

3.3 Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung

Im Laufe der 1970er Jahre setzte sich in der westdeutschen Schulpädagogik allmählich (wieder) die Auffassung durch, dass die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen sollten, selbstständig zu handeln und auf diese Weise Handlungskompetenz zu erwerben (vgl. z. B. Mann 1977), dass sie neue Erfahrungen machen und gemachte Erfahrungen aufarbeiten sollten (vgl. z. B. Scheller 1981), und dass ihre Interessen und Fähigkeiten bei Planung und Gestaltung des Unterrichts soweit als möglich berücksichtigt werden sollten (vgl. z. B. Wagner 1976). Heute herrscht weitgehend Konsens darüber, dass Unterricht handlungs-, erfahrungs- und schülerorientiert zu sein hat. Dass dies auch für das Fach Musik gilt, ist nicht zuletzt drei Büchern zu verdanken, die „handlungsorientierten Musikunterricht“ (Rauhe / Reinecke / Ribke 1975), „erfahrungserschließende Musikerziehung“ (Nykrin 1978) und „schülerorientierten Musikunterricht“ (Günther / Ott / Ritzel 1982) propagierten.

1975 erschien „Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ von Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke, alle drei damals an der Universität Hamburg tätig (Rauhe / Reinecke / Ribke 1975). Mit großem theoretischem Aufwand wird hier ein Musikunterricht entworfen, der sich auf drei Ebenen am Leitbegriff „Handlung“ orientiert:

1. Ziel ist „musikalische Erlebens- und kommunikative Handlungskompetenz“ (S. 175) – die Schüler*innen sollen die Fähigkeit erwerben, Musik zu hören und zu verstehen (S. 169),
2. Methode ist der „Vollzug konkreter Handlungen“ (S. 181) – die Schüler*innen sollen sich handelnd mit Musik auseinandersetzen (S. 186),
3. Inhalt sind „musikalische Handlungen“ (S. 191) – die Schüler*innen sollen Musik nicht nur als Produkt, sondern auch als Prozess betrachten und sich weniger mit dem musikalischen Werk auseinandersetzen als mit den verschiedenen Formen des handelnden Umgang mit Musik (S. 197).

Der letzte Punkt ist den Autoren besonders wichtig: Unter „musikalischem Handeln“ verstehen sie nicht nur das Musizieren, sondern jede Art des Umgangs mit Musik – vom Hören und Tanzen bis zum Sprechen über Musik und zum Kauf von Schallplatten (S. 127). Die bei solchen Handlungen gemachten Erfahrungen sollen die Schüler*innen „metakommunikativ reflektieren“ (S. 187). Vorbereitet werden diese Handlungen durch eine „gemeinsame Entscheidung aller am Lernprozess Beteiligten über Ziel, Inhalt und Gestaltung des Unterrichtsvorgangs“ (S. 198). In der Schulpraxis ist der Sprachgebrauch allerdings ein anderer. Hier versteht man unter „handlungsorientiertem Musikunterricht“ meist einen Unterricht, in dem wenig geredet und viel musiziert wird (vgl. Krause-Benz 2016, S. 86).

Drei Jahre nach „Hören und Verstehen“ legte Rudolf Nykrin (damals an der Pädagogischen Hochschule in Münster tätig) seine Dissertation „Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder“ vor (Nykrin 1978). Hier findet man die gleichen begrifflichen Bausteine vor wie bei Rauhe, Reinecke und Ribke: Handlung und Selbstbestimmung, Erfahrung und Reflexion, allerdings in einer anderen Gewichtsverteilung. Im Mittelpunkt steht jetzt der Leitbegriff „Erfahrung“. Die Lehrer*in soll die Schüler*innen anleiten,

1. gemachte Erfahrung zu reflektieren („Erschließung (Rekonstruktion und Deutung) von lebensgeschichtlich „gemachter“ Erfahrung“ – vgl. S. 130),
2. gemeinsam zu entscheiden, welche neuen Erfahrungen sie machen wollen („Übung in Legitimations- und Verständigungsprozessen anlässlich des gemeinsamen musikalischen Lernens“ – vgl. S. 131),

3. neue Erfahrungen zu machen („Kompensation und Aufklärung von Erfahrungseinschränkungen in fachwissenschaftlicher und -technologischer Orientierung“ – vgl. S. 133) und
4. gestützt auf Erfahrung zu handeln („Ermöglichung von Handlungsvollzügen. Lehren, Gelerntes zu gebrauchen“ – vgl. S. 134).

Auch Nykrins Vorstellungen von den Inhalten des Musikunterrichts ähneln denen von Rauhe, Reinecke und Ribke: Die Schüler*innen sollen Erfahrungen mit allen möglichen „Phänomenen gesellschaftlicher Musikwirklichkeit“ machen, z. B. mit der „Vielfalt von Musik“ und mit den „Ausprägungen musikalischen Handelns“ (vgl. S. 145ff.).

Wieder ein paar Jahre später erschienen die beiden Bände von „Musikunterricht“, in denen der Aspekt der Schülermitbestimmung in den Mittelpunkt gestellt wurde (Günther / Ott / Ritzel 1982, 1983). Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel (damals alle drei an der Universität Oldenburg tätig) berichteten über insgesamt 17 Unterrichtsprojekte, bei denen versucht wurde, das didaktische Modell des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Schulz (Schulz 1981) in die Praxis umzusetzen und „Schüler stärker als bisher üblich in die Überlegungen des Lehrers zur Planung, Vorbereitung und Durchführung seines Unterrichts einzubeziehen“ (Günther / Ott / Ritzel, S. 9). In einer kurzen didaktischen Begründung erläutert Ott folgende Merkmale eines „schülerorientierten Unterrichts“:

- Die Schüler*innen wirken gleichberechtigt an den Unterrichtsentscheidungen mit, so dass ihre Interessen, ihre Vorkenntnisse und ihr Erfahrungshorizont berücksichtigt werden und die ausgewählten Unterrichtsgegenstände für sie bedeutsam sind.
- Projektartige Unterrichtsformen ermöglichen den Schüler*innen selbstständiges Handeln, arbeitsteiliges Kooperieren und individuelle Lernprozesse.
- Die Lehrer*in vermittelt zwischen subjektiven und objektiven Interessen der Schüler*innen, ist also einerseits offen für das, was sie interessiert, und motiviert sie zu dem, was in ihrem Interesse ist.

Diese drei Ansätze argumentieren mit unterschiedlichen Leitbegriffen, entwerfen aber sehr ähnliche Vorstellungen von gutem Musikunterricht: Die Schüler*innen sollen handelnd lernen, Erfahrungen machen und nutzen und zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden. Diese Gedanken waren damals nicht neu. Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit wurden schon früher propagiert: in der deutschen Reformpädagogik der 1920er Jahre (z. B. Georg Kerschensteiner), der nordamerikanischen Demokratiepädagogik um 1900 (z. B. John Dewey) und in der Aufklärungspädagogik Ende des 18. Jahrhunderts (z. B. Johann Heinrich Pestalozzi). Sie wurden aber im Zuge der westdeutschen Bildungsreform der 1970er Jahre wiederentdeckt und gehören heute zum Standardrepertoire von Lehrplänen, Schulbüchern und didaktischen Konzeptionen – auch des „Aufbauenden Musikunterrichts“.

Auch ich habe mir bei meiner Tätigkeit als Musiklehrer die Prinzipien dieser drei Ansätze – „learning by doing“, Anküpfen an Erfahrungen, Schülermitbestimmung – zu eigen gemacht, und meine musikdidaktischen Überlegungen haben hier ihren Ausgangspunkt. Doch die Orientierung am Leitbegriff der Tätigkeit führt zu einer differenzierteren und konkreteren Beschreibung der Aufgaben des Schulfachs Musik. In folgenden Punkten geht eine tätigkeitsorientierte Musikpädagogik über Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung hinaus:

- Sie betrachtet Musik nicht nur als Handlung, sondern begreift musikbezogene Handlungen als Komponenten musikbezogener Tätigkeiten. Auf diese Weise nimmt sie Aspekte in den Blick, die sonst verborgen bleiben würden: die Bedeutung, die Musik im Leben von Menschen hat, und damit den Sinn, den Musiklernen für unsere Schüler*innen hat (vgl. 2.3).

- Sie begnügt sich nicht damit, dass Schüler*innen Gelegenheit zum selbstständigen Handeln bekommen und dadurch Handlungskompetenz erwerben. Vielmehr will sie die Auswahl und Aneignung musikbezogener Tätigkeiten ermöglichen, was eine zielgerichtete Förderung der jeweils benötigten Kompetenzen erfordert (vgl. 2.4).
- Sie beschränkt sich nicht darauf, Schüler*innen neue Erfahrungen zu ermöglichen, sondern unterscheidet zwischen der Erweiterung und Ausdifferenzierung eines „Bildes von Musik“ und einem gezielten Ausprobieren in Frage kommender Tätigkeiten. Auf diese Weise erweitert sie nicht nur den musikalischen Erfahrungshorizont der Schüler*innen, sondern bereitet auch Wahlentscheidungen und entsprechenden Kompetenzerwerb vor (vgl. 2.4).
- Sie belässt es nicht dabei, den Ausgleich von subjektiven und objektiven Interessen zu fordern, sondern beschreibt methodische und organisatorische Möglichkeiten, den subjektiven Interessen gerecht zu werden, z. B. die unter dem Dach der Ganztagschule angebotenen Wahlkurse (vgl. 2.5), und benennt Kompetenzen, deren Erwerb im objektiven Interesse der Schüler*innen ist, nämlich Zeitfensterkompetenzen und unverzichtbare Kompetenzen wie z. B. musikbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. 2.6).

Literatur

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.

Krause-Benz, Martina (2016): *Handlungsorientierung – zwischen Praktizismus und Performativität*. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): *Musikdidaktische Konzeptionen*. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner, S. 83-95.

Mann, Iris (1977): *Lernen durch Handeln*. München: Urban & Schwarzenberg.

Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.

Scheller, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung*. Königstein: Scriptor.

Schulz, Wolfgang (1981): *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus den Unterrichtsfächern*. München: Urban & Schwarzenberg.

Wagner, Angelika C. (Hg.) (1976): *Schülerzentrierter Unterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.