

Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens?

Werner Jank

Im ersten Abschnitt versuche ich, die drei gefilmten Unterrichtsstunden in einen musikdidaktischen Rahmen unter der Perspektive des musikalischen Handelns einzuordnen. Im zweiten Teil konzentriere ich mich auf Aspekte des Verhältnisses zwischen Lernen und Lehren und im dritten Teil komme ich zurück auf einzelne Aspekte der Unterrichtsstunden, die mit diesem Verhältnis zu tun haben. Der vierte Teil formuliert abschließend eine mögliche Konsequenz. Dabei ist die Aussagekraft des Folgenden beschränkt durch meinen eigenen musikpädagogischen Standort, durch die technischen Grenzen der Dokumentation und durch die grundlegenden Schwierigkeiten, Prozesse des Lernens und Lehrens in ihrer Komplexität angemessen zu erfassen.

1. Musikdidaktische Perspektiven musikalischen Handelns

„Handeln an sich ist keine pädagogisch sinnvolle Kategorie.“

In dieser Formulierung stammt der Satz von Wolfgang Stroh und ist nachzulesen in seiner Kritik eines Aufsatzes von mir und anderen zum Aufbauenden Musikunterricht (Stroh 2003, S. 4). Natürlich hat er recht. Pädagogischen Sinn erhält die Kategorie „Handeln“ erst durch eine fachbezogene didaktische Perspektive, die es erlaubt, den Stellenwert und die Funktion des Handelns für das Schulfach zu begründen (vgl. Ott 1984, 1997).

In den ästhetischen Fächern und im Fach Sport entsteht eine didaktische Perspektive zunächst schon durch die Tatsache, dass die jeweilige, historisch gewachsene fachliche Praxis einen zentralen Kernbestandteil der Fächer ausmacht: „[...] nur dadurch, daß Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden“ (Kaiser 1995, S. 22). Wenn Musikunterricht auf das eigene musikalische Handeln der Schülerinnen und Schüler und damit

auch auf Erfahrungen im Medium des ästhetischen Vollzugs verzichten wollte, verlöre er eine grundlegende Rechtfertigung seiner Existenz. Musikalisches Handeln begleitet also nicht nur das Lernen und ist nicht bloß ein unterrichtsmethodischer Aspekt. Es ist grundsätzlich und vorrangig zugleich ein eigenständiges, zentrales *Ziel* des Musikunterrichts. Dies ist in den letzten 40 Jahren – und bis heute – nicht immer und nicht von allen Musikpädagogen so gesehen worden.

In den gezeigten drei Unterrichtsstunden spielt musikalisches Handeln im engeren Sinn von „Musizieren“, aber auch in einem weiteren Sinn des vielfältigen Umgehens mit Musik¹ jeweils eine zentrale Rolle – jedoch mit unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven:²

- a) Die Sachsen-Stunde verbindet sich für mich mit den Prinzipien und Methoden der *Handlungsorientierung*. In der Unterrichtspraxis und in den Fachdidaktiken vor reformpädagogischem Hintergrund seit den 1970er Jahren entwickelt, gehört diese Tradition heute zum zentralen und unverzichtbaren Kernbestand schulischer Unterrichtspraxis. Sie hat Eingang in die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien gefunden und wurde in zahllosen Publikationen praktisch und theoretisch entfaltet.³ Handlungsorientierung in diesem Sinn meint nicht nur das Musizieren, sondern schließt Umgangsweisen mit Musik ein. Sie macht das Musizieren und das in den verschiedenen Umgangsweisen vielfältig auf Musik bezogene Handeln der Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst ständigen *Begleiter des Lernens* im Musikunterricht. Wichtige Argumente für Handlungsorientierung zielen auf die Motivierung der Schüler durch Handeln, auf Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit, auf Kooperation, auf die Qualität der Lernprozesse und Lernergebnisse.

¹ Musikalische „Umgangsweisen“ wie sich zu Musik bewegen oder tanzen, über Musik sprechen, Musik hören, sich mit Liedtexten beschäftigen usw.

² Weder tauchen diese Perspektiven im konkreten Unterricht je sozusagen „rein“ auf noch werden die Stunden ausschließlich von einer einzigen Perspektive geprägt. Realer Unterricht ist selbstverständlich immer eine komplexe Mischung ganz unterschiedlicher Faktoren, Perspektiven, Prinzipien usw.

³ Allgemeindidaktisch etwa von Herbert Gudjons (1986), Hilbert Meyer (z. B. in Jank/Meyer 2009, S. 314–334) u. v. a., fachdidaktisch in unterrichtspraktischer Perspektive etwa von Günther/Ott (1984) u. v. a., in theoretischer Perspektive von Rauhe/Reinecke/Ribke (1976).

- b) Die Thüringen-Stunde verweist auf eine davon grundlegend verschiedene Perspektive: Musikalisches Handeln – hier nun im engeren Sinn: das Musizieren – ist in dieser Stunde nicht nur Begleiter, sondern *Grundlage* und *Medium* des Lernens im Musikunterricht. Grundlage, weil die Aufgaben in einer didaktisch begründeten systematischen Abfolge und in bestimmten methodischen Arrangements angeordnet werden. Medium des Lernens, weil den Schülerinnen und Schülern im Unterricht unter dem Anspruch steigender musikalischer Qualität und Komplexität Aufgaben gestellt werden, die musikalisch bewältigt werden müssen: Sie müssen dazu ihre musikalisch-praktischen Fähigkeiten einsetzen, üben und gegebenenfalls neue Fähigkeiten, die zur Bewältigung der Aufgaben nötig sind, erwerben – also *lernen*. Der Idee des Aufbauenden Musikunterrichts folgend dient solch musikalischer Kompetenzerwerb der Förderung des Bedürfnisses, der Lust und der Fähigkeiten, sich musikalisch auszudrücken, Musik für sich selbst und mit anderen zusammen sinnvoll zu nutzen und Musik aus dem eigenen Kulturkreis und aus der Vielfalt der Musik der Welt zu verstehen.
- c) Eine dritte, abermals ganz andere Perspektive scheint in der Hamburg-Stunde auf. Die Aufteilung in Gruppen ergibt zumindest für die Sängerinnen eine Situation „offenen Unterrichts“ (s. u.), in der sie mit wenigen schriftlichen Hinweisen in der Hand und mit der CD-Aufnahme der Original-Musik im Ohr selbst Wege zur Bewältigung einer Aufgabe suchen und beschreiten. Phasenweise kommt dies in die Nähe von Konzepten *informellen Lernens*, die, ausgehend von Untersuchungen und Publikationen der englischen Musikpädagogin Lucy Green (z. B. 2008) international zur Zeit intensiv diskutiert werden. Solche Konzepte verzichten bewusst auf die Instruktion und Führung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer. Musikalisches Handeln als *Ziel, Inhalt* und *Form selbstbestimmten Lernens* zielt darauf, dass die Schüler ihrer eigenen musikalischen Möglichkeiten gewahr werden und ihr musikalisches Entwicklungspotenzial selbst in die Hand nehmen. Ich vermute, dass Udo Petersen, der Lehrer dieser Stunde, diesem Ansatz Sympathie entgegenbringt (vgl. Petersen 2006, S. 78 f.).

Bezogen auf musikalisches Handeln im engeren Sinn (Musizieren) hat Thomas Ott (1997, S. 9–11) drei Aspekte der Verbindung von Musizieren und Lernen unterschieden:

- Musizieren und Lernen als Polarität – Musizieren als Ausgleich gegenüber den kognitiven Anforderungen der Schule,
- Musizieren und Lernen konsekutiv – Lernen folgt auf das Musizieren, Musizieren folgt auf das Lernen,
- Musizieren und Lernen in einem Kausalzusammenhang – Musizieren impliziert Lernen, Lernen impliziert Musizieren.

Aus dieser Blickrichtung gesehen scheint mir die Sachsen-Stunde vor allem den zweiten Aspekt (Musizieren und Lernen folgen aufeinander), aber auch Elemente der Ausgleichsfunktion (erster Aspekt) anzusprechen. Die Thüringen- und die Hamburg-Stunde hingegen gestalten das Verhältnis zwischen dem Musizieren und dem Lernen deutlich dem dritten Aspekt entsprechend, nämlich als einen Implikationszusammenhang. Sie tun dies allerdings auf sehr unterschiedliche Weisen. Diese Unterschiede lassen sich genauer benennen, wenn das Verhältnis der beiden Kategorien *Musizieren* und *Lernen* erweitert wird um eine dritte, in der Schule zentrale Kategorie: das *Lehren*.⁴

2. Aspekte des Verhältnisses von Lernen und Lehren

Spätestens seit Comenius gehört es zum traditionellen Bestand didaktischen Denkens, dass das Lernen in Institutionen wie der Schule sich am Design natürlich verlaufender Lernprozesse im Leben orientieren solle. So argumentieren Anhänger kognitiver Repräsentationstheorien ebenso wie solche der Tätigkeitspsychologie oder anderer psychologischer Schulen – und so wird auch in der Musikdidaktik argumentiert. Diese leitende Idee eines „natürlichen“ Musiklernens wird dabei meist auf irgendeine Weise als aus dem Handeln erwachsend oder mit ihm verknüpft beschrieben:

⁴ Die Nähe der drei Verben musizieren, lernen und lehren zu den Substantiven des traditionellen „Didaktischen Dreiecks“ (Gegenstand, Schüler, Lehrer) ist sicher kein Zufall.

- Unter Verweis auf Forschungen US-amerikanischer Autorinnen und Autoren (Edwin E. Gordon, Howard Gardner, Jeanne Bamberger) beschreibt Wilfried Gruhn das Musikklernen in Analogie zum Spracherwerb (Gruhn 1998, S. 132 f., S. 175–179; Gruhn 2001, S. 56 f.; vgl. auch Gordon 1990, S. 3 f.; kritisch zur Analogiebehauptung vgl. de la Motte-Haber ²1996, S. 11–149; Jank 2001, S. 35–37).
- Andere Sichtweisen beschreiben Musikklernen als Spirale von Handeln und kognitiver Verarbeitung, die zu neuen Handlungsmöglichkeiten führt usw. Varianten dieser Sichtweise gibt es in sehr unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Ausprägungen:
 - Neuropsychologisch orientierte Modelle argumentieren z. T. sehr rigide (z. B. Wilfried Gruhn, der den schrittweise nacheinander erfolgenden Aufbau von figuralen, dann formalen und zuletzt symbolischen kognitiven Repräsentationen von Musik fordert – Gruhn 2003, S. 94–100, S. 117 f.).
 - Bildungstheoretiker argumentieren für offene Modelle (häufig in der Tradition von Dewey) und schließen motivationale Aspekte ein. Hermann J. Kaiser z. B. zeichnet eine Spiralstruktur des (Musik-)Lernens, in der Lernhandlungen das Handlungsergebnis immer mehr dem intendierten Ziel annähern. Die Lernhandlungen beschreibt er als „ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf“ unter Einbeziehung der Erinnerung aus dem Gedächtnis (Kaiser 2000, S. 15).
- Wieder eine andere Ansicht vertritt Wolfgang Stroh: Das Musikklernen in der Schule soll sich am Vorbild kindlicher, ganzheitlich-musikalischer Aneignung von Lebensrealität orientieren (Stroh 2003, S. 3).
- Lucy Green möchte das, was sie als den natürlichen Prozess des Musikklernens in Analogie zum informellen Musikklernen von Popmusikern beschreibt, in die Schule hineinbringen (Green 2006, 2008).

Allein schon angesichts dieser kurzen Liste muss man festhalten: „Natürliches“ Musikklernen ist ein Konstrukt. Es gibt offenbar sehr unterschiedliche, im Detail wohl kaum miteinander vereinbare Vorstellungen davon, was ein „natürlicher“ Prozess des Musikklernens sei. Die dahinter

liegenden psychologischen Modelle sind eben Modelle, nicht die Wirklichkeit selbst. Psychologen beschreiben mit solchen Modellen bildhaft ihre Vorstellung vom Lernen. Die Modelle heben bestimmte Aspekte hervor und vernachlässigen andere, vielleicht ebenso wichtige Aspekte. Sie gelten deshalb, bei aller oberflächlichen Plausibilität, wissenschaftlich gesehen immer nur unter Vorbehalt.

Aber selbst wenn eine dieser Naturalisierungstheorien sich als richtig erwiese: Solche psychologischen Modellvorstellungen des Lernens beschreiben eben nur das Lernen – sie beschreiben damit noch nicht, wie gelehrt werden soll. Lernpsychologische Aussagen lassen sich weder wissenschaftslogisch noch schulpraktisch einfach in musikdidaktische Lehrkonzepte umrechnen.

Meine These ist: „Natürliches“ Lernen und institutionell verordnetes, „künstliches“ Lernen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Diese Spannung kann nicht aufgelöst werden durch ein künstliches Natürlichmachen schulischen Lernens. Sie kann aber auch nicht einfach ignoriert werden, denn sie beeinflusst immer wieder die Unterrichtswirklichkeit, etwa indem sie Schüler demotiviert oder den Sinn mancher schulisch verordneter Lernprozesse infrage stellt. Ich glaube, die Spannung zwischen natürlichem und künstlichem Lernen lässt sich innerhalb der Institution Schule gar nicht auflösen. Wir müssen vielmehr die grundsätzliche Verschiedenartigkeit formellen und informellen Lernens akzeptieren und mit ihr konstruktiv umgehen. Das schließt ein, schulisches Lernen nicht von vornherein als defizitär gegenüber natürlichem Lernen zu diskreditieren, sondern die besonderen Möglichkeiten wahrzunehmen, die die Schule im Unterschied zum Leben bieten kann, um die Entwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es notwendig ist, eine *didaktisch* orientierte musikalische *Lehrtheorie* zu formulieren. Aufgabe dieser erst noch zu entwickelnden Lehrtheorie wäre es, das Verhältnis der Fragen nach dem Was, Wie und Warum des *Lernens* von Musik zu den Fragen nach dem Warum, Was und Wie des *Lehrens* von Musik zu untersuchen sowie erwünschte Formen des Lehrens didaktisch zu beschreiben und zu begründen. Die Diskussion über eine solche didaktische Lehrtheorie ist ein Desiderat (vgl. jedoch Kaiser 2003).

Diese grundlegenden Fragen nach dem Verhältnis zwischen Lehren und Lernen und zwischen natürlichem und künstlichem Lernen bilden den Hintergrund zu dem Thema, das mich nach den Unterrichtsfilmern am brennendsten interessiert:

Wo und wie tauchen die Schülerinnen und Schüler als *Subjekte* ihres Lernens auf, also als Menschen, die ihr Lernen *selbst* bestimmen und beantworten?

3. Objekte der Belehrung – Subjekte des Lernens

Schüler sind einerseits Objekte des Lehrens bzw. Belehrt-Werdens durch die Lehrer, andererseits aber immer auch – zumindest ein Stück weit – Subjekte ihres Lernens. Selbst in noch so entfremdeten Lehr-Lern-Arrangements haben Schüler es über weite Strecken selbst in der Hand, sich dem Unterrichtsgeschehen durch die sogenannten produktiven oder unproduktiven Nebentätigkeiten (Briefchen schreiben, Hausaufgaben für die nächste Stunde heimlich abschreiben oder einfach abschalten) zu entziehen. Auch darin spiegelt sich Selbstbestimmung.

Mich interessiert hier aber eher die im Sinn des Unterrichts konstruktive Seite der Selbstbestimmung, also die bewusste oder mehr oder minder gezielte Verfügung über das eigene fachbezogene Lernen der Schüler.

Lehren und Lernen stehen unter den Bedingungen von Schule nicht spannungs- oder gar widerspruchsfrei zueinander (s. o.). Sollen Schüler mehr und mehr zu Subjekten ihres Lernens werden, so erfordert dies vom Lehrer und von den Schülern vielmehr ein ständiges gemeinsames Navigieren – vielleicht manchmal auch Lavieren:

- zwischen dem Moment sinnerfüllten Lernens hier und jetzt und der Zukunft des „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“,
- zwischen der eigenen Leistungsbereitschaft der Schüler und der Leistungserwartung, die die Lehrer an sie richten,
- zwischen „offenen“ Lernprozessen und „geschlossenen“ Lehrgängen.

Die Liste solcher Spannungsfelder in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen ließe sich problemlos erheblich verlängern.

Die drei genannten Spannungsmomente lassen sich an den Unterrichtsstunden zeigen und didaktisch reflektieren.

a) Lernen zwischen erfülltem Moment und Zukunftsversprechen

In den Interviews der Schüler wurde die Frage nach den Lernergebnissen komplementär ergänzt durch die Frage, ob der Unterricht Spaß gemacht habe. Diese beiden Fragen eröffnen ein Spannungsfeld, das schon Friedrich Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts in seinen pädagogischen Vorlesungen diskutierte (1983/1826, S. 45–51):

„Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? [...] Betrachten wir nun diesen Gegenstand mehr theoretisch, so wird es eine ethische Frage: Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne geopfert werden?“ (1983/1826, S. 48)

Seine Antwort folgt prompt:

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“ (ebd.).

Diese Forderung zu formulieren, ist natürlich erheblich einfacher, als sie im täglichen Unterricht einzulösen. Schleiermachers nähere Ausführungen dazu sind für Musikpädagogen besonders interessant:

„Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir *Spiel* im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, *Übung*. [...] Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet. [...] Gymnastik und Musik, jedes ist beides, die spielende und die ernste Übung, leichte Übung des Spiels und ernste Beschäftigung“ (Schleiermacher 1983/1826, S. 50).

Für Schleiermacher gehen also das Spiel und die Übung in der Gymnastik und in der Musik prototypisch ineinander über – und damit auch die Befriedigung in der Gegenwart und der Wert für die Zukunft.

In seinem Tagungsbeitrag stellte Christopher Wallbaum fest, dass alle drei Unterrichtsstunden vor allem in den Warm-up-Phasen intensive Möglichkeiten für „erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzüge“ bereitstellten – also Situationen, die im Sinn von Schleiermacher gedeutet werden können als „Ausfüllung eines Lebensmomentes“ und „Befriedigung in der Gegenwart“ (Schleiermacher 1983/1826, S. 45 und 48). Die Beziehung dieser Situationen auf die Zukunft stellt sich aber ganz verschieden dar:

- In der Thüringen-Stunde geht es nach einem mit dem Einsingen verknüpften Warm-up in einer zweiten Phase zunächst um Rhythmusübungen (Rhythmus-Patterns). Die Rhythmusübungen auf der Basis des Rhythmus-Solfège von Edwin E. Gordon bleiben im Kontext dieser Unterrichtsstunde nicht bloß ein allgemeines, technisches „Lernen auf Vorrat“ für später, sondern sie werden gleich im größeren musikalischen Zusammenhang angewendet: Diese bzw. ähnliche Rhythmen bilden die Grundlage des Sprechstücks *Schwimmen gehen*, das im Anschluss an die Pattern-Übungen wiederholt wird (Thür., 07:55–15:30). Die Schüler spüren im Nachhinein, dass die Übungen helfen, dieses komplexe Sprech-Bewegung-Rhythmus-Stück mit seinen hohen Anforderungen gut zu bewältigen. In der Folge machen fast alle Schüler mit großer Begeisterung mit und sind als Subjekte hier sehr präsent. Bei entsprechender Gelegenheit könnte das fertig erarbeitete Sprechstück später auch vor Publikum aufgeführt werden.
- Die Sachsen-Stunde beginnt mit einem Warm-up mit rhythmischen Übungen (Body Percussion). Die Schüler machen lebendig mit und beteiligen sich, viele mit deutlichem Engagement. Nach etwa 5 Minuten endet diese Phase (Sachs., 00:40–05:35) und in der anschließenden Stunde werden andere Themen er- und bearbeitet. Die Elemente des Warm-up werden nicht wieder aufgegriffen. Sie bleiben ohne Verbindung zur nachfolgenden Stunde isoliert am Anfang stehen und führen deshalb nicht zur „Befriedigung in der Gegenwart“, sondern zur Frustration der Schüler. Dies ist sicherlich nicht der einzige,

aber wohl einer der Gründe, warum einige sächsische Schüler im Interview hinterher diese Phase als „doof“ oder „dämlich“ bezeichneten (Sachs., GS 3, Z. 64–84).

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Das Problem des isolierten Übens, das nicht hinreichend in den gesamten Stundenverlauf eingebunden ist, kennen auch die Thüringen- und die Hamburg-Stunde: In der Thüringen-Stunde sollen im weiteren Stundenverlauf einige Schüler Bewegungselemente erfinden, aber die Ergebnisse dieser Gruppe werden anschließend nicht hinreichend gewürdigt. Vermutlich deshalb äußern sich einige Schüler auch anschließend recht kritisch über diese Phase bzw. Aufgabe (Thür., GS 2, Z. 101–108, und GS 3, Z. 126–137). Und in der Hamburg-Stunde üben z. B. die beiden Keyboarder lustlos knapp 20 Minuten lang mit hörbar begrenztem Erfolg vor sich hin und füllen damit die Zeit bis zur Zusammenführung der einzelnen Gruppen irgendwie aus. Eine Befriedigung in der Gegenwart oder ein Wert für die Zukunft wird in der Tätigkeit der Keyboard-Zwillinge nicht so recht erkennbar. Die beiden Schüler selber sahen dies offenbar ähnlich (Hamb., GS 2, Z. 198–205):

„Interviewer: ... Was habt ihr gelernt?“

S5: Ich hab nix gelernt.

I: Ihr wart doch da am Keyboard? Und da habt ihr doch auch irgendwie geübt, oder?

S5: Ja.

I: Aber ihr könnt das jetzt immer noch nicht?

S5: Ja.“

Resümierend lässt sich festhalten: Längere, isolierte Phasen des Lernens „auf Vorrat“ sollten ebenso vermieden werden wie längere Phasen, die nur im aktuellen Spaßgewinn oder im selbstgenügsamen musischen Tun verharren. Vielmehr müssen im Sinne Schleiermachers Spiel und Übung möglichst oft im eigentätigen musikalischen Handeln der Schüler zusammengeführt werden, z. B. so, wie im oben genannten Beispiel der Verbindung von Patternübungen und dem anschließenden Sprech-Bewegung-Rhythmus-Stück (vgl. an einem anderen Beispiel dazu auch Wallbaum 2005, v. a. S. 74 f.). Für die Schüler ist es außer-

dem wichtig, am eigenen Leib bewusst zu erfahren, dass das, was sie in der Gegenwart der Spiele quasi nebenbei geübt haben, im Blick auf die Zukunft zugleich ihr individuelles musikalisches Können verbessert.

b) Lernen zwischen Leistungsbereitschaft der Schüler und Leistungserwartung der Schule

In den Unterrichtsstunden finden sich mehrere Szenen, in denen viele Schüler durch ihr Handeln ein hohes Maß an Leistungsbereitschaft zeigen (z. B. Sachs., Winkel 2, 1:26–2:13 [I]; Thür., Winkel 2, 11:45–12:27 [II]). Eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Leistung“ fand in der Musikpädagogik auf schulpädagogisch-didaktischer oder auf empirischer Ebene sowie in der Praktiker-Literatur bisher nur in Ansätzen statt und ist längst überfällig (vgl. jedoch jüngst Schäfer-Lembeck 2008; bzgl. diagnostischer Ansätze Greuel 2007). Niermann (2008) hat jüngst eine traditionelle Sicht auf Schülerleistungen kritisiert, die eng mit der Bewertung durch den Lehrer und mit der Zensur Umgebung verknüpft ist. Er mahnte an, dass der von ihm beobachtete „Paradigmenwechsel ‚Vom Lehren zum Lernen‘“ bzw. die aktuelle Diskussion einer „neuen Lernkultur“ auch zu einer neuen Sicht auf Schülerleistungen führen müsse: „Von ‚Der Lehrer beurteilt die Schülerleistung‘ zu ‚Schüler schätzen – mit Hilfe der Lehrer – ihre Leistungen im kommunikativen Prozess selber ein‘“ (Niermann 2008, S. 19). M. E. ist dies eine Voraussetzung dafür, die oft hohe *Leistungsbereitschaft* auf Seiten der Schüler und die an sie institutionell durch die Lehrer, Mitschüler und Eltern vermittelten *Leistungserwartungen* konstruktiv auszubalancieren.

Unterricht müsste also viel öfter als üblich die Leistungsbereitschaft der Schüler aufgreifen und ihnen ein motivierendes Forum bieten, um ihre Bereitschaft real umzusetzen, anstatt Schülerleistungen primär aus der fachlichen und institutionellen Sicht des Mess- und Objektivierbaren zu sehen, das mit Zensuren bewertet wird. Das sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke besagt unter anderem, dass Motivation, Leistung und Verstehen auf Schülerseite sich vermutlich umso eher einstellen, je mehr die Schüler im Unterricht Selbstbestimmung auf der Basis von Autonomie, ihrer eigenen Kompetenz und sozialer Einbettung erfahren, je intensiver sie sich auf das jeweilige Thema

einlassen („Verarbeitungstiefe“) und je höher der Anteil echter Lernzeit ist („time on task“; Helmke/Weinert 2003, S. 42; vgl. Meyer 2004, v. a. S. 155–158, sowie den Beitrag von Anne Niessen im vorliegenden Band). Selbstbestimmung, hoher Anteil echter Lernzeit und Verarbeitungstiefe sind entscheidende Qualitäten „guten“ Unterrichts und fallen zunächst in die Verantwortung des Lehrers. Der Ansatz von Helmke macht aber auch deutlich, dass es nicht nur darauf ankommt, dass die Lehrer guten Unterricht durch kognitive Aktivierung, klare Strukturierung und Führung des Unterrichts sowie durch ein lernförderliches Unterrichtsklima anbieten, sondern ebenso darauf, wie intensiv sich die Schüler ihrerseits auf dieses Angebot einlassen.

Vor diesem Hintergrund nehme ich die hohe Leistungsbereitschaft, die die meisten Schüler in den drei Unterrichtsfilmern zeigen, als Hinweis auf die Notwendigkeit, im Musikunterricht den Schülern viele Gelegenheiten anzubieten, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Dazu ist es nötig:

- Situationen herzustellen, die die Leistungsbereitschaft herausfordern, aber bewältigbar sind,⁵
- die Anschlussfähigkeit dieser Situationen zu sichern, das heißt sie einzubetten in vorausgegangene Erfahrungen und sie als Ausgangspunkte für herausfordernde, weiterführende Entwicklungsaufgaben zu gestalten (vgl. auch Geuen 2008, S. 59),
- der Unterschiedlichkeit der Vorerfahrungen und der Potenziale der Schüler durch gezielte und intensive Binnendifferenzierung Rechnung zu tragen,
- den von den Schülern gezeigten Leistungen hohe Wertschätzung entgegenzubringen, ihnen aber auch differenzierte Rückmeldungen zu ihren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten zu geben (vgl. dazu Christine Stögers 7-Punkte-Programm zur Würdigung von Leistungen – Stöger 2008, S. 42–49; vgl. zum Aspekt der „Anerkennung“ Rosenbusch 2009).

⁵ Heinz Geuen präzisiert: „[...] musikalische Erfahrungsräume zu gestalten, die von Schülerinnen und Schülern als herausfordernd empfunden werden, und die eine Differenzierung und reflektierte Entwicklung unterschiedlichster musikalischer Praxen ermöglichen“ (Geuen 2008, S. 60).

In der Schulwirklichkeit finden diese Aspekte allzu oft zu wenig Beachtung. Wir sind leider viel mehr auf das Feststellen von Fehlern fixiert, anstatt das Gelingen und die erbrachten Leistungen wertzuschätzen und zum Gegenstand der Kommunikation zu machen (vgl. Niermann 2008, S. 20–25).

Zu diesem Thema finden sich in den Schülerinterviews viele interessante Äußerungen. Eine davon fand ich besonders schön, weil sie zeigt, wie selbst bei der Notengebung der Aspekt der Wertschätzung in den Vordergrund gerückt werden kann (Thür., GS 1, Z. 244–246):

- „S2: Ja, aber auf Hausaufgaben gibt’s auch Noten.
S1: Ja, aber nur, äh –
S2: Wenn sie *besonders* gut sind.“

c) Lernen zwischen offenem Prozess und Lehrgang

Die Überschrift dieses Abschnitts nimmt eine Unterscheidung auf, die in der empirischen Unterrichtsforschung üblich wurde und die die breite Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen auf zwei Hauptrichtungen zurückführt:

- „Als *Direkte Instruktion* (direct instruction) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- Als *Offener Unterricht* (open education, progressive education) werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts⁶ mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet (Meyer 2004, S. 8).

Zwei der drei Unterrichtsstunden, die den Ausgangspunkt der Leipziger Tagung bildeten, lassen sich primär charakterisieren durch Formen direkter Instruktion, die nur am Rande bzw. in eng begrenzten Phasen

⁶ Diese Merkmale unterscheiden „offenen“ Unterricht vom „informellen“ Lernen, das sich in Räumen vollzieht, in denen pädagogische Intentionen als suspendiert erscheinen und eine absichtsvolle Ziel-, Inhalts- und Methodendifferenzierung vermieden wird.

Abweichungen oder spontane Entscheidungen vorsah: In der Thüringen- und in der Sachsen-Stunde waren offene Prozesse, in denen die Schüler selbst über ihr Handeln im Unterricht, ihre Ziele, ihre Beiträge und ihre Aneignungsmethoden entscheiden, keine zentrale Kategorie der Planung und Durchführung. Anders in der Hamburg-Stunde: Das Ziel der Selbstständigkeit, mit der die Schüler sich das Stück *Er lebt in Dir* aus dem Musical *König der Löwen* aneignen sollen, steht hier im Zentrum. Es erfordert methodisch, dem Unterrichtsprozess nur einen Rahmen vorzugeben, dessen Ausfüllung hingegen noch offen zu lassen und die Aneignungsprozesse und ihre Organisation zu wesentlichen Anteilen in die Hände der Schüler zu legen.

Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Hamburg-Stunde wegen ihres bewusst vom Lehrer als offenen Prozess gestalteten Unterrichts und auf die Thüringen-Stunde wegen ihres bewusst vom Lehrer lehrgangsartig gestalteten Anteils, der auf einen langfristigen, schrittweise aufgebauten Kompetenzerwerb zielt (während in der Sachsen-Stunde solche Ziele eine geringere Rolle spielen).

Zur Thüringen-Stunde:

Diese Stunde lässt sich im Wesentlichen in vier Phasen gliedern:

1. Einsingen (ca. 8 Minuten)
2. Rhythustraining und *Schwimmen gehen* (ca. 8 Minuten)
3. *Oh Happy Day* – Gruppenarbeit (ca. 12 Minuten)
4. *Oh Happy Day* – Gesamtprobe (ca. 17 Minuten)

Lehrgangsartig aufgebaut im Sinn des musikdidaktischen Modells „Aufbauender Musikunterricht“ ist in dieser Stunde nur der erste Teil der zweiten Phase, der weniger als 2½ Minuten dauert (Thür., 07:52–10:13) und in das Sprech- und Bewegungsstück *Schwimmen gehen* weitergeführt wird. Das entspricht der Intention des Aufbauenden Musikunterrichts: Entgegen häufiger Fehlinterpretationen dieses musikdidaktischen Modells besteht es nicht überwiegend aus Lehrgangsphasen, sondern nur zu kleinen Anteilen von wenigen Minuten in jeder Unterrichtsstunde. Zentralen Stellenwert nimmt, quantitativ gesehen, im Aufbauenden Musikunterricht das eigene Musizieren der Schüler von

Liedern, Bewegungsliedern, Sprechstücken, Instrumentalstücken usw. ein – so auch in dieser Stunde.⁷

Deutlich ist: Solche kurzen Lehrgangsanteile wie diese 2½ Minuten bieten einen Rahmen in der Absicht, den Schülern die konzentrierte und Schritt für Schritt aufbauende, schnelle und effektive Aneignung von musikalisch-praktischem Können zu ermöglichen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Solche Phasen sind geprägt durch

- sehr hohen Grad der Lehrerlenkung,
- komplementär dazu niedrigen Grad der Selbststeuerung der Schüler (trotz eines hohen Maßes der Schüler-Aktivierung),
- die Konzentration auf Übe-Material (in diesem Fall: Rhythmus-Patterns) und Techniken, die zu einem anderen Zeitpunkt von den Schülern dann in größeren Kontexten, z. B. anlässlich einer öffentlichen Vorführung, gekonnt und angewendet werden sollen.

Im konkreten Fall geht die lehrgangsartige Trainingsphase direkt in eine Phase von gut fünf Minuten über, in der ähnliche Rhythmen in den Zusammenhang des komplexen Bewegungs- und Sprechstücks *Schwimmen gehen* übertragen und so in einem größeren Kontext angewendet werden (Thür., 10:13–15:28). Die Übungen bleiben also nicht isoliert, sondern werden situativ eingebettet. Phase 2 in ihrer Gesamtheit erscheint mir als ein gutes Beispiel für intensive Verarbeitungstiefe und einen hohen Anteil echter Lernzeit, ist zugleich aber auch ein Beispiel für ein sehr geringes Maß an Selbstbestimmung (s. o.).

Die Arbeit an *Oh Happy Day* hängt nicht direkt mit der 2. Phase der Stunde zusammen (eher mit der 1. Phase, dem Einsingen). Sie verknüpft Fähigkeiten mit der Stimme und auf den Instrumenten, die bereits früher in lehrgangsartigen Anteilen erworben wurden, erweitert diese Fähigkeiten und bettet sie ein in den größeren musikalischen Zusammenhang der vokalen, instrumentalen und bewegungsbezogenen Erarbeitung des Stücks bis zur Aufführungsreife unter dem Anspruch musi-

⁷ Hinzu treten Unterrichtseinheiten, in denen, möglichst oft von der selbst musizierten Musik ausgehend, Kontexte der Musik erschlossen werden: Geschichte, gesellschaftliche und kulturelle Einbettung, Analyse usw. (vgl. Jank ³2009, Kapitel 6).

kalisch-ästhetischer Qualität. Phasen 3 und 4 der Stunde sind weitgehend organisiert wie musikalische Probenarbeit: Gelenkt vom Lehrer wird an Stellen, die noch der Übung bedürfen, gearbeitet, und schließlich führt er als Leiter die verschiedenen Stimmen bzw. Gruppen zusammen. Dies alles geschieht gekonnt routiniert und mit entsprechend guten Ergebnissen. Im Widerspruch zu dieser Grundkonstruktion bekommen einige Schüler den Auftrag, selbstständig und kreativ einen passenden Bewegungsablauf zu erarbeiten, erhalten jedoch dafür kaum die Hilfe des ansonsten lenkenden Lehrers (Thür., Winkel 1, 16:13–17:17 [III]). Es ist kaum verwunderlich, dass dabei wenig herauskommt (Thür., Winkel 2 und 3, 33:54–36:12 [IVa, b]) und die betreffenden Schüler selbst dies als wenig motivierend und befriedigend wahrnehmen (Thür., GS 2, Z. 40–72 und Z. 103–108).

Aus der Sicht des Aufbauenden Musikunterrichts ist die starke Lehrerlenkung in den Phasen 3 und 4 nicht unbedingt zwingend. Wesentliche Teile der Erarbeitung von Begleitrhythmen und -harmonien sowie von Bewegungen hätten auch stärker in die Hand der Schüler gelegt werden können. Dies hätte dann methodisch andere Hilfestellungen für die Schüler erfordert als das Üben in den Probenphasen der Stunde. Andererseits wird man von Schülern am Ende der 6. Klasse im Allgemeinen nicht den gleichen Grad an Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und musikalischem Können erwarten dürfen wie von Schülern in einem Wahlkurs der Klassenstufe 10.

Zur Hamburg-Stunde:

Diese Stunde lässt sich ebenfalls in vier Phasen gliedern:

1. Warm-up (ca. 6 Minuten)
2. Vorbereitung und Durchführung der Gruppenphase (ca. 32 Minuten)
3. Gesamtprobe im Plenum (ca. 18 Minuten)
4. Reflexion im Plenum (ca. 9 Minuten)

Im Zentrum der Stunde steht die als relativ offener Prozess vorgesehene Gruppenphase. In ihr zeigen die Sängerinnen eindrucksvoll und gewinnbringend relativ hohe Selbstständigkeit in musikalischer Hinsicht ebenso

wie im Hinblick auf die Arbeits- und Kommunikationsprozesse in der Gruppe. Dies bestätigt sich auch in der Diskussionsphase am Ende der Stunde, konkretisiert sich jedoch noch nicht in einem befriedigenden klanglichen Ergebnis des Gesangs. Das erreichte Ergebnis ist deshalb Ausgangspunkt für den am Stundenende gefassten Plan, an der Verbesserung in den nächsten Stunden weiterzuarbeiten. Insgesamt fällt in der Stunde auf, dass der Lehrer den Schülern weniger durch konkrete musikalische Hilfestellungen, sondern durch behutsame Gestaltung des Lernarrangements und durch Fragen, die die Reflexion der Schüler fördern, Werkzeuge anbietet, mit denen die Schüler an der Verbesserung ihrer Ergebnisse unter dem Anspruch musikalischer Qualität möglichst selbstständig weiterarbeiten können. Die Filmaufnahmen zeigen, dass dies keineswegs in allen Gruppen so gut klappt wie in der Sängerinnen-Gruppe. Allerdings sieht sich der Lehrer auch in dieser Gruppe zweimal veranlasst, durch seine Intervention massiv zu steuern und den Prozess „anzuschieben“ (zum ersten Mal schon nach gut vier Minuten Gruppenprozess: Hamb., Winkel 3, 01:00:44–01:01:55 [V]; zum zweiten Mal in der Funktion als Chorleiter für mehr als 6½ Minuten: Hamb., Winkel 3, 01:10:10–01:16:57 [VI]).

Deutlich wird anhand der Filmaufzeichnung auch:

- Diese Arbeitsweise und die damit verbundenen Interaktionsprozesse auf Schülerseite erfordern sehr viel Zeit.
- Es ist für den Lehrer im Voraus sehr schwer einzuschätzen, wie weit die geforderte und geförderte Selbstständigkeit der Schüler sich nicht nur in einem gelingenden Prozess musikalisch-ästhetischer Erfahrung niederschlägt, sondern auch in musikalisch-ästhetisch befriedigenden Ergebnissen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht.
- Es ist schwierig oder vielleicht unmöglich, diejenigen Schüler zu integrieren, die an diesen musikbezogenen Verständigungsprozessen in der Gruppe nicht teilhaben können oder wollen.
- Die geforderte Selbstständigkeit der Schüler läuft ins Leere, wenn es den Schülern nicht gelingt, sie ziel- und aufgabenbezogen mit einem hohen Anteil echter Lernzeit und mit Verarbeitungstiefe zu verknüpfen (Arbeitsphase der Gitarren- und Keyboard-Gruppe mit einer Länge von knapp 20 Minuten – hier vor allem die beiden Keyboarder; Hamb., 17:24–36:40).

- Die Selbstständigkeit und Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen ist gefährdet, wenn einzelne Schüler während der Abwesenheit des Lehrers mehr oder weniger gekonnt in dessen traditionelle Rolle schlüpfen und den vom Lehrer intendierten Gruppenprozess unversehens wieder in eine traditionelle, vom Schüler als „Ersatzlehrer“ gelenkte Unterrichtsstruktur drängen (dies lässt sich in einzelnen Abschnitten der Gruppenarbeit der Sängerinnen beobachten, v. a. Hamb., Winkel 1, 01:05:45, Winkel 3 ab 01:06:14–01:06:22 [7 a, b]).
- Die Zusammenführung der Gruppenergebnisse erfolgt in einer typischen Tutti-Probe, die nun vom Lehrer als Probenleiter im Frontalunterricht routiniert gelenkt wird (Ein- und Mit zählen, Takt schlagen, ...; Hamb., 01:22:55–01:36:32).

Die Betrachtung der Hamburg- und der Thüringen-Stunde im Vergleich hat mir noch einmal verstärkt ins Bewusstsein gerückt, dass wir die Schüler grundsätzlich und ohne Wenn und Aber als Subjekte ihres Lernens verstehen müssen. Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung ist nicht etwas, das später einmal möglich wird, sondern muss das Lernen – und deshalb das Lehren – von Anfang an prägen (kursorische Hinweise dazu habe ich an anderer Stelle gegeben: Jank ³2009, S. 99 f.). Im Hinblick darauf lässt sich die Thüringen-Stunde gewiss kritisieren. Zugleich wurde mir einmal mehr deutlich, dass die Spielräume für musikalische Kreativität und Selbstständigkeit umso größer werden, je größer das Fundament musikalischer Fähigkeiten und musikalischen Könnens ist, das die Schüler sich zuvor bereits angeeignet haben. Im Hinblick darauf zeigt die Hamburg-Stunde deutlich, dass der Anspruch auf Selbstständigkeit beim musikalischen Gestalten und Lernen und der Anspruch auf die musikalische Qualität des erarbeiteten Ergebnisses an allen Ecken und Enden durch den Mangel an elementaren musikalischen Fähigkeiten auf Seiten der Schüler eng begrenzt wird.

Diese Beobachtung verweist auf ein spezifisch musikdidaktisches Grundproblem, das in der Musikdidaktik bisher unzureichend reflektiert worden ist und am Beginn dieses Aufsatzes bereits angesprochen wurde: Das Schulfach Musik korrespondiert (ähnlich wie die Fächer Sport und Kunst) nicht primär mit einer *Fachwissenschaft*, sondern seine Leitdiszip-

lin ist eine Fach*praxis*. Diese speist sich aus eigenen, spezifischen Traditionen der Musikausübung, etwa aus dem Singen im Chor, dem Spielen einer Samba Batucada als Percussionist oder dem Spielen eines Instruments im Orchester (vgl. Jank ³2009, S. 21 f.). Die damit verbundenen musikalischen Tätigkeiten prägen auch die spezifische Art und Weise des Musikkernens und -lehrens, das der Ausübung dieser Musik entspricht: Vor- und Nachmachen, Lesen von Noten oder orale Tradierung, Methoden der Stimmbildung und des Einsingens, Improvisationsübungen, Einsatz und Funktion von Breaks usw.

Das Musizieren in einer bestimmten musikalischen Tradition bzw. Stilistik im Musikunterricht erfordert es, die dieser Stilistik entsprechenden musikalischen Tätigkeiten einzubeziehen. In unserem Kulturkreis gehört dazu ganz wesentlich (wenn auch nicht allein) das Singen und Musizieren in Ensembles, die zur Sicherung der erwünschten musikalischen Qualität in der Regel der Leitung durch jemanden bedürfen, der das Stück einstudiert und vielleicht bei Aufführungen auch dirigiert. Das musikalische Prinzip „Ensembleleitung“ ist jedoch mit dem pädagogischen Ideal einer prinzipiell demokratischen Interaktion Gleichberechtigter nicht leicht in Einklang zu bringen. Treffen der pädagogisch begründete Anspruch auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und die musikalisch begründete Praxis des Ensemblemusizierens unter einem Leiter zusammen, so kann dies in der Praxis des Musikunterrichts – wie die Hamburg- und die Thüringen-Stunde m. E. zeigen – leicht zu dem Dilemma führen, dass eines der beiden Prinzipien auf der Strecke bleibt.

4. Selbstwahrnehmung und Leistungsbewusstheit fördern

In den Interviews nach den drei Unterrichtsstunden wurden die Schüler unter anderem gefragt, ob und was sie denn im Unterricht gelernt hätten. Der Tenor der Schülerantworten aus Sachsen und Hamburg lautete, eher nichts gelernt zu haben oder das Gelernte bis zum Abend wieder zu vergessen (z. B. Sachs., GS 3, Z. 102; Hamb., GS 2, Z. 210–214). Zum Teil wurde aufgezählt, was in der Stunde gemacht worden war, etwa: Lieder gesungen, Keyboard gespielt (Sachs., GS 1, Z. 91 f.; GS 2, Z. 140 f.; GS 3, Z. 97 f.), vereinzelt wurden auch in recht allge-

meiner Form Lernergebnisse genannt, etwa: den Text gelernt (z. B. Hamb., GS 1, Z. 176). Einige Hamburger Schüler verwiesen auf kognitives Wissen, das sie in der Unterrichtseinheit davor über Blues gelernt hätten (Hamb., GS 2, Z. 185–197).

Mehrere Schüler aus Thüringen und einzelne aus Hamburg hingegen konnten über Lernergebnisse aus dem Unterricht konkreter Auskunft geben, obwohl die thüringischen Schüler erheblich jünger sind als die Schüler der anderen Klassen. Genannt wurden etwa die Anfänge des Schlagzeug- und Bassspiels (Thür., GS 1, Z. 59–62, Z. 101 f.), sicherer im Takt bleiben, das Spielen auf dem Instrument verbessert (Thür., GS 4, Z. 157–159, Z. 168–175), das Zusammenspielen auf den Instrumenten verbessert (Hamb., GS 1, Z. 180–194), *O Happy Day* aufgeführt, als ob sie auf einer Bühne stünden (Thür., GS 1, Z. 195 f.), neue Rhythmen gelernt (Thür., GS 1, Z. 201 f.), dass vor dem Singen Einsingen nötig ist (Thür., GS 4, Z. 176–179).

Die Schüleräußerungen und einige Stellen in der Thüringen-, aber auch in der Hamburg-Stunde zeigen die motivierende Energie, die von der Erfahrung dessen ausgehen kann, was die Schüler schon können und wozu dieses Können gut ist: Die Erfahrung des Könnens, Wissens und Gelingens stärkt die Fähigkeit der Schüler, sich für neue Lernerfahrungen zu öffnen und neue Lernangebote mit subjektiver Bedeutung und Sinn zu versehen. Sie trägt bei zur Stärkung der Fähigkeit, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen und selbst zu steuern. Die oben genannten Aspekte der Verarbeitungstiefe, des hohen Anteils echter Lernzeit und des Erlebens von Selbstständigkeit stehen dann in einem Prozess positiver Rückkoppelung mit Motivation, Leistung und Verständnis. Zwei Zitate aus den Schülerinterviews illustrieren, wie daraus eine Art ungehemmter Lernoptimismus entstehen kann:

- „S3: Herr [Lehrer] macht ja viel mit Instrumenten und so, und dann lernt man irgendwie besser, find ich, wenn der was mit Instrumenten und dieses –
- S4: Macht nicht so staubtrocken, ‚so wir lernen jetzt eine Oktave‘ und so was.
- S1: Ein anderer Musiklehrer in unserer Schule, der ist auch gut, aber Herr [L] macht das eben mit Musikinstrumenten und da lernen wir das alles viel besser verstehen, wie wir unser

Taktgefühl verbessern, da können wir auch nebenbei gleich noch Instrumente spielen.“ (Thür., GS 4, Z. 204–210)

„Interviewer: Was speziell macht euch Spaß?

S1: Dass wir nicht nur mit der Gitarre singen, sondern auch viele andere Instrumente haben und auch selbst Musik machen und nicht nur singen, weil in der fünften Klasse hat Herr [L] immer nur Gitarre gespielt und wir durften nur singen, aber jetzt machen wir ja die Musik und er begleitet das nur auf dem Klavier ein bisschen.

S2: Na irgendwann können wir das auch. (lacht)

S1: Stimmt. Das nächste, was er macht, ist, uns Klavierspielen beizubringen.“ (Thür., GS 1, Z. 304–311)

Wenn dieser positive Rückkoppelungseffekt nicht greift, entsteht die Gefahr negativer Auswirkungen auf Motivation, Leistung und Verständnis. Auch dafür gibt es in der Thüringen-Stunde ein Beispiel (s. o.) und es verwundert nicht, dass diese Schüler den Lehrer und die Unterrichtsstunde deutlich schlechter beurteilen als die anderen Schüler dieser Klasse (vgl. auch Thür., GS 3, Z. 180–230):

„S: Wir haben Oh happy Day gesungen und Bewegungen dazu machen müssen.

Interviewer: Und was habt ihr gelernt?

S: Wir haben nichts Neues dazu gelernt.

S: Eigentlich gar nichts.

S: Außer so ein paar blöde Bewegungen. Aber die haben wir ja nicht richtig gelernt. Da waren wir eigentlich aber selbst dran schuld, dass wir uns die ausgesucht haben.“ (Thür., GS 3, Z.124–131)

Vor diesem Hintergrund lässt sich als Forderung formulieren: Wir müssen im Unterricht öfter als üblich Situationen schaffen, die die Schüler sensibilisieren für das von ihnen Erreichte, für ihr eigenes Können, für ihre Lernergebnisse und den Lernprozess, der dorthin führte (vgl. auch Geuen 2008). Das schließt die Forderung nach der Transparenz der Ziele, der Leistungserwartungen und der intendierten Unterrichtsergebnisse ebenso ein wie einen neuen, konstruktiven Umgang mit Fehlern. Auf der Unterstufe wird dies eher implizit durch die praktische, positive

Erfahrung des Gelingens und durch gezielte Hinweise des Lehrers, warum etwas gut gelungen ist, zu erreichen sein. Von dort ausgehend sollten aber zunehmend der zurückgelegte Lernweg, seine Sackgassen und seine erreichten Ergebnisse bewusst und gemeinsam reflektiert werden. Ein Beispiel für einen solchen konstruktiven Reflexionsprozess bietet die Schlussphase der Hamburg-Stunde.

„Viele Studien belegen, dass die individuelle Wahrnehmung von Lernfortschritten, die Erfahrung eigener Kompetenzen und das Erleben persönlicher Leistungstüchtigkeiten grundlegende Motivationsquellen darstellen“ (Weinert 2001, S. 357).

Wir sollten diesen Aspekten „guten“ Unterrichts mehr Aufmerksamkeit in der musikpädagogischen (Unterrichts-)Forschung und in der Lehrerausbildung widmen.

Literatur:

- Geuen, Heinz (2008): „Das kann ich schon!“. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht., in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr, München (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), S. 55–69.
- Gordon, Edwin E. (1990): *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago.
- Green, Lucy (2006): The Music Curriculum as Lived Experience. Children's „Natural“ Music Learning Processes, in: Stålhammar, Börje (Hrsg.): *Music and Human Beings. Music and Identity*, Örebro, S. 15–25.
- Green, Lucy (2008): *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*, Hampshire.
- Greuel, Thomas (Hrsg., 2007):, *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*, unter Mitarbeit von Elke Szczepaniak (= Musik im Diskurs, 21), Kassel.
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a.

- Gruhn, Wilfried (2001): Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind. Eine Langzeituntersuchung zum Aufbau musikalischer Repräsentationen bei Kindern bis zum 4. Lebensjahr, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 9/2001, S. 54–81.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*, Hildesheim u. a.
- Gudjons, Herbert (1986): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität* (= Erziehen und Unterrichten in der Schule), Bad Heilbrunn.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas (Hrsg., 1984): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, 12), Wolfenbüttel und Zürich.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz-Emanuel (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze.
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen, in: *Musik und Bildung*, Jg. 33, H. 3, S. 31–39.
- Jank, Werner (³2009): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (⁹2009): *Didaktische Modelle*, Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: *Musikforum*, H. 83, S. 17–26.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens, in: *Musik und Bildung*, Jg. 32, H. 3, S. 10–21.
- Kaiser, Hermann J. (2003): Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfzfkm/kaiser3.pdf>, zuletzt aktualisiert am 27. Juli 2009.
- La Motte-Haber, Helga de (²1996): *Handbuch der Musikpsychologie*, unter Mitarbeit von Reinhard Kopiez und Günther Rötter, Laaber.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?*, Berlin.
- Niermann, Franz (2008): Leistungen gehören kommuniziert, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, unter Mitarbeit von Klaus Mohr

- (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), München, S. 15–31.
- Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht – zum Problem des didaktischen Stellenwerts, in: Günther, Ulrich; Ott, Thomas (Hrsg.): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, 12), Wolfenbüttel und Zürich, S. 13–27.
- Ott, Thomas (1997): Musizieren und Lernen, in: Bähr, Johannes; Schütz, Volker (Hrsg.), *Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen, S. 7–15.
- Petersen, Udo (2006): „Was soll ich denn dabei überhaupt noch machen?“ Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht – Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5–13, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Musikunterricht heute 6. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen, S. 77–84.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.
- Rosenbusch, Heinz S. (2009): Anerkennung – normative Orientierung schulischer Arbeit, in: Moschner, Barbara; Hinz, Renate; Wendt, Volker (Hrsg.): *Unterrichten professionalisieren. Schulentwicklung in der Praxis*, Berlin, S. 119–124.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg., 2008), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, unter Mitarbeit von Klaus Mohr (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), München.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, ungek. Ausg., hrsg. v. Erich Weniger unter Mitarbeit von Theodor Schulze, Frankfurt am Main.
- Stöger, Christine (2008): „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste des Leistungsbewertung?, in: Schäfer-Lembeck (2008), S. 41–54.
- Stroh, Wolfgang (2003): „Musik lernen“. Ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft, in: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 20/2003, S. 3–8.
- Wallbaum, Christopher (2005): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht?, in: Schäfer-Lembeck,

Hans-Ulrich (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*, München, S. 71–94.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-38698>

Weinert, Franz E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel, S. 353–365.

