

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

11

Alexander J. Cvetko
& Andreas Lehmann-Wermser
Historisches Denken im Musikunterricht
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2011.1306

Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen

Problemstellung

Die Orientierung an Kompetenzen hat die Fachdidaktiken insgesamt verändert, auch die Musikdidaktik. Die Frage, ob deren Modellierung überhaupt möglich (und wenn ja, sinnvoll) ist, wird kontrovers diskutiert¹. Diese Debatte wollen wir hier nicht wieder aufnehmen, sondern gehen vielmehr davon aus, dass wesentliche, aber nicht alle Teile schulischen Lernens in Musik als Aufbau von Kompetenzen beschrieben werden können und dass deren Beschreibung bzw. Modellierung für die Planung von Unterricht eine positive Funktion hat: Ein genaueres Verständnis der Lernprozesse ermöglicht präzisere didaktische und methodische Überlegungen sowie diagnostische Schritte. Prinzipiell gilt das nach unserem Dafürhalten auch für die historische Dimension im Musikunterricht.

Im Rahmen des KoMus-Projektes zur Entwicklung eines Kompetenzmodells als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards im Schulfach Musik (DFG-Projekt der Universität Bremen), das die Entwicklung und Validierung des Kompetenzbereichs „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ unternahm (vgl. Niessen et al. 2008), entwickelte ein Team von Lehrern und Musikdidaktikern² Aufgaben, die u.a. das „Kontextwissen“ von Sechstklässlern erfassen sollten. Darunter wurden solche Wissensbestände verstanden, die z. B. bei der Identifizierung von Formteilen eine Verbindung mit erklingender Musik herstellen sollten. Bei einer Aufgabe war ein Hörbeispiel (Webern op. 19) auf einem Zeitstrahl zwischen dem 12. und 20. Jahrhundert einem von fünf Epochenbegriffen zuzuordnen. In einer ersten Aufgabenversion gelang das unter 228 Schülern nur einem, während 96 das Beispiel dem Barock und noch 76 der Renaissance zuordneten³. Ganz offensichtlich verfügten die Schüler nicht über solche Kompetenzen, die ihnen bei der Einordnung des Gehörten hätten helfen können. Und überhaupt gelang es dem Team nur schwer, Aufgaben aus dem Bereich der Musikgeschichte zu entwickeln, bei denen Musik wahrgenommen und kontextualisiert wird. Nicht

¹ Das gilt erst recht für die Fragen nach der Formulierung von Standards und nach der Überprüfbarkeit. Diese Debatte wird weltweit mit ähnlichen Argumenten geführt (so z. B. dokumentiert in Brophy 2010, in Deutschland u. a. im Sonderheft 2008 dieser Zeitschrift). Wirklich brisant werden diese Fragen vor allem dann, wenn das Erreichen (oder Nichterreichen) von Standards für die Schulen und Lehrkräfte Konsequenzen wie etwa die Allokation von Ressourcen o. ä. hat (vgl. Lehmann-Wermser 2011a).

² Für die bessere Lesbarkeit verzichten wir im Folgenden auf die Nennung beider Geschlechter, stets sind beide gemeint.

³ Eine ausführliche Erklärung für die Schwierigkeit dieser Aufgabe aus Sicht der Schüler und alternative Aufgabenstellungen finden sich bei Jens Knigge (Knigge 2011, S.160ff.). Dort findet sich auch eine überarbeitete, leichter zu lösende Version, die begriffliche und testpraktische Hürden umging.

zuletzt hing das auch mit der sich herauskristallisierenden Frage zusammen, was denn überhaupt das Bildungsziel von *Musikgeschichte* im Musikunterricht sein soll.

Wir werden auf das o. g. Beispiel zurückkommen müssen, weil die Frage zu beantworten ist, was solche Kompetenzen konstituiert und wie sie strukturiert sein könnten. Worin könnte sich „(musik-)geschichtliches Lernen“ – dieser Terminus soll uns hier als Arbeitsbegriff dienen⁴ – manifestieren? Unser Thema ist auch die Frage nach dem Verständnis (musik-)geschichtlichen Lernens im Musikunterricht. Dies überhaupt zum Gegenstand eines Aufsatzes zu machen mag überraschen, weil im curricularen Diskurs, wie er sich in Lehrplänen niederschlägt, mit dieser Kategorie – wenn auch mit sehr unterschiedlichen Termini – wie selbstverständlich umgegangen wird. Eben diesem Phänomen gehen wir am Anfang unseres Beitrages nach, indem die Lehrpläne der einzelner Bundesländer im Hinblick darauf untersucht werden, welche Aussagen über (musik-)geschichtliches Lernen gemacht werden. Danach werden wir die verschiedenen losen Fäden, die sich im Fachdiskurs über die letzten drei Jahrzehnte finden lassen, aufnehmen und mit einem aktuellen Modell kontrastieren, das unlängst in der Geschichtsdidaktik vorgestellt worden ist (Schreiber et al. 2006 und Körber et al. 2007)⁵. Schließlich wird uns die Besonderheit von Musik als zugleich ästhetischem und historischem Gegenstand beschäftigen.

Zur Darstellung in Lehrplänen

Wenn im Folgenden die Lehrpläne kritisiert werden, dann nicht, um deren Verfasser und Verfasserinnen, zu diskreditieren. Sie können nicht auf einem Konsens in der Sache zwischen Praktikern und Fachdidaktikern aufbauen, nicht selten arbeiten sie unter hohem politischem Druck und mit wechselnden Vorgaben, so dass eine in sich stringente, auf den aktuellen Stand der Forschung aufbauende Arbeit gar nicht möglich ist. Angesichts der Vielzahl von Curricula unterschiedlicher Schulformen und -stufen ist eine umfassende Darstellung hier nicht möglich: Anders als bei Jens Knigge (Knigge 2011) geht es hier auch nicht um die Schnittmenge möglicher Inhalte und Formulierungen, sondern um die Darstellung von Tendenzen. Einbezogen wurden sechs Bundesländer⁶, deren Curricula neueren Datums sind; für das Ende der Sekundarstufe I wurden die Pläne von Hauptschulen und Gymnasien (oder verwandten Formen) untersucht. Zugleich wurde gesichtet, ob bereits in den Curricula der Primarstufe Formulierungen über (musik-)geschichtliches Lernen zu finden sind.

Vorweg sei erwähnt, dass es durchaus noch Curricula gibt, die die Beschäftigung mit Geschichte nicht als Kompetenzen formulieren. Die bayerischen Lehrpläne für die Hauptschule

⁴ Verschiedene Begriffe werden verwendet, die sich jeweils auf ähnliche Sachverhalte beziehen. Vogt spricht etwa unter Bezug auf von Borries von der „Grammatik des Musikhistorischen Erkennens“, auch von „Teiloperationen musikhistorischen Verstehens“ (Vogt 2006, S.133).

⁵ Wir werden in diesem Aufsatz die Frage der Testbarkeit, die oft mit der Kompetenzorientierung verbunden wird und die auch im einleitenden Beispiel eine Rolle spielt, nicht ansprechen. Zu viele offene Fragen wären damit verbunden; die Forschung, auch in angrenzenden Disziplinen, kann noch nicht mit validierten Modellen aufwarten.

⁶ Es handelte sich um Baden-Württemberg (BW), Bayern (BY), Bremen (HB), Hessen (HE), Niedersachsen (NI) und Sachsen (S). Alle Lehrpläne wurden über www.bildungserver.de eingesehen (zuletzt im September 2010).

etwa beschränken sich darauf, „Musikgeschichte und Musikgeschichten“⁷ für die 9. Klasse als „Begegnung mit einem bedeutenden Werk der europäischen Musiktradition“ festzulegen. Es ist für unseren Argumentationszusammenhang ohne Belang, warum und in welchem Bundesland das so formuliert ist; es interessiert hier nur als Beitrag zum Diskurs.

Es scheint, dass verschiedene Stufen des Umgangs mit der historischen Dimension gedacht werden: Sie spiegeln sich in Formulierungen über die „Kenntnis“ der Geschichte, der „Auseinandersetzung“ mit ihr und der „Herstellung geschichtlicher Bezüge“. Diese Stufung ist nicht explizit angegeben und auch nicht im Sinne von Kompetenzstufen oder -niveaus zu verstehen. Vielmehr liegen der Stufung implizite und unscharfe Überlegungen zugrunde, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Der ‚einfachste‘⁸ Umgang mit Geschichte ist der Erwerb von Wissensbeständen, das Lernen von Daten und Merkmalen. So sollen Schüler etwa „historische Bedingungen kennen, die das Entstehen bestimmter musikalischer Richtungen begünstigt haben“ (NI, Gy, S.27) oder sie „erhalten anhand herausragender musikalischer Werke Einblicke in die wichtigsten Stilmerkmale sowohl historisch bedeutsamer Epochen und Gattungen der europäischen Musikgeschichte (BW, Gy, S.9). Die ‚bloße‘ Aneignung von Wissensbeständen setzt weder die Fähigkeit voraus, sich Musik der Vergangenheit zu erschließen, noch ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen. Unter dieser Maßgabe ist es folgerichtig, dass Werke unterschiedlicher Epochen unter Einschluss des 21. Jahrhunderts unverbunden und unterschiedslos im Lehrplan nebeneinander gestellt werden (BW, Gy, S.9).

In vielen Richtlinien wird als Ziel formuliert, sich mit historischen Werken „auseinanderzusetzen“ und dabei dadurch den historischen Charakter zu verstehen. Das geht über den bloßen Erwerb von Wissensbeständen insofern hinaus, als dabei auf einer Metaebene gearbeitet werden soll. So gilt es, die „durch Zeit und Kulturraum bedingte typische Prägungen in der Musik [zu] erkennen“ (NI, Gy, S.6) oder „ausgewählte Kulturepochen und Stilrichtungen, Komponistinnen, Komponisten, Künstlerinnen und Künstler“ zu kennen und „sich mit ihnen auseinander [...] setzen“ zu können (BW, HS, S.7 im Fächerverbund).

Die Frage ist zu stellen, was unter „Auseinandersetzung“ zu verstehen ist. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass Musik in dem Augenblick, in dem sie (innerhalb oder außerhalb von Schule) erklingt, erst einmal sinnlich präsent ist. Und da in Medien und Alltagswelt Musik (fast) aller Epochen und Genres omnipräsent ist, kann man sich historisch vergangener Musik zuwenden, *ohne* sich der historischen Distanz bewusst zu sein. Musik nimmt auch daher eine Sonderrolle ein, da sich im unterrichtlichen Umgang mit ihr die Aufgabe stellt, auch die historische Distanz bewusst zu machen. Eine mittelalterliche Handschrift oder ein barocker Druck etwa ‚befremdet‘ Schüler automatisch, die historische Distanz ist offensichtlich, der Zugang (nach Form und Inhalt) erschwert. Dieser Charakter der Musik,

⁷ Der besseren Lesbarkeit halber werden im Folgenden die Fundstellen jeweils nach Land, Schulform, ggf. Jahrgangsstufe und Seitenzahl angegeben.

⁸ Nur scheinbar ist mit diesem Ausdruck eine Abwertung von Wissensbeständen verbunden. Der fachdidaktische Diskurs der letzten Jahre hat gezeigt, dass deren Erwerb für Strukturierung und Orientierung wichtige Funktionen übernimmt. Andererseits ist die Aneignung solcher Bestände zum Beispiel in den einflussreichen Lernzieltaxonomien in der Nachfolge Blooms als eine untere Stufe charakterisiert worden, auf der „higher order thinking“ aufbaut. Musikdidaktisch wäre das genauer auszuführen.

den wir für die hier gestellte Frage für wichtig halten, bleibt in vielen Formulierungen verborgen. In den baden-württembergischen Curricula etwa heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren Musik als Teil ihrer Lebenswelt. Auf diesem Hintergrund setzen sie sich mit musikalischen Werken unterschiedlicher Epochen und Stile auseinander“ (BW, Gy, S.10).

Weiter geht der Anspruch, Musik in einen größeren Zusammenhang zu stellen, indem Bezüge zu anderen Künsten, zur Kultur allgemein oder zur Zeitgeschichte hergestellt werden. Verschiedene Curricula begründen das ausdrücklich, etwa als Gegengewicht zu medialer Prägung („Die Auseinandersetzung mit *Werken verschiedener Epochen, Gattungen und Stile der deutschen und europäischen Kultur trägt dazu bei, die Bedeutung von Musik als Teil der Kulturgeschichte zu begreifen* und erweitert die Bandbreite eines durch die Massenmedien einseitig geprägten Musikverständnisses“ (HB, IGS, S.6 – Hervorhebung im Original).

Befremdlich ist die Tendenz, (musik-)geschichtliches Lernen zum Refugium höherer Bildung zu machen, d.h. es nur für das Gymnasium zum Ziel zu erheben. So übergehen die hessischen Richtlinien für die Hauptschule diesen Bereich, obwohl in den Inhalten viele historische Beispiele genannt werden. Nur für das Gymnasium wird dem Musikunterricht eine entsprechende Aufgabe zugewiesen: Er trägt nämlich „zur *Ausbildung eines historisch-kulturellen Bewusstseins* im Spannungsfeld von überlieferter und gegenwärtiger, eigener und fremder Musikkultur“ bei (HE, Gy, S.3 – Hervorhebung im Original).

Die Ausformung des (musik-)geschichtlichen Lernens ist dabei nicht der Sekundarstufe I vorbehalten, sondern ist bereits in der Grundschule anzulegen. Bremer Schüler sollen bereits am Ende der Grundschulzeit „eine *kulturhistorische Kompetenz entwickeln*. Das Kind erlangt dies durch sinnliches Wahrnehmen und handelndes Begreifen, emotionales Sich-Einlassen und bedenkendes Abwägen“ (HB, GS, S.11 – Hervorhebung im Original). Ganz ähnlich sollen auch Schüler anderer Bundesländer „kulturhistorische Kontexte“ (NI, GS, S.7) herstellen können oder „durch die Beschäftigung mit Leben und Werk bedeutender Komponisten oder Komponistinnen aus unterschiedlichen Epochen (...) Verständnis für die in der Vergangenheit geschaffene Musik“ (HE, GS, S.215) entwickeln. Einige Richtlinien wie etwa die Sachsens sind aber in den Formulierungen für die Grundschule deutlich defensiver.

Es lohnt, einen Blick auf die Inhalte zu werfen, an denen sich geschichtliches Lernen im Musikunterricht entwickeln soll. In erster Linie sind das die Werke der ‚Kunstmusik‘; das o. g. Bremer Beispiel, das in diesem Zusammenhang den Jazz erwähnt, ist eher untypisch. Für die Grundschule werden aber auch Lieder genannt, die ausdrücklich diesem Ziel dienen sollen. „Beim Hören und Singen von Liedern finden die Kinder nicht nur bekannte Formen und Strukturen wieder, sondern sie erfahren auch etwas über die Entstehungszeit der Lieder, den Anlass, bei dem sie gesungen wurden, und über die Menschen, die sie hörten oder sangen.“

„Alte und neue Lieder sollen in einen komplexen Zusammenhang gestellt werden, um den Kindern bewusst zu machen, dass Menschen seit frühesten Zeiten Musik mit Sprache zu Liedern verbunden haben und auf diese Weise ihrem Lebensgefühl Ausdruck gaben, ihre Arbeitsabläufe begleiteten oder Geschichte(n) weitererzählten“ (HE, GS, S.216).

Letztlich haftet vielen Formulierungen aber etwas Vages und Unverbindliches an. Ob Schüler ihren „musikgeschichtlichen Horizont“ „erweitern“ (BY, Gy, S.9), lässt sich kaum beobachten, nicht überprüfen und/oder bewerten. Wenn Lernen bedeutet, dass jemand etwas kann oder weiß, was er vorher nicht kannte oder wusste, dann ist „Einblick in den Formen- und

Ausdrucksreichtum“ (ebd.) des 19. Jahrhunderts zu erhalten, ebenfalls kein Lernziel im eigentlichen Sinne. „Einen zusammenhängenden Überblick europäischer Kulturgeschichte“ (BY, Gy, 10, S.1) zu erhalten, ist zunächst eine Aneignung umfangreicher Wissensbestände; die weitergehende direkt anschließende Formulierung, wonach die „Jugendlichen [sich damit] Voraussetzungen [schaffen] zu einem vertieften Verständnis der Gegenwartskultur“ klingt sinnvoll, stellt aber vor enorme Schwierigkeiten, wenn man dies genauer zu fassen sucht: Was weiß jemand, der einen Überblick hat? Reicht sog. ‚Inselwissen‘? Und welche ‚Inseln‘ wären wichtig? Gehört deren Vernetzung dazu? Wie könnte ein bewegliches Wissen aussehen? Diese Fragen verweisen jeweils auf komplexe normative und pädagogisch-psychologische Probleme, die in der Unbestimmtheit der Formulierungen nicht abgebildet werden. Dies gilt übrigens auch für diejenigen Richtlinien, die (wie etwa die der Grundschulen Niedersachsens) bereits als Kompetenzbeschreibungen formuliert sind⁹.

Immer wieder finden sich solche Zielbeschreibungen, die plausibel klingen, aber in ihrer Reichweite auch sehr allgemein bleiben und wenig hilfreich erscheinen, oder es finden sich (unerreichbar) hohe Ziele: Die „Beschäftigung mit Geschichte sollte der Schülerin und dem Schüler ein besseres Verstehen seiner Gegenwart, ein Kennenlernen von Alternativen zu gegenwärtigen Zuständen und Auffassungen, die Erfahrung der Veränderbarkeit und Redundanz vergangener und gegenwärtiger Zustände, die Relativierung der eigenen Standpunkte, Aufgeschlossenheit und Toleranz dem Fremden gegenüber sowie die Erweiterung des musikalischen Horizonts bewusst (sic!) machen“ (HE, Gy 10, S.33).

Es hat den Anschein, als gingen die Autoren der Curricula davon aus, dass die Beschäftigung mit Musik der Vergangenheit automatisch historisches Bewusstsein erzeugen würde. Die oben bereits zitierten Bremer Pläne für das Gymnasium benennen im Anschluss an die (sinnvollen) Ziele in knapper Form die Inhaltsbereiche: „Musik als historisches Phänomen: Epochen im Überblick / Blues / Stilrichtungen des Jazz“ (HB, Gy, S, 8). Allein: Vom einmaligen Durchblättern einer französischen Zeitung kann man die Sprache noch nicht sprechen.

Während nun einerseits zu konstatieren ist, dass die geltenden Lehrpläne und Richtlinien der jeweiligen Länder – nicht nur hinsichtlich der Kompetenzfrage – unpräzise bleiben, ergibt auch die Analyse der bisherigen Forschungsliteratur zur generellen Frage, wie im Hinblick auf Geschichte im Musikunterricht gelernt werden soll, kein einheitliches Bild. Nicht unproblematisch ist auf der einen Seite die geringe gegenseitige Kenntnisnahme der Musikpädagogen untereinander und auf der anderen Seite das uneinheitliche Bild im Hinblick auf die Frage nach dem Nutzen (musik-)geschichtlichen Lernens. Während im Unterricht Musikgeschichte als Teil der Kulturgeschichte noch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts etabliert war (vgl. Hörmann 1995, S.189ff.), sind die kritischen Worte seit der Wissenschafts- und Kunstwerkorientierung Ende der 1960er Jahre nicht zu überhören¹⁰.

⁹ Zur Frage der Formulierungen in Richtlinien vgl. auch Knigge & Lehmann-Wermser 2008.

¹⁰ Für den historischen Abriss, Hintergründe, einschlägige Literaturübersicht vgl. Kirchner 1979, S.14ff. sowie Cvetko 2009a, S.26f. Die aktuellsten theoretischen Überlegungen finden sich – neben einigen praxisorientierten Darstellungen – etwa bei Stefan Orgass im Zusammenhang mit dem Entwurf einer Kommunikativen Didaktik (Orgass 2007, Kap. 10), oder im Zusammenhang mit „Musikgeschichte in der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung“ im gleichnamigen Themenheft der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, die im 3. Quartal 2009 erschienen ist. Obgleich sich Postulate wie die nach dem Prinzip des Forschens (S.9) oder nach dem problemorientierten

Geschichtsbewusstsein als Zielkategorie in der Geschichtsdidaktik

Die oben erwähnte Aneignung ausschließlich kognitiver Wissensbestände – darin sind sich die Musikdidaktiker meist einig – ist kaum erstrebenswert, obgleich die Unterrichtswirklichkeit des Faches Musik im Hinblick auf geschichtliches Lernen überwiegend eben diesen Eindruck erweckt.¹¹ Der Auffassung Werner Janks und Hilbert Meyers lässt sich nur beipflichten: „Aus der Analyse der Unterrichtswirklichkeit, ihrer Vorbedingungen, Voraussetzungen und Folgen kann *nicht* unmittelbar auf das pädagogisch Wünschenswerte geschlossen werden“ (Jank & Meyer 1991, S.66)¹². Wenn nicht diese Unterrichtswirklichkeit – was dann? Hilfreich wäre ein Blick auf andere Fachdidaktiken, besonders aber auf die Geschichtsdidaktik, die sich per se mit geschichtlichem Lernen auseinandersetzen muss: Was ist es, was die Geschichtsdidaktik im Kern – als Pendant zur vielfach kritisierten Reduktion auf kognitiv orientierten Wissensbestände – für bildungsrelevant hält? Es folgt nunmehr ein schlaglichtartiger, aus Sicht der Musikpädagogik interdisziplinärer Blick auf die historische Entwicklung der Geschichtstheorien, die in der Geschichtswissenschaft Konsens ist. Am Ende der hier dargestellt Entwicklung steht das *Geschichtsbewusstsein*, dessen geschichtsdidaktische Anwendung uns zu einem derzeit aktuellen und für unsere Überlegungen hier interessanten geschichtsdidaktischen Kompetenzmodell führt:

Universalgeschichte: Die Idee von ‚der Geschichte‘ findet sich bereits in der Geschichtsphilosophie der Aufklärung. Neben der Annahme eines linearen Fortschreitungsprinzips ‚der Geschichte‘ steckt gleichermaßen auch die Überzeugung einer (wahren) Universalgeschichte. Ausgehend von diesem Verständnis – wie es mit seinem positivistischen Charakter in den Lehrplänen und im (Hoch-)Schulunterricht allenthalben noch zu finden ist – wäre es übrigens ein Leichtes, entsprechende Daten und Fakten in Aufgaben zu fassen, obgleich sich die ‚aufgeklärten‘ Historiographen des 18. Jahrhunderts noch wenig Mühe im Hinblick auf Wahrheitsansprüche machten.

Historismus: In Ablehnung der Auffassung von ‚der Geschichte‘ im Aufklärungszeitalter kam Ende des 18. Jahrhunderts die Idee des Historismus auf – einer der schillerndsten und schwer greifbaren Begriffe in der Historiographiegeschichte. Gegen die Überzeugung des linearen Fortschrittsprinzips setzten sich – ohne das universale Gedankengebäude aufzugeben – die Suche nach dem, „... wie es eigentlich gewesen ...“ (Leopold von Ranke¹³), sowie zugleich der Gedanke der Entwicklung und Individualität durch. Diese sich etablierende Denkweise versuchte also, alle kulturellen Erscheinungen (relativ) aus ihrer geschichtlichen Bedingtheit heraus zu verstehen; besonders auch die Historische Methode als modernes Forschungsprinzip konstituierte Geschichte als eigenständiges Fach. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wiederum häufte sich – auch aus pädagogischer Perspektive – Kritik am His-

Ansatz (S.11) finden lassen, wird die Frage nach Kompetenzen oder Bildungsstandards nicht berührt.

¹¹ Darauf weisen erste Untersuchungen zur Praxis der Zentralabitur in Musik hin (vgl. Lenord 2009).

¹² Ebenso dürften auch Kompetenzmodelle „nicht als Beschreibungen der Wirklichkeit missverstanden, sondern müssen in ihrem Modellcharakter ernst genommen werden“ (Körber 2007b, S.93).

¹³ Dieser vielzitiert Satz stammt zwar von Ranke, aber er selbst stand dem Faktenpositivismus der jüngeren Historiker seiner Zeit sehr fern (Simon 1996, S.136).

torismus, „als durch die auf den Universitäten vorgebildeten Oberlehrer dieses ‚historische Denken‘ in die Gymnasien und Seminare eindrang“ (so z. B. Leisegang 1929). Einer der prominentesten und wirksamsten Kritiker des Historismus war sicherlich Friedrich Nietzsche, dem der Historismus in seiner unzeitgemäßen Betrachtung *Vom Nutzen und Nachteil der Historie* (1873–74) zu dünnelhaft und lebensfern schien. Er kritisierte die akademische Überbetonung der Beschäftigung mit der Geschichte.

Geschichtsbewusstsein: Anders als die Kritiker sah indessen Wilhelm Dilthey (1883) im Historismus keine Lähmung. Ein Zentralbegriff seiner geisteswissenschaftlichen Konzeption war der des „Geschichtsbewusstseins“, das von historischen Bedingtheiten ausgeht und die Endlichkeit jeder geschichtlichen Erscheinung sieht. Über ein Jahrhundert später wurde eben dieser Begriff in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren eine Zielkategorie in der Geschichtsdidaktik. Zum unmittelbaren Hintergrund: Die Geschichtsdidaktik stand ähnlich wie die Musikpädagogik seit den 1960ern unter erheblichem Legitimationsdruck. Während sich in der Musikpädagogik, u. a. auch als Reaktion auf die musische Erziehung im Nationalsozialismus, die Kunstwerkorientierung etablierte, entwickelte sich in der Geschichtsdidaktik als Pendant zur überkommenen nationalgeschichtlichen, konservativen Linie in der restaurativen Adenauer-Zeit eine im Vergleich zum Bisherigen ‚emanzipatorische Didaktik‘. Diese allerdings war in ihrer neomarxistischen Deutung von Geschichte als eines Weges zur Überwindung des Kapitalismus‘ nicht weniger voreingenommen, sondern allein einer anderen Gesellschaftstheorie verpflichtet. Sie entpuppte sich zwar als kritischer und emanzipatorisch, konnte sich jedoch von ihrer eigenen historischen ‚Wahrheit‘ mit universell gedachten Ansprüchen kaum lösen. Ausgetauscht wurden lediglich die historischen Sinndeutungen, initiiert durch ein anderes ‚Geschichtsbegehren‘. Die Idee vom Geschichtsbewusstsein konnte hier Ende der 1970er Jahre Abhilfe leisten: Allen voran war es Karl-Ernst Jeismann, der auf dem Mannheimer Historikertag 1976 erstmals die Idee des Geschichtsbewusstseins erörtert und als zentrale Kategorie – als „Fundamentalkategorie“ – der Geschichtsdidaktik begründet hat (z.B. Jeismann 1980, Jeismann 1988). Was ist für Jeismann Geschichtsbewusstsein in didaktischer Perspektive?

1. Geschichtsbewusstsein ist mehr als nur ein Bewusstwerden des Geschichtlichen¹⁴.
2. Die Idee des Geschichtsbewusstseins bekam zwar von dieser o. g. ‚emanzipatorischen Didaktik‘ ihre Impulse, wurde aber nicht verstanden als Funktion von politischen Positionierungen oder Zielen, denn eine ideologisch-politische Vereinnahmung war und ist diesem Konzept fern.
3. Das Konzept des Geschichtsbewusstseins geht von der Prämisse aus, dass Geschichte ein Vorstellungskomplex ist, der sich auf Überreste und Traditionen gründet und durch Gegenwarts- und Zukunftsvorstellungen strukturiert und gedeutet wird (= Geschichtsbild). Die Geschichte ist weder real, noch ein Abbild, sondern ein Bewusstseinskonstrukt.

¹⁴ Schließlich auch mehr als das „Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“ als einen der möglichen Maßstäbe für Bildung, wie Hartmut von Hentig in seinem Bildungs-Essay sehr allgemein formuliert (von Hentig ⁵2004, 83ff.).

4. Demnach ist Geschichte stets eine gegenwärtige Rekonstruktion von Vergangenheit. Der Geschichtsunterricht generiert daher keine didaktisch reduzierte wissenschaftliche Erkenntnis, keine Reproduktion ‚historischer Wahrheit‘, sondern ist Teil einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (= Konventionen). Zugleich ist Geschichtsbewusstsein keine Fiktion der historischen Ereignisse, sondern ein wertgebundenes ‚Geschichtssuchen‘ mit gründlicher methodengebundener Geschichtserkenntnis. Die Relativität der historischen Aussagen wird dabei nicht verschwiegen, sondern ist Teil des Diskurses. Die ‚Objektivität‘ resultiert aus dem Status quo des Konsenses, der kollektiven Rekonstruktion (= Geschichtskultur).
5. Die geschichtliche Bildung bekommt ihren Wert durch die historische Deutung, die mit dem eigenen, ebenfalls zu reflektierenden Standort in der Gegenwart eng verbunden ist. Der Geschichtsunterricht hat damit in der Schule gleichsam wissenschaftspropädeutischen Charakter.

Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik¹⁵

Der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ wurde und wird häufig in sehr weitem Sinne gebraucht, so dass eine genaue Definition zuweilen schwer fällt. Dennoch hat dieser Begriff als zentrales Thema in verschiedenen musikbezogenen, vorwiegend in musikwissenschaftlichen, zunächst jedoch kaum in musikpädagogischen Zusammenhängen Eingang gefunden. So fand vom 20. bis zum 24. März 1972 eine musikwissenschaftliche Hauptarbeitstagung des Darmstädter Instituts für Neue Musik und Musikerziehung mit dem Titel „Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das musikalische Geschichtsbewußtsein“ statt. Zofia Lissa versteht

„... unter musikalischem Geschichtsbewusstsein ein weites Informationsfeld klanglicher Natur, das in der Fühlungnahme mit der Musik verschiedener Jahrhunderte, Epochen und Stile gewonnen wird. Dieses bewirkt in uns vielerlei Stereotype der musikalischen Vorstellung, die für jeden unserer Kodes etwas anders geartet sind, ferner unterschiedliche rezeptive Haltungen, die später beim verschiedenen Material jeweils eingenommen werden; der Begriff des musikalischen Geschichtsbewußtseins umfaßt auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem der vielartigen Evolutionskontinua als der eigenen kulturellen Tradition. Darüber hinaus umfaßt es auch das Gefühl der Kontinuität der Stile, d. h. die Vorstellung von ihren Ähnlichkeiten und Unterschieden und dem daraus folgenden Wissen über ihre genetischen oder auch nur chronologischen Verknüpfungen“ (Lissa 1973, S.11).

Lissa konturiert den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ noch insofern, als sie Geschichtsbewusstsein als unvollständiges Bewusstsein versteht, im Gegensatz zu einem vollständigen Tatsachenkomplex. Vergangene Epochen würden von jeder Generation der Gegenwart einverleibt und mit heutigem Musikbewusstsein besetzt. Weil bei der Rezeption älterer Werke die heutige musikalische Vorstellung einfließe, gebe es eine „unabwendbare Verflechtung des ‚Heute‘ mit dem ‚Gestern‘“ (Lissa 1973, S.15 et passim)¹⁶.

¹⁵ Der folgende Text ist überwiegend eine Darstellung der Fundstellen, in denen Geschichtsbewusstsein mit unterschiedlichen Intentionen thematisiert wird. Die jeweiligen Argumentationsstränge werden allerdings hier nicht immer weiterverfolgt und -gedacht. Dennoch erachten wir es als notwendig, Fundstellen zum Geschichtsbewusstsein hier zusammenzutragen.

¹⁶ Hans Heinrich Eggebrecht verweist im selben Band darauf, dass es nicht darum gehe, Geschichte zu lernen oder zu lehren, intellektuell oder curricular verdinglicht, sondern „Geschichtsbewußtsein heißt, daß man, sich in der Geschichte wissend, die Geschichte wissen will, um Stereotypen

In der musikpädagogischen Diskussion fungiert Geschichtsbewusstsein allerdings eher als Memento-Ruf, sich in der Gegenwart der Geschichte bewusst zu werden, so etwa Sigrid Abel-Struth im Rahmen des Kolloquiums „Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik“ im Zuge der o.g. Darmstädter Tagung 1972: „Es ergibt sich, daß sich die didaktische Kategorie des Neuen nur auf der Basis musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins als Chance der Reform entfalten kann“ (Abel-Struth 1973, S.112).

In musikdidaktischer Perspektive wurden der Begriff und die Idee des Geschichtsbewusstseins auch in einer 1979 erschienenen Ausgabe der Zeitschrift *Musik & Bildung* mit dem Thema „Geschichtlichkeit und Geschichtsbewußtsein im Musikunterricht“ reflektiert. Zweck war etwa, „die Notwendigkeit einer Hinwendung zum Bewußtsein für das Betroffensein und die Aktualität von Historischem deutlich zu machen“ (S.1). In Ablehnung von Adornos „Ursprungsdenken“ sieht Carl Dahlhaus, der den Verlust der geschichtlichen Vergewisserung beklagt, im „historischen Bewußtsein“ keine bloße Denkformel, sondern versteht es als eine Möglichkeit, das Wesen einer Person oder Sache zu erfassen, indem deren Entwicklung rekonstruiert wird (Dahlhaus 1979, S.3)¹⁷. Redlich stellt indessen Peter Becker fest, dass Geschichtsbewusstsein eher ein gegenwärtiges Dilemma benenne, als dass es klar definierbar wäre – „es gibt nicht *das* Geschichtsbewußtsein, das einfach abzurufen wäre“ –, vielmehr existierten von diesem Begriff jeweils fachspezifische Vorstellungen in den jeweiligen Fachdidaktiken. Er appelliert an die musikdidaktische Forschung, „Geschichtsbewußtsein als musikdidaktische Kategorie [...] mit Nachdruck [...] zu diskutieren“ (Becker 1979, S.7ff). Der Diskurs steht bis heute aus.

Fast drei Jahrzehnte später versuchte Andrea Welte in ihrer Studie (s. Welte 2008), ausgehend von der Darstellung der Forschungsdiskussion in der Geschichtsdidaktik, das Konzept des Geschichtsbewusstseins auf die Musik, genauer: auf die Instrumentaldidaktik zu übertragen. Anders als die Anregung Jeismanns, die Idee des Geschichtsbewusstseins in die konkrete Unterrichtsplanung einfließen zu lassen, nutzt die Autorin umgekehrt verschiedene Aspekte des Geschichtsbewusstseins, um diese in einer Analyse zahlreicher Instrumentalschulen zu spiegeln. Auch Welte rekurriert mit Bodo von Borries darauf, dass Geschichtsbewusstsein die Fähigkeit beinhalte, „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Horizont des gegenwärtigen Bewusstseins zu begreifen“ und damit wiederum, über das Faktenwissen hinaus, auf „Deutungen und Parteinahmen, Urteile und Identifikationen, Folgerungen und Orientierungen“ ziele (Welte 2008, S.73 mit Verweis auf von Borries 1997, S.45). Insgesamt bleibt die Definition und Vorstellung von musikalischem Geschichtsbewusstsein hier überwiegend nebulös, und Welte gesteht offen:

zu durchschauen, die das Bewußtsein – unbewußt – determinieren, d. h. um den Freiheitsraum zu finden und zu vergrößern, in dem das Ich im Erfassen und Begreifen der gegenwärtigen Wirklichkeit die Entscheidung trifft über das Abwerfen und Annehmen seiner Determination, das Verwerfen und Akzeptieren von Traditionsprozessen und -objekten, und somit die Geschichte, in der es sich weiß, beherrschen lernt“ (Eggebrecht 1973, S.63).

¹⁷ In Anlehnung an Dahlhaus sieht auch Werner D. Freitag im Geschichtsbewusstsein den „Blick zurück“, „das Erkennen des Alten“, „das Bewußtsein, Geschichte zu haben“, das „Bewußtsein für das Historische im Gegenwärtigen“ sowie „de[n] Gedanke[n] der Veränderung und Veränderbarkeit“ (Freitag 1981/82, S.4, 6 und 12).

„Musikalisches Geschichtsbewusstsein verstehe ich als ein Geschichtsbewusstsein, das in Bezug steht zu allem, was mit der Rezeption, Produktion und Reproduktion (Interpretation) von Musik zu tun hat bzw. das durch den Umgang mit Musik evoziert wird. [...] Musikalisches Geschichtsbewusstsein ist ein grundsätzlich dynamisches, variables und offenes Phänomen [...]: *Das* musikalische Geschichtsbewusstsein existiert nicht. [Es ist] ... bei jedem Menschen verschieden strukturiert und ausgeprägt; dabei geht es nicht um ‚richtig‘ oder ‚falsch‘“ (Welte 2008, S.113 f).

Dabei stellt sie ihr eigenes Anliegen erheblich in Frage, wenn sie konstatiert:

„Dennoch drängt sich die Frage auf, ob ‚Geschichtsbewusstsein‘ tatsächlich als Zentralbegriff für historisches (Musik-)Lernen taugt, da sehr unterschiedliche Sachverhalte und Bewusstseinszustände unter ihm subsumiert werden. Für meine instrumentaldidaktische Fragestellung nach einem zeitgemäßen Umgang mit der Geschichtlichkeit von Musik bringt diese Auffassung von Geschichtsbewusstsein zwar interessante Aspekte ein, kann aber noch nicht ganz befriedigen. Es ist interessant, dass inzwischen auch etliche Geschichtswissenschaftler bzw. -didaktiker, u.a. Jeismann, Rösen [...] die unspezifische Verwendung des Begriffs problematisieren und für eine engere Auffassung plädieren. Diese Auffassung von Geschichtsbewusstsein kann meines Erachtens auch gewinnbringend auf den Umgang mit Musik bezogen werden“ (ebd., S.78f.).

Auffällig ist, dass die Geschichtsdidaktiker im Hinblick auf Geschichtsbewusstsein die ästhetische Dimension – hier verstanden als sinnliches Wahrnehmen im Sinne von „aisthesis“ – kaum in den Blick nehmen¹⁸, sie allerdings auch nicht dezidiert ausschließen. Ein wenig anders verhält es sich bei der o. g. Darstellung Zofia Lissas: Hier wird die (auditive) Wahrnehmung von Musik fokussiert. Lissa spricht von der „Fühlungnahme mit der Musik“. Nur angedeutet wird hier eine für die Musikpädagogik spezifische Sichtweise, die, anders als in der oben skizzierten Geschichtsdidaktik, vor der Übermacht des historischen Materials kapituliert und die gemeinsamen emanzipatorischen Ziele quasi ahistorisch verfolgen wollte. Boulez‘ ironische Sentenz, man möge alle Opernhäuser in die Luft sprengen, steht ebenso für diese Haltung, wie das Lehrwerk *Sequenzen*. In der Frage nach einer musikdidaktischen Fassung und Begründung von Geschichtsbewusstsein argumentiert Lissa ästhetisch, aber nicht pädagogisch. Werner D. Freitag moniert die zuweilen ästhetische Überpräsenz vor dem Hintergrund der *Auditiven Wahrnehmungserziehung* seit den 1970er Jahren. Die einseitige Herauslösung subjektiv-ästhetischer Phänomene habe dem ahistorischen Bewusstsein ungewollt Vorschub geleistet. Die Lösung sei vielmehr das Zusammenwirken von Subjekt und Objekt, sowie die Behandlung sowohl systematischer als auch historischer Aspekte (Freitag 1981/82, S.4, 8, 12 et passim). Und Andrea Welte ringt genau mit diesem Unterschied: Musik sei ebenso ein ästhetischer wie geschichtlicher Gegenstand (ebd., S.6), aber auch die Geschichtsdidaktik, die vorwiegend schriftliche Quellen bevorzuge, verfüge über sinnlich wahrnehmbare Quellen (ebd., S.92 und 94). Indessen sei ihrer Meinung nach „die emotionale und ästhetische Seite des Phänomens Geschichtsbewusstsein in der Geschichtsdidaktik und -wissenschaft zugunsten der rationalen Seite bislang stark unterbelichtet“. Im Gegensatz dazu gehe es bei der Musik deutlich weniger um geschichtliche Erkenntnis, sondern vielmehr um „sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis betreffende, körperlich-sinnliche Prozesse“ (ebd., S.113f.). Zwar sei der Umgang mit historischen Musikwerken schwerpunktmäßig im „ästheti-

¹⁸ Dass Geschichte auch von (sinnlicher) Wahrnehmung nicht zu trennen ist, liegt auf der Hand und findet in dieser Hinsicht auch immer wieder in geschichtsdidaktischen Erörterungen und Praxisbeispielen Eingang (für ein solches Beispiel mit theoretischer Begründung siehe etwa Cvetko 2009b, bes. „Kap. *Wahrnehmung* in den Fachdidaktiken“, S.2 et passim).

schen Bereich von Geschichtskultur“ anzusiedeln, dennoch sei die musikalische Geschichtskultur nicht nur ästhetisch, sondern auch kognitiv und politisch geprägt (ebd., S.83) – Welte postuliert am Ende die gütliche Mitte: „Musikalisches Geschichtsbewusstsein vereint in sich die Pole von Sinnlichkeit, Emotionalität und Rationalität und fordert dazu auf, bewusst in diesem Spannungsfeld zu leben“ (ebd., S.121). Was damit letztendlich gemeint ist, wird nicht deutlich.

Allen Autoren gemeinsam ist, dass im musikalischen Geschichtsbewusstsein eine Verbindung von Vergangenen und der Gegenwart gesehen wird: Zofia Lissa ist der Auffassung, Geschichte würde von der Gegenwart einverleibt, das Heute mit dem Gestern verflochten; Hans Heinrich Eggebrecht stellt den Einfluss der Geschichte auf das Bewusstsein, das „Bereifen der gegenwärtigen Wirklichkeit“ heraus; Carl Dahlhaus verweist auf die „Aktualität des Historischen“; Andrea Welte schließlich sieht in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft den Horizont des gegenwärtigen Bewusstseins.

Und auch andere Autoren, die den Begriff Geschichtsbewusstsein nicht verwenden, kreisen in ihrer Argumentation um eben diese Pole Geschichte vs. Ästhetik sowie um die Verbindung von Geschichte und Gegenwart, z. T. im Kontext musikalischer Bildung: Während etwa Frauke Heß Musikgeschichte als Hindernis für eine sinnlich-erlebnishaft Dimension von Musik sieht, bei welcher die Gegenwart keine Berücksichtigung finde – daher kritisiert sie auch das Modell der Didaktischen Interpretation – (Heß 2005, S.203ff.), liegt für Hans Bäßler vor dem Hintergrund des Lebensweltbezuges genau in der Beschäftigung mit der Musikgeschichte der große Wert: Musikunterricht könne zu einer Horizontverschmelzung führen, „wenn er die historische Dimension erfahrbar macht, aus der heraus sich das historische wie das gegenwärtige Ich jeweils neu definiert“ (Bäßler 1996, S.25). Mit seiner hermeneutischen Perspektive ist Bäßler der Didaktischen Interpretation sehr nahe, wenn er sagt, „der geschichtliche Horizont des musikalischen Objekts verschmilzt mit dem gegenwärtig-subjektiven des Schülers“ (ebd., S.30). Die Horizontverschmelzung ist „kein objektiver Befund“, sondern „ein Wahrnehmungsvorgang“, so Karl Heinrich Ehrenforth (Ehrenforth 1993, S.18). Die Metapher der Verschmelzung erinnert auch an Hans Heinrich Eggebrechts Bild der Brücke zwischen „ästhetischem Verstehen“ – das sinnliche, begriffslose Wahrnehmen – und „erkennendem Verstehen“ – die analytische und historische Betrachtungsweise (Eggebrecht 1981, S.49). Wie die Verschmelzung von Objekt und Subjekt, von Gestern und Heute funktionieren und praktisch aussehen könnte, bleibt unklar. Und die Frage, wie musikalisch-ästhetische Bildung etwa über das ‚Inszenieren ästhetischer Erfahrungsräume‘ (Chr. Rolle) hinaus realisiert werden kann, ist gegenwärtig noch schwer zu beantworten. Für Werner Jank ist schließlich die „materiale Bestimmung des Unterrichts“ noch zu offen (Jank 2005, S.62f.). Fernerhin bleibt für musikgeschichtliches Lernen die Frage bisher unbeantwortet, wie (etwa im Kontext von Kompetenzmodellen) aus Wahrnehmung ein Verstehen, eine Kontextualisierung werden könnte, die für Bildung relevant wären.

Es zeigt sich: Sowohl in der Geschichts- und als in der Musikdidaktik gibt es ein Nachdenken über das Geschichtsbewusstsein. Doch wird der Kerngedanke der (Re-)Konstruktion des Vergangenen in der Musikdidaktik bisher so gut wie gar nicht aufgegriffen. Überhaupt bleibt offen, ob oder inwieweit Terminus und Idee des Geschichtsbewusstseins in der musikpädagogischen Theorie und Praxis nützlich sind.

Historisches Denken als Kompetenz-Strukturmodell

Zurück zur Geschichtsdidaktik: Die Ideen, wie sich Geschichtsbewusstsein als abstraktes Konzept in der konkreten Unterrichtswirklichkeit vermitteln lässt, bleiben sehr vage. Dabei werden Brücken geschlagen zu unterschiedlichen didaktischen Modellen, wie etwa die zur sog. Berliner Schule (vgl. Schönemann 1998, S.55f.), zum ‚forschenden Denken‘ (Bergmann 2000, S.25ff.) oder, für den Bereich der Musik, zur Etablierung einer Strukturgeschichte (Dahlhaus 1979, S.6).

Bemerkenswert dagegen ist das 2006 erschienene und in der geschichtsdidaktischen Forschung Aufsehen erregende Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken* des internationalen Projektteams *FUER Geschichtsbewusstsein* (**F**örderung **u**nd **E**ntwicklung von **r**eflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein) um Waltraud Schreiber (Eichstätt), Bodo von Borries (Hamburg), Andreas Körber (Hamburg) u. v. m. Der relativ knappen, 64seitigen Einführung (Schreiber et al. 2006) folgte ein 876 Seiten starker Band (Körber 2007 et al.), in welchem eben dieses Modell im Detail erläutert wird. Das dort vorgestellte Modell ist bisher noch nicht empirisch überprüft¹⁹. Es will die fachwissenschaftliche Diskussion anregen, auch sollen später daraus Bildungsstandards abgeleitet werden. Dieser Intention folgend wollen wir versuchen – auch wenn es kaum gelingen wird, die Seiten auf den Punkt zu bringen –, das Modell hier im Sinne von Überlegungen aus musikdidaktischer Perspektive zu filtern und zu konturieren²⁰.

Auch das Team *FUER Geschichtsbewusstsein* sieht sich vom Zwang praktischen Handelns überrollt sowie der gegenwärtigen Outcome-Orientierung ausgesetzt, die anders akzentuiert wird als noch die Lernzielorientierung der 1970er Jahre (Schreiber et al. 2006, S.15)²¹. Während das KoMus-Team zügig die Operationalisierung des Modells mittels Aufgaben umgesetzt hat – und damit nach Meinung einiger Fachvertreter im Hinblick auf die theoretische Fundierung „ein wenig zu pragmatisch vorgegangen“ ist (Vogt 2008, S.35) –, ging das Team *FUER Geschichtsbewusstsein* einen anderen Weg: Hier liegt eine (fast zu) opulente theoriegeleitete Auseinandersetzung mit einem Modell vor, das bisher weder durch Aufgaben operationalisiert noch empirisch validiert worden ist. Das Kompetenz-Strukturmodell folgt zwei Leitlinien: dem rational-wissenschaftsadäquaten Prinzip und der lebensweltlichen Orientierung; es ist zunächst nicht dazu geeignet, die Planung von Unterricht unmittelbar zu unterstützen, sondern will eher weitere Modelle initiieren (Schreiber et al. 2006, S.18, 8f. und 15). Das Modell versteht sich als Gegenentwurf zur Abbilddidaktik – *die* wahre (Universal-)Geschichte gibt es nicht – und sieht Geschichten, verstanden als „historische Narrationen“, als Grund-

¹⁹ Indessen liegen interessante entwicklungspsychologische und empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein vor (s. Kölbl 2004 o. a. Pape 2008).

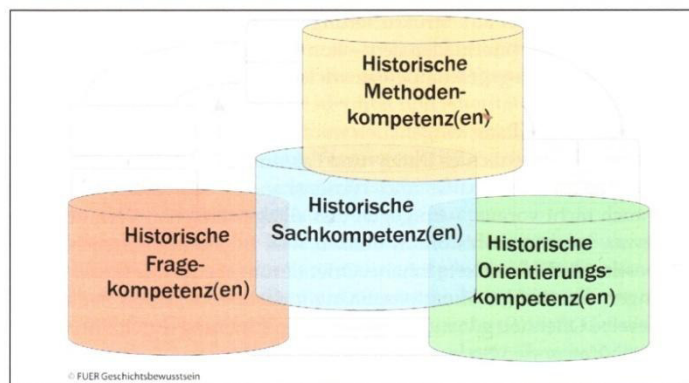
²⁰ Auf die wertvollen Arbeiten aus der Geschichtsdidaktik verwies schon Jürgen Vogt 2006, noch bevor das Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken* publiziert wurde. Mit Bezug auf Bodo von Borries nennt er verschiedene Inhaltsbereiche und gibt Impulse, wie „musikgeschichtliches Denken“ aussehen könnte. Er verbleibt, wie er selbst sagt, noch bei „Ad-Hoc-Illustrationen“, eine komplexere Reflexion stünde noch aus (Vogt 2006, S.129 ff.). Vorliegender Text versteht sich als ein weiter Baustein zu dieser ausstehenden Reflexion.

²¹ Die gegenwärtige Kompetenzdebatte sei daher nicht eine Mode und ein Risiko, sondern biete echte Chancen und gehe über die Lernziel- und Curriculumsdebatte der 1970er Jahre weit hinaus (von Borries 2007a, S.329 et passim).

lage (ebd., S.7, 15, 21) sowie den Konstruktivismus als Grundlage der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik (ebd., S.17, 23). Bei jeder der hier aufgeführten Einzelkompetenzen meint Kompetenz nicht das Verfügen über umfangreiche Kenntnisse und detailliertes Einzelwissen in einem bestimmten Bereich. Gemeint ist die Anwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen auf andere Sachverhalte und Fälle:

„Teil der historischen Kompetenz ist demnach die Verfügung über strukturelles Wissen, Konzepte und Kategorien, welche mehrere Gegenstandsbereiche erschließen helfen. Sie können an einem Gegenstand erworben werden, müssen aber abstrahierbar und auf andere ‚Fälle‘ anwendbar sein, wenn sie Kompetenz-Status haben sollen. Kontext- und Fallwissen (*case knowledge*) sind demgegenüber für historisches Wissen ebenso unverzichtbar, nicht aber Teil der Kompetenz“ (Körper 2007b, S.95f.).

Das Kompetenz-Strukturmodell gliedert sich in die folgenden Einzelkompetenzen,²² die wir jeweils im Anschluss an eine kurze Erläuterung musikdidaktisch konkretisieren wollen:



(Abb. 1 aus Schreiber et al. 2006, S.30)

Historische Fragekompetenz(en): Die Autoren gehen von einem Verständnis von Geschichte als „historische Narrationen“ aus, das hier umfänglich zu erklären kaum möglich ist. Diesem Verständnis liegt eine postmoderne Sicht auf die Historiographie zugrunde, welche die Auflösung von Meta-Erzählungen – wie die der Universalgeschichte – zu ihrem Prinzip macht. Das Erzählen von Geschichte(n) wird vorwiegend literarisch konstruiert und diskutiert, wobei sich bestimmte Diskurse durchsetzen, andere hingegen nicht. Die Vergangenheit wird nach Arthur C. Danto in der Erzählung organisiert und nicht reproduziert. Nach Hayden Whites Weiterentwicklung ist die Erzählung also kein Abbild der Geschichte, welches das alte Wahrheitsverlangen des Historismus befriedigen könnte, sondern eine ganz bestimmte Form der Darstellung, ein (narratives) Konstrukt, das den Subjekt-Objekt-Dualismus aufhebt (vgl. insgesamt Kolmer, S.83ff.). Im Hinblick auf das *Historische Denken* werden einzelne Aspekte der Geschichte selektiv befragt, wobei Antworten ebenso nur partiell möglich sind. Eben die Differenz zwischen der Vergangenheit und den unterschiedlichen historischen Narrationen regt zu Fragen an. Die Fragekompetenz ist somit die Fähigkeit, an die Narrationen

²² Das Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken* ist daher eher ein zusammengesetztes Modell, auch wenn die Autoren hier abweichend von „Kompetenz-Komponenten“ sprechen (Körper 2007b, S.91ff.).

Fragen nach der Vergangenheit im Bewusstsein des Konstruktcharakters der Antworten zu stellen.

Musikbezogen würde es hierfür zunächst der Einsicht bedürfen, dass es nicht *die* Musikgeschichte gibt; allenfalls existieren einzelne Geschichten, die selektiv (erneut) befragt werden. In diesem Sinne kritisiert etwa Wolfgang Gratzner aus Sicht der Musikwissenschaft zu Recht den Blick auf *die* Geschichte, die „als endgültige und so eigentlich nicht mehr interpretationsbedürftige Tatsache vorgegeben“ ist. Vielmehr gälte es, sie zu rekonstruieren, denn das „Bewußtsein von Geschichtlichkeit [...] ist mithin ein Bewußtsein von den Voreinstellungen, aufgrund derer wir erkennen [...] und] handeln“ (Gratzner 1994, S.77, 85 et passim). Und man kann diesen beschriebenen Sachverhalt dabei fast ad absurdum denken: Entgegen Ranke²³ insistiert der Musikpädagoge Ehrenforth etwa darauf, „... wie es eigentlich nicht gewesen“; zwar sollte die Wahrheit des historischen Befundes nicht ausgeschlossen werden, wichtiger sei aber vielmehr „wie wir sie uns angemessen zu *eigen* machen können“ (Ehrenforth 1993, S.17f.)²⁴. Die Musikdidaktik müsste überlegen, wodurch Fragen an Narrationen initiiert und generiert werden könnten.

Historische Methodenkompetenz(en): Die Basisoperationen des De- und Rekonstruierens, resultieren aus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Antworten auf historische Fragen durch Analyse und Synthese der Quellen zu finden. Diese Kompetenz ist der Kernbereich der Erkenntnisgewinnung. Bei der Rekonstruktion von Geschichte wird die Vergangenheit durch Interpretation von Quellen erschlossen. Die Dekonstruktion hingegen ist ein analytischer Akt, bei der vorliegende historische Narrationen untersucht werden.

Die Musikdidaktik verfügt über zahlreiche historische Narrationen, die zu analysieren und zu befragen Aufgabe von Dekonstruktion ist. So ist die Sonatenhauptsatzform, die idealtypisch bekanntlich sehr selten vorkommt, im Unterricht zu überführen in die Untersuchung der Narration der Sonatenhauptsatzform: Was sagt uns die Beschreibung der Gegensätze und Entwicklungen über Musikwissenschaft? Wie kann man Formverläufe und Texturen alternativ beschreiben? Wie können die Erkenntnisse zu Hörerfahrungen in Beziehung gesetzt werden? Komplexer stellt sich die Methodenkompetenz für den Bereich der Rekonstruktion dar, denn während die Geschichtsdidaktik ihre gesamte Arbeit neben Bild- überwiegend auf Textquellen gründet, und die Methoden an diesen Medien ausgerichtet sind, verfügt die Musikdidaktik neben Bild- und Textquellen über eine sehr sinnliche Quelle: die Musik selbst. Musikdidaktisch gedacht wäre die Kompetenz der Rekonstruktion wohl die Fähigkeit visuelle *und* auditive Quellen in diesem Sinn zu befragen und musikspezifische Kenntnisse, z.B. in der Harmonielehre oder der Formanalyse, dabei einzubeziehen. Ob Musik als sinnliche Quelle im Sinne eines real klingenden Mediums zur Rekonstruktion als Teil der Historischen Methodenkompetenz geeignet ist, steht zur Diskussion (s. Kap. 6).

Historische Orientierungs-Kompetenz(en): Diese Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft ist eine mentale Disposition und mündet im Aufgeben von einer Auffassung der Geschichte

²³ S. Anm. 13.

²⁴ Stefan Orgass bezeichnet diese „pädagogische Dimension des Erzählens von Musikgeschichten“ als „Konstruktobjektivität“ (Orgass 2007). Orgass verbleibt bei seinen Überlegungen, hauptsächlich mit Bezug auf Jörn Rüsen, auf abstrakter Ebene, z.T. in hochkonzentrierter Darstellungsform, ohne dabei die Narrativitätstheorie praktisch oder im Sinne von Kompetenzen auszuschärfen.

als „vollständige Abbildung ‚der‘ als Gesamtzusammenhang gedachten ‚Vergangenheit‘“ (Schreiber et al. 2006, S.25). Die alten Geschichten (Narrationen) werden dekonstruiert und erneut gedeutet, erklärt und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Diese Alteritätserfahrung wirkt im Hinblick auf Welt-, Fremd- und Selbstverstehen auf die eigene Identität und offeriert ein neues praktisches Handlungsrepertoire. Die Orientierungskompetenzen werden „lebensweltlich wirksam“ (Schreiber et al. 2006, S.24).

Im Hinblick auf die lebensweltliche Wirksamkeit ist es nicht einfach, eine Brücke zur Musikdidaktik zu schlagen: Zum einen wird in der Musikdidaktik Kritik geübt, wenn Husserls Lebensweltbegriff musikdidaktisch verwendet wird, „da sich die Offenheit und Unbestimmbarkeit lebensweltlicher Erfahrung einer didak[tischen] Verplanbarkeit notwendig entzieht“ (Vogt 2005, S.140). Zum anderen wird die lebensweltlich orientierten Musikdidaktik (besonders im Zusammenhang mit dem Modell der Didaktischen Interpretation), bei der (ästhetische) Grunderfahrungen der Schüler zum Ausgangspunkt des musikalischen Verstehens werden, in Frage gestellt: Es besteht die Sorge, die sinnliche Erfahrung der Schüler sei lediglich eine Einstiegsmotivation, um von dort aus zu einer (geplanten) bereits feststehenden Lehrerinterpretation zu gelangen. Überdies wisse man bis heute nicht, wie der lebensweltlich orientierte Ausgangspunkt in konkrete Unterrichtsplanung umgesetzt werden könnte (Heß 2005, S.201ff. und Jank 2005, S.58ff.). Diese (musikdidaktische) Lebensweltorientierung unterscheidet sich von der (geschichtsdidaktischen) Orientierungs-Kompetenz: Letztere ist eine mentale Disposition und beinhaltet auf einer Metaebene die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, durch eigene oder fremde Fragestellungen Geschichtsbilder in Frage zu stellen, sie durch neue Erkenntnisse verändern zu können und diese auf die eigene Person und Lebenswelt zu beziehen (Alteritätserfahrungen). Die Musikdidaktiker richteten bei der Frage nach der Lebensweltorientierung ihren Blick bisher zunächst ausschließlich auf die Musik als sinnliches Medium, die Geschichtsdidaktiker hingegen auf historische Narrationen. Dabei wäre es durchaus denkbar, den Blick von Seiten der Musikdidaktik auch auf historische Narrationen zu richten.

Historische Sachkompetenz(en): Während die Historischen Fragen-, Methoden- und Orientierungskompetenzen prozesshaft durch Operationen strukturiert werden, ist der vierte Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz(en) nicht-prozesshaft, sondern durch Prinzipien, Konzepte bzw. Kategorien gegliedert. Der historisch Denkende erwirbt eine Begriffs- und Strukturierungskompetenz, womit nicht ausschließlich Daten- und Faktenwissen gemeint ist; er hat teil an den Konventionen in Abstimmung mit verschiedenen Individuen und Gruppen (= Geschichtskultur), eine Art vorläufiges Geschichtsbild, in welchem auch später zu berücksichtigende Irrtümer enthalten sein können (Schreiber et al. 2006, S.31). Sachwissen ist hier nicht mehr als ein Status quo, keine Wahrheit, sondern ein vorläufiges Ergebnis. Inwieweit daran erneut gerüttelt und gezerrt wird – Perturbation im Sinne des Konstruktivismus – hängt entscheidend ab vom Standort des Betrachters und dessen Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, ein einmal konstruiertes Bild von ‚der Geschichte‘ (immer wieder) aufzugeben und den Gegenstand, die alten Narrationen, neu zu dekonstruieren, also von seiner Historischen Orientierungskompetenz.

In Bezug auf den Musikunterricht monierte bereits Hans Heinrich Eggebrecht zu Recht, gerade (ergebnisorientierte) Curricula seien in ihrem Prinzip anti-wissenschaftlich, da sie der

Offenheit der Gegenstandsbereiche entgegenwirken: Wissenschaft ist für ihn ein stetiger Prozess, und es ist daher fragwürdig, wenn der Lehrer vorgibt, was richtig und falsch sei (Eggebrecht 1976, S.27ff.). Zwar gehen im Hinblick auf den Musikunterricht sowohl Richtlinien als auch Schulbücher einerseits von der Notwendigkeit historischen Sachwissens aus, andererseits herrscht ein hohes Maß an Übereinstimmung darüber, dass es nicht allein um die Ansammlung von Faktenwissen geht. Wenn nun die Historische Sachkompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft ist, die Domäne des Historischen zu strukturieren und mit Begriffen zu erschließen, stellt sich die vorgelagerte Frage, wie die Operationen der Historischen Fragen-, Methoden- und Orientierungskompetenzen aussehen. Bevor (vorläufiges) Sachwissen strukturiert und mit Begriffen besetzt wird, steht zu überlegen, wie Sachwissen generiert wird. Dabei verdient innerhalb der Historischen Methodenkompetenz die Operation des Rekonstruierens mittels Quellen besonderes Augenmerk. Die Beantwortung der Frage, welcher Quelle sich die Musikdidaktik bedient, entscheidet über das Ausmaß, inwieweit das Kompetenz-Strukturmodell auf die Musik angewendet werden kann und wie musikspezifisch das hier auf die Musikdidaktik angewendete Kompetenz-Strukturmodell dann überhaupt noch ist.

Das Problem Musik: Ästhetischer oder geschichtlicher Gegenstand?

Musik zu hören bedeutet zunächst einmal, akustische Reize zu verarbeiten, die unmittelbar und in Teilen nicht steuerbar auf uns wirken²⁵. Dieser Teil des Wahrnehmens kann unter Absehung von der Vergangenheit des Materials erfolgen. Zugleich wird der Musik Ausdruck und Sinn zugeschrieben. Da die Zuschreibung im gesellschaftlichen Kontext geschieht, trägt sie auch einen historischen Charakter. Das Verhältnis dieser beiden Seiten zueinander ist variabel, uneindeutig und flexibel. Wir wollen zunächst erläutern, was das für unsere Annäherung bedeutet.

Es fällt nicht schwer, sich die musikdidaktische Anwendung des Kompetenz-Strukturmodells *Historisches Denken* vorzustellen, wenn ein typisches Thema in der allgemeinen Geschichte (etwa Anlass und Ursache der Französischen Revolution) durch ein Thema in der Musikgeschichte (etwa Anlass und Ursache des musikalischen Sturm und Drang) ersetzt wird. Komplexer wird die Anwendung jedoch durch das Ernstnehmen des Mediums Musik in seiner ästhetischen Qualität: Während z. B. Zofia Lissa im Hinblick auf das Geschichtsbewusstsein die „Fühlungnahme mit der Musik verschiedener Jahrhunderte“ in den Mittelpunkt stellt und Werner D. Freitag die ästhetische Überpräsenz im Musikunterricht moniert, plädiert Andrea Welte für die Akzeptanz des Spannungsfeldes zwischen Musik als ästhetischem und zugleich geschichtlichem Gegenstand (s.o.). Allein die Akzeptanz des Spannungsfeldes bleibt an dieser Stelle aber unbefriedigend.

Musik als ästhetischer Gegenstand

Die Musik ist zunächst einmal ein sinnliches Medium und hat eine ästhetische Qualität – und das unabhängig davon, aus welcher Zeit sie stammt. Musik *wahrnehmen* ist noch lange nicht – um auf die Ausgangsproblematik zurückzukommen – *kontextualisieren*. Die Musikdidaktiker tun sich bis dato schwer, musikalisch-ästhetische Bildung didaktisch zu wenden²⁶; das ist

²⁵ Ausführlicher dazu Lehmann-Wermser 2011b.

²⁶ Über die Schwierigkeiten vgl. Rolle & Vogt 1995, S.56ff.

indes auch nicht die genuine Aufgabe von Historikern. Die Geschichtsdidaktiker wiederum plädieren für den Einsatz von Musik im Geschichtsunterricht, um die vergangene Zeit sinnlich erlebbar zu machen, da ein „vorwiegend textorientierter Geschichtsunterricht an der Erfahrungswelt der Schüler vorbeigehen würde“ (z.B. Klenke 2002, S.209 f.), und die Musik Mittel zur Motivation sei (z.B. Sauer ⁴2005, S.194; für weitere Literatur s. Cvetko 2009a, S.18f.). Damit verbleiben die Geschichtsdidaktiker auf sicherem Terrain, wenn Musik lediglich zur Illustration dient und das Lernen an Quellentexten das eigentliche Kerngeschäft ist.

Musik als geschichtlicher Gegenstand

Zugleich ist die Musik aus der Vergangenheit eine Quelle. Quellen sind alle historischen Materialien, die eine Rekonstruktion der Vergangenheit ermöglichen. Zwar sind das in der Geschichtsdidaktik überwiegend Textquellen, doch sind auch alle anderen Quellentypen denkbar, zu denen eben auch die Musik gehört. Die Musik wiederum wird vorwiegend überliefert durch einen Notentext, der – rekonstruiert – real in der Gegenwart erklingen kann. Wenn nun die Musik als Quelle zur Rekonstruktion der Vergangenheit beitragen soll, wäre zu überlegen, inwieweit sie dazu geeignet ist.

Zielte die „Rekonstruktion“ einer Musik aus der Vergangenheit auf das sinnliche Erleben, muss die historische Musik in der Gegenwart real erklingen. Einerseits wäre die Vergangenheit damit unmittelbar erlebbar, andererseits in der Reichweite begrenzt, denn die Rekonstruktion wäre damit allein auf das sinnliche Erleben beschränkt. Zielte die Rekonstruktion hingegen nicht auf das sinnliche Erleben, genügte der Notentext (der übrigens auch sehr sinnlich sein kann), denn er ist schließlich nicht mehr als (reduziertes) Abbild des real Klingenden. Doch bei beiden Formen fehlt dem Medium Musik, im Gegensatz zur Wortsprache, Begrifflichkeit und damit eine semantische Eindeutigkeit (weniger drastisch zeigt sich das bei wortgebundener Musik, die allerdings an ästhetischer Unmittelbarkeit einbüßt). Die Möglichkeiten des sinnlichen Mediums Musik, die Vergangenheit zu rekonstruieren, sind daher begrenzt, wenn auch nicht gänzlich ausgeschlossen (etwa wenn Instrumente wie das Semantische Differential eingesetzt werden, um ein Klangerlebnis in Worte fassen zu können). Das Kompetenzstrukturmodell *Historisches Denken* ließe sich mit der Musik als sinnlichem Medium kaum füllen, wenn nicht neben der musikimmanenten Analyse (am Notentext) auch der historische Kontext einbezogen würde.

Ästhetische Erfahrungen als Ausgangspunkt

Das Modell *Historisches Denken* setzt an einem viel späteren Punkt an: Wenn aus dem ästhetischen Erleben und der musikimmanenten Analyse sowie durch den Einbezug des historischen Kontextes (etwa mittels existenter, semantisch greifbarer Textquellen) historische Narrationen bereits entstanden sind, lassen sich diese de- und rekonstruieren. Während die Geschichtsdidaktik Musik eher als sinnliche Zutat nutzt, könnte in der Musikdidaktik die Musik als ästhetisches Medium *Ausgangspunkt* für Fragestellungen sein (z.B. „Was ist das, was ich gerade gehört habe?“ und „Warum wirkt was wie?“), besonders dann, wenn historische Narrationen bewusst mit einbezogen würden.²⁷ Das wäre auch insofern redlich, als ästhetisches

²⁷ Die Frage ist allerdings hierbei zu stellen, inwieweit die Musik selbst eine historische Narrationen und damit Ausgangspunkt für die Re- und Dekonstruktion sein kann. Jede Aufführung könnte

Erleben von Musik aus der Vergangenheit immer auch überkommene historische Narrationen einschließt, denn auch das „vorbegriffliche Erfahren“, das etwa Frauke Heß besonders wichtig ist (Heß 2005, S.205), beginnt ja nicht kontextfrei beim Punkt Null. Das Modell *Historisches Denken* befähigt besonders dazu, mögliche „Sinmodelle“ und „vorgegebene Perspektiven“, die Heß kritisiert (ebd.), zu de- und zu rekonstruieren – wer *Historisches Denken* ernst nimmt, gelangt eben nicht zu einer feststehenden Lehrerinterpretation. Zu erwarten ist neben der Entstehung immer wieder neuer historischer Narrationen – und das wäre ein entscheidendes Bildungsziel – eine immer wieder veränderte Hörerfahrung eben durch diese nicht statischen, sondern dynamischen Narrationen. Das heißt: Sinnliches Erleben von Musik ist lediglich Teil (vorwiegend Ausgangspunkt) des komplexen Systems zur Rekonstruktion von Vergangenheit und verfügt in diesem Sinne nur über begrenzte Möglichkeiten. Das sinnliche Medium Musik fügt sich als Quelle daher nur teilweise ein in das Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken*. Das mittels des Modells generierte Sachwissen kann allerdings zurückwirken auf das (erneute) Hörerleben.

Ausblick

Noch einmal zurück zur Schilderung der Aufgabe im KoMus-Projekt, die hier nicht von der Seite des Testens eines „output“ betrachtet werden soll, sondern als Dokumentation wünschenswerter Kompetenzen. Nicht sinnvoll wäre ein Memorieren von Epochen und Zeiten, verbunden mit Komponisten und Werken. Wenn es gelänge, den Kern des geschichtsdidaktischen Modells unter Berücksichtigung des ästhetischen Charakters von Musik fachspezifisch anzuwenden und diesen beiden Seiten in der didaktischen Konzeption sowie im Unterricht selbst Raum zu geben, so wäre das ein Fortschritt. Denn ohne Zweifel handelt es sich beim *Historischen Denken* des Teams *FUER Geschichtsbewusstsein* um ein bemerkenswertes Modell, das der zentralen Kategorie in der Geschichtsdidaktik – dem Geschichtsbewusstsein – Rechnung trägt. Es ist ein gemäßigt-konstruktivistisches Modell, das nicht polarisiert, indem es Fakten- und Sachwissen nicht ausschließt, sondern in das Kompetenzmodell einbezieht.

Das Team „FUER Geschichtsbewusstsein“ bekennt offen, wie weit man noch davon entfernt sei, das Kompetenz-Strukturmodell zu validieren. Überhaupt sei bisher noch ungeklärt, wie man es in Aufgaben fassen könnte²⁸, diese hätten daher derzeit eher „illustrativen Charakter“ (Körper 2007a, S.71ff. und bes. 77f.). Dabei wäre es interessant, das Modell mit konkreten musikdidaktischen Inhalten zu füllen.

nämlich auch als eine Variante einer Ur-Erzählung betrachtet werden. Diese Frage lässt sich letztlich in diesem Rahmen nicht beantworten.

²⁸ So hatte Bodo von Borries schon seine in den 1970er Jahren gemachten Versuche wie eine „heiße Kartoffel“ fallen gelassen, „um nicht zum alleinigen Testonkel der ganzen Disziplin zu werden“ (von Borries 2007c, S.668, Anm. 21). Dennoch zeigt er Aspekte des Kompetenzmodells *Historisches Denken*, in dem er exemplarisch der Frage nach dem Beginn der Französischen Revolution nachgeht; der Beginn erweist sich nämlich bei genauer Analyse der Ereignisse als strittig. „1789 = Französische Revolution“ ist als Datum und Faktum kaum haltbar und ist nicht mehr als ein ideologisch geprägtes Konstrukt, das sich nicht in ein Kerncurriculum einsetzen lässt. Gleiches gilt auch für das dort erläuterte Beispiel Reformation (von Borries 2007b, S.334ff.). – Zur Unterscheidung von Lernaufgaben und Testaufgaben vgl. Knigge 2011.

Das hier vorgestellte Kompetenz-Strukturmodell *Historisches Denken* sei nicht als unmittelbares Planungsinstrument von Unterricht geeignet, so die Geschichtsdidaktiker (Schreiber et al. 2006, S.9). Dennoch wird ein zweiter Teil dieses Aufsatzes den Versuch unternehmen zu zeigen, inwiefern das Modell über bisherige Ansätze, wie sie in einigen Schulbüchern deutlich werden, hinausgeht und anhand konkreter Unterrichtsbeispiele zu demonstrieren, welche Bedeutung das Modell für den Musikunterricht erlangen könnte.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1973): Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins, in: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 9). Mainz: Schott, S.101–113.
- Bäßler, Hans (1996): Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Becker, Peter (1979): Geschichtsbewußtsein als musikdidaktische Kategorie. Eine Problem-skizze, in: *Musik & Bildung* 11, Heft 1, S.7–13.
- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken (= Methoden historischen Lernens) (= Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Borries, Bodo von (1997): Geschichtsbewußtsein – Empirie, in: Bergmann, Klaus (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer, S.45–51.
- Borries, Bodo von (2007a): Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005, in: Körber, Andreas (2007), S.318–330.
- Borries, Bodo von (2007b): „Kompetenzmodell“ und „Kerncurriculum“, in: Körber, Andreas (2007), S.334–360.
- Borries, Bodo von (2007c): Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Körber, Andreas (2007), S.653–673.
- Brophy, Timothy S. (Hg.) (2010): *The practice of assessment in music education. Frameworks, models, and designs*. Chicago: GIA.
- Cvetko, Alexander J. (2009a): Musikgeschichte(n) unterrichten. Ein musikdidaktischer Rück- und Ausblick, in: Kinzler, Hartmuth (Hg.), *Musik – Geschichte(n) – Erzählen*. Freundesgabe für Hans Christian Schmidt-Banse zur Emeritierung (= Beiträge zur Medienästhetik der Musik, Bd. 11). Osnabrück: epOs music, S.17–43.
- Cvetko, Alexander J. (2009b): Motive zur Gründung Buxtehudes im Mittelalter. Eine Stadt als ästhetischer Erfahrungsraum im Geschichts- und Erdkundeunterricht, in: *Zeitschrift Ästhetische Bildung* 1, Nr. 2, S.1–14, Elektronische Ressource: <<http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/19/16>> (Stand: März 2010).
- Dahlhaus, Karl (1979): Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins?, in: *Musik & Bildung* 11, Heft 1, S.2–6.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1973): Neue Musik – Tradition – Fortschritt – Geschichtsbewußtsein: Bemerkungen zu diesen Begriffen, in: Stephan, Rudolf (Hg.), *Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das musikalische Geschichtsbewußtsein* (= Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Bd. 13). Mainz: Schott, S.53–65.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1976): Wissenschaft als Schule, in: Stephan, Rudolf (Hg.), *Schul-fach Musik. Elf Beiträge zum Thema Ausbildung von Musiklehrern* (= Veröffentlichungen des Instituts für Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 16). Mainz: Schott, S.25–33.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1981): Musikanalyse und Musikvermittlung [= Festschrift für Dragotin Cvetko], in: *Musikološki Zbornik – Musicological Annual XVII/1* [Ljubljana], S.48–56.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): „... wie es eigentlich nicht gewesen“. Anmerkungen zum Begriff der „Horizontverschmelzung“, in: *Musik & Bildung* 25, Heft 5, S.17–18.
- Freitag, Werner D. (1981/82): Musikgeschichte in der Schule? Über (musik-)historisches Bewußtsein heute und den didaktischen Ort von Musikgeschichte, in: *Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* 35 (1981/82), S.4–13.
- Gratzer, Wolfgang (1994): Musik als Geschichte in Erfahrung bringen, in: Gruber, Gernot & Mauser, Siegfried (Hg.), *Musikalische Hermeneutik im Entwurf* (= Schriften zur musikalischen Hermeneutik, Bd. 1). Laaber: Laaber, S.55–95.

- Hentig, Hartmut von (2004): *Bildung. Ein Essay* (= Beltz-Taschenbuch, Bd. 158), 5. leicht überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.
- Heß, Frauke (2005): „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht, in: Jank, Werner (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (= Cornelsen Scriptor). Berlin: Cornelsen, S.201–208.
- Hörmann, Stefan (1995): *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 1), Frankfurt am Main: Lang.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Jank, Werner (2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (= Cornelsen Scriptor). Berlin: Cornelsen.
- Jeismann, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, Hans (Hg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung* (= UTB, Bd. 954). Paderborn u. a.: Schöningh, S.179–222.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: Schneider, Gerhard (Hg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (= Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S.1–27.
- Kirchner, Gerhard (1979): *Handleitung zum Studium des Problems: Musikgeschichte im Musikunterricht*, in: *Musik & Bildung* 11, Heft 1, S.14–19.
- Klenke, Dietmar (2002): *Musik als subjektorientiertes Medium im Geschichtsunterricht*, in: Herzig, Bardo & Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 5). Münster u. a.: LIT, S.209–236.
- Knigge, Jens & Lehmann-Wermser, Andreas (2008): *Kompetenzorientierung im Musikunterricht*, in: *Musik & Unterricht*, Heft 94, S.56–60.
- Knigge, Jens (2011): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musikwahrnehmen und Kontextualisieren“* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2). Münster: LIT.
- Kölbl, Carlos (2004): *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung* (= Zeit – Sinn – Kultur). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kolmer, Lothar (2008): *Geschichtstheorien* (= UTB, Bd. 3002). Paderborn u. a.: Fink-Verlag.
- Körper, Andreas; Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2). Neuried: ars una.
- Körper, Andreas (2007a): *Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, in: Körper, Andreas et al. (2007), S.54–85.
- Körper, Andreas (2007b): *Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“*, in: Körper, Andreas et al. (2007), S.89–154.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2011a): *Kompetenzen im Musikunterricht. Zur Weiterentwicklung eines Begriffs und seiner Funktion für die Unterrichtsentwicklung*, in: Loritz, Martin D. et al. (Hg.): *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Festschrift für Rudolf Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 100) (= Augsburgs Schriften). Augsburg: Wißner, S.133–146
- Lehmann-Wermser, Andreas (2011b): *Die Musikdidaktik und ihr schwieriges Verhältnis zum geschichtlichen Lernen*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62, Heft 7/8, S.413–421.

- Leisegang, [Hans] (1929): Art. „Historismus“, in: Schwartz, Hermann (Hg.), Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Bielefeld/Leipzig: Verlag von Velhagen & Klasing, Sp. 831–834.
- Lenord, Christiane (2009): Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte vom Musiklehrern, Diss. Universität Bremen, Elektronische Ressource: http://suche.suub.uni-bremen.de/remote_access.php?http%3A%2F%2Fnbn-resolving.de%2Furn%3Anbn%3Ade%3Agbv%3A46-diss00011752 (Stand: 18.12.2011).
- Lissa, Zofia (1973): Musikalisches Geschichtsbewußtsein – Segen oder Fluch?, in: Stephan, Rudolf (Hg.), Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das musikalische Geschichtsbewußtsein (= Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Bd. 13). Mainz: Schott, S.9–30.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2, S.3–33, Elektronische Ressource: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Stand: Mai 2008).
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Didaktik (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim u. a.: Olms.
- Pape, Monika (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Diss. Leibniz Universität Hannover, Elektronische Ressource: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh08/556531604.zip> (Stand: 13.12.2010).
- Rolle, Christian & Vogt, Jürgen (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen, in: *Musik & Unterricht*, Heft 34, S.56–59.
- Sauer, Michael (2005): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 4. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schönemann, Bernd (1998): Geschichtsbewußtsein methodisch. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens heute, in: Schönemann, Bernd et al. (Hg.), Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.39–65.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas & Borries, Bodo von et al. (2006), Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1). Neuried: ars una.
- Simon, Christian (1996): Historiographie (= UTB, Bd. 1901). Stuttgart: Ulmer.
- Vogt, Jürgen (2005): Art. Lebenswelt, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf. Kassel: Bosse, S.140–141.
- Vogt, Jürgen (2006): Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff, in: Kaiser, Hermann J. et al. (Hg.), Bildungs-offensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft, S.125–140.
- Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2, S.34–41, Elektronische Ressource: <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> (Stand: März 2010).
- Welte, Andrea (2008): Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung für den Instrumentalunterricht, Diss. Universität der Künste Berlin, Elektronische Ressource: http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2008/31/pdf/welte_andrea.pdf (Stand: 12.03.2010).

Verzeichnis der untersuchten Richtlinien

Baden-Württemberg:

- Bildungsstandards für den Fächerverbund Mensch, Natur, Kultur (2004); im Internet http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_MeNuk_bs.pdf (Stand: 8.8.2010).
- Bildungsstandards für den Fächerverbund an der Hauptschule und Werkrealschule (2004); im Internet http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_MeNuk_bs.pdf, (Stand: 8.8.2010).
- Bildungsstandards für das Fach Musik an Gymnasien (2004); im Internet http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Mu_bs.pdf, (Stand: 8.8.2010).

Bayern:

- Lehrplan für die bayerische Grundschule (2000); <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1> (Stand: 8.8.2010).
- Lehrplan für die Hauptschule (2004): Gesamtlehrplan; im Internet <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=13aa2580247de0e6b87c87c24abe3907> (Stand: 8.8.2010).
- Lehrplan für das Gymnasium (2004): im Internet <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26404> (Stand: 8.8.2010).

Bremen:

- Bildungsplan für die Primarstufe: Ästhetische Erziehung (Sport, Musik, Kunst); Erl. 07/2001 v. 12.6.2001 1.8.2001; im Internet http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_Aesthetik.9263.pdf (Stand: 8.8.2010).
- Bildungsplan für die Sekundarschule (Musik); Erl. 13/2007 v. 7.11.2007 1.8.2007; im Internet http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_sek.9307.pdf (Stand: 8.8.2010).
- Bildungsplan für die Gesamtschule und das Gymnasium; Erl. 13/2007 v. 7.11.2007 1.8.2007; im Internet http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf (Stand: 8.8.2010).

Hessen:

- Rahmenplan Grundschule; Verordnung vom 21.3.1995; im Internet http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=5df05f498ea6a7b1f8b10a875c9983ca (Stand: 8.8.2010).
- Bildungsgang Hauptschule, Lehrplan Musik, im Internet http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=770244b3f3f61faf79f08f0f0db32a30 (Stand: 8.8.2010).
- Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang (2010): im Internet http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (Stand: 8.8.2010).

Niedersachsen:

- Kerncurriculum für die Grundschule; Schuljahrgänge 1–4. (2006): im Internet http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_musik_nib.pdf (Stand: 8.8.2010).

Rahmenrichtlinien Musik (1995): im Internet <http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/nimus.PDF>
(Stand: 8.8.2010).

Rahmenrichtlinien für die Hauptschule, Fach Musik (1986): Hannover: Schroedel.

Sachsen

Lehrplan für die Grundschule (2004/2009): im Internet http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gs_musik_2009.pdf (Stand: 8.8.2010).

Lehrplan Mittelschule (2004/2009): im Internet http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_musik_2009.pdf (Stand: 8.8.2010).

Lehrplan Gymnasium (2004): im Internet http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_musik.pdf (Stand: 8.8.2010).