

## **Projektorientierter Musikunterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts**

LUDGER KOWAL-SUMMEK

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993. (Musikpädagogische Forschung. Band 14)*

Obwohl meiner Meinung nach bestens für den (früh-)instrumentalen Gruppenunterricht geeignet, führt der projektorientierte Unterricht (ProU) dort ein Schattendasein. Genau genommen ist mir überhaupt kein Fall bekannt, wo diese Möglichkeit des Unterrichts genutzt wird. Genutzt wird der ProU dagegen in Zusammenhängen mit Musik und Theater (vgl. REISS/v. SCHOENEBECK 1990; WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990). Wenn REISS/v. SCHOENEBECK (1990, 8) schreiben, daß „die Möglichkeiten, Theater und Musik miteinander zu verbinden, so zahlreich wie heterogen (sind)“, dann scheint es so, als könne auch ein projektorientierter (früh-)instrumentaler Gruppenunterricht hier seinen Platz finden (vgl. WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990, 75). Dennoch ist mir bei dieser Zuordnung nicht ganz wohl. Es scheint mir eher so zu sein, als würde durch diese Zuordnung einer Begriffsverwässerung Vorschub geleistet.

### *Grundlagen*

Wer sich mit der Thematik eines projekt-geleiteten Unterrichts befassen will, kommt nicht umhin, sich Klarheit über bestimmte Begriffe zu verschaffen. Hier nun geht es um die Klärung der Begriffe ‚Projektunterricht‘ und ‚projektorientierter Unterricht‘.

Nach HÄNSEL, (1986, 17) läßt sich „die Frage, was Projektunterricht ist“, mit „zwei Typen von Antworten“ (ebd.) beantworten. Der eine Typus versucht dies mit Hilfe einer Auflistung von Merkmalen, der andere mit der Herausarbeitung typischer, spezifischer Komponenten — Phasen, Stufen, Schritten (vgl. ebd.). Jeder Antworttypus für sich genommen ist aber ihrer Meinung nach nicht in der Lage, die eingangs gestellte Frage ausreichend zu beantworten (vgl. a.a.O., 21). Dies kann nur durch eine umfassende Bestimmung geschehen, die sie z. B. in DEWEYS Projektmethode erblickt (vgl. a.a.O., 21 ff), worauf ich hier aber nicht weiter eingehen will.

Eine Materialsammlung von Projekten „für den Zeitraum von 1918 bis 1973“ (CHOTT 1990, 9; 1988, 299 ff) durch FANSLAU erbrachte eine Merkmalsliste von elf Kriterien, denen CHOTT (1990, 11 f) noch vier weitere Merkmale hinzufügt (vgl. auch HÄNSEL, 1986, 17 ff). Diese insgesamt fünfzehn Merkmale, die im wesentlichen auf DEWEY/KILPATRICK (1935) und BOSSING (1952) zurückgehen, faßt

CHOTT (1990, 13 f; 1988, 299 f) in acht Merkmalen zusammen, um einer Orientierung im Projekt-Wirrwarr (vgl. PREGIZER 1987, 71) Herr zu werden (vgl. auch DUNCKER/GÖTZ 1984, 16; LfSuW 1990<sup>8</sup>, 8; PREGIZER 1987, 81 ff):

- Bedürfnisbezogenheit
- Situationsbezogenheit
- Interdisziplinarität
- Selbstorganisation
- Kollektive Realisierung
- Produktorientierung
- Umweltbezug
- Erzieherisch Orientierung

(soziales Lernen) (vgl. CHOTT 1990, 13 f; 1988, 299 f).

Eine weitere Klärung wird notwendig, wenn man sich vergegenwärtigt, daß der Begriff Projekt fast immer mit einem anderen Begriff in Verbindung steht, z.B. Projektwoche, -unterricht, -methode etc. Nach CHOTT (1990, 14 f) lassen sich die ganzen Begriffe in zwei Gruppen teilen, die sich in erster Linie durch ihren Anspruch, das Ideal — alle acht Merkmale — zu erfüllen, unterscheiden.

Diese Unterscheidung scheint mir notwendig zu sein, um die Verwässerung des Begriffs Projekt zu verhindern, und um die Anforderungen und Erwartungen realistisch zu gestalten. Allerdings kann es auch eine billige Vorgehensweise sein, um sich aus den Forderungen an den Projektunterricht zu lösen, „denn irgendeinem der genannten Merkmale wird sich ihr (der Lehrer — L.K.-S.) Unterricht schon irgendwie annähern“ (HÄNSEL 1986, 19).

Während nun die eine Gruppe das Ideal anstrebt, das aber in der Unterrichtswirklichkeit nicht anzutreffen ist (vgl. ebd.), geht es der zweiten Gruppe, zu der auch der ProU gehört, lediglich um die Orientierung am Ideal (vgl. FREY 1982 in HÄNSEL 1986, 20; PREGIZER 1987, 71). Es geht also darum, „zunehmend Momente des Projektkonzepts zu realisieren“ (CHOTT 1990, 16; 1988, 301; vgl. LfSuW 1990<sup>8</sup>, 8). In seiner Orientierung am Ideal des Projektunterrichts erscheint ProU somit als „Kümmerform“ (HÄNSEL 1986, 31). Projektorientiertes Lernen bleibt aber nicht auf den Lernort Schule beschränkt, sondern bezieht sich „allgemein auf eine menschliche Lerngruppe“ (CHOTT 1990, 16; vgl. FREY 1982 in HÄNSEL 1986, 19; HÄNSEL 1986, 33; WITTMOSER/SCHLOSSER/HEWENER 1990, 76). Hier wird klar, daß ProU nicht nur eine Begriffserweiterung im Sinne einer Verwässerung (vgl. Nu 1978, 11) darstellt (vgl. HÄNSEL 1986, 31). ProU ist im engeren Sinn eher als Verfahren denn als Methode zu sehen, da es nicht nur um eine „technisch-affektive“, kognitive Unterrichtsgestaltung“ (CHOTT 1990, 16), sondern „auch um die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen“ (ebd.) geht (vgl. BASTIAN 1984, 293). ProU kann nach CHOTT (1990, 16f) im weiteren Sinn *das* Unterrichtsprinzip sein, dem die Realisation des gesamten (Schul-)Unterrichts folgen soll.

Um ein Verwässern der Begriffe zu verhindern (vgl. GUDJONS 1984, 260), ist es ebenfalls angebracht, ProU gegenüber anderen Unterrichtsverfahren abzugrenzen (vgl. CHOTT 1990, 17 ff; GUDJONS 1986, 19 ff). Es zeigen sich hier Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Eine weitgehende Identität zeigt sich dabei zum Handlungsorientierten Unterricht (vgl. CHOTT 1990, 25; GUDJONS 1986, 54 ff).

In den hier angeführten Abgrenzungsversuchen zwischen dem Ideal (Projektunterricht) und der Annäherung an dieses Ideal (ProU) und in der Aufstellung von Merkmalskatalogen sieht HÄNSEL, (1986, 19) die Gefahr, „daß *kein* (vorfindbarer) Unterricht Projektunterricht ist und zugleich *jeder* Unterricht als (mehr oder weniger) projektorientierter Unterricht gelten kann“, wodurch er einerseits „jede klare Kontur“ (ebd.) und andererseits „seine Bestimmung ihre handlungsorientierende Funktion“ (ebd.) verliert.

GUDJONS (1984, 261) sieht es als „sachlich konsequenter“ dann von ProU zu sprechen, wenn man „die Implikation einer Demokratisierung der Schule“ (ebd.) zugunsten der Betonung „der methodischen Aspekte des Projektunterrichts“ (ebd.) vernachlässigt.

#### *Ein-Blick in die Geschichte*

Wirft man einen Blick auf die Geschichte des Projektgedankens, so findet man seine Wurzeln in der Reformpädagogik der ersten zwanzig Jahre dieses Jahrhunderts (vgl. CHOTT 1990, 26; DUNCKER/GÖTZ 1984, 7) bzw. in den letzten Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. CHOTT 1988, 291). Die Reformpädagogik selbst ist im Zusammenhang „mit einem allgemeinen Wandel auf materiellem, gesellschaftlichen und geistigem Gebiet“ (CHOTT 1990, 27) infolge der industriellen Revolution zu sehen. Diese Krise beschränkte sich nicht auf Europa, sondern sie war in Amerika gleichermaßen zu spüren (vgl. LOCH/MUTH in PÜTT 1982, Vorwort). Die industrielle Revolution brachte nicht nur die „Befreiung durch die Kraft der Maschinen“ (ebd.), sondern auch die Verstädterung, die Ghattobildung, monotone, geisttötende Arbeiten und eine Verelendung der Massen. Sie führte (fast zwangsläufig) infolge der sich ändernden Lebensweisen auch zu einer Krise der Erziehung. Im Rahmen der Bemühen, diese Krise abzufangen, tauchen um 1900 erstmals Gedanken auf, in denen „man schon einige Grundgedanken“ (CHOTT 1990, 28) des modernen ProU erkennen kann; sie sind mit dem Namen John DEWEY verbunden (vgl. REBLE 1979<sup>4</sup>, 59 ff; SCHEIBE 1969, 196 ff; CHOTT 1990, 27 f 54 ff; 1988, 288 f u. 291 ff, STACH 1978, 7; GUDJONS 1984, 269). Anzumerken bleibt, daß die ‚Projekt‘-Konzeption (CHOTT 1990, 32) nur eine neben anderen Konzeptionen war, die alle unter dem Schlagwort einer „*Pädagogik vorn Kinde aus*“ (Ellen KEY)“ (ebd.) gesehen werden müssen,

die sich der „Herausbildung der Persönlichkeit durch Freigabe des Selbst und durch eigenes schöpferisches Tun“ (DIETRICH 1970 in CHOTT ebd.) verpflichtet fühlen (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 23 f). So ist es dann auch nicht verwunderlich, Projektmerkmale in anderen reformpädagogischen Konzeptionen anzutreffen (vgl. CHOTT 1990, 33 ff).

Die Renaissance des modernen ProU in den 70er Jahren (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 7), die ähnlich dem Gruppenunterricht unter „dem Aspekt demokratischen Lernens und schülerorientierten Unterrichtens“ (STACH 1978, 7) zu sehen ist (vgl. LOCH/MUTH in PÜTT 1982 Vorwort), basiert auf „der amerikanischen Pädagogik der 20er Jahre dieses Jahrhunderts“ (CHOTT 1990, 54 u. 59), als deren Hauptvertreter J. DEWEY (1859-1952) und W.H. KILPATRICK (1871-1965) gesehen werden müssen (vgl. BOSSING 1952, 123 ff; GORRELL 1964, 67 ff; HÄNSEL 1986, 15 u. 21 ff).

HÄNSEL (1986, 15) sieht in Dewey den „wichtigste(n) pädagogische(n) Theoretiker der Projektidee“, der aber weder die reformpädagogische noch die aktuelle Diskussion um Projektunterricht beeinflusst hat, sondern auf den nur „in historischen Rückblicken Bezug genommen“ (ebd.) wird.

Eine allgemeine Antwort, wieso es zu einer Renaissance des ProU kam, verweist auf eine veränderte gesellschaftliche und wissenschaftliche Situation (vgl. CHOTT 1990 62; SEMMERLING 1991, 16; PREGIZER 1987, 65), die sich aus pädagogischer Sicht mit den Schlagworten Emanzipation und Mündigkeit fassen läßt (vgl. SEMMERLING 1991, 17). Wenn Emanzipation und Mündigkeit Erziehungsziele sein sollen, dann müssen sich Merkmale für eine solche Pädagogik aufstellen lassen, die es durch (schulischen) Unterricht zu verwirklichen gilt. Es geht darum, im Menschen Fähigkeiten zu entwickeln, die ihm helfen, in allen Bereichen des Erwachsenenlebens zu bestehen (vgl. CHOTT 1990, 64 ff). DUNCKER/GÖTZ (1984, 7) sehen in dem Wiederaufleben des ProU einen „konstruktiven Beitrag zur inneren Schulreform“ (vgl. auch GUDJONS 1984, 260; BASTIAN 1984, 293; PREGIZER 1987, 72 f).

Aus psychologischer Sicht läßt sich eine Antwort u.a. umschreiben mit einer zunehmenden Angst auf Schülerseite und einem zunehmenden dirigistischen Verhalten auf Lehrerseite bedingt durch eine zunehmende „Diktatur der Stoffe“ (CHOTT 1990, 68). BASTIAN (1984, 293) sieht im praktischen Projektunterricht einen Versuch des Lehrers, „der verschütteten Symmetrie-Sehnsucht“, d.h. „dem symmetrischen Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer(n)“ (ebd.) Realität zu verleihen.

Vor Idealisierungen des ProU ist dringend zu warnen (vgl. HÄNSEL 1986, 37 f). Es darf nicht verkannt werden, daß Projektunterricht und ProU (nur) eine der vier Grundformen des Unterrichts darstellt (vgl. a.a.O., 32). Was ihn von anderen Formen unterscheidet, ist sein „Doppelcharakter“ (ebd.), der sich darin manifestiert, daß er einerseits Unterricht wie jeder andere Unterricht ist, näm-

lich mit Gegenstand, Ziel und Methode, andererseits aber sich selbst zum Gegenstand hat als „geplante Veränderung und Überwindung von Unterricht durch Unterricht“ (ebd.).

### Die allgemeine Struktur des ProU

Versucht man ein Grundmuster für den Verlauf eines Projekts aufzustellen, worin HÄNSEL (1986, 19 f) „den zweiten Antworttypus“ auf die Frage nach dem, was Projektunterricht ist, sieht, so läßt sich nach verschiedenen Mustern (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 82; LfSuW 1990<sup>8</sup>, 9 ff) ein aus fünf Phasen (Stufen oder Schritten) bestehendes Grundmuster erstellen (vgl. CHOTT 1990, 105; siehe Abb. 1). Die Herausbildung bzw. das Vorhandensein einer Grundstruktur kennzeichnet ProU als Unterricht mit einer bestimmten Form, mit charakteristischer Gestalt, und macht ihn dadurch „praktisch von anderem Unterricht unterscheidbar“ (HÄNSEL 1986, 31).

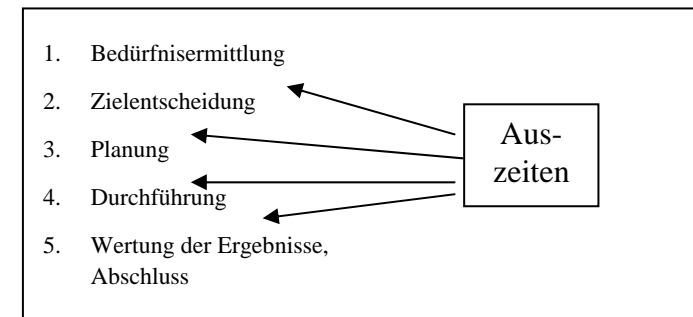


Abb. 1

Die *Bedürfnisermittlung* kann durch Fragebögen und/oder durch Gespräche (vgl. CHOTT 1990, 105), durch kurze Informationstexte oder durch Filme, Videos, Dias etc. (vgl. a.a.O., 106) ermittelt werden (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 45 ff).

Wiederum durch Informationshilfen aller Art geht es dann darum, „in einem demokratischen Prozeß eine fundierte und begründete Entscheidung“ (ebd.; Hervorhebung L. K.-S.) zugunsten eines (Rahmen-)Themas zu fällen (vgl. CHOTT 1990, 106).

Die *Planung* befaßt sich mit der weiteren Differenzierung des Rahmenthemas. Es gilt, einen Projektplan zu erstellen, der den Weg bis zum Endprodukt „beschreibt und fixiert“ (ebd.).

Die *Durchführung* stellt die Realisation der Planung einschließlich des Erstellen bzw. der Vorführung des Endprodukts dar (vgl. a.a.O., 106 f).

Zum Schluß folgt die *Reflexion*, die *Wertung der Ergebnisse*, der *Abschluß*. Hier gilt es, das ganze Projekt Revue passieren zu lassen, Mängel, aber auch Gelingen aufzuzeigen, Erreichtes im Rückblick auf das Geplante und im Hin-

blick auf Künftiges zu überprüfen. Die Reflexion kann, ähnlich der Bedürfnisermittlung, in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgen (vgl. a.a.O., 107).

Was sich hier so einfach wegliest, birgt durchaus *Probleme* in sich, die in allen Phasen des Grundmodells auftreten können. So ist es für Schüler nicht immer einfach, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Sei es, weil sie sie nicht (mehr) kennen, sei es, weil sie es nicht gewohnt sind, diese zu artikulieren (vgl. a.a.O., 108; DUNCKER/GÖTZ 1984, 45 ff; LfSuW 1990<sup>8</sup>, 20 ff). Die Probleme auf Seiten des Lehrers können darin liegen, daß er unfähig ist, die Bedürfnisse der Schüler zu ermitteln. Ein anderes Problem ist, daß er manipulierend statt unterstützend eingreift (vgl. DUNCKER/GÖTZ 1984, 34 ff). Probleme können auch in der Planungs- und Durchführungsphase entstehen. Der Lehrer ist hier jedoch nicht als Dirigent, sondern als Beobachter, Koordinator und Vermittler gefragt, dessen Aufgabe darin besteht, einzelne Vorgänge miteinander zu verknüpfen, damit einerseits die Gesamtschau nicht verloren geht andererseits aber auch kein Leerlauf entsteht.

Ein schwieriges Problem bildet die Bewertung. Es lassen sich mit CHOTT (1990, 115) drei Bewertungsebenen unterscheiden: die inhaltliche Ebene, die Beziehungs- und die Lernzielebene. Dennoch bleibt zu berücksichtigen, daß es manchmal schwer sein kann, die Leistung des einzelnen und das, was „der einzelne Schüler im Projekt wirklich gelernt hat“ (GUDJONS 1986, 67), zu beurteilen. Die größte Gefahr in der Reflexionsphase besteht darin, daß der Gesamteindruck zerredet wird. Von daher scheint es sinnvoll zu sein, Bewertungselemente dosiert in die Durchführungsphase einzubauen.

HÄNSEL (1986, 20 f) sieht in der „Bestimmung des Projektlernens über die Komponenten“ (Phasen, Stufen oder Schritte) eine „methodische Verengung“ (a.a.O., 20) des Projektbegriffs, da sowohl „der Inhalt des Lernens“ (ebd.) als auch „der institutionelle Kontext“ (ebd.) außen vor bleiben. Somit aber besteht die Gefahr, „daß wesentliche didaktische Fragen erst gar nicht in den Blick kommen“ (a.a.O., 21). Hier haben wir dann einen ersten Hinweis auf mögliche Grenzen des Projektunterrichts aber auch des ProU.

#### *Vorgedanken zur eigenen Praxis*

Der ProU entwickelte sich bei mir aus Überlegungen bezüglich des (Früh-)Instrumentalunterrichts. Dahinter stand und steht immer noch der Wunsch, den Übergang von der Musikalischen Früherziehung zum Instrumentalunterricht möglichst harmonisch zu gestalten. Ein Großteil der Kinder, die aus der MFE entlassen werden, verlässt gleichzeitig den Kindergarten. Aus dem Vorschulkind wird ein Schulkind. Damit einher geht ein Wechsel vieler Bezugspersonen, was die Kinder durchaus verunsichern kann. Die allgemein bildende Schule hat

das mittlerweile erkannt und stellt sich darauf ein. Im Instrumentalunterricht sind solche Tendenzen für mich kaum erkennbar. Eine möglichst harmonische Gestaltung des Übergangs heißt nicht, im (Früh-)Instrumentalunterricht eine Fortsetzung der MFE mit anderen oder gar gleichen Mitteln zu sehen. Sieht man in der MFE den Versuch, musikalische Aspekte vielsinnig an das Kind heranzutragen, so kann ein (Früh-)Instrumentalunterricht nicht dahingehend verstanden werden, daß sich ein Schüler nach der Sommerpause nur noch einkanalig dem Instrument widmet, im Unterricht brav am Platz sitzt und von Woche zu Woche seine Übungen und Stücke absolviert. Ein solcher Instrumentalunterricht geht schlicht an den Kindern vorbei (vgl. GUDJONS 1986, 65). Hier liegt für mich auch der Hauptgrund für ein mögliches Scheitern des (Früh-)Instrumentalunterrichts.

Vorschulische Sozialisation, schulische Erziehung und Unterricht erfolgt in Gruppen. Der Instrumentalunterricht bildet hier eine Ausnahme. Ist er sie nicht, dann stehen in den seltensten Fällen pädagogische Begründungen vorne an. Auch wenn die Bemühungen der (Musik-)Hochschulen dahin gehen, dem Gruppenunterricht verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken, so sieht es in der Praxis doch so aus, daß der Einzelunterricht — auch beim (Früh-)Instrumentalunterricht — überwiegt.

ProU stellt also für mich eine Möglichkeit dar, im (Früh-)Instrumentalunterricht ein didaktisches Konzept kindgemäß zu vermitteln.

#### *Beispiel (aus dem Gitarrenunterricht)*

Ich erkläre meinen Schülern — eine Gruppe besteht in der Regel aus drei Schülern —, daß wir ein von ihnen zu bestimmendes Thema gemeinsam gestalten wollen. Für den Fall, daß ihnen kein Thema einfällt, habe ich mehrere Themen im Hinterkopf (vgl. dazu BASTIAN 1984, 295 f). Meine Aufgabe bei der Themenwahl sehe ich darin, abschätzen zu können, ob sich ein gewünschtes Thema praktisch realisieren läßt. Dazu gehört die Durchsicht des mir bekannten Spiel- und Liedmaterials hinsichtlich des Themas und hinsichtlich der instrumentaltechnischen Thematik. Weiterhin gehört dazu, abzuschätzen, ob sich das gewünschte Thema trotz lediglich einmal wöchentlich stattfindenden 50min. Unterrichts in angemessener Zeit, d.h. in max. zwölf Wochen realisieren läßt. Es ist ebenfalls zu überlegen, welche Aufgaben außerhalb des Unterrichts von den Schülern bzw. deren Eltern übernommen werden können.

Es ist durchaus möglich, daß sich nach Durchsicht der Materialien ein Thema als wenig interessant oder ergiebig erweist. Daher ist es ratsam, immer gleich mehrere Themen auszuwählen und eine Rangliste aufzustellen. Die auf die Plät-

ze verwiesenen Themen werden dann später behandelt. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, eigene Instrumentalstücke bzw. Lieder zu komponieren.

Es wird hier deutlich, daß ProU „ein geplantes, inhaltlich bestimmtes Geschehen darstellt“ (HÄNSEL 1986, 31). Es zeigt sich „die Verantwortung des Lehrers für das Projektgeschehen“ (ebd.; vgl. BASTIAN 1984, 295) in erster Linie im Vorfeld des ProU.

*Spielthema:* Geisterstunde

*Spieltechnik:* Wechselschlag mit Anlegen auf einer bzw. auf mehreren Saiten.

In den vergangenen Stunden wurde die Grundlage der o.g. Spieltechnik eingeführt und geübt. Es geht nun darum, das Gelernte zu vertiefen.

*Material:* Geistermusik, -lieder, -tänze, -bilder, -geschichten und -kostüme. Kinder sind offen für jede Art von Musik, die ihnen etwas sagt. Dabei ist es unerheblich, aus welchem Kulturkreis, aus welcher Epoche oder aus welchem Bereich (E oder U) die Musik stammt. Es ist aber gerade auch für jüngere Kinder oftmals nicht leicht, ihre Gedanken oder Gefühle bezüglich dieser oder jener Musik zu verbalisieren. Von daher bietet es sich an —und hat sich als sinnvoll erwiesen —, gemeinsam oder jeder für sich zur entsprechenden Musik ein oder mehrere Bilder zu malen. Anschließend wird dann über die entstandenen Werke gesprochen. Die so im Unterricht entstandenen Bilder werden im Unterrichtsraum aufgehängt und können von den Zuhörern und Zuschauern im Anschluß oder auch während der Vorführung begutachtet werden,

Es wird oftmals beklagt, daß die Kinder allgemein „heute zu wenig singen“. Projekte eignen sich gut, den Kindern neue Lieder nahe zu bringen, zu lernen und instrumental zu begleiten. Die Vorzüge von Spielliedern kann an dieser Stelle nicht deutlich genug hervorgehoben werden.

Die Freude der Kinder an Bewegung und die Bewegung als Mittel zur Strukturierung von Musik sind als Begründung, nicht auf diese Element zu verzichten, hinreichend.

*Planung:* Sie berührt Fragen wie: Auf welche Weise können Eltern sowohl im Vorfeld als auch während der Aufführung mit einbezogen werden? In welcher Reihenfolge, Abhängigkeit z.B. vorn Schwierigkeitsgrad, sollen die Stücke geübt werden? Für den Fall, daß eine Vorführung auf Video aufgezeichnet werden soll, erweist es sich als sinnvoll, eine(n) Fachfrau(mann) hinzuzuziehen, um eventuelle Schwierigkeiten — Lichtverhältnisse, Sitzordnung, Aktionsraum etc. — im Vorfeld zu klären.

*Durchführung:* Während der Durchführung und Übephase ist es wichtig, immer wieder alle geplanten Aktivitäten miteinander zu kombinieren. Es zeigt

sich immer wieder, daß in dieser Zeit auch noch Gedanken aufkommen, die die Gesamtplanung verändern können. Von daher bin ich der Meinung, sich nicht zu früh und zu starr auf eine Konzeption festzulegen. Meiner Erfahrung nach reicht es völlig aus, wenn eine endgültige Fassung drei Wochen vor der Aufführung steht. Es besteht auch immer die Gefahr, daß die Schüler der Sache überdrüssig werden.

*Vorführung:* Vor jeder Vorführung werden die wichtigsten Elemente und der Ablauf noch einmal durchgesprochen. Ich kontrolliere, ob bei jedem Schüler die Reihenfolge der Stücke stimmt. Eine Vorführung dauert in der Regel zehn bis zwanzig Minuten. Für die Reflexionsphase ist es unerlässlich, die Vorführung aufzuzeichnen,

Der Raum ist nach Möglichkeit weitestgehend abgedunkelt, Einzige Lichtquellen sind brennende Teelichter und Beleuchtung für die Notenständer.

Die an der Vorführung Interessierten haben, begleitet von Geistermusik — Alan Parsons Projekt: Tales of mystery and imagination —, den Raum betreten und Platz genommen. Noch während die Musik spielt, kommen die Akteure als Geister verkleidet aus verschiedenen Ecken des Raumes und tanzen um die Anwesenden herum, wobei sie sie zu erschrecken versuchen. Die Musik endet, die Geister setzen sich.

Zur weiteren Einstimmung ins Thema folgt eine Geschichte — „Der kleine Geist“ von H. WINKLER, in: Gruppe und Spiel, Heft 4/90, Seite 33 f —, die von den Schülern im Wechsel vorgelesen wird: Ein kleiner und ein großer Geist überwinden ihre Einsamkeit, indem sie sich abends treffen und gemeinsam spielen. Doch schon bald wird auch das langweilig, da alle Spiele gespielt und alle Geschichten erzählt sind. Da hören sie Musik und sehen Menschen dazu tanzen, und am nächsten Abend kommt der große Geist mit dem Geistersymphonieorchester daher. Von nun an fühlen sich beide Geister wieder wohl.

Während ich das Stück „Mitternacht“ — aus der „Gespenster-Suite“ aus Maria LINNEMANN: Gitarrengeschichten Ed. 2, Seite 18, München 1991 — spiele, sitzen die Geister starr auf ihren Stühlen. Erst am Ende des Stückes, wenn die Turmuhr zwölf schlägt, beginnen sie sich zu bewegen.

Gemeinsam spielen wir das Lied „Geisterstunde“ (aus Ricos Konzert, Stufe 1, Seite 13, München 1989).

Im Anschluß daran folgt das „Gespensterlied“ („Uhu Lied“ aus G. BÄCHLI: Der 1000füßler, Zürich 1977). Die Geister fliegen einzeln los. Wer angetippt wird, muß mitfliegen.

Die Geister unterhalten sich, wie sie den Abend verbringen könnten. Sie kommen zu dem Entschluß, tanzen zu gehen. Begleitet vorn „Spuk-Walzer“ (aus M. LINNEMANN a.a.O., 20), den ich auf der Gitarre spiele, tanzen

die Geister durch den Raum. Je nach Stimmungslage kann der leicht zu strukturierende Tanz mit allen Anwesenden wiederholt werden.

Im Anschluß daran spielen und singen wir noch zwei weitere Geisterlieder („finster, finster“ — Quelle unbekannt — und das „Gespensterlied“ aus dem Liedercircus, Köln 1982).

Die Turmuhr schlägt ein Uhr. Die Geister fliegen mit hohlem Geistergeschrei davon. Das Licht geht an.

*Reflexion:* Die Reflexion umfaßt m.M.n. mehrere Teile (vgl. BASTIAN 1984, 298 ff). Sie kann sich auf jede Phase des Grundmusters beziehen, so daß eine Bedürfnis-, Planungs-, Zielentscheidungs-, Durchführungs-Reflexion unterschieden werden kann, auch wenn diese Trennung sehr künstlich erscheint. Des Weiteren ist eine Sachliche-Reflexion (bezogen auf den spieltechnischen Inhalt) zu unterscheiden, die auch ein wichtiger Teil der Bewertung mit einfließt.

Was den (Früh-)Instrumentalunterricht betrifft, so bleibt zu bedenken, daß das Reflexionsvermögen der Schüler in Abhängigkeit von ihrem Alter zu sehen ist.

Begreift man Projektunterricht oder ProU als „*pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit*“ (HÄNSEL 1986, 33), das „*Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten versucht*“ (ebd.), so verlangt ProU eine besondere Reflexion des Lehrers über seine Rolle im ProU (vgl. a.a.O., 43 ff). Die Lehrer-Reflexion ist des Weiteren gefordert im Hinblick auf eine mögliche Überforderung seiner selbst oder der Schüler „durch unreflektierte Hingabe an die Hoffnung auf gleichberechtigte Interaktion“ (BASTIAN 1984, 294). Vielmehr ist zu erkennen, zu berücksichtigen und zu akzeptieren, daß sich das Lehrer-Schüler Verhältnis (vgl. a.a.O., 296 f) „mit dem Begriff der *Komplementarität*“ (a.a.O., 294), der „sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten“ (ebd.) beschreiben läßt. BASTIAN (a.a.O., 295) unterscheidet bei der Komplementarität „einen institutionellen und einen qualifikationsbedingten Anteil“. Nur durch Herausarbeiten dieser Unterschiede besteht die Möglichkeit, diese zu verringern (vgl. ebd.). Ansonsten droht wie so oft ein Scheitern der Bemühungen.

#### *Grenzen des ProU*

GUDJONS (1986, 66) sieht in der Begrenztheit des Projektunterrichts — und das läßt sich wohl ohne weiteres auf den ProU übertragen — ein Merkmal desselben (vgl. auch GUDJONS 1984, 266). Es wurde in dem oben angeführten Beispiel deutlich, daß man auch im ProU nicht um eine „*Ergänzung durch Elemen-*

*te des Lehrgangs*“ (1986, 67; 1984, 266), d.h. um eine „Übermittlung in Form des systematisch geordneten und methodisch geplanten Unterrichts“ (1986 ebd.) herunkommt. GUDJONS (1986 ebd.; vgl. 1984, 266) geht in diesem Zusammenhang von einem „didaktischen Verbundsystem“ aus. Wenn er mit Bezug auf die Schüler im Weiteren von der Gefahr der einseitigen Spezialisierung (vgl. 1986 ebd.) spricht, so ist dies ohne Abzug auch auf den Lehrer übertragbar.

Mit Bezug auf den Doppelcharakter des ProU sieht HÄNSEL (1986, 36) eine doppelte Gefahr des Scheiterns. ProU „scheitert, wenn er seine unterrichtsverändernde und -überwindende Zielsetzung verliert, und er scheitert, wenn ihm sein Ziel, Unterricht zu sein, verloren geht“. Somit läßt sich Projektunterricht und ProU (in Anlehnung an KREFT 1974 und BENNER/RAMSEGGER 1983 in HÄNSEL. 1986 ebd.) als Grenzform von Unterricht“ (HÄNSEL ebd.) fassen. Durch seinen Doppelcharakter und durch die doppelte Gefahr des Scheiterns steht ProU aber nicht nur in einem didaktischen Verbundsystem mit den anderen Formen des Unterrichts, sondern als Unterricht in Frage stellender, als Unterricht zerstörender Unterricht steht er diesem mit eben jener zerstörerischen Absicht gegenüber (vgl. ebd.).

#### *Fazit*

ProU erscheint mir trotz aller Zweifel und Grenzen *ein* geeignetes Mittel zu sein, den (Früh-)Instrumentalunterricht interessant zu gestalten. Sicherlich ist er nicht *das* Mittel. Einerseits soll es ja auch schon so etwas wie Projektmüdigkeit geben andererseits bleibt es fraglich, ob alles, was im Instrumentalunterricht gelernt werden soll, sich durch ProU vermitteln läßt (vgl. GUDJONS 1984, 266; MENTZEL/STAHL 1991, 13).

Solange ProU aber allen Beteiligten Spaß macht *und* einen Beitrag zur „Erziehung zur demokratischen Gesellschaft“ (GUDJONS 1984, 261) leistet, werde ich u.a. an dieser Form festhalten. Außerdem: größere (praktische) Erfahrung im ProU führt zu einem mehr an (theoretischer) Erfahrung, die so der weiteren Entwicklung des ProU wieder zugute kommt. Das zeigt aber auch, daß die Handhabung des ProU erlernbar ist.

## Literatur

- BASTIAN, J. (1984): Lehrer im Projektunterricht in: WPB 36. Jg., Heft 6, Juni 1984, Seite 293 ff.
- BOSSING, C.N.L. (1952): Die Projekt-Methode in: Geissler, O. (Bearb.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim/Berlin/Basel 1952.
- CHOTT, P. (1988): Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1988.
- : Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung, Weiden 1990.
- CORRELL, W. (1964): Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: HAGENMEIER/CORRELL/VAN VEEN-BOSSE (Hrsg.): Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H. (1935): Der Projektplan, Weimar 1935.
- DUNCKER, L./GÖTZ, B. (1984): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen, Langenau-Ulm 1984.
- GUDJONS, H. (1984): Was ist Projektunterricht? Begriffe—Merkmale—Abgrenzungen in: WPB 36. Jg, Heft 6, Juni 1984, Seite 260 ff.
- : Handlungsorientiert Lehren und Lernen — Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn 1986.
- HÄNSEL, D. (Hrsg.) (1986): Das Projektbuch Grundschule Weinheim/Basel 1986.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (LfSuW 1990<sup>8</sup>): Projektwoche. Eine Hilfe für die Schul- und Unterrichtsorganisation 8. Auflage, Soest 1990.
- MENTZEL, O./STAHL, H. (1991): Mit Projekten den Unterricht verändern. Initiativen in den neuen Bundesländern in: Grundschule 6/91, Seite 12 ff.
- PREGIZER, K. (1987): Projekt und Bedürfnis — Ausgewählte Ansätze einer Bedürfnistheorie unter besonderer Berücksichtigung der bedürfnistheoretischen Überlegungen von Agnes Heller, Reutlingen Uni. Diss. 1987.
- PÜTT, H. (1982): Projektunterricht und Vorhabengestaltung, Essen 1982.
- POTT, H. (1978): Projekt und Vorhaben — eine Begriffsgenese in: Stach, H. (Hrsg.) (1978): Projektorientierter Unterricht. Theorie und Praxis, Kastellaun 1978.
- REBLE, A. (1979<sup>4</sup>): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 4. verbesserte Aufl., Bad Heilbrunn 1979
- REISS, G./v. SCHOENEBECK, M. (1990): Schülertheater mit Musik. — Ein kommentiertes Stückeverzeichnis hrsg. vom KM-NRW, Frechen 1990.
- SCHEIBE, W. (1969): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine ein-

führende Darstellung, Weinheim/Berlin/Basel 1969.

- SEMMERLING, R. (1991): Mit Projektlernen zum pädagogischen Programm. Eine Betrachtung zum Thema: Projekt Lernen oder Projektlernen in: Grundschule 6/91, Seite 16 ff.
- STACH, R. (Hrsg.) (1978): Projektorientierter Unterricht. Theorie und Praxis, Kastellaun 1978.
- WITTMOSER, L./SCHLOSSER, K./HEWENER, H. (Hrsg.) (1990): Musik-Theater in der Schule. Vier Projekt-Berichte, Frankfurt am Main 1990.

Dr. Ludger Kowal-Summek  
Curieweg 14  
40591 Düsseldorf