

**Richtlinien und Lehrpläne  
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule  
in Nordrhein-Westfalen**

**Musik**

Ungültig

ISBN 3-89314-619-9

Heft 4702

Herausgegeben vom  
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag  
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen  
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90  
[www.ritterbach.de](http://www.ritterbach.de)

1. Auflage 1999

## Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

*Gabriele Behler*

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt  
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –  
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;  
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums  
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und  
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),  
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),  
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),  
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und  
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

# Gesamtinhalt

|   | Seite |
|---|-------|
| <b>Richtlinien</b>  |       |
| 1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe                    | XI    |
| 2 Rahmenbedingungen   | XV    |
| 3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe | XVII  |
| 4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe                 | XX    |
| 5 Schulprogramm   | XXI   |
| <br>  |       |
| <b>Lehrplan Musik</b>   |       |
| 1 Aufgaben und Ziele des Faches                                   | 5     |
| 2 Bereiche, Themen, Gegenstände                                   | 9     |
| 3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation                          | 19    |
| 4 Lernerfolgsüberprüfungen  | 41    |
| 5 Die Abiturprüfung   | 49    |
| 6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan                            | 71    |
| 7 Instrumental- und vokalpraktische Kurse                         | 73    |

Ungültig



**Richtlinien**

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

# 1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

## 1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

## 1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“<sup>1)</sup>. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

---

<sup>1)</sup> KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

## **1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe**

### **1.3.1 Wissenschaftspropädeutik**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

#### **Grundlagenwissen**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

#### **Selbstständiges Lernen und Arbeiten**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

#### **Reflexions- und Urteilsfähigkeit**

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

### **Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten**

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

#### **1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit**

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

#### **Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.**

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

#### **Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.**

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.**

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.**

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.**

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

## **2 Rahmenbedingungen**

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

### **2.1 Gleichwertigkeit der Fächer**

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

### **2.2 Kursarten**

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

## 2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht



zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

## **2.4 Fachspezifische Bindungen**

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

## **3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe**

### **3.1 Fachspezifisches Lernen**

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

### 3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

### 3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

## **4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe**

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen<sup>2)</sup>.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

### **Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)**

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

### **Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)**

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

---

<sup>2)</sup> vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

## 5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

### **(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder**

- Schulinterne Lehrpläne  
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen  
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“  
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.  
  
Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung  
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe  
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben  
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs  
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

### **(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren**

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

### **(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit**

### **(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr**

### **(7) Fortbildungsplanung**

### **(8) Planung zur Evaluation**

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

**Lehrplan Musik**

Ungültig



Ungültig

# Inhalt

|  | Seite     |
|--|-----------|
| <b>1 Aufgaben und Ziele des Faches</b>   | <b>5</b>  |
| 1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen   | 5         |
| 1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern   | 8         |
| <b>2 Bereiche, Themen, Gegenstände</b>   | <b>9</b>  |
| 2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion  | 9         |
| 2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches   | 14        |
| 2.3 Obligatorik und Freiraum   | 16        |
| <b>3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation</b>  | <b>19</b> |
| 3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung   | 19        |
| 3.2 Gestaltung der Lernprozesse  | 21        |
| 3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten  | 22        |
| 3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach  | 27        |
| 3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation              | 33        |
| 3.2.4 Die besondere Lernleistung   | 36        |
| 3.3 Grund- und Leistungskurse  | 37        |
| 3.4 Sequenzbildung   | 38        |
| <b>4 Lernerfolgsüberprüfung</b>  | <b>41</b> |
| 4.1 Grundsätze   | 41        |
| 4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“  | 42        |
| 4.2.1 Allgemeine Hinweise  | 42        |
| 4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten      | 42        |
| 4.2.3 Aufgabenstellung   | 45        |
| 4.2.4 Hinweise zur Korrektur von Klausuren/Facharbeiten  | 46        |
| 4.2.5 Hinweise zur Bewertung   | 46        |
| 4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“   | 47        |
| 4.3.1 Allgemeine Hinweise  | 47        |
| 4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ | 47        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>5</b> | <b>Die Abiturprüfung</b>   | <b>49</b> |
| 5.1      | Allgemeine Hinweise  | 49        |
| 5.2      | Beschreibung der Anforderungsbereiche  | 50        |
| 5.3      | Die schriftliche Abiturprüfung   | 51        |
| 5.3.1    | Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung  | 51        |
| 5.3.2    | Einreichen von Prüfungsvorschlägen   | 54        |
| 5.3.3    | Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen                                       | 55        |
| 5.3.4    | Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung<br>(Grundkurs)     | 56        |
| 5.3.5    | Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung<br>(Leistungskurs) | 64        |
| 5.4      | Die mündliche Abiturprüfung  | 67        |
| 5.4.1    | Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung                          | 67        |
| 5.4.2    | Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung                         | 67        |
| 5.4.3    | Bewertung der Prüfungsleistungen   | 68        |
| 5.4.4    | Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung                    | 68        |
| 5.5      | Bewertung der besonderen Lernleistung  | 70        |
| <b>6</b> | <b>Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan</b>  | <b>71</b> |
| <b>7</b> | <b>Instrumental- und vokalpraktische Kurse</b>                                       | <b>73</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele des Faches

## 1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

Menschen kommen mit Musik als einem sinnvermittelnden und sinnhervorbringenden Kulturphänomen auf vielfältige Weise in Kontakt. In ihrer Vielgestaltigkeit fordert Musik zur vertiefenden Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Sinndimensionen auf. Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe nimmt sich dieser Aufgabe an. Auf der Grundlage bisheriger allgemeiner, ästhetischer wie musikalischer Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht er neue Erfahrungen und fördert und erweitert ihre fachspezifischen Kompetenzen. Das Fach Musik thematisiert die Vielfalt musikalischer Phänomene und Teilkulturen und hilft, Maßgaben für die jeweils eigene musikalisch-ästhetische Orientierung zu entwickeln. Unterschiedliche, sich womöglich widersprechende musikalische Interessen, treffen in einer Lerngruppe aufeinander und machen deshalb eine rationale Auseinandersetzung mit ihnen erforderlich. Auch dem kulturellen und gesellschaftlichen Anspruch, der Vielgestaltigkeit von Musik durch eine ausgewogene Gegenstandswahl im Unterricht gerecht zu werden, kann nur in rationaler Auseinandersetzung entsprochen werden. Diese bezieht sich auf die Wahl von Gegenständen, Themen, Methoden und auf die Sequenzialität.

Die zunehmend selbstbestimmte und an wissenschaftspropädeutischen Methoden orientierte Auseinandersetzung mit Musik unterstützt den Bildungs- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen, fachlichen und fachübergreifenden Dimension, ermöglicht Orientierung in einer vielgestaltigen Welt und dient der Vorbereitung auf Studium und Beruf.

Das Fach Musik in der gymnasialen Oberstufe beschäftigt sich mit musikalischen Gestaltungen, in denen Wirklichkeit als vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie mit Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die dem Verstehen von Musik dienen. Damit gehört das Fach Musik zu den Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes und leistet hier seinen spezifischen Beitrag zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen, Intentionen und Medien individueller und gesellschaftlicher Weltsicht.

Vor diesem Hintergrund hat das Fach die Aufgabe

- 1) die Fähigkeit zu einer begründeten Auseinandersetzung mit Musik als einem sinnvermittelnden und sinnhervorbringenden Kulturphänomen zu entwickeln
- 2) Notwendigkeit, Chancen und Grenzen musikbezogener wissenschaftlicher Erkenntnisse im Hinblick auf die Erfahrung und das Verstehen von Musik einsehbar zu machen
- 3) durch die Auseinandersetzung mit Musik Perspektiven für eine sozial verantwortete Gestaltung des eigenen Lebens und der musikalischen Umwelt aufzuzeigen.

## zu 1)

Musik als sinnvermittelnde und sinnhervorbringende Handlung ist Teil der Kultur. In ihr artikulieren sich jene fundamentalen Deutungsmuster menschlichen Lebens, durch die eine Kultur geprägt ist und sich von anderen Kulturen unterscheidet. Solche unterschiedlichen Sinndimensionen bestimmen auch musikalische Teilkulturen, die in Lerngruppen in vielfältiger Weise vertreten sind. Voraussetzung für eine rationale Auseinandersetzung mit vielfältigen Erscheinungsformen von Musik ist die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich mit Offenheit und Toleranz auf unterschiedliche musikalische Erfahrungen einzulassen und sich über diese auszutauschen mit dem Ziel eines tieferen Verstehens.

Auseinandersetzung mit Musik vollzieht sich in ganzheitlichen, selbstbestimmten und zielgerichteten Handlungen, die der Vermittlung und Stiftung musikalischen Sinns dienen und die sich im Musikunterricht in den vier Umgangsweisen Hören, Gestalten, Kenntniserwerb und Nachdenken manifestieren. Diese wiederum konkretisieren sich in fachspezifischen Lerntätigkeiten, wie z. B. auf ästhetische Beurteilung und Deutung abzielende Gespräche, klangliche Realisationen, körperliche Darstellungen, Präsentationen oder Formen des Lesens von Musik. Durch solche musikspezifischen Tätigkeiten weisen Schülerinnen und Schüler der Musik Bedeutungen zu, die sich u. a. in Bildern, Gefühlen oder Konnotationen zeigen können.

Musikunterricht geht von der subjektiven Betroffenheit der am Unterricht Beteiligten aus und verhandelt musikbezogene Bedeutungszuweisungen in der Lerngruppe, macht diese also bewusst und intersubjektiv nachvollziehbar. Begründete Auseinandersetzung mit Musik in ihrer Vielgestaltigkeit heißt z. B. Austausch von Argumenten für die Wahl eines bestimmten Musikstückes, einer Methode der Thematisierung, einer sprachlichen Deutung, einer Form klanglicher Realisation etc. Hier hilft der Gebrauch der Fachsprache, die unterrichtliche Kommunikation auf eine gemeinsame Basis zu stellen.

Bei der Wahl fachlicher Gegenstände gehört zur Rationalität auch das Bewusstsein, dass mit jeder Entscheidung gleichzeitig andere Möglichkeiten ungenutzt bleiben: Ausgewogenheit hinsichtlich der Vielfalt von Musik gehört notwendig zu einer begründeten Auseinandersetzung. Hier übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der gemeinsamen Planung des Unterrichts besondere Verantwortung. Eine einseitige Ausrichtung an traditioneller Kunstmusik ist im schulischen Kontext ebenso wenig begründbar wie eine Beschränkung auf die jeweils aktuelle populäre Musik.

Über die Fähigkeit zur begründeten Auseinandersetzung mit Musik verfügen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Maße. Musikunterricht hat die Aufgabe, diese Fähigkeit durch Erweiterung des Sach-, Hör- und Methodenwissens zu entwickeln, sodass sie in zunehmendem Maße in der Lage sind, unterrichtliche Entscheidungen verantwortlich mitzubestimmen.

Dieser Musikunterricht

- lässt die Musik als Teil der Kultur deutlicher werden und thematisiert ihren Stellenwert im Leben des Einzelnen

- erweitert und vertieft musikalische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, indem er diese Erfahrungen als Ausgangspunkt musikbezogener Fragen aufgreift
- kommt über Absprachen und Begründungen zu fachlichen Inhalten und Methoden
- bietet Orientierungen angesichts der Vielgestaltigkeit der Musikkultur
- macht ästhetische Kategorien zur Erschließung musikalischen Sinns verfügbar
- erzieht zu Verantwortungsbewusstsein und gegenseitiger Rücksichtnahme.

### zu 2)

Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden verpflichtet. Diese ermöglichen intersubjektive Verständigung über musikalische Erfahrungen, Sachverhalte und Verfahren und sichern Vergleichbarkeit und Bewertung erzielter Ergebnisse.

Musikverstehen vollzieht sich jedoch im Zusammenwirken von vorwissenschaftlich-intuitiven und wissenschaftlich-benennenden Zugangsweisen. Daher ist Musikunterricht in besonderem Maße geeignet, auf die begrenzte Reichweite wissenschaftlicher Erkenntnis zu verweisen.

Dieser Musikunterricht

- schafft Freiräume für intuitive Zugänge zur Musik und Anlässe für Kreativität
- fördert die Ausbildung von Einstellungen wie Toleranz und Respektierung des Anderen sowie Arbeitshaltungen wie Ausdauer und Zielstrebigkeit
- übt fachspezifische Arbeitstechniken ein und fördert methodisches Denken.

### zu 3)

Musikunterricht zielt über das begrenzte Lern- und Erfahrungsfeld von Schule hinaus. In der Auseinandersetzung mit musikalischen Zeugnissen unterschiedlicher Epochen und Kulturen begegnen Schülerinnen und Schüler individuellen Interpretationen von Leben und Welt, in denen sie sich wiederfinden oder von denen sie sich abgrenzen können. Sie werden angeregt, sich eigene Positionen bewusst zu machen, sie zu hinterfragen und ggf. unter dem Aspekt ihrer sozialen Verantwortung zu verändern.

Dieser Musikunterricht

- erläutert musikhistorische Zusammenhänge als Voraussetzung für das Verstehen gegenwärtiger Musikkulturen
- reflektiert eigene und fremde ästhetische Urteile zur Begründung musikalischen Handelns
- macht ästhetische Urteile hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Mitgestaltung des musikalischen Umfelds transparent
- regt an zur bewussten Teilnahme am Musikleben und zu dessen Mitgestaltung.

## 1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Der Sinn fachübergreifenden, fächerverbindenden bzw. projektorientierten Arbeitens im Fach Musik (vgl. Kapitel 3.2.3) wird dadurch deutlich, dass einerseits die Bereiche des Faches in ihrer Komplexität auf Inhalte und Methoden anderer Fächer verweisen bzw. durch die Hinzunahme anderer Bezugswissenschaften entsprechend erfasst werden können und andererseits der Unterricht nicht nur von den musikbezogenen, sondern auch von den allgemeinen Erfahrungen der Lernenden ausgeht. Damit Schülerinnen und Schüler zu einer um Verstehen bemühten Auseinandersetzung mit Musik befähigt werden, sind bei der Gestaltung der schulischen Lernprozesse Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit anderen Fächern zu erschließen.

Die fachübergreifende Anlage von Aufgabenstellungen ermöglicht den Lernenden, Sinnzusammenhänge über die Grenzen des Faches Musik hinaus herzustellen. Umgekehrt wird den Schülerinnen und Schülern die Besonderheit der Inhalte und Gegenstände des Faches Musik durch die Gegenüberstellung mit denen anderer Fächer deutlich.

Darüber hinaus werden ihnen Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden sowie Lern- und Problemlösungsstrategien vertraut, die einerseits eine fachliche Qualifizierung im Sinne von Wissenschaftspropädeutik fördern und andererseits die Grenzen fachwissenschaftlicher Sichtweisen und Methoden aufzeigen.

Zur Realisierung fachübergreifender, fächerverbindender bzw. projektorientierter Arbeitsvorhaben suchen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern nach Berührungspunkten zwischen Fächern, die im Rahmen der Unterrichtsthematik fruchtbar sind, verständigen sich im Kollegenkreis über Möglichkeiten organisatorischer Abläufe und Zeitpunkte der Zusammenarbeit und bereiten die Lerngruppe in geeigneter Weise auf fächerverbindenden bzw. projektorientierten Unterricht vor.

Weitere Hinweise zu diesem Thema finden sich in den Kapiteln 3.2.3 und 6.

## 2 Bereiche, Themen, Gegenstände

### 2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Wahrnehmung von Musik ist immer mit Bedeutungszuweisung verbunden. Diese Bedeutungen werden nicht als in Musik selbst liegend gedacht, sondern als von der Hörerin bzw. vom Hörer hervorgebrachte Vorstellungsinhalte, die dort entstehen, wo Musik mit allgemeinen, ästhetischen und musikalischen Erfahrungen in Beziehung gesetzt wird. Solche Vorstellungsinhalte, die hier **ästhetische Leitideen** genannt werden, bestimmen als musikbezogene Sinnvermutungen die erste Bedeutungszuweisung, die die weitere Auseinandersetzung mit dieser Musik sinnvoll erscheinen lässt. Diese Auseinandersetzung kann jene erste Bedeutungszuweisung – z. B. bestimmte Vorstellungen über die musikalische Konkretisierung von „Ordnung“ oder von „Authentizität“ – bestätigen oder differenzieren. Die ästhetischen Leitideen sind mitbedingt durch die Lebenswelten der Hörerinnen und Hörer (vgl. auch die ersten beiden Abschnitte des Kapitels 3.2.1 „Zur Konstitution von Unterrichtsinhalten durch Medien“).

Um die Bedeutungen, die jeder Einzelne konstituiert, in der Lerngruppe mitteilen und verhandeln zu können, müssen sie bewusst gemacht und benannt werden. Ästhetische Leitideen ermöglichen dann die Verständigung über Bedeutungszuweisungen.

Die ästhetischen Leitideen können im Einzelnen nicht vom Lehrplan vorgegeben werden, da sie unterschiedlichen Lebenswelten entstammen und in der Lerngruppe verhandelt werden. Dabei wird u. a. deutlich, dass unterschiedliche Lebensbereiche durch solche Ideen miteinander zusammenhängen bzw. vernetzt sind, dass also der Umgang mit Musik nicht vom „Leben“ zu trennen ist. Deshalb kann Musik z. B. als Lebenshilfe fungieren oder auf andere Weise funktionalisiert werden. So strukturiert die Vorstellung von „Ordnung“ den gesellschaftlichen und politischen Lebensbereich, bekommt aber in der Auseinandersetzung mit Musik einen ganz anderen, nämlich ästhetischen Stellenwert; die Idee der „Authentizität“ ist nicht nur eine Maxime im Bereich der Originalitätsästhetik, sondern kann sich als Ziel von Identitätsgewinnung auf die gesamte Lebensführung auswirken und konkretisiert sich u. a. auch in der Frage nach der Schuldfähigkeit im Bereich der Rechtsprechung.

Der Lehrplan gibt **musikbezogene Sachaspekte** an, auf die sich die Verhandlung ästhetischer Leitideen beziehen soll und die der Bedeutungszuweisung Kontur verleihen. In diesem Sinne vollzieht sich fachliches Lernen in der Auseinandersetzung mit Musik, bei der solche Sachaspekte im Zusammenhang mit ästhetischen Leitideen thematisiert werden.

Die Sachaspekte werden in diesem Lehrplan zu den Bereichen des Faches I bis IV verdichtet:

**Bereich I: Musik gewinnt Ausdruck vor dem Hintergrund von Gestaltungsregeln**

**Bereich II: Musik erhält Bedeutung durch Interpretation**



### **Bereich III: Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt**

### **Bereich IV: Musik wird zur Aussage durch Verwendungszusammenhänge**

Musik ist immer Gegenstand der Rezeption. Für diesen Sachverhalt wird daher nicht wie in den alten Richtlinien (dort Lernbereich V) ein eigener Bereich reserviert. Dass sich fachlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe auf die genannten vier Bereiche beschränken soll, lässt sich u. a. in zwei pragmatischen Hinsichten plausibel machen: Erstens soll unterschiedlicher Musikunterricht mit Blick auf das Abitur vergleichbar sein. Und zweitens schließt sich der Unterricht in den vier unten genauer zu beschreibenden Bereichen des Faches der gymnasialen Oberstufe an den vorhergehenden Musikunterricht der Sekundarstufe I an.

Die Bereiche des Faches sind vielfach untereinander vernetzt. Die Aufmerksamkeit in der individuellen Auseinandersetzung mit Musik lässt sich aber bewusst auf jeweils nur einen Sachaspekt fokussieren. Um sich über Musik in einer Lerngruppe zu verständigen, ist diese Fokussierung notwendig.

Ein Bereich des Faches als eine Klasse von Sachaspekten ist nicht mit bestimmter Musik verbunden; jeder Bereich kann auf jede Musik bedeutungstiftend bezogen werden: Kirchenmusik kann gehört werden, als hätte sie keine Funktion; „absolute Musik“ lässt sich in der Rezeption funktionalisieren. Aus der Fokussierung der Wahrnehmung auf die Bereiche des Faches und deren unterschiedliche Sachaspekte ergibt sich zweierlei:

- Erstens folgt aus der bei jeder Person anders gearteten Bedeutungszuweisung notwendig, dass musikalische Bedeutung im Unterricht in jedem Bereich des Faches kommunikativ zu verhandeln ist (Primat der Hermeneutik).
- Zweitens treten im Zuge jeder Bedeutungszuweisung jeweils andere mögliche Bedeutungszuweisungen in den Hintergrund. Ganzheitliches Musikverstehen wird durch den jeweiligen Sachaspekt methodisch strukturiert und bewusst hierarchisiert.

Um die Arten der Bedeutungszuweisung in den vier Bereichen des Faches voneinander zu unterscheiden, wurde begrifflich zwischen Ausdruck (Bereich I), Bedeutung (Bereich II), Gehalt (Bereich III) und Aussage (Bereich IV) differenziert, obwohl sich Bedeutungszuweisung ganzheitlich vollzieht. Es handelt sich also um eine analytische Unterscheidung von Aspekten der Bedeutungskonstitution, die auf diese Weise selber im Sinne von Wissenschaftspropädeutik thematisiert werden können.

Mit Ausdruck sind Konventionen gemeint, die die Faktur von Musik betreffen bzw. „regeln“ und in standardisierter Form mit Gefühlswirkungen zusammenhängen. Bedeutung benennt als der umfassendste der vier Begriffe syntaktisch bestimmte Beziehungen zwischen Klangereignissen, die individuell durch den hörenden Vollzug in pragmatischen Zusammenhängen verstanden werden. Gehalt als intendierte, als mit dem „Geist der Zeit“ korrespondierende und als sich in der Rezeptionsgeschichte entfaltende Bedeutung benennt deren geschichtliche Dimension und verweist auf die zeitliche Qualität ihrer Veränderung. Der Begriff Aussage bezeichnet mit seiner Nähe zur Sprache ein Bedeutungsspektrum von Musik, das

durch ihre Verwendung in bestimmten Zusammenhängen (Sprache, Bild, Bewegung etc.) entscheidend geprägt ist.

Die Auseinandersetzung mit Musik vollzieht sich in fachspezifischen Lerntätigkeiten, in denen sich die Umgangsweisen Hören, Gestalten, Kenntniserwerb und Nachdenken konkretisieren. Dieser Lehrplan unterscheidet acht solcher Lerntätigkeiten, die Einzeltätigkeiten auf jeweils spezifische Weise verknüpfen: gestalten, klanglich realisieren, körperlich darstellen, präsentieren, analysieren, lesen, Gespräche führen, Texte verfassen (vgl. dazu Kapitel 3.2.2).

Daraus folgt, dass für jeden der vier genannten Bereiche zusätzlich gilt:

**Musik wird durch die fachspezifischen Arbeitsweisen und -formen des kooperativen und selbstständigen Arbeitens zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung.**

Obligatorisch ist die Behandlung aller Bereiche des Faches und darin die Thematisierung von jeweils zwei musikalischen Sachaspekten, die in der folgenden Beschreibung jedes Lernbereichs fett gedruckt angegeben werden (vgl. Kapitel 2.3).

#### **Bereich I: Musik gewinnt Ausdruck vor dem Hintergrund von Gestaltungsregeln**

Indem z. B. **Harmonieschemata** oder **Melodiemuster** in komponierter oder improvisierter Musik auf eine spezifische Art verwendet bzw. konkretisiert werden, wird auf personale, zeit- und kulturspezifische Konventionen Bezug genommen, wodurch jeder Musik ein bestimmter, unverwechselbarer Ausdruck verliehen wird.

Solche individuellen Auseinandersetzungen mit Gestaltungsregeln vollziehen sich vor dem Hintergrund ästhetischer Leitideen wie z. B. Ordnung oder Spiel, welche Schülerinnen und Schülern prinzipiell vertraut sind.

Ausgehend von solchen Leitideen setzen sich die Lernenden in eigener Gestaltungsarbeit und in vergleichenden Untersuchungen mit Fragen auseinander, wie mit Gestaltungsregeln umgegangen werden kann und welche Auswirkungen sich daraus für den Ausdrucksgehalt der jeweiligen Musik ergeben.

#### **Bereich II: Musik erhält Bedeutung durch Interpretation**

Jede Auseinandersetzung mit Musik ist Interpretation. In der Rezeption von Musik vollzieht sich Interpretation als Bedeutungszuweisung sowohl auf der Ebene der ausführenden Musikerin bzw. des ausführenden Musikers als auch auf der der Hörerin bzw. des Hörers. Dabei werden bewusst oder unbewusst persönliche Auffassungen des Rezipienten auf die Vorgabe des Komponisten übertragen. Solche interpretatorischen, musikalische Bedeutung mitbestimmenden Vorstellungen äußern sich z. B. in **Bearbeitungsgrundsätzen, Aufführungsidealen, Regiekonzepten** und **Rezeptionskonstanten** sowie **-varianten**. Sie sind konstitutiv für die

Wahrnehmung musikalischer Merkmale der interpretierten Musikstücke, zeit- und kulturspezifischer Konventionen und individueller Konzepte des Komponisten.

Interpretation von Musik ist immer auch mit Bewertung verbunden, die sich an ästhetischen Leitideen orientiert. Solche Leitideen, die sich vor dem Hintergrund historisch-kultureller Erfahrung entwickelt haben, sind z. B. Differenziertheit, Trivialität, Authentizität, Modernität. Als bewusst gemachte Ideen vermögen sie in vergleichenden Untersuchungen den Sachbereich der Interpretation inhaltlich zu strukturieren, Wertzuweisungen transparent und damit verhandelbar zu machen sowie musikalische Aussage zu erschließen. Beweggründe, Ergebnisse und Einschätzungen musikalischer Interpretationen werden auf diese Weise deutlich.

### **Bereich III: Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt**

Musik entsteht und lebt in einem Umfeld, das kulturell sehr unterschiedlich geprägt ist. Fragen an diese Prägung stellen sich Schülerinnen und Schüler, wenn sie entweder von Musik fasziniert sind oder wenn sie mit Problemen im eigenen Umgang mit Musik konfrontiert werden, die sich nur durch die Auseinandersetzung mit musikgeschichtlichen Sachverhalten lösen lassen. Da musikalische Handlungsabsichten in der Gegenwart mit Blick auf die Zukunft entstehen und artikuliert werden, lässt sich Musikgeschichte als (re)konstruierter Zusammenhang von musikalischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bestimmen. Die Tätigkeit, in der sich diese Rekonstruktion vollzieht, ist die Geschichtsdarstellung, also die erzählende Verknüpfung musikgeschichtlicher Daten zu Musikgeschichten, in denen der jeweilige Sinn des erwähnten Zusammenhangs präsentiert wird.

Die Zeitverlaufsvorstellungen, die sich in solchen erzählenden Geschichtsdarstellungen artikulieren, sind z. B. Fortschritt, Rückschritt, Entwicklung oder Revolution. Sie strukturieren musikgeschichtliches Wissen, gewähren Einblicke in den Zeugnischarakter von Musik und ermöglichen auch die Untersuchung weit auseinander liegender Zeiträume. Schülerinnen und Schüler sollen sowohl das in der Komposition jeweils dokumentierte Weltverständnis aufspüren (synchrone Untersuchung) als auch das Fortleben und den Wandel von musikalischen Inhalten bis in die Gegenwart nachweisen (diachrone Untersuchung). So können sie durch die Thematisierung des Welt- und Selbstverhältnisses vergangener Generationen musikalische Gehalte erschließen und in der Auseinandersetzung mit historischen Sichtweisen eigene musikalische Rezeptions- und Verhaltensmuster besser verstehen lernen.

Die mannigfaltigen Einflüsse der Entstehungs- und Vermittlungsbedingungen von Musik konkretisieren sich z. B. in **Stilmitteln, Satzmustern, Gattungsmerkmalen** oder **Klangidealen**. An ihnen zeigt sich, wie sich musikalische Gehalte geschichtlich wandeln. Ihre Ausprägung gründet stets auf zeittypischen, jeweils auf andere Weise gefüllten ästhetischen Leitideen wie z. B. der der Widerspiegelung oder der Natürlichkeit. Solche Ideen können im Unterricht die Aufgabe thematischer Schwerpunktsetzungen übernehmen. Die durch sie in den Blick gebrachte Musik lässt sich hinsichtlich der genannten Sachaspekte historisch vergleichen, und zwar so, dass die Qualität zeitlicher Veränderung an diesen Sachaspekten aufgezeigt

wird und die Veränderung in Erzählungen, die den oben erwähnten Zeitverlaufsvorstellungen gehorchen, als eine sinnvolle erscheint.

#### **Bereich IV: Musik wird zur Aussage durch Verwendungszusammenhänge**

Musik wird in Verwendungszusammenhängen gebraucht. Spuren dieses Gebrauchs zeigen sich z. B. in **Kompositionstereotypen, Klangfarbenkonnotationen** oder **Kunstauffassungen**.

Indem Schülerinnen und Schüler Musik auf ihre Gebrauchsspuren untersuchen und sie vor dem Hintergrund ihrer Verwendungszusammenhänge hinterfragen, durchleuchten sie das Verhältnis von musikalischer Gestalt und deren Wirkung und erschließen so die sich aus dem jeweiligen Kontext ergebenden Aussagen von Musik. Dabei kann unterschieden werden zwischen intendiert funktionaler Musik und Musik, die entgegen ihrem früheren ästhetischen Sinn in neuen Verwendungszusammenhängen funktionalisiert wird. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Vielgestaltigkeit musikalischer Gebrauchsformen kann auf der Grundlage ästhetischer Leitideen wie Transzendenz, Illusion, Nachahmung, Ware, Gegenwelt strukturiert werden.

In den Arbeitsweisen und Formen des kooperativen und selbstständigen Arbeitens wird der Musikunterricht seiner ersten Aufgabe gerecht, die Fähigkeit zu einer begründeten Auseinandersetzung mit Musik zu entwickeln, die im schulischen Unterricht eine individuelle und eine soziale Dimension hat. Das bereits in der Sekundarstufe I angelegte selbstständige und eigenverantwortliche Lernen wird in der gymnasialen Oberstufe aufgegriffen und vertieft und führt zu folgenden Anforderungen hinsichtlich des selbstständigen und kooperativen Arbeitens:

- **Sich des eigenen Musikkernens bewusst werden**
  - persönliche Bedingungen der Auseinandersetzung mit Musik erkennen und in eigenen Lernprozessen berücksichtigen
  - eigene Stärken und Schwächen bei der Planung und Organisation des Arbeitsprozesses reflektieren und weiterentwickeln
  - Fähigkeit und Bereitschaft zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen entwickeln
  - außerschulische Angebote (z. B. Operaufführungen, Konzerte, Musiktheater) nutzen
  
- **Komplexe Themen selbstständig bearbeiten**
  - aktive Beteiligung bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Lernprozessen an und mit Musik
  - Einbringen von Vorwissen und Fertigkeiten bei musikgestalterischen Aufgabenstellungen
  - selbstständige Planung und Ausführung längerfristiger Vorhaben
  - eigenverantwortliche Präsentation von Arbeitsergebnissen eines Projekts mit Hilfe geeigneter Medien

- **Lernen in sozialen und kooperativen Zusammenhängen**
  - Fähigkeit zur musikalischen Interaktion
  - Übernahme von Verantwortung in Gruppenarbeitsprozessen
  - Einbringen eigener Sichtweisen bei Thematisierungsprozessen im Fachunterricht und in fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben.

## **2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches**

### **Themenfindung in der Lerngruppe**

Die Begründbarkeit der Auseinandersetzung mit Musik wird zum leitenden Prinzip bei der Gewinnung von Unterrichtsthemen in der Lerngruppe:

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit, eines Kursabschnitts oder Kurses sind der Unterrichtsinhalt sowie Unterrichtsmethoden in einer Planungsphase zu klären. In dieser Phase informiert die Lehrerin bzw. der Lehrer zunächst darüber, welche curricularen Vorgaben bei der Wahl eines Unterrichtsinhalts zu berücksichtigen sind, welche Wahlmöglichkeiten also tatsächlich bestehen (Bereiche des Faches; Sachaspekte).

Auf die Verständigung über den zu thematisierenden Bereich des Faches erfolgt der Austausch über gewünschte Unterrichtsinhalte im Gespräch mit der Lerngruppe. Hier werden Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, für die von ihnen gewünschten Inhalte mit Blick auf denkbare Thematisierungsaspekte zu argumentieren. In dieser Phase des Werbens für den individuell favorisierten Inhalt betätigen sich Schülerinnen und Schüler als musikdidaktische Laien, die eine mögliche Thematisierung gerade ihres Unterrichtsinhalts für andere nachvollziehbar begründen. Argumente werden umso stichhaltiger, je mehr didaktische Kategorien (z. B. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Repräsentativität) den Beteiligten zur Verfügung stehen. Solche Kategorien müssen etwa zu Beginn der Sekundarstufe II zunächst in der Lerngruppe angesprochen werden. Überdies ermöglichen auch die „ästhetischen Leitideen“ den Schülerinnen und Schülern, Aspekte und Gegenstände bzw. Vergleichsgegenstände so zu verknüpfen, dass für die Lerngruppe relevante und komplexe Unterrichtsthemen gefunden werden können. Von Lernenden favorisierte Musikstücke werden auf diese Weise in Kontexte gestellt, zu denen auch Musikstücke gehören können, die weniger im Horizont der Lernenden liegen.

Um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich auf eine Planungsphase angemessen vorzubereiten, wird die Absprache über den im laufenden Kurs bzw. Kursabschnitt zu thematisierenden Bereich des Faches sinnvoll am Ende der jeweils laufenden Curriculumeinheit erfolgen müssen. So bekommen die Lernenden genügend Zeit, sich Informationen für ihre werbende Argumentation sowie über die Verfügbarkeit notwendiger Medien zu beschaffen.

Bei der Entscheidungsfindung kann auch geklärt werden, ob Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Vorschlägen bestehen oder eine Bündelung zu übergeord-

neten Themen möglich ist. Die Thematisierung nicht gewählter Inhalte sollte nach Möglichkeit auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

An der Beschaffung der erforderlichen Medien kann die Lerngruppe beteiligt werden, auch um die eigene Verantwortung für den Unterricht deutlich werden zu lassen. Dabei gewährleisten die Lehrenden als Fachleute, dass Kriterien wie Repräsentativität und wachsende Komplexität der Gegenstände sowie zunehmende Theorereflexion und immanente Wiederholung beachtet werden.

Wie die Wünsche der Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld zwischen individuellen Erfahrungen und Vorlieben einerseits und Sachaspekten der Bereiche des Faches andererseits in ein Unterrichtsthema integriert werden konnten und wie dabei zugleich die an der Schule vorhandenen Gegebenheiten berücksichtigt wurden, soll an einem Beispiel erläutert werden:

Die Lerngruppe – ein Grundkurs der Jahrgangsstufe 12/I – wünschte sich Technomusik und eine Einführung in die akkordische Begleitung dur-moll-tonaler Melodien (im Folgenden: „Harmonisierung“). Als Begründungen wurden der Wunsch nach dem Verstehen von Strukturen eines favorisierten Musikstils und nach dem Erarbeiten von Grundlagen für das selbstständige Musizieren populärer Musik genannt. Als besondere Tätigkeiten wurden von den Schülerinnen und Schülern die Arbeit am Computer sowie vokale Realisationen gewünscht. Die Voraussetzungen für dieses Vorhaben bestanden in sängerischen Erfahrungen durch Teilnahme am Schulchor sowie Fertigkeiten auf einigen Instrumenten.

Ein Computerarbeitsplatz mit Keyboard und Sequenzerprogramm stand den Schülerinnen und Schülern auch nachmittags zur Verfügung. Außerdem konnte in zwei der drei Stunden der direkt benachbarte Fachraum für Gruppenarbeiten genutzt werden.

Die beiden hier geäußerten Wünsche können dem Bereich des Faches I **„Musik gewinnt Ausdruck vor dem Hintergrund von Gestaltungsregeln“** zugeordnet werden, da sowohl im Rahmen der Strukturuntersuchungen von Technomusik als auch des Harmonisierens Gestaltungsregeln zu thematisieren sind. Dabei können Vorstellungen von **Ordnung** zur ästhetischen Leitidee werden.

Im Verlauf der Reihe wurde das Phänomen der „vorstrukturierten Entscheidungsfelder an unterschiedlichen Beispielen (z. B. „Computer Love“ von „Kraftwerk“, „Piano Phase von Steve Reich, Dietrich Buxtehudes „Passacaglia in d“, WV 161 und Josquins Desprez' „Agnus Dei II“ aus der „Missa L'homme armé super voces musicales“) erarbeitet, wobei Begriffen wie „Zeitlosigkeit“, „meditative Versenkung“, „Trance“ oder „Langeweile“ nachgespürt werden konnte. Die Sinnträgerschaft solcher musikalischer Strukturen wurde im Zusammenhang mit theologischen Aussagen ermittelt. Die strenge Ordnung ließ sich verstehen als noch lebendige, aus dem Mittelalter stammende Zahlensymbolik und die dadurch veranschaulichte kosmische Harmonie. Somit bot sich der Fokus „Musik als Transzendenzerfahrung“ für die Deutung der oben erwähnten Musikbeispiele an, in denen sich die ästhetische Leitidee „Ordnung“ in verschiedenen Ausprägungen konkretisierte.

Die Aufgabenstellung der Untersuchung konzentrierte sich im Wesentlichen auf Harmonieschemata und rhythmische Modelle. Fragen der Interpretation und der geschichtlichen Einordnung (vgl. Bereiche des Faches II und III) würden bei der Betrachtung einer entsprechend anderen ästhetischen Leitidee stärker berücksichtigt werden können.

Die von ihnen gewünschten Tätigkeiten verwirklichten die Schülerinnen und Schüler, als sie am Computer Rhythmuspatterns nach dem Vorbild der Technomusik zusammensetzten und Kompositionen aus Vorlagen der „minimal art“ nach Strukturmerkmalen der „Minimal music“ entwickelten sowie das „Agnus Dei“ von Josquin am Computer realisierten. Hierzu war ein selbstständiges, musikspezifisches Durchdenken der gängigen Programme beim Umsetzen der rhythmischen Proportionen notwendig. Indem die Schülerinnen und Schüler u. a. den leichten Chorsatz über das Bassmodell des Spirituals „Elijah Rock“ sangen, festigten sie ihre Kenntnisse im Bereich des Harmonisierens.

Überlegungen zu Fragen der Materialbeschaffung und des Zeitaufwands für die Aufarbeitung rückten ins Blickfeld. Darüber nachzudenken, wie weit Vorschläge organisatorisch machbar waren (Raumfrage, Fragen nach der Nutzung des Computerarbeitsplatzes und nach der Verfügbarkeit von Instrumenten, Noten und Aufnahmen), förderte anwendungsbezogenes Denken.

Während Repertoirebildungsfragen oder kompensatorische Angebote von der Lerngruppe in der Regel nur schwer zu überblicken sind und hier die Lehrerin bzw. der Lehrer beratend und helfend tätig werden muss (vgl. Kapitel 3.2.1), gelingt es Schülerinnen und Schülern durchaus, Fragestellungen von allgemeinem Interesse zu entwickeln, Reihenthemen zu formulieren, lerngruppengemäße und ergiebig zu untersuchende Musikstücke einzubringen, sequenziell zu planen und so zu eigener Initiative zu finden und die Unterrichtsarbeit sinnvoll mitzugestalten. Eine weitere Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers besteht dann in der Moderation der kaum planbaren, weil nicht vorhersehbaren Schüleräußerungen bei der Deutung von Musik sowie in der Koordination spontaner Einfälle und Tätigkeiten bei der musikalischen Gestaltungsarbeit. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte in einem gemeinsamen Thematisierungsprozess übernimmt so die integrierende Rolle bei der Erschließung musikalischen Sinns.

## **2.3 Obligatorik und Freiraum**

### **Obligatorische Regelungen**

Die obligatorischen Regelungen für das Fach Musik in der gymnasialen Oberstufe beziehen sich auf die Bereiche des Faches, die Aspekte der Thematisierung, den Aufbau eines Gestaltungs-, Wissens-, Hör- und Methodenrepertoires sowie auf alle verbindlichen Formen der Leistungsbeurteilung:

- In der Jahrgangsstufe 11 ist jeder der vier Bereiche des Faches einen Kursabschnitt lang zu unterrichten, d. h. jeder dieser Bereiche ist mit mindestens einem Sachaspekt vertreten.
- Die Bereiche des Faches sind einzeln in der Qualifikationsphase mindestens für die Dauer eines Kursabschnitts zu unterrichten.
- In jedem dieser Bereiche müssen bis zum Abitur mindestens zwei der angegebenen Sachaspekte vor dem Hintergrund der in der Lerngruppe verhandelten ästhetischen Leitideen jeweils im Rahmen mindestens einer Unterrichtsreihe thematisiert werden.
- Im Rahmen jedes Bereiches des Faches soll ein entsprechendes Gestaltungs-, Wissens-, Hör- und Methodenrepertoire aufgebaut werden.

### **Zum Gestaltungsrepertoire**

Der Schwerpunkt des Musikunterrichts liegt im aktiven Umgang mit Musik. Darum sollen alle Grund- oder Leistungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bis zum Abitur nachweisen, dass sie

- musikalische Verläufe erfunden und realisiert haben
- sich an einer schulischen Musikaktivität beteiligt haben und
- musikalische Erlebnisse und musikbezogene Erkenntnisse dargestellt haben (z. B. durch Berichte, Recherchen, Interviews, künstlerische Ausdrucksformen).

### **Zum Wissensrepertoire**

Ergebnisse des Unterrichts und lexikalisch abgesicherte Fachbegriffe zu den einzelnen Unterrichtsthemen, die die Lernenden auch auf andere Zusammenhänge anzuwenden geübt haben, werden in geeigneter Form durch eigene Recherchen ergänzt, gesammelt und geordnet; sie sollen zu einem Wissens- und Begriffsrepertoire führen. Dieses Repertoire konkretisiert sich für jede Lerngruppe im Zusammenhang mit den Sachaspekten sowie den gewählten Themen und Musikstücken.

### **Zum Hörrepertoire**

In jedem Halbjahr sollen zwei Musikstücke intensiv gehört und dem Hörrepertoire zugeordnet werden, wobei unbedingt auf Ausgewogenheit hinsichtlich der Vielgestaltigkeit der Musik zu achten ist. Es ist sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, alle Musikstücke auf Tonträgern zu sammeln.



## **Zum Methodenrepertoire**

Mit Bezug auf die Bereiche des Faches sollen alle Schülerinnen und Schüler folgende drei Aufgabenarten bearbeiten können:

Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung, Erörterung fachspezifischer Texte sowie Analyse und Interpretation. Das setzt voraus, dass alle Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 12

- Musik in verschiedenen Notationen verfolgen können
- den Zusammenhang zwischen Aufführungspraxis und Notation an Hand von ausgewählten Aufzeichnungsverfahren, von Texten und Abbildungen erläutern und demonstrieren sowie
- ausgewählten Details in herkömmlichen Notationen analysebezogene Informationen entnehmen können.

In der Jahrgangsstufe 13 sollen die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen vertiefen und erweitern können. Im Hinblick auf die Aufgabenart „Analyse und Interpretation“ müssen die Lernenden die unter 3.2.2 genannten analytischen Fertigkeiten beherrschen. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Musikunterricht Erfahrungen in allen unter 3.2.2 genannten fachspezifischen Arbeitsweisen gesammelt und methodisches Vorgehen im Sinne der Erläuterungen unter 2.1 reflektiert haben.

## **Freiraum**

Der Freiraum im Fach Musik besteht in der Reihenfolge der Bereiche des Faches während der Qualifikationsphase, den zu verhandelnden Themen- und Gegenstandsabsprachen mit ihren individuell bestimmten Schwerpunktsetzungen, der Wählbarkeit einzelner Leistungsnachweise, den Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich einzelner Lernorganisationsformen sowie der Mitgestaltung des schulischen Musiklebens:

- In der Qualifikationsphase kann die Reihenfolge der Bereiche des Faches durch Lernende und Lehrende festgelegt werden.
- Die Bereiche des Faches können nach einem Kursabschnitt gewechselt werden.
- In der Jahrgangsstufe 13 können Lerngruppen Bereiche des Faches für eigene Schwerpunktbildungen innerhalb ihres Kursdurchgangs auswählen.
- Lernende und Lehrende verhandeln im Rahmen der in den Kapiteln 1 und 3 genannten Bedingungen ihre Themen selbst.
- Die fachlichen Gegenstände sind nicht vorgegeben, sondern können von der Lerngruppe ermittelt werden.
- Lerngruppen können im Rahmen schulischer Vereinbarungen auch Projekte und fächerverbindende Unterrichtsformen nutzen.
- Einzelne Formen der Leistungsnachweise sind wählbar.

## **3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation**

### **3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung**

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
- der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
- von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
- von Reflexions- und Urteilsfähigkeit

umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lehren und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind der inhaltliche Bezugspunkt für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

Aus diesen Vorgaben ergeben sich für den Musikunterricht Konsequenzen, die im Folgenden erläutert werden.

## **Wissenschaftspropädeutik**

Wissenschaftspropädeutik methodisiert die auf Verstehen bezogene Auseinandersetzung mit Musik in ihren individuellen und intersubjektiven Komponenten. Sowohl die Unterrichtsinhalte als auch die Methoden der Auseinandersetzung mit ihnen werden vor dem Hintergrund jeweiliger persönlicher Betroffenheit und unter den Maßgaben fachspezifischer Konventionen sowie der Begründbarkeit in der Lerngruppe ermittelt. Methodische Gewinnung musikbezogener Erkenntnis bedeutet also zunächst Ermittlung von Unterrichtsinhalten und Methoden ihrer Erschließung durch die am Unterricht Beteiligten.

Mit dem musikbezogenen Formulieren von Fragen (Heuristik) und mit deren Beantwortung zum Zwecke des Musikverstehens (Analyse und Interpretation) sind methodische Operationen bezeichnet, die den Vorgang der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im Rahmen des Erkenntnisprozesses in den Blick bringen. Da musikbezogene Erkenntnis ihren Ausgang von der Bedeutung von Musik für die jeweils eigene musikalisch-ästhetische Praxis nimmt (Betroffenheit, Bedeutsamkeit, gegenwärtiger und zukünftiger Lebensbezug), ist die Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt ein hermeneutischer Prozess. Denn musikalische Hermeneutik bezeichnet jene methodische Operation, die Musik als ein von Menschen produziertes intentionales Gebilde in den Blick nimmt. Auch wenn soziologische, psychologische oder ökonomische etc., also nicht-intentionale Bedingungen der Produktion von Musik thematisiert werden, liegt musikalische Hermeneutik im Zentrum des Unterrichts. Dies zeigt sich auch in der Verwendung der Begriffe „Ausdruck“, „Aussage“, „Gehalt“ und „Bedeutung“ bei der Formulierung der Bereiche des Faches.

Durch die Verteilung der Bereiche des Faches auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und durch eine Steigerung der Anforderungen erwerben Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe ein vernetztes musikspezifisches Sachwissen, ein umfängliches Hörrepertoire und vielfältige Methodenkenntnisse.

## **Formen selbstständigen und kooperativen Arbeitens**

Die zunehmend differenzierte Kenntnis von Methoden befähigt Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Musik. Im Musikunterricht lernen sie,

- Themen selbstständig auszuwählen und zu bearbeiten, wenn sie in der Gruppe Inhaltsbereiche, Gegenstände oder Interessenschwerpunkte verhandeln
- Methoden und Techniken der Material- oder Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einzusetzen, wenn sie z. B. Referate oder eine schriftliche Hausarbeit vorbereiten oder eine öffentliche Präsentation von Unterrichtsergebnissen organisieren und auswerten
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen zu ordnen und zu gliedern, wenn sie z. B. statistische Analysen an Musikbeispielen durchführen, analytische Befunde sinnstiftend anordnen und auswerten
- zielgerichtet zu arbeiten, wenn sie ein im Unterricht thematisiertes Klangbeispiel umarrangieren und nach Möglichkeit einstudieren

- sich schriftlich und mündlich angemessen auszudrücken, wenn sie z. B. im Unterricht und in schriftlichen Formen der Leistungskontrolle die Fachsprache verwenden
- Medien einzusetzen, wenn sie z. B. einen Filmausschnitt mit unterschiedlicher Musik unterlegen und so die Wirkung von Musik erproben
- sich in freiem Vortrag zu äußern, wenn sie z. B. in einer Diskussion über einen musikalischen Sachverhalt Meinungen austauschen und diskutieren.

### **Reflexions- und Kritikfähigkeit; grundlegende wissenschaftliche Haltungen und Einstellungen**

Zur Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken und Methoden gehört die kritische Reflexion ihrer Bedingungen. Die Auseinandersetzung mit Deutungs- und Wertungsfragen führt zu der Erkenntnis, dass unterschiedliche Ausgangspositionen, Erkenntnisinteressen, Vorurteile und Befangenheiten aus methodischen oder weltanschaulichen Gründen auch bei der Analyse von Musik Fragestellung, Weg und Ergebnis bestimmen und relativieren. So wird auch einsichtig, dass z. B. Neugier, Anerkennung des Fremden und Toleranz grundlegende Haltungen des wissenschaftlichen Arbeitens sind und die Bemühung um Methodenvielfalt u. a. Fleiß und Ausdauer als Arbeitshaltungen erfordert.

### **Kooperatives Arbeiten**

Musikunterricht ist dazu geeignet, Schülerinnen und Schüler mit Formen kooperativen Arbeitens vertraut zu machen. In der praktischen Auseinandersetzung mit Musikwerken lernen sie, sich in ein Ensemble einzufügen, dort verantwortlich einen Part zu übernehmen und zusammen mit anderen zur Gestaltung eines sinnvollen Ganzen zu gelangen. In der theoretischen Auseinandersetzung mit Musik erkennen sie besonders bei komplexen oder langfristig angelegten Aufgabenstellungen oder Vorhaben die Notwendigkeit, Arbeit zur Sicherung von Effektivität und Qualität aufzuteilen, gemeinsam mit anderen zu erledigen und die Einzelleistung in eine Gesamtlösung zu integrieren.

## **3.2 Gestaltung der Lernprozesse**

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

**Schülerorientierung** bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

**Gegenstandsorientierung** bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in ei-

ner über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

**Methodenorientierung** bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch) wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

Nachfolgend werden Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden d. h. die Lernarrangements beschrieben, die im Fach Musik geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen.

Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

### 3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequenziell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert und Motivation geweckt werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Weil das Fach die Aufgabe hat, die Fähigkeit zu einer begründeten Auseinandersetzung mit Musik zu entwickeln (vgl. Kapitel 1.1), und weil die Auswahl von Unterrichtsinhalten in einem gemeinsamen Thematisierungsprozess die integrierende Rolle bei der Erschließung musikalischen Sinns übernimmt (vgl. Kapitel 2.2), sind folgende Prinzipien bei der Inhaltsauswahl im Musikunterricht leitend:

## **Der Vielgestaltigkeit der Musikkultur/en und den unterschiedlichen Präferenzen in der Lerngruppe gerecht werden**

Die Wahl bestimmter Unterrichtsinhalte erfolgt immer auch zu Ungunsten anderer Inhalte: Ausgewogenheit hinsichtlich der Vielfalt von Musik gehört ebenso notwendig zur begründeten Auseinandersetzung wie das Ernstnehmen der jeweils eigenen Interessen bzw. Vorlieben. Diese beiden normativen Entscheidungen und die Tatsache bzw. die Erfahrung, dass Normenreflexion eine Perspektivenerweiterung ermöglicht, sind im Unterricht zu thematisieren.

## **Aufgreifen und Weiterführen von Thematisierungswünschen**

Lehrerinnen und Lehrer übernehmen im Rahmen der gemeinsamen Planung des Unterrichts besondere Verantwortung, weil sie aufgrund ihrer Ausbildung über Kompetenzen verfügen, die die Lernenden so nicht besitzen können. Das notwendig begrenzte Bild vom Ganzen der Musik, auf das die jeweilige Fähigkeit zur historisch-kulturellen und ästhetischen Einordnung von Musik verweist, kann differenziert bzw. erweitert werden, indem die Lehrenden Wünsche der Lernenden zu Unterrichtsinhalten bzw. -themen aufgreifen und so weiterführen, dass bislang nicht in den Blick genommene Phänomene der Musik thematisiert und auf diese Weise der musikbezogene Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitert wird.

## **Sichten und Einschätzen von Schulbüchern, Kursmodellen etc. im Sinne von Angeboten**

Schulbücher, Kursmodelle, Handreichungen aus Lehrerfortbildungen, didaktisch aufbereitete Tonträger oder Filme etc. können im Rahmen der Inhaltsauswahl im Sinne von Thematisierungsangeboten gesichtet und im Falle einer begründeten positiven Einschätzung als Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden. Dabei ist ggf. im Unterricht zu überlegen, unter welchen Gesichtspunkten Unterrichtsinhalte, deren Thematisierung die Lerngruppe oder die Lehrenden wünschen, als sinnvolle Kontexte zum Angebot des jeweiligen Lehrmittels fungieren können.

## **Selbstständiger Erwerb von kontextrelevanten Kenntnissen**

Zur Kompetenz der Lernenden als „musikdidaktische Laien“ (vgl. Kapitel 2.2) gehört, Verfahren für die Erweiterung des musikbezogenen Horizonts zu kennen und anwenden zu können, z. B. im Stande zu sein, musikbezogene Fragen durch den sachkundigen Umgang mit dem Internet, mit Bibliotheken oder mit Tonträgerkatalogen etc. zu beantworten. Die so gefundenen Antworten auf Fragen, die die Kontextualisierung von bereits thematisierter Musik betreffen, können zu neuen Unterrichtsgegenständen werden.

## **Nachdenken über den „Sitz der Musik im Leben“**

Die ästhetischen Leitideen werden zum einen mit Blick auf bestimmte Sachaspekte (vgl. die Bereiche des Faches) bewusst gemacht bzw. erörtert (vgl. Kapitel 2.1). Dabei kann auch die Bedeutung der Leitideen in nicht musikbezogenen Kontexten zur Sprache kommen. Im Sinne von Wissenschaftspropädeutik sollen überdies die Funktionen ästhetischer Leitideen, Wahrnehmung von Musik zu strukturieren und Erkenntnis zu erschließen, reflektiert werden.

## **Nachdenken über den Zusammenhang von Weg und Ergebnis der Auseinandersetzung**

Methoden der Auseinandersetzung mit Musik (vgl. das Kapitel 3.1 „Grundsätze der Unterrichtsgestaltung“) sind hinsichtlich der jeweiligen fachspezifischen Lerntätigkeiten (vgl. Kapitel 3.2.2) zu thematisieren, weil Selbstreflexion zur rationalen Auseinandersetzung mit Musik gehört und Methodenkompetenz im Rahmen wissenschaftspropädeutischer Ausbildung erworben werden muss.

## **Zur Konstitution von Unterrichtsinhalten durch Medien**

Medien sind konstitutiv für die Deutung von Musik vor dem Hintergrund ästhetischer Leitideen. Der Musikunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Medienziehung. So wird beispielsweise die ästhetische Leitidee „Authentizität“ für den Umgang mit Medien bedeutsam:

Mediale Wirklichkeitskonstruktionen werden erlebt, als spiegelten sie eine Wirklichkeit wider, die unabhängig von der Bedeutungszuweisung durch das rezipierende Individuum existiert. Der Musikunterricht thematisiert dieses Phänomen, indem er Schülerinnen und Schülern ihre Bedeutungszuweisungen etwa im Rahmen der Auseinandersetzung mit medial unterschiedlich präsentierter Musik bewusst macht. Er lässt ihnen damit ihre aktive Rolle bei Wirklichkeitskonstruktionen erfahrbar werden und sensibilisiert sie so für die Frage nach Authentizität.

Bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten ist mitzubedenken, welche Medien zur Verfügung stehen und auf welche Weise sie den Gegenstand konstituieren (vgl. das Beispiel zur Themenfindung in Kapitel 2.2).

Ein Medium kann unterschiedliche Funktionen haben. Es kann dazu dienen,

- Musikstücke herzustellen
- musikalische Vorstellungsinhalte zu strukturieren
- Musikstücke wiederzugeben.

Die unterschiedlichen Funktionen eines Mediums spiegeln sich auch in den Aufgabenarten (vgl. die Kapitel 4 und 5). Sie beziehen sich auf

Variante a: ein begrenztes Medienangebot (Noten, Instrumente, Tonträger, Apparate), mit dessen Hilfe eine klangliche Gestaltung entsteht

- Variante b: Texte, Abbildungen, Graphiken, Notationen o. Ä., die erhellend Schritt für Schritt auf ein erklingendes Musikstück bezogen werden
- Variante c: ein live oder von Tonträgern erklingendes Musikstück, das zum Bezugspunkt von Deutungsversuchen wird.

### **Medien, die der Realisierung dienen**

Musikalische Gestaltungsarbeit konkretisiert sich im Einsatz von Stimme und Instrument. Schulen sollten über ein Instrumentarium verfügen, das den verschiedenen Musikidiomen entspricht.

Folgende Ausstattung hat sich neben dem traditionellen Instrumentarium bewährt:

- Percussion-Instrumente
- Keyboards
- E-Gitarre und Verstärker
- E-Bass und Bassverstärker sowie
- Drumset.

Zur technischen Ausrüstung gehören Verstärkeranlagen, Kopfhörer, Mikrophone, Mischpulte, Computerarbeitsplätze u. Ä.

### **Medien, die musikalische Vorstellungen strukturieren helfen**

#### **Klavier**

Am Klavier können Lehrende und Lernende Musik klanglich strukturieren. Neben dieser didaktischen Qualität ermöglicht eine am Klavier live dargebotene Musik einen durch nichts zu ersetzenden Eindruck.

Anwendungsbeispiele:

- Wiedergabe einzelner Elemente aus komplexen musikalischen Strukturen
- Spiel in „Zeitlupe“ oder „Zeitraffer“
- Verfremdung wichtiger Details, damit sich die Qualitäten des Originals besser erfassen lassen
- hervorhebendes Mitspielen von Einzelheiten, etwa beim Abspielen eines Tonträgers
- Vermittlung von Einsichten in die Körperbezogenheit des Musizierens
- Präparieren des Instrumentes für Klangexperimente.

#### **Notationen**

Notationen sind konstitutiv für den abendländischen Begriff von Komposition. Ihre Entschlüsselung und die Sichtbarmachung von nicht notierter Musik durch Notationen sind Gegenstände des Unterrichts. Die Entschlüsselung erleichtert das Verständnis für großräumige harmonische Bezüge oder Stimmfortschreitungen u. Ä.



Notationen lassen sich in didaktisch reduzierter Form oftmals leichter lesen und effektiver auswerten. Schriftliche Fixierung von nicht notierter Musik kann Hilfe sein für die Auseinandersetzung mit dieser Musik.

## **Texte und Bildmaterialien**

Schriftliche Äußerungen ermöglichen Einblicke in musikbezogene Problemstellungen und Denkweisen unterschiedlicher Epochen und Kulturen.

Bildmaterialien eröffnen im Musikunterricht andere Wahrnehmungsmöglichkeiten. Lehrbücher bieten Texte und gedruckte Bildmaterialien didaktisch aufbereitet in kompakter Form an.

Anwendungsbeispiele:

- Illustration eines Referates zu einer musikalischen Problemstellung
- Gestalten einer Wort-Klang-Collage
- Gestaltung einer Ausstellung.

## **Medien, die der Wiedergabe von Musik dienen**

### **Audiotechnik**

Digitale Wiedergabegeräte lassen eine punktgenaue und beliebig oft wiederholbare Wiedergabe auch sehr kleiner Abschnitte zu. Üben und sehr konzentriertes Hören können so optimal auch ausschnittsweise im Sinne einer Hörerziehung und der erforderlichen Repertoirebildung gefördert werden.

Eine gute Ausstattung bietet interessierten Lernenden Gelegenheit, Besuche von Musikveranstaltungen vor- und nachzubereiten.

Mobile Geräte ermöglichen individualisiertes Hören, wie es u. a. für Gruppenarbeiten, bei Klausuren oder für außerschulische Erkundungsaufträge notwendig ist.

Anwendungsbeispiele:

- Interviews zur Meinung über eine bestimmte Musik oder Musikanwendung
- musikalische Unterlegung eines Filmausschnitts mit unterschiedlichen Musikbeispielen
- Gestaltung einer musikalischen Montage oder Collage.

### **Videotechnik**

Zur Beschreibung ästhetischer Zusammenhänge, die über das Hören hinausgehen, benötigt der Unterricht audiovisuelle Informationen. In Verbindung mit einem Beamer ermöglichen Video und Computer die Wiedergabe solcher Zusammenhänge.

ge. Zusätzlich ermöglicht der Einsatz von Videotechnik ästhetisches Verstehen und leistet einen Beitrag zur Medienerziehung.

Anwendungsbeispiele:

- Analyse von Videoclips
- Vergleich unterschiedlicher Inszenierungen im Bereich des Musiktheaters
- Vergleich eines Musikstücks mit der Verfilmung seiner Aufführung unter dem Aspekt der Wahrnehmungsinhalte
- Vergleich der Wirkungen einer Filmszene mit unterschiedlicher Musik
- Filmische Illustration von Musik.

### **Computertechnik/Multimedia**

Die Computertechnik hat Struktur, Stil und Produktionsverfahren von Musik nachhaltig beeinflusst. Eine sinnvolle Nutzung im Unterricht ist nur dann gewährleistet, wenn Schülerinnen und Schüler aktiv in Musikprogramme eingreifen können, das Monitorbild allen zur Verfügung steht und der Computer mit leistungsfähigen Peripheriegeräten (Verstärker, Mischpult, Keyboard und Expander) verbunden ist. Durch die Möglichkeit, zuvor etwa an einem Keyboard eingespielte Stimmen vom Einzelsystem bis zur vollständigen Partitur auszudrucken und problemlos zu transponieren, stellt der Computer auch für die Unterrichtsvorbereitung eine sinnvolle Hilfe dar. Hier und bei der visuell gestützten Präsentation erklingender Musik dient das Medium neben der Wiedergabe auch der Strukturierung von Hörabläufen.

Anwendungsbeispiele:

- Komponieren oder Arrangieren eines Musikstücks
- Erarbeitung verschiedener Kompositionsverfahren von Musik, die ohne Computer für Schülerinnen und Schüler nicht anwendbar wären
- Neuvertonung/Verfremdung eines Filmausschnitts/Videoclips
- Darstellung und experimentelle Manipulation von Geräuschen und Klängen
- Recherche mittels eines multimedialen Lexikons oder im Internet
- Arbeit mit Sequenzer- und Gehörbildungsprogrammen
- Multimediapräsentation.

### **3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach**

Den im 1. Kapitel formulierten Aufgaben des Musikunterrichts entsprechend, dienen alle fachspezifischen Arbeitsweisen dazu, sich in der Lerngruppe über Bedeutungen von Musik zu verständigen. Sie stellen Konkretisierungen der Umgangsweisen Hören, Gestalten, Kenntniserwerb und Nachdenken dar, die jeweils unterscheidbare, spezifische Verknüpfungen von Einzeltätigkeiten sind. Verbunden mit den Bereichen des Faches und den ästhetischen Leitideen führen die unterrichtlichen Lern- und Arbeitsprozesse zu einer sinnvermittelnden und sinnhervorbringenden Auseinandersetzung mit Musik und zu einem langfristigen Aufbau der im Abitur nachzuweisenden Kompetenzen.

Die Lernarrangements stellen jeweils unterschiedliche Zugriffsweisen auf musikalische Fragestellungen in den Mittelpunkt der Lern- und Arbeitsorganisation.

## **Gestalten**

Musikalische Gestaltungen (vokal, instrumental, sprachlich, graphisch-bildhaft, bewegungsmäßig, multimedial) nehmen einen breiten Raum im Musikunterricht ein, sei es als eigenständiges Produkt oder als Hilfsmittel, um musikalische Zusammenhänge zu klären. In der Regel erfordern sie eine zusammenhängende Darstellung ihres Ergebnisses, das je nach Aufgabenstellung vom Entwurf über die klangliche Demonstration bis zur Interpretation reichen kann und ggf. schriftlich fixiert, häufig auf Tonträgern vorbereitet und in der Regel zusätzlich erläutert wird.

Auf diesem Wege können von der Planung bis zur Kommentierung des Arbeitsergebnisses unterschiedliche Phasen der Gestaltung in das unterrichtliche Blickfeld rücken.

Gestaltungen Einzelner, kleiner Gruppen oder des gesamten Kurses entfalten sich wirkungsvoller und für alle Beteiligten befriedigender, je genauer Vorgabe und Freiraum beschrieben werden. Motivierend sind überschaubare Gestaltungsversuche, die mit den Möglichkeiten des Kurses kurzfristig umgesetzt und sofort gemeinsam überarbeitet werden können. Dazu bietet es sich an, den Gestaltungsaufgaben Modelle zugrunde zu legen. Die Reflexion der Ziele, der gewählten Methoden und Verfahrensweisen zur Optimierung der Ergebnisse gehört zu den Lerntätigkeiten im Fach Musik.

## **Klanglich realisieren**

Eine besondere Form des Gestaltens im Musikunterricht stellt die klangliche Realisation dar, bei der die individuellen instrumentalen und vokalen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt und gefördert werden können.

Metrische Koordinierung, harmonische Bassfundamentierung oder formale Abläufe können in ihrer Faktur und Wirkung in der praktischen Ausführung nachdrücklicher erfasst werden als in der theoretischen Reflexion ihres Höreindrucks. Darüber hinaus erlernen Schülerinnen und Schüler im Ensemblespiel Selbsteinschätzung durch Einsicht in die Notwendigkeit von Kooperationsbereitschaft und gegenseitiger Rücksichtnahme. Die Formen klanglicher Realisationen (vokaler/ instrumentaler Vortrag, Mitspielstück, elementarisierte Nachgestaltung, Bearbeitung, multimediale oder gesamtkünstlerische Darbietung als Film-, Tanz-, Schauspielmusik o. Ä.) dienen unmittelbar der Deutung von Musik und fördern organisatorische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Kontext eigenständigen und selbstverantworteten Lernens.

## **Körperlich darstellen**

Schülerinnen und Schüler machen Körper- und Bewegungserfahrungen, wenn sie die Wirkung von Musik spontan in Bewegung umsetzen. Diese Erfahrungen werden im Fach Musik aufgegriffen, führen als reflektierte Abstimmung von Musik mit Bewegung zur Erweiterung und Veränderung der musikalischen Wahrnehmung, zur Einsicht in Faktur und Wirkung von Musik und fördern die Fähigkeit zu konzentriertem Hören. Umsetzung in Bewegung kann auf diese Weise z. B. zu einem Werkzeug kognitiver Analyse, zu einem Mittel individuellen Ausdrucks oder zum Auslöser von Körperbewusstsein werden. Der Körper übernimmt dabei Funktionen der Notenschrift (Metrik, Rhythmik, Formabläufe etc.).

Zu den körperlichen Darstellungen zählen z. B. das Gestentheater, die Pantomime, das Standbild. Für unterrichtliche Lernprozesse sind besonders zu empfehlen:

- Bewegungsstudie (Einer Dramaturgie folgend oder spontan führen Schülerinnen und Schüler zur Musik Bewegungen im Raum aus. Diese dienen sowohl dem Erfassen formaler Ausdrucksgehalte als auch der Interpretation musikalischer Inhalte.)
- Tänze (In Tänzen und tänzerischen Ausdrucksformen unterschiedlicher Kulturen kann das Bewegungsgefühl einer bestimmten Zeit oder Kultur schneller und plastischer ins Bewusstsein treten als in den sonst dafür notwendigen umfangreichen Text- und Notentextanalysen. Selbst entwickelte Tanzschritte und Tänze können das Einfühlen in Musik auf kreative Weise ergänzen.)
- Szenische Interpretation (Nachvollzug musikdramatischer Konstellationen und Vorgänge).

## **Präsentieren**

Zur Dokumentation der Ergebnisse umfangreicherer Vorhaben und im Zusammenhang mit dem Prozess der „Öffnung von Schule“ ist es erforderlich, Schülerinnen und Schüler mit Verfahren der Präsentation vertraut zu machen. Durch die eigenverantwortliche Planung und Durchführung von unterschiedlichen Präsentationsformen lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich mit ihren Arbeitsergebnissen der Schulöffentlichkeit zu stellen, sondern auch, sich mit den Bedingungen und Voraussetzungen verschiedener Präsentationsformen auseinander zu setzen.

Mögliche Formen sind:

- musikalische Schulveranstaltungen
- Ausstellungen (auch Buch- und Videopräsentationen, kombiniert mit Referaten)
- Videoaufzeichnungen (kommentierende, kontrapunktierende oder akzentuierende Bild-Musik-Gestaltungen)
- Multimediapräsentationen.

## **Analysieren**

Bei der Erschließung musikalischen Sinns und bei der Entwicklung bewusster Wahrnehmung sowie bewussten Erlebens von Musik ist die Analyse wesentlicher Bestandteil. Sie ist ein Mittel, Einsichten in musikalische Gestaltungsprozesse zu gewinnen und erste Urteile zu bestätigen oder zu verwerfen. Analyse realisiert sich in der Verknüpfung unterschiedlicher Tätigkeiten wie Hören, Lesen, klanglich Realisieren sowie Umsetzung in Bewegung oder graphische Darstellung. Die Abhängigkeit der Analyseergebnisse vom gewählten Analyseverfahren ist im Rahmen wissenschaftspropädeutischer Ausbildung zu reflektieren.

Im Sinne eines weiten Begriffs von Analyse sind folgende Analyseverfahren für unterrichtliche Lern- und Arbeitsprozesse bedeutsam:

- Verfahren zur Erfassung struktureller Zusammenhänge (z. B. Motivanalyse, Formanalyse, quantifizierende Analyse, graphische Fixierung von Höreindrücken, Darstellung musikalischer Verläufe in Tanz oder Gestik, elementarisierte Nachgestaltung von Teilen einer Originalkomposition, Computeranalyse)
- Verfahren zur Erschließung der Wirkung von Musik (z. B. Polaritätsprofil, Beobachtung und Auswertung nonverbaler Reaktionen, Erfindung von Texten oder Handlungen zu Instrumentalmusik, Vergleich und Interpretation von zur Musik gemalten Bildern, Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen Faktur und Wirkung)
- Verfahren zur Erschließung des jeweiligen Umfeldes von Musik und Hörerinnen und Hörern (z. B. Komponentenanalyse, Vergleich unterschiedlicher Analysen zum gleichen Musikstück, Erstellung fiktiver Kritiken, Befragungen von Musikerinnen, Musikern, Hörerinnen und Hörern, Beschaffung und systematische Auswertung von Informationen).

Zu den unterschiedlichen Analyseverfahren gehört auch die Darstellung analytischer Befunde. Durch den Umgang mit Buchstaben- oder Symbolschemata, Diagrammen, Takt- und Zeitleisten, Farbpartituren, Multimediadarstellungen (bewegte graphische Partituren) und übersichtlichen Markierungen von Noten-Texten lernen Schülerinnen und Schüler, im Sinne wissenschaftspropädeutischer Verfahren vorzugehen. Zur angemessenen verbalen Darstellung ihrer Ergebnisse lernen sie sich mit Hilfe der Fachsprache auszudrücken. Jede Teilanalyse mündet in eine Synthese, in die die einzelnen Befunde integriert werden müssen.

## **Lesen**

Die Auseinandersetzung mit Notationen, fachspezifischen Texten und musikbezogenen Abbildungen erweitert musikalische Erfahrungen über optische Eindrücke:

- unterschiedliche graphische Gestaltungen musikalischer Sachverhalte und Verläufe und als sichtbare Zeichen von Musik
- fachspezifische Texte als Informationen über historische Bedingtheit von Musik, als Darlegung von Argumentationsstrukturen und interessegeleiteten Absichten musikbezogener Aussagen

- Bildmaterialien als visualisierte Sachverhalte musikalischer Situationen und Begebenheiten.

### **Gespräche führen**

Unterrichtsgespräche müssen sach- und zielorientiert sein und sind insbesondere bei der Verhandlung von Unterrichtsgegenständen und -methoden durch die Lerngruppe wichtig. Gesprächsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, gehört zu den grundlegenden Anliegen von unterrichtlichen Lernprozessen, weil erst im Austausch von Gedanken, Vorstellungen und Meinungen die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen soziale Wirklichkeit gewinnen.

Schule ist deshalb der Ort, an dem der durch Konventionen geprägte Zusammenhang zwischen Gesprächsabsicht, Gesprächsinhalt und gewählter Gesprächsform verdeutlicht und in seiner Funktion erklärt werden muss, um die Fähigkeit zur situationsangemessenen Kommunikation aufzubauen und eine Gesprächskultur zu entwickeln.

Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler

- musikalische Sachzusammenhänge erörtern
- einführende, assoziativ-stimmungshafte Äußerungen zu Klangeindrücken austauschen
- über ästhetische Erfahrungen sprechen oder
- über interpretatorische Standpunkte streiten.

### **Texte verfassen**

Sachverhalte, Gedankengänge, Begriffsbestimmungen, Lernergebnisse etc. werden durch Texte objektiviert und über den Unterricht hinaus gesichert. Textformen sind z. B. das selbstständig (evtl. multimedial) erstellte Lexikon, das Protokoll, das Hörprotokoll, die Recherche, die Musikkritik und die Werkerläuterung.

### **Zur Facharbeit**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird.

Im Fach Musik ermöglicht die Anfertigung der Facharbeit den Schülerinnen und Schülern, individuelle musikalische Erfahrungen, Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen und sich vertiefend mit spezifischen musikalischen Fragestellungen und Sachverhalten selbstständig auseinander zu setzen.

Facharbeiten sollen einen Bezug zum Unterricht haben. Die Themenstellungen sind nicht unmittelbar an die Aufgabentypen der Klausuren im Fach Musik gebunden. Diese können aber als Strukturierungshilfe bei der Fülle der möglichen Problemstellungen hilfreich sein.

Die Facharbeit im Fach Musik ermöglicht z. B. die selbstständige Lösung musikalischer Gestaltungsaufgaben, die Auseinandersetzung mit Fachliteratur und die Bearbeitung von methodischen Problemen in einem Maße, wie es in Unterrichtsstunden oder in Klausuren nicht möglich wäre.

Die Festlegung der Themen erfolgt nach eingehender Beratung und nach Rücksprache mit der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer, um die Durchführbarkeit und die Vergleichbarkeit mit Klausuren zu gewährleisten.

Wünschenswert sind auch Themen, die sich auf das nähere oder weitere Umfeld der Schule beziehen und musikalische Eigenarten und Probleme der Region aufgreifen.

Da die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Themas für eine Facharbeit ausdrücklich erwünscht ist, beschreibt der Lehrplan zur Verdeutlichung möglicher Themen für Facharbeiten im Fach Musik nur einige Beispiele, die sich in der Praxis bewährt haben:

- Planung, Realisierung und Dokumentation einer Klangstudie zu Bildern
- kritische Darstellung eigener Interpretationen von Werken, die z. B. Gegenstand des Unterrichts waren
- instrumentale Verarbeitung bzw. Umsetzung aleatorischer Kompositionsprinzipien mit Erläuterungen und Dokumentation
- kritische Auseinandersetzung mit schulischen und außerschulischen musikalischen Aufführungen
- die Oper als Kristallisationspunkt gesellschaftlicher Bedingungen
- Konkretisierung ästhetischer Leitideen in der Untersuchung selbstgewählter Musikbeispiele.

### 3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

**Fachübergreifender Unterricht** findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellungen und ihrer Plausibilität und Grenzen.

**Fächerverbindender Unterricht** besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

**Projektorientierter Unterricht** ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Zum Unterricht im Fach Musik gehören notwendig fachübergreifende Fragestellungen und Perspektiven, weil die Auseinandersetzung mit Musik nicht ausschließlich auf der Grundlage musikbezogener Erfahrungen geschieht, sondern allgemeine Erfahrungen einbezieht.

Ihre Berücksichtigung erfordert, dass fachspezifische Inhalte in Kontexte gestellt werden, die in Zusammenarbeit mit anderen Fächern zu thematisieren und zu bearbeiten sind. Diese Zusammenarbeit lässt sich durch die Prinzipien der drei Aufgabenfelder strukturieren:

- Verstehen, systematisches Erklären und Gestalten ästhetischer Kommunikation
- Verstehen und systematisches Erklären menschlichen Handelns
- systematisches Erklären empirisch erfassbarer Phänomene und Konstruktion formaler Strukturen in situations- und betrachterinvarianten Bezügen



Im Folgenden werden beispielhafte Anregungen genannt, die für die Kooperation des Faches Musik mit anderen Fächern hilfreich sein können:

### **Musik – Deutsch**

- Dichtung an der Grenze zwischen Sprache und Musik (z. B. Ernst Jandl, Gerhard Rühm, Kurt Schwitters, Arno Schmidt, Rap-Poesie, Blues, Trommelsprachen)
- Wort-Ton-Verhältnis (z. B. Kunstlied, Volkslied)
- Dichter und Komponisten in Zusammenarbeit (z. B. Bertolt Brecht, Kurt Weill, Hanns Eisler; Gottfried Benn, Paul Hindemith; Hugo von Hoffmansthal, Richard Strauss; Salman Rushdie, U2)
- Polyphone Erzähltechnik und Leitmotivik in den Romanen Thomas Manns und den Werken Richard Wagners und Carl Maria von Webers
- Inszenierung einzelner Szenen (z. B. Felix Mendelssohn-Bartholdy: „Ein Sommernachtstraum“; Edvard Grieg: „Peer Gynt“; Kurt Weill: „Die Dreigroschenoper“)
- Kompositorische Auseinandersetzungen mit dem Werk eines Dichters (z. B. Heinz Holliger: „Scardanelli-Zyklus“; György Kurtág: „Kafka-Fragmente“; The Mothers of Invention: „The Chrome Plated Megaphone of Destiny“)
- Komponisten und Komposition im Spiegel der Literatur (z. B. Peter Härtling: „Schubert“ oder „Clara Schumann“; Wolfgang Hildesheimer: „Mozart“; Siegfried Kracauer: „Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit“; Eduard Mörike: „Mozart auf der Reise nach Prag“; Leo Tolstoi: „Die Kreutzer-Sonate“; Franz Werfel: „Verdi. Roman der Oper“).

### **Musik – Kunst**

- Musik nach Bildern (z. B. Arnold Böcklin: „Toteninsel“, Max Reger/Sergej Rachmaninow etc.; Pablo Picasso: „Guernica“ – Paul Dessau, Wilhelm von Kaulbach: „Hunnenschlacht“ – Franz Liszt; William Hogarth: „The Rakes’s Progress“ – Igor Strawinsky)
- Bilder nach Musik (z. B. Wassily Kandinsky: „Impression III“, Bühnenentwürfe zu „Bilder einer Ausstellung“; Max Slevogt: „Das Champagnerlied“; Mikalojus Konstantinas Ciurlionis: „Präludium und Fuge“)
- Videoperformances (z. B. von Nam June Paik) und Klanginstallationen
- Bildpartituren; graphische Musik
- Multimedia.

### **Musik – Fremdsprachen**

- Musik nach fremdsprachlicher Literatur
- Phänomene und Formen der Jugendkultur
- Musikalische Beiträge zur jeweiligen Landeskunde (z. B. Chansonkultur in Frankreich)
- Nationale Sichtweisen von Musik (z. B. Wagner-Rezeption in Frankreich)

- Übersetzung und Diskussion von Raptexten
- Internationale musikbezogene Fachsprache (Studio-, Computertechnik, musiktheoretische Fachbegriffe).

### **Musik – Philosophie**

- Peter Sloterdijk: „Wo sind wir, wenn wir Musik hören?“, in ders.: „Weltfremdheit“
- Theodor W. Adorno: „Philosophie der Neuen Musik“
- Ernst Bloch: „Zur Philosophie der Musik“ (gesammelte Aufsätze)
- Friedrich Nietzsche: „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik“
- Einflüsse philosophischer Gedanken auf Komponisten (z. B. Arthur Schopenhauer/Richard Wagner; Henry D. Thoreau/Charles Ives)
- René Descartes: „Compendium musicae“.

### **Musik – Geschichte – Sozialwissenschaften**

- Entartete Musik
- Musik im Widerstand
- Musik und Zensur
- Mäzenatentum, Sponsoring, Subventionierung im Musikleben
- Soziologie des Jazz
- Geschichte der Akkulturation
- Rechte Rockmusik und „Rock gegen rechts“
- Rolle der Frau in der Musikgeschichte.

### **Musik – Mathematik**

- Mathematische Ordnungen in der Musik (z. B. Proportionen, Reihen, Stochastik)
- Mathematische Darstellungen komplexer rhythmischer Strukturen
- Musik – Mathematik – Kunst (z. B. in Douglas R. Hofstadter: „Gödel, Escher, Bach: ein Endloses Geflochtenes Band“).

### **Musik – Physik**

- Physikalische Weltbilder im Spiegel der Musik (z. B. die „Sphärenmusik“ der Pythagoräer, die „rationalistische“ Musik des Barock, Johannes Kepler: „Harmonices mundi“; Albert Einsteins Relativitätstheorie und die atonale Musik)
- Die Nutzung des technischen Fortschritts durch die Musik (z. B. Instrumentenbau und seine kompositorischen Folgen, computerisierte Musik, Folgen der Übertragungs- und Speicherungstechnik für das Musikleben)
- Physikalische Grundprobleme der musikalischen Ordnung und ihre Lösungsversuche (z. B. Traktate zur Frage der Stimmung, Rechtfertigungen der Tonleitern, Rolle der Obertonreihe und der Kombinationstöne für Harmonielehren).

## **Musik – Informatik**

- Computermusik (z. B. Klarenz Barlow; Techno)
- Entwicklung und Erprobung einfacher Musikprogramme für Computer
- Musikalische Analysen und Visualisierungen mit Hilfe des Computers.

## **Musik – Religionslehre**

- Musik als Exegese
- Musik als Transzendenzerfahrung
- Musik – Kult – Ritual.

## **Musik – Sport**

- Körperliche Darstellung von Musik in Tanz und sportlicher Bewegung
- Rhythmische Gymnastik
- Entwicklung von Choreographien
- Analysen von Bühnenshows
- Musik und Körpersprache.

### **3.2.4 Die besondere Lernleistung**

#### **Besondere Lernleistung**

Mit der besonderen Lernleistung (vgl. Kapitel 5.5) sollen herausgehobene Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, sie kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat.

Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung haben, eine nachvollziehbare Ausführungsebene (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

## Stellenwert

Die für das Verstehen von Musik in unterrichtlichen Lernprozessen konstitutiven ästhetischen Leitideen (vgl. Kapitel 2 und 3.2.1) stehen in Wechselwirkung mit den außerschulisch gemachten allgemeinen, ästhetischen und musikalischen Erfahrungen. Durch die Einrichtung der besonderen Lernleistung wird Öffnung der Schule auch hinsichtlich der Berücksichtigung von musikbezogenen Leistungen erzielt, die nicht auf der Grundlage unterrichtlichen Lernens erbracht wurden. Im Fach Musik geht es deshalb darum, entweder die im außerschulischen Unterricht vorbereiteten herausragenden künstlerisch-praktischen Leistungen, im Rahmen von Konzerten, Musiktheateraufführungen etc. einzubeziehen und in einen erweiterten theoretischen Kontext zu stellen oder besonderen musikbezogenen wissenschaftlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

## Beispiele

- Erfolgreiche Wettbewerbsteilnahme (Jugend musiziert etc.) nebst schriftlicher Interpretation o. Ä. der einstudierten Musikstücke
- Durchführung eines Seminars für andere Schülerinnen und Schüler mit Dokumentation von deren Anfangs- und Endleistungen, z. B. Instrumentalunterricht, Notenlehre, Musikcomputer-AG, angeleitete Besuche von Musikveranstaltungen
- Umfangreiche Recherche und Dokumentation über ein musikbezogenes – z. B. für die Region relevantes – Thema o. Ä.
- Ausführung einer eigenen Komposition mit Erläuterung
- Gestaltung einer eigenen Multimediapräsentation mit Erläuterung.

## 3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gemeinsam dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

**Grundkurse** repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- grundlegende Sachverhalte, Problemkomplexe und Strukturen des Faches Musik einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches Musik vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach Musik und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

**Leistungskurse** repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die exemplarisch vertieft wird.

Sie sind gerichtet auf eine

- systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches Musik verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- vertiefte Beherrschung der musikfachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung, Übertragung und theoretische Reflexion
- reflektierte Standortbestimmung des Faches Musik im schulischen und außerschulischen Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

### **3.4 Sequenzbildung**

#### **Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11**

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

#### **Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 in der Regel durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).**

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 einem Sequenzialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen und
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

## Ein Sequenzbeispiel im Überblick

| <b>Jgst./<br/>Bereich</b>   | <b>Sachaspekte</b>                             | <b>Ästhetische<br/>Leitideen</b> | <b>Methodenrepertoire</b>  | <b>Inhaltliche<br/>Schwerpunkte</b>   |
|-----------------------------|--|----------------------------------|--|---|
| <b>11/I</b><br>Bereich IV   | Komposition-<br>stereotype                     | Wahrheit/<br>Transzendenz        | Lesen einfacher Notationen (Grundakkorde, Septakkorde in Gitarrennotation), quantifizierende Analyse, Improvisieren über einfache Akkordfolgen | Ekstatische oder rituelle Musik   |
| <b>11/I</b><br>Bereich I    | Perioden-<br>modelle                           | Spiel                            | Strukturanalyse im Hinblick auf Periodengliederung   | In symmetrischer oder asymmetrischer Periodik strukturierte Musik   |
| <b>11/II</b><br>Bereich III | Gattungs-<br>merkmale                          | Widerspiegelung                  | Partituren analytisch relevante Details entnehmen; Recherchen zu historischen Bedingungen von Musik; Musizieren, Bewegungsstudien              | Musik im historischen Kontext   |
| <b>11/II</b><br>Bereich II  | Bearbeitungs-<br>grundsätze                    | Trivialität                      | Bearbeitungsmuster erkennen und anwenden; vergleichende Analysen   | Parodistische, verklärende oder popularisierende Bearbeitungen von Musik                                  |
| <b>12/I</b><br>Bereich I    | Harmonie-<br>schemata/<br>Rhythmus-<br>modelle | Ordnung                          | Lesen differenzierter Notationen (z. B. Orgelnotationen oder Chorpartituren); Verklängen von Kunstobjekten der Minimal-Art                     | Auf Modellen (isorhythmischen Modellen, Harmonieschemata, Ostinati, Patterns oder Loops) basierende Musik |
| <b>12/I</b><br>Bereich IV   | Klangfarben-<br>konnotationen                  | Nachahmung                       | Präsentation von Filmsequenzen, denen eigene oder selbst ausgewählte Musik unterlegt wurde; ggf. Themenfindung und Erstellung einer Facharbeit | Musik im Film und Video oder Programm Musik   |

| <b>Jgst./<br/>Bereich</b>  | <b>Sachaspekte</b>                          | <b>Ästhetische<br/>Leitideen</b> | <b>Methodenrepertoire</b>   | <b>Inhaltliche<br/>Schwerpunkte</b>   |
|----------------------------|---|----------------------------------|---|---|
| <b>12/II</b><br>Bereich II | Rezeptions-<br>konstanten<br>und -varianten | Authentizität                    | Aspektbezogene Analy-<br>se; Arbeit an musikbezo-<br>genen Texten   | Rezeptionsana-<br>lysen zu Kompo-<br>nisten, Werken<br>oder Aspekten<br>der Aufführungs-<br>praxis  |
| <b>12/II</b><br>Bereich IV | Kompositions-<br>stereotype                 | Wahrheit                         | Polyphone Strukturen le-<br>sen, nachspielen, in Vi-<br>deosequenzen oder Be-<br>wegungssequenzen dar-<br>stellen | Imitation, Fuga-<br>to, Fuge, Poly-<br>rhythmik und de-<br>ren kulturspezifi-<br>sche Aussage   |
| <b>13/I</b><br>Bereich III | Klangideale                                 | Natürlichkeit                    | Komplexe Notationen<br>auswerten, Spiel- und<br>Hörpartituren erstellen<br>und realisieren                        | Natürlichkeit und<br>Künstlichkeit in<br>abendländischer<br>Musik und in<br>Musik anderer<br>Kulturen als Ge-<br>genstände äs-<br>thetischer Re-<br>flexion |
| <b>13/I</b><br>Bereich II  | Bearbeitungs-<br>grundsätze                 | Authentizität                    | Aspektbezogene<br>Analyse (Stil); Collagen<br>erstellen   | Prinzipien forma-<br>ler Gestaltung<br>der Moderne in<br>Bearbeitungen,<br>Collagen und Zi-<br>taten  |
| <b>13/II</b><br>Bereich II | Kunstauffas-<br>sungen                      | Gegenwelt                        | Toposanalysen, Sound-<br>analysen   | Musik des Idea-<br>lismus, Welt-<br>flucht oder Pro-<br>test  |

## 4 Lernerfolgsüberprüfung

### 4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21–23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST). Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung.
- Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet.  
Bei Gruppenarbeiten muss die individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die Beurteilungsbereiche Klausuren/Facharbeiten, „Sonstige Mitarbeit“, besondere Lernleistung. Die Beurteilungsbereiche werden durch die Aufgabenarten strukturiert.



## **4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“**

### **4.2.1 Allgemeine Hinweise**

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

### **4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten**

Das Fach Musik benennt drei Klausurentypen, die jeweils spezifische Formen der Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten und Fragestellungen akzentuieren:

- a) Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung**
- b) Erörterung fachspezifischer Texte**
- c) Analyse und Interpretation**

#### **zu a) Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung**

Voraussetzung zur Bearbeitung einer Gestaltungsaufgabe ist die Erfahrung mit experimentellen Verhaltensweisen mit einem komplexen Klangmaterial, das für den Unterricht auf elementare Einheiten reduziert ein immer neues Zusammenstellen unter wechselnden Aspekten gestattet.

Diese Aufgabenart soll sich auf allgemeine musikalische Kategorien beziehen und allgemeine Gestaltungsprinzipien berücksichtigen.

Die Aufgaben sind so zu gestalten, dass sie auch von Schülerinnen und Schülern, die über keine außerunterrichtlich erworbenen Instrumental- oder Vokalfertigkeiten verfügen, angemessen gelöst werden können.

Unter Berücksichtigung der medialen und organisatorischen Möglichkeiten sollte zumindest ein Ausschnitt dieser Gestaltung klanglich realisiert und auf Tonträger gespeichert werden. Die klangliche Realisierung von Gestaltungen, die nicht im Rahmen der Klausuren vorgenommen werden kann, muss im nachfolgenden Unterricht durchgeführt werden.

Die Lernenden sollen immer im Zusammenhang mit dieser Aufgabenart eigene praktische Erfahrungen sammeln, um zunehmend besser abschätzen zu können, ob die Lösung ihren Intentionen entspricht (vgl. Kapitel 5.3.1.1).

Üblicherweise wird die Aufgabenstellung eine ästhetische Leitidee benennen und Richtung wie Umfang der gestalterischen Lösung präzisieren. Die folgenden Teilaufgaben beschreiben im Hinblick auf die vorbereitete Arbeitsvorlage Art und Genauigkeitsgrad der gewünschten Aufzeichnung und Realisierung. Die Lösung ist im Hinblick auf ihre ästhetische Konzeption und die Entscheidung bezüglich der klanglichen Realisierung zu begründen.

### **Aufgabenanregungen zum Klausurentyp a) für Grundkurse**

- Einen Textausschnitt als Vorlesegeschichte mit Musik melodramatisch oder illustrativ untermalen.
- Eine Filmszene ohne Ton mit vorgegebener Musik unterlegen.
- Vorgegebene Variationen nach einem zu begründenden ästhetischen Prinzip anordnen.
- Fill-ins in einem vorgegebenen Muster ausfüllen. Die gewünschte Stimme soll in Noten eingefügt und gemeinsam mit dem Playback auf Kassette gespielt (gesungen) werden.
- Einen vorgegebenen (bekannten und einfachen) Chor(al)satz nach geübten Prinzipien (z. B. nach Cages Vorgehen in seinen „Orchesterquartetten“) „zerpuzzeln“, d. h. nach numerisch angeordneten Aufteilungen zerschneiden und nach ebenfalls numerischen Folgen die Teile neu zusammensetzen. Der Chor(al)satz liegt als Einspielung vor und soll andeutungsweise in der gewünschten Struktur auf einen weiteren Tonträger geschnitten werden.
- Einen Kompositionsanfang nach einem selbst zu wählenden formalen Prinzip fortsetzen.
- Ein vorgegebenes Arrangement ergänzen, verändern, verfremden.

### **Hinweise für Leistungskurse**

Neben einem zeitlich größeren Aufwand können im Leistungskurs höhere handwerkliche Forderungen gestellt werden:

- Einen Mitspielsatz für jüngere Schülergruppen entwickeln
- Eine vorgegebene Komposition für Lerngruppeninstrumentarium einrichten
- Eine gemeinsame Straßenmusik erarbeiten
- Computermusik vervollständigen und verfremden.

### **zu b) Erörterung fachspezifischer Texte**

Bei der Erörterung fachspezifischer Texte geht es darum, die im Text vertretenen Positionen anhand von aus dem Unterricht bekannten Musikstücken mit dem Ziel

zu überprüfen, einen begründeten (kritischen) Standpunkt zu dem durch das Thema aufgeworfene Problem zu entwickeln.

Oftmals beziehen sich Texte nur global oder indirekt auf Kompositionen. Hier stellen die Lehrenden durch die Aufgabenstellung sicher, dass der gewählte Text sinnvoll und ergiebig auf konkrete, aus dem Unterricht bekannte Musikstücke bezogen werden kann (vgl. Kapitel 5.3.1.2).

Der Sinn der textorientierten Auseinandersetzung mit Musik besteht neben der damit verbundenen sprachlichen Herausforderung unter anderem darin, durch die detaillierten Bezugnahmen auf Musikbeispiele nachzuweisen, wie sehr sich aufgrund des vorangegangenen Unterrichts das musikalische Verständnis erweitert hat, so dass jetzt abstrakte Aussagen mit musikalischen Vorstellungen differenziert gefüllt werden können.

Die Konzentration auf bekannte Musikbeispiele mit einer zulässigen Hördauer von insgesamt nur fünf Minuten ist geeignet, globale Aussagen oder bloß auswendig gelernte Antworten zu verhindern und stattdessen reflektierte, selbst verstandene Faktenaussagen zu begünstigen. Im Übrigen schließt diese Beschränkung nicht aus, dass die Klausurteilnehmerinnen und Klausurteilnehmer auch Werkwissen einbringen, das den vorgelegten Details nicht zu entnehmen ist.

In der Regel wird verlangt, die Textaussage wiederzugeben, sie an den bekannten Musikbeispielen zu belegen oder zu widerlegen und ein abschließendes Urteil o. Ä. zu formulieren.

### **Aufgabenanregungen zum Klausurentyp b) für Grundkurse**

- Literarische oder philosophische Texte, die allgemeine ästhetische Standpunkte formulieren, an Musikbeispielen konkretisieren und diskutieren
- Erörterung von Texten zur Aufführungspraxis mit Bezug auf verschiedene Interpretationen und Einspielungen
- Texte zu Stilen, Gattungen, historischen Entwicklungen oder Umbrüchen etc. auf Musikstücke beziehen und Kernaussagen belegen bzw. widerlegen
- Kontrastierende Äußerungen verschiedener Autorinnen und Autoren im Hinblick auf Motivationen, Gefühle und Beziehungen von Figuren des Musiktheaters an Ensembleszenen überprüfen und bewerten.

### **Hinweise für Leistungskurse**

Von Klausuren in Leistungskursen ist zu fordern, dass umfangreichere und komplexere Texte zu untersuchen sind und dass der problematisierende Bezug zu den Musikstücken der Aufgabe von den Schülerinnen und Schülern selbstständig hergestellt wird.

## **zu c) Analyse und Interpretation**

Analyse bedeutet im Fach Musik die aspektgeleitete Untersuchung von Material, Struktur und Verlauf von Musik unter Anwendung angemessener Verfahren. Die Analyse kann als Notentextanalyse, Höranalyse oder als Kombination von beidem durchgeführt werden. Untersucht werden die je nach Fragestellung relevanten Phänomene sowohl im Detail als auch im Gesamtzusammenhang des gegebenen Beispiels. Die Analyse verlangt eine sachgemäße Darstellungsform in fachspezifischer Terminologie.

Interpretation erfolgt auf der Grundlage des Analysebefundes und umfasst die Auswertung des Analyseergebnisses vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung. Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise, übergreifende Sinnzusammenhänge zu erfassen und zu sachgerechten Beurteilungen oder begründeten Deutungen zu kommen.

In der Regel sind Belege zur leitenden Frage aus dem Musikstück zu sammeln. Das kann tabellarisch oder durch die Eintragung in die vorbereitete Partitur erfolgen. Anschließend werden diese Ergebnisse verbalisiert und in den Zusammenhang mit der Leitfrage gebracht. Die Klausur schließt mit einer Beantwortung der leitenden Fragestellung, einer Deutung, Stellungnahme o. Ä.

### **Aufgabenanregungen zum Klausurentyp c) für Grundkurse**

- Nachweis offensichtlicher oder verschlüsselter Bedeutung in Wort-, Tonkompositionen aufgrund musikalischer Topoi
- Interpretation einer oder mehrerer Musikstücke unter einer leitenden Fragestellung, z. B. unter Bezug auf den Titel, auf eine These, auf ein Programm oder einen Kommentar
- Deutung und ggf. Bewertung von Bearbeitungen eines bekannten Musikstücks im Hinblick auf Authentizität oder Trivialität
- Analyse und Interpretation funktionaler Gestaltungselemente in Musikstücken im Hinblick auf deren Waren- oder Bekenntnischarakter.

### **Hinweise für Leistungskurse**

Von Klausuren in Leistungskursen ist zu fordern, dass die Schülerinnen und Schüler Analysemethoden selbstständig problembezogen anwenden und die Ergebnisse komplexer und detailreicher als in Grundkursen sind.

### **4.2.3 Aufgabenstellung**

Alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer müssen in der Lage sein, die Klausuraufgaben auf der Grundlage der unterrichtlichen Arbeit lösen zu können. Einer Aufgabenstellung muss die Bearbeitung vergleichbarer Aufgaben im Unterricht vorausgegangen sein.

Musikstücke weisen einerseits ausgeprägt individuelle Züge auf, sodass ein Transfer oft schwierig ist. Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht gelernten Verfahren und das dort erworbene Wissen zur Lösung einsetzen können. Deshalb liegt es nahe, Musikstücke zu wählen, die entweder eine Ähnlichkeit mit bereits behandelten Beispielen aufweisen, oder noch unbekannte Ausschnitte aus längeren Musikstücken untersuchen zu lassen.

Bei Aufgaben zu Liedern, Opernszenen, Filmen und ähnlichen auf einen Text bezogenen Musikstücken bekommen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Informationen zu diesem Text in dem Umfang, wie sie zur Lösung seiner Aufgabe notwendig sind. Besonders ergiebig ist es, an ausgewählten Details dieser Musikstücke überprüfen zu lassen, in welcher Weise sich die musikalische Gestaltung auf die dichterische bezieht.

#### **4.2.4 Hinweise zur Korrektur von Klausuren/Facharbeiten**

Die Korrektur der Klausuren sollte so angelegt sein, dass die Entscheidungsgrundlage für die Benotung für die Schülerin bzw. den Schüler nachvollziehbar und verstehbar wird.

Sie sollte Fehler und Mängel auf eine Weise kenntlich machen, die Schülerinnen und Schülern hilft, aus ihren Fehlern zu lernen und gedankliche Fehlleistungen zu erkennen. Es sind auch die positiven Leistungen kenntlich zu machen.

Konkrete Hinweise auf Verbesserungen und Richtigstellungen dienen dabei der Qualitätsentwicklung des Lernens. Die Begründung der Note muss die Korrektur zusammenfassen und sich aus ihr schlüssig ergeben.

Für die Kennzeichnung der Fehler und Mängel werden die üblichen Korrekturzeichen empfohlen (DIN 16511).

#### **4.2.5 Hinweise zur Bewertung**

Die Bewertung von Klausuren oder Facharbeiten als komplexe Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beruht vor allem auf qualitativen Urteilen, die sich nicht durch quantifizierendes Messen ersetzen lassen. Quantifizieren lassen sich lediglich:

- die Menge der gefundenen Lösungselemente und
- deren Grad der Richtigkeit.

Ein Bewertungsbogen mit den konkreten Leistungserwartungen zu den einzelnen Teilaufgaben, die die Lehrerin bzw. der Lehrer den Schülerinnen und Schülern zur Kenntnis gibt, unterstützt als Orientierungsbezug deren selbstverantwortete Lernleistungen.

## 4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

### 4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

### 4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Die Anforderungen und Beurteilungskriterien bei „Sonstiger Mitarbeit“ sind im Fach Musik im Zusammenhang mit den jeweiligen fachspezifischen Arbeitsweisen und den Aufgabenarten zu sehen.

Aus den Beiträgen zum **Unterrichtsgespräch** und den Leistungen in **Hausaufgaben** entwickeln sich Kompetenzen, die ein Leistungsbild erst nach längerer Beobachtungen zulassen. Daneben sind jedoch weitere Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ charakteristisch, die auch punktueller Beurteilung zugänglich sind:

In **Referaten** im Fach Musik untersuchen und beschreiben einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler vorgegebene musikbezogene Sachverhalte oder erörtern bzw. deuten musikalische Gegenstände unter einer ästhetischen Leitidee.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so umgrenzt werden, dass es in der vorgegebenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Der als Exposé der Lehrerin oder dem Lehrer abzugebende und frei zu haltende Vortrag sollte nicht länger als zehn Minuten dauern.

Die Beurteilungskriterien beziehen sich beim Referat auf die Arbeitsorganisation und Methodenreflexion, die Zusammenstellung und Auswertung der Informationsmaterialien, den Aufbau und die Gliederung sowie die Qualität des Vortrags in fachlicher, anschaulicher und adressatenbezogener Hinsicht.

In **Hörprotokollen** weisen Schülerinnen und Schüler nach, ob sie den musikalischen Verlauf konzentriert erfassen können, seine Wirkung beschreiben oder ihm entsprechend den gewählten Sachaspekten einzelne Merkmale entnehmen können. Dabei müssen sie bestimmte verabredete Formen beherrschen, mit denen sie ihre Beobachtungen in ein anderes Medium übersetzen, sei es die fachlich richtige Verbalisierung, sei es eine Notationsform oder eine Visualisierung. Die Bewertungskriterien sind dabei vorrangig Genauigkeit, Komplexität, sachliche Richtigkeit und mediengerechte Umsetzung.

Wie in anderen Fächern sind auch im Fach Musik andere Formen von Protokollen als Ergebnis- oder Verlaufsprotokoll z. B. einer Unterrichtsstunde sinnvoll.

In **schriftlichen Übungen** im Fach Musik lernen Schülerinnen und Schüler wesentliche Gesichtspunkte für die Lösung einer Aufgabe aus einem vorgelegten Text herauszufiltern und strukturiert festzuhalten. In der Regel wird bei den Aufgabenstellungen ein kurzer unbekannter Textausschnitt zugrunde gelegt, der auf ein bekanntes Musikbeispiel bezogen ist, oder ein unbekannter Musikausschnitt, der unter einem vorgegebenen Sachaspekt ausgewertet werden soll. Für die Beurteilung ist relevant, wie viele wesentliche Gesichtspunkte zur Lösung der gestellten Aufgabe beige-steuert wurden. Nahe liegend sind Aufgaben, bei denen die erwünschten Sachverhalte unmittelbar im Notenbild markiert, ergänzt oder sonst vermerkt werden können.

In **musikalischen Recherchen** üben Schülerinnen und Schüler ein, wie sie in Zusammenstellungen von Belegen aus einer Partitur, Musiklexika oder anderer Fachliteratur, in Sammlungen musikalischen Bildmaterials, in der Auswertung von Rundfunk- und Fernsehsendungen auf Ton- oder Bildträgern ihre Untersuchungsergebnisse Gewinn bringend in die unterrichtliche Arbeit einbringen können. Diese werden hinsichtlich des dafür aufgewendeten Arbeitseinsatzes, der fachlichen Brauchbarkeit, der akustischen oder optischen Qualität und der aufgabenbezogenen Auswahl beurteilt.

Bei der **Mitarbeit in Projekten** im Fach Musik, bei der vielfältige Methoden und Verfahrensweisen angewendet werden, bearbeiten Schülerinnen und Schüler komplexe musikbezogene Problemstellungen unter einer leitenden Fragestellung, die sich aus dem Fachunterricht selbst oder aus einem fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Thema heraus entwickeln lassen. Da Planung und Durchführung von den Schülerinnen und Schülern selbstverantwortlich geleistet werden, richtet sich die Leistungsbeurteilung auf die vorher festgelegten Zielvereinbarungen und die entsprechenden Kriterien und Begründungen sowie auf den aufgewendeten Arbeitseinsatz, die Fähigkeit zur Kooperation in der Gruppe und die Koordinationsfähigkeit hinsichtlich der einzelnen Teilschritte im Arbeitsprozess.

## 5 Die Abiturprüfung

### 5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK<sup>1)</sup> in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelerntes Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. dem Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten)

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsens zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

---

<sup>1)</sup> Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989



## 5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereiche bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

### Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu kann gehören:

- Wiedergabe von Sachverhalten wie z. B. musikalische Zeichensysteme, kompositorische Techniken, Formverläufe, Gattungen und Stile, Musik und Sprache/Bild/Bewegung, Verwendungszusammenhänge von Musik, geschichtliche Daten über Musik, musikalische Interpretation
- Beschreibung und Verwendung gelernter Methoden und Verfahren aus den Bereichen musikalischer Gestaltungsarbeit und Musik verstehen.

### Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekanntem Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Dazu kann gehören:

- Anwenden von fachspezifischen Begriffen und Regeln nach Gehör/Notation in neuem, aber strukturgleichem Zusammenhang
- Verarbeiten und Darstellen musikhistorischer, musiksoziologischer, musikpsychologischer oder anderer systematischer Gesichtspunkte
- Erschließung musikbezogener Texte in neuem, aber vergleichbarem Zusammenhang
- Darstellen von Formmodellen, Gattungen, Stilen
- Ausführung von Musik (instrumental, vokal, apparativ) in bekanntem oder neuem Zusammenhang.

## **Anforderungsbereich III**

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu kann gehören:

- Interpretation von Musik in ihren ästhetisch-formalen Ausprägungen
- Interpretation von Musik in historischem, soziologischem, psychologischem, ethnologischem oder anderem Zusammenhang
- Stellungnahme zu eigenen und fremden musikalischen Darbietungen bzw. Kompositionen/Gestaltungsversuchen
- Kritische Auseinandersetzung mit musikbezogenen Texten
- Planvoller und begründeter Einsatz von Arbeitstechniken und Verfahrensweisen mit dem Ziel eigenständiger musikalischer Gestaltung innerhalb eines komplexen Entscheidungsspielraums

### **5.3 Die schriftliche Abiturprüfung**

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge einfordern.

Die Aufgabe muss dem Prüfling unbekannt sein; sie darf weder bisher veröffentlicht noch bereits zu den vergangenen vier Abiturterminen einem Prüfling vorgelegt worden sein.

#### **5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung**

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Musik sind folgende Aufgabenarten zulässig (vgl. auch Kapitel 4.3):

- a) Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung
- b) Erörterung fachspezifischer Texte
- c) Analyse und Interpretation

Musikalisches Fachwissen gilt bei allen Aufgabenarten als eine Voraussetzung zur Lösung. Darüber hinaus werden in jeder der drei Aufgabenarten fachspezifische Arbeitsweisen verlangt. Unterschiede zwischen den Aufgabenarten bestehen allerdings hinsichtlich der Akzentuierung der jeweiligen Arbeitsweisen im Fach Musik.

Werden bei einer Aufgabenart Musikbeispiele vorgelegt, gelten für ihre Auswahl insbesondere folgende Kriterien:

- künstlerische Qualität und geschichtliche Bedeutung
- exemplarischer Charakter für Epoche, Stil, Gattung und Form
- Bezug zu den musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Die in der Abiturprüfung dem Prüfling zur Wahl gestellten Aufgabenarten müssen im Laufe der Qualifikationsphase als Klausur geübt worden sein.

### **zu a) Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung (vgl. Kapitel 4.2.2)**

Bei einer „Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung“ soll vom Prüfling ein vorgegebenes oder selbstgewähltes Material unter einer ästhetischen Leitidee strukturiert und in der Regel auf Tonträger eingespielt werden. Dazu soll der Prüfling eine Klangfolge erfinden, ergänzen oder ausarbeiten und, wenn die medialen und organisatorischen Bedingungen es zulassen, in einem repräsentativen Ausschnitt verklänglichen. Notwendige Spielanweisungen sollen schriftlich erläutert und die Gestaltungsidee begründet werden.

Für diese Aufgabenart müssen dem Prüfling alle erforderlichen Instrumente, Tonträger und aufnahmetechnische Geräte zur Verfügung stehen. Ihr Gebrauch muss dem Prüfling vertraut sein. Wird eine Fixierung im Sinne einer Spielpartitur verlangt, muss dem Prüfling eine vollständig eingerichtete Vorlage zur Verfügung gestellt werden, in die er seine Lösung eintragen kann. Das vorgeschriebene oder auch frei zu wählende Notationsverfahren muss ihm vertraut sein.

Das geforderte Musikstück soll nicht länger als fünf Minuten dauern.

### **zu b) Erörterung fachspezifischer Texte**

Ein Text soll unter einer leitenden Fragestellung erörtert und auf konkrete, aus dem Unterricht bekannte Musik bezogen werden.

Untersuchungsgegenstand kann sowohl ein Text als auch mehrere auf ein Thema bezogene Texte sein. Im Rahmen eines Vergleichs werden in der Regel nicht mehr als zwei Texte untersucht. Die jeweiligen Quellen sind anzugeben.

Hinsichtlich der Textlänge, die insgesamt 450 Wörter nicht überschreiten darf, sind sprachliche und gedankliche Schwierigkeiten des Textes zu berücksichtigen. Die jeweilige Wortzahl muss im Vorschlag angegeben werden.

Für Leistungskurse soll der Untersuchungsgegenstand komplexer sein und darf die maximale Wortzahl bis zur Hälfte überschreiten.

Texte dürfen zur Pointierung gekürzt werden, solange dadurch ein zusammenhängender Gedankengang nicht zerstört oder entstellt wird.

Wenn sich Texte selbst nicht ausdrücklich auf konkrete Musik beziehen, muss die Aufgabenstellung diesen Bezug herstellen. Diese Musikstücke dürfen insgesamt nicht länger als fünf Minuten dauern, müssen überschaubar und dem Prüfling aus dem Unterricht gut bekannt sein.

### **zu c) Analyse und Interpretation (vgl. Kapitel 4.2.2)**

Bei der Aufgabenart „Analyse und Interpretation“ soll der Prüfling zu einer begründeten Deutung oder einer sachgerechten Beurteilung eines ihm unbekanntes Musikstückes finden. Dieses kann auch ein bislang ausgesparter, sinnvoller Ausschnitt aus einer längeren und bereits behandelten Komposition sein. Der Kontext muss dem Prüfling aus dem Unterricht so weit bekannt sein, wie es für die Lösung der Aufgabe erforderlich ist.

Ein unbekanntes Musikstück darf auch im Vergleich zu einem dem Prüfling bekannten interpretiert werden.

Klangbeispiel und Notationen müssen dem Prüfling zur Verfügung stehen.

Die Gesamtspieldauer der Musikstücke darf insgesamt fünf Minuten nicht überschreiten. Im Abiturvorschlag sind Spieldauer und gewählte Einspielung(en) sekundengenau anzugeben.

Es kann sinnvoll sein, eine Deutung als These vorzugeben und die Aufgabe dann so zu formulieren, dass der Prüfling die These abwägend erörtern muss. Diese kann von der Lehrerin bzw. vom Lehrer selbst formuliert sein oder als Zitat mit Quellenangabe vorgelegt werden. In beiden Fällen darf der Text einhundert Wörter nicht überschreiten. Dem Prüfling kann auch Bild- oder Filmmaterial vorgelegt werden, wenn gewährleistet ist, dass die Aufgabe im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit zu bewältigen ist.

Die Aufgabenstellung muss so angelegt sein, dass der Prüfling seine Deutung bzw. sein Urteil auf eine selbstständig angefertigte Analyse des unbekanntes Musikstücks stützen kann. Es kann hilfreich sein, dem Prüfling die Art der anzuwendenden Analyse vorzugeben. Untersucht werden dabei die je nach Fragestellung relevanten Aspekte sowohl im Detail als auch im Gesamtzusammenhang des Beispiels; dabei soll eine sachgemäße Darstellungsform in fachspezifischer Terminologie gefordert werden.

### 5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

- (1) Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt drei Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht zwei Vorschläge (zur Wahl für den Prüfling) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase hervorgehen. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich hinsichtlich der Aufgabenstellung mindestens auf zwei unterschiedliche Bereiche des Faches beziehen.
- (2) Der Vorschlag muss mindestens zwei verschiedene Aufgabenarten enthalten. Die Aufgabenstellung darf die Lösung in keinem Teil vorwegnehmen. Speziell auf die individuellen Voraussetzungen einzelner Prüflinge zugeschnittene Aufgaben sind unzulässig.  
Die Aufgaben werden in der Regel so als Handlungsanweisungen abgefasst, dass der Prüfling verstehen kann, unter welcher leitenden Fragestellung er das Thema bearbeiten soll. Die Aufgabenstellung soll sich weiter – auch für einen Außenstehenden nachvollziehbar – in sachlogisch aufeinander bezogene Teilaufgaben entfalten, sodass der Prüfling eindeutig erkennen kann, welche Leistungen von ihm im Einzelnen erwartet werden. Vor allem für den Grundkurs empfiehlt es sich, die notwendigen Arbeitsschritte der Analyse anzugeben. Dem Prüfling müssen alle wesentlichen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Häufig wird zum Arbeitsmaterial auch ein Notentext gehören. Er muss in einer der Aufgabenstellung entsprechenden Form vorgelegt werden und so lesbar sein, dass Prüflinge ihm eine hinreichende Zahl analytischer Daten in angemessener Zeit entnehmen können. Dazu kann gehören, dass für die Lösung der Aufgabe überflüssige Details in der Vorlage getilgt, die Takte in den Noten durchnummeriert werden und Notentexte so auf den Arbeitsbögen angeordnet sind, dass sie direkte Eintragungen zulassen.  
Bei Textvorlagen müssen die Zeilen nummeriert und unbekannte Wörter erklärt werden; entbehrliche Passagen sollten getilgt werden. Zumutbare fremdsprachliche Zitate können unübersetzt bleiben. Auslassungen sind kenntlich zu machen.  
Häufig wird es notwendig sein, dem Text eine kurze Information über den Verfasser, den Kontext, aus dem der Text stammt, oder andere Hintergründe voranzustellen. Erläuterungen dieser Art zählen nicht zum eigentlichen Prüfungstext und brauchen daher bei der Angabe der Wortzahl nicht berücksichtigt zu werden.
- (3) Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen
  - eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen (in dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen, ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen)

- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

(4) Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

### 5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und anschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I bis III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung bei.

In der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Die Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen richtet sich nach den Kriterien und Anforderungen, die in Kapitel 5.3.1 zu den einzelnen Aufgabenarten aufgeführt sind und nach der Art der Bearbeitung durch den Prüfling.

Die Art der Bearbeitung lässt sich nach

- Qualität
  - Quantität und
  - Darstellungsvermögen
- beschreiben.

Die Qualität der schriftlichen Prüfungsleistungen lässt sich daran messen, inwieweit sie den drei Anforderungsbereichen entspricht. Weitere Qualitätsmerkmale sind: Erfassen der Problemstellung in ihrer Komplexität, zeitökonomische Bewältigung der Aufgaben, Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten, adäquate Anwendung der fachspezifischen Arbeitsweisen, Sicherheit im Umgang mit der Fachsprache, Verfügbarkeit strukturierten Wissens, Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussagen sowie Herausarbeitung des Wesentlichen.

Merkmale der Quantität sind: Umfang der Kenntnisse und Einsichten, Breite der Argumentationsbasis und Vielfalt der Aspekte und Bezüge.

Das Darstellungsvermögen des Prüflings erweist sich in der Fähigkeit, sich in einer angemessenen Weise verständlich zu machen. Bei der Bewertung der Leistungen sind daher Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Gliederung und die inhaltliche Ordnung zu berücksichtigen.

Bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten sind Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache und gegen die äußere Form angemessen zu berücksichtigen. Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung der Leistungsbewertung um eine Notenstufe (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die schriftliche Leistung erkennen lässt, dass die Aufgabenstellung in ihren komplexen Zusammenhängen erkannt, ihre Intentionen und Zielrichtungen selbstständig zu einer nachvollziehbaren, zusammenhängenden schriftlichen oder gestalterischen Lösung genutzt werden. Dabei müssen fachspezifische Begriffe und Arbeitsweisen entsprechend den Leistungserwartungen verwandt und das Ergebnis in der geforderten Form gestalterisch selbstständig, in der schriftlichen Darstellung klar und zielgerichtet geordnet sowie argumentativ schlüssig verfasst sein.

Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung der Länder über die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) ist dies im Fach Musik der Fall, wenn grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten (Anforderungsbereich I) nachgewiesen werden und Lösungswege (Anforderungsbereiche II bzw. III) erkennbar sind.

#### **5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung (Grundkurs)**

**Aufgabenart: Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung**

##### **Erläuterung**

Im Unterricht der Jahrgangsstufe 12 wurde der pathetische Gestus von Peter Tschaikowskys Klavierkonzert b-moll op. 23 thematisiert.

Der Kabarettist Dieter Hildebrandt dagegen wählte den Anfang dieses Konzerts als Trailor für seine satirische Sendereihe „Notizen aus der Provinz“ aus und stellte auf diese Weise besagten Pathos in Frage.

## **Aufgabe**

Erstellen Sie eine Bearbeitung des Anfangs von Tschaikowskys Klavierkonzert, die dessen pathetischen Charakter parodiert.

Die Bearbeitung soll eine Gesamtdauer von zwei Minuten nicht überschreiten.

Wählen Sie aus den vorliegenden Materialien Elemente aus, die Ihnen für Ihre Parodie geeignet erscheinen.

- 1) Berücksichtigen Sie dabei Ihre spieltechnischen Fähigkeiten und die technischen Möglichkeiten des Keyboards.
- 2) Spielen Sie Ihre endgültige Bearbeitung auf Tonträger ein.
- 3) Halten Sie Ihre Lösung als „Partitur“ so fest, dass sie von Dritten nachgespielt werden könnte und begründen Sie kurz Ihre Gestaltungsabsichten.

## **Hilfsmittel**

- Taschenpartitur von Peter Tschaikowskys Klavierkonzert Nr. 1 b-moll, Op. 23, 1. Satz, 1–106, London (Eulenberg) o.J.
- Einspielung durch das Philharmonia Orchestra London, unter R. Muti, Solist: Andrei Gavrilov (1980) - EMI Classics CDM 7643292
- Keyboard, Aufnahme- und Wiedergabegeräte, Audio-Cassetten

## **Unterrichtliche Voraussetzung**

Im Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe in 12/II „Musikalischer Kitsch“ (Fachlicher Bereich II; ästhetische Leitidee „Tivialität“) wurde Tschaikowskys b-moll-Konzert ausführlich analysiert und einzelne Ausschnitte einem Film mit Landschaftsaufnahmen unterlegt. In diesem Zusammenhang lernten die Schülerinnen und Schüler den Trailer der Sendereihe D. Hildebrandts kennen.

Während der Unterrichtsreihe „Mozartiana“ in 13/I (Fachlicher Bereich IV; ästhetische Leitidee „Ironie“) beschäftigte sich die Lerngruppe mit Mozarts Vorlagen und ihren Bearbeitungen in Tschaikowskys „Mozartiana“, Medeks „Alla turca“ und Schnittkes „Moz-Art“. Sie montierte Ausschnitte aus Mozartkompositionen zu mehreren kleinen Gestaltungsversuchen zusammen. Dabei lernte sie Möglichkeiten des Keyboards und des präparierten Klaviers kennen.

## **Erwartete Schülerleistung**

Das konzertierende Prinzip soll durch Solopassagen zum Tragen kommen. Aus dem vorangegangenen Unterricht ist ihnen Tschaikowskys Tendenz der (melancholischen) dissonanten Eintrübung bekannt.

Sie werden darum Cluster (Vorbilder: Medek und Schnittke) wählen (schmale Balken = Achtel, fette = Viertel), die sich vom Quintraumen zum Tritonus schärfen und den rhythmischen Gestus des Klavierparts aus den Takten 6 ff. bzw. 51 ff. aufneh-



men. Es wird außerdem erwartet, dass dynamische und artikulatorische Angaben gemacht werden. Im weiteren Verlauf können auch einzelne Klangeffekte (z. B. der Rhythmusgenerator) des Keyboards verwendet werden.

Die Gesamtauführungsdauer beträgt ungefähr zwei Minuten. Tschaikowskys Klavierkonzert können die Prüflinge von einem vorbereiteten Tonträger abhören und gemeinsam mit ihren Ergänzungen am Keyboard über Mikrofon auf einen weiteren Tonträger provisorisch aufzeichnen.

Die Qualität der eigenen Zuspelungen kann sich deutlich in spieltechnischen Raffinessen unterscheiden, zu denen die Prüflinge jeweils fähig sind, sowie in der Genauigkeit des Notats.

Die ästhetischen Erläuterungen könnten einerseits auf den Effekt einer Montage abheben, andererseits hervorkehren, in welcher Weise Tschaikowskys Vorlage erhalten wurde. Dies lässt sich an den Phrasenverschiebungen, den Akzentverlagerungen, Verkürzungen und der Augmentation des Grundrhythmus aus seinen drei Achteln plus Viertel zeigen. Den gewünschten Ausdruck einer parodistischen Kommentierung können die Prüflinge durch die Klangeffekte des Keyboards erreichen (z. B. die impulsartigen Klänge eines synthetischen Bass-Registers) sowie durch verlangsamte bzw. beschleunigte Rhythmen, wenn sie aus der Tschaikowsky-Vorlage Einzeltöne repetieren, die sozusagen auf der Stelle treten. Dabei wird die Vorlage zwar erkennbar bleiben, kann aber etwa im Sinne des Technostils verändert erscheinen. Die Zahl der Hinweise und ihre Stichhaltigkeit bedingen das Urteil.

Bei dieser Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Anwendung fachspezifischer Regeln, in der Ausführung von Musik, in der Stellungnahme zu ihrer musikalischen Gestaltung und in einem planvollen und begründeten Einsatz von Arbeitstechniken und Verfahrensweisen, also vorrangig in den Anforderungsbereichen II und III.

### **Aufgabenart: Erörterung fachspezifischer Texte**

#### **Aufgabe**

Diskutieren Sie, welches Verständnis für Arnold Schönbergs Musik sich in den Texten bekundet.

- 1) Geben Sie die wesentlichen Gedanken der beiden Texte wieder.
- 2) Verdeutlichen Sie die Aussagen der Autoren an der „Enthauptung“ aus dem „Pierrot lunaire“.
- 3) Ordnen Sie das Verständnis der beiden Autoren für Schönbergs Musik ein, und formulieren Sie Ihre eigene Meinung dazu anhand von Beispielen aus der gleichen Komposition.

James Hunecker (1860–1921), Musikkritiker der New York Times, schrieb in seinem Buch „Ivory, Apes, and Peacocks“, New York 1915, im Kapitel „Manifestation der Dekadenz“ über Schönberg:

„[...] Schönberg ist, wie ich zu mir selbst sagte, der grausamste unter allen Komponisten; denn er mischt in seine Musik scharfe, weißglühende Dolche, mit denen er winzige Scheiben aus dem Fleisch der Opfer schneidet. Dann dreht er das Messer in der frischen Wunde, und man erbebt aufs neue, während man sich die ganze Zeit über das Schicksal des Mondpierrot wundert [...]. Wie weit sind wir von der gängigen Vorstellung entfernt, daß die Musik eine Trösterin sei, ein Freudenbringer, oder nach der aristotelischen Formel, die Seele durch Mitleid und Erschrecken reinigen solle. Ich fühlte den Schrecken, doch das Mitleid fehlte [...].“

(zitiert nach Gabriele Beinhorn: Das Grotteske in der Musik – Arnold Schönbergs „Pierrot lunaire“, Pfaffenhofen 1989, Seite 23)

Ferruccio Busoni (1866–1924) schrieb 1912 über eine Schönberg-Matinée:

„Sollte der Sentimentalismus eine Wiedergeburt erfahren? Nach dem Anhören (Durchspielen und Mitstudieren) von Arnold Schönbergs Klavierstücken und Liedern hätte es beinahe den Anschein. Zerdrückte Tränen, Seufzerwehen, Windstöße durch Bäume der Trauer, raschelnde Herbstblätter: hier und dort ein kurzer Trotz oder der Widerschein einer schnell verschwindenden Vorfrühlingssonne. Dazwischen einige Eulenspiegelereien. Einsame Stimmen schleichen rezitativisch in ungeahnten Intervallen – wir empfinden noch kaum ihre Zusammengehörigkeit. Eine dreiste Harmonik, die durch ihre Fortgesetztheit sich selbst die Spitze abbricht – Kurzgestrecktheit der Sätze – häufigstes Atemholen und Zurücklauschen – Naivität in fast barbarischem Maße. Und wiederum so viel Ungezwungenheit, Hellsicht und Ehrlichkeit. [...] Im Hintergrunde des kleinen Podiums glimmen unruhig zwei Augen, bewegt sich kurz und nervös ein Taktstock. Man erblickt nur den Kopf und die Hand Schönbergs, der [...] mehr und mehr von seinem Fieber mitteilt. Ein ungewöhnliches Bild, das durch den ungewöhnlichen Klang unterstützt, eine Faszination ausübt.“ (insgesamt 241 Wörter)

(Siegfried Bimberg, Hrsg.: „Von der Macht der Töne“, ausgewählte Schriften von Ferruccio Busoni, Reclam Leipzig 1983)

## Hilfsmittel

- Noten und Aufnahme der „Enthauptung“
- Fremdwörterlexikon.

## Unterrichtliche Voraussetzungen

Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen die Prüflinge die in 12/II (Bereich I; ästhetische Leitidee „Ordnung“) erworbenen Kenntnisse über Schönbergs „Pierrot lunaire“ anwenden können. Sie haben an den Melodramen „Der kranke Mond“ und „Enthauptung“ sowie an Bergs „Wozzeck“ Merkmale des Expressionismus erarbeitet, z. B. extreme Melodieführungen, Ausbruch aus konventionellen Phrasen, Emanzipation der Dissonanz, Atonalität, expressionistische Klangfarben, neuartige

Stimmbehandlung des unmittelbaren Gefühlsausdrucks. Dabei wurden melodische und harmonische Analysen durchgeführt, Vergleiche mit der Bildenden Kunst gezogen und die psychologische Facette des Expressionismus (Sigmund Freud) angesprochen. In diesem Zusammenhang sind auch Busonis Bemerkung über die erschöpften Klangfarben aus seinem „Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst“ behandelt worden und Weberns Rede über die „Fasslichkeit“.

In 13/II (Bereich II; ästhetische Leitidee „Originalität“) haben sich die Schülerinnen und Schüler mit einander widersprechenden Positionen zu Schumanns „Concert für die Violine ...“ beschäftigt und dabei unterschiedliche Rezeptionseinstellungen bei Kritikertexten kennen gelernt.

### **Erwartete Schülerleistung**

Im ersten Text sollten die Prüflinge die getäuschte Hörererwartung beschreiben, die zum einen darin besteht, dass Musik erfreuen, zum anderen, dass sie den Menschen erschüttern und seine Seele reinigen soll. Sie sollen feststellen, dass der Stil des Schreibers in den ersten Sätzen noch den Stil der Gedichte weiterführt, was durchaus ironisch zu verstehen ist. Die „scharfen, weißglühenden Dolche“ können festgemacht werden am Begriff der „emanzipierten Dissonanz“ (Die Takte 1/2: Dezimen in der Klavierstimme, in der Klarinette die Tritonusfolge; in Takt 9 suggeriert das Notenbild eine Auflösung, aber ein vieldeutiger Akkord g, b, cis, e, as, h wird durch darauf folgende Sekundreibungen noch verschärft; die Schlussbildung). Inwiefern Schönberg „grausam“ ist und was den „Schrecken“ der Musik ausmacht, lässt sich belegen mit dem ungewohnten Klang der Sing-/Sprechstimme, die durch die Intervallfolge (besonders T. 12–16) traditionell schwer zu verorten ist.

An dem Busoni-Text sollten sie Begriffe einander zuordnen und sie dann an diesem Musikstück nachweisen: „Sentimentalismus, Seufzerwehen, Eulenspiegelereien, Naivität in fast barbarischem Maße“ (Klavierbegleitung T. 6/7, Durcheinanderlaufen der Stimmen T. 11–16, Niedersausen des Schwertes durch die verschiedenen Glissandi – trotz der vielen Neuerungen benutzt Schönberg die alten Figuren); „ungeahnte Intervalle, dreiste Harmonik“ (Cellostimme T. 1/2; Akkord T. 1 – auseinander gezogener Cluster); „Fortgesetztheit, (die) sich selbst die Spitze abbricht, Kurzgestrecktheit der Sätze“ (das Stück baut sich rasch auf; die erkennbaren Abschnitte werden immer länger: T. 1/2, T. 3/4, T. 5–9, T. 10–16, T. 17–19, T. 20/21); „häufigstes Atemholen und Zurückklauschen“ sind hier nicht nachzuweisen; „Ungezwungenheit, Hellsicht, Ehrlichkeit“ und „Faszination“ könnten am Zusammenhang zwischen Text und Musik beschrieben werden. Schönberg romantisiert nicht, er schreibt ein Psychogramm. Das Leiden ist echt. Seine Befindlichkeit lässt sich nicht durch konsonante Akkorde oder eingängige Melodik ausdrücken und richtet sich nicht nach dem Publikumsgeschmack.

Bei ihrer Stellungnahme werden die Prüflinge Text 1 als Ausdruck eines Hörers beschreiben, der mit Ungewohntem konfrontiert wird, daraus aber keinen Gewinn zieht, sondern sich überfallen sieht und dem nicht gewachsen ist. Er ist dabei

nicht polemisch, sondern, sich im Stile des „Pierrot“ ausdrückend, in höchstem Grade verwirrt und aus seinen Vorstellungen von Musik herausgerissen. In Text 2 sollten die Prüflinge den Fachmann erkennen, der in der Lage ist, bereits Details hören und einordnen zu können. Für welches Beispiel sich die Prüflinge entscheiden, um ihre Meinung zwischen beiden Positionen zu artikulieren, hängt vom persönlichen Gewinn und Lernzuwachs durch den vorausgegangenen Unterricht ab. Im Allgemeinen fällt es Schülerinnen und Schülern nicht leicht sich mit Schönbergs Musik auseinander zu setzen. Die Prüflinge hatten das Stück als musikalisches Psychogramm kennen gelernt, deshalb konnten sie darstellen, dass der Ausdruckswille Schönbergs und seine Fähigkeit, den beabsichtigten Ausdruck umzusetzen, entscheidend war, und dass er dafür die musikalischen Mittel benutzt hat, mit denen er seine Vorstellungen am besten ausdrücken konnte.

Bei dieser Erörterung fachspezifischer Texte liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Wiedergabe von musikbezogenen Sachverhalten, in der Erschließung musikbezogener Texte, in der Darstellung systematischer Gesichtspunkte und in der kritischen Auseinandersetzung mit musikbezogenen Texten, also in den Anforderungsbereichen I, II und III.

### **Aufgabenart: Analyse und Interpretation**

#### **Van Morrison, I just want to make love to you**

(Van Morrison, geb. 1945 in Belfast; nordirischer Rocksänger und Gitarrist)

#### **Aufgabe**

Erläutern Sie, inwieweit van Morrisons Version des Blues „I just want to make love to you“ einen eigenen musikalischen Stil und Ausdruckscharakter entwickelt.

- 1) Füllen Sie die vorgegebene Taktleiste aus. Verwenden Sie die angegebenen Abkürzungen.
- 2) Beschreiben Sie ausführlich die Besonderheiten dieser Aufnahme.
- 3) Im Unterricht wurden die Versionen von „I just want to make love to you“ (Rolling Stones, Alex Harvey, Chuck Berry) als überwiegend aggressive männliche Selbstdarstellung interpretiert. Ermitteln Sie dagegen van Morrisons musikalische Aussage.

#### **Hilfsmittel**

- Taktleiste mit vorgegebenem Formraster zur Orientierung und für Eintragungen (siehe Abbildung)
- Bandaufnahme (4' 58" Stunden).

Für die Formabschnitte verwenden Sie bitte folgende Abkürzungen: Strophe = Str., Mittelteil = Mi, Zwischenspiel = Zw, vokal = voc, instrumental = inst, Einleitung = intro, Nachspiel = Nachsp.; für die Instrumente die bekannten Abkürzungen.

|                                       |                        |  |                             |   |              |                            |           |
|---------------------------------------|------------------------|--|-----------------------------|---|--------------|----------------------------|-----------|
| <b>Aufnahme-<br/>technik</b>          | Live                   |  |                             |   |              |                            |           |
| <b>Publikum</b>                       | Beifall                | Pfiffe                                 | Pause                       | Schreie, Applaus, Pfiffe                              | < mehr       | rufend/<br>schreiend       |           |
| <b>sängerische<br/>Interpretation</b> |                        | stockend<br>rhythm.<br>frei >          | Gitarre,<br>Bläser-<br>chor | wie vorher,<br>aber höher/<br>tiefe Lage<br>wechselnd | →<br>→       | Scat-Gesang<br>„Love you!“ |           |
| <b>Melodie-<br/>instrumente</b>       | Saxophon<br>Klarinette | 2x Saxo-<br>phon, Blä-<br>ser, Klavier | Klavier<br>!!!, Tr.<br>3    | →<br>→<br>Saxophon                                    | →<br>→       | Bläserchor                 |           |
| <b>Rhythmus-<br/>gruppe</b>           | Schlagzeug<br>Bass     | langer<br>Break                        |                             |   |              | ausgepr.<br>Breaks         |           |
| <b>Grund-<br/>akkorde</b>             | G-Dur                  |  |                             |   |              | C-Dur<br>D-Dur             |           |
| <b>Formteil</b>                       | Intro                  | 1. Str. voc.                           | Zw. inst.                   | 2. Str. voc.  | Zw.<br>inst. | Mi. voc.                   | Str. voc. |

Länge der  
Abschnitte

8 T.

4 T.

8 T.

2 T.

8 T.

8 T.

## **Unterrichtliche Voraussetzungen**

In einer Unterrichtsreihe in 12/II "Rock und Pop – Lebensnotwendigkeit, Alltagskulisse, Zeitgeistmanifestation oder Kunst?" (Fachlicher Bereich IV; ästhetische Leitidee „Wahrheit“ stellten die Schülerinnen und Schüler Aggressivität und Sexismus als Ausdrucks-Stereotypen in weiten Bereichen der Rockmusik (Franz Niermann, Rockmusik und Unterricht) heraus und belegten ihre Deutungen mit Hilfe von "So- undanalysen" in der hier geforderten Form. Dabei haben sie den Song "I just want to make love to you" in verschiedenen Coverversionen untersucht, die van Morrison-Fassung aber ausgespart.

Die implizite Fragestellung nach "Originalität" (ästhetische Leitidee; fachlicher Bereich II) und künstlerischem "Wert" kam in 13/II zur Sprache, wo Typenhaftigkeit, Substanzreichtum oder Redundanz sowie ästhetische Relevanz von Musik das Thema waren. Diese Kriterien sollen in diesem Stück zur Begründung des ästhetischen Urteils herangezogen werden.

## **Erwartete Schülerleistung**

### **Zu Aufgabe 1)**

Siehe Lösungsblatt (Abbildung auf der vorherigen Seite). Die handschriftlichen Eintragungen bezeichnen die erwartete Schülerleistung. Alle gedruckten Teile des Hörprotokolls finden die Prüflinge vor.

### **Zu Aufgabe 2)**

In Hinblick auf den Rhythmus sollten die Prüflinge auf die ausgeprägten Breaks, deren Füllung und das Off-beat-Spiel hinweisen.

Neben den typischen oft nur riff-artigen Einwüfen gibt es lange Phrasen in den Soli mit ebenfalls auffälligem Off-pitch-Passagen und vielen Glissandi.

Harmonisch weicht van Morrison nicht von den bekannten Coverversionen ab. Auch der Formverlauf entspricht gängiger Bluespraxis mit Strophen und instrumentalen Teilen im 8- oder 12-Taktraster, wobei der letzte Teil jedoch mit dem dialogischen Wechsel Sänger – Instrumente zwar im Rockbereich nicht ungewöhnlich, hier in seinem aufeinander reagierenden und sich steigernden Wechselspiel jedoch originell gehandhabt ist.

Die Besetzung mit Saxophon, Trompete und Streichern im fast symphonischen Sound durchbricht übliche Rockstandards. Auch wird das klangliche Potential der E-Gitarre vielfältig genutzt. Zusätzlich heben die Trennschärfe in der Aufnahme und der aufgelockerte Satz den instrumentalen Farbreichtum hervor. Die Art der Aufnahme betont den „Live-Charakter“, die elektroakustische Manipulation hält sich offenbar in Grenzen, alles wirkt sehr lebendig. Zu diesem „Realismus“ trägt auch die Geräuschkulisse des Publikums bei.

Der Sänger transportiert eine größere Bandbreite von Emotionen durch variablen Stimmklang, dynamische Nuancierung, das Off-pitch-Singen und seinen Wechsel zum Sprechgesang oder zum „Shouting“. Besonders charakteristisch ist jedoch der plötzliche dynamische Abfall am Ende der Strophen, der dort gewissermaßen „antizyklisch“ der Hörerwartung entgegengesetzt wirkt. Der dadurch erzeugte „Leerraum“ lässt einen emotionalen Stau entstehen, der vom Publikum eine Reaktion fordert und es in das musikalische Geschehen einbezieht.

### **Zu Aufgabe 3)**

Nicht Aggression und männliches Auftrumpfen stehen im Vordergrund. Van Morrison trägt das Stück als affektgeladenes Liebeslied vor. Intimität, Emphase, Nachdenklichkeit im musikalischen Charakter suggerieren ein persönliches, emotional vielschichtiges Bekenntnis, das sich in der hörbaren Reaktion des Publikums als große Spannung widerspiegelt.

Bei diesem analysierenden und interpretierenden Vergleich eines Popsongs liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler für die Aufgaben 1 und 2 vorrangig im Anforderungsbereich II und für die Aufgabe 3 im Anforderungsbereich III.

### **5.3.5 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung (Leistungskurs)**

Die unter 5.3.4 aufgeführten Beispiele für Grundkursklausuren könnten in ähnlicher Weise auch in Leistungskursen gestellt werden.

Deshalb wird im Folgenden auf die Formulierung eigener Aufgaben für Leistungskurse verzichtet und stattdessen für jede Aufgabenstellung entsprechend der drei Aufgabenarten eine zusätzliche Anforderungsebene für Leistungskurse beschrieben.

Bei der **Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung** wird eine etwa doppelt so lange Realisierung verlangt. Die Anforderungen an spieltechnische Möglichkeiten wären höher, und es werden Bezüge etwa zu den im Unterricht behandelten Montagetechniken in den Erläuterungen abgefordert.

Bei der **Erörterung fachspezifischer Texte** könnten Prüflinge, die sich im Leistungskurs mit dem „Pierrot lunaire“ auseinandergesetzt haben, mit ähnlicher Aufgabenstellung (vgl. Kapitel 5.3.4) folgenden Adorno-Text bearbeiten:

„Sinnvoll wird aber von Fortschritt und Reaktion nicht gegenüber den Qualitäten der einzelnen ungleichzeitigen Werke geredet werden können, als ob die Qualität von Werk zu Werk mit der Zeit sei's steige, sei's sich mindere. Es wird, mit der Intention auf Fortschritt, nicht behauptet, daß man heute besser komponieren könne oder dank geschichtlicher Gnade bessere Werke hervorbringe als zur Zeit Beethovens; ...

Den Schauplatz eines Fortschrittes in Kunst liefern nicht ihre einzelnen Werke sondern ihr Material. Denn dies Material ist nicht [...] naturhaft unveränderlich und jeder Zeit identisch gegeben. In den Figuren vielmehr, in denen es dem Komponisten begegnet, hat Geschichte sich niedergeschlagen. Und nie findet der Komponist das Material abgelöst von jenen Figuren vor. Das gleiche Obertonverhältnis etwa, das im verminderten Septimakkord – oft ist es bemerkt worden – gemessen am Stande des Materials insgesamt zur Zeit Beethovens als stärkstes Spannungsmoment eingesetzt werden, ist in einem späteren Stande des Materials harmlose Konsonanz [...].

Fortschritt heißt nichts anderes als je und je das Material auf der fortgeschrittensten Stufe seiner geschichtlichen Dialektik ergreifen. Diese Dialektik ist aber nicht historisch als eine geschlossene zu denken, die zu Häupten des Komponisten sich abspielte, während er ohnmächtig nichts zu tun hätte als, wie auf einer Ballonverfolgung, hinter dem fessellosen Material herzujagen und zu trachten, möglichst prompt die „Forderung der Zeit“ zu erfüllen oder, wie man immer noch selbst von ernsthaften Musikern kaum besser hören kann, „den Erfordernissen des zeitgemäßen Formstils Rechnung zu tragen“.

Nichts wäre falscher und trügender, als einer Forderung der Zeit genügen zu wollen, die von außen gesehen abstrakt und leer ist und allenfalls zu jenem Mitläufertum verführen kann, dessen billige Konstatierung den Zurückgebliebenen ihr Verdikt erlaubt.

Auch als Ersatz für die Forderung der Zeit aufs schöpferische Ingenium sich verlassen, das nach einer prästabilierten Harmonie aus sich hervorbringe, was die Forderung der Zeit sei, hilft nicht weiter, sondern in die Dialektik des Materials ist die Freiheit des Komponisten mit eingeschlossen und im konkreten Werk vollzieht sich die Kommunikation beider in Strenge, meßbar an dessen Stimmigkeit [...]. Bloß in seiner immanenten Stimmigkeit nämlich weist ein Werk als fortgeschritten sich aus. In jedem Werk zeigt das Material konkrete Forderungen an, und die Bewegung, mit der jede neue darin zutage kommt, ist die einzig verpflichtende Gestalt von Geschichte für den Autor. Stimmig aber ist ein Werk, das dieser Forderung vollständig genügt. Im Anspruch, den das Werk an ihn richtet, wird der Autor der Geschichte gewahr, und er legitimiert sich als fortgeschritten, wenn er die Stimmigkeit des Werkes realisiert, deren Möglichkeit objektiv im Werke angelegt ist.“ (insgesamt 421 Wörter)

(Theodor W. Adorno: „Reaktion und Fortschritt“, in „Moments Musicaux“, ed. Suhrkamp 54, Frankfurt 1964, Seite 153/154)

Bei der **Analyse und Interpretation** wird erwartet, dass die Prüflinge das Arbeitsblatt (siehe folgende Abbildung) für eine sehr gute Lösung ohne alle Vorgaben vollständig ausfüllen. Außerdem bekommen sie eine abgewandelte dritte Teilaufgabe:

Bestimmen Sie charakteristische Unterschiede dieser Fassung von „I just want to make love to you“ im Vergleich zu den Versionen von den Rolling Stones und Chuck Berry und benennen Sie die ästhetischen Aussagen:



|                                       |  |   |                                 |  |
|---------------------------------------|--|---|---------------------------------|--|
| <b>Aufnahme-<br/>technik</b>          | akustische Groß-<br>aufnahme<br>Gitarre<br>Stille    |   |                                 | Zwischenrufe, Jubel,<br>Schreie, Applaus.....                  |
| <b>Publikum</b>                       |  |   |                                 |  |
| <b>sängerische<br/>Interpretation</b> | Pause  | Einsatz<br>schreiend/ sto-<br>ckend   | Lagenwechsel<br>„just“ extrem > | sehr emotional<br>aufgeladen, Improvi-<br>sation „Oh, yeah...“ |
| <b>Melodie-<br/>instrumente</b>       | stark verzerrte<br>Gitarre mit ex-<br>pressivem Solo | Scatgesang<br>melodische Ein-<br>würfe hoher Strei-<br>cher in Gesangs-<br>pausen | → Gitarre<br>→ gezupft          | →<br>→ sehr plötzliches<br>Ende                                |
| <b>Rhythmus-<br/>gruppe</b>           | Sax. später rea-<br>gierend mit Ein-<br>würfen       |   | Break                           |  |
| <b>Grund-<br/>akkorde</b>             | G-Dur  | C-Dur D-Dur   | G-Dur                           | dissonanter Klavier-<br>akkord                                 |
| <b>Formteil</b>                       | Zw. instr.<br>(Gitarren Solo)                        | Mi. voc.  | Str. voc.                       | Nachspiel  |

Länge der  
Abschnitte

12 T

8 T.

8 T.

12 T

## 5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs und
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

### 5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Für jede Prüfung ist den Prüflingen eine für sie neue, begrenzte Aufgabe zu stellen. Eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion ausgerichtete Aufgabe entspricht nicht den Prüfungsanforderungen.

Die Aufgabenarten stimmen mit den in 5.3.1 für die schriftliche Prüfung genannten überein. Doch ist bei der Aufgabenstellung die zeitliche Begrenzung durch die Dauer der Vorbereitungszeit zu beachten. Sie beträgt im Fach Musik in der Regel dreißig Minuten. Bei Aufgaben, die mit Höraufgaben verbunden sind, und bei Gestaltungsaufgaben kann die Vorbereitungszeit angemessen verlängert werden. Die Vorbereitungszeit darf bei Höraufgaben eine Stunde, bei Gestaltungsaufgaben drei Stunden nicht überschreiten. Der erste Prüfungsteil darf zehn Minuten nicht unterschreiten bzw. fünfzehn Minuten nicht überschreiten.

Die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil sollte so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge im zweiten Prüfungsteil entwickeln und entfalten kann.

Die Aufgabe (einschließlich des Materials) wird der Schülerin bzw. dem Schüler schriftlich vorgelegt.

### 5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinander zu reihen.

### 5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (siehe dazu Kapitel 5.3.3).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrunde liegenden Anforderungsbereiche sind zu beachten (siehe dazu Kapitel 5.2).

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.:

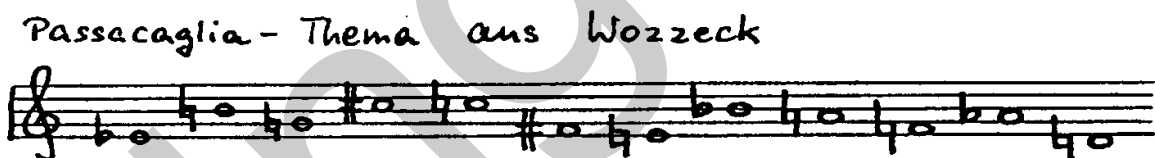
- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

### 5.4.4 Beispiel für eine Prüfungsaufgabe in der mündlichen Abiturprüfung

**Aufgabenart: Gestaltungsaufgabe mit mündlicher Erläuterung**

#### **Aufgabe**

Gestalten Sie aus Weberns Zwölf-Tonreihe einen musikalischen Dialog für zwei Melodieinstrumente.



- 1) Machen Sie sich die besonderen Merkmale dieser 12-Tonreihe bewusst und stellen Sie auf dieser Grundlage Überlegungen zum kompositorischen Potential des Materials an.
- 2) Treffen Sie Entscheidungen auf der Materialebene, der Strukturebene und der Ausdrucksebene (musikalischer Charakter, Tempo, Phrasierung, Klangfarbe).
- 3) Notieren Sie Ihren Gestaltungsversuch (Takte nummerieren), stellen Sie ihn vor und erläutern Sie die Umsetzung Ihrer Entscheidungen.

#### **Hilfsmittel**

- Vorgegebene Zwölf-Tonreihe
- Notenpapier
- Angaben über einen normal spielbaren Tonumfang einiger gängiger Melodieinstrumente.

## **Unterrichtliche Voraussetzungen**

Das Thema basiert im Wesentlichen auf einem Kursabschnitt aus 13/II, der die Erweiterung und Auflösung der Tonalität zu Beginn dieses Jahrhunderts und die Dodekaphonie Schönbergs zum Inhalt hatte. Anhand der Schönbergschen Regeln wurden im Unterricht Realisierungsversuche mit selbsterfundene Reihen nach strukturellen und besetzungsmäßigen Vorgaben gemacht.

Die Aufgabe dieser mündlichen Abiturprüfung erfordert über diese unterrichtlichen Erfahrungen hinaus die Aktivierung von Kenntnissen über allgemeine Strukturierungsmöglichkeiten in der Musik, wie sie etwa in 12/II (Sonatenform, „permanente Durchführung“ bei Beethoven) und in 12/I (Musiktheater, Rezitativ, Arie, Szene) bearbeitet worden sind.

## **Erwartete Schülerleistung**

### **1. Prüfungsteil**

#### **Zu Aufgabe 1)**

Die Prüflinge sollten hervorheben, dass fast ausschließlich dissonante Intervalle mit häufigen Tritoni (viermal) sowie kleine und große Sekunden vorkommen, wodurch tonale Bezüge schon in der Materialwahl weitgehend ausgeschlossen werden. Daneben sollten sie feststellen, dass die Zwölftonreihe gut in Motive zu untergliedern ist, wobei in allen möglichen Motiven der Tritonus konstituierendes Intervall ist, was eine gewisse formale Geschlossenheit ergibt.

In der Hervorhebung der besonderen Merkmale dieser Zwölf-Tonreihe und in den Überlegungen zu ihrem kompositorischen Potential liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Beschreibung von Methoden und Verfahren musikalischer Gestaltungsarbeit, also vorrangig im Anforderungsbereich I.

#### **Zu Aufgabe 2)**

Von den Prüflingen werden etwa drei bis vier Reihendurchläufe erwartet, wobei unter Umständen der begründete Einsatz von „Krebs“ oder „Umkehrung“ möglich ist. Da zwei Instrumente beteiligt sein sollen, muss das Material sinnvoll auf die zwei Stimmen verteilt erscheinen.

Strukturell ist zu klären, ob z. B. die beiden Stimmen ähnliche oder kontrastierende Motive benutzen sollen, ob eine Motiventwicklung vorgesehen ist.

Bezüglich des Formverlaufs muss entschieden werden, wie die Reihenstruktur integriert werden soll (möglich wäre z. B. eine Art dramatischer Dialog mit dem Verlauf: Exposition – Steigerung – Beruhigung).

Es kann darüber hinaus eine möglichst differenzierte Gestaltung gefordert werden, die sich auch im Notenbild niederschlagen soll. Besonders positiv wäre ein durchdachtes Eingehen auf die Instrumentalfarben und Spielmöglichkeiten zu sehen. Wesentlich ist auch der ständige Bezug auf die strukturelle Idee.

In der bewussten Entscheidung für Material, Struktur und Ausdruck für die eigene Gestaltungsarbeit auf der Grundlage der vorgegebenen Zwölf-Tonreihe liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Ausführung von Musik nach bekannten Regeln in einem neuen Zusammenhang, also vorrangig im Anforderungsbereich II.

### **Zu Aufgabe 3)**

Es wird eine Veranschaulichung und Versprachlichung des Gestaltungsversuchs erwartet.

In der Notation des Gestaltungsversuchs und seiner Vorstellung und Erläuterung liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Stellungnahme zu eigenen und fremden musikalischen Kompositionen/Gestaltungsversuchen, also vorrangig im Anforderungsbereich III.

## **2. Prüfungsteil**

Im zweiten Prüfungsteil könnte z. B. das Problem der musikalischen Form, ausgehend von einer Erörterung über Beethovens Gande Fugue „Tantôt libre, tantôt recherché, op. 133“) und Wagners „unendliche Melodie“, angesprochen werden.

## **5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung**

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen (vgl. Kapitel 3.2.4), muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

## **6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan**

### **Aufgaben der Fachkonferenzen**

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet z. B. in den folgenden Bereichen:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

### **Grundsätze zur Leistungsbewertung**

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich auf

- den breiten Einsatz der Aufgabentypen
- das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- gemeinsam gestellte Klausurthemen und Abituraufgaben
- die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

### **Beiträge der Fachkonferenzen zu Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit**

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Da-

bei sind Prozesse und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Die Fachkonferenz verständigt sich über die im Sinne des schulinternen Lehrplans erforderliche Ausstattung der Fachräume und entwickelt längerfristige Anschaffungs- und Finanzierungspläne. Näheres dazu auch im Kapitel 3 – Medien.

Sie koordiniert Aktivitäten, die auf Zusammenarbeit mit Institutionen des Musiklebens, z. B. Orchestern, Opernhäusern oder Musikschulen zielen, und trifft Absprachen über Konzert- und Opernbesuche sowie die Nutzung außerschulischer Lernorte wie Bibliotheken, Ausstellungen, Musikproduktionsstätten etc. Durch solche Kontakte ergeben sich auch Anregungen für berufsvorbereitende Maßnahmen.

## 7 Instrumental- und vokalpraktische Kurse

Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, instrumental- und vokalpraktische Kurse in die Gesamtqualifikation einzubringen (§ 11 Abs. 2, Ziff. 4 APO-GOST). Diese Kurse haben als Schwerpunkt die Vermittlung musikpraktischer Fertigkeiten und ihre Präsentation im Rahmen des Schullebens, setzen sich auf theoretischer Ebene mit Inhalten und Methoden instrumentaler und vokaler Praxis auseinander und unterstützen die Entwicklung kreativer, kommunikativer und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten in wachsender Selbstständigkeit.

Wegen der Vergleichbarkeit mit den Grundkursen im Fach Musik geht die Arbeit in den musikpraktischen Kursen über eine Chor- oder Orchesterpraxis hinaus und ist didaktisch auf die Bereiche des Faches bezogen.

Schülerinnen und Schüler sollen in instrumental- und vokalpraktischen Kursen

- Notationsformen von Musik, aufführungsrelevante Zeichen und Begriffe interpretatorisch umsetzen können
- Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Stimme, des jeweiligen Instrumentes oder des jeweiligen Apparates (Tonband, Synthesizer, ...) erproben und einsetzen können
- auf Zeichen reagieren können
- sich um einer Ensembleleistung willen in eine Gruppe einordnen, dabei auch eigene Initiative einbringen können
- musikalische Strukturen erfassen und durch angemessene Einordnung des eigenen Parts darstellen können
- die eigene Realisation/Interpretation eines Stückes im Vergleich mit anderen Realisationen/Interpretationen beurteilen können
- sich unter Berücksichtigung der Realisierbarkeit, des Anlasses, der Adressatengruppe und der beabsichtigten Wirkung an der Auswahl von Stücken (Programmgestaltung) beteiligen können.

### Anlage und Durchführung

Instrumental- und vokalpraktische Kurse sind als dreistündige Grundkurse mit zweistündigem Praxis- und einstündigem Theorieanteil einzurichten. Sie können sowohl jahrgangsstufenbezogen als auch jahrgangsstufenübergreifend eingerichtet werden. Schülerinnen und Schüler, die diese Kurse wählen, müssen zwei aufeinander folgende Grundkurse belegen.

Neben der Möglichkeit, den zweistündigen musikpraktischen Anteil dieser Kurse als Schulchor oder -orchester anzulegen, eröffnet dieses Kursangebot auch den Weg, Klangexperimente und Gestaltungsübungen vokaler, instrumentaler oder apparativer Art auszuführen (z. B. Möglichkeit der Clusterbildung und ihrer musikalischen Formgebung, Möglichkeiten der Musikalisierung von Sprache u. Ä.). Klangverfremdungen, Montagen und Collagen mit Hilfe von Tonbandgerät und Synthesizer können ebenfalls Gegenstand musikpraktischer Kurse sein.



Diese Gestaltungen werden in den Theoriestunden vor dem Hintergrund der Bereiche des Faches reflektiert.

Erstrebenswert ist die Präsentation der Arbeitsergebnisse z. B. im Rahmen von Schulveranstaltungen, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich mit den besonderen Bedingungen von musikalischen Aufführungen vertraut zu machen und sich mit ihren Ergebnissen an einen Adressatenkreis zu wenden.

### **Leistungsbeurteilung**

Bei der Leistungsbewertung ist das quantitative Verhältnis von praktischem und theoretischem Anteil des Kurses zu berücksichtigen.

Folgende Kriterien können bei der Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen:

- Der Grad der Sicherheit, mit der ein einstudierter oder ein unbekannter Instrumental- oder Vokalpart chorisch oder solistisch realisiert werden kann
- Der Grad der Differenziertheit und des Einfallsreichtums, mit dem nach Notationen, gestischen Zeichen oder verbalen Anweisungen Klangvorstellungen entwickelt, fixiert und realisiert werden
- Der Grad der Differenziertheit und des Einfallsreichtums, mit dem nach eigenen oder vorgegebenen Vorlagen Montagen und/oder Collagen erstellt werden.
- Der Grad der Geschicklichkeit und Effektivität, mit der eine Chor- oder Orchesterstimme einstudiert wird
- Der Grad der Fertigkeit, mit der Musikvorlagen (Partituren) für das eigene Ensemble eingerichtet werden
- Der Grad der Fähigkeit, mit der nach einem vorgegebenen Motto adressatenbezogene und einem bestimmten Anlass zugeordnete Programme zusammengestellt werden.

Die Leistungsbeurteilung berücksichtigt in besonderer Weise die theoriegestützte praktische Arbeit und richtet sich nach den Kriterien, die in den entsprechenden Kapiteln dargelegt werden.

# Register

- Abitur, 10, 17, 27, 49, 56, 64, 67, 68
- Abituraufgabe, 41, 49, 56, 64, 68, 71
- Abiturprüfung, 36, 41, 42, 49, 50, 52, 54, 56, 70
  - mündliche, 47, 67, 68, 69
  - schriftliche, 51, 54, 55, 56, 64, 67, 68
- Abiturvorschlag, 54
- Absprache, 7, 14, 32, 71, 72
- Analyse, 18, 20, 21, 27, 29, 30, 39, 40, 42, 45, 51, 53, 54, 61, 65
  - statistische, 20
  - vergleichende, 39
- Anforderungsbereiche, 41, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 64, 68, 69, 70
- Angebot, 13, 38
- Angebote
  - kompensatorische, 16
- Arbeit
  - fachübergreifende, 71
  - kooperative, 13, 20, 21
  - projektorientierte, 8
  - selbstständige, 11, 13, 19, 21, 22, 41, 55, 71, 73
  - wissenschaftliches, 21
- Arbeitshaltungen, 7, 21, 22
- Arbeitsorganisation, 27, 33, 47
- Arbeitsweise
  - fachspezifische, 11, 18, 27, 47, 55
- Aufführung
  - musikalische, 32, 74
- Aufgabenart, 16, 18, 24, 28, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 64, 67, 68
- Aufgabenfeld
  - sprachlich-literarisch-künstlerisches, 5
- Aufgabenstellung, 8, 13, 16, 19, 21, 28, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 64, 67
- Aufgabentyp, 32, 71
- Auseinandersetzung
  - begründete, 5, 6, 13, 22, 23
  - kritische, 32, 61
  - rationale, 5, 6
  - selbstständige, 20
- Auswertung
  - systematische, 30
- Bedeutung, 7, 9, 10, 11, 20, 22, 24, 45, 52
- Bedeutungszuweisung, 9, 10, 11, 24
- Bedingung
  - historische, 39
- Beratung, 32, 41
- Betroffenheit
  - persönliche, 20
- Beurteilung, 6, 47, 48, 49, 53, 55
- Beurteilungsbereiche, 31, 42, 47
- Beurteilungskriterium, 47, 48, 55, 68
- Bewertungskriterium, 48, 68
- Computer, 15, 16, 26, 27, 36
- Computeranalyse, 30
- Computertechnik, 27, 35
- Darbietung
  - gesamtkünstlerische, 28
- Darstellung
  - körperliche, 6, 29
- Darstellungsvermögen, 55, 56, 67
- Deutsch
  - Kooperation mit dem Fach Deutsch, 32, 34
- Erfahrung
  - allgemeine, 8, 33
  - ästhetische, 31
  - individuelle, 15
  - musikalische, 6, 7, 9, 30, 32, 37, 52
  - unterrichtliche, 69
- Erwartungshorizont, 54, 55
- Facharbeit, 31, 32, 36, 39, 41, 42, 46, 47, 71
- Fachkonferenz, 71, 72
- Fachprüfungsausschuss, 70
- Fachsprache, 6, 21, 30, 35, 55
- Fachunterricht, 14, 33, 36, 48
- Fragestellung
  - fachliche, 33
  - fachübergreifende, 33
  - leitende, 45, 48, 52, 54
- Freiraum, 7, 16, 18, 28
- Gegenstand
  - fachlicher, 18
- Geschichtsdarstellung, 12
- Geschichtsdarstellungen, 12
- Gestaltungsarbeit, 11, 16, 25, 50, 69, 70
- Gestaltungsaufgabe, 18, 28, 32, 42, 51, 52, 56, 58, 64, 67, 68
- Gestaltungsregeln, 9, 11, 15
- Grundkurs, 15, 37, 38, 43, 44, 45, 54, 56, 73
- Grundlagenwissen
  - wissenschaftspropädeutisches, 19
- Halbjahreskurs, 55
- Handlung, 6
- Hermeneutik
  - musikalische, 20
- Heuristik, 20
- Hochschulreife
  - allgemeine, 49

Informatik  
     Kooperation mit dem Fach Informatik, 36  
 Internet, 23, 27, 36  
 Interpretation, 9, 11, 12, 16, 18, 20, 28, 29,  
     30, 37, 42, 45, 50, 51, 53, 61, 62, 65, 66,  
     73  
  
 Klausur, 26, 31, 32, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 52  
 Klausurthema, 71  
 Kolloquium, 70  
 Kompetenz  
     fachspezifische, 5  
 Konferenzbeschlüsse, 71  
 Kontext  
     sinnstiftender, 19  
 Kooperation, 33, 34, 48  
 Korrektur, 42, 46, 51  
 Korrekturzeichen, 46  
 Kreativität, 7, 29  
 Kultur, 6, 29  
 Kultusministerkonferenz, 36, 49  
 Kunst  
     Kooperation mit dem Fach Kunst, 34, 35,  
     60, 63, 65  
 Kurs  
     vokalpraktischer, 73  
     zweimestriger, 36  
  
 Laien  
     musikdidaktische, 14, 23  
 Lehrplan  
     schulinterner, 72  
 Leistungsbewertung, 16, 41, 48, 56, 71, 74  
 Leistungskurs, 37, 38, 43, 44, 45, 51, 53, 64  
 Leitidee  
     ästhetische, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,  
     24, 27, 32, 37, 43, 47, 52, 57, 59, 60, 63  
 Lernarrangement  
     fachübergreifendes, 19  
 Lernen, 14, 19, 31, 37, 46  
     eigenverantwortliches, 13, 22  
     fachliches, 9  
     projektorientiertes, 33  
     selbstständiges, 22, 31  
     selbstverantwortetes, 28  
 Lernerfolgsüberprüfung, 41, 71  
 Lernergebnis, 31, 42  
 Lernfortschritt, 19  
 Lernleistung  
     besondere, 36, 37, 41, 70, 71  
 Lernort  
     außerschulischer, 72  
 Lernprozess, 8, 21, 29  
  
 Material  
     selbstgewähltes, 52  
 Mathematik  
     Kooperation mit dem Fach Mathematik, 35  
  
 Medien, 5, 9, 13, 14, 15, 21, 24, 25, 26, 72  
 Medienerziehung, 24, 26  
 Methoden  
     fachspezifische, 71  
     fachübergreifende, 22  
 Methodenreflexion, 47  
 Multimedia, 27, 30, 34  
  
 Oberstufe  
     gymnasiale, 5, 7, 10, 13, 16, 19, 20, 22,  
     33, 37, 41, 42  
 Obligatorik, 16, 71  
  
 Physik  
     Kooperation mit dem Fach Physik, 35  
 Planung  
     gemeinsame, 6, 23  
     selbstständige, 13  
 Planungsphase, 14  
 Präsentation, 13, 20, 27, 29, 39, 73, 74  
 Projektunterricht, 33  
 Projektveranstaltung, 33  
 Prüfung, 49, 67, 68, 69, 70  
     mündliche, 47, 67, 68  
     schriftliche, 55, 67, 68  
 Prüfungsanforderungen  
     einheitliche, 49, 56  
 Prüfungsaufgabe, 49, 56, 64, 68  
 Prüfungsbedingungen, 49  
 Prüfungsgespräch, 67, 68  
 Prüfungsleistung, 49, 68  
 Prüfungsteil  
     erster, 67  
     zweiter, 67, 70  
 Prüfungsvorschlag, 54  
 Punktzahl  
     vorgesehene, 36  
  
 Qualifikationsphase, 17, 18, 38, 52, 54  
 Qualitätsentwicklung, 41, 46  
 Qualitätssicherung, 41  
  
 Realisation  
     klangliche, 6  
 Recherche  
     eigenständige, 17  
 Regelung  
     obligatorische, 16, 71  
 Rekonstruktion, 12  
 Religion  
     Kooperation mit dem Fach Religionslehre,  
     36  
 Repertoire, 16, 17, 18, 20, 26, 39, 40  
 Rezeption, 10, 11, 12  
 Richtigkeit  
     sprachliche, 41, 56

Sachaspekt, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 24, 39, 40, 48  
 Sachwissen, 20  
 Schülerleistung, 41, 54, 57, 60, 63, 69, 70  
 Schülerorientierung, 21  
 Schullaufbahnentscheidung, 41  
 Schulmitwirkungsgesetz, 71  
 Schulprofil, 33  
 Schulprogramm, 71  
 Sequenzbildung, 38  
 Sport  
     Kooperation mit dem Fach Sport, 36  
 Studierfähigkeit, 37  
 Studium, 5, 19  
  
 Teamarbeit, 33  
 Teilaufgabe, 43, 46, 54, 65  
 Teilkultur, 5, 6  
 Terminologie  
     fachspezifische, 45, 53  
 Texte  
     fachspezifische, 18, 30, 42, 43, 51, 52, 58, 61, 64  
 Toleranz, 6, 7, 21  
 Transfer, 19, 46  
  
 Überprüfung  
     schriftliche, 42  
 Umgangsweisen, 6, 11, 27  
 Unterricht  
     fächerverbindender, 14, 18, 71  
     fachübergreifender, 71  
     projektorientierter, 8  
 Unterrichtseinheit, 14  
 Unterrichtsgespräch, 22, 47  
 Unterrichtsinhalte, 9, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 49  
  
 Unterrichtsorganisation, 19, 27, 33, 47  
 Untersuchung  
     diachrone, 12  
     synchrone, 12  
     vergleichende, 11, 12  
 Urteil  
     ästhetisches, 7  
 Urteilsfähigkeit, 19, 67  
  
 Vergleichbarkeit, 7, 32, 49, 71, 73  
 Verständigung  
     intersubjektive, 7  
 Verstehen, 5, 7, 8, 15, 20, 26, 33, 37  
 Verwaltungsvorschriften, 51  
 Verwendungszusammenhänge, 10, 13, 50  
 Vielgestaltigkeit, 5, 6, 7, 13, 17, 23  
 Vorbereitungszeit, 67  
 Vorgabe  
     curriculare, 14  
  
 Wettbewerb, 36  
 Wiederholung  
     immanente, 15  
 Wissen  
     vernetztes, 22  
 Wissenschaftspropädeutik, 8, 10, 20, 24  
  
 Zeitverlaufsvorstellung, 12, 13  
 Ziel  
     methodisches, 22  
     stufenspezifisches, 33  
 Zusammenhang  
     fachlicher, 67  
     fachübergreifender, 67  
     gelernter, 50