

Blickwechsel – Zur Thematisierung von Perspektivität als Aufgabe und Chance ästhetischer Bildung

Constanze Rora

Perspektiven

Die Betrachtung der zur Diskussion gestellten Unterrichtsstunden wird hier unter dem Aspekt der Perspektivität von Wirklichkeit vorgenommen. Damit wird das Unterfangen, situative Ausschnitte verschiedener pädagogischer Zusammenhänge – einzelne Unterrichtsstunden – von außen zu beurteilen, in einen relativierenden Rahmen gesetzt und versucht, der Pluralität von Erkenntnis- und Handlungsweisen gerecht zu werden. Perspektivität von Wirklichkeit meint, „dass äußerst zahlreiche Ansichten eines jeden Gegenstandes empirisch möglich sind“ (Prenzel 2003, S. 603) und gleichberechtigt nebeneinander stehen. Zugleich ist damit gesagt, dass jede dieser zahlreichen Ansichten nur einen Ausschnitt aus einem unendlich fakten- und facettenreichen Lebenszusammenhang wiedergibt. Annedore Prenzel fordert von dieser Grundthese ausgehend die „Anerkennung“ von Perspektivität als Grundsatz pädagogischer Praxisforschung und betont, dass jeder Forschende, der sich pädagogischen Prozessen zuwendet, seine Perspektive auf die Situation selbstreflexiv vergegenwärtigen muss. Erst indem er die Ausschnittshaftigkeit seiner Wahrnehmung erkennt und berücksichtigt, ist es ihm möglich, sich für andere Perspektiven auf die Situation zu öffnen. Die Aufgabe didaktischer Reflexion von Unterricht sehe ich entsprechend darin, jeweils verdeckte Aspekte des Unterrichtsgeschehens zu vergegenwärtigen und nach Grenzen der planerischen Aufmerksamkeit zu fahnden.

Sich zu öffnen für andere Perspektiven auf die Wirklichkeit ist nicht nur eine Forderung an pädagogische Praxisforschung; vielmehr ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine wichtige Etappe in der Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens und darauf aufbauend ein zentrales allgemeines Bildungsziel. Insbesondere Konzeptionen ästhetischer Erziehung haben sich mit der Thematisierung und Erkundung von Perspektivität einem grundlegenden Aspekt des ästhetischen Weltverhältnisses zugewandt. In der ästhetischen Einstellung werden individuelle Empfindungen und Wahrnehmungen, die im Zusammenhang (natur-)wissenschaftlicher Fra-

gestellungen zugunsten der Frage nach objektiven Fakten übergangen werden, thematisiert. Dadurch, dass im Unterricht der ästhetischen Fächer Sinneswahrnehmungen, Fühlen, Empfinden und Gestimmtsein zum Gegenstand sprachlicher sowie künstlerischer Reflexionsprozesse gemacht werden, rücken diese Erfahrungsqualitäten in beobachtbare Distanz. Indem das Kind angeregt wird, seine leibliche Wirklichkeit zu thematisieren, wird diese zu einer „Herausforderung der Instanz des Ich zur Stellungnahme“ (vgl. Mollenhauer 1995, S. 29). Die Vergegenwärtigung der eigenen Leiblichkeit bildet die Voraussetzung dafür, zu entdecken, dass sich die eigene (leibliche) Wirklichkeit von der des Anderen unterscheidet. Dabei trägt gerade die Nähe der ästhetischen Fächer zum Kinderspiel mit seinen vielfältigen Aufforderungen zur Perspektivübernahme dazu bei, den für die Empathiefähigkeit unverzichtbaren Blickwechsel zu vollziehen und mit den Augen des Anderen sehen zu lernen.

„Indem ich den Anderen anblicke, sieht er für mich nicht nur aus, sondern er sieht mich an. Er ist für mich der, dessen Platz ich einnehmen kann.“ (Schumacher-Chilla 1995, S. 60)

Die Thematisierung von Perspektivität angesichts der vorliegenden Unterrichtsstunde gliedert sich somit in drei Problemkreise:

- Was zeichnet den Blickwinkel aus, unter dem die Stunde von mir als außen stehende Beobachterin gesehen wird?
- Was ist bestimmend für die Blickwinkel der Beteiligten (Schüler und Lehrer)?
- Inwiefern wird Perspektivität im Sinne einer Leitidee ästhetischer Erziehung in der konkreten Unterrichtsstunde thematisch?

An den letzten Punkt schließt sich die eigentliche didaktische Erörterung und Analyse des Stundenverlaufs an, indem wiederum ein Aspekt dieser Frage, nämlich der Umgang mit einer Bewegungsaufgabe, in den Mittelpunkt gestellt wird.

Zum Blickwinkel der außen stehenden Beobachterin

Zunächst sei angemerkt, dass die Zuverlässigkeit der empirischen Fakten, auf die sich die folgende Untersuchung stützt, begrenzt ist. Zwar bietet die Videoaufzeichnung die Möglichkeit, eine Stunde mehr-

fach anzusehen, nichtsdestoweniger gibt es aber eine Reihe von Aspekten, die sich über die Betrachtung des Videos nicht erschließen – z. B. weil nicht zu hören ist, was zwischen den Schülern gesprochen wird, weil die Blicke und Blickrichtungen nicht immer klar zuzuordnen sind, weil es Momente im Geschehen gibt, in denen gerade die beobachteten Personen plötzlich nicht mehr im Bild sind etc. Mit der Beurteilung und Analyse einer nur auf Video gesehenen Stunde begibt man sich, was die Wahrheit der empirischen Situation anbetrifft, auf unsicheres Gelände. Hinzu kommt, dass es, ohne an der Erhebung beteiligt gewesen zu sein, nicht möglich ist, die Äußerungen in den verschriftlichten Interviews den auf dem Video agierenden Personen zuzuordnen.

Wenn ich im Folgenden dennoch versuche, die empirische Wirklichkeit der Thüringen-Stunde ins Auge zu fassen, geschieht dies, um zu zeigen, wie Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können und welche Seiten des (angesichts der Datenlage letztlich konstruierten bzw. fiktiven) Unterrichtsgeschehens durch die Frage nach Perspektivität als einem Theorem ästhetischer Erziehung einer Analyse und Beurteilung zugänglich werden. Jede Situation bedingt, dass die in ihr Anwesenden nur einen Teil, eben ihre Perspektive, erfahren. Auch der erfolgreichste Unterricht hat blinde Flecken in der Weise, dass nicht alle Aspekte, Sichtweisen auf die Situation wahrgenommen, thematisiert, berücksichtigt werden können. Das Licht der Theorie kann solcherart dunkle Stellen beleuchten. Ob dies allerdings zu einer besseren Praxis führt, wird nicht selten bezweifelt.¹ Immerhin könnte es zum Nachdenken über Entscheidungen anregen, die möglicherweise aus der Gewohnheit des Alltags getroffen werden, ohne dass sie überhaupt je in den Horizont der kritischen Selbstreflexion des Unterrichtenden treten.

¹ Eine skeptische Sicht auf die Möglichkeit didaktischer Theorie, verändernd auf die Praxis einzuwirken zeigt Uwe Hericks, ein als Lehrer tätiger promovierter Didaktiker (inzwischen Professor für Schulpädagogik), der bezüglich des Verhältnisses zwischen Hochschuldidaktik und Lehreralltag lakonisch feststellt: „Hochschuldidaktische Konzepte und Theorien spielen in der praktischen Arbeit eines Lehrers so gut wie keine Rolle. Dieser Sachverhalt ist so unzweifelhaft, dass er keiner weiteren Erläuterung bedarf.“ Nichtsdestotrotz ist auch Hericks damit beschäftigt, eine theoretische Position herauszuarbeiten (vgl. Hericks 1998, S. 290).

Mit dem gewählten Motto *Blickwechsel* nehme ich die Mehrperspektivität des dokumentierten Materials sowie des Tagungskonzeptes zum Ausgangspunkt. Dabei werde ich mich besonders auf die Thüringen-Stunde beziehen. Abgesehen davon, dass ich angesichts der Vielfalt des Materials kapituliert habe und mich nicht in der Lage sah, mich allen drei Stunden mit der gleichen Aufmerksamkeit zu widmen, hat dies den Grund darin, dass mich diese Stunde besonders angesprochen hat. Zum einen gefiel mir sofort die Lebhaftigkeit und Freude, mit der sich die Schüler hier beteiligen. Mir gefiel die Ansprache der Kinder durch den Lehrer und mir schien auch, dass sie die Musikstunde in durchaus sinnvoller Weise miteinander verbrachten. Zugleich glaubte ich aber bereits beim ersten Anschauen, eine Differenz zu entdecken, zwischen der emotionalen Anteilnahme der Schüler an bestimmten Aufgabenstellungen und der geringen Beachtung dieser durch den Lehrer. Ich hatte den Eindruck – sowohl durch die Videoaufzeichnung als auch durch die Interviews –, dass die Beschreibungen des Lehrers bestimmte Bereiche der Stunde ausblendeten, die aber gerade von den Schülern mit großer emotionaler Beteiligung angegangen wurden. Diese Aspekte haben mit dem Thema Bewegung zu tun, das in der Stunde mehrfach angeschnitten wird.

Da mit diesem ersten Eindruck die Spur gelegt wurde, der ich in meiner Untersuchung der Stunde gefolgt bin, sei hier die Szene, in der die emotionale Beteiligung der Schüler an dem Thema besonders deutlich wird, kurz beschrieben:

Nachdem die Schüler im Rahmen eines Warm-up zu Beginn der Stunde einige durch Bewegung begleitete Klatschübungen durchgeführt haben, wird ein Sprechstück aufgegriffen, das über rhythmische Komponenten hinaus gestische und lautmalende Elemente enthält. Im ersten Abschnitt ahmen die Schüler hier Schwimmbewegungen nach, im nächsten Abschnitt geht es darum, einen kleinen Hüftschwung auszuführen (mit dem Po zu wackeln) und zugleich mit hoher Stimme zu sprechen. Die Stimmung ändert sich bei diesem Spielabschnitt schlagartig. Die Schüler kichern, tauschen Blicke und haben mehrheitlich wie es scheint großen Spaß bei der Ausführung der Bewegung. Neben diesem allgemeinen Stimmungswechsel ist zu beobachten, dass sich nicht alle trauen, die Bewegung zu machen. Bei einem Mädchen – ich nenne sie

im Folgenden Grete – wird die Bewegung fast nicht sichtbar. Auch sie wechselt mit ihrer Freundin – von mir Lisa genannt – Blicke. In ihrem Lachen sehe ich mehr Verlegenheit als „Humorverständnis im Sinne von Befreiung“ (Wozilka 2005, S. 43; Thür., Winkel 3, 10:12–11:38 [I]).

Zur Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf die Bewegungsthematik

Beim Durchgehen durch die mündlichen Kommentare zu der Stunde von Lehrer- und Schülerseite fällt auf, dass die Aufregung der Schüler an dieser Stelle von dem Lehrer nicht erwähnt wird. Während die Schüler durch das Bewegungsspiel emotional angesprochen und herausgefordert werden (s. u.), scheint für den Lehrer etwas anderes bei dem Spiel im Vordergrund zu stehen. Was verbindet er mit der Aufgabenstellung und worin liegt für die Schüler der Anlass ihrer Erheiterung?

Der Lehrer beschreibt die Übung bei der Darstellung seiner Unterrichtsplanung als „eine vierstimmige Rhythmusübung auf Text mit Bewegung dazu, wo die Schüler sozusagen ihre erworbene rhythmische Kompetenz anwenden sollen“ (Thür., LI, S. 5, Z. 8). Damit setzt er den Fokus auf das rhythmische Geschehen – nicht auf die befremdliche Tonhöhensteigerung und die Bewegung. Bei der rückblickenden Beschreibung seiner Durchführung erwähnt er die Übung nicht.

Die Schüler nehmen in den Interviews dagegen mehrfach Bezug auf das Sprechstück. Auf die Frage „Was fandest du besonders gut?“ antwortet eine Schülerin: „Naja, das (...) Schwimmen gehen, am Anfang (...) das, was wir dazu gesprochen haben und auch die Bewegung, alles zusammen“ (Thür., GS 1, S. 21, Z. 76 u. 79). Auch andere Schüler finden die Übung „lustig“ oder „cool“. Andererseits bemerkt ein Schüler: „Naja die Bewegung dazu, das ist mir etwas peinlich“ (Thür., GS 2, S. 39, Z. 205 u. 206), und ein anderer, der die Übung einerseits „ziemlich lustig“ findet, fügt andererseits hinzu: „so eigenartig“ (Thür., GS 3, S. 41, Z. 39). Das Befremden und auch die Herausforderung, die in dem Bewegungsstück für die Schüler zu liegen scheinen, werden von einem weiteren Schüler, bezogen auf die Mitschülerin („Grete“), die den

Hüftschwung nicht ausführt, verdeutlicht: „Und zum Beispiel bei diesem ‚Kini Bikini‘, ich meine, das ist jetzt schon ein bisschen mit dieser Hüfte wackeln und so, das hat sie sich vielleicht auch nicht getraut, aber das haben ja alle anderen mitgemacht, das macht einfach nur Spaß“ (Thür., GS 4, S. 56, Z. 306–309). Die Äußerung wird von einem anderen (lachend) ergänzt: „Das hat sogar Herr [X] gemacht.“ (Thür., GS 4, S. 56, Z. 310)

Es scheint, als sei mit dem Hüftewackeln ein Tabu gebrochen, das sich auf diese Körperregion bezieht. Der Tabu-Bruch wird halb lustvoll, halb schambesetzt vollzogen, und wenn sich jemand dem entzieht, wird das geahndet. Es ist auch denkbar, dass die mit Heiterkeit und Lachen gepaarte Peinlichkeit möglicherweise durch Kamera bzw. Beobachter hervorgerufen oder verstärkt wurde. Jenny Wozilka, die sich mit „Komik und Gefühl in der Kinderkultur“ auseinandersetzt, sieht einen Zugang zum Verständnis kindlicher Komik in den „leibdramatischen Veränderungs- und Beziehungsprozessen“ der Kindheit. „Indem sich das Kind den Blick des Anderen aneignet, erlebt es die Entfremdung vom ursprünglich ungeteilten Leib-Sein als komischen Vorgang.“ (Wozilka 2005, S. 44) Die Kinder lachen, so lässt sich folgern, weil ihnen anhand der ausgestellt anzüglichen Bewegung auffällt, dass ihr Leib-Sein, d. h. die Innensicht ihrer Bewegung, in Diskrepanz zu ihrem Leib-Haben, der Außensicht auf ihren Körper, steht. Sie lachen, um ihre Distanz zu der ausgeführten Bewegung zu zeigen.

Zusammenfassend bleibt eine Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf dieses Bewegungsspiel festzuhalten: Für den Lehrer steht es im Funktionszusammenhang mit dem Erwerb von Rhythmuskompetenz – für die Schüler ist es mit Fragen des spielerischen Grenzübertritts konnotiert. Während der Lehrer die Übung in Kontinuität mit den anderen Rhythmusübungen der Stunde sieht, unterscheiden die Schüler sie deutlich von diesen. Die anderen Rhythmusübungen – so die mehrfach übereinstimmenden Schüler-Kommentare in den Interviews – seien immer dieselben, die würden keinen Spaß machen etc.

Während an dieser Stelle die Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf das Bewegungsthema den Unterrichtsverlauf nicht zu behindern scheint, wird sie an anderer Stelle problematisch. Der Lehrer hat eine Gruppenarbeit vorgesehen, in der eine Schülergruppe eine

„klitzekleine“ Bewegungschoreografie zu dem Lied *Oh Happy Day* entwickeln soll. Diese Aufgabe zu erfüllen und ein Ergebnis zu erreichen, das sich in die Aufführung des Liedes als Abschluss der Stunde einfügt, gelingt den Schülern nicht. Die Gestaltungsaufgabe scheitert – aus unterschiedlichen Gründen, wie zu zeigen sein wird.

Auch hier soll zunächst dargestellt werden, wie sich Lehrer- und Schüler-Perspektiven auf das Bewegungsthema unterscheiden.

Der Lehrer spricht in seiner Planung davon, dass die geplante Bewegungschoreografie ähnlich wie die Bewegungsübung am Anfang den Rhythmus oder Groove des Liedes unterstützen soll (Thür., L I, S. 5, Z. 22). Die Schüler sollen dabei Bewegungen finden, „die auch ein bisschen diese Gospel-Atmosphäre wiedergeben“ (ebd.). In der Reflexion der Stunde stellt der Lehrer fest: „Also das war der Teil der Stunde, als es um die Umsetzung der Bewegung ging, womit ich nicht zufrieden war, aber gut, es kann ja nicht alles laufen.“ (Thür., L II, S. 15, Z. 22–24) Um das Scheitern in der nächsten Stunde auszugleichen, nimmt er sich vor, auf die Aufgabe zurückzukommen, indem er selbst Bewegungsvorschläge machen will, „die das Singen unterstützen“. Aus seiner Sicht lag die Ursache des Scheiterns darin, dass die Schüler sich zu sehr auf die Bewegungen konzentriert hatten: „Das war ja ein Problem, dass sie so dann auf die Bewegung konzentriert waren, dass das Singen schlechter wurde. Und eigentlich soll die Bewegung ja das Singen unterstützen. Das haben wir heute noch nicht geschafft ...“ (Thür., L II, S. 17, Z. 67/68)

Für die Schüler liegt demgegenüber das Scheitern weniger darin, dass die Bewegungen am Singen gehindert haben, als darin, dass die Bewegungen „blöd“ (Thür., GS 3, S. 44, Z. 129) waren, „überhaupt nicht gepasst“ (Thür., GS 2, S. 34, Z. 44) haben, „nicht wirklich toll“ (Thür., GS 3, S. 41, Z. 21) waren: „Naja, also, nee, die Bewegungen waren jetzt nicht so toll, nee, also die [...] waren nicht gelungen ...Nicht der Bringer.“ (Thür., GS 4, S. 49, Z. 59–63) Ihre Kommentare bringen eine Enttäuschung von der eigenen ästhetischen Gestaltungsleistung zum Ausdruck. Als Ursache nennen sie:

- zu wenig Tanzerfahrung,
- nicht so tolle Ideen,
- die einen wollten was machen, was die anderen nicht wollten.

Damit decken die genannten Gründe des Scheiterns ein ganzes Feld von Defiziten ab, das vom Mangel fachlicher Fähigkeiten (keine Tanzerfahrung) über den Mangel an Kreativität (keine Ideen) bis zum Mangel an Teamfähigkeit (kein Konsens) reicht. Die Schüler sehen also hinter dem Scheitern an dieser Aufgabe ein grundlegendes Unvermögen als der Lehrer, der lediglich die Unausführbarkeit der gewählten Bewegungen beim Singen als Ursache vermutet.

Offenbar verlangen sich die Schüler etwas ganz anderes bei dieser Aufgabe ab, als der Lehrer mit dieser Aufgabenstellung intendiert. Die Schüler wollen offenbar nicht nur Bewegungen finden, die den Rhythmus des Gesangs unterstützen, sondern sie wollen etwas Schönes, Originelles, im umfassenden Sinne „Passendes“ (vielleicht dem Charakter oder Ausdruck des Liedes Angemessenes) finden.

Der Misserfolg bei der Lösung der Aufgabe führt zu Äußerungen, die auf Frustration schließen lassen: „also das Tanzen fand ich nicht so schön, das war blöd.“ (Thür., GS 1, S. 21, Z. 72) Einige Schüler weisen darauf hin, dass sie sich „unsicher“ gefühlt (Thür., GS 2, S. 35, Z. 60, 64 u. 67) haben; jemand gibt an, es sei ihm/ihr vor der Kamera peinlich gewesen „solche Bewegungen“ (Thür., GS 3, S. 42, Z. 66) zu machen. Mehrheitlich wird das Projekt Bewegungschoreografie abgelehnt. Es gibt allerdings auch einige Stimmen, die ihren Spaß an der Aufgabe hervorheben: „Wir hatten auch eine Menge Spaß, als wir die Bewegungen üben sollten [...] Wir haben eigentlich jede Menge Schrott produziert und das war lustig. Das sah lustig aus. Wir hatten Übungen ausprobiert, die sahen ziemlich lustig aus.“ (Thür., GS 3, S. 42, Z. 59–62)

Zusammengefasst ergibt sich der Eindruck, dass bei den Schülern das Scheitern an der selbstgestellten Aufgabe, passende, tolle Bewegungen zu finden, zu einer Ablehnung der Aufgabe führt. Sie kommen mehrheitlich zu dem Schluss, dass es eigentlich besser wäre, sich der Musik ohne Bewegung zuzuwenden. Auch diejenigen, die ihren Spaß an der Bewegungserfindung zum Ausdruck bringen, zweifeln an der Funktionalität ihrer Ergebnisse: „Wir haben eigentlich jede Menge Schrott produziert“.

Aus den vielfältigen Kommentaren zu diesem Thema der Stunde, die auch Befindensaspekte mit einschließen, folgere ich, dass es sich um ein für die Kinder wichtiges Thema handelt. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sich niemand von den Schülern neutral dazu verhält. Während

der Lehrer davon ausgeht, nächste Stunde damit in anderer Weise weitermachen zu können, geht es für die Schüler um ein prinzipielles Ja oder Nein zu der Thematik. Niemand von ihnen äußert sich dahingehend, dass er sich eine Fortsetzung der Thematik unter anderen Prämissen in den nächsten Stunden vorstellen könnte.

Bedeutungsaspekte der Bewegungsthematik

Warum ist die Bewegung ein so wichtiges Feld für 12-jährige Schüler? Und was kann das ästhetische Lernen speziell im Musikunterricht dazu beitragen? Wie sollte der Unterricht das Thema aufgreifen? Wozu dient das selbstständige Erfinden? Diese Fragen sollen hier mit einer These aus der Bildungsgangdidaktik beantwortet werden. Eindringlich fordert diese, dem subjektiven Bildungsgang des Schülers Aufmerksamkeit zu schenken: „Um zu verstehen, wie und was Schüler lernen, reicht es nicht aus, zu untersuchen, was sie lernen sollten [...] oder was sie lernen könnten, man muß vielmehr zu verstehen suchen, was die Jugendlichen selbst lernen wollen, und den in Schule und Unterricht tatsächlich ablaufenden Lern- und Verstehensprozessen nachspüren.“ (Hericks 1998, S. 176)

Unter Entwicklungsaufgabe wird in der Bildungsgangdidaktik eine Aufgabe verstanden, bei der das innere Entwicklungsgeschehen des Schülers nach bestimmten Herausforderungen verlangt. „Entwicklungsaufgaben sind biografisch bedeutsame Anforderungen und Themen, die sich Menschen zu bestimmten Zeiten ihres Lebens aufdrängen.“ (Hericks 1998, S. 178) Doch sind Entwicklungsaufgaben nicht nur durch das Individuum bestimmt, sondern es sind auch Aufgaben, die dem Heranwachsenden gestellt werden, die etwas mit normativ bestimmten Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum zu tun haben: „Eine Entwicklungsaufgabe definiert sich [...] als eine Aufgabe, die sich in bestimmter gesellschaftlicher Epoche und zu bestimmter Periode im Lebens- und Lernzyklus dem heranwachsenden Individuum nachhaltig aufdrängt und für seine Weiterentwicklung sowie Weiterbildung bestimmend ist.“ (Kordes in Hericks 1998, S. 179)

Zweifellos werden mit dem Blick auf das individuelle Entwicklungsgeschehen und die daraus erwachsende Aufgabensuche die Grenzen

eines einzelnen Faches überschritten. Andererseits gibt es aber durchaus Möglichkeiten, Entwicklungsaufgaben durch die fachspezifische Themenstellung *innerhalb* eines Faches zu konkretisieren. Zum Beispiel lässt sich das Musizieren in der Gruppe als fachspezifische Anforderung des Musikunterrichts mit der allgemeinen Entwicklungsaufgabe 12-Jähriger, sich in Gruppen zu organisieren (vgl. Kunze 1998, S. 249), in Verbindung bringen. Das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsthemen und Entwicklungsaufgaben ist wichtig, weil dadurch die Lerngegenstände eine subjektive Bedeutsamkeit für den Schüler erhalten. Eine Unterstützung einer Entwicklungsaufgabe durch den Fachunterricht ist nur gegeben, „wenn es dem Schüler gelingt, eine Brücke zwischen seinen Entwicklungsaufgaben und dem Angebot der Schulfächer zu sehen und diese Brücke dann auch zu überschreiten [...] Für die Didaktik ergibt sich daraus die Aufgabe, aus der Systematik der Fächer eine Vielzahl möglicher Aneignungswege abzuleiten und die Vielfalt und Individualität der Lernprozesse mit der Fachsystematik zu verbinden.“ (Kunze 1998, S. 255) Die Frage, wie dies angesichts von 25 bis 30 Individuen in einer Schulklasse gelingen kann, stellt sich dabei immer wieder neu. Formen der Binnendifferenzierung sind hier unverzichtbar.

Mit welcher Entwicklungsaufgabe könnte die musikpädagogische Bewegungsthematik zusammenhängen? Worum ging es den Schülern, als sie sich auf die Suche nach „passenden“ und „tollen“ Bewegungen machten? Der Pädagoge Günther Bittner weist darauf hin, dass gerade am Ende der Kindheit (an dem die 12-jährigen Schüler der 6. Klasse angekommen sind), eine im Vergleich mit der Leiberfahrung des kleinen Kindes andere, die „diakritische“ Wahrnehmungsweise des eigenen Körpers dominant wird. Damit hat die schulische Sozialisierung des Leibes eine wichtige Aufgabe erfüllt: *diakritische* Wahrnehmung stellt den Gegenbegriff zur *coenästhetischen* Wahrnehmung dar. Während diese kennzeichnend für das frühkindliche Wahrnehmen über Körperhaltung, Temperatur, Hautkontakt, Vibration, Spannungen etc. ist, bezeichnet jene die Wahrnehmung über die Fernsinne des Sehens, Hörens wie sie für die Wahrnehmung des Erwachsenen zentral ist. In der letztgenannten diakritischen Wahrnehmung werden Körperzonen und -bewegungen zu semantischen Symbolen. „Die Schulkind-Phase, die ‚Latenz-Phase‘ der Psychoanalyse, ist sozusagen die Initiation des

westlichen Durchschnittsmenschen, in der er lernen soll (und wohl auch lernen will), nicht mehr coenästhetisch, sondern diakritisch-kulturkonform wahrzunehmen und sich in der Welt zu orientieren.“ (Bittner 1990, S. 75) Den ästhetischen Fächern und insbesondere dem Musikunterricht mit seinen sensomotorischen Erfahrungsbereichen kommt die Aufgabe zu, zwischen den Wahrnehmungsweisen zu vermitteln und zu erreichen, dass beide in die Selbstwahrnehmung integriert werden.

Die Unterscheidung Bittners hängt mit der bekannten Unterscheidung leibphänomenologischer Ansätze zwischen „Leib haben“ und „Leib sein“ zusammen. Die menschliche Leiblichkeit als unumgängliche Grundierung unserer Welterfahrung prägt sich in unterschiedlichen Modi aus: Bittner differenziert zwischen Sinnenleib – Werkzeugleib – Erscheinungsleib. Diese Modi lassen sich zu unterschiedlichen musikpädagogischen Lernfeldern in Beziehung setzen. So kann das Mitgehen mit einem Rhythmus, die Empfindung eines Grooves mit dem „Sinnenleib“, die feinmotorische Tätigkeit beim Spielen auf einem Instrument aber mit dem „Werkzeugleib“ in Verbindung gebracht werden (vgl. Mollenhauer 1995, S. 242). Die Perspektive des Modus „Erscheinungsleib“ wird dagegen thematisiert, wenn es – wie in der Thüringen-Stunde – darum geht, „tolle“, „coole“ Bewegung zu finden.

Als Entwicklungsaufgabe formuliert, geht es am Ende der Kindheit darum, den eigenen Körper und seine Bewegungen einer Außensicht anzupassen, ohne den coenästhetischen Modus abzuspalten. Die diakritische (bzw. Erscheinungsleib-)Wahrnehmung führt dazu, dass Bewegungen mit Verhaltensnormen sowie mit ästhetischen Normvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Es entsteht die Tendenz, den Körper mit seinen Äußerungsformen diesen Normvorstellungen anzupassen und die eigenen Bewegungen in Beziehung zu Bewegungsvorbildern zu setzen. Die Verlegenheit, vor anderen (und vor der Kamera!) Bewegungen auszuführen, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass die innere und die äußere Sicht auf die eigene Körperlichkeit im Sinne einer Kontinuität²

² Erikson sieht die Adoleszenz als Phase, in der „der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität [gewinnt], das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war, und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden.“ (Erikson 1973, S. 138).

zwischen kindlicher und erwachsener Erfahrungswelt in Übereinstimmung gebracht werden muss. Das ist keine leichte Aufgabe.

Umgang mit einem schwierigen Thema in der Thüringen-Stunde:

Um zu sehen, wie mit der Bewegungsthematik in der vorliegenden Stunde umgegangen wird, soll nun ein Abschnitt genauer betrachtet werden.

Wie eingangs bemerkt, ist es anhand des Videomitschnitts, ohne in der Stunde selbst anwesend gewesen zu sein, nur sehr eingeschränkt möglich, die Einzelheiten des tatsächlichen Stundenverlaufs zu rekonstruieren. So sind beispielsweise die Schüleräußerungen in der für meine Fragestellung relevanten Sequenz nicht zu hören; auch die Größe des Musikraums und seiner Nischen lässt sich anhand des Videos nicht zuverlässig einschätzen. Hinzu kommt die Interaktion zwischen Schülern und Kamera, die möglicherweise einen größeren Einfluss auf die räumliche Aufstellung der Schüler hatte als die Anforderungen der Gruppenkommunikation. Da der empirischen Wirklichkeit kaum zuverlässig auf die Spur zu kommen ist, halte ich die Beschreibung kurz und gehe schneller zu einer Interpretation über, als dies im Fall einer empirischen Studie sinnvoll wäre. Obwohl so der Stundenverlauf nicht anders als fiktiv genannt werden kann, ermöglicht seine Beschreibung dennoch die Demonstration einer theoriegeleiteten Betrachtung pädagogischer Praxis.

Beschreibung des Arbeitsprozesses der Bewegungsgruppe:

Der Lehrer kündigt die Aufgaben an (Thür., Winkel 3, 16:00–16:35 [II]). Die Bewegungsaufgabe wird mit großem Hallo zur Kenntnis genommen. Einige Schülerinnen beginnen sofort, auf ihren Stühlen Bewegungen zu machen, über die sie sich im gleichen Moment amüsieren. Bei der Gruppeneinteilung durch den Lehrer zeigt sich, dass gerade die Schüler, die mit lauter, spielerischer Begeisterung die Lösung der Bewegungsaufgaben vorwegnehmen, für andere Aufgaben eingeteilt sind (gleiche Sequenz).

Der Bewegungsgruppe wird zunächst der freie Platz in der Mitte des Raums zugewiesen. Beim Zusammenkommen der Gruppen wird aber dieser Platz durch die Instrumentalgruppe belegt, die vom Lehrer geleitet wird, während sich die Bewegungsgruppe etwas beengt zwischen

den Stuhlreihen einfindet. Die folgende Beschreibung wendet sich ausschließlich der Bewegungsgruppe zu. Es bilden sich hier zunächst Untergruppen: Einige Mädchen in der Fensternische beginnen sofort, sich über Bewegungen auszutauschen, zwei Mädchen (Grete und Lisa) stehen am Rand, drei Jungs sitzen auf ihren Stühlen und probieren dort Bewegungen.

In wechselnden Interaktionen werden nun Bewegungen erfunden, nachgeahmt, veralbert, weitergeführt. Ein schnelles Hin und Her, Kontaktaufnahmen zwischen den Untergruppen entstehen. „Klara“ – die durch den Lehrer benannte Leiterin der Gruppe – zieht sich mit zwei Mädchen in die Fensternische zurück und übt dort. Einige Mädchen stehen vorne, schauen zu den abseits sitzenden Jungen hinüber, übernehmen Bewegungen von ihnen und führen diese weiter. Lisa und Grete schauen den anderen über die Schulter, ahmen Bewegungen nach und machen sich lustig. Das Hin und Her zwischen den Untergruppen, die Bereitschaft, Bewegungen aufzunehmen und weiterzuführen, zeigen, dass es weniger um ein Festlegen von Autorenschaft geht, als darum zu kooperieren und zu einem Ergebnis zu finden (Thür., Winkel 3, 18:00–19:55 [III]).

Im Verlauf der nächsten Minuten schreiten die Interaktionsprozesse voran. Die Untergruppen der Mädchen öffnen sich zu einem gemeinsamen Kreis; es wird ein wenig Platz geschaffen zwischen den Stuhlreihen, Stühle werden beiseite geschoben, so entsteht der Eindruck einer neuen Arbeitsphase. Mit der Kreisauflistung kommt eine neue Bewegungsidee hinzu, reihum streicht jeder seinem Nachbarn über den Rücken. Mittlerweile stehen somit sechs verschiedene Bewegungsmotive zur Auswahl; aber eine Reihenfolge ist noch nicht gefunden, noch haben nicht alle die Bewegungen gemacht und akzeptiert; wie alles auf die Musik passen soll, ist noch unklar. Erst jetzt kommen die Jungen, die sich bisher nur aus dem Abseits beteiligt haben, wirklich „verbindlich“ dazu.³ 9,5 Minuten sind inzwischen vergangen. Der Lehrer ist mit seiner Gruppe fertig und beendet kurzerhand die Bewegungsgruppe. Alle setzen sich und nun wird erstmal das Lied gesungen. (Thür., Winkel 3, 26:00–27:20 [IV])

³ Die Frage nach der Beteiligung der Jungen an dem Gestaltungsgeschehen wird in dem Beitrag von Thomas Ott thematisiert.

Interpretation:

Die Aufgabe, eine Choreografie zu erfinden, weckt übermütige Aufmerksamkeit bei den Schülern. Allerdings ist nicht auszumachen, ob die Heiterkeit der Schüler mit dem Wunsch verbunden ist, selbst in der Bewegungsgruppe zu sein, oder mit der Erleichterung darüber, eine andere, bessere Aufgabe zu bekommen. Die Teilnehmer der Bewegungsgruppe zeigen in ihrer Arbeitsphase großes Engagement und soziale Kompetenz. Nachdem sie zunächst in kleinen Einheiten erste Ideen austauschen, finden sie sich im Verlauf von knapp 10 Minuten zu einer gemeinsamen Gruppe mit den Jungen zusammen. Es gelingt ihnen allerdings nicht, im vorgegebenen Zeitrahmen zu einem vorführbaren Ergebnis zu kommen. Ob weitere 3 Minuten ausgereicht hätten, um zu einem präsentablen Zwischenergebnis zu kommen, ist ungewiss, aber nicht auszuschließen.

Der Lehrer gesteht den Schülern eine freie Arbeitsphase in der Gruppe zu, er lässt ihnen einen Spielraum: Sie dürfen die Bewegungen selbst ausdenken. Diesem Freiraum steht eine Reihe von Festlegungen gegenüber, die durch den Lehrer getroffen werden:

- Festsetzung des Zeitrahmens von 10 Minuten,
- Einteilung der Gruppen,
- Zuweisung der Leitungsrolle an ein Gruppenmitglied,
- Zuweisung des Arbeitsortes.

Bei Betrachtung der Inhalte dieser Festlegungen wird die Interpretation nahegelegt, dass dem Lehrer die selbstständige Arbeit der Bewegungsgruppe weniger wichtig ist, als seine eigene parallele Arbeit mit den Instrumentalisten: Diese bekommen den größeren Raum, seine ganze Zuwendung und ihr Fortschreiten bestimmt den zeitlichen Rahmen der Arbeitsphase. Auch scheint die Gruppeneinteilung eher daran orientiert zu sein, eine funktionstüchtige Instrumentalgruppe zusammenzustellen, als daran, optimale Bedingungen für die selbstständig arbeitende Gruppe zu schaffen – warum sonst hätten die bewegungsunlustigen Schülerinnen Lisa und Grete ausgerechnet der Bewegungsgruppe zugeordnet werden sollen?

Der Eindruck einer geringen Wertschätzung der selbstständigen bewegungsbezogenen Schülerarbeit durch den Lehrer setzt sich bei Betrachtung des weiteren Stundenverlaufs fort:

Blickwechsel

- Auf eine Auswertung der Gruppenarbeit wird verzichtet, d. h. die Bewegungsgruppe erhält keine Gelegenheit dazu, ihr Arbeitsergebnis zu präsentieren, sondern soll sofort mit den Musikern zusammen agieren.
- Um die musikalische Seite der Präsentation am Schluss nicht zu gefährden, wird der Bewegungsgruppe die Leitung genommen: Klara soll vom Klavier aus das Solo singen und kann daher nur noch andeutungsweise die Gruppe unterstützen.
- Die Aufstellung der Bewegungsgruppe wird – den Protesten der Gruppe zum Trotz – geändert. Sie richtet sich nun nach den pragmatischen Überlegungen des Lehrers, der alle Gruppen im Blick haben will.
- Die Qualität der Bewegung wird danach beurteilt, ob sie ein gleichzeitiges Singen möglich macht. Damit erscheint die ursprünglich freie Aufgabenstellung im Nachhinein eingegrenzt (Thür., Winkel 2, 34:00–36:12 [V]).

Fazit

Der theoriegeleitete Blick auf die Thüringen-Stunde setzt mit der Bewegungsthematik den Fokus auf einen Bereich, der in der Reflexion des Lehrers kaum eine Rolle spielt und daher als Beispiel für durch Theorie zu erhellende „blinde Flecke“ oder „dunkle Stellen“ gelten kann. Während die Aufmerksamkeit des Lehrers die rein fachlichen Aspekte des Unterrichts (Rhythmuserarbeitung, Instrumentalspiel) in den Mittelpunkt stellt, nähern sich die Schüler dem Unterrichtsangebot aus anderer Perspektive. Ihre emotionale Beteiligung an den Bewegungsaufgaben verweist auf den Stellenwert, den die Entwicklung des Leibverhältnisses für Heranwachsende am Ende der Kindheit hat. Es geht darum, das Verhältnis von Außen- und Innenperspektive auf den Körper auszuloten und in die Selbstwahrnehmung zu integrieren. Der Unterricht bietet einerseits Material und Anregung für diese Entwicklungsaufgabe. So fordert ein Bewegungsspiel den Schülern tabuisierte Gesten ab, die ihnen die Erfahrung von Differenz ermöglichen; und die Erarbeitung einer liedbegleitenden Choreografie gibt ihnen Gelegenheit,

ein Repertoire an tänzerischen Bewegungsgesten zu erproben. Andererseits gehört dieses Angebot nicht zu dem Bereich der Stunde, dem der Lehrer seine planerische Aufmerksamkeit schenkt. Er übersieht das pädagogische Potenzial der Bewegungsaufgaben und behindert durch sein Verhalten eine erfolgreiche Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema. Wie die in den Schülerinterviews geäußerte Ablehnung der Bewegungsaufgabe zeigt, ist die Enttäuschung nachhaltig. Um die Thematik dennoch produktiv weiterzuführen, bietet es sich an, den Schülern zu zeigen, welche Bewegungen für einen Gospelchor typisch sind. Die verbindende Betrachtung von Bewegungs- und Musikstil als Anregung für die eigene Gestaltung würde die Erfindungsaufgabe produktiv einschränken und die kreative Aufgabe mit Kulturbetrachtung und Reflexion des eigenen Standorts verknüpfen. Die Aufgabe gewänne für die Schüler zugleich an Relevanz, weil sie gleichzeitig mit dem Fachthema eine alterstypische Entwicklungsaufgabe in Bezug auf ihre Leibwahrnehmung bearbeiten könnten. Die Schüler vollzögen einen Blickwechsel, der ihnen ermöglichen würde, die Perspektivität ihrer Wahrnehmung zu erkennen.

Literatur:

- Bittner, Günther (1990): Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens, in: Duncker, Ludwig; Maurer, Friedemann; Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*, Langenau, S. 63–78.
- Hericks, Uwe (1998): Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 290–302.
- Hericks, Uwe (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 173–188.

- Kunze, Ingrid (1998): Bildungsgangdidaktik, eine Didaktik für alle Schulstufen?, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 247–260.
- Mollenhauer, Klaus (1995): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim.
- Prenzel, Annedore (2003): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, S. 599–627.
- Schumacher-Chilla, Doris (1995): *Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit*, Berlin.
- Wozilka, Jenny (2005): *Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler.

