

MARKUS CSLOVJECSEK

Musik als Medium des Lernens und Lehrens

Akustische und kinästhetische Zugangsweisen in der unterrichtlichen Kommunikationssituation

So genannte Lernlieder sind beliebt: Auf dem Rücken eingängiger Melodien werden Formeln und Regeln gepaukt, Reihen automatisiert, Vokabeln geleierte und Verben konjugiert. Dank der Verbindung mit Musik macht es nun allen Spaß, abrufbares Wissen auswendig zu lernen:

»Sieben, vierzehn, einundzwanzig – achtundzwanzig, fünfunddreißig – zweiundvierzig, neunundvierzig. Hey wir sind ja oberflächlich. Jetzt fehlen nur noch sechsundfünfzig, dreiundsechzig, siebzig.«

Eigentlich verständlich, dass sich verantwortungsbewusste Musikerinnen und Pädagogen gegen einen derartigen Missbrauch der Musik wehren. Zum einen widerspricht die Verwendung von Musik als Motivations- oder Manipulationsmittel dem Begriff der zweckfreien Kunst; Adornos Kritik am Dilettantismus, seine Verurteilung der »pädagogischen« Musik werden wach. Zum anderen steht ein solches Lernverständnis quer zu den Errungenschaften der neueren Lernforschung. Diese versteht Lernen als individuellen Konstruktionsprozess und nicht als Auswendiglernen von Fakten und Formeln.

Neuere lernpsychologische und neurophysiologische Studien betonen aber auch die Wichtigkeit des verkörperlichten Lernens (Embodied Learning) für den Aufbau abstrakter Vorstellungen und komplexen Wissens. Versuche mit erweitertem Musikunterricht an Schulen lassen erkennen, dass der Einsatz von Klang und Bewegung als Medium des Lehrens und Lernens bisher ungenügend reflektiert wurde. Erfahrungen aus der Praxis fordern die systematische Auseinandersetzung mit einem erweiterten Verständnis musikalischen Handelns in der Schule. Lernen mit Musik wird zunehmend ein Thema im Unterrichtsalltag. Doch was heißt eigentlich »Lernen mit Musik«?

I. Eine erweiterte musikpädagogische Perspektive

Die Musikpädagogik verteidigt sich erfolgreich gegen utilitaristische Konzepte wie die oben erwähnten Lernlieder oder gegen den suggestopädischen Einsatz von Musik im

Unterricht, die so genannte Lernmusik: Musik ist eine Kunst und soll als solche nicht als Werkzeug für außermusikalische Ziele missbraucht werden. Diese lobenswerte Haltung hat in der schulischen Musikpädagogik ein Fachverständnis zu Folge, welches sich deutlich vom Verständnis der meisten anderen schulischen Disziplinen unterscheidet: Die verschiedenen Ausdrucksmittel wie Sprachen, Bilder, Grafiken, Tabellen und Zahlen stehen ausdrücklich dem Aufbau von Wissen und Fertigkeiten in allen Fächern zur Verfügung. In unserem kulturellen Verständnis ist Musik – dies ungeachtet der ungehemmten funktionalen Verwendung in Kirche, Politik und Werbung – in der Schule grundsätzlich Kunst. Im Gegensatz dazu verstehen sich andere Künste (Literatur, bildende Kunst etc.) nicht selbst als Disziplin, sondern als Teil einer Disziplin. Dies mag eine Begründung sein für die unterschiedlichen Traditionen in den verschiedenen Denkkollektiven. BRESLER (2004) stellt in mehreren Studien an amerikanischen Schulen fest, dass »von allen Kunstformen Musik am wenigsten in das Curriculum integriert war«. Diese Beobachtung gilt sowohl für die Sekundar- wie auch für die Elementarstufe.

Da sich die Musikpädagogik quasi per definitionem von außermusikalischen Wirkungen und Funktionen distanzier, unterließ sowohl eine Analyse möglicher Qualitäten wie auch die kritische Auseinandersetzung. Ein erster Versuch liegt mit dem Werk »Historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen (...) des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik« von DETHLEFS FORSBACH (2005) seit kurzem vor. Die Autorin zeigt auf, wie sich seit den 1990er Jahren die Gründe für fächerübergreifenden Unterricht gewandelt haben. Während zuvor vor allem aus musikpädagogischer Sicht relevante Themen entsprechende Projekte begründeten, spielen nun zusätzlich gesellschaftliche und allgemein pädagogische Überlegungen eine wichtige Rolle. Mit neuen Formen des Lehrens und Lernens wandeln sich auch die Bedürfnisse der unterrichtlichen Kommunikation. Während der Umgang mit Sprachen, Zahlen, Tabellen, Grafiken und Bildern als Formen der Veranschaulichung selbstverständlich im Methodenrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern zu finden sind, blieben Klang und Bewegung bisher buchstäblich vor der Tür. Visualisieren, Emotionalisieren, Handeln und Erleben wurden zu wichtigen Maximen unterrichtlichen Handelns: Gestaltete Lernumgebungen und spielerische Zugänge sollen Kindern Lernen im Sinn des Entdeckens und des Rekonstruierens von Wirklichkeit ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist es erstaunlich, dass Klang und Bewegung nach wie vor gewissermaßen aus den Schulzimmern ausgespart und in Turnhalle und Musiksaal der Kunst oder dem Sport vorbehalten sind. Weder Lehrmittel noch Lehrerausbildungen thematisieren (verwenden, lehren und reflektieren) Musik als Lernmedium. Diese fehlende »offizielle« Auseinandersetzung mit den kommunikativen Qualitäten einerseits und der Wunsch nach emotionalisiertem, verkörperlichem und vernetztem Lernen auf der anderen Seite, schafft in der Praxis des schulischen Alltags Freiraum für eine unreflektierte Grauzone der Wundermittel- und Brechtangepädagogik: Musik als Deckmantel für eine Drill- und Leistungsschule die Spaß macht? Die in den vergangenen Jahren neu entstandenen Fächerverbünde bieten dazu gar offizielle Betätigungsfelder.

Wenn wir Musik als Medium des Lehrens und Lernens verstehen wollen, müssen wir – trotz, oder gerade wegen diesen problematischen Aspekten – unser Verständnis

des Faches erweitern. So wie die Disziplin Sprache selbstverständlich neben dem Kunst- und Theorieaspekt auch den Kommunikationsaspekt thematisiert, geht es darum, der Musik diese wohl ursprünglichste Vermittlerdimension auch im Unterricht aktiv und bewusst zuzugestehen. Dies bedeutet, dass wir lernen müssen, analog zur Verwendung von Sprache, auch Klang und Bewegung außerhalb der eigenen Fachgrenzen als Werkzeuge der Kommunikation zu verstehen, zu fördern und zu pflegen. So wie der bewusste Umgang mit Bild und Sprache in neuen Mathematiklehrrmitteln selbstverständlich wird, gehören auch Bewegung und Klang als Zugänge zu Wissen und Lernen in die Methodendebatte eines jeden Lehrers.

Anstelle einer disziplinären und exklusiven Musikdidaktik verlangt die Einsicht in die Funktionalität von Musik, sowie ihr Verständnis als Zeichensystem der menschlichen Kommunikation zwingend eine interdisziplinäre und integrative Musikdidaktik; eine Didaktik, die Musik öffnet gegenüber anderen Disziplinen und die ihr Zeichensystem als Sprache des Lehrens und Lernens auch in den Dienst anderer Fächer stellt. Eine solche Didaktik versteht Musik als Grundlagenfach der Bildung. Dies bedeutet einen tief greifenden Paradigmenwechsel.

II. Eine erweiterte unterrichtliche Perspektive

In der unterrichtlichen Kommunikation lassen sich grob drei Funktionen unterscheiden: Es werden Inhalte vermittelt, Prozesse gesteuert und Beziehung gepflegt (ROSENBUSCH 1994). Für diese ›Übermittlungen‹ werden verschiedene Medien verwendet: Neben den personalen Medien spielen seit einiger Zeit audio-visuelle Mittel eine zunehmend wichtige Rolle. Bei der Durchsicht der pädagogischen Literatur fällt auf, dass Klang und Bewegung als eigenständige Informationsträger kaum untersucht und beachtet werden. WEIDENMANN (2001) thematisiert in seinem Übersichtsartikel über ›Lernen mit Medien‹ den Klang als Lernmedium nur in Verbindung mit verbaler Kommunikation; Bewegung kommt gar nicht vor.

Es ist offenbar das Dilemma des Alltäglichen, das dazu führt, dass Klang und Bewegung als Lehr- und Lernmittel vergessen werden. Es gibt trotz aller Informations- und Kommunikationstechnologie gute Gründe, diese Zugänge zu Wissen und Fertigkeiten in der pädagogischen Diskussion neu und bewusst zu thematisieren: Rosenbusch stellt in seinen heuristischen Untersuchungen fest, dass sowohl inhaltliche als auch prozessuale und beziehungsbestimmende Aspekte der Kommunikation zu großen Teilen durch nonverbale Äußerungen gesteuert werden. Da nonverbale Kommunikation sehr schnell ist und interaktiv über multiple Kanäle fließt, ist es offensichtlich so, dass ein hohes Level nonverbaler Kommunikation im Klassenzimmer effizientes Lehren und Lernen begünstigt.

In einem Experiment konnten wir mehrfach zeigen (CSLOVJECSEK 2003/1), dass in einer längeren nonverbalen musikalischen Aktivität mit einer Lerngruppe alle drei Funktionen unterrichtlicher Kommunikation hervorragend aktiviert werden können. Die Erfahrungen in Klassen, in denen dieser Kommunikationsaspekt bewusst gefördert

wird, lassen vermuten, dass musikalische Aktivität die Kompetenz im Umgang mit den nonverbalen Aspekten der Kommunikation sowohl bei Schülern wie bei Lehrern fördert. Wir gehen davon aus, dass dieser gegenseitige Lerneffekt eintritt, weil musikalische Aktivität sowohl beim Sender als auch beim Empfänger ständig ein hohes Level mehrkanaliger nonverbaler Kontrolle erfordert. Die Gründe sind klar: (a) der akustische Kanal ist bereits durch die Musik belegt; d.h. oral-verbale Kommunikation würde damit interferieren. (b) Musik braucht ›Real-Time‹-Kommunikation; d.h. schriftlich verbale Kommunikation ist zu langsam. Eine weitere Studie (CSLOVJECSEK 2003/2) zeigt, dass ein musikalischer Impuls im Mathematikunterricht zugleich von den Schülern wie von den Lehrpersonen als überraschend, motivierend und herausfordernd empfunden wird. Die Lehrpersonen sind zudem überrascht über die Einfachheit seiner Realisation. Im Hinblick auf die unterrichtliche Kommunikation sind, wie dies bei der Verwendung von Bildern, Grafiken oder Zahlen selbstverständlich ist, auch von akustischen und kinästhetischen Zugängen spezifische Qualitäten zu erwarten:

Musikalisch generierte Situationen zeichnen sich durch ihre Flüchtigkeit, Wiederholbarkeit, Variabilität, emotionale Aufladung und durch eine ausgeprägte personale Dimension aus. Im musikalischen Spiel braucht es andere Mitspieler und eine differenzierte nonverbale Kommunikationskultur. Es kann zudem nichts festgehalten werden und alles ist der Zeit untergeordnet. Da aber musikalisches Spiel wiederholt und variiert werden kann, ergeben sich viele Möglichkeiten des produktiven Umgangs: Man kann die Musik selbst, aber auch einen damit verbundenen Bewegungsablauf, einen Text oder ein Verfahren üben; auch kann ein anderes Verhalten ausprobiert oder eine andere Perspektive eingenommen werden. Diese pädagogische Verwendung basiert auf dem Verständnis von Musik als einem eigenständigen Zeichensystem menschlicher Kommunikation. Dieser relativ junge Zugang in der Philosophie der Musikpädagogik wurde von der Psychologin Maria SPYCHIGER (1995, 2001) vor dem Hintergrund der semiotischen Ökologie formuliert. Unsere Erfahrungen mit erweitertem Musikunterricht und die Beobachtungen an Schulen, bei Lehrpersonen und bei Schülerinnen und Schülern in derart musikalisierten Umfeldern zeigen, dass das Lernmedium Musik deutlich mehr zu bieten hat, als die eingangs erwähnten Lernlied- und Lernmusik-Konzepte. Friedrich Nietzsches Erkenntnis zur sprachlichen Verständigung gilt es in diesem Sinn auch für die unterrichtliche Kommunikation genau zu analysieren. Die Konsequenzen für Schule und Unterricht könnten weit reichend sein: »Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird, kurz, die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: Alles das also, was nicht geschrieben werden kann.« (Friedrich Nietzsche)

III. Die Schule und die musikalische Intelligenz

Howard GARDNER (1983/1991) ergänzte den gängigen Intelligenzbegriff (linguistische Intelligenz, numerische Intelligenz und räumliche Intelligenz) mit der musikalischen

IV. Wie wir von den Kindern lernen konnten

Schulen mit erweitertem Musikunterricht – das hieß bei uns ab Ende der 80er-Jahre fünf Klassenstunden Musik auf Kosten der Hauptfächer (WEBER et al. 1993) – zeugen vom gesellschaftlichen Interesse, die Musik für den Klassenunterricht neu zu entdecken. Ausgehend von den zusätzlichen Möglichkeiten für Musik im Unterricht musikalisierte sich in diesen Klassen mit erweitertem Musikunterricht der gesamte Unterricht.

Ideen von Schülerinnen und Schülern und Beobachtungen von Projektlehrpersonen halfen uns in den letzten Jahren viele faszinierende Zugänge zum Lernen zu entdecken. Genügend Zeit für musikalische Tätigkeit in der Klasse führt offensichtlich dazu, dass musikalisches Denken und Handeln auch in anderen Fächern um sich zu greifen beginnt: Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entdecken beteiligte Lehrpersonen im alltäglichen Unterricht musikalische Zugänge zu außermusikalischen Zielen und außermusikalische Zugänge zu musikalischen Zielen. Dabei entwickelt sich ein ungewohnter Blickwinkel auf fächerübergreifendes Arbeiten. Musikalisches Lernen beginnt sich in diesen Klassen zu emanzipieren. Durch ihre spezifische Beobachtungsperspektive erkennen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, dass die Kinder auch außerhalb der Musiklektionen musikalisches Wissen erwerben, musikalische Fertigkeiten üben und ihre Fähigkeiten entwickeln; und sie geben diesem Lernen mehr Raum. Eine empirische Studie von Tschudi/Hegner (2005) bestätigt die These von der höheren Variabilität des Musikunterrichts bei EMU-Klassen und die deutliche Zunahme an musikalisch bewegter Tätigkeit während des Unterrichts auch außerhalb der eigentlichen Musiklektionen. Durch die Verknüpfung musikalischer Lernfelder mit den Lernfeldern anderer Fächer entwickelt sich ein breites Spektrum von Einsatzfeldern in welchen oft gleichzeitig und individuell unterschiedlich an mehreren Zielen gearbeitet wird.

Wenn fächerübergreifendes Arbeiten mit Musik Alltag wird, eröffnen sich für die Schule Lernfelder, in welchen oft die Kinder die Experten sind. Lernen kann so zu einer spannenden Suche, zur echten Herausforderung für alle Beteiligten werden. Selbstverständlich brachten Kinder entsprechende Ideen schon immer mit in den Unterricht, doch wenn wir sie bemerkten, störten sie meistens. Die veränderte Einstellung ermöglicht nun oft ein konstruktives Einbinden der Spiele und Lernideen der Lernenden. Die Qualitäten von Klang und Bewegung lassen sich als Übungswerkzeug, als Lehr- und Lernmaterial, als Sprech- oder Schreibklass oder als Anker für eine Problemlöseaufgabe in der täglichen Praxis weiter erkunden. Im Rahmen der Diskussion um situierendes Lernen entwickelt die Cognition & Technology Group at Vanderbilt (1997) das Modell der Anchored Instruction. Im Vergleich zu den dort vorgeschlagenen Videosituationen, narrativen Vorgaben oder realen Situationen hat musikalische Aktivität als Angelpunkt für Unterricht große Vorteile: Trotz hoher emotionaler Identifikation der Beteiligten ist sie nicht auf technische Hilfsmittel angewiesen und kann im Klassenzimmer realisiert werden.

Intelligenz, der körperlich-kinästhetischen Intelligenz und den personalen Intelligenzen. Unter dem Begriff der multiplen Intelligenz sind Sprachen, Zahlen, Bilder, Bewegung und Klang seit mehr als 20 Jahren als Zeichen unterschiedlicher, aber gleichwertiger Zeichensysteme zu verstehen. Im Gegensatz zu Sprache, Mathematik und bildlicher Darstellung werden Bewegung und Klang als Medium des Lehrens und Lernens bisher jedoch kaum genutzt und gelehrt. Die musikalische Leistungsfähigkeit wird nach wie vor fast ausschließlich an den Fertigkeiten von Wunderkindern und den Standards der etablierten Musikulturen gemessen. Mehr und mehr wird der Musikunterricht auch an Primarschulen an Fachlehrpersonen und Musikschulen delegiert und zunehmend als Wahlfach für besonders begabte oder besonders geförderte Kinder verstanden.

Aktuelle Untersuchungen belegen nun aber, wie entscheidend für den Lernerfolg elementare musikalische Fähigkeiten sind. BREUER/WEUFFEN (2000) zeigen in ihrer Längsschnittstudie zur Schuleingangsdiagnostik, dass für eine erfolgreiche Laufbahn die lautsprachlichen Grundfertigkeiten im Anfangsunterricht entscheidend sind. TEWES/STEFFEN/WARNKE (2003) belegen in ihren Studien die Trainierbarkeit dieser Fähigkeiten und weisen empirisch den Transfer zur Lese-Rechtschreib-Ebene nach. Die Kompetenz, Klänge, Rhythmen und Tonhöhen zu erkennen und zu unterscheiden, sowie die auditive-motorische Koordination und die auditive Mustererkennung sind demnach nicht nur musikalisch relevant, sondern entscheidend für Schul- und Lebenserfolg.

Die neuropsychologische Forschung der vergangenen Jahre konnte aufzeigen, dass Gehirne plastisch sind und dass Regionen und Verbindungen abhängig von ihrem Gebrauch wachsen oder zerfallen. Die Theorie der 80er-Jahre, dass nach der Geburt der Zerfall des Gehirns beginnt, wurde deutlich widerlegt. Lernen ist eine Funktion des gesamten Prozesses der menschlichen Informationsverarbeitung. Insbesondere das junge Gehirn wird durch die einwirkenden Simulationen nachhaltig geprägt (GRZESIK 2002; JOHNSON 2004). Vorsprachliches Lernen ist hochrelevant und prägend für die Hirnentwicklung. Gelernt wird durch Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen und Bewegen. Das vorschulische Kind kann aus Klängen und Geräuschen Sprache bilden! Da ist es doch ziemlich erstaunlich und wohl auch fatal, dass Klängen und Geräuschen im schulischen Lernen nur noch im Musikunterricht eine Bedeutung zukommt.

Da alle Menschen in den ersten Lebens- und Schuljahren sehr intensiv über die auditive Wahrnehmung lernen, müssten wir eigentlich die Qualität von Klang als Lerninstrument aus eigener Erfahrung kennen. Eine alte Weisheit sagt, dass wir nur Augen und Ohren für das haben, was wir bereits kennen. Warum ist es denn für die gebildete Kreatur so schwierig, jene Lernstrategien und Werkzeuge wiederzuentdecken, die durch Bildung und Sozialisation in Vergessenheit geraten sind? Liegt es daran, dass wir nicht mehr genau hinsehen und hinhören mögen, weil wir meinen zu wissen? Glücklicherweise gibt es einen goldenen Schlüssel zu diesem verlorenen Wissen: Es sind die ungeschulten Köpfe (GARDNER 1991/1993), die Kinder. Eltern, die mit ihren Kleinkindern wieder singen lernen, nutzen diesen Schlüssel.

V. Musik als Unterrichtsprinzip

Wenn Musik zum Unterrichtsprinzip (CSÖJJESEK/SPYCHIGER 1998) wird, kommt sie in allen Fächern vor. Für Lehrpersonen oder Schulen, die nach diesem Prinzip unterrichten, wird die musikalische Perspektive im Unterricht zu einer wichtigen Leitlinie. Die vorerst wesentlichste Veränderung betrifft das Interesse und die Aufmerksamkeit gegenüber musikalischen Erscheinungsformen. Im Grundsatz wird von der These ausgegangen, dass jedes Lernziel sich partiell auch mit musikalischen Mitteln bearbeiten lässt. Bei methodischen Entscheidungen werden dann – wann immer sinnvoll – auch die musikalischen Optionen mit in Betracht gezogen. Musik als Unterrichtsprinzip hat eine didaktische Dimension.

Um die musikalischen Teilaspekte in anderen Fächern und die mögliche Querverbindung musikalischer Aktivitäten in anderen Disziplinen deutlicher zu erkennen, ver suchen wir diese getrennt nach einzelnen musikalischen Parametern zu beobachten. Die musikalisch fragwürdige Methode der Isolation der fünf Dimensionen musikalischer Äußerungen (Zeitstrukturierung, Klangfarbe, Tonhöhe, Lautstärke und Zusammenklänge) folgt dem alten naturwissenschaftlichen Prinzip der Erkenntnisgewinnung durch Komplexitätsreduktion. Beim »Sezieren« wird zwar der Organismus zerstört, gleichzeitig wird es aber möglich, einzelne Organe zu beschreiben sowie analoge Konstruktionen und Funktionen zu identifizieren. Die bisherige Erfahrung zeigt glücklicherweise, dass die Musik im Unterricht durch das gedankliche Isolieren einzelner Parameter nicht zerstört wird. Vielmehr bilden sich oft, wie bei hartnäckigem Unkraut, aus kleinen Einzelteilen neue gesunde Pflanzen. Mit zunehmender Erfahrung entwickelt sich bei Lehrenden und Lernenden eine hilfreiche Routine im Umgang mit den neu entdeckten Werkzeugen und der Steuerung der Prozesse.

Der veränderte Blickwinkel auf die Musik in anderen Fächern ermöglichte in den vergangenen Jahren neue Schritte auf andere Fächer zu. Seit 2001 haben bereits über 150 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die gemeinsam mit dem Landesinstitut für Unterricht und Erziehung konzipierte Fortbildung »Musik und Fremdsprache in der Grundschule« (KRAMER 2002) absolviert. Die Auswertungen der Kurse zeigen sowohl für Lehrpersonen mit einem Fachstudium Musik als auch für solche mit einer Englisch- oder Französischlehrausbildung überdurchschnittlich positive Rückmeldungen. Diese Multiplikatoren ausbildungen des Kultusministeriums Baden-Württemberg und das schweizerische Lehrmittelprojekt »Mathe macht Musik« (CSÖJJESEK 2001/2004) entwickeln sich eindeutig auch als Hilfen für die Re-Integration der Musik in den weniger »musikalischen« Schulzimmern.

In den Ausbildungsmodulen der berufswissenschaftlichen Spezialisierung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz werden die fächerübergreifenden Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen gefördert. Das Wahlpflichtangebot »Klang und Bewegung – Lernhilfen im Unterricht« zum Beispiel steht allen Studierenden des Studiengangs Sekundarstufe I offen. Gemeinsam mit den Studierenden aus unterschiedlichen Fachbereichen werden hier Möglichkeiten des transdisziplinären Lernens mit, in und durch Musik erkundet, evaluiert und weiterentwickelt.

Die Erfahrungen in solchen Arbeiten machen deutlich, dass in diesem Bereich noch viele offene Fragen zu klären sind und Entwicklungsmöglichkeiten mit Gefahren- und Überraschungspotenzial bestehen. BRISLER (2004) schlägt vor, in so genannten »Transformativen Praxis Zones« Lehrpraktiken zu erforschen, indem »Menschen, die in einer Disziplin ausgebildet sind, von Menschen aus anderen Disziplinen lernen« (ebd. S. 291). Erkenntnisse aus solchen transdisziplinären Arbeiten kommen dem Verständnis des musikalischen Lernens, insbesondere auch des informellen Lernens in Musik zugute. Sie führen aber auch zu erweiterten Grundlagen zum Stellenwert von elementarer musikalischer Tätigkeit in der Auseinandersetzung in anderen Fächern und in der Bildung überhaupt.

VI. Bedeutung für die Musikpädagogik?

Anstelle einer disziplinären und exklusiven Musikdidaktik verlangt die Einsicht in die Funktionalität von Musik, sowie ihr Verständnis als Zeichensystem der menschlichen Kommunikation für die Arbeit an der Volksschule zwingend eine interdisziplinäre und integrative Musikdidaktik: eine Didaktik, die Musik öffnet gegenüber anderen Disziplinen, die ihr Zeichensystem als Sprache des Lehrens und Lernens auch in den Dienst anderer Fächer stellt. Eine Didaktik, die Musik als Kunst, als Grundlagenfach und als Hilfswissenschaft versteht, bedeutet einen tief greifenden Paradigmenwechsel.

KUHN (1962) beschreibt in seiner Struktur der wissenschaftlichen Revolution die zu erwartenden Probleme. Die größte Schwierigkeit bei Neuorientierungen von Disziplinen ist der Widerstand aus der Disziplin selber. Die meisten von uns wurden wohl in einem (Schul-)Musikverständnis sozialisiert, das sich am Kunstwerk orientierte. Wir wissen alle, gegen welche Widerstände wir für verstärkt schülerorientierte und handlungsorientierte Modelle der Musikvermittlung zu kämpfen hatten (und zum Teil immer noch haben). Und die meisten von uns spüren in sich selber Hemmungen und Widerstände, Musik (auch) als Medium, (auch) als Werkzeug des Lehrens und Lernens zu verstehen. Dies hat mit den von Kuhn beschriebenen Schwierigkeiten zu tun. Solche Gedanken und Ideen verunsichern, da damit bisher klare Rahmenbedingungen umgestoßen werden. Die aktuelle Ausrichtung der Disziplin »Schulmusik« wird in Frage gestellt. Eine neue Ausrichtung ist noch nicht ausreichend klar definiert und die Auswirkungen sind nicht abzusehen. Mögliche Szenarien in unseren Köpfen reichen von einem damit ausgelösten völligen Verschwinden der Musik aus den Schulen bis zur Hoffnung, dem Musikunterricht damit eine ewig gesicherte Verankerung in der Schule zu bieten.

Immer weniger kann solchen Fragen ausgewichen werden: Einerseits steckt der Klassen-Musikunterricht seit einiger Zeit in einer Art Sinnkrise und kämpft mit Begründungsschwierigkeiten. Andererseits steht überall auch die Forderung nach mehr Musik, nach emotionalen Zugängen zum Lernen, nach neuen Lehr- und Lernformen, nach fächerverbindendem und situierendem Lernen, nach Persönlichkeitsentwicklung und nach Schulen mit Profil. Der Ruf nach den Qualitäten, die musikalischen Aktivitäten

innewohnen, ist groß. Doch was würde ein solches integratives Verständnis für die Musikpädagogik bedeuten?

Unter dem Paradigma einer integrativen Musikdidaktik müsste sich für den Klassen-Musikunterricht einiges ändern: Er müsste sich gegenüber anderen Fächern öffnen, er müsste sich mit informellen Formen des Musiklernens auseinandersetzen, er müsste Methoden wie immersives Lernen erschließen und sich grundsätzlich als Lernfeld auch für andere Fächer sowie gleichzeitig auch als Medium des Lernens überhaupt verstehen. Im Musikunterricht könnte so, ähnlich wie dies im Kunst- und den Sprachunterricht schon länger geschieht, die Verantwortung als Grundlagenfach der Kommunikation wahrgenommen und in den Lehrplänen umgesetzt werden. Dies würde einen wichtigen Impuls darstellen, um in den sich entwickelnden Fächerverbänden mit integrierenden Beiträgen die neuen Möglichkeiten und Chancen proaktiv zu nutzen. Musik könnte an den Schulen, ähnlich wie die Sprache und das Bild, tatsächlich zu einer Unterrichtssprache und damit zu einem alltäglichen Medium der Kommunikation werden. Unsere Erfahrungen an Schulen mit erweitertem Musikunterricht zeigen, dass ein solcher Klassen-Musikunterricht bei Schülern und Eltern auch das Interesse für den zusätzlichen Instrumentalunterricht fördert.

Um in der Schule Musik als Unterrichtssprache zu verstehen, ist es wichtig

▶ (a) *einen offenen Musikbegriff zu verwenden*

Die zeitgenössische Kunst selbst verwendet einen offenen Musikbegriff. Spätestens seit John Cage wissen wir: »everything we do is music«. Und dass Sprache Musik in unseren Ohren sein kann, wissen wir nicht erst seit es Rap gibt. So wie ein monochromes Bild, ein Treppengeländer, eine Straße bei Nacht im Regen zur Auseinandersetzung im Feld des Visuellen gehört, oder ein Text von Ernst Jandl, ein Interview mit dem Präsidenten der Vereinigten Staaten und eine Gebrauchsanweisung zur Auseinandersetzung mit Sprache, so gehören auch das Geräusch des Kopiergerätes im Lehrerzimmer, das Rascheln der Blätter im Wind oder die Violinstimme in Borodins Steppenskizze zur Auseinandersetzung mit Musik.

▶ (b) *musikalische Aspekte auch als Bedeutungsträger zu verstehen*

In der musikpädagogischen Diskussion gibt es, basierend auf dem erweiterten Intelligenzbegriff, einen ausführlich begründeten Vorschlag, Musik als Zeichensystem zu verstehen und damit der Musik in der Schule diesen semiotisch orientierten Zugang zu öffnen (SPYCHIGER 1995 und 2001). Auf die unterrichtliche Kommunikation bezogen bedeutet dies, das Sprachliche, Mathematische und Bildnerische in musikalischen Zugängen und gleichzeitig auch das Musikalische in sprachlichen, mathematischen und bildnerischen Zugängen zu erkennen und zu pflegen.

▶ (c) *»Lernen« als Konstruktionsprozess seitens des Lernenden zu begreifen*

Lernen wird heute zunehmend als Prozess des Konstruierens seitens des Lernenden verstanden. In »Art as Experience« entwickelte John Dewey die Grundlagen dieses Lernverständnisses bereits 1934. Lernen ist, wie Kunst, ein schöpferischer Prozess. Wissen wird, auf Grund von Vorwissen und neuen Erfahrungen, vom Lernenden selber (re-)konstruiert und weiterentwickelt. Die Aufgabe der Schule und des Leh-

rens ist es, günstige Bedingungen für das Lernen zu schaffen und den Stärken und Schwächen der individuellen Lerner möglichst gerecht zu werden.

Literatur

- BREUER, H. & WEUFFEN, M.: *Lernschwierigkeiten am Schularfang. Schulgangdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung*. Weinheim 2000.
- BRESLER, L.: *Crossing the Borders of Music and Arts Education: The Challenge, the Danger and the Opportunities*. In: Niermann, F., Wimmer, C. (Hg.): *Musik lernen – ein Leben lang*. Wien 2004.
- CSÖJVECEK, M./ SPYCHIGER, M.: *Musik oder Musikkunst? – Musik als Unterrichtsprinzip*. Hölstein CH 1998.
- CSÖJVECEK, M. (Hg.): *Mathe macht Musik – Impulse zum musikalischen Unterricht mit dem Zahlenbuch* (3 Bände). Zug CH 2001/2004.
- CSÖJVECEK, M.: *Music: multitasking for the brain*. In: Forrest, D., Sintonen, S. (Hg.): *Media and Music Education between Cultures*. Victoria 2003/1. S. 13-19
- CSÖJVECEK, M.: *Klang und Bewegung als Zugang zur Welt der Zahlen – ein lohnender Zugang zu einem musikbetonten Unterricht?* In: *Musikerverziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* Wien: öbv&hpt, Vol. 57. Jg., 2003/2. S. 15-18
- COGNITION & TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT CTGV: *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment and Professional Development*. Mahwa, NJ 1997
- DETHLEFS-FORSBACH, B.: *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler 2005.
- DEWEY, J.: *Art as Experience*. Carbondale 1934.
- GARDNER, H.: *Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken*. Stuttgart 1993 (Original 1991).
- GARDNER, H.: *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart 1991 (Original 1983).
- GRAZISK, J.: *Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung*. Bad Heilbrunn 2002.
- KRAMER, A.: *Musikalische Wege zur Fremdsprache in der Grundschule*. In: *Lehren und Lernen, Zeitschrift des Landesinstitutes für Erziehung und Unterricht* Stuttgart 28. Jg. Heft 9/2002. S. 19-25.
- KUHN, T.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M. 1962.
- ROSENBUSCH, H.: *Nonverbale Kommunikation im Unterricht – die stille Sprache im Klassenzimmer*. In: Rosenbusch, H./ Schober, O. (Hg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler 1994. S. 166-203.
- JOHNSON, S.: *Mind wide open. Your Brain and the Neuroscience of Everyday Life*. New York. 2004
- SPYCHIGER, M.: *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen?* Harnburg 1995.
- SPYCHIGER, M.: *Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education*. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 35, No.1, University of Illinois Press 2001. S. 53-67.
- TEWES, U./ STEFFEN, S./ WARNEKE, F.: *Automatisierungsstörungen als Ursache von Lernproblemen*. In: *Forum Logopädie*, Schulz-Kirchner Verlag Idstein, Heft 1/2003. S. 2-8.
- TSCHUDI, D./ HEGNER, S.: *Klingende Zahlen, schwingende Wörter. Praktische Umsetzung des Erweiterten Musikunterrichts*. Seminararbeit PHZ Luzern 2005
- WEBER, E./ SPYCHIGER, M./ PATRY, J.-L.: *Musik macht Schule. Biographie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen 1993.
- WEIDENMANN, B.: *Lernen mit Medien*. In: A. Krapp: B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2001. S. 601-646

Quelle: Pfeiffer W., Terhas J. (2006) Musikunterricht heute 6
Lusert -Verlag, Oldershausen
151