

GMTH Proceedings 2012

herausgegeben von

Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der

Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012

herausgegeben von

Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

Erschienen als Band 15 in der Schriftenreihe

Folkwang Studien

herausgegeben von

Andreas Jacob und Stefan Orgass

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2015

(ISBN 978-3-487-15231-8)

(ISSN 2701-9500)



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access article licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Stefan Garthoff

**»Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven
und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.«
Binnendifferenzierung im Musiktheorieunterricht**

In Gruppenunterrichten bringt jeder Lernende seine eigenen soziokulturellen Hintergründe, individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und persönlichen Ansprüche an sich und das Fach in die jeweilige Lerngruppe ein. Von diesen Unterschieden treten dabei meistens die fachbezogenen Kompetenzunterschiede als die für den Unterricht signifikanteste Dimension von Verschiedenheit hervor.

Diese ist bezüglich musiktheoretischer Kompetenzen vielleicht in Gruppen von ausschließlich Tonsatz Studierenden minimal. Doch schon in anderen Studiengängen, wie z. B. Lehramt oder Musikwissenschaft, ist sie deutlich spürbar. Immanent sind die Unterschiede von musiktheoretischer Kompetenz in Schulklassen, denn wohl jede Schülergruppe lässt sich in zwei zueinander disjunkte Gruppen aufteilen: Es gibt die eine Gruppe mit Schülern, die kein Instrument spielen, und die andere Gruppe mit Schülern, die ein Instrument erlernen. Ist erstere wahrscheinlich noch nie mit Musiktheorie in Berührung gekommen, so verfügt letztere sicherlich über ein zumindest basales musiktheoretisches Grundwissen. An dieser Stelle wird für den Musiktheorie Lehrenden ein Problem deutlich: die Heterogenität von Lerngruppen.

Der folgende Beitrag möchte dieses Problem diskutieren, wobei folgende Fragestellungen zentral sind: Wann kann Heterogenität zum Problem werden? Gibt es Methoden, die den Umgang mit ihr in Lehrsituationen vereinfachen? Lassen sich diese Methoden auch im Musiktheorieunterricht anwenden?

Psychologische und pädagogische Aspekte

Eine im Verlauf des Erwerbs von Kompetenzen im Notenlesen denkbare und wohl typische Aufgabenstellung ist: »Bestimme die Notennamen folgender Töne.« Für einen Schüler, der noch keine Noten lesen kann, ist das extrem schwierig. Der Anreiz (nicht die Motivation!) des erfolgreichen Lösens dieser Aufgabe ist für ihn sehr hoch, da die

mögliche Bewältigung enorme positive Auswirkungen auf seinen Selbstwert hätte. Gleichzeitig ist es aber sehr unwahrscheinlich, dass er die Aufgabe überhaupt lösen kann. Ein anderer Schüler, der die Fähigkeit des Notenlesens schon erlernt hat, wird den Anforderungscharakter dieser Situation ganz anders einschätzen. Für ihn ist diese Aufgabe extrem einfach, ihre erfolgreiche Bewältigung demzufolge sehr wahrscheinlich. Dafür sind die positiven Auswirkungen auf seinen Selbstwert nur sehr gering. Für ihn gibt es keinen Anreiz, die Aufgabe lösen zu wollen.

So verstanden, könnte Motivation als das Produkt der Parameter »Anreiz auf« und »Wahrscheinlichkeit von« Erfolg interpretiert werden.¹ Für das obige Beispiel heißt das, dass die Motivation beider Schüler in Bezug zur Aufgabenstellung gleich groß, nämlich relativ gering ist. Das motivationale Maximum würde bei jeweils subjektiv empfundenen mittelschweren Aufgaben erreicht werden.

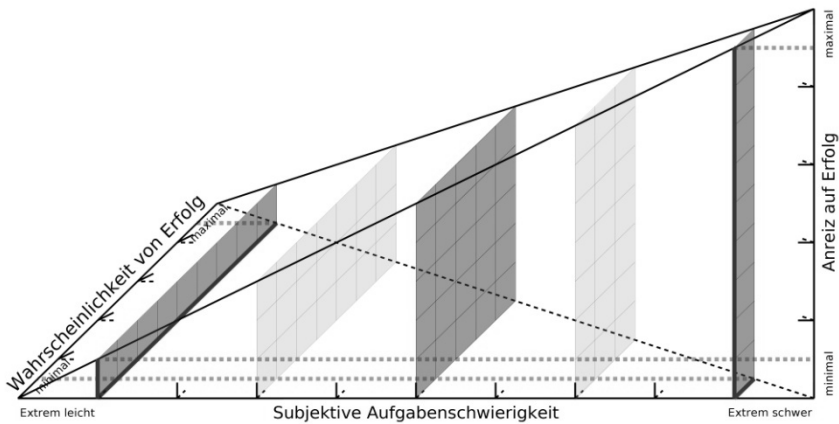


Abbildung 1: Motivationsparameter.

Besonders motivierend sind Aufgaben, bei denen der Schüler zu Beginn der Bearbeitung nicht sicher sein kann, ob er sie lösen kann, ihre Bewältigung durch den Schüler aber ziemlich sicher ist. Zusammenfas-

¹ Vgl. Falko Rheinberg und Siebert Krug, *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*, Göttingen 2005.

send kann gesagt werden, dass eine motivierende Aufgabe fordert, aber lösbar ist – und demzufolge, sollen maximale Lernerfolge erzielt werden, für jeden Lernenden individuell erstellt werden muss. Dass die »Verschiedenheit der Köpfe«² ein zentrales Problem von Lerngruppen in Lernsituationen ist, ist der Pädagogik spätestens seit Johann Friedrich Herbart bekannt. Dieser Verschiedenheit wurde und wird gerne mit diversen Homogenisierungsverfahren begegnet.³ Im schulischen Kontext können als Beispiele hierfür die Zurückstufung nicht schulreifer Kinder, die Überweisung lernschwacher Schüler in Sonderschulen oder das Sitzenbleiben genannt werden, also Verfahren der so genannten negativen Auslese.

Als Gegenentwurf zu dieser äußeren Differenzierung betont die neuere und neueste pädagogische Forschung unter dem Schlagwort »Binnendifferenzierung« die kreative Nutzung von Heterogenität für den Unterricht. Damit ist die individuelle Förderung Lernender innerhalb der bestehenden Gruppe gemeint. Für eine praktische Umsetzung dieser Idee haben sich in der Pädagogik verschiedene Konzepte, wie z. B. der Konstruktivismus, die Neurodidaktik oder das Dialogische Lernen, herausgebildet, die oftmals unter gleichem Namen Verschiedenes oder unter verschiedenem Namen Gleiches meinen.⁴ Zusammenfassend könnte man diese Konzepte auf einen gemeinsamen Kern reduzieren: Lernen ist ein zugleich individueller und sozialer Prozess.

Unter Beachtung dieser Konzepte wurden handlungsleitende Methoden entwickelt und dem Lehrenden als theoretischer Überbau für den praktischen Gebrauch in Unterrichtssituationen zur Verfügung

2 Vgl. Norbert Wenning, »Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen«, in: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot, *Heterogenität in Schule und Unterricht – Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, Weinheim und Basel 2007.

3 Gundel Schümer, »Zum Lernen herausfordern. Unterricht mit Hochbegabten und Hochleistern«, in: Reiner Lehberger und Uwe Sandfuchs, *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Heilbronn 2008.

4 Silvia Bathe, Sebastian Boller und Angela Kemper, »Innere Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

gestellt.⁵ Letztlich muss dieser über den richtigen Einsatz dieses Methodenwissens entscheiden. Dabei ist er immer der Gefahr einer »Überdidaktisierung« und Verfälschung von Fachwissen ausgesetzt. Hier muss von der Lehrperson als Vermittler zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsrealität das richtige Gleichgewicht gefunden werden.

Der Einsatz binnendifferenzierender Methoden im Musiktheorieunterricht

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche binnendifferenzierenden Methoden es unter anderen gibt und wie diese für die Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten in expliziten Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Dazu möchte ich verschiedene Beispiele aus meiner Unterrichtspraxis an der Abteilung für Musikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg anführen.

Begleitend zur Vorlesung »Musiktheorie« besuchen die Studierenden der Musikwissenschaft die obligate »Übung zur Musiktheorie«. Werden auch Grundkenntnisse in der allgemeinen Musiklehre und Gehörbildung als Studienvoraussetzung angesehen, so sind die Übungsgruppen dennoch bezüglich musiktheoretischer Kompetenzen heterogen. Diese Heterogenität zeigt sich zum Beispiel in der ganz unterschiedlichen studentischen Bewertung des Anspruchs von Musiktheorie im Studium: Was für den einen eine nette Wiederholung darstellt, ist für den anderen »der ultimative Schocker«. ⁶ Bei diesem enormen Leistungsspektrum der Studierenden steht der Lehrende, möchte er für jeden einen anspruchsvollen und individuell fordernden Unterricht gewährleisten, genau vor dem am Anfang geschilderten Problem: dem Lehren in heterogenen Lerngruppen.

Eines der ersten Themengebiete, das in der Übung besprochen wird, sind Intervalle und ihre schriftliche Bestimmung. Statt an die

5 Rieke Bernard, »Individuelle Förderung durch innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – eine Methodentübersicht«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxis-handbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

6 Dieser Kommentar stammt aus einer Befragung in der letzten Veranstaltung des Semesters.

Tafel geschriebene Beispiele abschreiben und lösen zu lassen und damit wahrscheinlich Unmut auf beiden Seiten des Leistungsspektrums hervorzurufen, können die Kompetenzen auch in einem spielerischen Kontext erworben bzw. geübt werden. An dem Spieleklassiker *Monstermix*⁷ orientiert, werden ca. 100 Kärtchen mit darauf abgebildeten Intervallen von Prime bis Duodezime in allen Intervallklassen auf einem Tisch verteilt. Die Spieler stellen sich um den Tisch und der Spielleiter gibt an, welche Intervalle von den Spielern gefunden werden sollen. Für jedes richtig gefundene Intervall gibt es Plus-, für jedes falsche Minuspunkte. Wie viele das jeweils sind, kann im Vorhinein abgesprochen werden. Wenn sich die Punkteverteilung an den schon vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Spieler individuell orientiert und dadurch unterschiedliche Handicaps definiert werden, wird zum einen das Spiel scheinbar fairer, zum anderen aber binnendifferenzierendes Arbeiten gewährleistet. Gewonnen hat schließlich derjenige, der am Ende die meisten Punkte erreicht hat.

Wenn das Spiel auch anfangs als recht simpel und vielleicht albern erscheinen mag, so kann gesagt werden, dass den Studierenden das Spielen sehr großen Spaß gemacht hat. Aufgrund des Konkurrenzgedankens wurde im übertragenen Sinne gekratzt, gebissen und getreten. Kein Kärtchen wurde dem Gegner kampflos überlassen. So wurde das Ziel des Spieles, vom monotonen Üben des immer Gleichen abzulenken und das sichere Bestimmen von Intervallen zu üben, zur vollkommenen Zufriedenheit erreicht.

Die Idee, eine Aufgabe, die für alle gleich ist, unterschiedlich zu belohnen, kann auch umgekehrt werden. Das Ergebnis ist eine Aufgabe, die zwar gleich belohnt wird, aber an individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst ist. Ein Beispiel dafür ist das *Funktionenpuzzle*. Ziel dieses Spieles ist, Puzzleteile mit entsprechenden Funktionssymbolen an die richtigen Stellen unter den Notentext eines Stückes zu legen. Der Schwierigkeitsgrad kann durch unterschiedliche Größen und die damit verbundene Anzahl von Puzzleteilen an die Kompetenzen der Lernenden angepasst werden. Diese Anpassung kann auch

⁷ Mehr Informationen zum Spiel gibt es zum Beispiel auf: <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/luding/reviews/bpk/Monstermix.html> (zuletzt aufgerufen am 13.4.2014).

jeder Lernende für sich selbst vornehmen, wodurch eine unbewusst durchgeführte Selbsteinschätzung als sehr wertvolles Nebenprodukt erreicht wird. Sicherlich ist es spannend, gerade Kadenzbildungen nicht zu trennen. Der Lernende steht dadurch vor dem Problem, Akkorden mit ähnlichen funktionalen Zusammenhängen einander ähnliche Puzzleteile zuzuordnen. Dadurch werden z. B. Unterscheidungen von II-V-I- und IV-V-I-Verbindungen oder charakteristische Dissonanzen besonders betont.

Der Vorteil dieser Methode ist zum einen, dass der eigentlich enorme Aufwand in der Vorbereitung, für jeden Lernenden Aufgaben mit individuell abgestimmter Schwierigkeit zu erstellen, hier sehr gering ist. Zum anderen wird gerade Unerfahrenen der Einstieg in die Funktionsanalyse vereinfacht: Der Lernende muss nicht entscheiden, welche einzig gültige Wahrheit durch welches Symbol unter welchem Klang gebannt werden muss, sondern sucht aus einem Pool von Funktionssymbolen das plausibelste heraus und kann in einem zweiten Schritt über die vom Lehrenden erstellte mögliche Lösung nachdenken. Wenn nun ein netter Spruch auf der Rückseite der Karten durch die richtige Lösung decodiert werden kann, ist zusätzlich eine individuelle Lösungskontrolle möglich.

Eine individuelle Lösungskontrolle ist auch mit gestuften Lernhilfen möglich. Darüber hinaus bieten diese eine Orientierung auf dem Lösungsweg und garantieren damit das gleichzeitige Arbeiten aller Lernenden in unterschiedlichen Tempi. Die Voraussetzung für den Einsatz gestufter Lernhilfen ist ein allen Lernenden bekannter Lösungsalgorithmus, der Stufe für Stufe bis zur Lösung abgearbeitet werden kann, aber nicht muss. Die Lernhilfen leisten bei jeder Stufe eine Hilfestellung oder geben Zwischenlösungen an, die der Lernende nach Belieben und Notwendigkeit in Anspruch nehmen kann. So kann die Aufgabe nun Schritt für Schritt gelöst werden, wobei auch Zwischenschritte weggelassen werden können. Der Lernende muss nun bei Fragen oder Problemen nicht mehr den Lehrenden ansprechen, sondern kann auf die Musterlösung zurückgreifen, wodurch der Lehrende nicht mehr in der zentralen Position in der Lernsituation steht. Die Passivität der Lehrperson in Lernsituationen ist ein zentraler Gedanke

beim binnendifferenzierenden Arbeiten.⁸ Deswegen stehen unterschiedliche Formen von Gruppenarbeit im Zentrum der Überlegungen, da bei diesen Sozialformen ein Höchstmaß an Selbstständigkeit erreicht und nebenbei die Herausbildung von Sozialkompetenzen betont wird.

In seinem Buch *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln* stellt Clemens Kühn verschiedene Zugänge zu Dufays *Ave maris stella* vor,⁹ welche sich auch sehr gut für Gruppenarbeiten eignen. Unter der Annahme, dass alle Lernenden jeweils verschiedene Zugänge zu einem Thema bevorzugen, sollte die Arbeit in verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Zugängen angeboten werden: Gruppe 1 musiziert den Dufay-Satz, Gruppe 2 analysiert ihn und Gruppe 3 wirft gar keinen Blick in die Noten, sondern versucht sich dem Fauxbourdon-Modell mit Hilfe des entsprechenden MGG-Artikels zu nähern. Dadurch erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Satzmodell in den jeweiligen Gruppen auf ganz unterschiedliche Weise, da ganz verschiedene Aspekte in den jeweiligen Lernsituationen im Vordergrund stehen.

Sicher ist es sinnvoll, für die Musizierenden einen zweiten Raum bereit zu halten. Die beiden anderen Gruppen sollten aber unbedingt im gleichen Raum arbeiten, denn in jeder Gruppe gibt es immer auch einen »Spion«, der, heimlich lauschend, aus den Ergebnissen der Konkurrenz einen Vorteil für die eigene Gruppe gewinnen möchte. Das Ergebnis sind Kommentare, wie sie zum Beispiel im Titel dieses Beitrages zu finden sind: »Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.«

Die Auswertung der Gruppenarbeit kann natürlich dadurch erfolgen, dass jede dieser Expertengruppen in einer ansprechenden Präsentationsform ihre Ergebnisse vorstellt. Dabei sind die Lernenden oft aufgeregt und gucken beflissen zum Lehrenden, um ein Feedback zu bekommen, ob sie auch das sagen, wovon sie denken, dass der Lehren-

8 Rieke Bernard, Ramona Lau und Martina Wäcken, »Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext innerer Differenzierung«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

9 Clemens Kühn, *Musiktheorie unterrichten, Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden*, Kassel u. a. 2006, 37ff.

de es hören will. Durch den bloßen Vermittlungscharakter dieser Auswertung erfolgt der Wissenserwerb der Zuhörenden, auch wenn sie nicht vom Lehrer, sondern von Schülern durchgeführt wird, wieder im Frontalunterricht. Und auch in dieser Situation steht der Lehrer, auch wenn er nichts sagt, als primärer Bezugspunkt im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und damit im Zentrum des Lernprozesses.

Eine andere Möglichkeit für die Auswertung von Ergebnissen nach einer Gruppenarbeitsphase ist der Anschluss einer zweiten Gruppenarbeitsphase, bei der das gerade erworbene Wissen nicht im »Pseudo-Plenum« abgearbeitet, sondern in kleinen Teams, die aus jeweils einem Experten der vorausgehenden Gruppenarbeitsphase zusammengestellt werden, vorgestellt, vermittelt und diskutiert wird. Dadurch wird eine Lernumgebung geschaffen, die neben dem bloßen Wissenserwerb auch sehr stark soziale Kompetenzen betont und fördert.

Fazit

Lerngruppen sind immer heterogen. Daran ist nichts zu ändern. Die Frage ist, wie mit Heterogenität in Unterrichtssituationen umgegangen wird. Dass es Methoden gibt, um diese kreativ zu nutzen, konnte anhand verschiedener Beispiele gezeigt werden. Diese sind aber singulären Lehrsituationen entnommen, weshalb nicht versprochen werden kann, dass die Ergebnisse bei Verwendung der gleichen Methoden in anderen Gruppen oder bei anderen Lehrenden identisch sind. Kein Lehrender sollte sich zum binnendifferenzierenden Unterrichten zwingen, keine Lerngruppe sollte zu dieser Arbeitsweise gezwungen werden. Aber mit der richtigen Dosierung eingesetzt und gut durchgeführt, können binnendifferenzierende Methoden das Unterrichtsgeschehen erheblich bereichern. Vielleicht muss man sich nur ein wenig trauen.

© 2015 Stefan Garthoff (stefangarthoff@googlemail.com)

Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn-Bartholdy« Leipzig

Garthoff, Stefan (2015), »Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.« Binnendifferenzierung im Musiktheorieunterricht« [“They talk about fourths and octaves all the time, and all we have is something about third-sixth sounds”: Internal Differentiation in Music Theory Instruction], in: *Musiktheorie und Komposition. XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH Proceedings 2012), hg. von Markus Roth und Matthias Schlothfeldt, Hildesheim: Olms, 225–232. <https://doi.org/10.31751/p.148>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Binnendifferenzierung; characteristic dissonance; charakteristische Dissonanz; functional symbol; Funktionssymbol; Guillaume Dufay; internal differentiation; Motivation; motivation; Puzzle; puzzle

eingereicht / submitted: 10/09/2015

angenommen / accepted: 10/09/2015

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 2015

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 07/03/2022

zuletzt geändert / last updated: 15/09/2015