

# Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht

## WOLFGANG MARTIN STROH

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

### 1. *Erfahrungs-Tatsachen*

Musikpädagogen sind sich heute wohl über folgende Punkte einig:

- Schüler machen primär musikalische Erfahrungen außerhalb der Schule und zum Teil in gezielter Opposition zu Schule.
- Gegenüber den außerschulischen stellen die im Musikunterricht ermöglichten musikalischen Erfahrungen lediglich Sekundär-Erfahrungen dar.
- Musikunterricht ist nur zu legitimieren, wenn er die schulischen Erfahrungen in eine bewußt beabsichtigte Beziehung zu den außerschulischen Erfahrungen setzt. Dabei gibt es verschiedene didaktische Konzeptionen (siehe weiter unten).
- Die nachhaltigsten Erfahrungen, die Schüler in der Schule (und im Musikunterricht) machen, sind keineswegs immer die vom Lehrer intendierten und im Lehrplan verzeichneten Erfahrungen. Schüler verarbeiten viele inoffizielle Erlebnisse viel intensiver als die vom Lehrer initiierten.
- Der Musiklehrer, der mit musikalischen Erfahrungen der Schüler — in welcher Absicht auch immer — arbeiten will, versteht sich weniger als Beherrschender, sondern vielmehr als „Organisator von Lernsituationen“ (Hentig 1973, 23 und 38).

Es nimmt nicht Wunder, daß sich heute viele musikdidaktische Konzeptionen mit dem Erfahrungsbegriff abmühen. Musikalische Erfahrungen sind das, was der Umgang mit Musik ermöglichen soll und ermöglicht. Der Umgang mit Musik an sich ist pädagogisch kaum interessant (außer eventuell in quantitativer Hinsicht). Interessant sind die musikalischen Erfahrungen, die Schüler machen, wenn sie mit Musik umgehen.

Hier einige Beispiele für die Verwendung des Erfahrungsbegriffs in neueren musikdidaktischen Äußerungen:

- (1) Hermann Rauhe hat jüngst gefordert, daß die schulische Musikerziehung „zum sinnvollen Umgang mit den Medien befähigen“ soll (Rauhe 1984, 8). Den Weg dahin sieht er darin, daß durch aktives Musizieren „die medial vermittelten Musikeindrücke und ihre Auswirkungen auf die Musikrezeption“ „bewältigt“ werden könnten (ebenda). Dies heißt nichts anderes, als daß die Erfahrungen, die Schüler mit den Massenmedien ma-

chen, in der Schule verarbeitet werden sollen — und zwar durch Musizieren. (Vor 10 Jahren sollte ein ähnliches Ziel durch kritische Reflexion erreicht werden.)

- (2) Rudolf Nykrin nennt als wichtigstes Ziel des Musikunterrichts, daß *„Defizite musikalischer Erfahrungen, wie sie Schüler in den Erziehungsprozeß mitbringen, zu verringern und zu korrigieren“* seien (Nykrin 1978, 129). Wenn beispielsweise der überwiegende Umgang mit Musik rezeptiv-passiv ist, so wird gefordert, daß er in der Schule — zum Ausgleich — produktiv-aktiv sein soll. In diesem Sinne haben Volker Schütz und Wulf Dieter Lugert vor Jahren die *„hypothetische Vorentscheidung getroffen, den (re)produzierenden und transponierenden Umgang mit Rockmusik in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit zu stellen“* (Schütz 1982, 170). Inzwischen hat Schütz seinen Ansatz weitgehend im Sinne eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ begründet — wovon noch kurz die Rede sein wird.
- (3) Christoph Richter schließt mittels hermeneutischer Interpretation Musik *„für Erfahrungen und für das Interesse der Schüler“* auf (Richter II, 20). Er nimmt an, daß es keinem Menschen schaden kann, wenn er möglichst viele Erfahrungen macht und sich mit besonderen Erfahrungen, die Dritte — vor allem Musiklehrer — gemacht haben, auseinandersetzt. Die Schüler sollen, kurz gesagt, im Musikunterricht mit neuen, ihnen ungewohnten musikalischen Erfahrungen konfrontiert werden. Richter bezieht sich dabei vornehmlich auf Kunstmusik. Wenn Jürgen Terhags Beobachtungen über die Unverträglichkeit von Rock-Erfahrungen der Jungelhrer und Schüler stimmen, wird sich aber auch die Rock-Didaktik Richters Argumentation anschließen müssen (Terhag 1984, 345-349).

Gegenüber diesen Positionen, in denen der Erfahrungsbegriff doch eher „nebenbei“ vorkommt (eine Ausnahme bildet Nykrins Buch), geht Ingo Scheller in seinem Buch *Erfahrungsbezogener Unterricht* (1981) von einem theoretisch genau bestimmten Erfahrungsbegriff aus. Im folgenden Beitrag soll von Schellers Konzept und seiner Bedeutung für den Musikunterricht die Rede sein.

Die schulische Aufarbeitung und Thematisierung von musikalischen Erfahrungen, die Schüler außerhalb der Schule machen, steht vor denselben Problemen, die sich im Sozialkundeunterricht bei Themen wie Jugendkriminalität, Familie, Jungen-Mädchen-Rolle, Drogen usw. stellen. Da Schellers Konzept für den Deutsch- und Sozialkundeunterricht entwickelt worden ist, war es reizvoll, Schellers Lösungen — die bereits viele Lehrerinnen und

Lehrer mit Erfolg anwenden — im Musikunterricht auszuprobieren. Dabei greifen wir bewußt Themen und Ziele auf, die Anfang der 70er Jahre von Musikpädagogen diskutiert und heute weitgehend ad acta gelegt worden sind: die kritische Reflexion des alltäglichen Umgangs mit Musik. (Im Unterschied zur Musikdidaktik der frühen 70er Jahre findet bei Scheller diese Reflexion nicht als „Aufklärungs“- oder „Sensibilisierungs“-Kampagne statt.)

Der folgende Bericht bezieht sich auf 14 Unterrichtsvorhaben im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg. In einem solchen Unterrichtsvorhaben arbeiten „Kontaktlehrer“ (das sind die einphasigen Mentoren), Studenten und Hochschullehrer über ca. 2 Semester zusammen. In die Unterrichtsvorhaben integriert ist ein Schulpraktikum. Der Umfang einer Unterrichtseinheit, die in den vorliegenden Vorhaben realisiert wurde, betrug zwischen 12 und 22 Unterrichtsstunden. Ingo Scheller und ich betreuten von Universitätsseite aus die Vorhaben, die in den Fächern Deutsch und Musik durchgeführt wurden.

Doch nun zu den Eigentümlichkeiten von Schellers erfahrungsbezogenem Unterricht.

## *2. Aneignung von Erfahrungen durch musikalische Verständigung über Erlebnisse*

Erfahrungen werden *g e m a c h t*, sie sind Produkte menschlicher Tätigkeit. Beim Machen von Erfahrungen benötigt der Mensch seinen Kopf, er muß denken:

Hentig 1973, 21:

Erfahrungen erscheinen irgendwo in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung.

Nykrin 1978, 23:

„Erfahrungen“ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war.

„*Erfahrungen entstehen erst in der aktiven, bewußten Auseinandersetzung mit Erlebnissen*“, schreibt Scheller. Das erste, was der erfahrungsbezogene Unter-

richt leisten muß, ist die gemeinsame Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen, denn „erst wo Erlebnisse ... zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller 1981, 63). Erfahrungen werden „gemacht“, indem sich Schüler gemeinsam über Erlebnisse verständigen. Diesen Prozeß nennt Scheller „Aneignung von Erfahrungen“ — was mehr als Erfahrungsaustausch und weniger als eine Verarbeitung von Erfahrungen ist.

Soll sich der Schüler selbst „produzieren“, so fällt dem Lehrer eine neue Rolle zu, die bereits Hentig 1973 in vier Punkten beschrieben hat: Der Lehrer soll ein Vermittler von Informationen, ein Organisator von Lernsituationen, das Modell eines lernenden, handelnden, genießenden und sich selbst bestimmenden Menschen und ein Freund sein (Hentig 1973, 37). Hentigs Lehrer ist kein Vermittler von Erfahrungen! Er ist auch kein Vermittler zwischen Schüler und Unterrichtsinhalt, wie es Christoph Richter gesehen hat (Richter I, 25).

Auch für Scheller ist der Lehrer zunächst ein guter und ideenreicher Organisator, der zum Beispiel als Spielleiter durchaus autoritär sein kann. Die methodischen Bemühungen des Lehrers richten sich im wesentlichen auf Unterrichtsformen, die „Verständigungsformen“ über Erlebnisse sein können. Sprechen, Schreiben, Literatur-Lesen, Fotografieren und szenisches Spielen hat Scheller in seinen Schriften ausführlich dargestellt. Dem szenischen Spiel gibt er neuerdings eindeutig den Vorzug. Immer wieder heißt es bei Scheller, daß auch eine musikalische Verständigung denkbar wäre, vor allem im Hinblick auf Hauptschüler, denen „die Sprache als ( . . . ) Verständigungsmittel nicht mehr ausreicht“ (1981, 62).

Aufgrund der Hypothese, daß musikalische Verständigung über Erlebnisse bei der Aneignung von Erfahrungen jenseits der Sprache gute Dienste leisten könnte, haben Scheller und ich die Lehrenden der erwähnten Unterrichtsvorhaben aufgefordert, möglichst umfassend musikalische Verständigungsformen auszuprobieren. Als Vorbereitung hatten wir (nach dreimonatiger Vorbereitungszeit) eine vierstündige musikalisch-szenische Straßenaktion durchgeführt, in der wir zahlreiche musikalische Verständigungsformen losgelöst vom „Zwang“, Musikunterricht abhalten zu müssen, durchgespielt hatten. Die Erfahrungen, die von den Lehrenden (musikalisch) angeeignet werden sollten, brauchten nicht musikspezifisch zu sein; denkbar waren auch Themen wie: Außenseiter, Familie, Junge-

Mädchen, Arbeitslosigkeit, Drogen, Cliques, Umgangsformen, Vorurteile usw.

Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung, spätestens jedoch nach den ersten Stunden, tendierten die Lehrenden dazu, zwei Möglichkeiten, das Vorhaben durchzuführen, eindeutig zu bevorzugen: *Entweder* wurden die (nicht musikspezifischen) Erlebnisse zwar mittels Liedern oder Musikstücken in den Unterricht hereingeholt, die Verständigung über die Inhalte der Lieder und Stücke vollzog sich dann aber nicht-musikalisch, überwiegend mit szenischen Mitteln. *Oder* die Lehrenden wählten, um musiksaue zu bleiben, musikspezifische Erlebnisse aus, verständigten sich aber auch hierüber wiederum sprachlich oder szenisch. Schematisch dargestellt:

	Art der Erlebnisse:	Symbolische (Zwischen-)Form des Erlebnisses:	Art der Verständigung:	gemachte Erfahrung:
1. Möglichkeit:	nicht musikspezifisch	musikalisch (Lied u.a.)	nicht musikspezifisch (szenisch, sprachl.)	nicht musikspezifisch
2. Möglichkeit:	musikspezifisch	nicht musikspezifisch	nicht musikspezifisch (szenisch, sprachl.)	musikspezifisch
nicht gewählte Möglichkeit:	nicht musikspezifisch	musikalisch	musikalisch	nicht musikspezifisch

Drei Vorhaben gingen im wesentlichen so vor, daß Lieder szenisch erarbeitet, d. h. die Inhalte gespielt wurden. Anschließend wurden die in den Liedern (von Lindenberg, Müller-Westernhagen, Gripstheater) abgehandelten Probleme und die Art der szenischen Interpretation weiterentwickelt, woraus schließlich ein neues Lied entstand, das einstudiert und vorgeführt wurde. — Eine ähnliche Unterrichtseinheit hieß „szenische Darstellung ‚engagierter‘ Lieder“.

In sieben Vorhaben wurden musikalische Themen gewählt („Stars und Fans“ und Musikgeschmack), die Aneignung entsprechender Erfahrungen aber ausschließlich über Diskussionen und szenische Spielformen vorgenommen. Beim szenischen Spiel wurde allerdings auf charakteristische Weise Musik

eingesetzt. Zum Beispiel: Während der Vorführung sog. Standbilder wurde Begleitmusik passend eingespielt (vorn Gitarrenlied zum Pauken-Rhythmus), um die emotionale Wirkung der Bilder zu intensivieren.

Drei weitere Vorhaben bearbeiteten Themen wie „Cliques“ oder „Punks“, indem sie ein kleines Theaterstück ausarbeiteten und vorführten, wobei die Vorführung mit Musikeinlagen und Liedern durchsetzt war.

Lediglich in einem Vorhaben, von dem ich bereits in *Musik und Bildung* 6/82, S. 406, berichtet habe, wurde eine rein musikalische Verständigung über musikalische Erfahrungen der Schüler inszeniert. Wir haben im Sinne kleiner Spielkonzepte das Lied *O, du lieber Augustin* kaputt gespielt und anschließend — nun aber wieder sprachlich! — über Hörerfahrungen mit atonaler Musik diskutiert. In diesen Musikstunden haben sich die Schüler die Erfahrungen angeeignet, daß „schräg“ zu spielen sehr lustvoll sein kann, obgleich einem beim Hören atonaler Musik leicht „die Klappe runter fällt“. Unsere Beobachtung, daß die Lehrenden offensichtlich Schwierigkeiten hatten, „rein musikalische“ Verständigungsformen zu finden, weist nicht nur darauf hin, daß die erwähnte außerschulische Straßen-Aktion ebenfalls Musik sprachlich und szenisch funktionalisiert hatte, und daß Scheller und ich auch nicht ganz genau wußten, was eine „rein musikalische“ Verständigung sein sollte; die Schwierigkeiten waren auch Anlaß für uns, einige charakteristische Probleme klarer zu sehen:

- (1) Entgegen der Annahme; die Sprache stelle ein vermittelteres und — vor allem. Hauptschülern — weniger zugängliches Symbolsystem dar, erweist sich musikalische Kommunikation ohne sprachliche oder szenische Hilfe als entweder zu ungenau oder zu schwierig. Probleme Jugendlicher, jugendliche Alltags-Erfahrungen und -Erlebnisse sind viel zu differenziert, um rein musikalisch abhandelbar zu sein. Selbst die musikalische Verständigung über Erlebnisdimensionen wie Angst, Einsamkeit, Unruhe, Sehnsucht erfordert sehr elaborierte Beherrschung des Symbolsystems Musik.
- (2) Rein musikalische Verständigungsformen waren am ehesten möglich, wenn die Erlebnisse selbst immanent-musikalisch gewesen sind. Die musikalische Verständigung selbst erforderte aber einen erheblichen technischen und musikdidaktischen Aufwand (vgl. Stroh 1984, 15-21, im Fall der erwähnten Spielkonzepte).
- (3) So schwer es ist, im Deutsch-, Sozial- oder Erdkundeunterricht musikalische Verständigungsformen einzusetzen, so einfach und naheliegend ist

es, sich — umgekehrt — im Musikunterricht musikalische Erfahrungen mit nicht musikspezifischen Mitteln anzueignen.

- (4) Der hohe Anspruch der aktiven, bewußten Aneignung von Erfahrungen ist schwer mit dem üblichen Musizieren im Musikunterricht zu vereinen. Allerdings ist dieser Anspruch wohl deshalb so hoch, weil nur an relativ kurzfristige Aneignungsprozesse gedacht ist. Volker Schütz weist darauf hin, daß ja Rockmusik wichtige „*Erfahrungen für die jeweiligen Hörer und Musiker zu organisieren versucht und mehr oder weniger gelungen zum Ausdruck bringt*“ (Schütz 1982, 170); es müsse möglich sein, solche Erfahrungen auch dadurch anzueignen, daß Rock musiziert wird — ja, dies sei die einzige Möglichkeit „*Reflexionsprozesse zu initiieren*“ wegen des nonverbalen Zugangs Jugendlicher zur Rockmusik (Schütz 1984, 71). Hierbei heißt Musizieren allerdings mehr als das bloß Einstudieren eines Titels: Es ist die komplette Organisation solch einer Einstudierung. — In übrigen tut es dem Musizieren keinen Abbruch, wenn man feststellt, daß es zur Aneignung von Erfahrungen im außerschulischen Umgang mit Musik nur bedingt geeignet ist. Prozesse der Art, wie Schütz sie meint, sind in einigen Unterrichtsvorhaben aber durchaus abgelaufen. Ein Beispiel: Die Klasse hatte zunächst Lindbergs Lied *Jenny* gehört, das damit endet, daß Jenny, nachdem sie eine Biege nach München gemacht hat, einen tollen Typen trifft, der Pauker an 'ner Penne ist und ihr beim Lieben zuflüstert: „*wir könnten zwar los auf never come back, doch die Schule ändern, das wär der gag!*“ Die Schlußstrophe des Schüler-Liedes hatte eine ähnliche Moral (die nur peinlicher wirkte, weil sie sprachlich unbeholfener war):

. . . doch abhau'n hat doch keinen Zweck,  
die Sorgen gehen damit nicht weg.  
Wenn wir was ändern wollen,  
müssen wir was tun.

Nach einer längeren Diskussion wurde aber diese Strophe gestrichen. Als Diskussion über die Gestaltung eines Liedes war dies eine (im weiteren Sinne) musikalische Problemstellung. Die Schüler überlegten, was wohl für ein Lied passend ist! Mit dieser Diskussion haben sie sich aber natürlich auch über Erlebnisse mit Abhauen, mit Lösungswegen aus familialen Konflikten verständigt.

### 3. Aneignung musikalischer Erfahrungen mit Mitteln des szenischen Spiels

Es hatte sich herausgestellt, daß eine rein musikalische Verständigung über nicht musikspezifische Erlebnisse nur unter sehr speziellen Bedingungen möglich und kaum leichter zugänglich als sprachliche Verständigung ist. Dennoch konnten musikalische Mittel die sprachliche oder szenische Verständigung erleichtern, verbessern oder — im Extremfalle — erst ermöglichen. Doch selbst dann, wenn eine Verständigung durch Musik erst ermöglicht wurde, war die Verständigung selbst nicht (im strengen Sinne) musikalisch.

Der Zwang, im Unterricht unbedingt musikalisch kommunizieren zu müssen, war wie verflagen, wenn die Lehrenden musikalische Erfahrungen, genauer: Erfahrungen der Schüler beim Umgang mit Musik, aufarbeiten wollten. Erfahrungen, die bearbeitet wurden, lauteten: Musikhören zu Hause, Ausgehen-Dürfen, musikalische Symbole von Cliques, Haltungen von Musikern, Verhalten von musikalische Bekannt- und Freundschaften, Begegnungen mit Stars, Exotik und Abwehr von Punk-Rock, Musikfernsehen in der Familie u. a. Die Bearbeitungsformen waren überwiegend szenische — wobei der gesamte Katalog der von Scheller angeführten Formen vorkommen konnte —, Musik kam aber fast immer in irgendeiner Weise hinzu. Indem sich die Schüler überlegten, wie sie in einem Spiel musikalische Mittel einsetzen könnten, arbeiteten sie bereits mit Erfahrungen im (außerschulischen) Umgang mit Musik.

Es muß hier nochmals auf eine Unterscheidung hingewiesen werden, die Scheller in seiner Konzeption trifft: Die Aneignung von Erfahrungen und die Verarbeitung von Erfahrungen wird getrennt. Im allgemeinen schließt sich an die Phase der Erfahrungsaneignung eine Unterrichtsphase der Erfahrungsverarbeitung an. Während die Aneignung von Erfahrungen zunächst lediglich eine Verständigung unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrer darstellt, weitet sich der Gesichtskreis mit der Verarbeitung. Im Idealfall ermöglicht die Verarbeitung von Erfahrungen es dem Schüler, einen „gesellschaftlich reflektierten Standpunkt“ zu beziehen (Scheller 1981, 66).

Die „Musikalisierung“ des erfahrungsbezogenen Unterrichts spielte sich also durch den Übergang von der Aneignungs-Phase zur Verarbeitungs-Phase ab. Die musikalische Verarbeitung von Erfahrungen war einfacher zu organisieren als die musikalische Aneignung. Dies lag sicherlich zunächst daran, daß die Verarbeitung stets mit irgendeiner Art der Vorbereitung auf eine Veröff-

fentlichung verbunden war. Solch eine Veröffentlichung konnte ein öffentliches Theaterstück, aber auch ein selbst gemachtes Lied (das vielleicht auf Tonband aufgenommen oder gemeinsam gesungen wurde) sein.

In 12 der 14 beobachteten Unterrichtsvorhaben zeigte die Phasenfolge Aneignung—Verarbeitung—Veröffentlichung eine deutliche Tendenz der „Musikalisierung“:

1. Phase (Aneignung von Erfahrungen)
  - Thema: musikalische –Erlebnisse,
  - Verständigung über diese Erlebnisse mit musikunspezifischen Mitteln, überwiegend szenischem Spiel,
  - bisweilen unterstützender Einsatz von Musik bei diesem szenischen Spiel (Verwendung von Liedern, Hintergrundmusik).
2. Phase (Verarbeitung von Erfahrungen)
  - sprachliche, szenische und musikalische Unterrichtsformen in etwa gleicher Gewichtung,
  - bei produktbezogener Verarbeitung überwiegt rein musikalische Tätigkeit: Liedermachen, Einstudieren passender Musik, Verwendung von Musik in Theaterszenen.
3. Phase (Veröffentlichung von Erfahrungen)
  - in einigen Fällen primär musikalische Veröffentlichungsformen (Vorführung eines eigenen Lieds mit szenischer Verdeutlichung), in anderen Fällen Theaterspiel mit Musik oder Zusammenstellung von Tonbandabschnitten einzelner musikalischer Teilergebnisse (z. B. verschiedene Kompositionen beim Thema „Musikgeschmack“).

Die „Musikalisierung“, das heißt die deutliche Zunahme musikalischer Verarbeitungsmittel, fand meist im Hinblick auf die Veröffentlichung statt. Die intensivere Arbeit mit musikalischen Fragen und Formen war weniger durch die nonverbalen Chancen musikalischer Verständigungsweisen, sondern vielmehr durch den sinnlichen Reiz musikalischer Elemente in Vorführungen aller Art hervorgerufen. Ich bezweifle, ob diese Art der „Musikalisierung“ die Art von Verarbeitung von Erfahrungen ist, die Scheller ursprünglich gemeint hat. Bei der Erfahrungs-Verarbeitung im Sinne Schellers soll ja der individuelle Standpunkt der Schüler gesellschaftlich relativiert werden, es sollen die Hintergründe, die Ursachen und Bedingungen der gemachten

Erfahrungen erkannt und es sollen Handlungsperspektiven diskutiert und erprobt werden. Die Arbeits-Phasen der beobachteten Unterrichtsvorhaben waren aber überwiegend Phasen des Ubens, Probens, Instrumentierens und Organisierens. Gesellschaftliche Perspektiven gerieten nur zufällig — wie im erwähnten Beispiel der Diskussion um einen Lied-Schluß —, nicht jedoch systematisch ins Blickfeld.

Diese Art der „Musikalisierung“ ist glücklicherweise nicht das Kriterium eines gelungenen Musikunterrichts im Sinne Schellers. (Wäre das der Fall, so müßte guter Musik- ein schlechter Sozialkundeunterricht sein.) Es kommt vielmehr darauf an, daß die Unterrichtstätigkeit, in welcher Form auch immer sie sich abspielt, musikalisch motiviert ist. Und musikalische Motive sind nicht auszuschließen, auch wenn typische Musikunterrichts-Formen fehlen. Dies liegt im Mechanismus des erfahrungsbezogenen Unterrichts.

Die Aneignungs-Phase ist keine Motivations-Phase im üblichen Sinn. Das Ziel dieser Phase ist die Herstellung gemeinsamer Erfahrungen, auf die sich nachfolgende Lernprozesse beziehen können. Dem Prinzip des Erfahrungs-Lernens, wie es bereits Hentig dargestellt hat (1973), widerspricht es, daß die Schüler vom Lehrer motiviert werden müssen. Wenn der Lehrer Lernsituationen organisiert, so werden in diesen Situationen die Schüler genauso weit lernen, wie ihre Motivation reicht. Allerdings entwickeln sich Motive im Verlauf der Tätigkeit weiter, und daher nimmt Scheller — ohne es zu erwähnen — an, daß sich das Motiv, sich über Erlebnisse verständigen, also Erfahrungen machen zu wollen, zum Motiv, Erfahrungen auch verarbeiten und veröffentlichen zu wollen, weiter entwickelt. Aber nichtsdestotrotz ist die Herstellung solcher Motive nicht das Ziel der Aneignungsphase.

Musikpädagogen täuschen sich meines Erachtens viel zu oft (und oft viel zu systematisch) über die Motive der Schüler. Wer die eingangs aufgezählten Erfahrungs-Tatsachen (S. 145) zur Kenntnis nimmt, wird nicht ausschließen dürfen, daß Schüler auch dann musikalisch motiviert sind, wenn sie schlaff und untätig sind. Motive können ja erst dadurch sichtbar werden, daß sie in irgendwelchen Handlungen realisiert werden. Fehlt es aber an Handlungsmöglichkeiten und geeigneten Rahmenbedingungen, so können sich vorhandene — zugegebenermaßen oft diffuse und ungenaue — Motive nicht zeigen (Ziehe 1980, 117).

Der erfahrungsbezogene Musikunterricht läßt die Frage der Motivation zunächst außer acht. Er gibt — positiv ausgedrückt — den Schülern die Gelegenheit, zu beweisen, daß sie bereits musikalisch motiviert sind aufgrund

einschlägiger musikalischer Erfahrungen. Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, Bedingungen zu schaffen, in denen sich diese Motive entfalten können. Daher spielt in einem Unterricht, der mittels musikspezifischer Methoden musikalische Erfahrungen verarbeitet, dennoch die Musik eine zentrale Rolle. Denn der Lehrer läßt den musikalischen Motiven Raum. Es ist daher auch wieder kein Zufall, daß die Veröffentlichungen der von uns beobachteten Unterrichtsvorhaben sehr musikalisch gewesen sind!

#### *4. Die Vermittlung außerschulischer und schulischer Erfahrungen*

Eine bestimmte musikalische Handlung, der Vollzug des „Umgangs mit Musik“ kann Erfahrungen ermöglichen, stellt aber nicht automatisch eine Erfahrung dar. Andererseits können verschiedene Handlungen, verschiedene Umgangsweisen mit Musik dieselbe Erfahrung ermöglichen und vermitteln. Dies macht sich der erfahrungsbezogene Unterricht zunutze: Sicherlich ist ein Rollenspiel nicht die Wirklichkeit, die gespielt wird; sicherlich ist ein von einer Klasse gespieltes Rockstück kein „wirkliches“ Rockstück . . . und dennoch können die entsprechenden Erfahrungen dieselben sein.

Es muß in jedem Einzelfall überlegt und analysiert werden, ob eine schulische Handlung wirklich dieselbe Erfahrung vermittelt, die die zugehörige außerschulische Handlung vermittelt hätte — ob, mit anderen Worten, zwischen der schulischen und außerschulischen Erfahrung eine Übereinstimmung in den pädagogisch wichtigen Dimensionen besteht. Drei Beispiele zur Erläuterung:

##### (1) Die „musikpädagogische Rockmusik“.

Wenn Theodor W. Adorno heute eine Schulklasse hören würde, wie sie ein Rockstück nach einem Volker Schütz'schen Modell spielt, so würde er das sicherlich als „musikpädagogische Rockmusik“ bezeichnen. Mit Sicherheit klingt „richtige“ Rockmusik anders als das Produkt eines Wahlpflichtkurses, das ich zum Schuljahrsende an einer südoldenburgischen Schule hörte. Und dennoch haben die Schüler sich, den Mitschülern und den Eltern rockmusikalische, „richtige“ Erfahrungen vermittelt. Als weiterer Programmpunkt war bei dieser Feier die Darbietung einer Akkordeongruppe vorgesehen. Obgleich diese Musik absolut „authentisch“ war und einigen Anwesenden auch ein entsprechendes Erlebnis vermittelte, werden nur ganz wenige der anwesenden Schüler dabei musikalische Erfahrungen gemacht haben. Die Verständigung über

das „musikpädagogische“ Rockstück indessen verlief unter den meisten Schülern sehr intensiv: Die Jugendlichen drängelten sich vorne an der Bühne, sie forderten da capo, sie waren außer Rand und Band — obgleich die Vorführung ein Kümmerling gegenüber allem war, was jenen Schülern täglich über die Medien vermittelt wird.

Ich mußte das Fazit ziehen: Auch wenn die Aufführung selbst noch weit von „richtigen“ rockmusikalischen Erlebnissen entfernt war, so kann sie dennoch „richtige“ rockmusikalische Erfahrungen vermitteln. Perfekt dargebotene Shanties, Akkordeonmärsche und Kirchenlieder konnten keine wirklichen musikalischen Erfahrungen mehr vermitteln.

- (2) Im Schutz des szenischen Spiels werden auch tabuisierte Meinungen geäußert.

In einer 9. Realschulklasse wurde ein Unterrichtsprojekt zum Thema Diskothek durchgeführt. Einleitend inszenierte der Lehrer ein Rollenspiel, in dem eine Disco-begeisterte Tochter sich mit ihren Eltern um den Zeitpunkt des Nachhausekommens streitet. Im Schutze dieses Spiels und einer anschließenden Auswertung polarisierte sich die Klasse in zwei Fraktionen: diejenigen, die selbst in Discos gehen, und diejenigen, die alle Disco-Geher verachten, weil sie selbst „sinnvollere“ Hobbies haben (Modellflugzeugbau, Sportverein, Musizieren). In der Rolle von Vater und Mutter trug die zweite Fraktion energisch ihre tatsächliche Meinung vor, was sie ohne Rollenspiel niemals gemacht hätte. Auch nach beendetem Spiel konnten die „Hobbyisten“ recht erfolgreich dem „moralischen“ Druck der angeblich fortschrittlicheren Disco-Geher standhalten. Ohne dies Rollenspiel wären die Hobbyisten die ganze Unterrichtseinheit über wahrscheinlich stumm geblieben.

Auch in diesem Fall hat das szenische Spiel der Darstellung wirklicher Erlebnisse und der gemeinsamen Aneignung von Erfahrungen mit Freizeitbeschäftigungen gedient, obgleich die szenische Aufarbeitung von allen als ein „Spiel“ erkannt worden war.

- (3) Interpretation von szenischen Darstellungen.

Eine „Verständigung“ über szenisches Spiel gelingt nur, wenn das Spiel auch verstanden wird. „Verstehen“ heißt dabei nicht notwendig, daß die Zuschauer nur das bemerken, was der Spieler bewußt darstellt, sie können durchaus auch etwas bemerken, was dem Spieler nicht bewußt ist. Oft wird von Eigenschaften, die ein Schüler als Darsteller einer Figur zeigt, auf tatsächliche Eigenschaften des Schülers geschlossen. Ich finde das sehr problematisch; Scheller meint allerdings, daß zumindest auf der

Ebene der „Haltungen“ solche Schlüsse zulässig sind (Scheller 1982, 230-244), sofern man die Wirkung der Haltung eines Spielers auf die anderen beobachtet. Für eine ausreichende Interpretation sind meist Zusatzkenntnisse erforderlich (die man sich meist leicht beschaffen kann). Zum Beispiel:

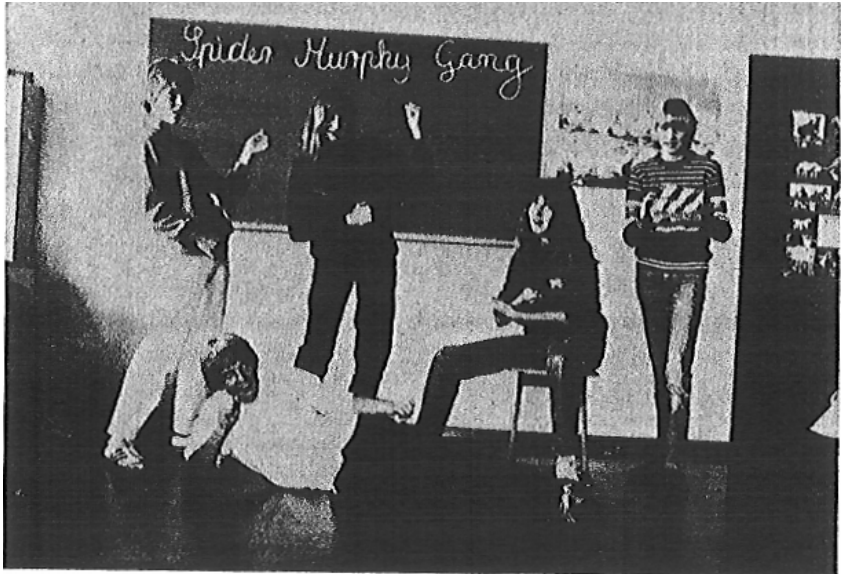
Eine Schülerin ordnet vier Mitschüler zu einem „Standbild“ (Scheller 1983), das eine Rockgruppe darstellt (vgl. Abb. 1). Die Art und Weise, wie sie die einzelnen Spieler modelliert, kann bedeuten,

- daß sie die Musiker gerne in der modellierten Weise sehen möchte, aber durchaus weiß, daß die Musiker anders sind;
- daß sie die Musiker tatsächlich in der modellierten Weise sieht, obgleich sich die Musiker in Wirklichkeit anders verhalten;
- daß sie die Musiker zwar gerne anders sehen würde, sie aber dennoch so modelliert, wie sie wirklich sind;
- daß sie die Musiker so modelliert, wie sie einzelne Schüler, die diese Musiker darstellen, gerne sehen möchte . . .



**Abbildung 1:** „Standbild“ — eine Schülerin modelliert die Gruppe Spider Murphy Gang.

In diesem Fall haben wir allerdings nicht die hier genannten Möglichkeiten abgefragt, sondern die Schüler mit dem Standbild arbeiten lassen. Niemand mußte sprachlich sagen, wie er die Anordnung der Figuren findet, sondern jeder, der etwas „sagen“ wollte, konnte das Bild ummodellieren (Abb. 2).



**Abbildung 2:** Eine Schülerin hat das Standbild (Abb. 1) ummodelliert.

Der Prozeß des Umformens ist die „Verständigung“ über die mit den dargestellten Haltungen verbundenen Erlebnisse. Scheller nennt diesen Verständigungsprozeß nach A. Boal „in Bildern denken“ (Boal 1979, 71).

Bei dieser non-verbalen Art der Verständigung können erstaunliche musikalische Lernprozesse und Auseinandersetzungen mit musikimmanenten Problemen stattfinden. So konnten wir anhand mehrerer Videoaufnahmen der Schülerarbeit an einer szenischen Darstellung eines Popmusiktitels feststellen, daß im Verlauf der Arbeit nicht nur die Haltungen der Spieler realistischer, musikalisch richtiger, körperlich bewegter und rhythmisch präziser wurden, sondern daß die Abfolge der Szenen und Haltungen sich immer besser der musikalischen Struktur und Gliederung des Titels einfügte. Im

Prinzip hatten die Schüler bei dieser Arbeit eine produktbezogene Formanalyse eines Musikstücks hergestellt und zugleich bemerkt, wozu eine solche Analyse gut sein kann.

## 5. Anmerkungen zur Forschungsmethode

Der Erkenntnisgewinn im Rahmen der hier vorgestellten umfangreichen Beobachtung von Musikunterricht ist selbst so etwas wie erfahrungsbezogenes Lernen: Die jeweiligen Unterrichtsstunden stellen „Erlebnisse“ dar, über die sich die (forschenden) Hochschullehrer mit den Unterrichtenden in anschließenden Gesprächen „verständigen“. Nach der sechswöchigen Phase der Unterrichtspraxis schließt sich für Hochschullehrer, Kontaktlehrer und Studenten eine universitäre Auswertung an, in der die Erfahrungen „verarbeitet“ werden. Nicht nur schriftliche Berichte, Bilderausstellungen und die öffentliche Vorführung von Video-Filmen und Tonbandmitschnitten, sondern auch der vorliegende Vortrag stellen eine „Veröffentlichung“ der verarbeiteten Erfahrungen dar.

Weder die Kriterien einer „sauberen“ Unterrichtsbeobachtung, noch eine Reduktion des Problems „erfahrungsbezogener Unterricht“ auf evaluierbare Teilprobleme hat stattgefunden. Was heißt es überhaupt, daß sich „*ein Schüler als identisches Subjekt (selbst) produziert*“ (Scheller 1981, 63)? Genügt es da zu beobachten, daß Unterricht „gut läuft“, daß er den Schülern Spaß macht und die Lehrenden zufrieden sind? — Nein! — Wichtiger sind da schon Beobachtungen an den Veröffentlichungen der Schüler, genauere Untersuchungen der schriftlichen Berichte der Lehrenden ... und ein ganzes Stück Theorie über den Zusammenhang von sichtbaren menschlichen Handlungen, musikalischen Tätigkeiten und der Entwicklung der Schüler-Persönlichkeit. Der vorliegende Aufsatz hat alle diese Aspekte nicht berücksichtigt.

Als Unterrichtsforscher hatten Scheller und ich zwei Gegenüber (mit einer Ausnahme, wo ich selbst unterrichtete): die Lehrenden (Kontaktlehrer und Studenten) und die Schüler. Unsere Ideen mußten sich zuerst bei den Lehrenden durchsetzen. Da diese relativ autonom arbeiteten und zunächst im Unterricht überleben und höchstens in zweiter Linie die Forschung fördern wollten, war dies überhaupt nicht selbstverständlich. Da wir keine systematische und operationalisierte Unterrichtsbeobachtung durchführten, sondern zunächst auch unseren Betreuungsaufgaben im Rahmen der Lehrerausbildung nachzukommen, den Unterricht also unter vielfältigen Aspekten anzu-

sehen hatten, erreichten uns Schüleräußerungen oft auch auf dem Umweg über die Lehrenden. — Dennoch meine ich, daß die „unsaubere“ Art, Erfahrungen mit Musikunterricht in recht komplexen Zusammenhängen zu machen und zu verarbeiten, aufgrund ihrer Realitätsnähe auch zahlreiche Vorteile hat — und zumindest zum Nachdenken anregt.

## *Literatur*

- Boal, A.: Theater der Unterdrückten, Frankfurt/M. 1979 (ed. suhrkamp 987).
- Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum?, Stuttgart 1973.
- Nykrin, R.: Erfahrungerschließende Musikerziehung, Regensburg 1978.
- Rauhe, H.: Zwei Dutzend Kanäle — und wer übt Klavier?, in: nmz 4/1984.
- Richter, Chr.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel, Teil I, in: Musik und Bildung 11/1984; Teil II, in: Musik und Bildung 12/1984.
- ders.: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation?, in: Musik und Bildung 6/1984 (eine Erwiderung auf: Stroh, W. M.: Der Tantris mit sorgender List sich nannte ... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung, ebenda).
- Scheller, L.: Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein/Ts. 1981.
- ders.: Alte und neue Sinnlichkeiten. Und wie man in der Schule damit umgehen kann, Westermanns Päd. Beiträge 11/1980.
- ders.: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen — Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels, in: R. Scholz und P. Schubert (Hg.): körpererfahrung. die wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht, Reinbek 1982.
- ders.: In Bildern denken oder Über die Arbeit mit Standbildern, Ms. Oldenburg 1983.
- Schütz, V.: Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband, Teil I, in: Musik und Bildung 7—8/1981.
- ders.: Rockmusik — Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg 1982.
- ders.: Rockmusik im Unterricht — eine neue Form der musischen Erziehung?, in: E Ritzel und W. M. Stroh (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven 1984.
- Stroh, W. M.: Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 6/1982.
- ders.: Arnold Schönberg und das Prinzip „Kunstmusik“, in: Musik im 20. Jahrhundert, hg. von J. Hodek und S. Schutte, Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Stuttgart 1984.
- Terhag, J.: Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik, in: Musik und Bildung 5/1984.
- Ziehe, Th.: Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher, in: Psychische Konflikte — Jugendliche in der Pubertät. Kursmodelle 1, Pädagogische Stelle Dortmund, Dortmund 1980 (Nachdruck eines Referats von 1976).

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh  
Twiskenweg 13  
D-2900 Oldenburg