

Das musikpädagogische Konzept der Bielefelder Laborschule - Eine Bestandsaufnahme

Die Bielefelder Laborschule ist wohl das bekannteste Schulmodell im deutschsprachigen Raum. Obwohl sie keine Reformschule im engen Sinne ist, steht sie auch 25 Jahre nach ihrer Gründung nach wie vor für eine besondere Pädagogik. Der erste Entwurf zur Laborschule (im folgenden LS) entstand bereits 1965, die praktische Aufbauarbeit begann 1970 mit der Aufbaukommission. 1974 wurden die ersten drei Jahrgänge eingeschult.

Der Hauptteil der Literatur über die Laborschule und deren Intention einer ästhetischen Erziehung ist zur Gründungszeit Anfang bis Mitte der 70er Jahre geschrieben worden. Um einer breiteren Öffentlichkeit die Erfahrungen nach mehr als 20 Jahren Versuchsschule zugänglich zu machen, erschien 1997 das Taschenbuch „Unsere Schule ist ein Haus des Lernens“, auf das bei der Beschreibung der allgemeinen Merkmale zurückgegriffen werden konnte.¹ Grundlagen, aber auch Veränderungen sind außerdem im „Strukturplan der LS“ beschrieben.² Die neueren Entwicklungen im Bereich der Musikpädagogik sind z.T. in Interviews und vor allem in den Unterrichtsbeschreibungen dokumentiert, bislang aber nicht veröffentlicht. Dieser Beitrag deckt insofern eine Lücke ab. Er soll die Entwicklung dreier erkennbarer Konzeptionen bis zum aktuellen Stand aus dem Blickwinkel der Sekundarstufe I aufzeigen.

Zum allgemeinen Verständnis der Schule

Auftrag der Schule

“Die Laborschule ist eine Versuchsschule mit einem zeitlich unbefristeten Entwicklungsauftrag. Diesem liegt die Hypothese zugrunde, dass an einer Schule mit repräsentativer Population und weitest gehender Gestaltungsfreiheit - bei größtmöglicher Transparenz aller Vorgänge und durchgängiger Rechenschaftspflicht - alle pädagogischen Prozesse, die sich im öffentlichen Schulwesen stellen, zutage treten, dort gleichsam am Seismographen frühzeitig erkannt und exemplarisch bearbeitet werden können.”³

Von daher ist die Laborschule neben ihrem Status als staatliche Versuchsschule des Landes NRW zugleich Wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld.

“Die Laborschule ist gehalten, ‘neue Formen des Lehrens und Lernens und des Zusammenlebens in der Schule’ zu entwickeln und die Ergebnisse dieser Arbeit in geeigneter Weise der Öffentlichkeit zu präsentieren. Im Zentrum ihrer Tätigkeit steht die Arbeit an pädagogischen Problemen. Alle Ergebnisse dieser Arbeit gehen auf

Probleme in der Praxis zurück, denen die Lehrerinnen und Lehrer nachgegangen sind und für die sie Lösungsmöglichkeiten entwickelt und erprobt haben. Die besonderen Bedingungen der Schule (repräsentative Schülerpopulation, Offenheit, Freiheit der pädagogischen Gestaltung, Ressourcen für Entwicklungsarbeit), die die Schule durch die Ergebnisse ihrer Arbeit rechtfertigen muss, begünstigen diese. Zu diesen mittlerweile gefestigten und in die Öffentlichkeit hineinwirkenden Ergebnissen gehören unter anderem: der individualisierende Unterricht in der Eingangsstufe, das Lernen in altersgemischten Gruppen, die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf, die Projektmethode als Unterrichtsprinzip in der Stufe II (Jg. 3 und 4), fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit in den Stufen III und IV (Jg. 5 – 10), Formen und Möglichkeiten der Öffnung von Schule und des praktischen Lernens, Formen und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sowie die Angebotsdifferenzierung im Wahlbereich, ein System der individuellen Leistungsbewertung, Formen und Möglichkeiten einer geschlechterbewussten Pädagogik und vieles mehr.“⁴

Eng mit dieser Arbeit verknüpft ist die *curriculare Entwicklungsarbeit* der Schule. Ein Beispiel für den Schatz an Erfahrungen, der in der Laborschule im Rahmen der Curriculumwerkstatt entwickelt und für andere Schulen gehoben werden kann, bildet anlässlich der aktuellen Diskussion das *Curriculum Frühbeginn Englisch*, das seit 23 Jahren (!) abgeschlossen ist und in der Praxis erfolgreich ab dem 3. Schuljahr läuft. Andere Schwerpunkte beschäftigen sich u.a. mit der Integration von Mathematik in den Sachunterricht oder – für unsere Zwecke interessanter – der Zusammenarbeit von Mathematik und Musik.

Veröffentlichungen

Die Ergebnisse der pädagogischen und curricularen Entwicklungsarbeit werden der Öffentlichkeit in geeigneter Weise präsentiert. Die Laborschule hat eine eigene Publikationsreihe (IMPULS), die mittlerweile (2001) 35 Titel umfasst. Sie hat darüber hinaus eine Reihe von Werkstattheften, in denen Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse dokumentiert werden. Zahlreiche weitere Publikationen (mittlerweile einige Hundert) sind bei Verlagen erschienen. Zu ihnen gehören auch Curricula, die von Schulbuchverlagen übernommen wurden. In einem 5-teiligen Videofilm hat Hartmut von Hentig (siehe Porträt im Anhang) in Zusammenarbeit mit dem Audiovisuellen Zentrum der Universität Bielefeld die Theorie und Praxis der Laborschule dokumentiert. Alle diese Publikationen können bei der Laborschule direkt bezogen werden:⁵ (Laborschule Bielefeld, Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld) Wer sich im Internet informieren möchte, kann die Homepage unter www.uni-bielefeld.de/LS aufrufen. E-Mails können auch direkt an die Schule geschickt werden unter regina.mahnke@uni-bielefeld.de

Schulorganisation

Die Schule umfasst die Jahrgänge 0 – 10 und hat insgesamt 660 Schüler. Sie ist in 4 Stufen gegliedert:

Stufe I	Jahrgänge 0 bis 2
Stufe II	Jahrgänge 3 und 4
Stufe III	Jahrgänge 5 bis 7
Stufe IV	Jahrgänge 8 bis 10

Sie verfügt also neben der Sekundarstufe I (Stufen III/IV) über eine Primarstufe mit angegliederter Vorschule, so dass die Kinder mit 5 Jahren aufgenommen werden und als „Nullter“ einen fließenden Übergang in den Schulalltag des 1. Jahrgangs finden.

Der Strukturplan der Schule enthält *Didaktische Vorgaben für die einzelnen Stufen*:⁶

Stufe I

Der Unterricht in Stufe I erfolgt in der Stammgruppe. Mehrere benachbarte Stammgruppen bilden eine „Fläche“ – so genannt aufgrund der räumlichen Strukturen des Gebäudes. Der Unterricht wird durch den Tagesablauf (Gruppenzeit, Frühstück, Versammlung, Projektzeit/Gruppenzeit, Mittagessen, Nachmittagszeit) gegliedert. Lern- und Spielangebote werden überwiegend in den altersgemischten Stammgruppen gemacht, aber auch in Wahlgruppen oder gruppenübergreifend auf einer gemeinsamen Fläche. Betreuung und Unterricht sind weitgehend integriert. Es gibt noch keine Einteilung in Erfahrungsbereiche. Jeder Lehrer ist Betreuungslehrer einer Stammgruppe. Das Lernen findet ganzheitlich, d.h. „ungefächert“ statt. Unterschiedliche Kompetenzen und Einsatzmöglichkeiten der Lehrenden werden innerhalb der Stufe I in den einzelnen Flächen-Teams möglichst ausgeglichen.

Bestimmend für die Didaktik der Stufe I ist die kleine und jahrgangsübergreifende Gruppe; eins bedingt hier das andere. Ursprünglich sollte Stufe I aus 15 Gruppen zu 12 Kindern bestehen. Der Grundgedanke war: Eine Stammgruppe ist eine erweiterte und veränderte Familie und dieser in einigen Punkten ähnlich; in anderen gleicht sie den Formationen, in denen die Kinder in den nächsten zehn Jahren lernen und zu einem großen Teil leben werden: es gibt nun mehr als ein oder zwei Geschwister; die Kinder sind untereinander verschieden; sie bedürfen der Hilfe, Rücksicht, Anregung und Herausforderung in verschiedenem Maße; sie gewähren sie sich vor allem gegenseitig; es gibt ein oder zwei für sie zuständige Erwachsene; die Kinder müssen sich in die Aufmerksamkeit dieses einen/ dieser zwei Erwachsenen teilen; die Gruppe ist nicht von Anbeginn und für immer und den ganzen Tag zusammen; sie hat einen gemeinsamen Zweck: zu lernen.

Den in jedem Jahr hinzukommenden Schülern muss sich der Lehrer anders und in anderem widmen als den schon ein oder zwei Jahre hier Lernenden. Da die Schüler beim Eintritt in die Laborschule zwar gleich alt, aber nicht gleich lernfähig sind, müssen sie auch untereinander verschieden behandelt werden. Im zweiten Jahr ist der Unterschied zwischen ihnen noch nicht verschwunden, ja, er kann größer geworden sein; und der Abstand zwischen den neuen und den älteren verschiebt sich nur, so

dass der Lehrer im Grunde viele verschiedene Kurse in Schreiben, Lesen und Rechnen gibt, die Schüler aber zu einem gemeinsamen Erlebnis beim Vorlesen, beim Feiern eines Geburtstags, beim Gang in den Wald, beim Erkunden der Stadt zusammenführt und zu einer gemeinsamen Verantwortung für die zu pflegenden Tiere, für die Herstellung der Ordnung, für die Bereitung des gemeinsamen Mahls.

Schon mit 12 Schülern war dieser Unterricht ein pädagogisches Kunstwerk. Seit – zur Einsparung einer Lehrerstelle – aus 15 Stammgruppen 14 gemacht wurden, besteht die Mehrzahl der Stammgruppen aus 13 Kindern, zu denen noch diejenigen hinzukommen, die ein viertes Jahr in Haus I (Stufe I) bleiben. Mit 14 Schülern sind die Lehrer an die Grenzen ihrer Möglichkeiten innerhalb dieses Konzepts gelangt. Mit 15 oder gar 18 Schülern müsste man zu einer anderen Unterrichtsform übergehen, die die Kinder nicht in der nötigen Weise auf die sie erwartende Offenheit in Haus II (Stufen II bis IV) vorbereiten könnte und die den notwendigen individuellen Ausgleich dem einheitlichen Unterrichtsverfahren opfern würde.

Stufe II

Es wird angestrebt, die Zahl der Lehrer, die auf dieser Stufe in einer Stammgruppe unterrichten, so klein zu halten wie möglich. Die auf der Stundentafel der Stufe II zugewiesenen Stunden liegen zum großen Teil in der Hand derselben Lehrkraft; sie sind nicht nach Erfahrungsbereichen aufgeteilt; dieses Einteilungsprinzip bahnt sich erst innerhalb der Stufe an. Der Gesamtumfang des formalisierten Unterrichts ist mit 20,5 Stunden veranschlagt (und übersteigt damit das Unterrichtsdeputat eines einzigen Lehrers). (Anm. des Verf.: Bei den Unterrichtsstunden handelt es sich um 60 Minuten-Stunden und das Deputat einer vollen Lehrerstelle betrug bei der Abfassung des Strukturplans 18 Stunden.)

Darüber hinaus gibt es 3 Stunden, über die der Betreuungslehrer verfügt: für Spiel, Versammlung, Unvorhergesehenes. Das Lernen ist weithin ganzheitlich. Um dies zu ermöglichen, unterrichtet der Betreuungslehrer in Stufe II 18 Stunden (mindestens jedoch 12 Stunden) und ist für deren gesamten Schulalltag – auch für die Pausen – verantwortlich. In dieser Stufe beginnt das Lernen der ersten Fremdsprache Englisch; es macht sich die Artikulationsfähigkeit, den Spieltrieb und die Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses in diesem Alter zunutze. Die Verteilung der Lerntätigkeiten soll einer bestimmten Gewichtung folgen, die Übungsphasen für die Kulturtechniken, Raum für freie Arbeit und Zeit für umfassende Unterrichtsprojekte vorsieht.

Stufe III

Hier wird der Unterricht in den Grenzen der Erfahrungsbereiche erteilt. Ein Schüler/ eine Stammgruppe sollte im Pflichtunterricht nicht mehr als 4 oder 5 Lehrer haben. Hinzu kommen bis zu drei weitere Erwachsene: im Wahlkurs, in der 2. Fremdsprache und im Club. Dem für diese Altersstufe maßgebenden Prinzip der Anschaulichkeit, des Lernens an Sachen (statt an Wörtern und Theorie) kann der Strukturplan nicht oder nur schwach Ausdruck geben. Es kommt auf die Wahl der Gegenstände

und Verfahren in den einzelnen Erfahrungsbereichen an. Alle haben diesem Prinzip zu dienen, und alle können es auch. Es findet auch darin seinen Ausdruck, dass die Auswahl der Themen und Gegenstände des Unterrichts nicht durch die Grenzen vorgegebener Fächer definiert wird. Gelernt wird vielmehr nach Möglichkeit in Sinnzusammenhängen und d.h. in der Regel projektartig. Bei der Unterrichtsgestaltung wirken daher verschiedene Erfahrungsbereiche zusammen, in wechselnden Kombinationen. Dass es daneben auch „reine“ Fachkurse gibt, z.B. in Englisch, steht nicht im Widerspruch zu diesem Prinzip.

In der Stufe III wird auch das Prinzip des jahrgangsübergreifenden Lernens erneut wirksam, das in der Stufe I ganz vorherrscht und in der Stufe II aussetzt. In der Stufe III werden die Wahlkurse für alle 3 Jahrgänge angeboten.

Ein weiterer Schwerpunkt der Pädagogik dieser Stufe soll im Sport und in den praktischen Tätigkeiten liegen: in den Künsten, in der Technik, im Handwerk, im Schreibmaschineschreiben, im Kochen und anderen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, in der Arbeit im Zoo oder im Garten oder im Fotolabor. (Anm. des Verf.: Natürlich unterliegen diese Wahlgrundkurse auch den gesellschaftlichen und technischen Veränderungen. So gab es seit Anfang der 90er Jahre Kurse zu „Mädchen stärken“ und der Schreibmaschinenkurs ist längst dem *Computerwahlkurs* gewichen.)

Stufe IV

Im Pflichtunterricht bilden sich die Fächer heraus und werden als solche bezeichnet. Schon dadurch wird mit Notwendigkeit die Zahl der Erwachsenen erhöht, mit denen es der Schüler zu tun hat. Gleichwohl sollte immer versucht werden, die Zahl der Erwachsenen auch in Stufe IV klein zu halten, also innerhalb eines Erfahrungsbereiches trotz der Fächerung möglichst den gleichen Lehrer einzusetzen. Es hat sich gezeigt, dass die Lehrerkontinuität den Einzelnen und die Gruppe zu stabilisieren vermag und dass dadurch dem Erreichen des gesetzten Ziels besser gedient wird als durch die ursprünglich für den Endausbau vorgesehene Offenheit und Disponibilität des Lehrer-Schüler-Arrangements.

Das Wahlkurssystem wird in der Stufe IV erweitert; der Schüler wählt außer Wahlkursen auch *Leistungskurse*. Diese werden ebenfalls jahrgangsübergreifend unterrichtet, so dass das Prinzip des Lernens in altersgemischten Gruppen in der Stufe IV verstärkt zur Geltung kommt. Die Schüler erbringen 4 sogenannte Semesterarbeiten, die in einer schriftlichen oder handwerklichen oder sozialen Leistung bestehen, sie zu selbständiger und ausdauernder Arbeit anhalten und ihnen die Befriedigung eines selbstverantworteten und selbstgeleisteten vorzeigbaren Werks geben.

In den Jahrgängen 9 und 10 nimmt man im Unterricht mehr und mehr den Abschluss und den Beruf in den Blick. In allen drei Jahren der Stufe IV wird ein dreiwöchiges Praktikum absolviert. In der Stufe IV wird dem Prinzip des nicht formalisierten Lernens vor allem in Jahrgang 8 Rechnung getragen. Dies geschieht u.a. dadurch, dass

die Fremdsprachen nicht im Fachunterricht, sondern in Projekten (bspw. fremdsprachliche Theateraufführungen oder Auslandsaufenthalte) gelernt werden. Die Bezeichnungen *Latein* und *Französisch* verschwinden in diesem Jahr vom Stundenplan.

Aus dem oben Angeführten geht deutlich hervor, dass die Musikdidaktik in einen sogenannten Erfahrungsbereich eingebettet ist. Dieser hat quasi als gemeinsame Merkmale aller in ihm vertretenen Einzelfakultäten den Namen *Wahrnehmen und Gestalten* (WuG). Bevor hier näher auf den für unser Thema relevanten Erfahrungsbereich eingegangen wird, sollen die Gründe dargelegt werden, die zum Aufbau der Erfahrungsbereiche geführt haben und deren Prinzipien nachvollzogen werden.

Der Strukturplan der Laborschule weist dazu einige grundsätzliche Gedanken aus: „... Die Erfahrungsbereichsgliederung ist eine bewusste und bewusst weiter auszubauende Alternative zur Fächergliederung der Schulgegenstände im Regelsystem und damit zu der additiven Allgemeinbildung, die diese erteilt. Die wissenschaftliche Lehrerbildung, die disziplinäre Ausrichtung der Neugestalteten Gymnasialen Oberstufe und die Wirkung der so organisierten Schule auf das öffentliche Bewusstsein sorgen dafür, dass die Fächer heute weitgehend als das Klein- oder Schulformat der universitären Disziplinen aufgefasst werden. Diese aber dienen einer Spezialaufgabe, die den Schulen nicht obliegt: der Förderung wissenschaftlicher Erkenntnis. Allenfalls mittelbar tragen sie zur allgemeinen Orientierung in dieser Welt, zur Verständigung und Verantwortung in unserer Kultur bei.

Die Zuspitzung dieses Widerspruchs in der Frage, wie allgemeine Bildung und Hochschulreife (verstanden als Studierfähigkeit) in einem Schulabschluss zugleich bescheinigt werden können, lässt vergessen, dass das Problem schon in der Sekundarstufe I beginnt, wo die Fächer unbekümmert um ihre pädagogische Funktion nebeneinander eingeführt werden. – von Fachlehrern nach Fachdidaktiken unterrichtet und nur in den Präambeln der Richtlinien miteinander verbunden.

Dem stellt die Laborschule die Erfahrungsbereichsgliederung entgegen. Der Ausdruck sollte sagen: Die Gliederung richtet sich nicht nach Gegenständen, wie man sie in einer Enzyklopädie oder im Fächerkanon der Regelschule oder in der Einteilung der Universität nach Disziplinen findet. Es geht nicht darum, welche Sachen zueinander passen, sondern wie der Mensch sie erfährt und also natürlicher lernen kann. Dabei ist auf die ja sinnvolle Spezialisierung, der auch die Lehrerbildung und die übrigen beruflichen Tätigkeiten folgen, Rücksicht genommen worden. Der 'Kanon' sollte zwischen der völlig ungegliederten Ganzheit des Anfangsunterrichts und der Gliederung nach Fächern am Ende der Schulzeit vermitteln. Die Schüler sollen die Fächer/Disziplinen gleichsam selber erfinden. Als Einheiten, in denen man die Erkenntnisse und die ihnen entsprechenden Verfahren ökonomisch, systematisch, arbeitsteilig unterscheiden und kombinieren kann. Die Bezeichnungen der Erfahrungsbereiche sollten weder Leitfächer herausstellen noch einfach Bündel von Fächern sein. Daher hatten die Erfahrungsbereiche die unkonventionellen Bezeichnungen:

- *Umgang von Menschen mit Menschen*
- *Umgang von Menschen mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend*
- *Umgang von Menschen mit Sachen: erfindend, gestaltend, spielend*
- *Umgang mit dem eigenen Körper*
- *Umgang mit Gesprochenem, Geschriebenem, Gedachtem*

Die Grenzen dieser Erfahrungsbereiche sind fließend, ihre Zuständigkeiten für bestimmte Sacherfahrungen und Sachkenntnisse überlappen sich – und dies ist von der Theorie des Ganzen so gewollt. (...) Praktisch bringt diese ehrgeizige Absicht große Schwierigkeiten: Die Kompetenzen der einzelnen Lehrer sind in der Regel enger als die Grenzen ihres Erfahrungsbereichs; team-teaching in dem Umfang, der nötig wäre, um diese Grenzen auszufüllen, fordert sehr viel mehr Lehrer-Stellen, als an der Laborschule vorhanden sind; vor allem aber ist die hierzu nötige Planungs- und Entwicklungsarbeit ein Programm für Jahrzehnte.”⁷

Der Erfahrungsbereich Wahrnehmen und Gestalten (EB WuG)

Der Umgang mit Sachen – erfindend, gestaltend, spielend

Dieser Erfahrungsbereich fasst zusammen, was sonst im musischen Unterricht gelehrt und gelernt wird – im wesentlichen als bildende Kunst (Zeichnen, Malen, Modellieren, textiles Gestalten), als darstellende Kunst (Theater, Pantomime, Film) und Musik.⁸

Der sozialkritische Wahrnehmungsbegriff

Die Wahrnehmung wird nur zu häufig als etwas Gegebenes vorausgesetzt. Sie wird nicht als eine Fähigkeit angesehen, die ausreichend erlernt und ständig weiter entwickelt werden muss. Stattdessen beschränken wir unseren ästhetischen Wertmaßstab auf ganz bestimmte Ideale. „Unser soziales Leben droht schon heute den Anpassungszwängen zu verfallen, die wir verabscheuen, nicht zuletzt, weil wir bestimmten Wahrnehmungstereotypen verfallen: von Normalität, Jugendschönheit, Gesundheit, Aufgeräumtheit, vom Feind, vom Bösen, von Erfolg, politischer Macht, 'reibungslöser' Ordnung, überzeugender, nein imponierender Zahl.”⁹

Wenn in der Schule auch manchmal mit audiovisuellen Methoden gearbeitet wird, so dienen sie meistens nicht der Wahrnehmungsförderung, sondern der Steigerung der Aufnahme- und Leistungsfähigkeit des Schülers. Gerade diese Schwerpunktverschiebung will H. v. Hentig abbauen. „Ästhetische Erziehung heißt Ausrüstung und Übung des Menschen in der Aisthesis – in der Wahrnehmung”¹⁰, damit er fähig wird, eingefahrene Wahrnehmungsstrukturen kritisch zu überprüfen und zu verändern. Es könnte dadurch erlernt werden, die Wirklichkeit nicht als unveränderbar anzusehen. Die Wirklichkeit ist immer nur „eine mögliche Abstraktion, ein willkürlicher Ausschnitt eines unendlich vielfältigen Zusammenhangs: Was wir sehen, ist, was wir sehen können und sehen wollen.”¹¹

Auf diese Weise wird die Wahrnehmung ihrer allein betrachtenden, aufnehmenden Rolle enthoben und bekommt, indem wir sie in Frage stellen, eine kritische, verändernde, konstruktive Funktion. Da dieses Wahrnehmungsverständnis zwangsläufig einen hohen Anspruch an die persönliche Bewusstheit und Flexibilität stellt, kann Wahrnehmung nur in einem längeren Prozess erlernt werden, so dass der Pädagogik in diesem Veränderungsprozess eine Schlüsselrolle zufällt.

„Um die Wirksamkeit dieses Unterrichts zu erhöhen, werden die drei Gebiete nicht nebeneinander, sondern nacheinander in zyklischer Abfolge gelehrt; die gesamte in einem Jahr für diesen Erfahrungsbereich vorgesehene Zeit, in der Regel 2 Wochenstunden, konzentriert sich der Schüler entweder auf Musik oder Theater oder Kunst. Das Angebot wird von der EB-Konferenz so geregelt, dass die knappe Zeit und die vorhandenen Ressourcen gerecht und sinnvoll auf die Gruppen und Jahrgänge verteilt sind.“¹² Soweit die Vorgaben des Strukturplans.

Die praktische Umsetzung in den Stundenplan der Schüler, den Stundenplan der Lehrer und den Raumplan führt nicht immer zu befriedigenden Lösungen. Im Extremfall kann es passieren, dass eine Gruppe über Jahre hinweg keinen Musikunterricht hat, wenn das jeweilige Betreuungsteam sich fachlich nicht kompetent fühlt. Deshalb hat der Erfahrungsbereich die Angebote im Wahlbereich gestärkt, so dass über die Wahlgrundkurse, die Wahlkurse und die Leistungskurse die Schüler auch unabhängig von ihrem Klassenverband die Möglichkeit der Wahl der verschiedenen WuG - Bereiche haben. Dieser Wahlbereich stellt eine wichtige Verknüpfung zwischen weitgehend entschulten Bereichen wie Freizeitangeboten, Clubs, Pausenaktivitäten und den Kernfächern dar.

Ein anderer Extremfall kann dann entstehen, wenn eine Gruppe schon in der Stufe I eine Stammgruppenlehrerin hat, die Musik unterrichtet. Diese Lehrerin¹³ wird wahrscheinlich viel mit den Schülern singen und ein Interesse daran haben, öfter mal den Musikraum zu belegen. Wird dies im 5. Jg. fortgeführt und belegt ein Schüler zusätzlich – wie es in der Praxis häufig vorkommt – den Wahlgrundkurs Musik mit 120 Minuten, so sind das 240 Minuten Musik in der Woche. In einen Regelstundenplan umgesetzt bedeutet das mehr als 5 Stunden Musikunterricht die Woche und damit absolute Hauptfachqualität.

In den oberen Jahrgängen wird der WuG-Unterricht in allen Stammgruppen des 9. und 10. Schuljahres parallel durchgeführt. Dies bietet die Chance, sich in einen der drei Bereiche einzuwählen. Hier entscheiden also die Schüler nach ihren Interessen, z.T. auch nach den später im Beruf benötigten Kompetenzen.

Ein zweites Problem sei an dieser Stelle auch benannt: Aufgrund der Lehrerzuweisungen im Rahmen des Stellenplans kommt es gerade in diesem EB verstärkt vor, dass zwar motivierte, aber fachlich nicht ausgebildete Lehrkräfte Musik oder Kunst unterrichten. Hier wirkt sich die insgesamt im Land herrschende Unterversorgung in Mangelfächern aus. Dies betrifft vor allem die Unterrichtsversorgung in der Primarstufe (Stufe I und II).

Die Situation ist insofern unbefriedigend, als es eher Zufall ist, in welcher Stammgruppe musikalische Grundlagenarbeit geleistet wird. Durch interne Fortbildungen versuchen wir dem gegenzusteuern. Damit soll vor allem die Stärkung der methodischen Kompetenz erreicht werden; eine fachliche Ausbildung kann dies allerdings nicht ersetzen.

Die musikpädagogischen Konzepte – eine Bestandsaufnahme

Eine in sich geschlossene Konzeption gibt es nicht. Aus dem Auftrag der Laborschule als Versuchsschule ergibt sich zwangsläufig, dass auch das Fach Musik auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert und künftige Entwicklungen vorwegnimmt. So lassen sich bis heute drei Konzepte ausmachen, die die Schule in der Vergangenheit geprägt haben. Mit dem wohl weitreichendsten Versuch einer Neubestimmung startete die Schule gleich zu Beginn (1974). Da dies nicht einfach Geschichte ist, sondern im Gegenteil einige Errungenschaften dieser Zeit bis heute nachwirken, sei dieses erste Konzept ausführlicher dargestellt.

Die Revision der musikpädagogischen Vorstellungen der 60er Jahre

Vorherrschendes Ideal des Musikunterrichts war bis dato die Beschäftigung mit dem musikalischen Werk. Folglich nahm die Werkanalyse beträchtlichen Raum ein. Das Erkennen kompositorischer Prinzipien anhand der Orchesterpartitur interessierte jedoch wenige und überforderte viele potentiell interessierte und begabte junge Menschen. Musikpädagogische Grundgedanken waren daher:

1. Die neuen Inhalte mussten das enge, elitäre Selbstverständnis des traditionellen Musikunterrichts überwinden.
2. Dem an Vererbung orientierten Begabungsbegriff musste ein an der musikalischen Erziehung des Kindes orientierter Musikalitätsbegriff gegenübergestellt werden.

Viele Anstöße kamen dabei aus der zeitgleich stattfindenden Gesamtschulcurriculumentwicklung. Schließlich bezeichnet sich die LS als eine Gesamtschule besonderer Prägung. Die Aufbaukommission entwickelte für den Musikunterricht einen selbst für damalige Verhältnisse erstaunlich weitreichenden Ansatz:

1. Das Fach Musik wird integriert in den Erfahrungsbereich *Wahrnehmen und Gestalten*. Die bewusste Rückführung der künstlich herausgelösten Fachdisziplinen in einen Erfahrungsbereich sollte die übliche „Isolierung der Künstler“ aufheben und die Teamarbeit fördern.
2. Dem sinnlichen Wahrnehmen und Gestalten – befreit von jeder Norm - kam nun jener Aufbruch in die Freiheit zu, von der Hartmut von Hentig in seiner „Ästhetischen Erziehung“ sprach.
3. Eng mit der Neubestimmung der ästhetischen Erziehung verknüpft war eine Neuausrichtung des herkömmlichen Begabungs- und Kunstverständnisses.

Im traditionellen Kunstverständnis wird Kunst als „eigenständig, letztlich unerklärlich, im genialen Individuum beheimatete Macht“ bezeichnet, „die beglückt und erhebt und keine Rechenschaft schuldet.“¹⁴ Der vom Bürgertum geprägte Kunstbegriff des „Wahren und Schönen“ hat in einer durch die Verwerfungen des Kapitalismus und der auf Absatz und Konsum orientierten Warengesellschaft keinen Bestand mehr. Ethik und Moral scheinen käuflich und eine große Desorientierung ist die Folge. Was gestern noch „in“ war, ist morgen schon „out“, um in der Sprache der 70er zu bleiben.

H. v. Hentig versucht, die Kunst aus dem Dilemma nicht mehr eindeutiger Kunstdefinitionen herauszuführen und ihren Sinn bestimmbar zu machen, indem er die Wirkungen der Kunst auf den Betrachter/Zuhörer als das Entscheidende hervorhebt: „Der Maßstab für die Qualität des Kunstwerks läge ausschließlich in seiner Wirkung.“¹⁵ Der Wert eines Kunstwerks entsteht also aus der subjektiven Betrachtungsweise und ist nicht von vorne herein in ihm enthalten. Die Wirkungen der Kunst jedoch, „Veränderung oder Erweiterung der Wahrnehmung, ... das Suspendieren des Ernstfalls im Spiel“¹⁶, die aus ihr hervorgehende eigene Erfindung von nicht Realem und das Erdenken von Möglichem können zur „Befreiung des Subjekts zu sich selbst“¹⁷ führen. Kunst wird auf diese Weise zu einem befreienden Prozess.

Unter diesen Bedingungen kommt dem künstlerischen Unterricht eine zentrale Stellung zu. Stärker als in allen anderen Fächern ist es dort möglich, die vielfältigen Wahrnehmungsprozesse und die „Exploration des Möglichen“¹⁸ zu üben. In diesem Zusammenhang können neben der eigenen produktiven Tätigkeit auch die Betrachtung und Interpretation eines sogenannten Kunstwerks von Bedeutung sein. Hierbei geht es jedoch nicht um Hinführung zum Bildungsgut oder den Ausgleich zu wissenschaftlicher Überlastung, sondern um die Erziehung an der Kunst. „Alle Revolution ist an das gebunden, wogegen sie aufsteht. Alle Anti-Kunst bleibt Kunst, stiftet die neue, herrschende Kunst, wenn sie siegt, Goya und Picasso, Beethoven und Schönberg ... waren erst ein Ärgernis, galten dann als klassisches Maß und wirken schließlich als Stilmuster weiter.“¹⁹

Vom Begabungsbegriff zur musikalischen Erziehung

Musikalität diente lange Zeit als Paradebeispiel für Vererblichkeit, obwohl die Möglichkeit der musikalischen Erziehung der Kinder (und sogar auch der Erwachsenen) erwiesen ist. Genauso wie jedem Kind die Anlage, eine Sprache zu erlernen, zugesprochen wird, ist auch die grundsätzliche Fähigkeit zu musikalischer Artikulation nicht zu bestreiten. Der Begabungsbegriff wirkt allerdings bis in die heutige Zeit nach, vergleicht man z. B. technische und musikalische Kompetenz. Handelt es sich beim ersten um technischen Sachverstand bzw. manuelle Geschicklichkeit, also um etwas grundsätzlich Erlernbares, verschiebt sich letztere schnell in vererbte Begabung. In beiden Fällen ist es vor allem die Fantasie, die neben dem handwerklichen Rüstzeug den guten Musiker/Techniker vom gewöhnlichen unterscheidet.

„Formulierungen wie 'Ich bin keine musikalische Begabung. Ganz im Gegenteil, ich bin völlig unmusikalisch – kann weder singen noch ein Instrument spielen, höre auch nicht, wenn jemand falsch singt oder spielt. Von daher hatte ich nie ein besonderes Interesse für Musik. (...)’ sind uns noch immer geläufig. Außerdem werden die Normen des abendländischen Musikalitätsbegriffes und des traditionellen Musikunterrichts der Selbst- und Fremdeinschätzung zugrunde gelegt. So bleibt die Anpassung an die tonalen, rhythmischen und formalen Modelle des tradierten Musikverständnisses unüberwundene Realität. Jede musikalische Artikulation wird an ihnen gemessen, individuelle Neuschöpfungen häufig als falsch abgetan.“²⁰

Auch die Auseinandersetzung mit anderen (Musik)Kulturen bleibt zunächst in diesen engen Grenzen verhaftet, wobei die europäisch – amerikanische als technisch und ökonomisch stärkste auch als kulturell dominant begriffen wird. Mit diesen Vorstellungen der alten Gesellschaft hatte die Laborschule in ihrer Anfangszeit schwer zu kämpfen (s.u.)

4. Um die neuen inhaltlichen Vorstellungen verwirklichen zu können, mussten auch die Räume, die Sammlung und das Ganztagskonzept darauf abgestimmt werden. Dazu gehören:
 - Eine großzügige räumliche Ausstattung, teilweise mit Nebenräumen und Übezellen im Keller
 - Die Bereitstellung eines umfangreichen Instrumentariums: neben dem üblichen Orff'schen Instrumentarium auch zahlreiche Percussionsinstrumente und 10 Ausleih-Gitarren. In einem Nebenraum waren ein provisorisches Tonstudio untergebracht mit 4 Bandgeräten, zahlreichen Mikrofonen und Kopfhörern sowie ein komplettes Bandequipment (Drums, Bass, E-Gitarren, Keyboards, Mikros, Gesangsanlage, Verstärker).
 - Die Einrichtung von Instrumentalkursen, die jedem interessierten Schüler kostenlosen (!) Instrumentalunterricht ermöglichte. Dahinter stand der Gedanke, dass auch Kinder aus bildungsfernen Schichten Zugang zu Instrumenten erhalten sollten. Außerdem war die Schule bemüht, möglichst viele außerschulische Freizeitangebote in ihr Ganztagskonzept mit aufzunehmen. Diese Form von Chancengleichheit wurde Mitte der 80er Jahre bei knapperen Ressourcen endgültig gestrichen. Seitdem findet in den Räumen der Schule an einem Nachmittag Instrumentalunterricht statt; allerdings auf der Basis von Einzelverträgen zwischen Eltern und Instrumentallehrern. Mit wachsender Arbeitslosigkeit und gestiegener Zahl von Alleinerziehenden nahm die absolute wie auch relative Zahl von Instrumentalschülern rapide ab, so dass diese (bezahlte) Möglichkeit fast ausschließlich wieder vom klassischen Bildungsbürgertum genutzt wird.
 - Eine Reihe weiterer offener Angebote wie Clubs und Arbeitsgemeinschaften im Nachmittagsbereich, die vor allem den jüngeren Jahrgängen (Jg. 3/4 und Jg. 5/6) eine Betreuung bieten.
 - Die Einrichtung eines festen Wahlkurssystems. Diese fest in der Studentafel der Schüler ausgewiesenen 2 Wochenstunden stellen einen Bereich weitgehend

entschulten Lernens dar. Hier kommen Themen, Projekte und Fertigkeiten zum Tragen, die den altersgemäßen Interessen der Schüler entsprechen oder ihnen helfen sollen, sich „auf das Leben“ vorzubereiten. (siehe hierzu *Wahlgrundkurs Rhythmen der Welt*)

Die schwierigen ersten Jahre

Die Anfangsphase war ausgesprochen schwierig. Es lagen ja wenig Erfahrungen mit den neuen Inhalten und pädagogischen Wegen vor und die Schule sah sich einem hohen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Die Schüler, die ja aus anderen Schulen kamen, reagierten auf die ungewohnte Freiheit anders, als sich die Erwachsenen dies vorgestellt hatten. Die Vorstellung, dass der Unterricht an der Laborschule schon von selbst so spannend werde, dass keine Motivationsprobleme auftauchen würden, war blanker Idealismus. Die Möglichkeit der Wahldifferenzierung bewirkte entgegen den Annahmen weniger eine Arbeitsmotivation als vielmehr die Verlockung zu möglichst geringer geistiger Anstrengung. Die selbstständige Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes wurde ebenfalls zu einer erheblichen Schwierigkeit, weil die gewünschten Themen sich häufig wiederholten und wichtige Bereiche dabei übergangen wurden. Mit der eigenständigen Themengliederung waren die Schüler überfordert. Bei langwierigen Abstimmungsphasen, in denen selten alle Interessen berücksichtigt werden konnten, ging oft ein hohes Maß an Motivation verloren, und das Durchhaltevermögen der Schüler reichte für die folgenden Arbeitsphasen nicht aus. Neuartige Verfahren, z. B. Interviews und der damit verbundene Umgang mit Mikrophon und Kassettenrecorder übten zwar einen großen Reiz aus, der jedoch nach einer Gewöhnungsphase seinen Wert verlor. „Schriftliche Aufgaben treffen immer wieder auf erbitterte Proteste“²¹.

Und auch die Lehrer selbst haben an der Schule erst viel lernen müssen. Mangelnde Vorbereitung durch die Lehrerausbildung verbunden mit nicht eingelösten Erwartungen begünstigten Frustration und Überforderung. So haben innerhalb der ersten sechs Jahre nacheinander 3 Musiklehrer die Schule wieder verlassen.

Die Neubestimmung der Inhalte des Musikunterrichts orientierte sich in der Anfangsphase an der Neuen Musik, den Theorien von Meyer-Denkman u.a.²², den Unterrichtswerken *Sequenzen* und *Resonanzen*. Dementsprechend war der Aufbruch in die Freiheit geprägt von Klang, Geräusch, Collage und Improvisation. Dies kollidierte zwangsläufig mit den Schülervorstellungen. So heißt es in einer Unterrichtsbeschreibung für ein 10. Schuljahr aus dem Jahr 1977/78: „Oft spielten alle Schüler, aber nur die mit den lauten Instrumenten setzten sich durch. Hierbei gelang es den Schülern in unterschiedlichem Maß, aufeinander einzugehen, ihre Interessen zu artikulieren und Rücksicht zu nehmen.“²³ Und in der Einzelbeurteilung für eine Schülerin wird leicht resigniert festgestellt: „In der musikalischen Improvisation war sie etwas überfordert, bemühte sich aber trotzdem ständig, dazu zu lernen.“²⁴

Neben dem „beliebten“ Projekt *Musikalische Gruppenimprovisation*, für das extra ein Curriculum ausgearbeitet wurde, nahmen Anleihen aus der Musiksoziologie stärkeren Raum im Unterricht ein. Rudolf Nykrin formuliert es als die Beobachtung des „Individuums im Augenblick der musikalischen Selbstdefinition.“²⁵ Dazu wurde ein Curriculum für einen Wahlkurs mit dem Titel „Was ist meine Musik?“ ausgearbeitet. Als Lernziele werden angegeben:

- Erkennen, dass Musikgeschmack nicht zufällig entsteht, sondern steuerbar ist
- Zusammenhänge zwischen allgemeiner und musikalischer Sozialisation erkennen
- Arten des Hörverhaltens kennen lernen
- Zusammenhänge zwischen Hörverhalten und Musikgeschmack erkennen
- Zusammenhänge zwischen Information /Werbung/ Rezension und Musikgeschmack erkennen (...)²⁶

(Anm.: Die älteren Kolleginnen und Kollegen werden sich wahrscheinlich noch gut an diese Zeit erinnern können, schließlich prägten die soziologische Analyse der Musik (Adornos Typen musikalischen Verhaltens) und auch die Anleihen aus der Neuen Musik eine starke Strömung innerhalb der Musikpädagogik der frühen 70er Jahre im Westen der Republik.)

Der anschließende Kommentar zur Unterrichtsbeschreibung offenbart auch hier eine Diskrepanz zwischen Schüler- und Lehrererwartungen. „Während viele sehr konzentriert und interessiert Musik anhörten, die ihnen fremd war, zeigten sich dagegen Schwierigkeiten, wenn es darum ging, Tests, Aufgaben, Befragungen auszuwerten, über Musik zu reflektieren. Solche Durststrecken hielten nur wenige Schüler durch. In einem Fall blieb sogar ein Test (Assoziation und Gedächtnis) ergebnislos, weil niemand bereit war, ihn auszuwerten, obwohl er von allen sehr konzentriert durchgeführt worden war.“²⁷

Zweite Neubestimmung

“Wann machen wir mal richtige Musik?” - In dieser schlichten Frage verdichtete sich die Schülerkritik an den Experimenten und der kritiklosen Übertragung von Gestaltungsprinzipien der Neuen Musik auf den Musikunterricht. Und auch von Seiten der Lehrkräfte nahm die Erkenntnis zu, dass man in einigen Dingen zwar das Schülerwohl im Auge; aber an ihnen vorbeigeplant hatte. In vorangegangenen Kursen wurde die Erfahrung gemacht, dass „ein Verzicht auf jede Vorgabe zugleich die Gefahr der Überforderung und Desorientierung birgt“.²⁸ Die Schülerkritik und die praktischen Erfahrungen führten dann zu einer Revision und Neukonzeption, die folgendes leisten musste:

1. Die Schülerrealität anerkennen

Das bedeutete zunächst, das pädagogische Ziel, die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden, ernst zu nehmen. Der Lehrer muss sich also auf die Musik der Schüler

und die damit verbundenen Assoziationen einlassen und darf sie nicht nur als Vehikel benutzen. Gleichzeitig gibt es einen natürlichen Generationsunterschied, und allein daraus dürfte schon ein Interessenskonflikt entstehen. Schließlich kann vor allem von älteren Lehrkräften nicht erwartet werden, dass sie sich immer noch mit den Charts beschäftigen und tagein, tagaus auf dem Niveau der Boygroups bewegen. Auch kann das alleinige Reproduzieren aktueller Popstücke nicht Ziel eines engagierten Unterrichts sein. Und schließlich muss man auch die subjektiven Grenzen anerkennen, die aufgrund der damaligen noch traditionellen Lehrerausbildung und der oftmals klassischen Vorbildung in der Person der Lehrkräfte lagen. Daraus folgte die zwingende Notwendigkeit der Erstellung einer Didaktik und Methodik populärer Musik im Unterricht.

Was heute selbstverständlich ist, in sämtliche Unterrichtswerke aufgenommen ist, war Anfang der 80er Jahre zunächst eine Aufbauarbeit, bei der sich die Lehrer gegenseitig unterstützen mussten. Lehrer waren in der Regel keine Pop/Rock-Musiker und umgekehrt waren die meisten Musiker aus diesem Bereich – anders als in der DDR – noch nicht einmal der Notation ihrer eigenen Stimme mächtig. Es war deshalb vor allem eine Materialfrage, die gelöst werden musste. Oftmals mussten aus der Fülle aktueller oder älterer Titel geeignete Stücke ausgesucht, in mühseliger Kleinarbeit alle wichtigen Stimmen transkribiert und für die speziellen Bedingungen des jeweiligen Klassenverbands bearbeitet werden. Die Laborschule hat sich hieran nach Kräften beteiligt, stand auch als Multiplikator für Lehrerfortbildungen stets zur Verfügung.

2. Handlungsorientierung

Dieser Ansatz war zwar im ersten Konzept schon enthalten, aber der Rahmen dafür wurde neu abgesteckt. Insbesondere die langwierigen Debatten und Entscheidungsprozesse wurden durch engere Vorgaben konsequent zurückgefahren. Auch fand eine Akzentverschiebung statt vom „Individuum im Moment musikalischer Selbstdefinition“ hin zur stärkeren Untersuchung der objektiven Realität und, wo es möglich war, zu deren Veränderung.

3. Der Interdisziplinäre Ansatz wurde auf ein leistbares Verhältnis zurückgeführt

Großprojekte, die sich teilweise über ein Jahr erstreckten, wurden als enorm zeit- und arbeitsintensiv erfahren. Deren Fertigstellung erforderte fast immer einen besonderen Kraftakt.

Ein Beispiel für den Übergang von der ersten zur zweiten Konzeption bieten die nachfolgenden Unterrichtsbeschreibungen aus dem Schuljahr 1980/81 (Dokumente A und B). Die Schüler des 10. Jahrgangs konnten dabei im regulären WuG-Unterricht zwischen Musik, Theater und Foto wählen.

Dokument A

Curriculum: Manipulation durch Musik – Funktionelle Musik Schuljahr 1980/81

Lernziele: Die Schüler lernen,

- dass mit Hilfe der Musik Einfluss genommen werden kann auf Stimmung und Leistung der Beeinflussten;
- dass Hintergrundmusik im Kaufhaus sowie am Arbeitsplatz eine bestimmte Funktion besitzt, die sich in der Regel nach ökonomischen Interessen der jeweiligen Anwender richtet;
- Merkmale zu bestimmen, nach denen funktionelle Musik hergestellt wird.

Die Schüler lernen,

- Schlagertexte zu erfinden und die simple Machart solcher Texte zu durchschauen;
- aus ihrem Erfahrungsbereich einen eigenen Text zu verfassen;
- einen selbstverfassten Text unter Anleitung zu vertonen und zu realisieren.

Unterrichtsinhalt:

Projekt: Funktionelle Musik

Zunächst wurde anhand eines Experiments die Einwirkung von Musik auf das individuelle Lern- und Arbeitsverhalten jedes einzelnen Schülers deutlich. Manche arbeiteten schneller, aber flüchtiger, andere langsamer, wieder andere zeigten keine Veränderung. Durch andere Beispiele wurde die Manipulation des menschlichen Organismus z. B. durch Rhythmusgeräte deutlich. Hier stellte sich nun die Frage nach dem Nutzen der Anwendung von Hintergrundmusik in Kaufhäusern und am Arbeitsplatz. Dazu entwickelten die Schüler in Gruppen Fragen und gingen direkt vor Ort. Die Ergebnisse dieser Interviewaktion wurden zusammengefasst und ausgewertet. Dadurch konnten auch die Mechanismen der Produktion und Vorbereitung solcher Hintergrundmusik aufgedeckt werden.

Parallel zu diesem Projekt lief die praktische Arbeit an Instrumenten. Zunächst ging es um die Erarbeitung eines Schlagers. Diese Aufgabe lösten die einzelnen Schülergruppen recht schnell. Es wurden mehrere Lieder getextet und vertont. An einem Beispiel wurde demonstriert, wie ein völlig nichtssagender Text zu einem flotten Schlager wurde. Hierbei lernten die Schüler auch die Distanz zu „wirklichen“ Textern und Komponisten abzubauen. Logischerweise folgte dann auf die Produktion eines Schlagers die Erarbeitung realistischer Texte und deren Vertonung. Dabei konnten die Schüler ihre Instrumentalkenntnisse gut verwerten.²⁹

Drei typische Merkmale der Laborschulpädagogik lassen sich hier gut erkennen:

1. die Dinge in Frage zu stellen; sie nicht als fest und gegeben hinzunehmen und die dahinterstehenden Mechanismen aufzudecken.
2. die Kreativität, mit der Laborschüler an die Sache herangehen. Diese wird ja von Anfang an bewusst gefördert.
3. Die Chancengleichheit durch kostenlosen Instrumentalunterricht führt

verbunden mit einer Wahlmöglichkeit zu einer Hebung des Kulturniveaus breiterer Schülerschichten.

Im zweiten Beispiel findet sich schon deutlicher die Populärmusik, aber auch eine stärkere Hinwendung zur Fachbezogenheit.

Dokument B

Beschreibung des Unterrichts / WuG- Kurs Jg.10 / Schuljahr 1980/81

Thema: Original und Bearbeitung – Theorie und Praxis des Arrangements

Ziele dieses Halbjahreskurses waren:

1. Arrangements und Arrangementmöglichkeiten kennen zu lernen und zu beurteilen
2. Mehrstimmigkeit im instrumentalen und vokalen Bereich zu realisieren
3. In der praktischen Erarbeitung vorgegebener Stücke den Schülern Erfahrungen an die Hand zu geben, anhand derer sie in eigener Praxis weitermachen konnten. Der Kurs hatte von Beginn an zwei Schwerpunkte. Einmal war es die direkte Darstellung unterschiedlicher professioneller Bearbeitungen eines Stückes bzw. verschiedene Einsatzmöglichkeiten eines Instrumentes. Zum zweiten ist dieser mehr theoretische Teil gleich von Anfang an mit der Praxis verknüpft worden, indem wir zwei Stücke („Sieben Tage lang“) von der holländischen engagierten Rockformation *Bots* sowie „California Dreaming“ von der nordamerikanischen Folkgruppe *Mamas and Papas* realisiert haben.

Im theoretischen Teil haben jeweils einzelne Schüler Originale und deren Bearbeitung dargestellt, wobei die Möglichkeiten unterschiedlicher Instrumentierung, Harmonisierung, Rhythmik, Tempo, Klangfarbengebrauch, Phrasierung usw. deutlich wurden. Durch sehr genaues Hinhören und Heraushören einzelner Parts konnten von den Kursteilnehmern zunehmend die Strukturen und der Aufbau eines Stückes erfasst werden.

Diese Übungen wirkten sich doppelt aus. Zum einen förderten sie eine kritische Haltung gegenüber „professionellen Werken“, d.h. eine kritische Hörhaltung gegenüber der Ware Musik schlechthin. Besonders deutlich zeigte sich dies in der Analyse der sogenannten Discomusik. Zum anderen fiel es den einzelnen Schülern insgesamt leichter, sich auf ihre Stimmen im praktischen Teil zu konzentrieren. Hier zeigte sich nämlich, dass sich viele Schüler dadurch, dass sie weder instrumental- noch musiktheoretische Kenntnisse besaßen, regelrecht durch „ihre Parts“ durchkämpfen mussten.

Speziell bei der Erarbeitung des 4-stimmigen Gesangssatzes von „California Dreaming“ zeigte sich, dass die Gruppe die Partitur als notwendige Hilfe schnell akzeptierte. In Zukunft wird ihnen also eine Partitur nicht mehr als etwas Schreckliches erscheinen. Die beiden Stücke wurden erfolgreich einstudiert, wobei alle Beteiligten Sorgfalt und Einsatz zeigten, und beim Schulfest aufgeführt.³⁰

Unter dem Eindruck der Kürzungen

Die 80er waren für die Laborschule das Jahrzehnt der Kürzungen, sodass Ende des Jahrzehnts sogar ein neuer Strukturplan erstellt werden musste, da die Vorgaben des bis dato geltenden nicht mehr zu erfüllen waren.

Der EB *Wahrnehmen und Gestalten* war in mehrfacher Hinsicht von den Kürzungen betroffen:

- Für das Fach Musik war die größte Einschränkung sicherlich der Wegfall des Instrumentalunterrichts, da damit gleichzeitig ein Stück Chancengleichheit aufgehoben wurde.
- Die Anzahl der Wahl- und Leistungskurse wurde reduziert, sodass die Schülerzahl pro Kurs ansteigen musste und weniger Themenbereiche zur Verfügung standen.
- Die Kürzung der Wahlgrundkurse von 3 Stunden auf 1 Doppelstunde machten bestimmte auf Kontinuität angelegte Lernprozesse fast unmöglich.
- Der WuG-Unterricht in Jg. 8 wurde gestrichen.

Zusätzlich wirkte sich die Unterversorgung im Fachlehrerbereich aus, sodass aufgrund fehlender Musiklehrerstunden weder vertikal noch horizontal jeder Jahrgang abgedeckt werden konnte.

Die folgende Übersicht listet stichwortartig die unter diesen Bedingungen lückenhafte *Konzeption für die einzelnen Jahrgänge und Kursarten* auf:

Jg.5/6: je ein halbes Jahr Musikunterricht, dort einfache Rhythmen, einfache Melodien, Gruppenimprovisationen zu vorgegebenen Melodien und Rhythmen

Jg. 7: Pro Stammgruppe 7-wöchiger Kurs mit jeweils einer Wochenstunde, in der unter Anleitung ein Instrument – wahlweise Klavier, Gitarre oder Schlagzeug in den Grundlagen erfasst werden soll. Im 2. Halbjahr können die Schüler innerhalb des WuG-Unterrichts wählen und im Musikangebot ihre Kenntnisse erweitern, vor allem jedoch das Zusammenspiel der verschiedenen Instrumentengruppen erlernen. Einfache Stücke stehen hierbei im Vordergrund.

Jg.8: Im Vordergrund stehen ebenso wie im theoretischen Teil der Stunden verschiedene Bereiche der Populärmusik, hier vor allem die Ursprünge: Blues, Rhyth'm & Blues und Rock'n Roll. Praktische Erarbeitungen u.a. *Hound Dog*, *Roll over Beethooven* (Anm.: Erst nach Verabschiedung des Strukturplans wurde der WuG-Unterricht im 8. Jg. ausgesetzt.)

Jg.9/10: Aufgrund fehlender Lehrerstunden werden keine Musikthemen angeboten. Mit dem Aussetzen der Stunden im Jg. 8 ab dem Schuljahr 1989/90 kann hier wieder ein Angebot gemacht werden.

WGK: Im Wahlgrundkurs (Jg. 5-7) wird sehr viel mit Instrumenten gearbeitet, wobei das Erlernen von Grundlagen im Vordergrund steht. Kleine Spielstücke nach Noten, Gehör und graphischer Notation, Musikbeispiele wie: Wer findet eine Melodie? usw.

WK: Im Wahlkurs (Jg. 8-10) findet kein Angebot statt.

LK: Im Leistungskurs Musik (Jg. 8-10) liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der musikalischen Praxis und Theorie. Auch auf die Herausbildung von Fähigkeiten am Instrument wird viel Wert gelegt. Abhängig ist das allerdings von der Teilnehmerzahl. Entsprechend dem LK-Thema dient die Einzelstunde dem Jahresthema und den Grundlagen der Harmonielehre, Analyse usw., während in der Doppelstunde 2 – 3 Stücke pro Halbjahr einstudiert werden. Hierbei stehen die elektrisch verstärkten Instrumente im Vordergrund, aber auch Xylophone und Stimmen kommen zum Einsatz. Mit zwei bis drei Aufführungen pro Jahr trägt der LK Musik wesentlich zum öffentlichen Schulleben und zur Außendarstellung bei.

Die dritte Neufassung

Die dritte Konzeption stellt im Gegensatz zur zweiten keine Abkehr von der vorherigen dar, eher eine Orientierung an neu auftauchenden gesellschaftlichen Erscheinungen und den daraus resultierenden pädagogischen Herausforderungen. Außerdem erbrachte die Auswertung der Erfahrungen im Umgang mit populärer Musik, dass man diese als Basis relativieren konnte. Es gab mittlerweile genügend gute Unterrichtseinheiten und auch erprobte Spielstücke, sodass keine Entwicklungsarbeit mehr notwendig war. Auch musste anerkannt werden, dass gerade dieser Bereich des Musikunterrichts stark von der Lehrerpersönlichkeit abhängig ist. Als eine Schlussfolgerung gegenüber der Lehrerbildung konnte festgestellt werden: Eine am Instrument mit hohem künstlerischen Anspruch orientierte Ausbildung ist geradezu kontraproduktiv, solange sie die für die Unterrichtspraxis viel wichtigere Anforderung der Beherrschung mehrerer Instrumente in ihren Grundzügen behindert. Ebenfalls ist eine praktische Vorstellung und Handhabung der begleitenden Technik zu gewährleisten.

Neben der Relativierung der populären Musik im Unterricht bildete die Neuausrichtung insofern eine Neufassung, als die Beschäftigung mit der veränderten Kindheit neue Konzeptionen erforderlich machte. Alles andere wäre Handwerkerlei. Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip und die pädagogische Maxime, die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden, bleiben als Basis erhalten.

Als pädagogische Herausforderungen seien stellvertretend aufgeführt:

- Die Änderung der Familienstruktur
Statistisch gesehen haben wir in Deutschland die 1,3-Kind-Familie. Das bedeutet, dass 2 von 3 Kindern als Einzelkinder aufwachsen. Kontinuierlich zugenommen hat der Anteil der alleinerziehenden Mütter und Väter. So sehr das für viele Kinder auch als Chance begriffen werden kann, müssen sie dennoch den Trennungsprozeß verarbeiten. Folgeerscheinungen sind neben anderen Faktoren in den Schulen verminderte Gruppenfähigkeit und ein um sich greifender Individualismus.

- Das „Verschwinden der Kindheit“ - der Einfluß der Medien
Schüler verbringen bis zu ihrem 18. Lebensjahr mehr Zeit vor dem Fernseher als in der Schule.³¹ Obwohl kein Technikfeind, ist der Verfasser der Meinung, dass die Schule diese Schlacht verloren hat. Die Computerisierung der Schulen tut da ihr übriges, ist aber politisch und vor allem ökonomisch gewollt, wie im übrigen auch der Aufbau der kommerziellen Sendeanstalten. Insofern möchte ich der Informationsdichte schon im Kindesalter die kritische Stellungnahme von Hartmut von Hentig entgegenstellen. „*Mit Schulen ans Netz ist nichts gewonnen*“, meint er. Mit der kurzen Zeit, die Kinder zum Aufwachsen hätten, müsse sorgfältig gehaushaltet werden. „*Wir haben nur eine Kindheit und die ist für die elementaren Erfahrungen da.*“ Wichtiger sei es, dass Kinder ihre Sinne, Werte und Aufmerksamkeit zu entwickeln lernten: Zum Beispiel ein Feuer machen dürfen, ein Wasser stauen, ein Tier halten. Das vermittelte Erfahrung, die durch Fragen zu Wissen generiert werden könne. Computer oder Internet lieferten nicht Wissen sondern Informationen. „*Wollen wir, dass Kinder Wissen erwerben, müssen erst wir, dann sie zwischen Wichtigem, potenziell Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden*“, schrieb Hentig 1999 zum 25-jährigen Bestehen der Schulprojekte.³²
- Das Wiederauftauchen längst überwunden geglaubter Störungen
In der Schulanfänger-Studie der Stadt Köln für die Jahre 1995 bis 1999 wird festgestellt: „Jedes zehnte Kind hat motorische Störungen, fast 18 % der i-Dötzchen sind mehrfach auffällig – nicht nur in ihren Bewegungsabläufen gestört, sondern auch im Hörvermögen und in der Sprachentwicklung.“³³ Geradezu alarmierend sind diese Zahlen für die Schulentwicklung allgemein, im besonderen natürlich auch für den Musikunterricht.

Spätestens seit Anfang der 90er Jahre waren wir mit dieser schleichenden Entwicklung konfrontiert. Konzeptionell musste der Musikunterricht sich dabei an fünf Fragen orientieren, von denen zumindest die fünfte trotz einiger Annäherungen noch unbeantwortet ist.

1. Welche Ansätze für eine Stärkung des rhythmisch-motorischen Körpergefühls lassen sich entwickeln ?
2. Wie kann der Musikunterricht auf die Veränderung der Familienstruktur reagieren ?
3. Welche Beiträge für einen interdisziplinären Unterricht kann das Fach Musik leisten ?
4. Welche Beiträge für einen interkulturellen Musikunterricht können wir entwickeln ?
5. Wie stellt sich das Fach Musik zum Einsatz der Computer im Unterricht ?

Zum Themenkomplex 1, 2 und 4 wurde die Reihe *Rhythmen der Welt* entwickelt, die es mittlerweile in 4 Bausteinen gibt. Als schulischer Organisationsrahmen hat sich der halbjährlich wechselnde Wahlgrundkurs (Jg. 5-7) angeboten und bewährt, da dort alle Kinder erreicht werden können. Diese Organisationsform kann – Interesse und den guten Willen des Organisationsleiters vorausgesetzt – auf jede Regelschule

übertragen werden. Die Werbung für den WGK (Kursbeschreibung und Info-Stand während des Wahlmarktes) ist bewusst so gehalten, dass alle Kinder angesprochen werden, nicht nur diejenigen mit motorischen Störungen. Dies würde auch im schulischen Rahmen keinen Sinn machen. Deutlich wird den Schülern allerdings, dass es viel um praktische Betätigung an Instrumenten geht und wenig geschrieben wird. Auf diese Art und Weise wird sichergestellt, dass ein gewisser Prozentsatz von Kindern dabei ist, denen das tägliche Schreiben einige Mühen abverlangt. Im WGK finden sie ein Feld zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins.

Damit es aber nicht zu einer Häufung von Problemkindern kommt, wird unter pädagogischen Gesichtspunkten die Kurszusammensetzung noch einmal überprüft, bevor die endgültigen Schülerzuordnungen bekannt gegeben werden. Erst aufgrund der Zusammensetzung und der ersten gemeinsamen Stunde kann entschieden werden, auf welchem Niveau der Kurs beginnt. In den ersten Wochen stehen Trommeln und andere Schlaginstrumente im Mittelpunkt, damit eine möglichst enge körperliche Verbindung entsteht. Dieses kollektive Erleben mit allen Sinnen ist für alle, besonders aber für rhythmisch-motorisch unsichere Kinder eine große Hilfe, da sie sich an eindeutigen Rhythmen orientieren können, die sie nicht nur hören und fühlen können, sondern auch im Bewegungsablauf ihrer Nachbarn erkennen. Sie können gar nicht anders als mit den anderen mitzuspielen. Auf diese Übungen wird immer wieder zurückgegriffen, quasi als stabiles Element, wo niemand fürchten muss zu versagen.

Der Ablauf der ersten Unterrichtsphase ist oft über Wochen, manchmal Monate gleich. Es bedarf keines besonderen pädagogischen Geschicks, um zu erkennen, wann dieser Abschnitt beendet ist und die nächste Stufe begonnen werden kann. Eigentlich sind dies Erfahrungen aus dem Elementarbereich der Erzieherausbildung (Kindergarten) und man müßte erwarten, dass Fünft- bis Siebentklässler schnell Langeweile verspüren und aufgrund ihres Alters ständig nach Neuem verlangen. Wir müssen jedoch heute davon ausgehen, dass immer mehr Kinder durch ihre Lebenssituation überfordert sind und deshalb nicht dem Entwicklungsstand entsprechen, der ihrem Alter gemäß zu erwarten wäre. Die langjährigen Erfahrungen mit dem Konzept *Rhythmen der Welt* sind durchweg positiv und lassen die Schlussfolgerung zu, dass motorische Schwächen durch entsprechendes Training weitgehend korrigiert werden können. Diese Tatsache in ein ansprechendes und geeignetes Konzept einzubetten und gegenüber der Schulbürokratie durchzusetzen ist die eigentliche Herausforderung. Und hier ist noch einiges zu tun wie der Bericht des Kölner Stadt-Anzeigers zur Schuluntersuchung nahe legt.³⁴

In *Dokument C* sind zwei der Bausteine des Curriculums *Rhythmen der Welt* dargestellt. Seit zwei Jahren beteiligt sich die LS am Bielefelder „Carneval der Culturen“, einer bunten Mischung aus karibischem und ostwestfälischem Karneval. Für die WGK-Gruppen ist die Beteiligung eine große Herausforderung, bietet zugleich aber auch einen begeisternden Rahmen.

Als Beitrag für einen interdisziplinären und interkulturellen Ansatz (Fragen 3 und 4) wurde das Projekt *Tonleitern der Weltkulturen* entwickelt.³⁵ Mittlerweile ist das Projekt nach mehreren Durchläufen so weit gereift, dass es auch von anderen Schulen übernommen werden kann. Unser Ansatz in der etwas ungewöhnlichen Verbindung der Fächer Mathematik und Musik wurde 1997 vom wissenschaftlichen Beirat und dem wissenschaftlichen Leiter in den Rang eines Forschungsprojekts gehoben.

(Anm.: Ich betone das an dieser Stelle, weil daran auch die Veränderungen innerhalb der LS deutlich werden. Bis Mitte der 80er Jahre stand jedem Lehrenden (!) ein bestimmter Teil seines Deputats als Forschungszeit zur Verfügung. Die Grundidee war die Verknüpfung von Lehren und Forschen. Seit der Aufhebung des Lehrer-Forscher-Modells können Lehrende in einem relativ aufwendigen Verfahren für ihre Forschungsprojekte einige wenige Entlastungsstunden beantragen. Die Entwicklung derartiger Projekte kann nicht ohne entsprechende Ressourcen erfolgen und es ist kein Wunder, dass bei den allgemeinen Arbeitsbelastungen kaum noch Veröffentlichungen aus dem normalen Schulbetrieb erfolgen. Dennoch sind gerade dort die Erfahrungen konzentriert und viele Entwicklungen könnten viel eher erkannt werden., wenn die Kollegien für diese Aufgaben entlastet würden.)

Das Curriculum *Tonleitern der Weltkulturen* „erarbeitet eine Möglichkeit, sich vor dem Hintergrund der Globalisierung mit anderen Musikkulturen auseinander zu setzen und zugleich im Sinne der Aufklärung die Entstehung exemplarischer Skalen mathematisch und historisch nachzuvollziehen. Musikdidaktisch notwendig ist dies nicht allein durch die große Zahl ausländischer Arbeiter mit ihren Familien in der BRD, sondern vor allem auch, um das tradierte 'eurozentrische' Weltbild infrage zu stellen, das in der Musik zu einer Verabsolutierung der in der mitteleuropäischen Musik geltenden Formen und Werte geführt hat .

Insgesamt ist die Behandlung außereuropäischer Musik eher marginal. Und wird sie im Unterricht behandelt, dann eher als folkloristischer Farbtupfer statt einer ernsthaften Auseinandersetzung. Die türkische Volksmusik beispielsweise erfährt im Schulalltag unter türkischen Jugendlichen eher eine Geringschätzung, weil sie mit bäuerlicher Kultur gleichgesetzt wird und bei den deutschen Mitschülern eine ablehnende Haltung befürchtet wird. Gerade an dieser Stelle erwarten wir durch den mathematisch-historischen Ansatz eine Versachlichung und damit eine Ebene, die eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung erst möglich macht. Von Seiten der Mathematik ist es eine interessante Möglichkeit, die abgebrochenen Beziehungen zu den Künsten wieder herzustellen. Außerdem ist eine Erweiterung der Anwendungsmathematik, bezogen auf die Einführung der Bruchrechnung im Jg. 6 (Rahmenrichtlinien Gesamtschule) sinnvoll.

Auch vor dem Hintergrund der laufenden Debatten um die rechnerischen Leistungen (OECD-Bildungsstudie 1996) geht das Vorhaben in die richtige Richtung.³⁶

Das Dokument F gibt eine Übersicht der einzelnen Themenbereiche des Curriculums.

Die Dokumente D und E geben einen Einblick in die aktuelle praktische Arbeit des Faches. Vor dem Hintergrund der Fragestellung 2 der Neukonzeption (Wie geht der Musikunterricht mit den Folgen der Veränderung der Familienstruktur um ?) wird ein pädagogischer Prozeß innerhalb einer Stammgruppe des 5. Jahrgangs beschrieben. Dabei ist klar zu erkennen, dass weder Inhalt noch Konzept neu sind. Vielmehr ist es eine bewusste Rückkehr zu Bewährtem. Auch in weiteren Stammgruppen haben sich derartige Schülerorchestrierungen bewährt. Hier ist es eher eine Suche nach geeignetem Material, welches den unterschiedlichen Klassenniveaus gerecht wird. Anerkannt werden muss auch, dass nicht alle Probleme von schulischer Seite gelöst werden können.

Das Dokument G steht für die Arbeit des Leistungskurses Musik, nicht zu verwechseln mit dem Leistungskurs der gymnasialen Oberstufe. Im Leistungskurs der Laborschule sind Schüler der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 zusammengefaßt, die den Kurs als Hauptfach wählen und mindestens 2 Jahre besuchen müssen. Von daher ist dort ein höheres Niveau zu erwarten.

Auch diese Form altersgemischter Kurse, ausgerichtet an erweiterten Wahlmöglichkeiten, könnte in Regelschulen bei entsprechender Antragstellung ausprobiert werden.

Dokument C

Wahlgrundkurs: Rhythmen und Tänze der Welt I - IV

Beschreibung des Unterrichts

Curriculum Rhythmen und Tänze der Welt I

Dieser Wahlgrundkurs war der erste aus der Reihe 'Rhythmen und Tänze der Welt'. Er stellt einen Beitrag zum interkulturellen Lernen dar, indem die verschiedenen Regionen der Erde mit einem Ausschnitt ihrer Kultur dargestellt werden. Gleichzeitig bietet der auf praktisches Lernen ausgerichtete Kurs die Möglichkeit zur Stärkung der Motorik.

Zu Beginn jeder Stunde stand eine Aufwärmphase, in der ich ohne Instrumente verschiedene Übungen habe klatschen oder nachmachen lassen. Hierbei wurde den Schülerinnen schon bewußt, dass es leicht erkennbare Rhythmen gibt (*We will rock you*), denen sie schnell folgen können und komplizierte, die nicht sofort zu erfassen sind. In den folgenden Kursphasen haben wir zwei Tänze aus Westafrika, einen Volkstanz aus Jugoslawien sowie zwei Instrumentalstücke erarbeitet. Zur Verfügung standen dabei neben Melodieinstrumenten wie Xylophon und Metallophon auch authentische Rhythmusinstrumente: Djembe, Kpanlogotrommel, Sabatrommel, Pauke, Congas, Bongos, Glocke, Cabasa etc.

Als erstes Stück nahmen wir uns einen traditionellen westafrikanischen Werbetanz (*Kpanlogo*) aus der Region Ghana, Senegal, Gambia vor, den einige Schülerinnen

schon aus der Projektwoche kannten. Hier wurde die Bedeutung des Tanzes für die Instrumentenspieler und umgekehrt deutlich. Ein weiteres wichtiges Prinzip afrikanischer Musikgestaltung wurde mit dem gleichzeitigen Spiel unterschiedlicher Rhythmen anschaulich. Nach entsprechenden Übungen konnten alle entweder die 1. oder 2. Stimme oder die Bassstimme spielen. Mit dem Zusammenspiel aller Stimmen war ein wichtiges Lernziel des Kurses erreicht. Auf dem Nicaraguanachmittag Mitte Dezember wurde der *Kpanlogo* erfolgreich aufgeführt.

Ein weiterer westafrikanischer Tanz mit traditioneller Gesangs- und Klatschbegleitung war *Ayele*. Die verschiedenen Bewegungen der Arme, Hände und Beine erforderten jede Menge Koordination bei diesem sehr beliebten Kreistanz, den vor allem junge Mädchen tanzen. Als Melodistück empfahl sich danach der '*Egyptian Reggae*', dessen einprägsame Melodie schnell zum Mitspielen ermunterte. Innerhalb kurzer Zeit konnte die ganze Gruppe das beliebte Instrumentalstück spielen. Zum Einsatz kamen jetzt auch Gitarre, Klavier, Steel Drum und ein chinesischer Gong.

Ein weiterer Volkstanz war der auf dem ganzen Balkan bekannte und beliebte *Koló*, den wir ähnlich dem *Egyptian Reggae* erarbeiteten und tanzten.

Über die Herkunft des letzten Stückes mit dem Namen *Misirlou* gibt es nur Mutmaßungen; es ist auf Kreta bekannt, aufgrund seiner orientalischen Melodie aber eher dem östlichen Mittelmeerraum oder Ägypten zuzuordnen. Die Reihe Rhythmen und Tänze der Welt wird mit anderen Liedern und Tänzen fortgesetzt, sodass interessierte Schülerinnen und Schüler mehrere Kurse besuchen können.

Beschreibung des Unterrichts

Curriculum Rhythmen und Tänze der Welt II

Dieser Wahlgrundkurs war der zweite aus der Reihe 'Rhythmen und Tänze der Welt'. Er stellt einen Beitrag zum interkulturellen Lernen dar, indem die verschiedenen Regionen der Erde mit einem Ausschnitt ihrer Kultur dargestellt werden. Gleichzeitig bietet der auf praktisches Lernen ausgerichtete Kurs die Möglichkeit zur Stärkung der Motorik.

Zu Beginn jeder Stunde stand eine Aufwärmphase, in der ich ohne Instrumente verschiedene Übungen habe klatschen oder nachmachen lassen. Aufgrund der verschiedenen Nationalitäten im WGK, u.a. Türkei, Kosovo und Griechenland stand am Anfang ein Lied aus der Türkei sowie ein *Sirtaki* aus Kreta.

Zur Verfügung standen Schlaginstrumente wie Congas, Bongos, Djembe, Pauke etc. Die orientalische Davul (Pauke) konnte gut durch die entsprechende europäische Pauke ersetzt werden. Der Klang der hell klingenden Davuka-Trommeln wurde am besten durch die westafrikanischen Djembes erreicht.

Für die Melodien stand die türkische Langhalslaute Saz zu Verfügung. Außerdem kamen Xylophone, Metallophone und das Klavier zum Einsatz.

Eine gute Voraussetzung für den Einsatz der Instrumente waren die Vorkenntnisse derjenigen Teilnehmerinnen, die schon zum zweiten Mal den WGK besuchten. Schon bald war es deshalb möglich, zu mehrschichtigen und interessanten Rhythmen zu kommen.

Als erstes Stück bot sich aufgrund der europäischen Melodik, die auf dem Xylophon und dem Klavier gut nachzuspielen war, ein Lied aus dem alten Istanbul mit dem Titel *Katibim* an. Gerade das Zusammenspiel von Saz, Xylophon, Metallophon und Klavier mit den Fellinstrumenten war sehr reizvoll.

Ein weiterer Schwerpunkt waren moderne Tänze, von denen wir zwei als Choreographien behandelten: *Wanna be* zur Musik von den Spice Girls sowie *Together again*, gesungen von Janet Jackson. Bestimmte immer wiederkehrende Figuren ließen sich auch auf andere Musikstücke übertragen, so dass auch neue Choreographien entstanden.

Aufgrund des kurzen Schuljahres und der Reisezeiten konnte dieser WGK einen vorgesehenen Beitrag zum „Carneval der Kulturen“ nicht mehr rechtzeitig fertigstellen. Ausdrücklich wird deshalb auf Fortsetzungen dieses WGK hingewiesen.

Dokument D

Beschreibung des Musikunterrichts für eine Stammgruppe des Jg. 5

Schuljahr 99/2000

Aufgrund der besonderen Struktur der Schule erhalten die Stammgruppen frühestens ab dem 5. Jg. gezielten 2-stündigen Musikunterricht. Dennoch verfügte die Stammgruppe aufgrund regelmäßiger Musikstunden in Stufe II über gute Vorkenntnisse insbesondere im rhythmischen Bereich.

So bestand die erste Phase zunächst im Wiederholen rhythmischer Begleitungen und dem Singen von Liedern. Anhand von Tschaikowskys „*Marsch*“ aus der *Nußknackersuite* lernte die Gruppe eine rhythmische Begleitung auf Klanghölzern, Rahmentrommeln und Rasseln nach den Abschnitten der Komposition mitzuspielen. Dabei wurde die Rolle des Dirigenten deutlich und das Zusammenspiel der einzelnen Instrumentengruppen.

Als erste gemeinsame Herausforderung galt die Liederarbeitung von *Egyptian Reggae*, eines eingängigen Instrumentalstücks, welches die ganze Gruppe auf Xylophonen, Klavier und Gong spielte. Daneben erarbeiteten wir einige Lieder, teilweise mit instrumentaler Begleitung, teilweise nur mit Gesang. Dazu zählten u.a.: *Rollmops*, *Day-O*, *DraculaRock*, *Rock around the clock*, *Feliz Navidad*. Rhythmusübungen, einfache Notenlehre und Grundlagen der europäischen Harmonielehre standen ebenfalls auf dem Programm.

Einen weiteren Schwerpunkt bildete mit dem *Menuett* aus Händels *Feuerwerksmusik* die Erarbeitung einer ganzen Orchesterpartitur mit Flöten, verschiedenen Xy-

lophonen und Metallophonen, Klavier, Gitarre, Bassmarimba sowie Pauken und Triangel. Dies erforderte das genaue Spiel der eigenen Melodie nach Noten, das Hören der eigenen wie der anderen Stimmen und das Einhalten des Tempos. Mit einem richtigen Feuerwerk in Zusammenarbeit mit dem Leistungskurs Naturwissenschaft und der öffentlichen Vorführung auf dem Adventsbasar der Schule endete dieser Abschnitt erfolgreich.

Zum Thema Programmmusik wählte ich Peer Gynts „*In der Halle des Bergkönigs*“, die der Komponist Edvard Grieg in eine meisterhaft dynamische Handlung umgesetzt hat. Anhand von Bildern über Naturzustände (Sturm, Gewitter, ruhiger See usw.) ließen sich ziemlich genau Stimmungen aus Schuberts *Unvollendeter Sinfonie* zuordnen. Umgekehrt war es auch möglich, nach musikalischen Verläufen Bilder zu malen.

Dokument E

Beschreibung eines pädagogischen Prozesses innerhalb der Unterrichtseinheit

„Wir spielen ein Menuett“

Als Ausgangslage konnte ich in Bezug auf die Gruppe feststellen: Die Stammgruppe versteht sich nicht als Stammgruppe im Sinne einer gemeinsamen Identität. Besonders auffällig ist eine starke Trennung zwischen Jungen und Mädchen. Zusätzlich fallen einige Kinder ganz raus und sind isoliert. Die Ich-Bezogenheit und der damit vorherrschende Individualismus bei einer größeren Zahl von Schülern beeinträchtigt darüber hinaus scheinbar normale Unterrichtssituationen, insbesondere die Anfangszeiten. Um dem entgegenzuwirken, habe ich zwei Maßnahmen ergriffen:

- die gemeinsame Erarbeitung einer Orchesterpartitur mit dem ausdrücklichen Ziel einer öffentlichen Aufführung
- Förderung einiger Porträtkinder (Kinder, für die ein Sonderschulgutachten ausgefertigt wurde) durch zusätzliche Übezeiten und Einbeziehung in die Pausenmusik (Jahrespraktikanten)

Inhaltlich eignete sich das *Menuett* aus der *Feuerwerksmusik* von Georg Friedrich Händel, zu dem es eine geeignete Partitur gibt.³⁷

Den weiteren Unterrichts-Schwerpunkt bildete fortan die Erarbeitung dieser Orchesterpartitur mit Flöten, verschiedenen Xylophon- und Metallophonstimmen, Klavier, Gitarre, Bassmarimba sowie Pauken und Triangelstimmen. Dies erforderte das genaue Spiel der eigenen Melodie nach Noten, das Hören der eigenen wie der anderen Stimmen und das Einhalten des Tempos. Als Arbeitsformen wechselten sich Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Gesamtproben ab. Die heterogene Lernsituation der Gruppe machte es notwendig, dass Einzelne zusätzlich unter Anleitung ihre Stimme probten. Dies konnte nur durch die räumliche und personelle Ausstattung (u.a. Einbeziehung der Praktikanten) gewährleistet werden.

Am Anfang stand zunächst der Höreindruck der Orchesterversion, sozusagen als Herausforderung und zum Kennenlernen. Danach das Einüben der 1. Stimme (Melodiestimme) mit der Gesamtgruppe. Aufgrund der Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Stabspiele (Xylophone, Metallophone) saßen die Schüler jeweils zu zweit vor einem Instrument und kontrollierten bzw. halfen sich dabei gegenseitig. Das war durchaus gewollt, denn hierbei ging es um die Sache und nicht um persönliche oder vermeintliche Sympathien und Antipathien. Hierbei waren erste Erfolge sichtbar, denn Mädchen wie Jungen akzeptierten plötzlich, dass sie gemeinsam an einem Instrument standen. Während die Zuordnung zu 80% unproblematisch war, gab es allerdings auch 3-4 Außenseiter, mit denen niemand spielen wollte. Das entspricht immerhin einem Anteil von bis zu 20%.

Die Bereinigung der damit immer wieder latent auftretenden Konflikte erforderte viel pädagogisches Fingerspitzengefühl, klare Prinzipien und (unnötig) viel Zeit. Nachdem die 1. Stimme zufriedenstellend bis zur Hälfte realisiert war, konnte an eine Erweiterung der Stimmen gedacht werden. Dabei bot sich an, Schüler und Schülerinnen mit instrumentellen Vorkenntnissen (z.B. auf Flöte, Gitarre, aber auch im Hinblick auf Bassstimme und Klavier) auszuwählen. Diese Schüler waren herausgefordert, sich ihre Stimme selbst zu erarbeiten. Als Hilfe lag allen die Notation mit teilweise von mir ausgeschrieben Notennamen vor.

In dieser Phase kam es verstärkt zu Gruppenarbeit entsprechend der Stimmenverteilung, die sich zum Ende immer in das Gesamtorchester auflöste. Während dieser Phase musste der Lehrer natürlich äußerst flexibel sein. Schließlich konnte man nicht erwarten, dass alle Kinder mühelos ihre Stimme bewältigten. Das ging von der Ausgabe der Instrumente an die einzelnen Schüler über die Zuweisung und das Öffnen der Räume bis zur Hilfestellung für Einzelne. Schließlich musste noch die ursprüngliche 1. Stimme geteilt werden, da sie ein zu starkes Übergewicht gegenüber den anderen Stimmen darstellte. Hierbei befanden sich auch diejenigen Schüler mit mehr oder weniger großen Lernschwierigkeiten. Erst mit der Zeit war erkennbar, wer über- oder unterfordert, wer engagiert oder träge war. So mussten einige Zuordnungen korrigiert werden, an anderen wurde bewusst festgehalten, um die ursprüngliche pädagogische Zielsetzung nicht zu verwässern.

Der vorherrschende Individualismus innerhalb weiter Teile der Schülerschaft behindert an vielen Stellen ein dem grundsätzlichen Leistungsvermögen adäquates Vorkommen und stellt geradezu ein Bollwerk gegenüber dem Gruppenprozeß dar. Von daher ist die Orchesterrealisierung eine hervorragende Herausforderung sowohl an den Einzelnen als auch an die Gruppe. Hier lernt das Kind die Wechselbeziehung zwischen Einzelleistung und Gruppenleistung, zwischen Disziplin und Unterordnung unter die gemeinsame Sache und Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten. Mit einem richtigen Feuerwerk und der öffentlichen Vorführung auf dem Adventsbasar der Schule endete erfolgreich dieser Abschnitt. Spontane Reaktionen von Schülern, aber auch Eltern zeigten, dass die Gruppe sich als Gruppe begriffen hatte und stolz auf ihre Leistung war.

Dokument F

Themenübersicht Curriculum Tonleitern der Weltkulturen

Anzahl Std.	Themenblock:	Materialien:
1	Einführung durch ein Musikquiz	Hörbeispiele
2-3	Wasserflaschenmodell	Wasser, Flaschen
3-4	China, Flötenbau	Rohre, Verschlüsse
5-6	Musik fremder Kulturen	Hörbeispiele, Instrumente (Balaphon, Saz), Noten
Je nach Umfang		Xylophonbau Hölzer, Spanplatten
3	Rechnen an Monochorden	Monochorde

Themenblöcke:

Einführung durch ein Musikquiz:

Ziel: Konfrontation mit fremden Klängen aus anderen Ländern.

Methode: Musikquiz; Hörbeispiele sollen in Kategorien eingeteilt werden: fremd/vertraut, interessant/langweilig. Instrumente sollen herausgehört und die Stücke Ländern zugeordnet werden.

Fazit: Die Mädchen beurteilen die Musik (fremd/vertraut) mittelwertig und neutral. Die Jungen nähern sich hingegen der Beurteilung „fremd“. So finden die Mädchen die Musik auch interessanter als die Jungen, obwohl sich hier alle im neutralen Rahmen bewegen. Die Hälfte der SchülerInnen hat je die Hälfte der Instrumente richtig beschrieben. Einige Herkunftsländer wurden deutlich erkannt.

Wasserflaschenmodell:

Ziel: Verbindung verschiedener Töne, außerhalb eines Regelwerks, in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Größen und Gesetzmäßigkeiten (Luftsäule, Tonhöhe usw.). Die SchülerInnen sollen erkennen, dass die entstehenden Tonreihen von ihrer Grundstimmung und von ihren Intervallen her vom subjektiven Klangempfinden der jeweiligen Mitglieder einer Gruppe abhängig sind.

Methode: Erzeugen von Tönen mit unterschiedlich gefüllten Flaschen. Diese Töne sind in Gruppenarbeit in eine „passende“ Reihe zu bringen.

Fazit: Mädchen richten ihre Aufmerksamkeit eher auf den Zusammenklang der Töne, Jungen eher auf die Wasserstandshöhen. Die Reihenbildung ist jedoch bei allen erfolgreich.

China, Flötenbau:

Ziel: Entfernung von eurozentristischem Denken und Hören innerhalb der Musik und Skalentheorie am Beispiel China. Erlernen erster mathematischer Zusammenhänge und Anwendung dieser in der Praxis.

Methode: Die durch die damalige chinesische Welterklärung entstandene 5-tönige Skala wird gehört, also empfunden, wie auch mathematisch begreiflich gemacht. Die Verbindung von Gefühl und Zahl ist eine Neuerung, die zum einen den Vergleich mit anderen Skalen zulässt, zum anderen aber auch die einmalige „Richtigkeit“ des Grundtons in Frage stellt.

Fazit: Mathematische Kenntnisse sind bei den SchülerInnen überwiegend abstrakt vorhanden. Ein interdisziplinäres Verständnis für Skalen wird hier erfolgreich vermittelt. Der produktive Teil als Anwendung ist hier nur förderlich. Die Einheit cent und die so gemessenen Flötentöne erhöhen das Verständnis einer Abweichung von der Skala und damit auch der europäischen Leiter.

Monochorde:

Ziel: Annäherung an andere Gesetzmäßigkeiten von Skalenberechnung am Beispiel Griechenland. Mathematische Zusammenhänge der harmonischen Verhältnisse werden praktisch am Monochord dargestellt.

Methode: Das zweisaitige Monochord wird vorgestellt. Durch Saitenteilungen und -verhältnisse kann die griechische Skala vermittelt werden. Die mathematische Darstellung unterscheidet sich von der chinesischen, obwohl die Ergebnisse beinahe identisch sind; dies wird als Phänomen erkannt. Pythagoras wird als Person in den Mittelpunkt dieser Theorien gestellt.

Fazit: Die Kinder finden selbstständig Harmonien am Monochord, die sich später mit denen von Pythagoras decken, dies immer im Verhältnis zum Grundton. Das Wort Intervall erhält Bedeutung. Verhältnismäßigkeiten werden also auf verschiedenen Ebenen angewendet, z. B. je kürzer die Saite, je höher der Ton; je kürzer die Flöte, je höher der Ton.

Musik anderer Kulturen:

Ziel: Die Hörgewohnheiten sollen auf andere Skalen ausgeweitet werden. Es soll verstanden werden, dass man die unterschiedlichen Skalen nicht auf allen Instrumenten spielen kann.

Methode: Hörbeispiele aus anderen Ländern werden benutzt (Türkei, Afrika usw.) und auf Instrumenten der jeweiligen Länder gespielt (Saz, Balaphon usw.). Hilfsmittel für den Ausdruck für Musikempfinden können auch gemalte Bilder sein.

Fazit: Die Kinder betiteln fremde Klänge und Töne nicht mehr als „falsch“. Die Erkenntnis geht über simples Musikempfinden hinaus und wird analytischer.

Xylophonbau:

Ziel: Xylophone mit vier unterschiedlichen Skalen sollen selber berechnet, gebaut und gespielt werden. Die vorangegangenen Lernerfolge werden dafür benötigt und gefestigt.

Methode: Die erworbenen Kenntnisse und Hörgewohnheiten werden über eine längere Zeit geübt und praktisch angewandt. In kleinen Schritten entstehen so vier brauchbare Instrumente in Gruppenarbeit.

Fazit: Handwerkliches Arbeiten unterstützt die Verinnerlichung von Skalentheorien, Verhältnissen und Maßeinheiten. Die Verbindung zwischen Musik, Mathematik, Handwerk, Physik und Weltgeschichte wird geschlossen. Allen wird klar, dass nicht auf jedem Instrument „Alle meine Entchen“ gespielt werden kann.

Auswertung:

Das gemeinsame Spielen auf den gebauten Instrumenten verdeutlicht den Klang der jeweiligen Skala. Unbekannte Länder, Kulturen, Sprachen und hier die Musik sind erfassbar, sei es durch das Ohr, die Augen, die Mathematik oder durch das eigene Gefühl. Hat ein Kind ein Instrument selber entwickelt, berechnet und gebaut, so bleibt der Klang vielleicht noch fremd, falsch aber auf keinen Fall. Diese Erkenntnis auf andere Wissenschaften interdisziplinär zu übertragen ist sinnvoll und möglich. Das Musikquiz an dieser Stelle zu wiederholen ist anzuraten. Es zeigt deutlich, dass die Schüler beginnen, sich von eurozentristischer Denkweise zu lösen. Den Abschluss der Reihe könnte (sollte) der Besuch einer museumspädagogischen Veranstaltung bilden, bei der die SchülerInnen auf originalen javanischen Orchesterinstrumenten eine Orchesterpartitur in der entsprechenden Tonskala realisieren.

Dokument G

Leistungskurs Musik

Schuljahr 1998/99

Beschreibung des Unterrichts

Aufgrund der diesjährigen Besetzung des LK mit Teilnehmern des 2. und 3. LK-Jahres war das Niveau von Anfang an recht hoch. Dies wirkte sich ebenfalls positiv auf das Lerntempo zur Erarbeitung der musikalischen Praxis aus. So konnten innerhalb des ersten Quartals schon 3 Stücke einstudiert werden und weitere folgten noch bis Ende Januar. Zunächst kam es darauf an, die Teilnehmer mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen und instrumentalen Fähigkeiten bei einer gemeinsamen erfüllbaren Erarbeitung zu integrieren.

Dem diente mit *Proud Mary* ein einfach strukturierter Song, der sich schon häufig für Bearbeitungen im Schülerkreis anbot. Das ursprünglich von John Fogerty (*Credence Clearwater Revival*) geschriebene Stück hat eine eingängige Melodie, einen typischen Strophenaufbau und konnte schnell mitgesungen werden. Dank der Tatsache, dass sich 2 Schüler für den Gesang interessierten, ging die Erarbeitung flott von der Hand. Aber der LK hätte zu Unrecht den Namen Leistungskurs, wenn nicht durch einen ausgefeilten Bläsersatz und ein entsprechendes Arrangement das Stück enorm aufgewertet worden wäre. Nach dieser erfolgreichen Bewährungsprobe konnten

wir den Schwierigkeitsgrad sofort erhöhen. Zum einen folgte ich einem Schülervorschlag, ein orientalisches Stück (*Misirlou*) nach einer modernen Filmfassung in unser Programm aufzunehmen, zum anderen ging es an die Erarbeitung der rhythmisch interessanten Soullklassiker vom Schlage des bekannten *Knock on wood* (Eddie Floyd).

In relativ kurzer Zeit lernten die Kursteilnehmer alles kennen, worauf es in der Praxis der Musik ankommt:

- das Heraushören und Notieren der Einzelstimmen
- das Arrangieren eines Stückes am Beispiel *Misirlou*
- die Notation der verschiedenen Abschnitte als „lead sheet“
- die Besetzung der Stimmen (Orchestrierung) nach den Fähigkeiten der Teilnehmer
- die Einzel-, Satz- und Gesamtprobe
- Einsatz von Bühnentechnik
- Generalprobe und Auftritt

Beendet wurde diese erste Intensivphase mit einer Aufführung dieser 3 Stücke auf der LS Computernacht Schulen im Internet im Dezember 98. Dort wurde der Auftritt sowohl gefilmt als auch zur Kontrolle mitgeschnitten und diente der gemeinsamen kritischen Auswertung.

Nach dieser Praxisphase stand die Verbindung mit der Theorie im Vordergrund.

Allgemeine Grundlagen der Harmonielehre, Übungen zum Heraushören von Taktarten, Rhythmen und Melodien gaben den neuen Teilnehmern ein gemeinsames Fundament und erhöhten bei den erfahreneren Teilnehmern deren Sicherheit. Ein schriftlicher Test machte den Wissensstand der Einzelnen deutlich, so dass alle ihre Stärken und Schwächen erkennen konnten.

In der nächsten Zeit wird es als neue Herausforderung um Harmoniegesang und das Erlernen einfacher Improvisationsmodelle gehen. Im 2. Halbjahr wird außerdem eine Reihe von Referaten von den Teilnehmern des 9. und 10. Jahrgangs gehalten, so dass sich der Horizont der Schüler im Hinblick auf Musikgeschichte, Werkanalyse und Komponistenporträts ausweiten wird.

Beschreibung des Unterrichts des 2. Halbjahres

Das 2. Halbjahr setzte nahtlos die Arbeit des ersten fort, wobei mit den Schülerreferaten ein neuer Schwerpunkt gesetzt wurde. Diese selbstständig erstellten und z.T. sehr anspruchsvollen Arbeiten behandelten folgende Themen:

- Komponisten- und Musikerportraits: Paco de Lucia / Thelonius Monk / John Hiseman / Markey Mark / The Who
- Länderkunde: Die Musik Andalusiens

Daneben ging es um die Vertiefung von Harmonielehre, Taktarten und rhythmischer Notation. Ein Test schloss diesen Bereich ab. Im praktischen Bereich arbeiteten wir weiter an den Songs des letzten Halbjahres, verbesserten teilweise die Arrangements und

bauten Soli ein. Vor allem letzteres war für eine Reihe von Schülern eine echte Herausforderung. Zu erwähnen ist ausdrücklich die Intensivphase der Projektwoche Ende April, an der der LK geschlossen teilnahm. Obwohl die Projektwoche der Vorbereitung der LS-25-Jahrfeier diente, hatte die Arbeit deutliche positive Nebeneffekte für Zusammenspiel, Sicherheit und persönliche Entwicklung aller Teilnehmer. Neben der Erarbeitung des Klassikers der Gruppe BAP mit laborschulbezogenem Text „*Verdamp lang her*“ war vor allem das Kinderlied „*Wir werden immer größer*“ eine praktische Herausforderung, da hier verschiedene Stilrichtungen für die Melodie gefordert waren. Als Gemeinschaftsarbeit konnten diese Anforderungen erfolgreich umgesetzt und am Ende der Projektwoche der Schulöffentlichkeit präsentiert werden. Als Ergebnis dessen begleitete dieser LK auch die Revue zur 25-Jahrfeier am 9.9.99.

Mit der Vorführung der während des Jahres einstudierten Stücke auf der Entlassungsfeier des 10. Jahrgangs verabschiedeten auch wir unsere 10er gebührend.

Ausblick

Die ursprüngliche Intention einer ästhetischen Erziehung konnte nicht in dem Maße durchgesetzt werden, wie sie dem hohen Stellenwert bei Hartmut von Hentig entsprach. Bedingt durch ständige Kürzungen, vor allem in den 80er Jahren blieb stellenweise nur ein Torso des ursprünglich gleichberechtigt auf drei Bereiche angelegten Konzepts des Erfahrungsbereiches Wahrnehmen und Gestalten übrig. Dazu kommt, dass die Musik sich nicht so in den Schulalltag einbinden lässt, wie es wünschenswert wäre. Der Hauptgrund dafür liegt im Grossraum, der jede Gruppe zur Rücksicht zwingt und deshalb zu relativ stillem Unterricht führt. So können die Gruppen weder den Tag mit einem Lied beginnen, noch dem Geburtstagskind ein beklatschtes Ständchen bringen. Mit dem im Bau befindlichen Anbau sind deshalb einige Hoffnungen verbunden.

Gegenüber dem Anspruch übergreifender Projekte der ersten Konzeption kehrte der Musikunterricht der 80er und 90er Jahre wieder stärker zu seinen fachlichen Inhalten zurück. Mit dem Projekt *Tonleitern der Weltkulturen* ist eine neue Dimension der Zusammenarbeit zweier sehr unterschiedlicher Fächer gelungen.

Am Konzept der interkulturellen Erziehung werden wir trotz einiger guter Beispiele weiter arbeiten müssen. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass Deutschland de facto ein Einwanderungsland ist. Auf die Frage: „Singst Du lieber deutsche Lieder oder Lieder aus deiner Heimat?“ antworteten in einer Dortmunder Befragung (Schnellen/Merkt 1996) rund 50% der befragten ausländischen Kinder und Jugendlichen: „Beide gleich gerne.“ In dieser Antwort steckt die Aufforderung an deutsche Pädagogen, die Musikkultur der ausländischen Kinder ernst zu nehmen, sich diese ein Stück weit anzueignen und immer wieder einmal im Unterricht zu thematisieren.³⁸

Die wesentliche Frage der Zukunft wird die der Einsstellung gegenüber den Medien sein. Die gesellschaftlichen Bedingungen der musikalischen Sozialisation haben sich schneller verändert als je zuvor in einer Menschheitsepoche. In weniger als 100

Jahren, was einige Teilbereiche angeht sogar in deutlich weniger als einer Generation, haben sich Hörgewohnheiten, Musikproduktion und Klangerzeuger grundlegend verändert. In dieser Frage reihen sich auch die Pädagogen der Laborschule in die Reihe derer ein, die noch keine überzeugende Antwort gefunden haben.

Anmerkungen

1. Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Das Beispiel Laborschule Bielefeld - Unsere Schule ist ein Haus der Lernens, rororo, Hamburg 1997
2. Strukturplan der Bielefelder Laborschule, IMPULS Bd. 15, Universität Bielefeld 1988
3. von der Groeben, Annemarie: Die Laborschule in: Thurn / Tillmann (Hrsg.): Das Beispiel Laborschule Bielefeld - Unsere Schule ist ein Haus des Lernens, Hamburg 1997, S. 346
4. v. d. Groeben, A. a.a.O., S. 348 f.
5. vgl. v. d. Groeben, A. a.a.O., S. 352 f.
6. Strukturplan der Bielefelder Laborschule, IMPULS Bd. 15, Universität Bielefeld 1988, S. 16 - 22
vgl. auch v. d. Groeben, A. a.a.O., S. 336 - 338
7. Strukturplan ... , 1988, S. 23 f.
8. vgl. Strukturplan ... , 1988, S. 26
9. von Hentig, Hartmut: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 361
10. ders. a.a.O., S. 358
11. ders. a.a.O., S. 361
12. Strukturplan, 1988 a.a.O., S. 26 f.
13. Anm. des Verfassers: Hier ist die geschlechtsspezifische Bezeichnung tatsächlich angebracht, besteht doch das Stufe I-Kollegium fast ausschließlich aus Lehrerinnen. Im übrigen wurde die Schreibweise *Schüler* bzw. *Lehrer*; mit der der Strukturplan beide Geschlechter einschließt, aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Einheitlichkeit beibehalten.
14. von Hentig, Hartmut: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 361
15. von Hentig, Hartmut: Die Kunst als Ärgernis, Betrachtungen zur Kunst als Schulfach, in: Kunst und Unterricht, Heft 25, 6/74, S. 17
16. von Hentig, Hartmut: Spielraum und Ernstfall, a.a.O., S. 13
17. von Hentig, Hartmut et al: Die Bielefelder Laborschule, Stuttgart 1971, S. 13
18. ders. , a.a.O., S. 12
19. von Hentig, Hartmut: Die Kunst als Ärgernis ..., S. 17
20. Zimmerschied, Dieter: Beat - Background - Beethoven, Frankfurt/M, 1971, S. 78 zitiert nach: Nykrin, Rudolf: Rahmencurriculum Musikerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen der Bielefelder Laborschule, in der Reihe: Schulprojekte der Universität Bielefeld, Stuttgart 1974, S. 22 f.
21. Lehrergemeinschaft Laborschule: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest, 10 Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz, Reinbek 1977, S. 160
22. Meyer-Denkmann, Gertrud: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter (Rote Reihe 11), Wien 1970
dies.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht (Rote Reihe 43), Wien 1972, ebenfalls:
Friedemann, Lilli: Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik (Rote Reihe 7), Wien 1969
23. Jg. 10 Curriculum Musikalische Ordnung - musikalische Gruppenimprovisation Schuljahr 1977/78, 2. Halbjahr

24. Lernbericht zu Jg. 10 Curriculum Musikalische Ordnung - musikalische Gruppenimprovisation Schuljahr 1977/78, 2. Halbjahr
25. Nykrin, Rudolf: Rahmencurriculum Musikerziehung ... a.a.O., S. 44
26. Wahlkursbeschreibung zu: Curriculum „Was ist meine Musik?“ Schuljahr 1977/78, 1. Halbjahr
27. Wahlkursbeschreibung a.a.O.
28. Nykrin, Rudolf / Völker, Hella: Theater und Musik an Schulen. Das gelbe Unterseeboot, Modell für einen offenen Ansatz in den Bereichen Kindertheater und Musik (Schulprojekte der Universität Bielefeld), Stuttgart 1977, S. 36
29. Unterrichtsbeschreibung Jg.10 Curriculum Manipulation durch Musik - Funktionelle Musik, Schuljahr 1980/81, 1. Halbjahr
30. Unterrichtsbeschreibung Wahrnehmen und Gestalten, Jg. 10, Schuljahr 1980/81
31. vgl. Janke, Klaus / Niehues, Stefan: Echt abgedreht, die Jugend der 90er, München 1996
32. Neue Westfälische (Bielefeld) vom 23.9.1999
33. Kölner Stadt-Anzeiger vom 9.10.2000
34. Der Bericht geht hart ins Gericht mit den kommunalen und Landesverantwortlichen, die entgegen der deutlichen Notwendigkeit für Sonderturnen und sportliche Betätigungsmöglichkeiten am Schulsport sparen. „An den Kölner Schulen besteht ein enormes Defizit an Turn- und Sporthallen, so dass der lehrplanmäßig vorgeschriebene Sportunterricht von drei Wochenstunden nur in den seltensten Fällen erteilt werden kann.“
35. Konopka, Peter / Sell, Jürgen: Tonleitern der Weltkulturen (Wo und wann das Heft veröffentlicht wird, stand bei Tagungsbeginn noch nicht fest. Interessenten können sich direkt an die Laborschule wenden.)
36. Antrag an den Forschungs- und Entwicklungsplan 1997 - 1999, Projekt: Konopka / Sell: Tonleitern der Weltkulturen
37. W. D. Lugert: Musik hören - machen - verstehen 7/8, Stuttgart 1982
38. Schnellen, Ulla / Merkt, Irmgard: Die Welt dreht sich, Dortmund 1996, S. 6

Anhang

Bernhard Hänel

Geduldiger Lehrer der Menschen. Hartmut von Hentig, Vater der Bielefelder Schulprojekte, wird heute 75

[aus: Neue Westfälische vom 23. September 1999]

Wissenschaftler können mehr sein als bloße Agenten der Wissensvermittlung. Ein Lehrer im besten Sinne des Wortes ist Hartmut von Hentig. Der Pädagoge, dem Menschen wichtiger sind als nackte Zahlen und Wissen mehr als Informationen, wird heute 75.

Wer Hartmut von Hentig im Unterricht beobachtete, konnte es sehen: Hier arbeitete ein Lehrer, der seine Schüler liebt; ein Pädagoge, der jungen Menschen Fertigkeiten

und Verhaltensformen nicht aufzwingt, sondern sie ihnen als Angebot nahe bringt. Über dessen Annahme haben die Kinder frei zu entscheiden. Schule ist für Hartmut, so nannten die Sextaner im Lateinunterricht Deutschlands renommiertesten Pädagogikprofessor, keine Lernfabrik; auch wenn das Gebäude der von ihm an der Universität Bielefeld gegründeten Schulprojekte „Laborschule“ und „Oberstufenkolleg“ den Eindruck einer Werkhalle vermittelt. „Ich bin ein hoffnungsloser Rousseauist“

„Meine Pädagogik ist eine gegenhaltende Pädagogik. Sie versucht den übergroßen Druck - woher er auch komme - vom Kind abzuhalten; sie will das Individuum stärken - gegen die Übermacht der Institutionen, der anonym wirkenden Verhältnisse und Denkgewohnheiten. Ich bin ein hoffnungsloser Rousseauist“, fasste Hentig einmal seine Grundhaltung zusammen. Aus seiner Abneigung gegen ideologisch geprägte Lehrer, die nicht akzeptieren können, wenn die Kinder anders als erwartet reagieren, machte der Pädagoge kein Hehl. Mit ihnen legte er sich ebenso an wie mit falschen Freunden, die in seiner Schule ihr eigenes Süppchen kochen wollten. Angesichts der unwirtlichen Städte, in denen Kinder aufwachsen müssen, sollte die Schule ein „menschlicher Ort sein, ein Ort der herausfordert und Geborgenheit bietet“. „Die Sachen klären, die Menschen stärken!“ lautet Hentigs Devise. Sein Ziel: „Nie wieder ein zweites 1933.“

Hentig hat ein Leben lang eine erkennbare Vorliebe für die Unbotmäßigen gezeigt. In seinem Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“ forderte Hentig, die Schule müsse Menschen vor allem befähigen, die Lebensbedingungen und

-prozesse der Industriegesellschaft zu durchschauen und sich gegebenenfalls, falls erforderlich, gegen sie zu Wehr setzen.

„Die Reform war nicht radikal genug“ resümierte der Pädagoge 1979 in einem Vortrag seine Bemühungen. Folgerichtig wurde er in seinem 1985 erschienenen Buch „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ noch pädagogischer. Darin stellte er Lernbedingungen für eine sinnvolle Schule auf, die sich an den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes orientieren müsse. Nicht detaillierte Vorgaben für den Stoff einzelner Fächer seien Unterrichtsmaßstab, sondern die Befähigung des Kindes zu selbsttätiger Erkenntnisarbeit.

Heute spreche man von wieder viel von Bildung und meine Ausbildung, sagte Hentig 1998. Dabei sei Ausbildung aber eigentlich nicht die Aufgabe der öffentlichen Schule. „Wenn man Lehrveranstaltungen macht, geht es zunächst nicht um Wissen, sondern darum, was sie Kindern an geistiger und sittlicher Nahrung geben“, sagte er in einem Interview. Für ihn sei die entscheidende Frage: „Was braucht ein junger Mensch, um in dieser Welt frei, würdig, für andere nützlich zu bestehen?“ Hentigs Antwort ist simpel: „Wenn man Schüler mit dem Festhalten von Informationen und dem Einhalten bornierter Regeln auslastet, dann haben sie nicht gelernt, was man in dieser Gesellschaft vor allem braucht: Mut, unbequeme Fragen zu stellen.“

Voller Skepsis reagiert Hentig auf die Computerisierung der Schulen. „Mit Schulen ans Netz ist nichts gewonnen“, meint er. Mit der kurzen Zeit, die Kinder zum Aufwachsen hätten, müsse sorgfältig gehaushaltet werden. „Wir haben nur eine Kind-

heit, und die ist für die elementaren Erfahrungen da.“ Wichtiger sei es, dass Kinder ihre Sinne, Werte und Aufmerksamkeit entwickeln lernten: Zum Beispiel ein Feuer machen dürfen, eine Wasser stauen, ein Tier halten. Das vermittelte Erfahrung, die durch Fragen zu Wissen generiert werden könne. Computer oder Internet aber lieferten nicht Wissen sondern Informationen. „Wollen wir, dass Kinder Wissen erwerben, müssen erst wir, dann sie zwischen Wichtigem, potenziell Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden“, schrieb Hentig 1999 zum 25-jährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte.

Für Hentig lernen Kinder an und aus der Erfahrung auch Politik, die er als „bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ definiert. Die künstliche Grenze zwischen Leben und Lernen werde überwunden in einer Schule, die sich als Erfahrungsraum verstehe. Und die künstliche Grenze zwischen pädagogischer Wissenschaft und Praxis werde überwunden in einer Einrichtung, wo Erkenntnis aus der Praxis erwachse. Die künstliche Grenze zwischen Wissenschaftspropädeutik (Oberstufe) und „echter“ Wissenschaft (Universität) wiederum werde überwunden durch eine Schule, die beides verbindet: das Oberstufenkolleg...

Die Idee der „polis“, der Gemeinschaft der Verantwortlichen, ist Grundlage und Ziel des Handelns von Hartmut von Hentig. Hinzu kommt der unerschütterliche Glaube an die Macht des besseren Arguments, der sich im Letzten niemand entziehen kann oder darf. Vor allem aber ist er unermüdet tätig. Seit seinem siebzigsten Geburtstag erscheint fast jedes Jahr ein neues Buch.

Und er tut weiter das, was er seinen Schülern und Studenten angeraten hat. Hartmut von Hentig mischt sich ein. Vor kurzem erst hat er die Nation aufgerüttelt durch einen Aufruf, unterzeichnet von ihm, Günter Grass und Carola Stern. Bürger und Bürgerinnen dieses Landes sollen es in die Hand nehmen, eine Schuld abzutragen, die von vielen der „Zuständigen“ auf peinliche Weise verschleppt wird: die Entschädigung der Zwangsarbeiter. „Auch ich war ein Nutznießer“, schreibt Hentig. Er geht mit eigenem Beispiel voran. Er tut es im Bewusstsein seiner Verantwortung als Bürger dieses Landes.

Zur Person: Hartmut von Hentig

Geboren am 23. September 1924 in Posen; 1943 Abitur. Nach Kriegsende und amerikanischer Gefangenschaft Studium der Klassischen Philologie, Philosophie und Pädagogik in Göttingen und Chicago. 1955 bis 1958 Lehramtsstudium und Staatsprüfungen für den höheren Schuldienst; Lehrer in Tübingen. 1963 bis 1968 Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen. 1968 bis 1987 Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld und Wissenschaftlicher Leiter von Laborschule und Oberstufenkolleg. 1989 ernannt ihn der Senat zum Ehrensensator der Universität Bielefeld. Seit seiner Emeritierung lebt Hentig in Berlin.