pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stroh, Wolfgang Martin

"Aus Fehlern wird man klug". Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 223-237. - (Musikpädagogische Forschung; 27)

Quellenangabe/ Reference:
Stroh, Wolfgang Martin: "Aus Fehlern wird man klug". Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 223-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251084 - DOI: 10.25656/01:25108

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251084
https://doi.org/10.25656/01:25108

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

http://www.ampf.info

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Niels Knolle
(Hrsg.)

Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik

verlag DIE BLAUE EULE essen

Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagsschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musiklernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13
Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C.Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutachtungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen 325

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und ihrer empirischen Überprüfung

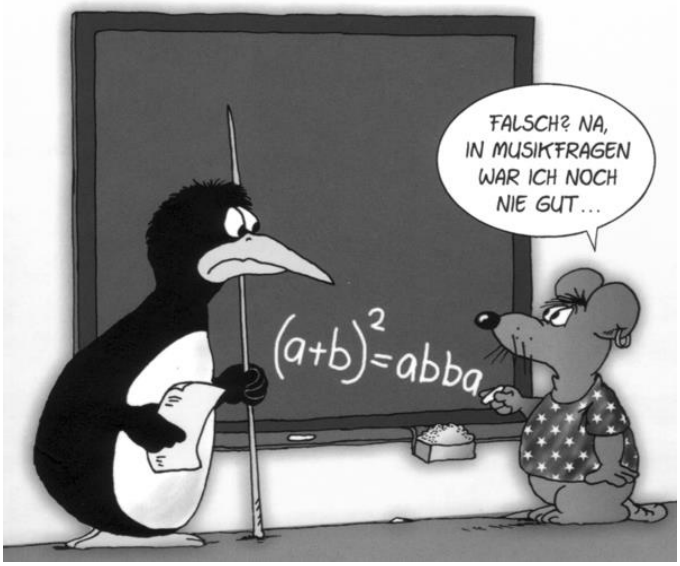
WOLFGANG MARTIN STROH

„Aus Fehlern wird man klug“

Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen

Ausgangssituation 1: „PISA-Alarm“

Uli Stein hat 2003 ein Buch mit dem Titel „PISA-ALARM!“ veröffentlicht. Die in diesem Buch versammelten Witze und Comics beruhen auf einem Schema, das ich an zwei Beispielen erläutern möchte[1]:



- In beiden Witzen wird Schulwissen mit der Lebenswelt des Schülers konfrontiert, treffen Lehrerwissen und Schülerwissen aufeinander.
- Die Aufgabe, die der Lehrer dem Schüler stellt, ist anders gemeint als sie der Schüler versteht. Es herrscht ein Kommunikationsproblem.

1 Lappan-Verlag, Oldenburg 2003, Cover und S. 29.

- Das in der Schule vorherrschende Schema richtig-falsch ist außer Kraft gesetzt. Jeder Beteiligte hat - oft mehrfach - Recht.

- Da der Betrachter des Bildes genau weiß, was der Lehrer erwartet und die Institution Schule als „richtig“ bezeichnet, verblüfft der Schüler mit einer anderen, mit *seiner* Sicht des Problems.

- In gewisser Weise ist der Schüler sogar klüger als der Lehrer. Zumindest kennt er sich im Bereich von Rockbands (Stichwort „Abba“) und des Fußballs (Stichwort „Auswärtssieg“) aus, und der Lehrer scheint mit diesem Spezialwissen eventuell sogar überfordert zu sein.

- Der Schüler erwartet vom Lehrer eine „sinnlose“ Überforderung, weil auch die „sinnvolle“ Forderung des Lehrers ihm sinnlos erscheint.

Uli Stein lädt in mehreren Richtungen zum Nachdenken ein. Zum einen über klassische Missverständnisse der Lehrer-Schüler-Kommunikation, über Lehrererwartungen, über Bedeutungs-Konstruktionen von Schülern, über die Relativität von „Richtig und Falsch“. Zum anderen aber auch über PISA: Stellt dieser internationale Test Schülerwissen fest oder fragt er, wie sehr sich Schüler an die Institution Schule angepasst haben?

Für den Mathematikunterricht haben Hartmut Spiegel und Christoph Selter 2004 in ihrem Buch „Kinder & Mathematik“ dargestellt, dass und wie Kinder anders denken als Erwachsene und dass deshalb der schulische Mathematikunterricht für viele Kinder und lebenslang für viele Menschen - ich nehme da die meisten meiner Musikkolleg/innen nicht aus - ein Horror ist bzw. geblieben ist[2].

Im Gegensatz zur musikpädagogischen scheint es im Bereich mathematisch-pädagogischer Forschung schon ein erhebliches Wissen zum alltäglichen Umgang mit Mathematik zu geben. Einige Thesen, die Spiegel und Selter belegen, lauten:

- Kinder denken anders als Erwachsene es vermuten und gerne hätten,

---

2 Hartmut Spiegel und Christoph Seiter: Kinder & Mathematik. Kallmeyer, Seelze ²2004. [Eine „Entdeckung“ von Bettina Küntzel.]- Zur Schädigung der Singlust von Erwachsenen durch Musikunterricht siehe Karl Adamek: Singen als Lebenshilfe. Waxmann-Verlag, Münster 1996, S. 144 ff.

- Kinder sind häufig in der Lage, Aufgaben auf eigenen (unerwarteten) Wegen mit eigenen Mitteln zu lösen,
- aus der Sicht von Kindern sind Fehler häufig sinnvoll,
- Fehlern liegt oft eine Systematik zugrunde, die Erwachsene nicht erkennen[3].

Ausgangssituation 2: „Das musikpädagogische Paradigma“

Ein Paradigma von institutionalisierter, professioneller Musikpädagogik lautet mit den Worten des soeben erschienen Praxishandbuches „Musik-Didaktik“:

> *„Zu den besonderen Stärken der Schule gehört, zumindest der Idee nach, die Vermittlung eines kontinuierlich aufbauenden und systematisch strukturierten Lernangebots“*[4].

Dies Paradigma impliziert zweierlei. Zum einen setzt es voraus, dass - mit Worten Hans Aeblis - „die Ergebnisse des Lernens im Alltag... [zwar] tausendfach geübt und angewendet und daher tief im gesamten Verhalten verankert..., die einzelnen Erkenntnisse [aber] häufig isoliert und wenig systematisch verknüpft“[5] sind. Zum zweiten setzt es voraus, dass ein systematisch strukturiertes Lernen besser und damit erstrebenswerter sei als das alltäglich-unstrukturierte.

Der „aufbauende Musikunterricht“, der im Praxishandbuch dargestellt wird, beruht auf diesem Paradigma. Er stützt sich zudem auf solide musikpädagogische Forschung, vor allem derjenigen von Gordon und Gruhn. Beide Kollegen haben Lernsituationen inszeniert, systematisch variiert, Kinder und Jugendliche beobachtet, Vergleichsgruppen gebildet, Tests durchgeführt und Signifikanzen ermittelt. Das Ergebnis ist, dass der aufbauende Musikunterricht eindeutig als Punktesieger aus allen denkbaren Musiklernformen hervorgeht. Die Wissenschaft scheint den richtigen Weg gefunden zu haben. Die Musiklehrerinnen und -lehrer müssen jetzt nur noch folgen.

---

3 Ebenda, S. 25 und 42.

4 Hans Ulrich Gallus: Musikalische Fähigkeiten aufbauen. In: Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, hg. von Werner Jank. Cornelsen-Scriptor, Berlin 2005, S. 101.

5 Zitiert ebenda nach einem Buch aus dem Jahre 1983.

Die Erforschung des aufbauenden Musikunterrichts kann allerdings das zitierte Paradigma selbst nicht in Frage stellen bzw. dessen Zweckmäßigkeit nicht erweisen. Das Forschungs-Design von Gordon und Gruhn ist so konzipiert, dass es dies Paradigma in jedem Falle bestätigt. Denn alle Übungen und Tests laufen darauf hinaus, dass unter den Bedingungen des aufbauenden Musiklernens die Etappen ebendieses „Aufbaus“ optimal durchlaufen werden.

Ich behaupte, dass dies Paradigma für Kinder und Jugendliche nicht relevant, dass es vielmehr ein Konstrukt von musikpädagogischen Profis ist. Das Paradigma spielt zudem nicht nur systematische und unsystematische Lernprozesse gegeneinander aus. Es wertet auch die alltäglichen Formen von Musiklernen im Sinne einer „Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ als a priori defizitär, manipuliert, fremdbestimmt, ineffektiv und passiv ab. Das Gegenteil ist aber der Fall, sobald man die musikpädagogischen „Settings“ verlässt und sich der Beobachtung des Alltags zuwendet. Alltägliches Tanzen von Kindern zu Musik (unter Missachtung aller angesagten Tanzschritte), gestisches Singen (mit falschen Intervallen), das Spielen von Luftgitarren (ohne korrekte Griffe), das souveräne Zappen (ohne kontinuierliches Verfolgen einer einzelnen Sendung) oder das „learning by trial and error“ in Amateur-Rockbands (ohne Musiktheorie) lassen vermuten, dass das alltägliche Musiklernen nicht nur erfolgreich und lustbringend, sondern auch effektiv sein kann. Unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, bedingungslos kulturelle Teilhabe ohne Bildungsumwege, Ganzheitlichkeit, Relevanz, Ernstfall und das Prinzip „der Inhalt ist wichtiger als die Form“ kennzeichnen diese Art von Lerntätigkeit.

1 Forschungsansatz

Ich gehe also davon aus, dass die gängige musikpädagogische Forschung ein Paradigma voraussetzt, das in Frage gestellt werden muss, wenn sie sich aus dem sich selbst reproduzierenden Regelkreis befreien will, demzufolge entscheidende Ergebnisse der Forschung durch das paradigmenbedingte Forschungs-Design vorherbestimmt sind. Mit etwas trivialeren Worten: musikpädagogische Forschung sollte auch fragen, ob es Musikpädagogik überhaupt geben muss. Ich denke, gerade angesichts PISA und der überwältigenden Fülle unsystematischer musikbezogener Lernprozesse außerhalb der Schule ist es wichtig, diese Grundsatzfrage zu stellen.

Der erste Schritt bei der Beantwortung dieser Frage ist, das Aufeinanderprallen der Lernergebnisse aus dem alltäglichen Umgang mit Musik und den Grundstrukturen von Schule genauer zu untersuchen. Hierzu bieten sich drei Forschungsmethoden an, die ich im Folgenden etwas genauer beschreiben möchte:

(1) Systematisches Erfassen von Fehlern, die Kinder und Jugendliche im schulischen Musikunterricht machen, und deren Interpretation im Hinblick auf die ungeschöpften Potentiale des Alltagslernens.

(2) Unvoreingenommenes Beobachten von möglichst ungestörten Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche mit Musik umgehen. Anschließend Interpretation der Beobachtungen auf dem Hintergrund einer geeigneten Lerntheorie.

(3) Pädagogische Inszenierung von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche musikalisch tätig sind. Dabei wird Alltag gespielt, die Kinder und Jugendlichen sind sich des Spiels bewusst. Sofern die Alltagssituation nicht ihre eigene, sondern eine fremde ist, kann die Art und Weise, wie die fremde „Rolle“ gespielt wird, interpretiert werden.

1.1 Fehlerforschung: Systematisches Erfassen von Fehlern, die Kinder und Jugendliche im schulischen Musikunterricht machen, und deren Interpretation im Hinblick auf die Potentiale des Alltagslernens

Trotz der Erfolge psychoanalytischer Erforschung menschlicher Fehler und trotz des Sprichworts „aus Fehlern wird man klug“, gibt es im musikpädagogischen Bereich wenig Fehlerforschung. Als „Fehler“, das lehren bereits die

PISA-ALARM-Witze von Uli Stein, ist ein Missverständnis bei der Lehrer-Schüler-Kommunikation zu bezeichnen. Nehmen wir ein typisches Beispiel aus der Grundschule:

Der Fehler auf Seiten des Musiklehrers liegt hier darin, dass er aufgrund der ihm geläufigen Fachsprache nicht beachtet, dass die Bezeichnung „hoch“ und „tief“ keineswegs selbstverständlich, sondern eine im deutschen Sprachraum übliche Analogiebildung ist. Der Schüler weist den Lehrer mit seiner Interpretation von „hoch“ und „tief“ auf die geometrische Ur-Bedeutung dieser Adjektive hin, die der Lehrer längst vergessen hat. Selbst wenn der Lehrer weiß, dass Kinder oft eher „hell“, „stark“, „spitz“ und „scharf“ anstelle von „hoch“ sagen, ist er doch immer wieder - so meine Beobachtung - überzeugt, dass Bezeichnungen wie „Tonhöhe“ und „hoch und tief“ adäquat sind. Dagegen ist solch eine Bezeichnung für den Schüler zunächst pures Schulwissen und hat nichts mit der Sache zu tun. Und warum die Engländer „pitch“ und „sharp“ sagen, bleibt ein Rätsel, das die Englischlehrerin lösen soll...

Noch interessanter wird Fehlerforschung beim Musizieren. Hier lässt sich - wie ich noch zeigen werde - beobachten, dass ein fehlerhaftes „gestisches Singen“ ausdrucksstärker sein kann als ein fehlerfreies, den Regeln der Stimmbildung folgendes Singen. Ähnliches gilt für das Tanzen, bei dem oft Körperausdruck und Korrektheit der Schritte einander im Wege stehen. Fehler auf der musikpädagogisch wertvollen Ebene führen, da spreche ich einen Gemeinplatz aus, oft zu mehr Ausdruck und Begeisterung. Natürlich nicht immer: Es gibt auch Grenzen des fehlerhaften Musizierens und es gibt die Begeisterung, wenn es „richtig“ grooved.

1.2 Interpretierte Alltagsbeobachtungen: Beobachten von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche mit Musik umgehen. Anschließend Interpretation auf dem Hintergrund einer Lerntheorie

Zu (2) möchte ich anhand einiger Videos[6] etwas zeigen, was für Musikpädagoginnen und -pädagogen, wenn sie nicht gerade mit Forschung beschäftigt sind, selbstverständlich ist.

Beispiel 1: Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren spielen am Rand einer Tangovorführung in San Telmo/Buenos Aires. Die Kinder machen ein Spiel, bei dem sie einfrieren und auftauen. Sie bewegen sich zur gleichzeitig erklingen-

6 Die im Vortrag gezeigten Videos werden im Folgenden kurz beschrieben.

den Musik. Der Gestus ihres Spiels ist von der Musik inspiriert, sie tanzen aber nicht, befolgen nicht einmal den Rhythmus der Musik. Das Video wurde im Jahr 2001 von mir aufgenommen.

Beispiel 2: Zwei Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren ahmen den Gestus von Flamenco nach. Sie kennen nicht die offiziellen Schrittmuster, sie erspüren aber die innere und äußere Tanzhaltung. Für sie sind die verschlungenen Handbewegungen wichtiger als die Schrittfolgen oder der Rhythmus. Ihr Tanz wirkt „authentischer“ als jedes Ergebnis einer Ballettschule mit Gleichaltrigen. Der Filmausschnitt entstammt einer *arte*-Sendung über Kinderlieder.

Aus Beispiel 1

Aus Beispiel 2

Beispiel 3: Ein Mädchen im Alter von circa 11 Jahren bewegt sich zunächst im Sinne von „Gehhaltungen“ zur Musik einer Tanzkapelle auf einem Strandfest am Bodensee. Sie fängt nach einiger Zeit dann an zu tanzen, um schließlich aufgrund eines fast zufällig vorbeikommenden Jungen sich auf einen Kinderspielplatz zu verziehen. Alles geschieht vor einem großen Publikum, das dem Mädchen mehr oder weniger bewusst zusieht. Das Video wurde im Sommer 2005 von mir gedreht.

Beispiel 4: Eine dem Beispiel 3 analoge Situation bei einem Internationalen Sommerfest der Universität Oldenburg. Auch hier sieht man, dass für die Kinder im Alter von 6 Jahren nicht irgendwelche Schrittfolgen oder rhythmi-

schen Fähigkeiten entscheidend sind, sondern die „innere“ Haltung der Musik im Spiegel dessen, was sie als „äußere“ Körperhaltungen von Erwachsenen beobachten. Das Mädchen des vorliegenden Beispiels lässt die afrikanische Tänzerin auf der Bühne während ihrer ganzen Aktion nicht aus den Augen.

Aus Beispiel 3

Aus Beispiel 4

Alle bisherigen Beispiele spielten sich vor „versteckter Kamera“ ab. Ein letztes Beispiel ist gewissermaßen inszeniert, könnte sich aber ebenso auch ohne Kamera abgespielt haben.

Aus Beispiel 5

Beispiel 5: Das Beispiel stammt aus dem Film „Das weinende Kamel“. Ein mongolischer Junge singt ein Lied. Auch hier gilt die vorher anlässlich der Körperhaltung formulierte Regel: nicht die genauen Tonhöhen, sondern der Gestus der Melodie wird vorgeführt. Die Tierlaute zu Beginn und Schluss des Filmausschnittes zeigen, dass dieser Gestus der Natur entnommen ist.

Das *Fazit* dieser Beobachtung ist, dass Kinder und Jugendliche im Alltag vor allem den Gestus von musizierenden Menschen und den Gestus von Musik erfassen und reproduzieren. Sie gehen dabei unsystematisch und „analog“ vor. Das Ergebnis ist ein überzeugender Selbstausdruck ohne dass die Anforderungen des systematischen Musiklernens eine Rolle spielen würden. Kinder ahmen nicht Tanzbewegungen, Rhythmen und Melodien im Sinne des aufbauenden Musikunterrichts, sondern innere und äußere Haltungen nach, also nicht die Form, sondern den Inhalt von Musik.

Die wissenschaftliche *Interpretation* derartiger Beobachtungen setzt einen theoretischen Rahmen voraus, der nicht a priori musikpädagogische Wertungen impliziert. Einen solchen Rahmen liefert die psychologische Aneignungstheorie. Theorien der Kognitions- oder Gehirnforschung sind nicht geeignet, Kategorien zur Interpretation derartiger Beobachtungen und Vorgänge bereit zu stellen.

Ich verzichte an dieser Stelle, die musikbezogene Aneignungstheorie darzustellen, weil ich diese in letzter Zeit mehrfach (auch im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die Theorien zum Musiklernen von Bähr u.a.) formuliert habe[7]. Es genügt zu beachten, dass die musikalische Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen primär als eine „Aneignung von Wirklichkeit“ mit musikalischen Mitteln betrachtet wird. Der entscheidende Unterschied zur herkömmlichen Betrachtungsweise der Musikpädagogik ist der, dass nicht *die Musik* angeeignet wird, sondern Wirklichkeit *mittels Musik*.

Detailliertere Beobachtungs-Analysen und -Interpretationen von Alltagshandlungen gibt es noch wenige. Am weitesten vorangetrieben ist die Erforschung der Organisations- und Lernprozesse in selbst organisierten Musik-

7 „Musik lernen“ - ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik 20/03, S. 3-8.

gruppen[8]. Musikpädagogisch relevante Beobachtungen müssten sich auf Fragen des unspektakulären Alltags und dabei auf Aspekte beziehen wie:

- Wann bitten Kinder von sich aus Erwachsene um Hilfe?
- Wo tritt Frustration beim alltäglichen Musiklernen auf?
- Wie entsteht die Motivation, alltägliche Strategien zu verändern und zu verbessern?

Eine Anwendung der Aneignungstheorie findet sich im pädagogischen Modell weiter unten. Auf methodischer Ebene hat die szenische Interpretation das im Alltag relevante Erfassen von inneren und äußeren Haltungen von Musik und Menschen in Konstrukten wie „Singhaltung", „Sprechhaltung", Gehhaltung" etc. gefasst.[9]

1.3 Beobachtetes Handeln in inszenierten Situationen: Inszenierung von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche musikalisch tätig sind. (Fremder) Alltag wird gespielt. Die Art und Weise, wie die fremde „Rolle" gespielt wird, kann interpretiert werden

Der Laborforschung empirischer Musikpsychologie am nächsten kommt die Methode (3). Hier werden - vor allem im Rahmen von Schulunterricht - Situationen, die den Kindern und Jugendlichen nicht notwendig vertraut sein müssen, als „szenisches Spiel" inszeniert. Die Kinder und Jugendlichen handeln in fremden Rollen und eignen sich primär die inszenierte Situation an, tun dies aber auf ganz persönlich-individuelle Weise. Dadurch eignen sie sich sekundär auch ihre eigene Lebenswirklichkeit an, die sowohl aus der Schul- und Unterrichtssituation als auch aus dem „außerschulischen Leben" besteht.

Übertragen auf „klassische" Inhalte des Musikunterrichts wird an vier Video-Beispielen gezeigt, wie sich schulische Lernprozesse „alltäglicher", ganzheitlicher und unsystematischer als an der Schule üblich organisieren lassen. Meine These dabei ist: die Lernergebnisse sind besser, das Lernziel wird zwar nicht schneller erreicht, die Nachhaltigkeit ist aber größer und die Bedürfnis-

8 Exemplarisch Jan Hemming und Günter Kleinen: Aus dem Forschungs-Projekt Backdoor: Tagebuchstudie unter Schülerbands. In: Jahrbuch Musikpsychologie, Band 15, S. 184-186.

9 Rainer O. Brinkmann u.a.: Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Lugert-Verlag, Oldershausen 2001, S. 22-26.

befriedigung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ist höher als bei kontinuierlich-systematischem Lernen.

Beispiel 6 ist eine Art Vorüberlegung[10]: Thema dieses Unterrichts war „Samba“. Eine Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt. Die eine Gruppe arbeitete mit den üblichen Percussionsinstrumenten, die andere ausschließlich mit „Body Percussion“. Das Video zeigt Ausschnitte aus der Vorführung der Ergebnisse. Obgleich die Body-Gruppe anfangs eher ablehnend und die Instrumental-Gruppe recht begeistert gewesen ist, ist doch das Ergebnis der Body-Gruppe um ein Vielfaches musikalischer, kreativer und überzeugender. Bei der Instrumental-Gruppe herrscht der Geist musikpädagogischer Musik, bei der Body-Gruppe wird „echt“ musiziert.

Beispiel 7[11]: In Weiterführung von Beispiel 6 wurde hier eine Instrumental-Gruppe einer Gruppe, die die STOMP-Technik anwendet, gegenüber gestellt. Bei STOMP werden „Geschichten“, die rhythmisierbare Elemente enthalten, auf Alltagsgegenständen gespielt. Die musikalischen Patterns, die gespielt werden, sind in beiden Gruppen dieselben. Es zeigte sich, dass die Motivation der STOMP-Gruppe anfangs größer als die der Percussionsgruppe war, die Endergebnisse sich aber wieder anglichen. Allerdings wollte die Percussionsgruppe zum Schluss unbedingt auch auf Alltagsgegenständen spielen. Das Video zeigt, dass dies kein besonderes Problem darstellte.

Beispiel 8: In der interkulturellen Musikerziehung habe ich Methoden der szenischen Interpretation eingesetzt. Wie in Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“ wird musikpraktisch begonnen, jedoch nicht mit Tänzen und Liedern, sondern mit der szenischen Erarbeitung von Situationen, in denen die „fremde Musik“ ausgeübt wird[12].

Das Video-Beispiel entstammt einer Unterrichtseinheit von ca. acht Stunden zu „Capoeira“. Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer szenischen Rekonstruktion einer möglichen Entstehungssituation von Capoeira. Der spezifi-

---

10 Aus: Stefan Willms „Bodypercussion als Alternative zum praktischen Musikunterricht mit Instrumenten in der Sekundarstufe I“. Examensarbeit Oldenburg 2001.

11 Aus: Klaas Badur: "Hat Alltagsbezug Einfluss auf den Lernerfolg bei der Einstudierung von Rhythmen?" Examensarbeit Oldenburg 2005.

12 Genauer über www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime und im „Praxishandbuch“ (Fußnote 4), S. 189-192.

sche Inhalt der Capoeira - die Verbindung von Freizeitbeschäftigung und Erholung, „militärischem Training“ und religiösem Ritual - wird hier erfasst und in „analoge“ Bewegung umgesetzt. Derart motiviert werden die ersten Capoeira-Figuren trainiert mit dem Ziel, eine zweite, komplexere Verwendungssituation spielen zu können. Auf diese Weise entsteht eine Art Spiralcurriculum, ein „aufbauender Unterricht“, der mit ganzheitlichem Erfassen des Inhaltes ansetzt und schrittweise zu „digitalen“ Übungen führt.

Der Videoausschnitt zeigt die zweite größere Spielphase: ein „befreites“ Sklavendorf (Quilombo) wird gegen portugiesische Soldaten, die nachts angreifen, verteidigt. Capoeira wird einerseits zur „moralischen Aufrüstung“ beim Auszug der Krieger, andererseits bei der „Siegesfeier“ praktiziert. Im vorliegenden Spiel ist besonders überraschend, dass und wie die Kinder einer 4. Grundschulklasse sich selbst organisieren, zu einem gemeinsamen Beat finden, den Capoeira-Kreis (Roda) ohne Anleitung durch eine Lehrerin bilden und zu singen anfangen. Dass die Kinder in dieser 4. Doppelstunde bereits 3 Capoeira-Figuren praktizieren und ein Lied auf Brasilianisch singen können, ist durchaus erstaunlich.

Aus Beispiel 8

Aus Beispiel 9

Beispiel 9 setzt das vorige Beispiel 8 fort. Thema des Unterrichts ist die italienische Tarantella. Diese wurde und wird noch heute in Apulien unter argwöhnischer Beobachtung der Katholischen Kirche als Trance-Tanz praktiziert. Im Rahmen einer realistischen Geschichte spielen die Kinder einen solchen Tanz. Die „Choreografie“ wurde von vier Arbeitsgruppen vollkommen frei er-

funden. Verblüffend ist, wie die Kinder den spezifischen süditalienischen Stimmausdruck spontan richtig treffen. Dadurch wirkt die Musik trotz einiger formaler Holperigkeiten sehr authentisch. Ich habe sie zwei Italienerinnen vorgespielt, die übereinstimmend gesagt haben, sie hätten es nicht für möglich gehalten, dass deutsche Kinder so „italienisch“ singen könnten. Das bezog sich nicht auf die Aussprache, sondern den Stimmgestus.

2 Zusammenfassung des Grundprinzips dieses „erweiterten Schnittstellenansatzes“

1. In einem ersten Schritt werden typische Situationen, in denen Menschen Musik machen, rekonstruiert. Die Kinder und Jugendlichen handeln „analog“, ganzheitlich, alltäglich und zumeist im Rollenspiel in solchen Situationen. Sie tanzen, singen, spielen dabei im Sinne des „aufbauenden Unterrichts“ fehlerhaft.

2. Aus dem „alltäglichen“ Rollenhandeln in derart rekonstruierten Situationen heraus entsteht die Motivation, erfolgreicher, präziser, eindrucksvoller und „authentischer“ zu spielen.

3. Aus dieser Motivation heraus werden im Sinne der Tätigkeitstheorie Lernhandlungen entwickelt. Hier wird geübt, systematisiert und im herkömmlichen Sinne gelernt, allerdings stets und ausschließlich bezogen auf die ursprüngliche Situation und nicht auf einen abstrakten Vorrat an Fertigkeiten.

4. Die neu erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden genutzt, um das ursprüngliche Rollenspiel, das ein Abbild alltäglicher Tätigkeiten ist, erfolgreicher und besser zu gestalten.

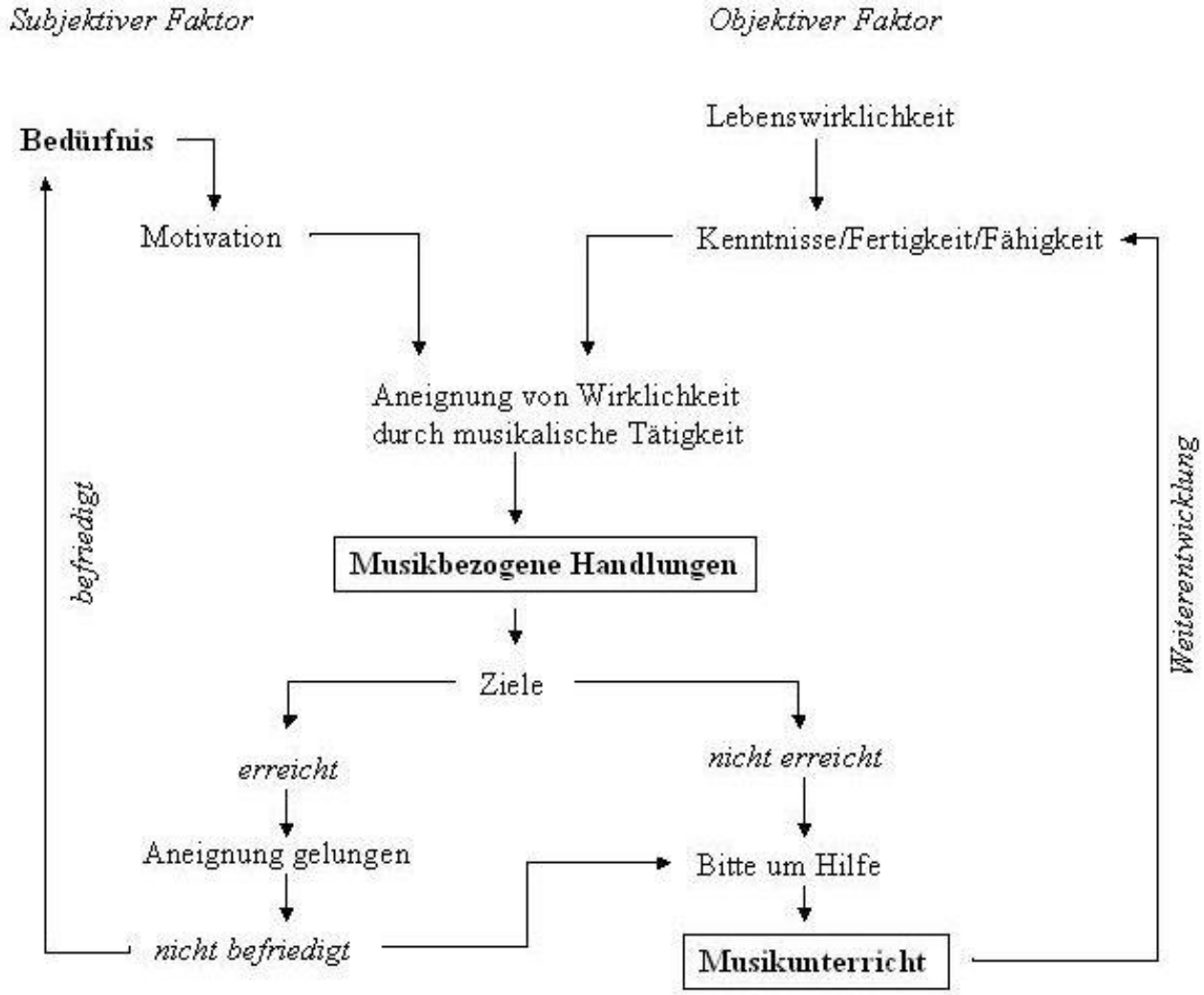
Die „Effektivität“ solcherart szenischer Interpretation ist vielfach untersucht worden[13]. Noch nicht explizit bewiesen wurde, dass das Lernergebnis dieses Unterrichts in musikalischer Hinsicht sogar besser und in technischer Hinsicht vergleichbar demjenigen des aufbauenden Musikunterrichts ist. Allerdings soll nicht verheimlicht werden, dass der entscheidende Unterschied der beiden Ansätze nicht auf der Ebene der Qualität der Ergebnisse, sondern der des inhaltlichen Ziels liegt.

13 Zusammenstellung auf www.uni-oldenburg.de/musik-for/szene.

3 Konsequenzen für Forschungsstrategien - für die politische Relevanz

Alle Beispiele zeigen: Lehr- und Lernforschung muss sich der Paradigmen bewusst sein, die den Forschungsrahmen darstellen. Sie muss berücksichtigen, dass ihre Ergebnisse zwar richtig aber dennoch irrelevant sein können, wenn das Paradigma für den Alltag nicht relevant oder ein musikpädagogisches Konstrukt ist.

Ich möchte abschließend ein musikpädagogisches Modell erläutern, in dem das alltägliche Musiklernen der entscheidende Bezugspunkt des Unterrichts ist. Ausgangspunkt der musikalischen Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen ist ein Bedürfnis, sich Lebensrealität musikalisch an zu eignen. Auf der subjektiven Seite entsteht aus dem Bedürfnis die Motivation zu musikalischer Tätigkeit. Auf der quasi objektiven Seite befindet sich die anzueignende Wirk-



lichkeit und die daraus abgeleitete Forderung, dass die Aneignung nur dann gelingt, wenn gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorhanden sind. Die Aneignung selbst vollzieht sich in meist mehreren musikbezogenen Handlungen, die jeweils ein konkretes Ziel haben. Werden diese Ziele erreicht, so ist die Aneignung erfolgreich und das ursprüngliche Bedürfnis befriedigt. Falls allerdings die konkreten Handlungen nicht richtig gewählt waren, dann sind zwar deren Ziele erreicht, das ursprüngliche Bedürfnis ist dennoch nicht befriedigt. Werden andererseits die Ziele gar nicht vollständig erreicht und will das Kind oder der Jugendliche nicht frustriert aufgeben, so kann es oder er sich an musikpädagogische Profis wenden.

Dann ist der Musikunterricht gefragt. Der musikpädagogische Profi muss jetzt entweder dem Kind oder Jugendlichen bei der geeigneten Auswahl der Handlungen und Zielsetzungen helfen. Oder aber er muss herausfinden, ob ein Mangel an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Misserfolg geführt hat. In diesem Falle ist ein einschlägiges Training gefragt.

Da sich hier ein Regelkreis bildet, werden nicht nur Misserfolge, sondern auch Erfolge zu einer „Anfrage“ des Kindes oder Jugendlichen beim musikpädagogischen Profi führen. Das Kind oder der Jugendliche wird merken, dass sich die Befriedigung - im Sinne dieses kruden Modells - optimieren lässt. Zudem erzeugt jede Bedürfnisbefriedigung neue Bedürfnisse. Die Aufgabe des musikpädagogischen Profis ist es in diesem Falle, die Weiterentwicklung der Bedürfnisse mit zur Disposition zu stellen.

Wenn es der Musikpädagogik gelingt, dass die Kinder und Jugendlichen von sich aus zu ihr kommen mit der Bitte, sie möge ihnen bei der Verbesserung alltäglicher Strategien des Musiklernens helfen, dann würde das Fach Musik nicht mehr abgewählt und der Musiklehrer keine lächerliche Figur mehr sein. Die Stundentafeln wären gerettet und alle - Schüler wie Lehrer - könnten über PISA und sein Paradigma so lachen, wie es sich gehört, sich aber derzeit niemand zu tun getraut.

Prof. Dr. Wolfgang M. Stroh
Saarstraße 22
26121 Oldenburg