

Nina Dyllick

Ein allgemeindidaktisches Modell als Schlüssel zu einem erweiterten Verständnis von Vokalpraxis in der Schule? Kersten Reichs Modell der „didaktischen Handlungsebenen“

Im Musikunterricht an deutschen Schulen erlebt das Singen seit einigen Jahren einen Aufschwung, ein Trend, der auch das Musizieren im Allgemeinen umfasst. Er zeigt sich u. a. in einem wachsenden Angebot an erweitertem Musikunterricht, z.B. in Form von Chorklassen, und in einer erhöhten Anzahl an stimmbezogenen Publikationen vor allem im Bereich der Praxishandbücher. Dieser Trend geht auch mit einem gewachsenen öffentlichen Interesse am Singen¹ einher.

Dabei geben meine eigenen Beobachtungen sowie Gespräche mit Beteiligten und Experten Grund zu der Annahme, dass die in der Schule praktizierte Vokalpraxis eine Tendenz zu inhaltlicher und methodischer Einseitigkeit aufweist. In vielen Fällen beschränkt sich der Unterricht auf ein Einstudieren von Liedern, das in seiner Zielsetzung wenig über das ungefähre Treffen der Tonhöhen hinausgeht. Wird ein ‚Mehr‘ an musikbezogenem Lernen intendiert, so ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen die Rückbesinnung auf methodisch Altbewährtes. So wird in letzter Zeit vor allem verstärkt auf Solmisation zurückgegriffen². Musikunterricht, der das Potenzial von Vokalpraxis in ihrer Vielgestaltigkeit und Vielfalt ihrer Anschlussmöglichkeiten nutzt, ist selten, und es fällt auf, dass im Zusammenhang mit Singen einige ansonsten allgemein anerkannte didaktische Grundprinzipien oft außer Kraft gesetzt zu sein scheinen. Hierzu zählen z.B. Vielfalt und Variabilität in den Herangehensweisen zum Vermeiden einer didaktischen ‚Monokultur‘, das Fördern der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, eine individuelle Passung

¹ Hierzu tragen z.B. Castingshows und Massensingveranstaltungen (z.B. aktuell der *Sing! Day of Song* anlässlich der *Ruhr.2010* mit ca. 55000 Sängerinnen und Sängern in einem gemeinsamen Abschlusskonzert) bei.

² Beispiele hierfür sind z.B. die Chorklassenkonzepte *Chor:Klasse!* und *Eppelheimer Modell* sowie die *Ward-Methode*.

des Lernangebots oder ein sinnstiftendes Kontextualisieren der Lerninhalte³.

An dieser Stelle setzen die im Folgenden dargestellten Überlegungen an: Es soll eine Perspektive vorgestellt werden, die eine differenzierte Sicht auf das Feld der Vokalpraxis und auf mit ihr verbundene Lernmöglichkeiten eröffnet und die gleichzeitig tendenziell vernachlässigte Aspekte der Vokalpraxis besonders klar hervortreten lässt. Der hierfür gewählte Bezugsrahmen ist Kersten Reichs Modell der „Ebenen didaktischen Handelns“ (vgl. Reich 2008, S. 142-164). Dieses Modell wurde zur Beschreibung von didaktischen Prozessen in ihrer Gesamtheit entwickelt. Einhergehend mit dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz von Kersten Reich sind in ihm die oben aufgeführten didaktischen Prinzipien grundlegend. Das Modell wird im Folgenden zunächst kurz vorgestellt. Danach werden einige grundsätzliche Überlegungen zu einer Adaptierung des Modells für den Unterricht im Bereich der Vokalpraxis vorgenommen. Abschließend erfolgt eine Veranschaulichung des adaptierten Modells an zwei Beispielen aus dem Unterricht.

Das Modell der didaktischen Handlungsebenen

In der konstruktivistischen Pädagogik wird Lernen grundsätzlich als ein Prozess aktiver Aneignung verstanden, der – zumindest bis zu einem gewissen Grad – selbstbestimmt abläuft. Diese Sichtweise fügt sich in einen Paradigmenwechsel, der sich in den letzten Jahrzehnten im pädagogischen Denken und speziell auch in der musikpädagogischen Theoriebildung vollzogen hat: einen „Abschied vom Machbarkeitsmythos“ (Scharf 2007, S. 160), im Zuge dessen Vorstellungen über die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von pädagogischen Instruktionen und Operationen relativiert (vgl. ebd., S. 277) wurden, einhergehend mit einer Forderung nach mehr Subjektorientierung.

Der konstruktivistischen Erkenntnistheorie folgend, werden während des Aneignens von Wissen und Können von Lernenden individuelle

³ Vgl. hierzu z.B. die Kriterien ‚guten Unterrichts‘ bei Helmke 2006, S. 44 oder bei Meyer 2007, S. 17f.

Bedeutungskonstruktionen⁴ vorgenommen, was immer an eigene Erfahrungen und damit an Handlungskontexte gekoppelt ist. Kersten Reich nimmt hier unmittelbar Bezug auf John Deweys Vorstellung von *experience* als für das Lernen konstitutives Element.⁵

Die didaktische Konsequenz aus der zentralen Bedeutung des Handelns formuliert Reich wie folgt: „Sie [die Didaktik] kann nicht nur nach Inhalten fragen und wie diese vermittelt werden, sondern muss zudem die handlungsbezogene Bedeutung für den Lerner und eine damit verbundene Kommunikation als Handlungsrahmen beachten“ (Reich 2008, S. 142). Um Handlungskontexte im und für den Unterricht greifbar zu machen und um mit ihnen einhergehende Lernbedingungen erkunden zu können, führt Reich die didaktischen Handlungsebenen ein. Sein Modell dient zum einen der Beschreibung didaktischer Prozesse und kann zum anderen auch für die Planung genutzt werden.

Reich unterscheidet zwischen drei verschiedenen Handlungsebenen, in die sich die Gesamtheit aller didaktischen Prozesse untergliedern lässt und die „mit Blick auf konkrete Wahrnehmungen, sinnliche Erlebnisse oder eher abstrakte Verallgemeinerungen wahrgenommen werden können“ (ebd., S. 143)⁶:

⁴ Auf die Darstellung der von Reich vorgenommenen Aufgliederung des Lernens in Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsvorgänge wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. Reich, 2008, S. 138-142).

⁵ Dewey beschreibt den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Handlung folgendermaßen: „The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something, we act upon it, we do something with it. Then we suffer to undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination.“ (Dewey 1916, S. 146).

⁶ In seiner Theorie beschreibt Reich die drei Handlungsebenen in ihrer Reinform. In der Unterrichtspraxis sind die Übergänge zwischen den Ebenen zum Teil fließend, weshalb dort nicht immer eine trennscharfe Unterscheidung vorgenommen werden kann.

- *Realbegegnungen*, in denen ein Erleben in sinnlicher Gewissheit stattfindet
- *Repräsentationen* unter Rückgriff auf Konventionen
- *Reflexionen*, in denen das Lernen von den Lernenden auf einsichtsvolle Weise eigenständig problematisiert wird.⁷

Nach Reich sollen alle diese drei Ebenen im Unterricht Berücksichtigung finden. Auf welche Weise sie zusammenspielen, wird zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Zunächst seien hier die einzelnen Ebenen kurz vorgestellt.

1. *Realbegegnungen*

In der Realbegegnung „sieht [das Subjekt] sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt und macht sich unmittelbar ein Bild über sie“ (Reich 2008, S. 144). Realbegegnungen sind mit unmittelbarem Erleben verbunden. Sie sind an einen bestimmten Ort, bestimmte Zeit und ein konkretes Ereignis geknüpft, das Subjekt erlebt sich selbst als Teil der betreffenden Situation. Das Wahrgenommene wird dabei als wirklich, als Realität erlebt. Diese Vorstellung ist eng an Deweys *experience* (in ihrer ursprünglichen Form als *primary experience*) angelehnt, die Dewey als ein Erleben in „unanalysierter Totalität“ (vgl. Dewey 1925, S. 18) beschreibt. Dadurch, dass „wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr trauen, als einer theoretisch beschriebenen, z.B. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“ (Reich 2008, S. 144), kommt der Realbegegnung ein besonderer didaktischer Wert zu. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die in der Vorstellung entstehenden Bilder keine direkten Abbilder der Wirklichkeit darstellen. Unter anderem unterliegt jegliche Wahrnehmung bereits kulturellen Einflüssen und geht mit bestimmten Erwartungen und Bevorzugen einher (vgl. Reich 2008, S. 153).

⁷ In einem zweiten Schritt seiner Systematisierung fügt Reich dem Modell noch eine weitere Dimension hinzu, auf deren Darstellung hier aus Platzgründen verzichtet werden soll: die Unterscheidung unterschiedlicher „didaktischer Rollen“ der am Unterrichtsprozess Beteiligten innerhalb der Handlungsebenen (vgl. Reich 2008, S. 164).

Ein spezielles didaktisches Potenzial liegt in der Begegnung mit dem Realen auch insofern, als sie Brüche zwischen Erwartetem und Unerwartetem zutage treten lässt (vgl. Reich 2005, S. 103). Sie berührt damit die Grenzen von Erkenntnis und Vorstellung und fordert so zur Konstruktion neuer Bedeutungen heraus (vgl. ebd., S. 84-102). Realbegegnungen sind auf diese Weise offen und konkret zugleich, offen in Bezug auf die potenziellen Erfahrungsräume, die sie bieten und konkret durch die sinnliche Gewissheit, in der das Erleben stattfindet.

Festzuhalten ist, dass es sich bei den Realbegegnungen zunächst nur um Sinneseindrücke handelt, die als Einstiege in Lernchancen dienen können, die aber noch nicht das Lernen selbst darstellen. Letzteres erfordert ein Überschreiten der Schnittstelle zwischen der privaten, subjektiven Wahrnehmung und der kultur- und gruppenbedingten Außenwelt (vgl. Reich 2008, S. 148f). Um dies zu begünstigen, empfiehlt Reich, den Schülerinnen und Schülern häufig Möglichkeiten zu „umfassenden sinnlichen Erfahrungen“ (Reich 2008, S. 157) zu eröffnen. Die hieraus erwachsende Vielfalt an möglichen Perspektivnahmen kann bei den Lernenden einen Abgleich von Erlebtem und objektivierenden Konventionen anstoßen und damit wiederum zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen.

2. Repräsentationen

Die Ebene der Repräsentationen umfasst nach Reich ein Handeln, das von Konventionen dominiert wird. Konventionen regeln, wie Reich schreibt, „in der Kultur ein je nach Interessen- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen, das insbesondere in Bildungskonzepten und Lehrplänen eine Rolle spielt“ (ebd., S. 157). Didaktische Konventionen existieren sowohl für den Bereich des Wissens als auch in Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und auf das Interagieren in der Gruppe. Merkmale eines auf Repräsentationen basierten Unterrichts sind didaktisch aufbereiteter Stoff, ein geregeltes Verhalten sowie Dialoge, die den Normen einer vorbestimmten Verständigungsgemeinschaft folgen. Das Erleben wird in die „künstliche Welt des Unterrichts versetzt“ (ebd.) und abstrahiert, um bestimmte Fachinhalte oder Kulturtechniken zu repräsentieren.

Sinnliche Gewissheit ist hier zumeist auf Sehen und Hören beschränkt, sie „erscheint nun im günstigen Fall als Anspruch auf eine Anschaulichkeit der theoretischen Modelle“ (ebd.). Reich spricht der Handlungsebene der Repräsentationen im Unterricht an bestimmten Stellen einen Nutzen zu, kritisiert aber ihr starkes Übergewicht in der Unterrichtspraxis sowie vor allem auch in Schulbüchern.

3. Reflexionen

Ein konstruktivistisches Verständnis von Unterricht, das auf ein Fördern individueller Bedeutungskonstruktionen bei den Lernenden hin ausgerichtet ist, würde sich selbst widersprechen, wenn es im Unterricht nicht stets die Möglichkeit offenhielte, im Bedarfsfall in offenere Dialogformen zu wechseln, um Konstruktionen zu hinterfragen und umzubilden⁸ bzw. solche Perspektivwechsel auch bewusst herbeiführte.

Die dritte didaktische Handlungsebene, die der Reflexionen, beinhaltet ein solches Eröffnen von Wegen in die Metakommunikation. Sie wird von Reich auch als „diskursive Ebene“ (Reich 2008, S. 174) bezeichnet. Er beschreibt diese Ebene wie folgt: „Unter ‚Diskurs‘ wird hier jede Art symbolischer Ordnung verstanden, die zugleich Bedeutungen bezeichnet, aus welchen Gründen und Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann“ (Reich 2008, S. 161). Diskurse sind demnach symbolische⁹ Ordnungen, die zugleich die Begründung für ihr Bestehen nennen bzw. in sich tragen.

⁸ Ausführliches zur hierbei vollzogenen Konstruktion / Dekonstruktion / Rekonstruktion bei Reich 2008, S. 138-142.

⁹ Das „Symbolische“ ist bei Reich folgendermaßen definiert: „Ein Gesamt von Bedeutungen nenne ich symbolisch, insofern damit bestimmte permanente Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen – innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Geltungs- und Verständigungsraumes – konstruiert“ (Reich 2005, S. 75).

Das heißt, über die kommunizierten Inhalte und Beziehungsaspekte¹⁰ hinaus werden auch die Voraussetzungen und Regeln reflektiert, die hier dem Denken und der Verständigung zugrunde gelegt werden. Ein solches Einnehmen von Metaperspektiven bietet laut Reich Möglichkeiten, sich aus dogmatischen Gedankenkorsetten zu befreien und begünstigt damit auch inhaltliche Innovation (vgl. Reich 2005, S. 61). Ein Fördern der Entwicklung diskursiven Denkens ist ein zentrales Ziel konstruktivistischer Didaktik. Auf diese Weise kann die bzw. der Lernende „nach und nach ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein aufbauen [...], das zudem eine Viabilitätsprüfung mit eigenen Erfahrungen in seiner [sic!] Lebenswelt einschließen kann“ (Reich 2008, S. 164).

Die Handlungsebene der Reflexionen einzunehmen setzt nicht unbedingt ein direktes Gegenüber voraus. Auch im Dialog mit sich selbst, in der Art eines ‚inneren Diskurses‘, können verschiedene Perspektiven eingenommen und reflektiert werden.¹¹

Zusammenwirken der Ebenen im Unterricht

Ziel einer konstruktivistischen Didaktik sollte es nach Reich sein, im Unterricht allen drei Handlungsebenen Raum zu geben, dabei ihre jeweiligen Vorzüge zu nutzen und Möglichkeiten zum Wechsel zwischen den Ebenen offen zu halten, sowohl spontan als auch im Voraus geplant. Reich beschreibt das Zusammenwirken der Ebenen wie folgt: „Eine lernerbezogene Didaktik ist daran zu erkennen, dass sie die Handlungsebenen der Realbegegnung, Repräsentationen und Reflexionen in Vielfalt, Abwechslung und gegenseitiger Bereicherung aufeinander bezieht und in jedem Fall eine Monokultur auf vorrangig einer Handlungsebene vermeidet“ (Reich 2008, S. 246). Für eine konstruktivistische Didaktik ist entscheidend, dass bei längeren Lernprozessen in dem Bestreben, bei den Lernenden zur Entwicklung eines diskursiven Verständnisses beizutragen, immer versucht wird, die Ebene der Reflexionen einzubeziehen.

¹⁰ Das Hervorheben der hohen Bedeutsamkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen für das Lehren und Lernen ist ein Kernpunkt der systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung Reichs.

¹¹ So Reich in einem persönlichen Gespräch in Köln am 3. September 2008.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine auf das Erreichen bestimmter Handlungsebenen ausgerichtete Unterrichtsplanung nur bis zu einem gewissen Grad möglich und sinnvoll ist. Weder ein Eintreten von Realbegegnungen noch von Reflexionen kann bei den Lernenden erzwungen werden, es kann nur individuell durch ein entsprechendes Lernangebot begünstigt werden.

Skizze einer Adaption der „didaktischen Handlungsebenen“ für die Vokalpraxis

Im Folgenden sei nun ein Einblick in die Anwendbarkeit von Reichs Modell der didaktischen Handlungsebenen auf Vokalpraxis im Unterricht gegeben. Wie gezeigt werden soll, sind alle drei Ebenen für Didaktik im Bereich des Singens von Bedeutung.

Die Darstellung ist nicht auf Vollständigkeit ausgerichtet. Vielmehr verfolgt sie die Absicht, einen Eindruck von der Vielgestaltigkeit möglicher didaktischer Prozesse innerhalb der Ebenen zu geben.

1. Realbegegnungen und Vokalpraxis

Auf der Ebene der Realbegegnungen findet ein als unmittelbar empfundenenes Erleben in sinnlicher Gewissheit statt. Dass Vokalpraxis hierfür günstige Bedingungen bietet, liegt auf der Hand. Das Erleben eigenen Musizierens ist mit einer Vielfalt an Eindrücken verbunden, seien sie auditiv, ästhetisch, taktil, emotional etc. Solche Möglichkeiten erscheinen in musikalischer Praxis selbstverständlich, doch wäre – dies sei hier nur angedeutet – noch ein genauerer Blick auf die Qualität der möglichen Realbegegnungen je nach Gestaltung dieser Praxis erforderlich. Zum Beispiel bedürfte die Frage danach, wie Realbegegnungen im Zusammenhang mit Vokalpraxis im Sinne Reichs ‚umfassend‘ gestaltet werden können und wie hier ggf. ein Aufeinandertreffen von Erwartetem und Unerwartetem für das Lernen genutzt werden kann, einer vertieften Betrachtung.

Ein weiterführender Gedanke könnte hier das Anregen von Perspektivwechseln¹² sein, die das Erleben innerhalb der Realbegegnungen erweitern können. Eine einfache, naheliegende Möglichkeit hierfür ist das gezielte Herbeiführen von Rollenwechseln beim gemeinsamen Singen mit Wechseln zwischen Sänger-, Zuhörer- und Dirigentenrolle. Je nach eingenommener Perspektive findet ein unterschiedliches Musikerleben statt, z.B. in Hinblick auf die Wahrnehmung des Chorklangs, der Textverständlichkeit, des Tempos und besonders auch hinsichtlich der eigenen musikalischen Gestaltungsspielräume. Das Spiel mit Perspektiven und Realitäten kann auch noch stärker ausgeweitet werden. Bei Reich finden sich verschiedene Methoden, die gezielt Realität inszenieren und in denen häufig auch ein Spiel mit Identitäten stattfindet.¹³ Beispiele hierfür im Zusammenhang mit Vokalpraxis sind z.B. eigene Musiktheateraufführungen oder das Simulieren von Realsituationen wie z.B. Castingshows. Auch hier können, je nach Art des eigenen Involviertseins, ganz unterschiedliche Erlebensdimensionen auftreten. Eine besondere Art der Perspektivnahme, die ein körperliches Musikerleben betont, findet bei der Methode der szenischen Interpretation von Musiktheater¹⁴ statt, bei der das Hineinfinden in Rollen auch über ein Interpretieren der Musik mit dem Körper vollzogen wird.

2. Repräsentationen und Vokalpraxis

Auch für die Ebene der Repräsentationen lassen sich im Bereich der Vokalpraxis viele Beispiele finden. Zunächst ist festzustellen, dass sich auch diese Handlungsebene im Musizieren verorten lässt:

¹² Eine systematische Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Perspektivnahme findet sich bei Reich 2008, S. 164-172 unter dem Stichwort „didaktische Rollen“.

¹³ Vgl. „Methodenpool“, Begleit-CD zu Reich 2008.

¹⁴ Die Methode der szenischen Interpretation wird hier in einem weiten Sinne der Vokalpraxis zugeordnet, da verschiedene ihrer Einzelmethoden eigenes Singen beinhalten. Darüber hinaus lässt sich szenische Interpretation insgesamt unmittelbar mit anderen Bereichen der Vokalpraxis (z.B. der Einstudierung von Musiktheaterstücken) kombinieren. Genauer zur Methode z.B. bei Brinkmann; Kosuch; Stroh 2001.

Durch Singen – sei es reproduktiv oder produktiv – werden immer auch musikalische Konventionen verinnerlicht. Dies können z.B. formale oder strukturelle Aspekte eines Liedes sein oder beim vokalen Improvisieren die ihm zugrunde gelegte Skala. Auch stilistische Gepflogenheiten wie Stimmideale, Phrasierung oder Artikulationsweisen etc. sind Konventionen, die in der vokalen Praxis ständig Umsetzung finden. Nicht zuletzt unterliegt auch das Stimmideal, das in einer Lerngruppe gepflegt wird, Konventionen, es kann in der Stimmbildung explizit vereinbart oder z.B. auch aus mitgebrachten Hörgewohnheiten heraus entwickelt sein.

Die Ebene der Repräsentationen kann beim Singen noch auf ganz andere Weise zum Tragen kommen, nämlich dann, wenn während des Musizierens Verbindungen von Musik und auf sie bezogenen Symbolsystemen – wie z.B. Notation, Skalenlehre oder Funktionstheorie – in den Vordergrund gestellt werden. Hier wird musikalische Praxis dazu genutzt, Bezüge zwischen klanglichem Phänomen und symbolisch fixierten Konventionen erfahrbar zu machen. Dies geschieht z.B. in praktischen Übungen zur Musiktheorie oder durch den Einsatz von relativer Solmisation.

Stark von Konventionen bestimmt ist in der schulischen Vokalpraxis auch die Beziehungsebene. Hier fallen speziell die konventionell geregelten Umgangsweisen rund um das gemeinsame Singen ins Auge. Frontal ausgerichtete Unterrichtssituationen sind häufig, was durch ein Übernehmen der im Chorsingen verbreiteten Rollenverteilung – Leitungsperson und Sängerinnen bzw. Sänger – zustandekommt.

In diesen Beispielen deutet sich an, in welchen unterschiedlichen Feldern Konventionen im Zusammenhang mit musikalischer Praxis von Bedeutung sind: in der Musik selbst, in ihrer Verschriftlichung und ihrer verbalen Beschreibung, aber auch in Interaktionsritualen und sonstigen Handlungsabläufen.

Durch seine Überrepräsentation im Unterricht scheint der Bereich der Konventionen bei Reich einen eher negativen Beigeschmack zu haben. Er selbst führt als Beispiele für im Unterricht gewinnbringende Konventionen nur basale Fähigkeiten wie z.B. das korrekte Erlernen einer Sprache, das Rechnen oder den Umgang mit

Geld an (vgl. Reich 2008, S. 160). In Hinblick auf Singen und insbesondere auf Vokalpraxis in allgemeinbildenden Schulen müsste die Frage danach, in welchem Umfang eine Fokussierung auf Konventionen wie die oben genannten im Unterricht gewinnbringend sein kann, differenzierter beantwortet werden.

3. Reflexionen und Vokalpraxis

Die Handlungsebene der Reflexionen zu erreichen heißt, über das Kommunizieren auf inhaltlicher und Beziehungsebene hinaus, zugleich hier dem Denken zugrunde gelegte Regeln, kulturelle Perspektiven oder sonstige Kontexte zu reflektieren und zu hinterfragen. Das Einnehmen solch einer übergeordneten Perspektive lässt sich bezogen auf jeden Unterrichtsaspekt praktizieren. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten für eine derartige Perspektivnahme im Bereich der Vokalpraxis angedeutet, die potenziell gewinnbringend für ein musikbezogenes Lernen sein können.

Solche Reflexionen können sich z.B. auf das eigene musikalische Gestalten beziehen, auf das dabei Erlebte – dies wäre eine Anknüpfung an eine frühere Realbegegnung – oder auf in die Gestaltung eingeflossene musikalische Konventionen. Auch das Kontextualisieren von Musik, z.B. die Auseinandersetzung mit historischen Kontexten oder mit Fragen zu Verwendungszusammenhängen der jeweiligen Musik ist häufig an Diskurse gebunden. Einen weiteren Ausgangspunkt für Reflexionen bieten auch die im Unterricht praktizierten Kommunikationsstrukturen und Methoden. Beispielsweise könnte sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rolle des Dirigenten bzw. der Dirigentin stellen. Auch der eigene Lernprozess kann, wie weiter unten gezeigt wird, Thema einer diskursiven Auseinandersetzung sein. Diese Aufzählung könnte beliebig weit fortgesetzt werden.

An dieser Stelle sei nur noch eine Frage angedeutet, die in diesem Aufsatz nicht weiter vertieft werden soll, die aber noch zur weiteren Klärung herausfordert: die Frage nach der Möglichkeit musikalischer Diskurse. Reich entwickelte sein Modell primär für einen Unterricht, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht.

Besonderheiten eines ‚Denkens in Musik‘ werden von ihm nicht berücksichtigt. Doch lassen sich auch hier diskursive Elemente aufzeigen, so z.B. in der Improvisation oder auch im Antizipieren von Musik in der inneren Vorstellung.

Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Welche Blickwinkel eine Betrachtung von Vokalpraxis aus der Perspektive der didaktischen Handlungsebenen heraus eröffnen kann, soll nun an zwei Beispielen veranschaulicht werden. Die Auswahl der Beispiele erfolgte in der Absicht, zum einen die Vielschichtigkeit an Bezügen zwischen den drei Handlungsebenen aufzuzeigen (Bsp. 1) und zum anderen das Potenzial der Ebene der Reflexionen für musikbezogenes Lernen beispielhaft zu verdeutlichen (Bsp. 2), derjenigen Handlungsebene, die meiner Einschätzung nach speziell im Zusammenhang mit Vokalpraxis in der Schule bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Beispiel 1: „Ampelkartei“

Das Beispiel der Ampelkartei, Teil des Chorklassenkonzepts *Chor:Klasse!*¹⁵, bezieht sich auf den Bereich der Stimmbildung. Das Konzept verfolgt die Intention, Schülerinnen und Schüler aktiv und möglichst eigenständig in den Prozess der Entwicklung ihrer Singstimme einzubeziehen und stützt sich dabei auf das Prinzip des Lernens durch Lehren. Den äußeren Orientierungsrahmen gibt hierbei ein Karteikartensystem. Die Karten sind jeweils einzelnen Stimmübungen zugeordnet und geben darüber hinaus durch ihre Farbe Auskunft über die stimmbildnerische Funktion der jeweiligen Übung.¹⁶

¹⁵ *Chor:Klasse!* ist ein niedersächsisches Chorklassenkonzept, dessen Schwerpunkt in der Primarstufe liegt. Das vorgestellte Karteikartensystem ist für die Klassenstufen 1 bis 6 vorgesehen.

¹⁶ Die Farben der Karteikarten sind an die Farben der Ampel angelehnt, „rot“ steht für Übungen zur Körperhaltung, „gelb“ für Übungen zur Atmung, „grün“ für Übungen für die Stimme. Eine differenziertere Unterscheidung der Übungen nach stimmphysiologischen Gesichtspunkten wird mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet.

Ausgehend von diesem Kartensystem wird nach und nach mit der Gruppe ein Repertoire an Stimmbildungsübungen erarbeitet. Der Lehrer oder die Lehrerin zieht sich in diesem Prozess immer weiter aus der Leitungsfunktion zurück, überträgt den Lernenden schrittweise die Verantwortung für die Auswahl und das Anleiten der Übungen und greift nur im Bedarfsfall stützend oder ergänzend ein. Der Umgang mit dem Kartensystem bietet den Lernenden von Anfang an die Möglichkeit, die Übungen, ihre jeweiligen Funktionen und ihre Verortung im Gesamtprozess des Übens als Zusammenhang zu erleben und zu reflektieren.

In diesem Beispiel kommen alle drei didaktischen Handlungsebenen auf verschiedene Weise zum Tragen: Die Möglichkeit zu musikbezogenen Realbegegnungen ergibt sich zunächst durch das praktische Umsetzen der Stimmbildungsübungen, einhergehend mit einem sinnlichen Erleben desselben (akustisch, kinästhetisch, taktil etc.). Gleichzeitig bietet auch die ‚Lehrsituation Stimmbildung‘ Raum für Realbegegnungen: im Vorführen der Übungen, im aufmerksamen Beobachten der Singenden, akustisch wie optisch, unter Umständen verbunden mit eigenem körperlichen Mitempfinden. Auch ein Erleben der Kommunikationssituation, z.B. des eigenen Verbalisierens oder Dirigierens, kann Teil der Realbegegnung sein. Das beschriebene Vorgehen bietet damit nicht nur vielfältige Erlebensebenen, sondern auch komplexe Situationen, die Überraschungsmomente, Perspektivwechsel und ein Überdenken der eigenen Gewissheiten provozieren.

Die Ebene der Repräsentationen ist bei der vorgestellten Methode vor allem dadurch präsent, dass die Schülerinnen und Schüler verabredeten Übungsabläufen folgen und einander dabei bekannten Kriterien entsprechend anleiten. Teils geschieht diese Orientierung an Regeln bewusst und teils werden auch unbewusst aufgrund von Vorerfahrungen bestimmte Handlungen bevorzugt. So kann z.B. das Präferieren einer bestimmten Stimmlage für das Singen durch eine – bewusste oder unbewusste – Orientierung an einem spezifischen Stimmideal bedingt sein.

Das Konzept der Ampelkartei fordert die Lernenden dazu heraus, früh den Pfad der verabredeten Abläufe zu verlassen und phasenweise in die Handlungsebene der Reflexionen einzutreten, indem neben einem regelgerechten Anleiten der Stimmübungen auch die begründete Auswahl von Übungen und später – in einem fortgeschrittenen Stadium – auch ein Diagnostizieren von Fehlern zu den Aufgaben der Schülerinnen und Schüler gehört. Diskursives Denken trägt hier zum Problemlösen bei. Diskurse sind auch vorstellbar in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen und Aufgaben, die sich aus der Arbeit mit der Ampelkartei ergeben. Der Grad, bis zu dem ein solches diskursives Denken mit einer Lerngruppe möglich ist, hängt u. a. von der Fähigkeit der Lernenden ab, in Metaperspektiven zu denken und ist damit altersabhängig. Doch selbst wenn Perspektivwechsel wie die hier vorgestellten von jüngeren Schülerinnen und Schülern zum Teil nur im Ansatz vollzogen werden können, so kann dennoch die Anregung hierzu als Beitrag zur Entwicklung einer diskursiven Grundhaltung eingeschätzt werden.

Beispiel 2: Portfolioarbeit

Die folgenden Ausschnitte aus einer Portfolioarbeit sind dem Modellprojekt *Stimm: Bildung*¹⁷ entnommen. Sie sind ein Beispiel für ein systematisches Eröffnen von Wegen in die Ebene der Reflexionen. Die gezeigten Reflexionsbögen sind Teil eines umfangreicheren prozessbegleitenden Portfolios mit verschiedenen aufeinander bezogenen Bausteinen, die dazu anregen den eigenen Lernprozess über längere Zeit hinweg aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren.

Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Teile eines Reflexionsbogens, mittels dessen die Lernenden ihre eigene Leistung einschätzen. Der Orientierung dient hierbei ein an selbst gewählte Beispiele geknüpftes Vergegenwärtigen der bestehenden Leistungskriterien (vgl. auch Geuen 2008).

¹⁷ Das Projekt *Stimm: Bildung* aus Düren/Köln ist ein Modellprojekt für einen erweiterten Musikunterricht mit Schwerpunkt Stimme für die Klassen 5 und 6. Vgl. auch Geuen 2008.

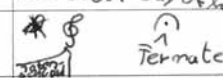
| Ziel | Das kann ich schon gut | Mit diesen Liedern oder Übungen habe ich das besonders gut üben können | Das muss ich noch üben | Damit habe ich mich noch nicht beschäftigt | Daran zu üben macht mir besonders viel Spaß | Daran zu üben macht wenig Spaß |
|--|------------------------|---|------------------------|--|---|--------------------------------|
| Kennenlernen von Musikstücken aus verschiedenen Stilbereichen, Epochen und Kulturkreisen | | Jungelbuch, zwei kleine Wölfe, Epporion, the twelf Day of Christmas | X | | | |
| Umgang mit der Notenschrift | X |  Fermate | | | | |
| Entwicklung der Fähigkeit des „inneren Hörens“ | | Das Lied zwei kleine Wölfe | X | | | |

Abb. 1: Schülerin 1

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------------------|--|---|---|--|
| Weckung und Ausbau eines musikalischen Gedächtnisses | ✓ | einzing übringen auswendig lernen | | | ✓ | |
| Verbesserung der allgemeinen Wahrnehmung und der musikalischen Hörfähigkeit | ✓ | Jungelbuch zwei kleine Wölfe | | | ✓ | |
| Fähigkeit stimmlich zu improvisieren, Melodien zu erfinden | ✓ | Trompete | | ✗ | | |
| Entwicklung der Singfähigkeit (u. a. Erfassen der Kopfstimme) | ✓ | U Baum | | | ✓ | |
| Hohe Töne singen | ✓ | U Baum | | | ✓ | |
| Töne abnehmen | ✓ | Biene Jungelbuch | | | ✓ | |
| Rhythmisch und melodisch richtiges Singen | ✓ | Tagt gehen Lieder | | | ✓ | |

Abb. 2: Schüler 2

(Bei den von diesem Schüler genannten Stimmübungen handelt es sich um den „U-Baum“, eine die Randschwingung fördernde Übung auf dem Vokal „u“, sowie um „Biene“, eine auf verschiedenen Tonhöhen einsetzende Glissando-Übung. „Trompete“ bezieht sich auf den privaten Instrumentalunterricht des Jungen.)

Möglichkeiten für Diskurse ergeben sich aus dieser Aufgabenstellung dadurch, dass hier dazu angeregt wird in größeren Zusammenhängen zu denken und dabei Vorgegebenes (Konventionen!) und Eigenes aufeinander zu beziehen.

So wird hier z.B. das Einander-Zuordnen von Leistungskriterien und Unterrichtsinhalten bereits durch die Aufgabenstellung an die Frage nach der Relevanz für das eigene Lernen geknüpft.

Die Abbildungen 3 und 4 sind ebenfalls Ausschnitte aus dem Portfolio und stammen aus dem unterrichtsbegleitend geführten Lernstagebuch einer Schülerin und eines Schülers. Dieser Teil des Portfolios dient einer prozessbegleitenden Reflexion. Diese verbindet eine kontinuierliche Selbstbeobachtung mit individuellen Zieldefinitionen (vgl. Geuen 2008). Diskursives Denken wird hier u.a. dadurch herausgefordert, dass bei dieser auf sich selbst bezogenen Reflexion deren äußere Anknüpfungspunkte weitgehend offen gelassen werden. Die vorliegenden Ausschnitte aus den beiden Tagebüchern weisen dementsprechend ganz unterschiedliche, individuell gewählte Bezugnahmen auf. Im ersten Fall dominiert die Orientierung an Konventionen, indem der eigene Lernprozess vor dem Hintergrund der bekannten Leistungskriterien betrachtet wird. Im zweiten Fall werden für die Orientierung individuellere Kriterien herangezogen.

Beide Beispiele lassen Kontinuität in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Singen erkennen. In Abbildung 3 zeigt sich diese Kontinuität im Bereich der Selbstbeobachtung: Beide Einträge zu „Das habe ich besonders gut gekonnt“ beziehen sich auf das Singen in hoher Lage. In Abbildung 4 wird unter „Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern“ wiederholt das Hochziehen der Schultern beim Atmen als problematisch beschrieben. In diesem zweiten Beispiel zeigt sich nicht nur Kontinuität, sondern – im Festhalten an dem selbst gesetzten Ziel – zugleich auch Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Datum: 10.04.08



| |
|--|
| Thema/Übung: Musikstücke aus verschiedenen Kulturzeitaltern |
| Das war neu für mich:  Umgang |
| Das hat mir besonders Spaß gemacht:  Rhythmisch und melodisch Mühtiges Singen. |
| Das habe ich besonders gut gekonnt: Übungen zur Entwicklung der Kopfstimme |
| Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Entwicklung der Körperwahrnehmung |
| Thema/Übung: |
| Das war neu für mich: Zweistimmig singen können, Einübung von Mehrstimmigkeit |
| Das hat mir besonders Spaß gemacht: Tiefe Töne singen |
| Das habe ich besonders gut gekonnt: Hohe Töne singen |
| Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Töne abnehmen!!!! Es Entwicklung Sängerin Selbstbewusst sein 😊 |

Abb. 3: Schülerin 2

| |
|--|
| Datum: 25.10.2007 |
| Das war neu für mich: Das Lied The Twelve days of Christmas. |
| Das hat mir besonders Spaß gemacht: Das Singen und die Übungen. |
| Das habe ich besonders gut gekonnt: Mit Singen. |
| Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Das ich beim atmen die Schultern nicht hoch ziehe. |
| Datum 8.11.2007 |
| Das war neu für mich: Garnichts war neu für mich. |
| Das hat mir besonders Spaß gemacht: Das Singen und der kleine Text. |
| Das habe ich besonders gut gekonnt: Die ersten Strophen des Liedes The Twelve Days of Christmas. |
| Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern: Das ich nicht so schnell Lache und das ich die Schultern hochziehe wenn ich atme. |

Abb. 4: Schüler 2

Ausblick

Die hier vorgestellten Überlegungen zu einer Adaption von Reichs Modell der didaktischen Handlungsebenen für die Vokalpraxis lassen das Modell als tragfähiges Reflexionsinstrument für diesen Bereich des Musikunterrichts erscheinen.

Einige Fragen, deren Klärung für eine Anwendung des Modells in der Vokalpraxis relevant sind, wurden an dieser Stelle nicht diskutiert und bedürften noch einer weiteren Betrachtung. So ist z.B. anhand der Reichschen Theorie nicht immer klar zu erkennen, wann eine Unterrichtssituation potenziell „unmittelbares Erleben“ (Reich 2008, S. 157) ermöglicht und damit der Ebene der Realbegegnungen zugeordnet werden kann, und ab welchem Grad an didaktischer Aufbereitung von Repräsentationen gesprochen werden muss. Reich beschreibt die Vermittlung von Unmittelbarkeit prinzipiell als möglich (vgl. Reich 2008, S. 177), bleibt aber in der Konkretisierung der Unterscheidung zwischen ‚Welt‘ und künstlichem Arrangement eher unscharf. Auch die Frage, in welchem Umfang und in welchen Bereichen Repräsentationen im Unterricht – insbesondere mit Blick auf die Vokalpraxis – gewinnbringend sind, sollte weiter verfolgt werden.

Weiterhin ist anzumerken, dass innerhalb des Reichschen Modells, das auf einen Unterricht bezogen ist, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht, noch eine Ausdifferenzierung in Hinblick auf Besonderheiten im Umgang mit Musik stattfinden müsste. Hier wäre u. a. die bereits erwähnte Möglichkeit des ‚Denkens in Musik‘ zu berücksichtigen. Auch wäre zu überprüfen, inwieweit ein auf die ästhetische Dimension von Musik ausgerichtetes Handeln eine explizite Verankerung innerhalb des Modells finden könnte.

Trotz der noch offenen Fragen lässt sich bereits jetzt feststellen, dass das Modell für die Vokalpraxis in der Schule eine gewinnbringende Perspektive eröffnet. Zunächst bietet es einen Betrachtungsrahmen für eine differenzierte Reflexion über Unterricht im Bereich der Vokalpraxis.

Darüber hinaus zeigt sich, dass diese Perspektivnahme es möglich macht, in der Praxis tendenziell vernachlässigte Aspekte der Arbeit mit der Stimme greifbar werden zu lassen, vor allem auf der Ebene der Reflexionen. Dabei wird der Blick auf die oft vorherrschende unterrichtliche ‚Monokultur‘ gerichtet und ein Bewusstsein für den Wechsel von und die Bezugnahme zwischen den Handlungsebenen geschaffen. Und schließlich kann das Modell, als Instrument für die Unterrichtsplanung genutzt, auch aufseiten der Lehrenden diskursive Herangehensweisen unterstützen, indem es dazu anregt, in neuen Bezügen zu denken und zugleich vermeintliche Notwendigkeiten zu hinterfragen und auf ihren Nutzen hin zu überprüfen.

Literatur

Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, hg. von Boydston, Jo Ann (2008). Carbondale: Southern Illinois University Press (The Middle Works 1899-1924, 9).

Dewey, John (1925): *Experience and Nature*, hg. von Boydston, Jo Ann (2008). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press (The Later Works 1925-1953, 1).

Geuen, Heinz (2008): Das kann ich schon. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München: Allitera, S. 55-69.

Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: *Pädagogik*, Jg. 58, H. 2, S. 42-45.

Jacobsen, Petra; Stegemeier, Silja; Zieske, Silke (2007): *Chor:Klasse! Konzeption zum Medienpaket für Grundschulklassen*. Kirchlinteln-Otersen: Edition Omega.

Meyer, Hilbert (⁴2007): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Reich, Kersten (⁴2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz.

Reich, Kersten (⁵2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Scharf, Henning (2007): *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion* (Diss. Heidelberg 2005). Aachen: Shaker.

Brinkmann, Rainer; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2001): *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater*. Oldershausen: Lugert.