

Hans Jünger

O. K. statt k. o.

Tätigkeitsorientiert unterrichten – wie geht das?



Der schulpädagogische Mainstream setzt auf kompetenzorientierten Unterricht („k. o.“). Eine Alternative dazu bietet das Hamburger OK-Modell. Es definiert Bildung als Aneignung von musikalischen Tätigkeiten und umschreibt die Aufgaben des Schulfachs Musik mit den Schlagwörtern Orientierung und Kompetenz („O. K.“).

Die Reaktionen der deutschen Bildungspolitik auf die überraschend schlechten Testergebnisse in PISA 2000 lösten bei Musikpädagogen nicht nur Freude aus. Die Fokussierung auf Bildungsstandards und Kompetenzraster stieß auf Skepsis, weil die Berücksichtigung der Schülerinteressen – eine existenzielle Notwendigkeit im Musikunterricht – auf der Strecke zu bleiben drohte, und die Ganztagschulkampagne gab zu der Befürchtung Anlass, die Ausweitung der Schulzeit in den Nachmittag hinein könne musikalische Aktivitäten – z. B. das Erlernen eines Instruments – unmöglich machen.

Um sich hier positionieren zu können, braucht man klare Vorstellungen davon, wie musikalische Bildung vonstatten geht und welche Aufgaben das Fach Musik in der allgemein bildenden Schule haben soll. Diesem Zweck dient das Konzept der Tätigkeitsorientierung, das in den vergangenen 10 Jahren an der Universität Hamburg entwickelt worden ist und unter der Bezeichnung „OK-Modell“ Eingang in die Musiklehrerbildung gefunden hat.

Tätigkeit

„Tätigkeitsorientierung“ ist nicht dasselbe wie „Handlungsorientierung“. Leitbegriff ist nicht die „musikalische Handlung“ (seit den 70er Jahren eine zentrale Kategorie in der Musikdidaktik¹), sondern die „musikalische Tätigkeit“, wie sie 1984 von Wolfgang Martin Stroh definiert worden ist². Stroh knüpft an die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule an³ und versteht unter einer Tätigkeit einen relativ überdauernden Prozess – so wie man etwa von einer Berufs- oder Freizeittätigkeit spricht. „Musikalisch“ sind zum einen Tätigkeiten, deren Gegenstand Musik ist, wie z. B. die Tätigkeit eines Hobbymusikers oder Musiklehrers, zum andern Tätigkeiten, bei denen Musik als Hilfsmittel dient, wie z. B. die Tätigkeit eines Musiktherapeuten oder eines Vaters, der seine Kinder abends in den Schlaf singt.

Der Begriff „Handlung“ ist damit nicht überflüssig geworden. Im Gegenteil: Tätigkeiten setzen sich aus – relativ überschaubaren – Handlungen zusammen. Wer die Tätigkeit eines Hobbymusikers ausübt, der nimmt sich ab und zu Zeit zum Saxofonüben, einmal die Woche geht er zur Bandprobe, gelegentlich kauft er sich ein neues Saxofonblatt usw. Zur Tätigkeit eines Metal-Fans gehört das Herunterladen von Musik aus dem Internet, das Hören einer CD und das Lesen im Musikmagazin „Metal Hammer“ – alles Handlungen, durch die die musikalische Tätigkeit realisiert wird.

Handlungen wiederum werden durch „Operationen“ realisiert. Bei einem Bandauftritt (einer Handlung, die zur Tätigkeit des Hobbysaxofonisten gehört) muss man Notenblätter

¹ Vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, S. 39

² Vgl. Stroh 1984, S. 34

³ Vgl. Leontjew 1977, S. 83

aufbauen, Stücke anzählen, Soli spielen usw. Bei einem Konzertbesuch (einer Handlung, die im Rahmen der Tätigkeit des Metal-Fans vorkommt) muss man eine Eintrittskarte kaufen, die richtigen Tanzbewegungen ausführen und über die Qualität der Darbietung diskutieren.

Bildung

Der Tätigkeitsbegriff ist dem Kompetenzbegriff überlegen, wenn es darum geht, Bildungsprozesse zu beschreiben. Denn wer von „Kompetenz“ spricht, meint immer eine Disposition: Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften⁴. Doch so vielfältig die verschiedenen Bildungstheorien auch sein mögen – einig sind sie sich darin, dass es nicht nur um den Erwerb von Möglichkeiten geht, sondern auch um ihre Nutzung zur Gestaltung des eigenen Lebens⁵. Zugespielt formuliert: Ein Mensch, der sich bildet, erwirbt nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern wendet sie auch an, – wer Trompete lernt, will nicht nur Trompete spielen können, sondern auch Trompeter sein.

Um entscheiden zu können, welche Tätigkeiten man ausüben und welche Kompetenzen man sich dafür aneignen will, muss man die zur Wahl stehenden Möglichkeiten kennen. Der logische Beginn des Bildungsprozesses ist also das Ausprobieren der in Frage kommenden Tätigkeiten. Daraus ergeben sich für diejenigen, die anderen beim Bildungsprozess helfen wollen, vier Möglichkeiten:

1. Orientierung: Man kann mit Tätigkeiten bekannt machen.
2. Beratung: Man kann bei der Auswahl von Tätigkeiten helfen.
3. Kompetenz: Man kann den Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützen, die für die gewählten Tätigkeiten gebraucht werden.
4. Anwendung: Man kann Möglichkeiten zur Ausübung der gewählten Tätigkeiten bieten.

Orientierung & Beratung, Kompetenz & Anwendung (abgekürzt O. K.) – diese Aufgaben stellen sich dem, der musikalische Bildung fördern will.

Schule

Nicht alle Institutionen müssen alle vier Aufgaben erfüllen. In Deutschland gibt es seit Einführung des Schulfachs Musik eine Arbeitsteilung: Die allgemein bildende Schule ist für das Kennen-Lernen, die Musikschule für das Können-Lernen zuständig⁶. In jüngster Zeit geht der Trend allerdings dahin, dass die allgemein bildende Schule alles anbietet: Mit Bläser-, Streicher-, Keyboard- und Chorklassen, mit „Jedem Kind ein Instrument“ und „Erweitertem Musikunterricht“ wird mehr und mehr auch die Kompetenzvermittlung zur Aufgabe des Schulfachs Musik. Verstärkt wird diese Entwicklung durch die in manchen Bundesländern weit fortgeschrittene Einführung der Ganztagschule, die einerseits die Ressourcen hat (oder haben sollte), um alles unter einem Dach anzubieten, andererseits den Wegfall außerschulischer Aktivitäten am Nachmittag (wie z. B. des privaten Instrumentalunterrichts) kompensieren muss.

Wenn aber die Schule für alles zuständig ist, muss es eine interne Arbeitsteilung geben: auf der einen Seite ein für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischer Pflichtunterricht, in dem durch Orientierung und Beratung Wahlentscheidungen vorbereitet werden, auf der anderen

⁴ Vgl. z. B. Weinert 2001, S. 27

⁵ Vgl. Vogt 2012, S. 17

⁶ Vgl. Kestenbergs 1921, S. 13, 45

Seite ein vielfältiger Wahlbereich mit Kursen und Ensembles, an denen man freiwillig teilnimmt und in denen man Kompetenzen erwerben und anwenden kann: Instrumental-, Gesangs- und Tanzunterricht, Band, Orchester und Chor, Musical-AG, Opern-Club und HipHop-Academy.

Keine Schule kann alles anbieten. Bei vielen Wahlangeboten wird man mit Musikschule, Posaunenchor oder Spielmannszug kooperieren oder die Kompetenzvermittlung ganz den anderen Bildungsanbietern überlassen müssen. Das Bekanntmachen mit Unbekanntem jedoch gehört zum Kerngeschäft der allgemein bildenden Schule – Orientierung, nicht Kompetenz, ist die Hauptaufgabe des Musikunterrichts.

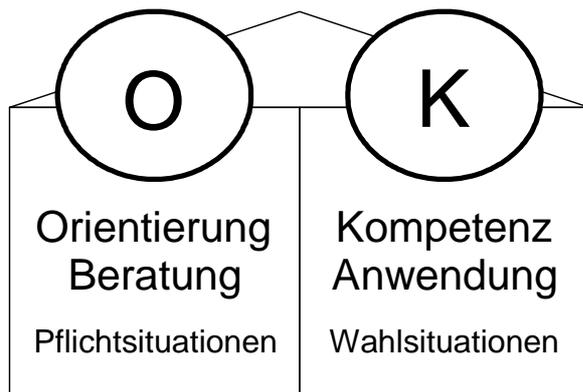


Abb. 1: Aufgaben der Schule

Orientierung

Das heißt nicht, dass Kenntnisse und Fähigkeiten im Pflichtunterricht keine Rolle spielen. Kennenlernen heißt Ausprobieren, und Ausprobieren heißt vorläufiger Erwerb von Fähigkeiten – Kompetenzerwerb zur Probe. Wer wissen will, wie es ist, Gitarre zu spielen, muss versuchsweise anfangen, Gitarre zu lernen. Doch solange er sich nicht dafür entschieden hat, Gitarrist zu werden, ist das Ziel nicht Können, sondern Kennen.

Nicht immer dient das Ausprobieren der Vorbereitung einer Wahlentscheidung – Kennenlernen hat noch eine andere Funktion. Ein Beispiel: In Deutschland gibt es nur wenige Gamelan-Ensembles; die Wahrscheinlichkeit, dass hierzulande ein Schüler Gamelan-Musiker wird, ist gering. Dennoch wird niemand bestreiten, dass es sehr sinnvoll ist, im Musikunterricht mit indonesischer Kunstmusik bekannt zu machen. Dann geht es aber nicht um Entscheidungshilfe, sondern darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihren musikalischen Horizont erweitern, ihren musikalischen Erfahrungshintergrund ausdifferenzieren – oder, wie Hermann J. Kaiser es formuliert, sich ein „Bild von Musik“ in all ihrer Vielfalt machen⁷.

Es gilt also zwei „O“-Situationen zu unterscheiden: Orientierung als Entscheidungshilfe (O^{En}) und Orientierung als Erfahrungshintergrund (O^{Er}). Für beide ist der geeignete Rahmen der Pflichtunterricht (gemeint ist jeder Unterricht, an dem man nicht freiwillig teilnimmt, also auch Wahlpflichtunterricht).

⁷ Vgl. Kaiser 2004

Kompetenz

Auch bei den „K“-Situationen muss differenziert werden. Kompetenzerwerb, der über das Ausprobieren hinausgeht und den Anspruch auf nachhaltige Wirkung hat, findet nicht nur im Wahlbereich statt, wo man auf freiwilliger Basis ein Instrument, das Notenlesen oder Standardtänze erlernt (K^W); nachhaltiger Kompetenzerwerb gehört unter bestimmten Bedingungen auch in den Pflichtunterricht (K^P).

Es gibt nämlich musikalische Fähigkeiten, die von einem gewissen Alter an nur noch unter Schwierigkeiten oder gar nicht erworben werden können. Es handelt sich um das Singen und das Tanzen – genauer: um Tonvorstellung und Stimmgebrauch sowie um „Rhythmusgefühl“ und Bewegungskoordination. Auch wenn es wissenschaftlich nicht eindeutig belegt ist⁸, scheint es nach aller Erfahrung so zu sein, dass die Lernfähigkeit in diesen beiden Bereichen mit Beginn der Pubertät deutlich abnimmt. Wer in der 7. Klasse noch ein „Brummer“ ist, wird es wohl auch bleiben, und für die rhythmische Bewegung gilt Entsprechendes.

Daraus folgt, dass es nicht zu verantworten wäre, mit der Förderung dieser „Zeitfenster-Kompetenzen“ auf eine Wahlentscheidung zu warten. In der Grundschulzeit, aber auch noch in den Klassen 5 und 6 muss – sozusagen sicherheitshalber – viel gesungen, getrommelt und getanzt werden, und das auch ohne die Kinder zu fragen, ob sie es wollen. Zum Glück gibt es in diesem Alter bei musikpraktischen Aktivitäten kaum Motivationsprobleme, solange man bei der Auswahl der Lieder und Tänze die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Inhalte

Orientierung als Entscheidungshilfe (O^{En}), Orientierung als Erfahrungshintergrund (O^{Er}), Erwerb der Fähigkeiten für eine selbst gewählte Tätigkeit (K^W) oder Erwerb einer Zeitfensterkompetenz im Pflichtunterricht (K^P). Jede der vier Situationen stellt besondere Anforderungen an die Auswahl der Unterrichtsinhalte.

- In drei der Situationen ist das Kriterium der „Zugänglichkeit“ zu beachten, die Erreichbarkeit der musikalischen Tätigkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Bei nachhaltigem Kompetenzerwerb (K^W und K^P), aber auch da, wo die Entscheidung für oder gegen eine Tätigkeit vorbereitet werden soll (O^{En}), muss die Frage lauten: Sind die Tätigkeiten, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden, in ihrer Reichweite? Ist es vorstellbar, dass sie diese Tätigkeit auch außerhalb der Schule ausüben? Man könnte ja z. B. auf die Idee kommen, im Wahlbereich seiner Schule ein Gamelan-Ensemble aufzubauen und den Schülern das Bonang-Spiel beizubringen. Unter dem Gesichtspunkt der Zugänglichkeit wäre es aber sinnvoller, eine Big Band zu gründen und die Schüler Saxofon lernen zu lassen, – die Möglichkeiten, das Gelernte außerhalb der Schule anzuwenden, wären hier deutlich größer. Aus dem gleichen Grund wird man sich, wenn man in der Grundschule rhythmische Fähigkeiten fördern will, eher für Poptanz als für Ballettübungen entscheiden.
- Anders liegt der Fall, wenn es um Orientierung als Erfahrungshintergrund (O^{Er}) geht. Hier spielt der direkte Gebrauchswert keine Rolle. Aber auch hier ist es nicht

⁸ Die wenigen vorliegenden Studien - z. B. Gordon 1984 - sind umstritten.

gleichgültig, womit man die Schüler und Schülerinnen konfrontiert. Da dem Musikunterricht nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht, gilt es zu überlegen, wie man anhand möglichst weniger Beispiele mit möglichst viel verschiedener Musik bekannt machen kann. Unter dem Gesichtspunkt der „Exemplarität“ wird man z. B. dem Alphorn den Vorzug vor dem Russischhorn geben – es ist nicht nur geografisch weiter verbreitet (Russischhorn-Ensembles gibt es nur im Erzgebirge), sondern auch ein gutes Beispiel aus Sicht der Instrumentenkunde (Naturtrompete) und der Musiksoziologie (Volksmusik-Ikone).

- Ein weiteres Auswahlkriterium für Orientierung als Erfahrungshintergrund (O^{Er}) heißt „Relevanz“ – wie bedeutsam ist der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler? Wenn etwa das Phänomen Wunderkind thematisiert werden soll, dann geschieht das oft am Beispiel Mozart. Dabei ist zur Zeit der Geiger David Garrett viel geeigneter, denn seine Lebenssituation weist erheblich mehr Überschneidungen mit der der Schülerinnen und Schüler auf.
- Auch für Orientierung als Entscheidungshilfe (O^{En}) gibt es noch ein zweites Kriterium: „Ganzheitlichkeit“. Wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler mit Tätigkeiten bekannt zu machen, die sie vielleicht selbst ausüben werden, dann sollte man diese Tätigkeiten aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachten. Steht man z. B. vor der Frage, ob man Saxofon lernen möchte, dann ist es wenig hilfreich, wenn man mitgeteilt bekommt, wie die einzelnen Teile eines Saxofons heißen. Viel wichtiger ist es zu erfahren, was ein Saxofonist tut, wo er auftritt, wieviel er üben muss, was ein Saxofon kostet – die Tätigkeit des Saxofonisten muss sozusagen mit dem Weitwinkelobjektiv betrachtet werden.
- Geht es um nachhaltigen Kompetenzerwerb im Pflichtunterricht (K^P), so ist das zweite Auswahlkriterium die „Unaufschiebbarkeit“. Was das bedeutet, ist im Zusammenhang mit den „Zeitfenster-Kompetenzen“ schon erläutert worden: Wichtiger als ein systematischer Notenleselehrgang (dem man sich auch noch als Erwachsener unterziehen kann) ist in der Grundschule das Singen und Tanzen, denn Versäumnisse in diesem Bereich können in der weiterführenden Schule kaum noch kompensiert werden.
- Geht es schließlich um Kompetenzerwerb im Wahlbereich (K^W), sollte man sich um „Polyvalenz“ bemühen, d. h. Fähigkeiten vermitteln, die bei möglichst vielen verschiedenen Handlungen und Tätigkeiten gebraucht werden. So wird man den Teilnehmern eines Gitarrenkurses anstatt des Spielens nach Tabulaturen vorrangig die gängigen Gitarrengriffe beibringen, weil man damit in der Regel mehr anfangen kann.

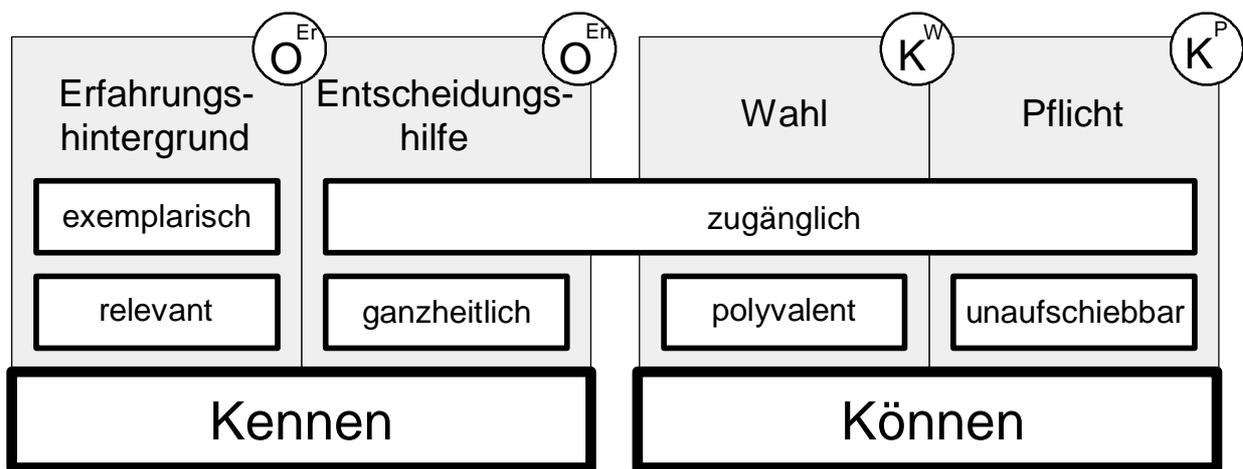


Abb. 2: Auswahlkriterien für Unterrichtsinhalte

Bei der Auswahl von Inhalten für den Musikunterricht müssen natürlich noch viele andere Gesichtspunkte beachtet werden: Stärken und Schwächen der Lehrkraft, aktuelle Ereignisse, Ressourcen der Schule usw. Doch dies sind situationsunabhängige Faktoren, die für Pflichtunterricht und Wahlbereich gleichermaßen gelten. Situationspezifisch sind dagegen die sechs erläuterten Kriterien Zugänglichkeit, Exemplarität, Relevanz, Ganzheitlichkeit, Unaufschiebbarkeit und Polyvalenz.

Methoden

Auch die Auswahl der Unterrichtsmethoden hängt in gewissem Umfang davon ab, in welcher der vier Unterrichtssituationen O^{En} , O^{Er} , K^W und K^P man sich befindet:

- Beim Erwerb von Fähigkeiten für eine selbst gewählte Tätigkeit (K^W) heißen die wichtigsten Methoden Selbsttätigkeit (Saxofonspielen lernt man durch Saxofonspielen) und Projektarbeit (man setzt sich ein Handlungsziel und verwirklicht es – Beispiel: Big-Band-Auftritt).
- Beim Erwerb von „Zeitfenster-Kompetenzen“ (K^P) sind die wichtigsten methodischen Prinzipien Spiel (lustige Stimmbildungsgeschichten sind motivierender als nüchternes Stimmtraining) und natürliche Differenzierung (wo Lernen im Gleichschritt der Heterogenität der Grundschulklassen nicht gerecht wird und systematische Individualisierung nicht zu leisten ist, erlauben komplexe Unterrichtsgegenstände unterschiedliche Aktivitäten, denen sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig zuordnen – Beispiel: Rhythmuspatterns erfinden).
- Wenn es um Entscheidungshilfe geht (O^{En}), sind am wichtigsten das Ausprobieren (man geht versuchsweise in die Oper) und die Realbegegnung (man beobachtet einen Instrumentenbauer bei der Arbeit).
- Wenn der Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler ausdifferenziert werden soll (O^{Er}), heißen die erfolgversprechendsten Strategien Gewöhnen (man bringt die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit unbekannter Musik in Berührung) und Neugierigmachen (man stellt die unbekannte Musik in einen interessanten Kontext).

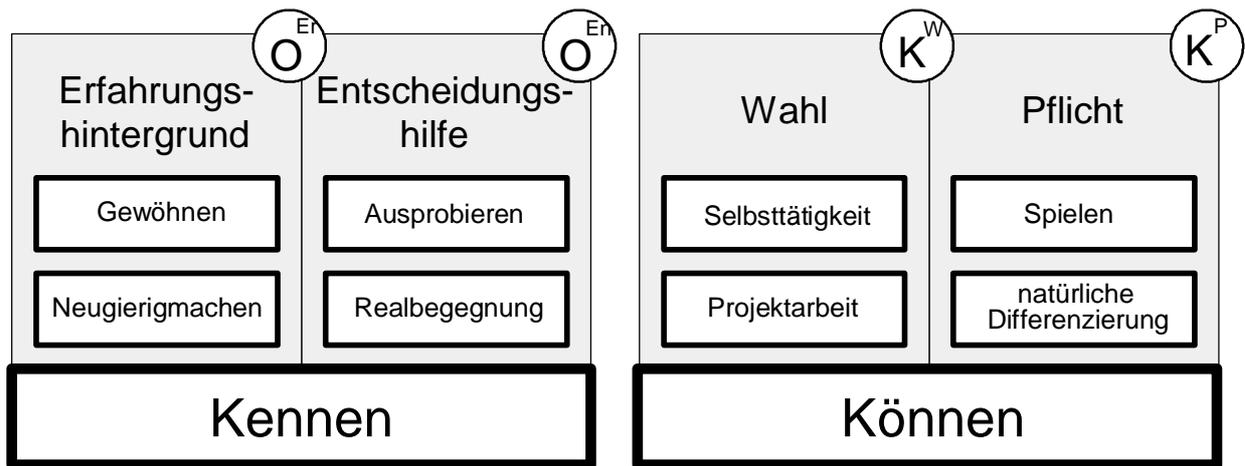


Abb. 3: Unterrichtsmethoden

Die beiden „K“-Situationen sind für die meisten Musiklehrkräfte unproblematisch. Anders verhält es sich mit den beiden „O“-Situationen. Schülerinnen und Schüler mit Musik bekannt machen zu sollen, der sie skeptisch gegenüber stehen („unpopuläre Musik“), wird oft als Herausforderung empfunden. Während man im Wahlbereich und beim Musizieren in der Grundschule mehr oder weniger von einem Konsens zwischen Lehrern und Schülern ausgehen kann, ist vor allem beim Versuch, den musikalischen Horizont zu erweitern, mit Beziehungsproblemen und Dissonanzen im Unterricht zu rechnen.

Gerade hier ist das OK-Modell besonders hilfreich. Es entlastet nämlich alle Beteiligten von dem Anspruch, dass im Musikunterricht immer Kompetenzen erworben werden müssen. Wenn es gelingt, die Schülerinnen und Schüler davon zu überzeugen, dass sie weder mögen noch können müssen, was ihnen die Lehrkraft zumutet, sondern dass es genügt, die unbekannt Klänge, Handlungen und Begriffe kennen zu lernen, dann entwickeln sie in der Regel ein großes Interesse an Neuem.

Unterrichtsbeispiel

Tätigkeitsorientiert unterrichten - wie geht das? Der erste Schritt ist die Bestimmung der Unterrichtssituation. In Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen (Pflicht oder Wahl) muss man entscheiden, welche der Aufgaben des Musikunterrichts man in den Vordergrund stellen will: Soll der Erfahrungshintergrund ausdifferenziert, Entscheidungshilfe gegeben, eine selbst gewählte Tätigkeit erlernt oder eine „Zeitfenster-Kompetenz“ gefördert werden? – Nehmen wir z. B. an, dass in einem Wahlpflichtkurs der 9. Klasse der musikalische Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitert werden soll.

Der zweite Schritt ist die Inhaltsauswahl. Es muss geprüft werden, mit welchen Facetten des musikalischen Spektrums die Schülerinnen und Schüler noch besonders wenig vertraut sind – wo sie sozusagen noch weiße Flecken auf ihrer musikalischen Landkarte haben. Aus diesem Bereich ist nun eine Tätigkeit, Handlung oder Operation auszuwählen, die den Kriterien „Exemplarität“ und „Relevanz“ entspricht. – Hier könnte die Wahl z. B. auf die Musikdramen von Richard Wagner fallen. Exemplarisch sind sie in Bezug auf die Leitmotivtechnik, die von Weber und Berlioz entwickelt, von Wagner perfektioniert und von Richard Strauss und anderen Komponisten aufgegriffen worden ist; relevant und bedeutsam für Schülerinnen und Schüler sind sie, weil ihre Musiksprache, insbesondere die Leitmotivtechnik, in der heutigen

sinfonischen Filmmusik (John Williams, Rachel Porter, Howard Shore) immer noch Verwendung findet.

Der dritte Schritt ist die Methodenwahl. Da es sich bei Wagners Musikdramen um „unpopuläre Musik“ handelt, nach der Schülerinnen und Schüler nicht von sich aus verlangen, bietet sich entweder das Gewöhnen oder das Neugierigmachen an. – Wenn man sich für die zweite Strategie entscheidet, kann man z. B. folgendermaßen vorgehen:

Man legt den Schülerinnen und Schülern die Beschreibungen von drei Szenen aus Oper, Theater und Kino vor: Ein Germane ist auf der Flucht, ein Naturgeist treibt seine Späße mit sechs Handwerkern, ein Zwerg wird gefesselt vor den Ork-König geschleppt. Dann lässt man sie die zugehörige Musik hören. Alle drei Musikausschnitte sind so ausgewählt, dass sie am Ende ein Leitmotiv enthalten. Doch die Beschreibung der Handlung bricht jeweils kurz vor diesem Leitmotiv ab – die Musik ragt sozusagen über das Ende der Szene hinaus. Die Frage, die nun beantwortet werden soll, lautet: Wie geht die Szene weiter? Was teilt uns das Leitmotiv darüber mit?

Zu verstehen sind Leitmotive natürlich nur, wenn sie zuvor mit Bedeutung versehen – definiert – worden sind. Deswegen erhalten die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung dieser Aufgabe ein „Leitmotiv-Lexikon“ – eine kleine Auswahl von Leitmotiven verschiedener Komponisten, unter denen sich auch diejenigen befinden, die zu den drei Szenen gehören.

Bei den drei Musikausschnitten handelt es sich um das Vorspiel zu „Die Walküre“ von Richard Wagner, um den „Rüpelanz“ aus der Musik zu Shakespeares „Sommernachtstraum“ opus 61 von Felix Mendelssohn-Bartholdy und um eine Episode aus dem Film „Der Hobbit – Eine unerwartete Reise“ (2012) mit der Musik von Howard Shore. Im ersten Fall bereitet das Leitmotiv des Germanengottes Donner darauf vor, dass gleich der Blitz einschlagen wird; bei Mendelssohn verrät die Nachahmung eines Eselsschreis, in welches Tier der Handwerker Zettel verwandelt wird; und im Hobbit-Film beantwortet das Motiv des Ork-Häuptlings Azog die Frage des Goblin-Königs: „Weißt du, wen ich meine?“. (Arbeitsblätter und Musikbeispiele sind in Musik & Bildung 3.13 veröffentlicht.)

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeiten, lernen mit Wagner und Mendelssohn, mit Musikdrama und Leitmotiv, mit Siegmund und Puck auf unterhaltsame Weise Phänomene kennen, die ihnen wahrscheinlich unbekannt waren. Damit bereichern sie ihr Bild von Musik um neue Facetten. Daneben lernen sie am Beispiel der Hobbit-Musik aber auch, Filmmusik besser zu verstehen. Sie erwerben also eine Fähigkeit, die ihnen als Kinobesuchern von Nutzen sein wird. Der Musikunterricht dient auf diese Weise zwei Aufgaben zugleich: Orientierung als Erfahrungshintergrund und Kompetenz für eine selbst gewählte Tätigkeit.

Detailliertere Informationen über das OK-Modell findet man im Internet: www.ok-modell-musik.de

Literatur

Gordon, Edwin E. (1984): A longitudinal predictive validity study of the intermediate measures of music audiation. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, 78(1)/1984, S. 1-23

- Kaiser, Hermann Josef (2004): Von „musikalischer Bildung“ zum „Bild von Musik“. In: Musikforum 3/2004, S. 10-15
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig: Quelle & Meyer
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart: Bernd Marohl
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung - ein lexikalischer Versuch. In: ZfKM, <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> <10.10.2014>
- Weinert, Franz E. (Hg, 2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz

Veröffentlicht in: Bernhard Hofmann (Hg.): Muffat, Mozart, Maffay, Strauss. Musik und Musiker in Bayern. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2014, Innsbruck: Helbling, S. 97-107