

Entwickeln didaktischer Modelle — erläutert an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld Musik — Bewegung — szenische Gestaltung — Tanz

HELMUT TSCHACHE

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

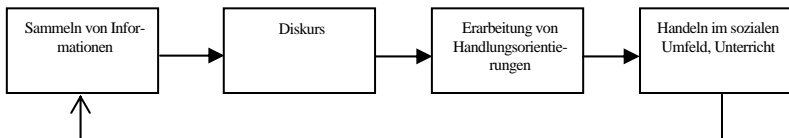
Bei der von mir seit ca. 20 Jahren betriebenen praxisnahen Curriculumentwicklung im Schulfach Musik (vgl. Tschache 1982) sind die Entwicklungsprozesse in der Regel von der Unterrichtspraxis ausgegangen. Aus dem eigenen Unterrichtskontinuum im Schulfach Musik habe ich Ausschnitte und Phasen hervorgehoben und beschrieben, die unter bestimmten jeweils aktuellen didaktischen Gesichtspunkten interessant und diskutierenswert erschienen, wie u.a.

Liedermachen mit Schülern	(1977/1988)
Forschendes Lernen in der Studienstufe	(1976)
Projektorientierter Unterricht	(1978)
Bezüge zwischen Volksmusik und Kunstmusik	(1978/1990)
Klassenmusizieren	(1988)

Die in der Lehrerfortbildung vorgestellten und in die Lehrerausbildung hineingetragenen Unterrichtsbeispiele hatten stets einen längeren Entwicklungsprozeß durchlaufen, den ich wissenschaftstheoretisch von der Aktions- und Handlungsforschung und von der praxisnahen Curriculumentwicklung her interpretiert und geführt habe (vgl. Tschache 1982).

Der Modellbegriff spielte in diesen Entwicklungen stets eine zentrale Rolle ...

1. ... im konstruktiven Sinne des Führens der Entwicklungsprozesse nach dem Phasenmodell der Aktionsforschung in der Abfolge von



(Moser 1977, Seite 51)

Die Phasenabfolge ist zyklisch und in mehreren Durchläufen vorzustellen. Der Einstieg in die Entwicklung kann in jeder Phase erfolgen.

2. ... im Sinne der Erschließung eines Unterrichtsinhaltes oder einer Problemstellung, die prototypisch für ein bestimmtes didaktisches Vorgehen ist und die einen höheren Grad der didaktischen Aufbereitung ausweist;
3. ... im Sinne des Erkenntnisgewinnes über didaktisches Handeln (als Gegenposition zu Didaktiken und Didaktikern, die diesen Erkenntnisgewinn oder ihre didaktischen Handlungsanleitungen im Deduktionsprozeß aus den Bezugswissenschaften ihres Unterrichtsfaches herleiten.)

Der Schwerpunkt meiner Arbeit lag zunächst bei 1. und 2., bei der Ausarbeitung von prozeßreflektierten Inhalten und Methoden des Schulfaches Musik in Form von Modellen, die aus einem Unterrichtskontinuum oder aus einem didaktischen Feld herausgehoben wurden. Dies Unterrichtskontinuum war überwiegend mein eigenes, es trat jedoch zunehmend in Korrespondenz zu anderen didaktischen Beiträgen unterrichtspraktischer und fachwissenschaftlicher Art.

Durch die oben erwähnten langfristigeren zyklischen Abläufe im Phasenmodell der Aktionsforschung entstanden in verschiedenen Inhaltsbereichen im Verlauf der beiden letzten Jahrzehnte Handlungs- und Informationsfelder, die eine Schwerpunktverlagerung des Umganges mit didaktischen Modellen vom Konstruktiv-Prozessualen hin zum Interpretativen, zum Erkenntnisgewinnen über didaktisches Handeln ermöglichten.

Angeregt hat mich zu diesem Umgang mit didaktischen Feldern der Erziehungswissenschaftler Hartmut Flehsig mit seinem Beitrag „Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik“ (1978). Flehsig setzt sich von der prozeßorientierten Handlungsforschung insofern ab, als für ihn das Kennenlernen alternativer didaktischer Modelle im Vordergrund des Interesses steht. „Wenn nun diese Modelle die Produkte sind, dann besteht der Produktaspekt darin, daß es immer schon solche Erfindungen gibt - ich kann sie dokumentieren und irgendwo auffinden. Ich finde z.B. in der polnischen Gewerbelehrausbildung ein didaktisches Modell, rekonstruiere es, versuche, es in verschiedenen Dimensionen zu beschreiben; hierbei berücksichtige ich natürlich zunächst die Darstellungen der Autoren, soweit sie schriftlich vorliegen, indem ich eventuell Interviews mache u.s.w. Was macht man nun mit einem

solchen rekonstruierten Handlungssystem? Ich kann es beispielsweise für analytische Zwecke benutzen, d.h., nachdem ich das Grundmuster dieses Modelles herausgearbeitet habe, konfrontiere ich es mit einer Praxis und frage, ob diese Praxis nach diesem Modell analysierbar ist. Das wäre die analytische Funktion. Ich kann aber auch mit diesem Modell prototypische Praxis erzeugen, so daß in diesem Moment das Modell ... eine handlungssteuernde Funktion übernimmt“ (Flehsig Seite 138).

Wichtig an Flehsigs Position erscheint mir das Rekurrieren auf vorfindliche Praxis, ausgehend von der Überzeugung, daß die Handelnden - die Lehrer in der Unterrichtspraxis - bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten didaktische Lösungen finden, erfinden, sie jedoch in den seltensten Fällen hinterfragen oder beschreiben. Die Notwendigkeit, dies zu tun, das eigene didaktische Handeln zu reflektieren und es in bezug zu bestimmten didaktischen Positionen stellen, diese Notwendigkeit endet mit dem Eintritt des Lehrers in seine schulische Tätigkeit nach dem zweiten Staatsexamen.

Die Aufgabe einer Didaktik als Wissenschaft, die Unterrichtspraxis für modellträchtig hält, wäre es also, didaktische Modelle aufzuspüren, sie zu dokumentieren und zu beschreiben, den Modellwert deutlich zu machen, sie mit verwandten Modellen zu koppeln, Theoriebezüge herzustellen, sie in der Lehrerausbildung zu vermitteln und mit ihnen wieder modellhafte Praxis zu erzeugen. Die „Beforschten“ sollten in diesen Prozeß eingebunden bleiben (Lehrerfortbildung und Praxisbezug im Lehrerstudium, vgl. Tschache 1990).

Das von Flehsig empfohlene Verfahren didaktischen Erkenntnisgewinnes und das der Einflußnahme auf Praxis (Erzeugen von prototypischer Modellpraxis) steht konträr zu dem von der Musikdidaktik vor allem in den 70er Jahren beschrittenen Weg des Ableitens und Entwerfens theoretischer Ansätze (Auditive Wahrnehmungserziehung, Theorie handlungsorientierten Musikunterrichtes, Erfahrungserschließende Musikerziehung u.a.) und deren Umsetzung in Anleitungen zur Unterrichtspraxis, zumeist in Form von Lehrbüchern. Dieser von den empirischen Wissenschaften entlehnte und dem Strukturkonzept von S.B. Robinsohn nachempfundene Weg endet, trotz immer umfangreicherer Lehrerbände mit didaktischen Erörterungen, zumeist vor der Klassenzimmertür. Musiklehrer benutzen, nach meinen Beobachtungen, Lehrbücher für den

Musikunterricht überwiegend als Materialsammlungen, denen sie Ver-satzstücke für die eigenen mehr oder weniger bewußten didaktischen Konzepte entnehmen. Die didaktischen Anliegen der Herausgeber und Autoren der Lehrwerke kommen dabei oft gar nicht mehr zum Tragen. Trotz der Negation eines „wissenschaftlich abgesicherten didaktischen Hintergrunde? erteilen Musiklehrer oft einen interessanten, lebendigen und lehrreichen Unterricht. Derartige Fälle und Situationen aufzu-spüren, ihren Modellcharakter deutlich zu machen und ein Stück inter-subjektive Verfügbarkeit modellhafter Unterrichtspraxis herzustellen, das entspricht einem Verständnis von Didaktik als Handlungswissen-schaft.

Um derartige Prozesse führen zu können, sind Verbundsysteme von Unterrichtspraxis, Lehrerfortbildung, Lehrerausbildung und wissen-schaftlicher Forschung notwendig, wie sie schon 1973 im Gutachten der Bildungskommission zur Praxisnahen Curriculumentwicklung empfohlen wurden. Leider existieren die wenigen Verbundsysteme wie das IPTS in Schleswig-Holstein, die einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg oder das Integrierte Schulpraktikum im Hamburger Modell der Musiklehrerausbildung nicht mehr. Es wäre an der Zeit, über Orga-nisationsformen nachzudenken, die ein derartiges institutionsübergrei-fendes wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen.

An drei Beispielen möchte ich meinen Umgang mit didaktischen Mo-dellen und Bezugsfeldern erläutern:

Beispiel 1:

Im Rahmen der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik 1989 zum Thema „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den schuli-schen Musikunterricht“ (1990) habe ich zu den Inhaltsbereichen „Folk-lore in der Tschechoslowakei“ und „Sinfonische Musik von Antonin Dvofäk“ ein solches didaktisches Bezugsfeld beschrieben und die Erstel-lung von Unterrichtsmaterialien und eines Modelles zu „Bezüge zwischen Volksmusik und Kunstmusik“ erläutert (unveröffentlichtes Manuskript). Ich verweise auf diese Darstellung im Tagungsbericht, die aus Platz-gründen allerdings auf die schematische Übersicht und auf die Unter-richtseinheit verzichten mußte.

Meine Bezugsfelder ordne ich in folgendem Schema an:

Handeln im Sozialfeld Schule/Musikunterricht	Lehrerfortbildung	Lehrerausbildung	Informations- sammlung/Diskurs
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 100%; margin-right: 10px;"> ↓ </div> <div style="text-align: center;"> <p>(Zeitachse/Jahre)</p> </div> </div>			

Die Anordnung der Bezugsereignisse, der Unterrichtsmodelle, der Handlungs- und Verhandlungsanlässe sowie der Bezugsliteratur in den vier Feldern erfolgt vertikal in jahreszeitlicher Abfolge. Das Gesamtfeld enthält dann bereits mehrere kleine Unterrichtseinheiten und -modelle.

Unter Modellbildung verstehe ich ein Verfahren, das unter didaktischen Fragestellungen und Gesichtspunkten in Schleifen über diese vier Einzelfelder hinweg Zusammenhänge sucht und neue Modelle für Anlässe wie den eigenen Unterricht oder die Praktika von Studenten in der Lehrerausbildung entwirft.

Ein großer Vorteil in der Benutzung eines solchen Feldes liegt in dem unmittelbaren Zugriff auf erprobte, aufgearbeitete und mit didaktischen Bezügen versehene Unterrichtsmaterialien. Ein solches Bezugsfeld kann aber auch für allgemeinen didaktischen Erkenntnisgewinn herangezogen werden. Ein weiterer Vorteil eines solchen didaktischen Feldes liegt darin, daß Lehrer in der Unterrichtspraxis angesprochen und aufgesucht werden können, daß mit ihnen über ihre Unterrichtsmodelle und ihre Unterrichtspraxis verhandelt werden kann.

Beispiel 2:

„Liedermachen mit Schülern“ (B. Marquardt, D. Mötting, H. Tschache 1988) Dieser „Beitrag zur Schulmusik“ (Heft 36) hat eine Entstehungsgeschichte, die dem oben skizzierten Verfahren der Aufarbeitung eines didaktischen Feldes entspricht.

Die Autoren des Beitrages sind (waren) Musiklehrer an Hamburger Schulen:

Brigitte Marquardt erarbeitete mit Schülern der Sekundarstufe 2 eine Rock-Oper. Sie brachte Erfahrungen aus diesem Projekt und aus ihrer langjährigen Arbeit im Bereich des Musiktheaters ein.

Dirk Mötting kam über das Liedersingen und Gitarre-Lehrgänge im Kursunterricht der Sekundarstufe I (Real- und Gesamtschule) zum Liedermachen und zu dem beschriebenen Projekt.

Für mich war das Liedermachen mit Schülern während meiner langjährigen Schultätigkeit eine immer wieder genutzte Möglichkeit des produktiven Umganges mit Liedern (vgl. auch Tschache 1982, 1985, 1988, 1977).

Anlaß unserer Zusammenarbeit war der Wunsch nach Erfahrungsaustausch in diesem bisher noch kaum bearbeiteten Teilgebiet der Lieddidaktik. In unseren ersten Gesprächen stellten wir einander Unterrichtsbeispiele vor und sprachen über unsere Erfahrungen, über Probleme und Arbeitsbedingungen der produktiven Liedarbeit. Zum Teil waren uns auch Beispiele und Ergebnisse der unterrichtlichen Arbeit aus der eigenen gegenseitigen Anschauung (Rock-Oper) und von öffentlichen Berichten und Demonstrationen (Lehrerfortbildung) her bekannt.

In einem zweiten Arbeitsschritt erstellten wir einen didaktischen Themen- und Fragenkatalog zum Liedermachen mit Schülern (vgl. Tschache 1985), der die systematische Grundlage für unsere Gespräche abgeben sollte. Diese Gespräche schnitten wir auf Tonband mit. Ursprünglich wollten wir aus den Transkriptionen dieser Gespräche und aus Unterrichtsbeispielen einen lieddidaktischen Beitrag zusammenstellen. Es zeigte sich in der Auswertung der Gespräche aber, daß die im Katalog aufgelisteten Einzelfragen und Teilprobleme im Gespräch sehr eng miteinander verflochten blieben. Dieser Tatsache trugen wir bei der Erstellung eines didaktischen Kommentars Rechnung durch die Aufgabe des Fragenrasters und eine neue, mehr übergreifende Systematik (Ziel-, Begründungsproblematik, Prozeßstrukturen, Phasengliederungen, Interaktionsstrukturen, methodisches Vorgehen im engeren Sinne). Wir bemühten uns, allgemeinere didaktische Probleme nicht nur abstrakt zu diskutieren, sondern sie immer wieder an Unterrichtsbeispiele anzubinden.

Um der Lebendigkeit der Darstellung willen bezogen wir Ausschnitte aus unseren Gesprächen in den didaktischen Kommentar mit ein.

Auf vergleichende Betrachtungen bzw. das Heranziehen außenliegender Erfahrungen zum Thema „Liedermachen mit Schülern“ haben wir in der Erstellung unseres didaktischen Kommentares verzichtet. Es gibt bisher nur wenige Veröffentlichungen zu diesem Thema, die bezüglich der Gruppen von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen. Vergleiche waren von daher problematisch. Die überblicke im Kapitel Literaturhinweise verdeutlichen dies. Auf dies Problem der begrenzten Allgemeingültigkeit didaktischer Modelle weist auch Flechsig hin. Er betont die Notwendigkeit, den Geltungsbereich von Modellen zu definieren und das Umfeld zu beschreiben, dem die Modelle entstammen (S. 139).

Beispiel 3:

Inhaltsbereich Musik - Bewegung - szenische Gestaltung – Tanz
Auslöser für die Zusammenstellung eines Bezugfeldes in diesem Inhaltsbereich war der Bericht des Cloppenburgers Symposiums (1989) des AMPF zum Thema „Musik und Körper“ (Pütz 1990).

Auf die Bedeutung körperbezogener Anteile im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen weist Werner Pütz im Vorwort des Berichtsbandes und in seinem Beitrag „Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung - Perspektiven für den Umgang mit Musik“ hin.

Ulrich Günther kommt in Betrachtungen über „Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis“ zu der Einschätzung, daß wohl die Reformpädagogik und die Jugendmusikbewegung der 20er Jahre eine Körper- und Bewegungskultur, ausgehend von Jaques- Dalcroze, entwickelten, daß jedoch das Schulfach Musik und auch die Bezugswissenschaft Musikdidaktik bis heute diesen Erfahrungs- und Gestaltungsbereich weitgehend ausgeklammert haben.

Zwischen diesen beiden schulbezogenen Beiträgen - dem nachhaltigen Plädoyer für die Aufnahme körperbezogener Anteile in den Musikunterricht (Pütz) und dem Resümee Günthers - da läuft nichts im Musikunterricht (von den berühmten genialen Ausnahmen abgesehen) - steht die Ausnahme, gleichermaßen praxisbezogen wie auch wissenschaftlich aufgearbeitet: Renate Müllers modellhafter Beitrag „Rock- und Poptanz im Unterricht - Musikpädagogische Aspekte“.

Werner Pütz und seinem Plädoyer für mehr Körperbezug im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen stimme ich zu (Welcher Musikpädagoge täte dies nicht gern?).

Ulrich Günthers negative Bestandsaufnahme für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen kann ich von meinen Beobachtungen her bestätigen. In zwei Positionen möchte ich mich jedoch von Günther absetzen:

1. In den als „genial“ abqualifizierten Ausnahmefällen sehe ich die wertvollen Ansatzpunkte für eine modellbezogene Didaktik.
2. Bei genauerem Hinsehen gibt es diese Ausnahmefälle in durchaus größerer Zahl, zwar kaum im Musikunterricht, häufiger dafür jedoch in den Fächern Bildende Kunst und Sport und in fächerübergreifenden Projekten.

Folgende Konstellationen haben mich veranlaßt, ein Feld zur Modellentwicklung in diesem Bereich zusammenzustellen (siehe Doppelbogen im Anhang):

- der im Cloppenburger Symposium in vielen Beiträgen dargelegte hohe didaktische Stellenwert eines körperbezogenen Umganges mit Musik;
- die zu diesen Einsichten konträr stehende defizitäre Situation im Schulfach Musik;
- das Vorhandensein modellhafter Praxis im Schulfeld;
- das Vorliegen einer Sammlung von Unterrichtsversuchen und -modellen aus diesem Inhaltsbereich (Videos und Unterrichtsberichte);
- mein Interesse an und eigene Unterrichtserfahrungen in diesem Gestaltungsfeld von Musik - Körper - Bewegung - Szene.

In diesem Tagungsbeitrag allgemein-wissenschaftsmethodologischer Art kann nur an wenigen Beispielen gezeigt werden, wie die Modellentwicklung im konkreten Fall ansetzen könnte und wo sich didaktischer Erkenntnisgewinn abzeichnet.

Ergiebig in Beziehung zueinander setzen lassen sich hier im Feld (siehe Anlage) die Beispiele Folkloretanz (20), Rock-/Poptanz (14, Müller) und Jazzdance (7):

In diesen drei Fällen werden tänzerische Aktivitäten bei Lehrenden und Lernenden an ganz spezifische Bewegungsrepertoires gekoppelt. Das Vermitteln und Erlernen dieser Repertoires wird als Voraussetzung für tänzerische Gestaltungen angesehen (vgl. R. Müller, S. 229). Da die Lernprozesse an die spezifische Kompetenz des Lehrenden gebunden sind und auf Repertoires zurückgreifen, lassen sie sich im herkömmlichen Schul- und Unterrichtssystem relativ problemlos handhaben.

Bei fächerübergreifendem Unterricht, z.B. in Projekten, können derartige Kompetenzen eingeholt werden. Im Falle der tschechischen Folkloreprojekte (20) hatten wir für die tänzerische Arbeit eine Fachkraft engagiert und uns vor Ort in Stráznice (Mähren) von einer Folkloregruppe unterweisen lassen. Der Musiklehrer war hier Mitlerner. Seine spezifische Kompetenz kam u.a. im Arrangieren und Transkribieren der mährischen Tänze für die Instrumentalgruppe zum Tragen.

Interessant wird es in diesen an ein spezifisches Bewegungsrepertoire gebundenen Tanzformen, wenn nach Erwerb von Grundfertigkeiten Freiräume für Bewegungsideen und eigene kreative Gestaltungen eingeräumt werden. An diesem Punkt kommt es meist zu einem Umschlag der Lernformen, die dann auch den normalen schulischen Rahmen sprengen (zeitgleiche Kleingruppenarbeit in mehreren Räumen, Notwendigkeit längerer zusammenhängender Arbeitsphasen ...). Gruppendynamische Prozesse und soziales Lernen erhalten einen größeren Stellenwert. Die SchülerInnen bringen ihre eigenen Repertoires an Ideen und Bewegungen ein. All dies läßt sich an den Unterrichtsbeispielen konkret verfolgen und zeigen.

Andrea Hubert setzt in ihrem außerunterrichtlichen Projekt „Glitsch und fertig“ (Feld 6) bei eben diesen sozialen Prozessen und bei den Befindlichkeiten von SchülerInnen an. Die Entstehung und Gestaltung einer Szene der Abi-Bühnen-Show beschreibt sie folgendermaßen:

„Mit Hilfe eines „brain stormings“ ermittelten wir die Schwierigkeiten, vor die sich alle Schüler gleichsam gestellt sahen: Die Angst, alleine Entscheidungen für die Zukunft treffen zu müssen (z.B. die Wahl eines geeigneten Berufes, Studium, Bundeswehr etc.), die Überlegung, daß durch das Fehlen der Gemeinschaft (wie bisher in der Schule) eine mögliche Isolation drohte, sowie die Barrieren, die den Interessen und Wünschen (Selbständigkeit, Unabhängigkeit) der Schüler im Wege standen. Ein Thema war für die Schüler, wel-

che Perspektiven sie eigentlich nach dem Abitur haben. Ihre Situation sollte in Ausschnitten verdeutlicht werden und den Zuschauer zum Nachdenken anregen.“ (1984, S. 144)

Hinsichtlich des Erwerbs eines tänzerischen Bewegungsrepertoires geht sie genau umgekehrt vor, wie in den oben referierten Beispielen:

„Da die Schüler sich in erster Line durch Bewegung mitteilen wollten, erschien ihnen Tanz in Verbindung mit Musik als geeignetes Mittel, um diese Inhalte zu transportieren und den Zuschauer emotional anzusprechen. Um die Einbeziehung Aller zu ermöglichen und mit Rücksicht auf individuelle Besonderheiten stand nicht der Fertigkeitserwerb, sondern die Realisierung der Szene durch Alltagsbewegungen im Vordergrund. Um meinen eigenen theoretischen Ansprüchen gerecht zu werden, legte ich ein besonderes Augenmerk auf die Bewegungsausführung jedes einzelnen Schülers. Mir war es wichtig, daß er sein subjektives Gefühl über die Bewegung nach außen tragen konnte. Diese Vorgehensweise führte zu relativ schnellen Erfolgserlebnissen in der tänzerischen Aktion und motivierte die Schüler zunehmend, bestimmte Fertigkeiten zu erlernen.“ (1984, S. 145)

Andrea Huberts Projekt ist ein didaktisch besonders ergiebiges Modell, weil sowohl eine Videodokumentation als auch ein Projektbericht vorliegen (vgl. Literaturverzeichnis).

Eine andere didaktische Linie durch das Feld läßt sich von meinem eigenen Unterricht her ziehen:

Bei dem Versuch der Heranführung einer Lerngruppe an das Ballett „Matthäus-Passion“ von John Neumeier (Felder 1 bis 5) kamen wir über gestellte und auf Dia festgehaltene Szenen aus der Passionsgeschichte nicht hinaus. Diese Bilder setzten wir durch das Unterlegen der Bachschen Musik „in Bewegung“.

Das Ungenügen an dieser Lösung, aber auch die Freude und das Interesse an körper- und bewegungsbezogenen Gestaltungen veranlaßten mich, bei und mit anderen nach Möglichkeiten von Bewegungsgestaltungen zur Musik zu suchen.

Auf der Linie Bach choreographierten wir im didaktischen Seminar eine „Kunst der Fuhre“ und „Doppelfuhre“ mit Ein- und Zweirädern um eine Instrumental-Spielgruppe herum (Feld 13).

Angeregt durch die Feldenkrais-Methode lief eine körperbezogene Einführung in das Thema und die Grundfuge der „Kunst der Fuge“ (Feld 15).

Schindowskis Choreographie der Johannes-Passion mit dem Gelsenkirchener Ballett (1991) ergänzt das Anschauungs- und Studienmaterial zu „Musik von Bach - Bewegungsstudien und Choreographien“ (Feld 17).

Der Rahmen eines Tagungsbeitrages ist hier schon überzogen, von daher nur noch einige Andeutungen von Linien:

Szenische und tänzerische Gestaltungen von Rock- und Poptiteln (Felder 6, 9, 11, 12, 17, 18) mit Varianten wie

- Bau von Phantasieinstrumenten
- Bau von Masken, Entwurf und Einsatz von Kostümen und Requisiten
- Gesangs- und Spielimitationen (Playback-Show)
- Mini-Playback-Show: Ausverkauf der Kinder (Feld 21)

Bei Gerd Niedl im Projekt „Zusammen leben und arbeiten“ (Feld 8) zeigen Videos u.a., wie im Spiel mit Licht und Materialien (durchsichtige Folien) faszinierende Bewegungsgestaltungen entstehen.

Literatur

(vgl. auch die Literaturhinweise in den Feldern des Anlageblattes)

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission „Zur Förderung Praxisnaher Curriculumentwicklung“. Bonn 1974

Flechsich, Karl-Heinz: Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdiaktik. In W. Born/G. Otto (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978

Günther, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. In Pütz, W (Hrsg.): Musik und Körper. 1990 (s.u.)

Hubert, Andrea: Tanz als soziale Erfahrung und individuelles Erleben. In Binnewies H./Weinberg P. (Hrsg.): Körpererfahrung und soziale Bedeutung. Ahrensburg 1984

Marquardt, B./Mötting, D./Tschache, H.: Liedermachen mit Schülern, Band 36 der „Beiträge zur Schulmusik“. Wolfenbüttel 1988

Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975

- Müller, Renate: Rock- und Poptanz im Musikunterricht - Musikpädagogische Aspekte. In W. Pütz (Hrsg.) 1990 (s.o.)
- Ott Th./Günther U. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. Essen 1990
- Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper. AMPF-Tagungsbericht. Essen 1990
- Pütz, Werner: Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. In Pütz, W. (Hrsg.): Musik und Körper. 1990 (s.o.)
- Tschache, Helmut: Der Lager-Boogie. In Funkkolleg Musik. Studienbegleitbrief 8. Tübingen 1977 (auch in Tschache 1982)
- Tschache, Helmut: Liedersingen - Liedermachen. Produktive Aspekte im Umgang mit deutschen Volksliedern. In Tschache 1982 (s.u.)
- Tschache, Helmut: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik. Band 9 der Schriften zur Musikpädagogik. Wolfenbüttel 1982
- Tschache, Helmut: Liedermachen mit Schülern. Kongreßbericht 15. BSW. Mainz 1985
- Tschache, Helmut: Lehrerfortbildung als curricularer Prozeß. In Ott/Günther 1990 (so.)
- Viertel, Matthias: Mini-Playback-Show - Ausverkauf der Kinder. NDR, Welle Nord 18.8.1991 Sendung/Sendemanuskript

Dr. Helmut Tschache
Hellmeshergervveg 20
2000 Hamburg 73

Handeln im Sozialfeld Schule/Musikunterricht	Lehrerfortbildung
1 1980 Musikkurs Klassenstufe 11 Gym. HH-Volksdorf, Kursthema „Epochen der Musikgeschichte“, u.a. Barocke Passion Vorber. und Besuch einer Aufführung des Balletes „Matthäuspassion“ von John Neumeier	3 1982 Musikkurs Klassenstufe 10 Gym. HH-Volksdorf, Kursthema: „Musik und szenische Gestaltung“, u.a. Einführung in das Ballett „Matthäuspassion“ – Von Musik in Bewegung gesetzte Bilder
2 1982 Bundesschulmusikwoche Berlin zum Thema „Schulische Musikerziehung und Musikkultur“ / H. Tschache, Kurs zur Unterrichtspraxis in der Sek.II „Einführung in Musikkultur als Aufgabe des Musikunterrichtes“ in Berichtsband der BSW, Mainz 83	7 1986 Teilnahme an einem Sportkurs der Stufe 12 am Gymnasium HH-Volksdorf „Jazzdance“
6 Schuljahr 1983 Neigungskurs Stufe 13 Gym. HH-Volksdorf, Jahreskurs „Tanz und Theater“, Ltg. Andrea Hubert, Abi-Show „Glitsch und fertig“ Video einer tänz. Choreographie nach Befindlichkeiten von AbiturientInnen	9 1986, Sept. Teilnahme an einer LF-Vera. des IfL-HH „Poptanz im Musikunterricht“ Renate Müller, Hamburg
8 1986 Projektwoche Bildende Kunst Gym. HH-Volksdorf, Kl.st. 12 „Zusammen leben und arbeiten“, Leitung Gert Niedl, u.a. Videos von Bewegungsstudien mit Licht und Materialien	
12 1988 Musikunterricht in der Klassenstufe 6 des Gym. HH-Volksdorf: Szenische Gestaltungen zu Rockmusiktiteln – Besprechung des Videos „Bad“ im Unterricht (Langform) von Michael Jackson	
22 Jürgen Engelhardt-Gesamtschule Peter-Petersen, Hamburg 65 Schüler-Musical „Zoff und Träume“ 1990	
15 1991, Feb. Gym. Werden/Essen LK St. 13 U.stde.: Körperbezogene Erarbeitung des Themas der „Kunst der Fuge“ und Einführung in die Grundfuge I	

Lehrerfortbildung	Informationssammlung/Diskurs/Erarbeitung-Modifikation von Handlungsorientierungen
20 SS 1979/1981/1983 Universität Hamburg Seminare Didaktik der Musik und Projektreisen in die CSSR unter dem Thema „Folklore in Böhmen und Mähren“	
10 WS 1986/87 Universität Hamburg Seminar Didaktik der Musik Nr. 06.616 „Kreativer Umgang mit Musik“, u. a. Bewegungsstudien und szenische Gestaltungen mit Instrumenten und zu Musik	4 1980/1982 Informationsmaterial zum Ballett „Matthäuspassion“ von John Neumeier Programmheft, Rezensionen, Leserbriefe Video-Mitschnitt der Aufführung Protokolle zum Unterrichtsverlauf, Stellungnahmen und Äußerungen der Schüler/Innen zum Ballettbesuch und zur Choreographie Dia-Serie, Schülerprod.
13 SS 1988 Universität Hamburg, Lehrveranstaltung Erziehungswissenschaft 06.076 „Entwicklung und Erprobung neuer Hör- und Interpretationsformen von Musik“, u. a. Choreographien von Grundfuge und Doppelfuge aus „Kunst der Fuge“ von J.S. Bach als „Kunst der Fuhre“ und „Doppelfuhre“ für Ein- und Zweiräder	5 H. Tschache „Lernziele in offenen Unterrichtsprozessen“ problematisiert am Unterrichtsbeispiel der Einführung in das Ballett „Matthäuspassion“ von John Neumeier, in „Musik und Bildung“ Heft 12/82
16 1991 Feb. Folkwang-Hochschule Essen Vortrag und Seminar zu „Das Entwickeln von Unterrichtsmodellen als didaktisches und curriculares Konzept“ – erläutert an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld Musik-Bewegung-Szen. Gestaltung – Tanz.	11 Bewegungsstudien mit Schülern zur Musik von „Bad“/Michael Jackson Kl.St. 5 Bettina Küntzel, Lüneburg 1988
	14 Arbeitskreis Musikpäd.Forschung Cloppenburg Symposion 1989 „Musik und Körper“ Schriftenreihe Mus.päd. Forschung Band 11 Hrsg. W. Pütz, Essen 1990 Bezüge zu folgenden Beiträgen: Werner Pütz Erfahrungen durch die Sinne und Sinnerfahrung, Perspektiven für den Umgang mit Musik Barbara Haselbach Zur elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens Rudolph Kratzert Alexander-Technik als Basis-Technik für Musiker Peter Jacoby Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht Renate Müller Rock- und Poptanz im Musikunterricht Musikpädagogische Aspekte Ulrich Günther Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern
	18 1991 „Ballett Schindowski“ J.S. Bach „Johannes-Passion“ Gelsenkirchen
	17 1991 Video-Clips mit szenischen und tänzerischen Gestaltungen u.a. Sadeness / Enigma
	21 Viertel, Matthias „Mini-Playback-Show – Ausverkauf der Kinder“ NDR-Sendung 18.8.1991, Sendemanuskript