

# Die tätigkeitstheoretische Perspektive

Wolfgang Martin Stroh

Wir machen unsere Geschichte selbst [...].  
(Friedrich Engels)

## Musikwissenschaft: Die Perspektive

Die Aussage, dass es die Menschen sind, die Musik machen, erscheint trivial – und ist es doch nicht. Die Musikwissenschaft betrachtet „die Musik“ und hat wenig wissenschaftliche Methoden, um den musikalisch tätigen Menschen zu erforschen: die Motive, die Ziele, die Strategien, die Funktionen musikalischer Aktivität, den Grad und die Art des Bewusstseins beim Umgang mit Musik, die Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Gefühle, die musikalisches Handeln leiten und dafür verantwortlich sind, wann musikalische Tätigkeiten erfolgreich sind. Die Musikwissenschaft beschäftigt sich viel lieber mit der Musik selbst, also mit den Produkten musikalischen Schaffens. Hierfür hat sie ein reichhaltiges Methodenrepertoire entwickelt, das auch Kernbestand jeglicher Ausbildung an Hochschulen und im anspruchsvollen Musikunterricht ist. Ihre Biografieforschung bezieht sich weitgehend auf Komponisten und das Komponieren, also einen Spezialfall musikalischen Handelns. Sie seziiert die Strukturen und hofft, unter Zuhilfenahme soziologischer oder philosophischer Theoreme, aus der Strukturanalyse den Inhalt, den Geist, das Wesen und die Funktion von Musik ableiten zu können. Diese Hoffnung teilen sich Hugo Riemann, Hans H. Eggebrecht, Carl Dahlhaus, Theodor W. Adorno, Alt, Karl Heinrich Ehrenforth und Ortwin Nimczik mit den Autoren von Musik-Abituraufgaben und den entsprechenden Richtlinien-Schöpfern.

Karl Marx: Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis; nicht subjektiv. (MEW 3, Marx' Thesen über Feuerbach, S. 5)

Die *tätigkeitstheoretische* Perspektive fragt zunächst nach dem tätigen Menschen und erst in zweiter Instanz nach der Musik. Sie geht davon aus, dass die Menschen selbst für die Musik verantwortlich sind, die sie machen und hören. Sie hinterfragt kritisch die Vorstellung („Ideologie“<sup>1</sup>), dass Musiker ein Sprachrohr (Giora Feidman) oder die Vollstrecker eines Weltgeistes (Guido Adler) oder zwanghaft Handelnde (Arnold Schönberg) oder schlichtweg sagenumwobene Genies (vgl. den Event-Kult im Mozart-Jahr) sind. Dies hat gravierende Konsequenzen nicht nur für die wissenschaftliche Analyse von Musik, sondern auch für politisch verantwortungsvolles musikalisches Handeln, zu dem auch das Unterrichten von Musik an allgemeinbildenden Schulen gehört – wovon nunmehr die Rede sein soll. Doch Schritt für Schritt!

### Musikpsychologie: Musikalische Tätigkeit

Tätigkeit ist *Aneignung* von *Wirklichkeit*. Musikalische Tätigkeit ist zum einen Aneignung von Wirklichkeit mit musikspezifischen Mitteln und ist zum anderen die Konstruktion von musikalischer Wirklichkeit.

- *Aneignen* ist die dialektische Einheit von „sich zu eigen machen“ (Rezeption = mechanische Widerspiegelung) und „verändern/gestalten“ (Produktion). Karl Marx sagte in seiner berühmtesten Feuerbachthese: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt darauf an, sie zu verändern!“ (MEW 3, S. 7)
- *Wirklichkeit* ist einerseits objektive Realität (das, was dem Menschen an Gegenständen, Sozialem, Mysteriösem/Unverstandenem gegenübertritt) und andererseits subjektive Realität (Vorstellungen, Emotionen, Ängste, Theorien usw.).

Bei *Oh Happy Day* spielen mehrere „Wirklichkeiten“ eine Rolle, die angeeignet werden:

---

<sup>1</sup> Fortsetzung des Eingangstextes von Friedrich Engels: „[...] aber auch die politischen [Bedingungen] usw., ja selbst die in den Köpfen der Menschen spukende Tradition, spielen eine Rolle, wenn auch nicht die entscheidende.“ (MEW 37, Brief Engels an Bloch vom 21. September 1890, S. 463).

1. die „Wirklichkeit“, die durch das originale Lied angeeignet worden ist, d. h. der Wirklichkeitsaneignungsprozess des ursprünglichen Gospelsingens in einem afroamerikanischen Gottesdienst,
2. die „Wirklichkeit“, die das Lied im Laufe seiner Überlieferung als Schlager, Filmmusik, notiert-gedrucktes Lied, Gospelchorrepertoire oder Kirchentagsmusik widergespiegelt und produziert hat,
3. die „Wirklichkeit“, in der das Lied den Schülerinnen und Schülern in ihrem Leben außerhalb der Schule erscheint und die das Lied darstellt (diese ist ein Segment von Wirklichkeit 2),
4. die „Wirklichkeit“ der schulischen Rekonstruktion des Liedes, die schulische und pädagogische Inszenierung des Liedes.

Der vorliegende Unterricht, d. h. die Wirklichkeit 4, hat außer den „abstrakten“ Tönen keinen erkennbaren Bezug zu den Wirklichkeiten 1 bis 3. Die Schüler/innen stellen solch einen Bezug natürlich – jede/r für sich – her, dieser Bezug entzieht sich aber dem pädagogischen Zugriff.

Bemerkungen zu Wirklichkeit 1:

Oh Happy Day

When Jesus washed  
Oh when he washed  
When Jesus washed  
He washed my sins away!

He taught me how  
He taught me  
Taught me how to watch  
He taught me how to watch  
and fight and pray  
fight and pray  
yes, fight and pray

And he'll rejoice  
and He'll, and He'll  
rejoice in things we say

things we say  
yes, things we say  
We'll live rejoicing  
ev'ry day, ev'ry day

Der Text ist irritierend, wenn man den historischen Kontext und Entstehungshintergrund nicht beachtet. Dies bemerken auch die Schüler/innen. Er enthält einerseits eine simple Repetition christlicher Lehre (Jesus wäscht die Sünden weg durch die Taufe), andererseits zwei sehr aufmüpfige und widerborstige Passagen in Verbindung mit einem Wortspiel (wash/watch). Verständlich ist der Vorgang dadurch, dass hier unter dem Deckmantel christlicher Ehrerbietung eine revolutionäre Selbstvergewisserung stattfindet. Dies ist der Kern und das Wesen des Gospelsingens. Beim Gospelsingen in einem Nonnenkloster (*Sister Act 1*), bei einer Schulfeier (*Sister Act 2*) oder auf einem Kirchentag bleibt davon nichts mehr übrig.

Macht man diese „Widerborstigkeit“ und Historizität nicht bewusst, so bleibt der Text und damit das Lied unverstanden. Es kann der Eindruck entstehen, der Musikunterricht würde christliche Ideologie „indoktrinieren“ („Jesus wäscht die Sünden“ wäre für alle nicht-christlichen Schüler/innen inakzeptabel). In jedem Fall müsste in einem einigermaßen indoktrinationsfreien Unterricht die Relativität und Historizität der christlichen Lehre explizit bewusst gemacht werden.

Bemerkung zu Wirklichkeit 2 und 3:

Das Lied hat bis hinein in die aktuelle Lebenswelt/Jugendkultur eine Reihe von Wandlungen erfahren: Platteneinspielung und mit Edwin Hawkins 1969, später Filmmusik und Filminhalt (*Sister Act*), diverse Youtube-Verfilmungen, Show-Aufführungen im Fernsehen oder des Harlem Gospel Choirs 2008 in Vilna und Kultsong der aktuellen Gospelchor-Bewegung usw. Gewisse „Nebensächlichkeiten“ wie der „hohe Ton“ im Film schieben sich bei der Filmmusik-Rezeption stark in den Vordergrund (siehe den Internet-Chat zu *Oh Happy Day*).

Die Bearbeitungen, die die Schüler/innen kennen, sind getragen vom Off-Beat-Klatschen/Schnipsen und der Körperbewegung des Chores (und des Publikums). Als Begleitung dient fast immer ein instrumentaler Groove mit walking Bass.

Bemerkung zu Wirklichkeit 4:

Nimmt man Musik als Aneignung von Wirklichkeit(en) ernst, dann sollte im Unterricht (Wirklichkeit 4) die Lebenserfahrung der Schüler/innen mit diesem Lied (Wirklichkeit 3) in Beziehung gesetzt werden zu den Wirklichkeiten 1 und 2.

Musikimmanent hätte ein solcher Unterricht unter anderem das Ziel,

- dass die Schüler/innen erfahren, dass und wie sich „geheime Botschaften“ in Musik kodieren lassen bzw. wie sich musikalische Tätigkeit widerborstig und kritisch organisieren lässt,
- dass den Schüler/innen deutlich wird, wie Verdinglichung und Kommerzialisierung vonstatten gehen und welche Funktionswandlungen das Singen „ein und desselben Liedes“ vollziehen kann.

Musikpraktisch sollte eine Brücke zwischen der aktuellen, medialen Erscheinungsform des Liedes und der ursprünglichen Gospelform geschlagen werden. Ich würde dazu in jedem Fall versuchen, die ursprüngliche Form zu rekonstruieren im Vertrauen darauf, dass sie und ihre Entstehungsgeschichte die Schüler/innen fasziniert.

Die musikwissenschaftliche Annahme, dass Musik eine Objektivierung/Vergegenständlichung von (musikalischer) Tätigkeit ist, und die musikpsychologische Annahme, dass musikalische Tätigkeit Wirklichkeitsaneignung mit spezifischen Mitteln und Musik daher auch selbst eine spezifische Form von Wirklichkeit ist,<sup>2</sup> führt zu dem, was man eine „kritische Perspektive“ nennen muss. Die Wirklichkeit, in der Musik im Unterricht abgehandelt wird, ist weder ultimativ gültig noch unhinterfragbar. Im Gegenteil: Sie ist eine gemachte, pädagogisch inszenierte Wirklichkeit, die sich auf andere Wirklichkeitsschichten bezieht.

Man kann den hier formulierten Unterrichtsentwurf oder -vorschlag als eine schlichte inhaltliche Erweiterung und Ergänzung der bloßen Ein-

---

<sup>2</sup> Beispiel: Schubert eignet sich zunächst irgendein privates Lebensproblem („Lebenswirklichkeit“) an, indem er die Winterreise komponiert und eventuell auch spielt. Diese Komposition ist dann aber selbst eine Form von Wirklichkeit, an der sich Sänger oder Lehrer abarbeiten.

studierung des Liedes ansehen. Er impliziert aber nicht nur eine Erweiterung der Inhalte, sondern eine qualitative Veränderung der Perspektive. Diese neue Perspektive nennt man häufig „kritische Perspektive“. Es ist eine Art und Weise, mit Musik umzugehen, die das, was die Musik widerspiegelt, und das, was im Unterricht mit der Musik passiert, nicht einfach geschehen lässt und durch das Spaß-Prinzip legitimiert, sondern auch hinterfragt, relativiert und einer Veränderung zugänglich macht.

Der kritische Ansatz hat methodologische Folgen: Die vorliegende Stundenaufzeichnung und das Interview lassen nicht erkennen, in welchem inhaltlichen Kontext die Einstudierung des Liedes steht. Der Lehrer soll nach Schüleraussage den Text übersetzt haben. Eine pure (vom Inhalt losgelöste) Einstudierung kann durchaus in einer Unterrichtseinheit vorkommen, die den Inhalt im erwähnten Sinn erarbeitet, d. h. die vier Wirklichkeiten aufeinander bezieht. Sie würde aber etwas anders aussehen als das, was im Videomitschnitt zu sehen ist:

- Statt des Schul-Arrangements mit einem bzgl. der Gattung Gospel starken Verfremdungseffekt sollte ein „authentischer“ Gospelgesang rekonstruiert werden: nur mit Stimme und integrierter Bewegung (falsch wäre, was der Lehrer am Ende des Unterrichts und erneut im Interview sagt: „Das Singen ist immer noch das Wichtigste“<sup>3</sup>). Das rein musikalische Ergebnis wäre erheblich besser als wenn ein gattungsuntypisches Standard-Arrangement im Stil der Grünen Hefte absolviert würde, das dazu führt, dass die Musik überhaupt nicht grooved.
- Ein relativ „authentischer“ Gospelgesang mit szenisch rekonstruierten Elementen wie Vorsänger-Gemeinde und einer entsprechend aufgeheizten Stimmung würde den Schülern und Schülerinnen wahrscheinlich mehr Spaß machen als das vorliegende Klassenmusizieren mit Instrumenten – vergleichsweise mit der Singe-Schwimmübung beim Warm-up.

---

<sup>3</sup> Im Interview II sagt der Lehrer zwar „[...] eigentlich sollte die Bewegung das Singen unterstützen.“ (Thür., L II, S. 17, Z. 65–67), im Unterricht selbst sagt er jedoch zu den Schülern der Bewegungsgruppe, als diese zu zaghaft singen: „Das Singen ist die Hauptsache, die Bewegung [lacht, undeutlich:] nicht so ...“ (Thür., Minute 36:30).

- Das Problem, dass sich die beiden Schülerinnen zunächst zieren, ihr Solo zu singen, würde durch eine Rolleneinfühlung wegfallen.
- Das Problem beim Einstudieren des „Harmoniewechsels“ bei den Xylophonen würde entfallen, wenn die Schüler/innen ihren Beitrag nach Gehör und Gefühl und Choreografie zum erklingenden Lied einstudieren würden und nicht nach der Abzählmethode mit Notenbild.
- Das Problem, dass die Schüler/innen ihre eigene Choreografie nicht ernst nehmen, wäre behoben, wenn diese Choreografie Ergebnis einer inhaltlichen Aufgabe wäre. Obgleich eine Schülerin versuchte, die Worte „wash“ und „away“ darzustellen, bleibt die Choreografie ein Abklatsch von Fernsehshow-Bewegungen. Zudem wird die Erarbeitung der Choreografie auch vom Lehrer nicht geschätzt („klitzeklein“, keine Diskussion des Ergebnisses mit allen, „Das Singen ist wichtiger ...“).

Diese Thesen werden teilweise bestätigt durch den Erfolg des kleinen Rollenspiels bei der Endaufführung. Das Zusammenspiel wird hier schlagartig konzentrierter durch die szenischen Anweisungen des Lehrers. Leider führt dieses Rollenspiel weit vom Gospelsingen weg und reproduziert alle gängigen Klischees, die auch mit diesem Lied verbunden sind und die durchaus im Musikunterricht handelnd (d. h. *nicht* durch Diskussion, sondern durch alternative Handlungsformen) hinterfragt werden könnten.

### Musikpädagogik: Persönlichkeitsbildung, Lernen und Musikalität

Das materialistische Menschenbild, das durch die tätigkeitstheoretische Perspektive realisiert wird, besagt, dass durch Tätigkeit aus einem kybernetisch gut organisierten Zusammenspiel von Fleisch, Blut, Knochen, Gehirnströmen usw. ein „Mensch“ als selbstorganisiertes und soziales Lebewesen entsteht. Die heutigen Neurowissenschaften sprechen davon, dass durch das Handeln sich die Struktur des Gehirns ständig neu organisiert und (vor allem in den frühen Lebensjahren) herausbildet. Die traditionelle DDR-Pädagogik – u. a. Leipziger Provenienz – spricht

davon, dass sich durch Tätigkeit die Persönlichkeit bildet, also beispielsweise das, was die BRD-Soziologie mit Ich-Identität bezeichnet hat. Sie betont(e) dabei, „dass der heranwachsende Mensch durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit im Denken und Handeln geführt wird [und werden soll].“ (Klingberg 1989, S. 83; s. auch: Jank/Meyer 2002, S. 242)

Durch musikalische Tätigkeit bildet sich eine *musikalische Persönlichkeit*. Der entsprechende Prozess heißt *musikalisches Lernen*. Hier stehen nicht irgendwelche aus der „Sache Musik“ abgeleitete „Kompetenzen“ (Tonhöhenreproduktion, Rhythmusnachahmung, instrumentale Fertigkeiten etc.) im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsentwicklung des „ganzen Menschen“.

Ziel des musikalischen Lernens ist die Fähigkeit, erfolgreich musikalisch tätig zu sein. Was das alles bedeutet, habe ich unter der Bezeichnung „Musikalität“ im Laufe der letzten 25 Jahre immer wieder abgehandelt. Entscheidend ist die wertende Frage nach den Qualitätskriterien dieser Fähigkeit und nach Kriterien eines „Erfolges“. Die Niedersächsische Studienreformkommission hat in ihren Empfehlungen von 1983, die der aktuellen Musiklehrerausbildung und den Rahmenrichtlinien zugrunde liegen, diesbezüglich festgelegt: Die Schüler sollen befähigt werden, aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial mit Musik umzugehen.

Diese Qualitätskriterien sind im Kapitalismus im Normalfall nicht spontan erfüllbar, weshalb es organisierter Lernsituationen bedarf, um sie zu sichern. Der Kapitalismus erzeugt und benötigt – wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno bereits 1944 festgestellt und als „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet haben, ohne zu ahnen, welche Ausmaße und blinde Akzeptanz ihre Vorhersage im 21. Jahrhundert annehmen würde – den passiven (aktionistischen und event-orientierten), nicht bewusst handelnden, fremdbestimmt-manipulierbaren und motivational unsozialen („Einer gegen Alle“, „Deutschland sucht den Superstar“, „Nutze Deine Chance“) Umgang mit Musik. Die tätigkeits-theoretische Perspektive ist also skeptisch gegenüber jeglicher Verherrlichung der musikalischen Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen und einer allein hieraus abgeleiteten musikpädagogischen Praxis, wenn diese nicht selbstbestimmt und „bewusst“ (d. h. in diesem Falle reflek-



tiert bezüglich Motivation, Zielsetzung, Mittelwahl) ist. Das Musizieren in einer Bastian-Musik-AG ist nicht notwendig „Selbsttätigkeit, die zur Selbständigkeit im *Denken und Handeln*“ im Sinne Klingbergs führt. Andererseits ist beispielsweise illegales Downloaden von Musik eine in diesem Sinne durchaus „erfolgreiche“ musikalische Tätigkeit. Illegales Downloaden hinterfragt und hintergeht subversiv und faktisch die Ideologie der Musikindustrie, dass ihre Sicht von Profitmaximierung im Dienste der Masse aller Musizierender und Musikhörer sei. Jeder Download ist meines Erachtens ein Akt von Selbstbestimmung, ein Zeugnis von Selbständigkeit im Denken und Handeln und eine „Veränderung der Welt“, wie sie Karl Marx in der zitierten Feuerbachthese gefordert hat.

Die Sicherung dieser Qualitätskriterien trägt somit ins Zentrum des Musikunterrichts eine kapitalismuskritische Perspektive hinein, ohne dass musikspezifische Ziele von außen her überformt werden müssten, wie man es der zitierten DDR-Pädagogik, die sich verbal auf die Tätigkeitspsychologie berufen hat, teilweise vorwerfen kann.

### Musikdidaktik: Erfolgreicher Musikunterricht

Erfolgreich ist Musikunterricht dann, wenn die Schüler/innen lernen, erfolgreich musikalisch tätig zu sein, konkret: mit Musik aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial umzugehen. Sie lernen dies, indem sie im Musikunterricht aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial mit Musik umgehen. (Daher rührt auch die Bezeichnung „Lerntätigkeit“.)

- „Aktiv“ spiegelt sich heute in der seriösen Handlungsorientierung der Musikpädagogik wider. In Werner Janks „Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ wird dieser seriöse Begriff erörtert, im „aufbauenden Unterricht“ aber faktisch fallen gelassen. Dies haben wir auf dem AfS-Bundeskongress 2005 öffentlich erörtert (Jank/Stroh 2006, insb. S. 53 u. 56).
- „Bewusst“ steht für einen Musikunterricht, der sich als Schulung des kritischen Urteilsvermögens und Handelns versteht. Ich habe solch einen Unterricht jüngst auch als „intelligenten“ Musikunterricht bezeichnet und dies in Kritik an der Parole, dass Musik „an

sich“ oder bloßes Musizieren intelligent mache. Meine Lebensmaxime ist, dass Musik per se alles und nichts vermag, insbesondere aber *auch* dumm machen kann, und es daher in jedem Falle „nach Ausschwitz“ eines intelligenten Musikunterrichts bedarf und nicht der Hoffnung auf die intelligenzfördernde Wirkung von Musizieren (Stroh 2008).

- „Selbstbestimmt“ steht schlichtweg für richtige Schülerorientierung. Demoskopie im Unterricht hilft da wenig, ist allenfalls ein Einstieg in die Problematik. Ich denke, dass jeder Lehrer beobachten kann, was Renate Müller empirisch festgestellt hat, wenn sie sagt, dass Schüler/innen „privat“ sich anders äußern als „öffentlich“ in der Gruppe oder Klasse (Müller 1992; Nachfolgestudie Bruhn 1993). Selbstbestimmung geschieht vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der einflussreichen „Bewusstseinsindustrie“ (von der abendlichen Tagesschau und der Superstar-Suche bis zu Peter Gornys Klage eines fehlenden ethischen Bewusstseins bei den jugendlichen MP3-Piraten).
- „Sozial“ ist als Korrektiv für aktiv/bewusst/selbstbestimmt zu sehen. Sozialer Umgang mit Musik ist einer, der sich selbst als soziales Handeln versteht. Auch hier bedarf es eines pädagogischen Settings und nicht der bloßen Hoffnung, Musizieren mache von selbst sozial oder sei soziales Handeln. Die Rolle des Pädagogen ist in diesem Zusammenhang die eines klugen Organisators, wie es schon Hartmut von Hentig für seine Bielefelder Schulprojekte gefordert hat (Hentig 1973, S. 37).

Von den drei Unterrichtsbeispielen ist das Hamburger den genannten Qualitätskriterien am nächsten:

Motivation und Selbstbestimmung: Hier wurde nicht nur das Stück von den Schülern und Schülerinnen vorgeschlagen und ausgewählt, es wird zudem im Unterricht in allen Phasen die Durchführbarkeit diskutiert. Es geht dem Lehrer weniger darum, eine Vorführung einzustudieren, ihm ist eher daran gelegen, dass die Schüler/innen selbst diese Vorführung planen und das ausgesuchte Stück angemessen einrichten. Der Lehrer lässt die Frage bewusst offen, ob es zu einer öffentlichen Aufführung kommen soll.

**Aktivität/Handlungsorientierung:** Es soll nicht nur gesungen, es soll auch das Arrangement herausgehört und die Gesangsart diskutiert werden. (Dies gilt allerdings nur für den Chor und die Sänger/innen, die Instrumentalisten sind erheblich stärker bevormundet. Die Gründe für diesen Unterschied liegen auf der Hand: Sie sind teils geschlechtsspezifisch oder haben mit dem Integrationsaspekt zu tun und sind zum Teil auch musikimmanent bestimmt.)

**Reflexion/Erfahrungsverarbeitung:** Es findet ein ganz intensiver Reflexionsprozess statt und zwar nicht unter dem Aspekt der Kritik von Vergangenen oder der Frage „Hat es Spaß gemacht?“, sondern unter dem Arbeitsaspekt der Vorführbarkeit des Stückes. Erlebnisse werden zu Erfahrungen verarbeitet. Doch schon während der Arbeitsphase findet Erfahrungsverarbeitung statt, indem auch dort diskutiert wird. Der Lehrer ist – im Sinne von Hentigs – Organisator und nicht Wissensvermittler.

**Sozialverhalten:** Die selbstständige Arbeit in den Kleingruppen stellt Anforderungen an das Sozialverhalten. Es wird vor allem in der großen Gesangsgruppe sehr konstruktiv diskutiert und gearbeitet. Nicht allein das gemeinsame Musizieren an sich, sondern der Arbeitsprozess als ganzer zielt auf Schulung des Sozialverhaltens ab.

Etwas unklar ist an dieser Stunde, welche Vorstellung die Schüler/innen vom Inhalt des Stückes haben. Nur sporadisch spielt eine Rolle, dass das Stück (und damit das Arrangement) „afrikanisch“ sein soll. Wovon aber im Text und Song die Rede ist, wird in dieser Stunde nicht diskutiert und spielt bei der Arbeit auch keine Rolle. Für die Vorführung wäre eine solche Diskussion hilfreich. Der inhaltliche Bezug hätte auch in der instrumentalen Kleingruppenarbeit enger sein können: Die Gitarren und Keyboards hätten die Melodiestimme benötigt, die Bass-Xylophone ein Playback. Im Video erschien für die Instrumentalisten die Kleingruppenarbeit recht uneffektiv und etwas frustrierend.

Eine gerade in jüngster Zeit viel diskutierte Frage ist, ob und gegebenenfalls wie solche Qualitätskriterien den Erwerb musikspezifischer Kompetenzen bewirken. Zunächst steht bei der tätigkeitstheoretischen Perspektive der Kompetenzerwerb an untergeordneter Stelle (Abb. 1):

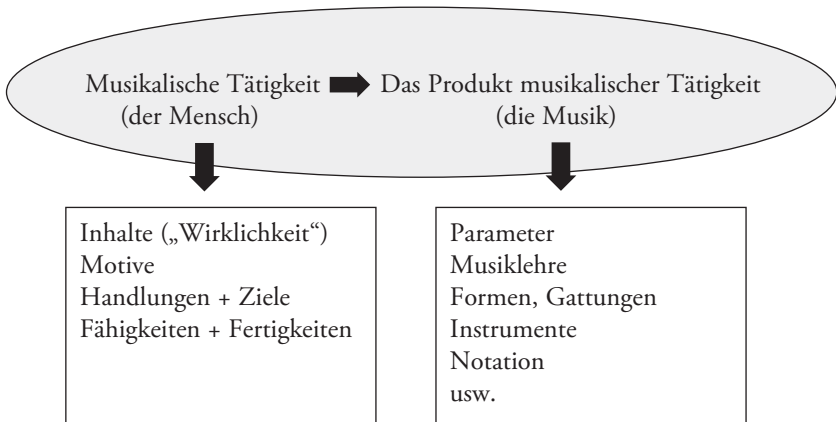


Abb. 1

In der linken Spalte ist die (logische) Hierarchie der tätigkeitspsychologischen Begriffe verzeichnet. Die „Fähigkeiten + Fertigkeiten“ werden unter dem Aspekt bewertet, wie sie dazu geeignet sind, erfolgreiches Handeln (das Erreichen der Ziele) zu ermöglichen. Diese Handlungen sollen die Motive der Tätigkeit einlösen und der Wirklichkeitsaneignung dienen. In der rechten Spalte sind jene Kategorien angedeutet, die sich aus der Sache „Musik“ (d. h. ihrer Struktur) ergeben, und die oft als das Koordinatensystem für „musikalische Kompetenzen“ gelten. Die übergeordneten tätigkeitspsychologischen Kategorien fehlen hier vollständig, weshalb der „Lebensweltbezug“ (Stichwort: Motivation) oder die „Kulturerschließung“ (Stichwort: Wirklichkeit) in den einschlägigen Konzepten der Kompetenzen-Orientierung wie beispielsweise dem „aufbauenden Unterricht“ exterritorial sind. Sie werden stets genannt, gehen aber nicht zwingend aus dem Konzept hervor und stellen auch nicht dessen Zentrum, geschweige denn Zielpunkt dar.

Die Kompetenzen, die sich aus der Tätigkeitspsychologie ergeben, sind andere als die der (aktuellen) Kompetenzen-Diskussion (Abb. 2):

<sup>4</sup> Diese Dissertation ging von von Hentigs Erfahrungsbegriff aus, den Nykrin als Lehrer an der Laborschule rezipiert hatte, „verunklarte“ ihn jedoch unter dem Einfluss Helmuth Hopfs, sodass ein schwer positionierbares Buch herauskam.

## Die tätigkeitstheoretische Perspektive

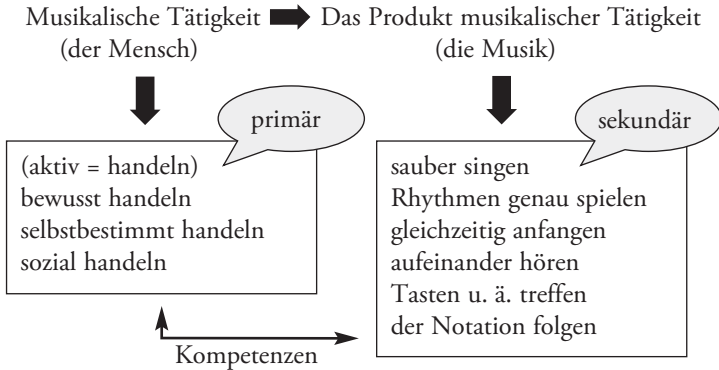


Abb. 2

### Methodik: Erlebnisse und Lernerfahrungen („erfahrungsorientierter Musikunterricht“)

Falls überhaupt ein Musikunterricht (und eine musikdidaktische Methodik) alle Komponenten aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial explizit berücksichtigt, dann in aller Regel in zeitlich und organisatorisch getrennten Unterrichtsphasen oder -einheiten. Dies nach der Regel: zum Einstieg und zur Motivation aktives Musizieren, anschließend – eventuell in Verbindung mit weitergehender Sachinformation und einer Veröffentlichung – die Reflexion (prototypisch in Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“ der interkulturellen Musikerziehung). Idealtypisch für die tätigkeitstheoretische Perspektive jedoch ist ein Unterricht, bei dem alle vier Komponenten gleichzeitig und als Einheit berücksichtigt werden (können). Wie sieht solch ein Unterricht aus?

Eine handhabbare Formel für diese Einheit hat Ingo Scheller mit seinem „erfahrungsorientierten Unterricht“ formuliert. Sein Erfahrungsbegriff ist erheblich präziser und einfacher als derjenige von Hermann J. Kaiser (Kaiser 1992) oder Rudolf Nykrin (Nykrin 1978)<sup>4</sup>. Man kann ihn auf zwei Sätze reduzieren:

1. Es wird zwischen „Erlebnis“ und „Erfahrung“ unterschieden. Musizieren, Tanzen, Theaterspielen, Musikhören sind „Erlebnisse“. Zu „Erfahrungen“ werden solche Erlebnisse erst dann, wenn sie „verarbeitet“ werden. Verarbeiten heißt, dass die Erlebnisse bewusst gemacht wer-

den, dass das Tätigkeitsmotiv hinterfragt (und damit der Grad von Selbstbestimmung ausgemacht) wird, dass eine Kommunikation und Veröffentlichung stattfindet. In diesem Konzept von Verarbeitung spiegelt sich die Dialektik des tätigkeitstheoretischen Aneignungsbegriffs wider (siehe oben: Realität widerspiegeln *und* verändern).

2. Der Mensch wird nicht nur klug durch Erfahrungen wie der Volksmund sagt, er wird *nur* durch Erfahrungen klug. Jede Art des Lernens ist ein „Erfahrungen-Machen“. Erlebnisse zu haben ist noch kein Lernen. Insofern lernt man nichts, wenn man bloß musiziert. Dies hat schon Theodor W. Adorno in seiner „Kritik des Musikanten“ (Adorno 1956, insb. S. 69) erkannt, auch wenn seine Schlussfolgerungen andere als diejenigen Schellers gewesen sind.

Die tätigkeitstheoretische Perspektive  
(„Erfahrungsorientierung“)

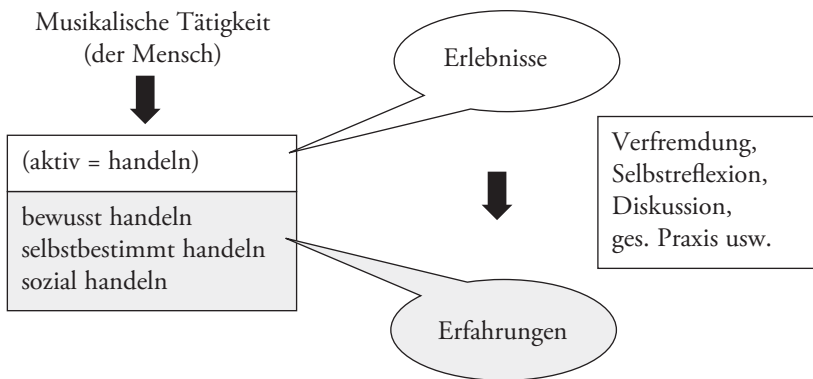


Abb. 3

Die Lerntätigkeit umfasst die Handlungs-Qualitätsmerkmale, wie sie die linke Spalte zeigt. Das „bloße“ (aktive) Handeln führt zu Erlebnissen, die durch Verfremdung, Selbstreflexion, Diskussion, gesellschaftliche Praxis usw. zu Lernerfahrungen verarbeitet werden. Wird dieser Verarbeitungsprozess nicht pädagogisch angeleitet, so findet er „urwüchsig“ (also weitgehend am herrschenden und, wie oben erläutert, vom Kapitalismus gewollten Bewusstsein) statt.

Am Beispiel des Weihnachtsliedersingens lässt sich die bewusste und „urwüchsige“ Art der Verarbeitung von Erlebnissen zu Lernerfahrungen zeigen. Die Rhythmusübung am Anfang der Stunde ist gut gemeint und energisch angeleitet. Sie hat aber nichts zu tun mit dem nachfolgenden Liedersingen. „Erlebnisse“ werden also nicht verarbeitet. Den Schülern und Schülerinnen erscheint die Übung daher als unsinnig. Dabei wäre es enorm sinnvoll, neben Einsinge-Übungen auch Rhythmusübungen zu veranstalten. Jedoch müsste das Singen dann auch explizit „rhythmisiert“ werden – was auch die Schüler/innen wünschen, wenn sie die Lieder zum Teil als altmodisch oder (gleichbedeutend) „langsam“ bezeichnen („modern“ = „schnell“ oder „mit Rhythmus“). Bezeichnend ist, dass die Schüler/innen mehr Rhythmus (in den Liedern) wünschen und zugleich die Rhythmusübungen öde finden.

Die Inhalte des Theorieteils – Homophonie/Polyphonie – sind keine Verarbeitung oder Reflexion dessen, was im Singe-Teil erlebt wird. So bleibt die Theorie für die Schüler abstrakt und ohne Relevanz, purer Lernstoff. Die Übungen zur „Illustration“ (modern gesagt zur „multimodalen Verfestigung“) der Theorie sind gut gemeint. Doch sollte die logische Reihenfolge umgekehrt sein: Aus den Singe-Erlebnissen müsste mittels Theorie eine Lern-Erfahrung entstehen. Das Wissen um Homophonie und Polyphonie hat keine praktische Relevanz für das Singen.

Wunsch-Singen ist keine „Selbstbestimmung“ und wäre allenfalls ein Einstieg in echte Schülerorientierung. Es knüpft weitgehend an Medien- und Gewohnheiten der Schüler/innen an, ohne diese zu reflektieren. Irgend- eine Reflexion der Liedinhalte ist notwendig, da viele Lieder ausgesprochen christlich sind, was ein Schüler auch kritisch bemerkt. Es wäre zu überlegen, ob der „Störenfried“ vielleicht kein Christ ist und daher mit Marias Gang durch den Dornwald, mit Gottes Auftrag an Moses usw. nichts anfangen kann. Das Event- bzw. Spaß-Prinzip führt dazu zu singen, ohne darauf zu achten, was man singt. Wenn in der Stunde Liedtitel angesprochen werden, dann weit weg vom Liedinhalt (z. B. *Alhambra* nicht als Zentrum arabischer Kultur in Spanien sondern als „die größte Touristenattraktion Spaniens“).

Die dominierende „Wirklichkeit“ dieser Stunde ist nicht die in den Musikstücken widergespiegelte, sondern die Inszenierung der Lehrerin. Gelernt wird in dieser Stunde, dass die Lehrerin gut Klavier spielen

kann, Paul immer stört, Liedersingen Spaß macht, Musiktheorie ein offenbar notwendiges Übel ist, aber nichts mit der Lust am Singen zu tun hat und aufgrund komplizierter Worte, die man sich schwer merken kann, auch „schwierig“ ist.

Am deutlichsten wird dies „hidden curriculum“ an der Erklärung einer Schülerin zur Frage, warum ein Lied traurig sei. Die Schülerin sagt zu *Maria durch ein Dornwald ging*, einem Lied, das sie offensichtlich sehr berührt hat: „Dadurch, dass da so fis und cis ... also diese Töne drin sind, dadurch hört sich das dann trauriger an“. Die Schülerin hat offensichtlich in diesem Typ Musikunterricht gelernt, dass man die Wirkung von Musik und Emotionen musiktheoretisch erklären kann oder muss. „Musikverstehen“ nimmt, so die geheime Botschaft der Lehrerin, den Weg über Musiktheorie. Es ist dann kein großer Schritt zur irrigen Meinung, „musikalisch“ sei die, die Noten lesen kann, oder die Emotionen von *Maria durch ein Dornwald ging* folgten der barocken Lehre der *Musica Poetica*.

Die Frage, wie ein Unterricht aussieht, bei dem die vier Komponenten aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial einheitlich aufeinander bezogen sind, reduziert sich in dieser Terminologie auf die Frage, wie das „Machen“ von Erlebnissen und die Verarbeitung zu (Lern-)Erfahrungen in einem einheitlichen Prozess stattfinden können, bei dem die Schüler/innen motiviert und selbstbestimmt – denn das drücken sie häufig mit der Formel „Spaß haben“ aus! – beteiligt sind.

Bekanntlich stammt meine Vorliebe für die „szenische Interpretation“ im Sinne des erfahrungsorientierten Unterrichts daher, dass dies ein Konzept ist, das Erleben – Singen, Tanzen, Musizieren, Spielen – zeitlich mit der Verarbeitung dieser Erlebnisse zu verknüpfen. Bei solcherart szenischem Spiel wird der Fluss des Erlebens immer wieder verfremdet, angehalten, „betrachtet“, verändert, neu arrangiert und somit spielerisch hinterfragt. Diese Art des Lernens entspricht der Theatertheorie Bertolt Brechts (Brecht 1970, S. 68–77), der aus dem Zuhörer ein mitdenkendes Individuum machen wollte. Und nicht von ungefähr entstand diese Theorie in enger Nachbarschaft, wenn auch nicht in konkreter Adaption, der russischen Psychologie Sergej Rubinsteins, des Urvaters der Tätigkeitspsychologie.



## Realisierung in einem Modell des interkulturellen Musikunterrichts

Alle Unterrichtsstunden, die der Tagung vorgelegt wurden, bearbeiteten genuine Inhalte des interkulturellen Unterrichts, ohne dies explizit zu berücksichtigen:

- *Oh Happy Day* ist ein Gospelsong, der sich auf seiner „Reise“ durch zahlreiche Kulturen (südamerikanische Kirche, Hit, Film, deutscher Kirchentag) als ein multikulturelles Chamäleon entpuppen kann.
- Die meisten Weihnachtslieder, durch die sich schwarze Befreiungsgestik (*Go down Moses*), mittelalterlicher Marienkult (*Maria durch ein Dornwald ging*) oder orientalischer Exotismus (*Alhambra*) begegneten, sind interkulturelle Musik.
- Der Song *Er lebt in dir* aus dem Musical *König der Löwen*, das den Hamburger Schülern und Schülerinnen präsent gewesen ist, ist per definitionem interkulturell.

Alle Unterrichtsstunden müssen daher – nicht nur aus tätigkeitstheoretischer Perspektive – darauf geprüft werden, *wie* sie eigentlich mit interkulturellen Inhalten umgehen. Die Antwort ist fast durchweg dieselbe: fahrlässig! Das heißt, dass das „fremde“ Kulturgut als „eigenes“ genommen wird, als ob die mediale, kommerzielle, kirchliche oder sonstwie interessengeleitete Aneignung und Überlieferung dieser Kultur irrelevant sei. In allen Unterrichtsstunden findet aber verborgen und unkontrolliert (im Sinne eines „hidden curriculum“) ein interkulturelles Lernen statt ... Doch welches?

Interkulturelles Lernen setzt voraus, dass die musikalische Tätigkeit von Menschen fremder Kulturen zur Kenntnis genommen und so verstanden wird, dass die Schüler/innen lernen, sich aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial im multikulturellen Deutschland, wo solche Kulturen in höchst heterogenen Vermittlungs- und Daseinsformen<sup>5</sup> existieren, zu bewegen. Durch Singen, Spielen, Musizieren und Tanzen können sie das Fremde – meist als „fremd“ und exotisch – erleben. Erst, wenn im

---

<sup>5</sup> Die Musikethnologie prägte Begriff und Vorstellung des ersten, zweiten, dritten usw. „Daseins“ von Musik (Wiora 1957).

Rahmen einer pädagogischen Inszenierung (ich nenne das dann „szenische Interpretation“) gesungen, gespielt, musiziert und getanzt und dabei der kulturelle Kontext der musikalischen Tätigkeit, die angeeignet werden soll, rekonstruiert wird, findet interkulturelles Lernen statt.

Der Ansatz, das Singen, Spielen, Musizieren und Tanzen in eine kulturelle Rekonstruktion einzubetten, hat viele Konsequenzen, die bis in die für einen aufbauenden Unterricht zentrale Kompetenzen-Frage reichen. Bei fremden Formen des Singens, Spielens, Musizierens und Tanzens fehlen den Schülern und Schülerinnen und den Lehrenden in den meisten Fällen bereits die elementarsten Kompetenzen.

### *Zwischenblende*

*Ich erinnere mich an meinen ersten afrikanischen Trommelworkshop beim Onkel des Aja Addy (ca. 1980). Der Meistertrommler stellte nach wenigen Minuten fest, dass uns Trommelschülern die Fähigkeit fehlte, das Becken organisch kreisen zu lassen. Also wurden die Congas beiseitegestellt und fast die Hälfte der Workshop-Zeit wurde nicht mehr getrommelt. Später habe ich bei „Capoeira für Kinder“ und bei „Tango“ bemerkt, dass nicht die korrekten Schritte, sondern die Haltung und der Gestus das Entscheidende sind. Beginnt man mit den Schritten, also der kulturell losgelösten Technik, so entfernt sich der Körper (um vom Geist gar nicht erst zu sprechen!) von der Capoeira- oder Tango-Kultur. Ahmt man jedoch zuerst die Haltung und den Gestus nach, fühlt sich dadurch in die fremde Kultur ein, so wird im darauffolgenden das Erlernen der Schritte entweder unbedeutend oder doch erheblich leichter und erfolgreicher. Ich nenne dies Vorgehen „vom Analogen zum Digitalen“. Ich habe Tango-Shows in Buenos Aires miterlebt, in denen sämtliche Zuschauer/innen einzeln mit den Profi-Tänzern und -tänzerinnen „gestisch“ tanzten, ohne auch nur einen „richtigen“ Schritt zu machen. In einem anderen Fall haben mir zwei Italienerinnen bestätigt, dass der „analog“ durchgeführte Gesang eines Tarantella-Liedes durch eine 4. Schulklasse erstaunlich authentisch geklungen haben soll: nicht der stimmbildungs-korrekte kindliche Flötenton, sondern der aus voller Brust herausgeschleuderte „unflätige“ musikalische Schrei (Video Sorrentino/Stroh 2007). Auch mit Capoeira habe ich solche positiven Erfahrungen gemacht, wo Grundschüler/innen nach nur sechs Unterrichtsstunden eine öffentliche Aufführung veranstalteten (Video Meinig/Stroh 2008).*

Unter der Bezeichnung „erweiterter Schnittstellenansatz“ habe ich ein Unterrichtsablaufschema für derartige interkulturelle Inhalte entwickelt (zusammenfass. [www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de); kurz auch in: Jank 2006). Das Schema soll abschließend am Beispiel der Behandlung des Gospelsongs *Oh Happy Day* erläutern werden:

### Unterrichtseinheit *Oh Happy Day*<sup>6</sup>

1. Was kennen die Schüler/innen von *Oh Happy Day*? Assoziationen, Erinnerungen an Filmszenen (falls vorhanden oder Video). Woran erkennt man optisch – ohne zu hören – einen Gospelchor?
2. Basiserfahrung (ein transkulturelles Element der Musik wird herausgegriffen): Call und Response sprechen, schreien, eventuell singen, Interaktion Pfarrer-Gemeinde und „aufgeheizte Stimmung“.
3. „Analoges“ szenisches Spiel: erst freie, dann koordinierte Bewegungen. Mit den Worten des Liedes, eventuell erste Gesangsphrasen. Alles aus den Übungen der Basiserfahrung heraus entwickelt.
4. Erste Verarbeitung (hier: Textstudium): Wovon ist im Text eigentlich die Rede? Afroamerikaner kodieren „geheime Botschaften“, „Kollektive Selbstvergewisserung“ usw. (explizit oder – besser – verpackt in Rollenkarten und Spielanweisungen. Im letzteren Fall: erste szenische Rekonstruktion mit dem musikalischen Material der Basisübung).
5. „Digitalisierung“: Einüben von Gesang, Groove (Bass im Gesang oder auf einem Instrument), Körperinstrumente als Begleitung, gezielte Choreografie, die zur Situation passt. Das Einstudieren hat keinen Selbstzweck, sondern dient der Präzisierung dessen, was analog erlebt und hernach theoretisch verarbeitet worden ist.
6. Komplette szenische Rekonstruktion: Singen und Spielen auf musikalisch möglichst hohem Niveau unter Einbeziehung – eventuell stilisierter – Elemente des szenischen Spiels.

---

<sup>6</sup> Die folgende Abfolge von Unterrichtsschritten entspricht dem „erweiterten Schnittstellenansatz“ der Interkulturellen Musikerziehung ([www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de)).

7. Zweite Verarbeitung: Diskussion über aktuelle Präsentationsformen, z. B. im Film *Sister Act 2* oder auf einem evangelischen Kirchentag. Möglichkeiten der Einstudierung und szenischen Rekonstruktion dieser Versionen. Eventuell Gegenüberstellung dieser Versionen mit der zuvor selbst erarbeiteten Version – z. B. in Standbildern zu Musik.

### Zusammenfassung

Die tätigkeitstheoretische Perspektive impliziert ein Verfahren der Analyse und Bewertung von Unterricht und Lerntätigkeit. Allgemein beleuchtet sie:

- die Motive der Schüler/innen unter dem Aspekt des Verhältnisses von Wirklichkeit, die durch die Musik angeeignet ist (= Inhalt der Musik), der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen und der schulischen Inszenierung (= der Wirklichkeit im Klassenzimmer);
- die Entwicklung von Handlungszielen aus solchen Motiven heraus, den Handlungsvollzug selbst und die dabei stattfindende Selbstregulation, bei der der Lehrer den organisatorischen Rahmen bereitstellt (= Zielformulierungen, Lehrerrolle);
- die für erfolgreiches Handeln notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie den Beitrag zur Weiterentwicklung derselben im Rahmen erfolgreichen Handelns (= Kompetenzen-Frage).

Speziell erfahrungsorientiert und musikbezogen beleuchtet sie:

- das Verhältnis von Erlebnissen und (Lern-)Erfahrungen, also die Frage, ob und wie Erlebnisse verarbeitet werden und welche Rolle der „pädagogische Zugriff“ dabei spielt;
- das Bewusstsein der Handelnden, den Grad von Selbstbestimmung und das soziale Verhalten beim Handeln;
- die Inhalte, die erfahrungsorientiert angeeignet werden.

Dass die der Tagung vorgelegten Unterrichtsstunden dann, wenn sie aus tätigkeitstheoretischer Perspektive betrachtet werden, viele „Mängel“ aufweisen, liegt weitgehend daran, dass sie nicht unter dieser Perspektive entwickelt, durchgeführt und evaluiert worden sind. Es wäre eine sinn-

volle, textanalytisch nicht einfache Aufgabe, auf der Basis von Schüler/innen-Interviews herauszufinden, inwieweit die Schüler nicht implizit eine tätigkeitstheoretische Perspektive einnehmen. Die vorliegenden Interviews hatten nicht diese Absicht und sind aufgrund der angewandten Fragestellungen nicht geeignet, das Material für solch ein Forschungsvorhaben bereitzustellen. Und so bleibt auch nach dieser sehr ergiebigen Tagung für die Unterrichtsforschung noch einiges zu tun übrig ...

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1956): Diskussionsbeitrag 1952/54, erstmals publiziert in: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen 1956.
- Brecht, Bertolt (1970): Über die Verwendung von Musik im epischen Theater (1935), in: Brecht, Bertolt: *Über experimentelles Theater*, Frankfurt am Main, S. 68–77.
- Bruhn, Herbert u. a. (1994): Musikhörgewohnheiten und sozialer Gruppendruck, in: *Musikpädagogische Forschungsberichte 3*, Augsburg, S. 151–163.
- Hentig, Hartmut von (1973): *Schule als Erfahrungsraum?*, Stuttgart.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?!, in: *Musikpädagogische Forschung 13*, Die Blaue Eule, Essen.
- Klingberg, Lothar (1989): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Berlin (1. Aufl. 1972).
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (<sup>5</sup>2002): *Didaktische Modelle*, Berlin.
- Jank, Werner (<sup>3</sup>2009): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute 6*, Oldershausen.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1969/71): *Werke (MEW)*, hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin.
- Meinig, Melanie; Stroh, Wolfgang Martin (2008): *Capoeira für Kinder* (+ Video-Dokumentation), Oldershausen.

- Müller, Renate (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung, in: *Musikpädagogische Forschung 13*, Die Blaue Eule, Essen.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung*, Regensburg.
- Sorrentino, Wencke; Stroh, Wolfgang Martin (2007): „Te Pizzicau“ von Santu Paulu. Süditalien: Szenische Interpretation von „Taran-tella“, in: *Grundschule Musik 41*, 1/2007 (+ Video-Dokumentation), S. 13–21.
- Stroh, Wolfgang Martin (2008): Musik macht dumm, in: [Online-]*Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2008*, S. 23–41 ([www.zfkm.org](http://www.zfkm.org)).
- Wiora, Walter (1957): *Europäischer Volksgesang und abendländische Tonkunst*, Kassel.

Weitere Informationen: [www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de)