

# Art Education Research No. 11/2016

---

Christoph Marty

---

## In der Freizeit gelernt, in der Schule verarbeitet<sup>1</sup>

Eine Redewendung besagt, man lerne für das Leben, nicht für die Schule. Doch ist die Schule ein Bestandteil des Lebens: Sie endet mit jeder Abschlussfeier, mit jedem Ferienbeginn, an jedem Freitagnachmittag, mit jedem Klang der Pausenglocke und fängt wieder an mit jeder neuen Lektion, jedem neuen Schultag, jeder neuen Woche, jedem neuen Semester, jeder neuen Ausbildung. Das Leben aber fließt immer weiter, es hat vor der Schule begonnen und endet meist erst viel später. Dazwischen profitiert es von der Schule, vom dort Gelernten. Die Schule ist also nicht Selbstzweck, sie steht im Dienste des Lebens.

Im Gegensatz zum Leben ist die Schule eine kulturell geformte Institution. Viele Leute tragen und gestalten sie mit, damit sie funktioniert. Eine Aufgabe der Lehrpersonen in diesem System kann sein, den Unterricht so zu gestalten, dass er dem Leben dient. Er erfüllt seinen Zweck, wenn er Aktivitäten aus dem Leben der Schüler\_innen aufgreift und weiterentwickelt, so dass sie das Gelernte nach der Schule, sei es nach der Pausenglocke oder nach der Abschlussprüfung, anwenden können.

### EINE LERNUMGEBUNG, DREI ZIELE

Im Folgenden stelle ich eine Lernumgebung auf dem Gebiet der Schulmusik vor, die diesen Vorgang möglichst effektiv gestalten soll. Ihre Konstruktion basiert auf einer Auseinandersetzung mit Lernen innerhalb und ausserhalb eines schulischen Kontextes und wurde insbesondere durch die Lektüre von Lucy Green (2001, 2008), Peter Mak (2009), Adina Mornell (2009) und Huib Schippers (2010) angeregt. Als theoretisches Fundament dient die Unterscheidung von formellem, informellem und nichtformellem Lernen, wie sie Peter Mak (2009) entfaltet. Dabei ist es nicht möglich, musikalische Aktivitäten, die per se bereits sehr vielseitig und vielschichtig sind, geschweige

denn aus ihnen resultierende Lernprozesse, eindeutig einer der genannten Kategorien zuzuordnen. Vielmehr sollen das formelle, typischerweise an Bildungsinstitutionen gebundene und das informelle Lernen, das sich in der Strukturierung üblicherweise ausschliesslich an sich selbst orientiert, mit ihren unterschiedlichen Qualitäten als Pole eines Kontinuums betrachtet werden. Dazu tritt das nichtformelle, strukturierte Lernen ausserhalb von formalen Bildungseinrichtungen als weiterer Orientierungspunkt hinzu. Wie Lucy Green (2008) gezeigt hat, kann durch Gruppenlernen im Schulmusikunterricht ein der informellen Praxis nahes Lernen erreicht werden. Im formellen Kontext der Schule wird ein wertendes Gefälle zwar nie ganz aufgehoben sein, es wird also immer die eine Schülerin oder den anderen Schüler geben, der oder die als schlechter oder besser gilt. Dieses Gefälle ist aber üblicherweise innerhalb der Gruppe sehr viel flacher als in der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Ich beobachte, dass dieses flache Gefälle Hemmungen abbaut und Lernende motiviert, ihren Kolleg\_innen Wissen, Fähigkeiten, Arbeitsweisen, Lernstrategien und Übetchniken zu präsentieren und deren Feedback in die weitere Arbeit einfließen zu lassen.

Aus diesen Gründen suchte ich für meine Masterarbeit eine Lernumgebung für eine Gymnasialklasse, die die Schüler\_innen erstens motivieren soll, ihre persönlichen musikalischen Aktivitäten in den Unterricht einzubringen und sie zweitens gemeinsam mit jenen ihrer Kolleg\_innen zu einem klingenden Ergebnis zu bringen. Diese Arbeit mit den Mitschüler\_innen wiederum sollte drittens einen fördernden Einfluss auf das eigene Üben haben. Aus dieser Idee heraus entstand ein Konzept für eine Unterrichtsreihe über fünf Doppellektionen, welches ich in einer Klasse an einer Deutschschweizer Mittelschule durchführte. Die 24 Schüler\_innen erhielten den Auftrag, einen Pop- oder Rocksong als Klasse einzuüben, der in der letzten Lektion auftritts- und aufnahmefähig aufgeführt werden soll. Sie sollten selbst auswählen, welche Aufgabe sie in diesem Projekt übernehmen. Sollte es Aufgaben geben, die für eine Aufführung nötig sind, die aber niemand übernehmen mochte, würde ich an diesen Stellen aushelfen. Als Instrument zur Selbstreflexion diente ein von den Lernenden wöchentlich ausgefülltes Journal

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag entstand im Anschluss an meine Masterarbeit, mit der ich im Frühsommer 2015 mein Schulmusik-II-Studium an der Hochschule Luzern – Musik abschloss. Für die beratende und redaktionelle Unterstützung möchte ich mich bei meinem Mentor Jürg Huber herzlich bedanken.

mit vorformulierten Fragen, das mir zusammen mit der Beobachtung der Lernenden die empirischen Daten zur Evaluation des Projektes und der Lernumgebung lieferte.

## LERNENDE PLANEN SELBER

Gleich beim ersten Treffen mit der Klasse änderte sich die Aufgabenstellung grundlegend. Gemäss dem Semesterplan der betreffenden Schule hätte zu dem Zeitpunkt, als dieses Projekt durchgeführt wurde, ein Bandprojekt stattfinden sollen, in dem die Schüler\_innen in Gruppen von vier bis sechs Lernenden mit persönlichen und schuleigenen Instrumenten ein Stück einstudieren. Die Klasse freute sich auf diese Arbeitsweise und bat mich, sie zu übernehmen. Sie unterscheidet sich von der von mir vorgesehenen hauptsächlich in zwei Punkten: Erstens arbeiten die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Songs. Zweitens arbeiten jene Schüler\_innen in Gruppen zusammen, die den gleichen Song einstudieren, statt jene, die eine ähnliche Aufgabe übernehmen. Ich freute mich, dass die Schüler\_innen die Motivation, die Kooperation und den Mut fanden, den Vorschlag zu machen, das von mir vorgesehene Vorgehen abzuändern. Mit dem Ziel vor Augen, die ausserschulischen musikalischen Aktivitäten der Schüler\_innen in den Unterricht einfließen zu lassen, und im Wissen darum, dass dies besser funktioniert, wenn Freiheiten gewährt werden, war ich gerne bereit, diese Änderung vorzunehmen.

Nach der Klärung des Vorgehens bildeten sich vier Gruppen, deren Zusammensetzung sich weniger nach fachlichen Interessen, sondern nach Freundschaftsgrad richtete (vgl. Green 2001: 114). Sie einigten sich bald auf ein gemeinsam zu erarbeitendes Lied und verteilten verschiedene Aufgaben untereinander. Diese berücksichtigten immer die persönlichen Vorlieben der einzelnen Schülerinnen und Schüler und, wo sie sich nicht selbst entscheiden konnten, die Bedürfnisse der Gruppe.

In den kommenden Lektionen arrangierten und übten die Gruppen ihr jeweiliges Lied. Zusätzlich bereitete ich verschiedene fachgebundene Workshops vor, an denen auf freiwilliger Basis teilnehmen konnte, wer wollte. Für gruppenspezifische oder individuelle Hilfestellungen blieb ebenfalls Zeit eingeplant. Entsprechende Wünsche sollten die Gruppen aber selbständig formulieren und an mich adressieren. Die vorbereiteten fachgebundenen Workshops umfassten Einführungen in Instrumental- und Arrangiertechniken, Notenlesen, Transposition, Transkription und Probenarbeit. Nur zwei davon wurden von Mitgliedern verschiedener Gruppen besucht, jene zu Spieltechniken auf der Gitarre und zum Lesen von Akkordsymbolen.

Alles andere wollten die Schüler\_innen untereinander ausprobieren beziehungsweise individuell erfragen. So verbrachte ich viel Zeit bei einzelnen Gruppen, schaute bei der Arbeit zu und half, sobald es nötig wurde. Im Verlauf des Projekts nahmen diese Hilfestellungen ab und verlagerten sich, so dass ich manchmal auch nur zuhörte und statt bei handwerklichen Problemen zunehmend bei

der Klärung von ästhetischen Fragen half. Die Arrangements nahmen nach und nach Form an und waren in der fünften und letzten Doppellektion alle aufführungsbereit. Gleichzeitig stiegen verständlicherweise Nervosität und Ansprüche an die eigene Leistung, und nach den Aufnahmen – allesamt gelungen – gab es keine Gruppe, in der ausnahmslos alle mit ihren Leistungen zufrieden waren.

## HÄUFIGSTE JOURNALNENNUNG: SPASS

Ausnahmslos alle 24 Schüler\_innen äusserten hingegen mindestens einmal, dass ihnen gefällt, was sie tun, oder dass sie Spass daran hätten. Diese Äusserungen möchte ich nach dem System der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Edward Deci und Richard Ryan ordnen. Gemäss diesem erfahren Menschen Freude, wenn sie sich als autonom, kompetent und in soziale Gefüge eingebunden fühlen (vgl. Deci/Ryan 2000).

Sechs Äusserungen von Lernenden nennen Spass als Folge einer Wahl, die sie selbst treffen konnten. Auf der einen Seite ist es natürlich, das auszuwählen, was einem Freude bereitet. Auf der anderen Seite ist es ebenfalls natürlich, sich zu freuen, wenn man eine Wahl eigenständig treffen kann. Denn damit lässt sich das grundlegende Bedürfnis nach Autonomie stillen. 18 Äusserungen von Lernenden nennen Spass als Folge davon, dass sie üben oder etwas lernen konnten. Das Aneignen von Wissen und das Beherrschen eines komplexen Vorgangs erfüllt das Bedürfnis nach Kompetenz. 13 Äusserungen von Lernenden nennen Spass als Folge davon, dass sie etwas gemeinsam mit Kolleg\_innen gespielt, entschieden oder geschafft haben. Erleben sich Menschen durch ihre Tätigkeit als unentbehrlichen Teil eines mit anderen Menschen zusammen funktionierenden Mechanismus, erfüllen sie sich das Bedürfnis nach Eingebundenheit in soziale Gefüge.

Zum Stillen dieser drei grundlegenden Bedürfnisse oder, anders ausgedrückt, um Spass zu haben, ist immer eine damit verbundene Tätigkeit nötig. Sie verknüpft sich unmittelbar mit dem Spass und durch den grundlegenden Charakter dieser Bedürfnisse auch mit intrinsischer Motivation. Gelingt es, als mit ihr verknüpfte Tätigkeit das Musizieren zu etablieren, musizieren Schüler\_innen freiwillig, um ihre psychologischen Bedürfnisse zu erfüllen.

## VOM UMGANG MIT FREIHEITEN

Wenn wenige oder keine Vorgaben zur Erreichung eines Ziels oder Lernziels gegeben werden, zwingt das die Lernenden, auf bereits bekannte Lernstrategien zurückzugreifen. Mit Freiheiten erfolgreich umzugehen, erfordert zudem Bereitwilligkeit, Neugier und Mut. Die meisten Lernenden nutzten ihre Freiheit und griffen auf ihren Vokal- oder Instrumentalunterricht oder auf in informellem Rahmen ausprobierte und geübte Fertigkeiten zurück. Da die Arbeit in Gruppen organisiert war, ergaben

sich automatisch Gruppenstrukturen mit führenden und folgenden Mitgliedern. Entsprechend übernahmen die eher folgenden Mitglieder zum Teil auch Strategien von ihren führenden Kolleg\_innen. Die im Projekt gewonnenen Daten aus den wöchentlichen Journals dokumentieren, dass 19 der 24 Schüler\_innen Erfahrungen oder Kenntnisse, die sie ausserhalb der Schule erlernten, in die Klasse einbringen konnten. Von den übrigen fünf ist anzunehmen, dass ihnen die ausserhalb der Schule erworbenen Kenntnisse nicht bekannt sind beziehungsweise diese nicht bewusst abgerufen wurden, denn es ist fast unmöglich, im Leben um informelle musikalische Lernprozesse herumzukommen. Freiheit bedeutet, dass keine Struktur vorgegeben wird. Die Lernenden müssen sie also selbst konstruieren. Wo der Umgang mit Freiheiten hinführt, hängt davon ab, wie stabil diese selbst konstruierte Struktur ist. Deshalb ist es wichtig, Schüler\_innen gleichzeitig mit dem Gewähren von Freiheiten auch Hilfen zum Konstruieren von Struktur zu bieten.

Eine effektive Hilfe dafür ist die Selbstreflexion: Schüler\_innen können erst dann stabil konstruieren, wenn sie wissen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, was sie gerne tun und lernen möchten. Aus diesen Eigenschaften, dem Auftrag und den Rahmenbedingungen des Projekts kann jede Schülerin und jeder Schüler eine stabile Struktur konstruieren. Manche brauchen dafür aber mehr Zeit und Hilfe als andere, und diese sollte eine Lehrperson ihnen gewähren. Ungewünschte fachliche Inputs jedoch müssen als fremde Bauteile in der eigenen Struktur betrachtet werden. Sie destabilisieren das persönliche Gerüst und behindern somit das Einbringen der eigenen Fähigkeiten, was bei diesem Projekt der Fall war, als die Lehrperson Notenblätter an die Gruppen verteilte. Neben der Konstruktion einer Struktur begünstigt eine ständige Reflexion auch die Bewusstwerdung persönlicher Anteile und wo diese gelernt wurden. Sie würde also auch zu aussagekräftigeren Daten führen, um die Erreichung dieses Ziels zu beschreiben zu können.

#### **ARBEIT MIT GLEICHGESINNTEN FÖRDERT AUSTAUSCH**

Gruppenarbeiten mit einem klaren und gleichzeitig die Zusammenarbeit fordernden Ziel, verbunden mit genügend zur Verfügung stehender Zeit sowie Hilfestellungen seitens der Lehrperson bei aufkommenden Problemen, begünstigen den Austausch der persönlichen Kenntnisse und Stärken unter den Lernenden. Die Bereitschaft zur Kooperation war hoch, und es beteiligten sich denn auch alle an der gruppeninternen Diskussion über die Vorlieben, Stärken und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder, wobei einige Gruppenmitglieder die Gestaltung des Arbeitsprozesses stärker prägten als andere. Die Mitglieder beschrieben ihre Beiträge an die Gruppe häufiger mit einem Tun oder Mittun als mit einem Diskutieren, Entscheiden oder Abmachen. Es gibt zwei Erklärungsmöglichkeiten, wieso Schüler\_innen nicht explizit ihre verbale Beteiligung in der Gruppe nennen. Entweder empfanden

sie die Diskussion als zu belanglos, um sie zu nennen und haben diese vielleicht am Ende der Stunde beim Ausfüllen des Journals bereits wieder vergessen, oder dem Tun ging nicht eine Diskussion, sondern die Bestimmung einer einzelnen Person voraus.

Noch seltener erwähnten die Jugendlichen, dass sie jemandem etwas beigebracht oder von jemandem etwas gelernt hätten. Auch hier kann es sein, dass es zwar geschah, die Lernenden es aber beim Schreiben des Journals für belanglos hielten oder nicht als solches wahrnahmen. Ebenso kann das vorhin beschriebene Bestimmen einer einzelnen Person als Lernprozess betrachtet werden, in dem jemand etwas vormacht und der Rest der Gruppe dies nachmacht. Ein wichtiger Grund für die relativ seltenen Begebenheiten, in denen Lernende einander etwas beibrachten, dürfte die Gruppenzusammensetzung sein. Wenn eine Gruppe zusammenarbeitet, in der jede und jeder eine andere Aufgabe übernimmt und die nur dann zum Ziel führen kann, wenn alle miteinander kooperieren, gelten alle als Experten auf ihrem Gebiet. Innerhalb einer Band gibt es deshalb relativ wenige explizit wahrnehmbare Lehr-Lern-Situationen, während sie in einer, wie ursprünglich geplant, nach Fachbereich geordneten Gruppenarbeit, in der beispielsweise mehrere Sänger\_innen oder Perkussionist\_innen zusammenarbeiten, wahrscheinlicher wären.

Um die Diskussion der ausserhalb der Schule erworbenen Fertigkeiten voranzutreiben, könnte die Arbeit einzelner Bands in ihrer Stammgruppe mehrmals unterbrochen werden. In diesen Unterbrechungen könnten die betreffenden Lernenden andere Bands bei der Probenarbeit hospitieren und ihnen einerseits ihre Eindrücke als Rückmeldung formulieren, andererseits aber auch durch den gewonnenen Vergleich die eigene Arbeit reflektieren. Alternativ könnte die Arbeit auch in allen Stammgruppen gleichzeitig unterbrochen werden, um sich in fachspezifischen Gruppen über gewonnene Erkenntnisse und neu entstandene Bedürfnisse auszutauschen.

#### **EIN (ZU) HOHES ZIEL: NACHHALTIGKEIT ÜBER DEN SCHULALLTAG HINAUS**

Übephasen während des Unterrichts, das Ansprechen der persönlichen Erlebenswelt der Schüler\_innen sowie ein individuelles Feedback sind Anstösse, das eigene Erleben und Produzieren von Musik zu überdenken und bewusst zu verändern. Von 24 Lernenden motivierten sich 15, während der Projektphase ihr Überverhalten anzupassen. Es ist wichtig zu erkennen, dass dieses Projekt nicht nur Auslöser, sondern auch Zweck dieser Anpassung und deshalb Bestandteil des Musikunterrichts war. Im eigentlichen Sinn kann deshalb nicht von einer ausserschulischen Aktivität gesprochen werden. Diese wurde nur in einem Fall tangiert, in dem die persönliche Entwicklung des Überverhaltens über die Dauer des Projektes hinaus anhielt.

Alles, was im Unterricht passiert, hat auf die Erlebenswelt der Lernenden nach der Pausenglocke und

hinter dem Schulhof nur noch einen geringen Einfluss. Charakter, Familie, Freundschaften, persönliche Träume und Ziele, emotionale Befindlichkeit und viele andere Dinge bestimmen in unterschiedlichem Mass die Freizeitgestaltung jeder Schülerin und jedes Schülers. Deshalb ist es nicht möglich, den bei einer Schülerin die Schulhausmauern sprengenden Erfolg dieses Projekts und dessen entsprechendes Scheitern bei den 23 anderen Lernenden der Gestaltung dieser Lernumgebung zuzurechnen. Dennoch ist es ein ernüchterndes Ergebnis, das darauf schliessen lässt, dass eine Lernumgebung, die dieses Ziel ansteuert, grundlegend anders aufgebaut sein müsste.

Als wichtigste Komponente dafür erachte ich die Zeit. Veränderungen im Überverhalten sind nach fünfwöchiger Arbeit sehr wohl möglich; sollten sie aber nachhaltig sein, braucht es viel mehr Zeit. Jede Lehrperson, auch eine Musiklehrperson, die ihre Klasse nur während einer Doppelstunde in der Woche unterrichtet, kann das Verhalten ihrer Schüler\_innen auch ausserhalb der Schule beeinflussen. Dieser Vorgang setzt Bereitschaft in zwei Bereichen voraus, die über eine lange Zeit anhalten und im Kleinen in diesem Projekt sichtbar wurden. Es ist einerseits die Bereitschaft der Lehrperson, authentisch aufzutreten und aus der Praxis heraus zu unterrichten, so dass die Lernenden den Unterricht in ihre persönliche Erlebniswelt integrieren können. Andererseits ist es die Bereitschaft der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers, Veränderungen des persönlichen Erlebens durch den Unterricht zuzulassen und mitzugestalten.

## AUSBLICK

Die Auswertung zeigt zwei Dinge auf, die nebst einer umfassenden Wahlfreiheit, der Möglichkeit, in Schüler\_innengruppen zu arbeiten, und im Unterricht eingeplanter Überphasen wichtig sind, um die Wechselwirkungen zwischen den ausserschulischen musikalischen Tätigkeiten und dem Musikunterricht zu intensivieren. Einerseits ist es die Reflexion, die einen regen Austausch zwischen den beiden immer mit- und nebeneinander existierenden, scheinbaren Gegensätzen Schule und Leben ermöglicht.

Andererseits ist es die Zeit. Wie die Gestaltung der persönlichen musikalischen Betätigung braucht jede Umstellung im Leben viel Zeit und klappt nur, wenn sie gelassen geschehen kann. Wollen die drei formulierten Ziele erreicht werden, schadet eine derart intensive Beschäftigung, wie dieses Projekt anregte, sicher nicht. Doch viel mehr Einfluss als eine kurzzeitige Einwirkung auf den Unterricht als Dreh- und Angelpunkt von ausserschulischen Aktivitäten nimmt die langfristige Auseinandersetzung mit den aus dem Leben gegriffenen Bedürfnissen der Lernenden.

Um weitere empirische Daten zum Gegenstand dieser Arbeit zu sammeln, würde es sich lohnen, eine Gruppe über ein Jahr oder gar über eine ganze Schulstufe hinaus zu begleiten. Das pädagogische Potenzial im besprochenen Themenbereich ist noch lange nicht erschöpft – es gibt noch viel zu lernen.

### Literatur

—  
Deci, Edward/Ryan, Richard (2000): The «What» and «Why» of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, Vol. 11, Nr. 4, 2000, S. 227–268.

—  
Green, Lucy (2001): How popular musicians learn. A Way Ahead for Music Education. Aldershot, Ashgate.

—  
Green, Lucy (2008): Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy. Aldershot, Ashgate.

—  
Mak, Peter (2009): Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis. In: Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht. Mainz, Schott, S. 31–44.

—  
Mornell, Adina (2009): Antagonists or Allies?. Informal learning versus deliberate practice: defining pathways to musical expertise. In: Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht. Mainz, Schott, S. 79–98.

—  
Schippers, Huib (2010): Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective. New York, Oxford University Press.