

2.8 Methoden des Musikunterrichts

Auch in einem tätigkeitsorientierten Musikunterricht gilt, dass man den Schüler*innen möglichst oft Gelegenheit zum Handeln geben, sie zur Reflexion ihrer Erfahrungen ermutigen und ihnen dabei möglichst viel Freiraum für eigene Entscheidungen einräumen soll. Insofern sind alle Methoden geeignet, die man als handlungs-, erfahrungs- und schülerorientiert bezeichnen kann: Projektarbeit, Freiarbeit, Planspiel usw.

Der Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ ist „ein recht grobes Verständigungskürzel für einen an den Rändern unscharfen Methodenkomplex“ (Gudjons 2014, S. 8). Manche Lehrer*in spricht schon von „Handlungsorientierung“, wenn sie die Schüler*innen etwas „tun“ lässt (sei es mit der Hand wie beim Instrumentalspiel oder mit einem anderen Körperteil wie beim Tanzen). Doch von „Handeln“ im Sinne gängiger Handlungstheorien kann erst die Rede sein, wenn die Schüler*innen sich selbst ein Ziel setzen, den Weg dahin planen und diesen Plan umsetzen (vgl. z. B. Aebli 1985, S. 182). Ein so verstandener handlungsorientierter Unterricht ermöglicht nach Meinung heutiger Didaktiker (und ich stimme dem zu) ein ganzheitliches (mehrdimensionales) und somit effektiveres Lernen (vgl. z. B. Meyer 1987, S. 402f.; Warwitz/Rudolf 1977, S. 15ff.).

Handeln kann aber nicht nur als Methode, sondern auch als Ziel des Unterrichts verstanden werden (vgl. z. B. Jank/Meyer 1991, S. 356). Aus tätigkeitstheoretischer Perspektive ist das nur folgerichtig: Da man bei Ausübung einer Tätigkeit bestimmte Handlungen durchführen muss, gehört es zur Aneignung von Tätigkeiten, dass man die entsprechenden Handlungskompetenzen erwirbt.

Dass grundsätzlich handlungsorientiert unterrichtet werden soll, bedeutet nicht, dass nur noch handelnd gelernt werden darf. Auch rezeptives Lernen hat eine wichtige Funktion im Musikunterricht. Je nachdem, welche der fünf Aufgaben des Schulfachs in einer konkreten Unterrichtssituation im Vordergrund steht, sind bestimmte methodische Strategien besonders hilfreich.

Wenn es um Orientierung als *Entscheidungshilfe* geht, wenn also die Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, sich für oder gegen die Aneignung einer musikalischen Tätigkeit zu entscheiden, dann sollten sie einen möglichst realistischen Eindruck davon erhalten, wie es ist, diese Tätigkeit auszuüben. Daher sind hier die beiden folgenden Herangehensweisen besonders wichtig:

Aufgabe 1

- *Ausprobieren*: Man lässt die Schüler*innen versuchsweise handeln. Man kann sie z. B. Instrumente ausprobieren lassen, um ihnen die Entscheidung für oder gegen Instrumentalunterricht zu erleichtern (etwa in der Form eines „Instrumentenkarussells“ – siehe B-08 – oder eines „Bandprojekts“ – siehe B-07), oder man besucht mit ihnen ein Konzert oder eine Oper, damit sie die Tätigkeit der Konzert- oder Opernbesucher*in kennenlernen (Hinweise hierzu unter B-14 „Opernbesuch“).

Um ein Instrument wie z. B. Gitarre kennenzulernen, genügt es nicht, es einmal in die Hand zu nehmen und über die Saiten zu streichen. Ausprobieren heißt Lernen zur Probe – man muss anfangen, Gitarre zu lernen, die ersten Akkordgriffe, Schlag- und Zupftechniken üben, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie es ist, Gitarre zu spielen. Da verschiedene Schüler*innen unterschiedlich viel Zeit zum Ausprobieren benötigen, um sich entscheiden zu können, ist eine (binnen)differenzierte Gestaltung des Unterrichts hier besonders wichtig.

- **Realbegegnung:** Man lässt die Schüler*innen handelnde Personen beobachten. Man kann z. B. bei einer Probe zuschauen (viele Orchester und Opernbühnen bieten solche Besuche für Schulklassen an) oder eine Tonmeister*in in ihrem Studio besuchen (viele Rundfunkanstalten veranstalten Führungen auch für größere Gruppen).

Für Kersten Reich ist die Realbegegnung eine der drei didaktischen Handlungsebenen – neben Repräsentation und Reflexion (Reich 2006, S. 142ff.). Er versteht darunter den unmittelbaren, direkten, konkreten und sinnlichen Kontakt mit realen Ereignissen und Situationen und fordert mit John Dewey: „Lerner sollten möglichst viele direkte Erfahrungen machen können, um ihr Bewusstsein für den Gebrauch der Dinge in der Lebenswelt durch *experience* zu schärfen“ (S. 144). Ich verwende den Begriff in einem engeren Sinn und meine die Begegnung mit Personen, die ihrer (musikalischen) Tätigkeit nachgehen.

B-23 – Musikerberufe

Wenn es um Orientierung als *Erfahrungshintergrund* geht, wenn also die Schüler*innen Erfahrungen mit der Vielfalt musikalischer Tätigkeiten machen sollen, dann muss besondere Aufmerksamkeit den Interessen der Schüler*innen gewidmet werden. Nicht immer kann die Bereitschaft, eine Tätigkeit oder Handlung auszuprobieren, vorausgesetzt werden, und manche Arten von Musik rufen Ablehnung hervor. Um die Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit Unbekanntem und Fremdartigem zu motivieren, bedarf es besonderer Bemühungen. Bewährt haben sich dafür zwei Strategien:

Aufgabe 2

- **Gewöhnen:** Man sorgt dafür, dass die Schüler*innen immer wieder mit der „unpopulären“ Musik in Berührung kommen, bis mit zunehmender Vertrautheit auch die Bereitschaft wächst, sich mit ihr zu beschäftigen. Man kann z. B. bei Rhythmusübungen Musikbeispiele aus verschiedenen Musikkulturen einbeziehen (etwa aus verschiedenen Musikstücken das Metrum heraushören lassen), oder man veranstaltet ein Quiz, bei dem die Schüler*innen die Herkunft verschiedener Hörbeispiele erraten müssen (etwa in der Form des „Musikrätsels“ B-01). Bei älteren Schüler*innen kann man den Zusammenhang zwischen Vertrautheit und Akzeptanz auch zum Thema machen (mit dem Hörexperiment „Webern“ B-22).
- **Neugierigmachen:** Man stellt die „unpopuläre“ Musik in einen funktionalen Zusammenhang, der für die Schüler bedeutsam ist und dazu führt, dass sie sich der Musik mit Interesse zuwenden. Ein solcher attraktiver Kontext ist Filmmusik – man kann z. B. den Vorspann des Films „Shining“ von Stanley Kubrick mit dem „Dies irae“ aus der „Symphonie fantastique“ von Hector Berlioz oder dem gregorianischen Original vergleichen (ein Fehler wäre es allerdings, die Schüler*innen zum „wertvolleren“ Original bekehren zu wollen). Ein anderes Beispiel ist die Beschäftigung mit Musik aus den Ländern, in denen Lehrer*in und Schüler*innen Urlaub gemacht haben.

Diese beiden Strategien lassen sich von Erkenntnissen der Präferenzforschung ableiten. Dort kennt man im Wesentlichen vier Faktoren, die über die Akzeptanz von Musik entscheiden: Komplexität der Musik, Vertrautheit der Musik, sozialer Einfluss und Kontext (vgl. Niketta 1985). Wer Schüler*innen mit „unpopulärer“ Musik bekannt machen will, muss an diesen Gründen ansetzen. Wenn man aber

davon ausgeht, dass sowohl die Komplexität der Musik als auch die Geschmacksurteile des sozialen Umfelds dem Zugriff der Musiklehrer*in entzogen sind, dann bleiben als Ansatzpunkte nur die Vertrautheit der Schüler*innen mit der fraglichen Musik – sie kann durch Gewöhnung hergestellt werden – und der Kontext, in dem sie diese kennenlernen, – er kann so gestaltet werden, dass Neugier entsteht (vgl. Jünger 2008).

B-24 – Nachkomponieren

Wenn es um den Erwerb von *Zeitfensterkompetenzen* oder *unverzichtbaren Kompetenzen* geht, wenn also die Schüler*innen sich Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen sollen, weil die Lehrer*in es für notwendig hält, und ohne dass sie die Möglichkeit hatten, sich dafür oder dagegen zu entscheiden, dann fehlt es oft an der notwendigen Einsicht und Motivation. Hier sind die folgenden methodischen Prinzipien besonders wichtig:

Aufgaben 3 und 4

- *Spielen*: Man kann die Unterrichtsinhalte in spielerischer Form präsentieren, so dass für die Schüler*innen nicht das Lernen, sondern der Spaß im Vordergrund steht. Statt eines nüchternen Stimmtrainings kann man z. B. die notwendigen Stimmübungen in eine lustige Erzählung verpacken, um die Schüler*innen zum Nachdenken über Manipulationsmechanismen anzuregen; man kann die Schüler*innen Werbemusik für fiktive Produkte erfinden lassen (Anregungen hierzu unter B-18 „Werbemusik“); und man kann die Problematik des Starkults dadurch thematisieren, dass man die Schüler*innen Szenen aus dem Leben des jungen Mozart und des jungen Michael Jackson nachspielen lässt (Anregungen hierzu unter B-XX „Kinderstars“).

Hanns Petillon hat für das Spielen in der (Grund-)Schule eine Klassifikation entworfen, bei der zwischen „Play“ und „Game“ unterschieden wird (Petillon 1999, S. 13ff.). Im ersten Fall werden Freiräume für freies Spiel angeboten, im zweiten sind die Spiele vorstrukturiert und auf Lernziele gerichtet. Für den nachhaltigen Erwerb von Zeitfenster- und unverzichtbaren Kompetenzen eignet sich eher die zweite Kategorie – Spiele zur Förderung der Problemlösungsfähigkeit, zur Übung von Kenntnissen und Fähigkeiten und zur Förderung von Selbstkonzept und Sozialverhalten (Beispiel für Typ 1: Planspiel Werbemusik, für Typ 2: Stimmbildungsgeschichte, für Typ 3: Rollenspiel Kinderstar).

- *Natürliche Differenzierung*: Man bietet komplexe Unterrichtsgegenstände und offene Aufgabenstellungen an, die unterschiedliche Aktivitäten ermöglichen, und lässt die Schüler*innen sich möglichst selbstständig zuordnen. Wenn man z. B. Rhythmuspatterns zu einem gemeinsamen Percussion-Arrangement erfinden lässt, können alle diese Aufgabe auf ihrem jeweiligen Fähigkeitsniveau und mit einem Instrument ihrer Wahl lösen, und wenn man Schüler*innen einander Musikstücke vorstellen lässt, die ihnen selbst zuvor unbekannt waren, dann fördert man die Offenheit für die Vielfalt, ohne alle sich mit dem gleichen Beispiel beschäftigen zu müssen.

Da man es im Pflichtunterricht immer mit heterogenen Lerngruppen zu tun hat, sind Lehrgänge, bei denen alle Schüler*innen im Gleichschritt lernen sollen, ungeeignet. Andererseits ist eine systematische Individualisierung, bei der die Lehrer*in den verschiedenen Schüler*innen unterschiedliche Aufgaben zuweist, im Fach Musik in der Regel nicht zu leisten. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet das Konzept der natürlichen Differenzierung, das im Rahmen der Diskussion um offenen Unterricht im Fach Mathematik entstanden ist (vgl. Krauthausen / Scherer 2010, S. 5).

Anders als bei anderen Verfahren der Binnendifferenzierung erhalten hier alle Schüler*innen das gleiche Lernangebot. Dieses muss aber so komplex sein, dass sich daraus Aufgabenstellungen unterschiedlicher Schwierigkeit und unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung ergeben, zwischen denen die Schüler*innen wählen dürfen. Gelegentlich werden sie sich „verwählen“ – dann muss die Lehrer*in beratend eingreifen.

B-25 – Gnu und Krokodil

Wenn es um den Erwerb *selbst gewählter Kompetenzen* geht, wenn also die Schüler*innen dabei unterstützt werden sollen, sich Tätigkeiten anzueignen für die sie sich entschieden haben, dann steht der nachhaltige Erwerb derjenigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Vordergrund, die man für diese Tätigkeiten benötigt. Dabei sind die folgenden methodischen Prinzipien besonders wichtig:

Aufgabe 5

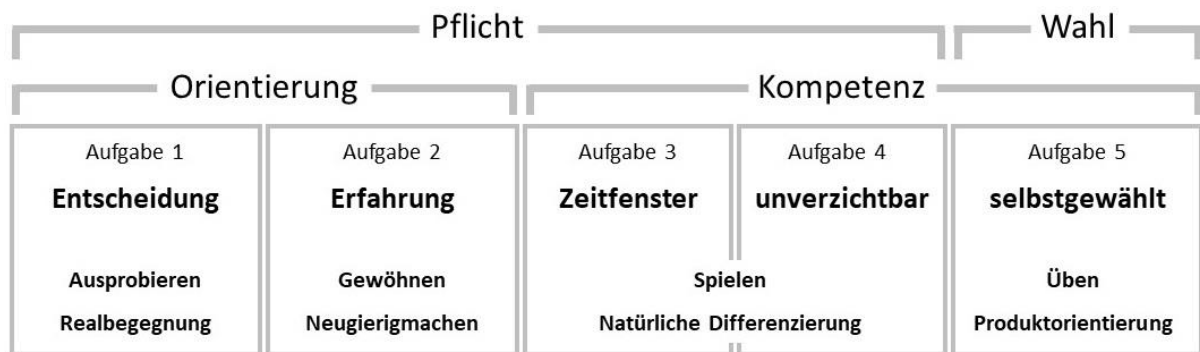
- **Üben:** Man lässt die Schüler die Operationen und Handlungen, die sie erlernen wollen, immer wieder ausführen. Dabei sorgt man durch Variation dafür, dass die Motivation erhalten bleibt. Wer z. B. das Improvisieren lernen will, dem hilft es, wenn jede Big-Band-Probe mit einer „Solorunde“ beginnt (vgl. B-02), und bei der Vorbereitung eines Chorkonzerts muss so lange geübt werden, bis alle ihre Stimme beherrschen.

So wichtig das Üben ist, wenn man etwas wirklich nachhaltig lernen will, so schwierig ist es zu üben, ohne dass sich Überdruß einstellt. Das gilt für das Erlernen eines Instruments in besonderem Maße, denn einerseits spielt hier das motorische Lernen eine große Rolle, andererseits führt die dafür notwendige Wiederholung von Bewegungsabläufen leicht zu einem Motivationsdefizit. Aber auch in allen anderen Lernfeldern, in denen Kenntnisse und Fähigkeiten dauerhaft erworben werden sollen, ist Üben nötig, aber lästig. Deshalb sollte es nicht als Hausaufgabe in die unterrichtsfreie Zeit abgeschoben werden, sondern möglichst oft unter Anleitung stattfinden. Der Lernpsychologe Walter Edelmann unterscheidet zwischen „mechanischem“ und „elaborierendem“ Üben (vgl. Edelmann 2000, S. 281). Bei der ersten Art werden durch häufige Wiederholung Routinen geschaffen, bei der zweiten werden Fähigkeiten durch Transfer vertieft. Praktische Hinweise zu beiden Übungsformen hat Herbert Gudjons zusammengetragen (Gudjons 2006; vgl. auch Meyer 1987, S. 167ff.).

- **Produktorientierung:** Man setzt sich ein für alle Beteiligten bedeutsames Handlungsziel und verwirklicht es arbeitsteilig. Zum Beispiel erarbeitet man ein eigenes Musical, produziert ein eigenes Musik-Video oder bereitet einen Big-Band-Auftritt vor (Hinweise hierzu unter B-10 „Big-Band-Auftritt“).

Christopher Wallbaum plädiert für eine „Produktionsdidaktik, deren primärer Zweck ästhetische Erfahrung sein soll“ (Wallbaum 2009, S. 282). Damit entspricht sein Ansatz allerdings nur der Aufgabe 2: Erweiterung des Erfahrungshintergrunds. Die Ausrichtung von Lernaktivitäten auf ein Produkt – ein Musikstück, eine Aufführung, ein Audio – kann aber auch der Aufgabe 5 dienen, denn die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten macht den Gebrauchswert des Gelernten sichtbar und stärkt dadurch die Lernmotivation.

B-26 – Europahymne



Literatur

- Aebli, Hans (1985): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelmann, Walter (2000): *Lernpsychologie*, Weinheim: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2006): *Intelligentes Üben. Methoden und Strategien*. In: Log in. Jg. 26, H. 138/139. Berlin, S. 14–19. - http://log-in-verlag.de/advent/LOG_IN_138-139_014-019_THEMA_Gudjons.PDF
- Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*, Frankfurt/M: Cornelsen.
- Jünger, Hans (2008): *Es muss nicht immer Hip-Hop sein... Unpopuläre Musik unterrichten*. In: Frauke Heß / Jürgen Terhag (Hg.): *Bach - Bebop - Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten = Musikunterricht heute* Bd. 7, Oldershausen: Lugert, S. 56-69.
- Krauthausen, Günter/Scherer, Petra (2010): *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule*, Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden 2. Praxisband*, Frankfurt/M: Cornelsen.
- Nicketta, Reiner: *Urteils- und Meinungsbildung*. In: Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München 1985, S. 312-323.
- Petillon, Hanns (1999): *Spielen in der Grundschule. Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung*. In: Petillon, Hanns/Valtin, Renate (Hg.): *Spielen in der Grundschule. Grundlagen - Anregungen – Beispiele*, Frankfurt: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 13-42.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Wallbaum, Christopher (2009): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. 2. veränderte Auflage, Dresden: Qucosa. - <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A623/attachment/ATT-0/>
- Warwitz, Siegbert / Rudolf, Anita (1977): *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*, Schorndorf: Hofmann.