts einer vierten Klasse, Peking. S. 168
- Tabelle 20: Verhaltensweisen der Schüler und der Lehrerin in einer vierten Klasse, Peking. S. 174
- Tabelle 21: Die Lernbereiche des chinesischen Bildungsstandards und des niedersächsischen Kerncurriculums aller untersuchten Jahrgangsstufen im Musikunterricht aus beiden Ländern (ermittelt aus den Videoaufnahmen). S. 185
- Tabelle 22: Schwerpunkt des Arbeitsverlaufs. S. 246
- 
- 

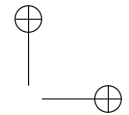
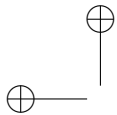


Tabelle 23: Lerninhalte des Musikunterrichts beider Länder. S. 246

Tabelle 24: Musikalische Handlungen der Schüler. S. 247

Tabelle 25: Verhaltensweisen mit mehreren Tätigkeiten / ohne eine andere Tätigkeit, Peking. S. 247

Tabelle 26: Verhaltensweise mit mehreren Tätigkeiten / ohne eine andere Tätigkeit, Hannover. S. 248

Tabelle 27: Schüler-Schüler-Kommunikation. S. 249

Tabelle 28: Schüler-Lehrer-Interaktion, Peking. S. 249

Tabelle 29: Schüler-Lehrer-Interaktion, Hannover. S. 250

