

SELBSTGEFERTIGTE LERNSTATIONEN IM MUSIKUNTERRICHT

Die Erweiterung von Methodenbewußtsein bei Schülern ist von zunehmender Bedeutung.

Akkumulation und Beschleunigung von wissenschaftlicher Erkenntnis führen zur Kritik der einseitig fachwissenschaftlich orientierten materialen Bildung. Selbständigkeit, strategische Flexibilität und die Fähigkeit, sich neues Wissen gezielt anzueignen, können nur ohne die ständige methodische Fremdbestimmung durch den Lehrer gedeihen. Sachkompetenz, so die These, setzt methodische Kompetenz im Sinne einer formalen Bildung voraus.

natürlich die Erfahrungen nach Schultyp und Jahrgang unterscheiden.

Nun enthält auch der Frontalunterricht

Schüler sollen langfristig zwischen angebotenen Inhalten nach begründeten Kriterien auswählen lernen, Wichtiges aus Texten exzerpieren, Informationen nach Sach Gesichtspunkten ordnen und in einem klaren Layout präsentieren können, Verfahren zur selektiven Aneignung, Symbolisierung als Merkhilfe, Hervorhebung durch Markieren, Strukturierung etc. kennenlernen und anwenden. Die Ordnung der methodischen Facetten beschreibt Heinz Klippert in praxisnaher Weise und er gibt plausible Begründungen und Anregungen für die Förderung der diesbezüglichen Schülerfähigkeiten. /1/

Musikunterricht neu denken

Das in diesem Zusammenhang Neue an den „schülergefertigten Lernstationen“ ist wohl weniger die Idee, sondern a) ihre konsequente Anwendung auf breiterer schulischer Ebene und b) die Schülerkompetenzen fördernde Alternative zum bislang mehrheitlich praktizierten Muster der lehrerzentrierten Vermittlung. /2/

Dahinter stecken einige für uns Musiklehrer grundlegende Fragen: Warum erweist sich das Unterrichten in Musik oft um ein Vielfaches anstrengender als das in z. B. Mathema-

tik oder Englisch? Wodurch ist der eklatante Widerspruch zwischen dem Kraftaufwand beim Lehrer und dem bildenden Effekt bei den Schülern bedingt? Welche Zwänge treiben insbesondere die Unterrichtenden unseres Faches häufig in die Rolle des Vorturners, Steuer-manns, Dresseurs, Animateurs, Ordners oder Missionars? (Auch die erfolgreichen Musiklehrer dürfen hier partiell und im Vertrauen zustimmen).

Ist es nur der beklagte geringe Stellenwert des Faches im Zeugnis und im Stundenplan? Könnte nicht auch die traditionelle Sozialisation des (Schul-)Musikers, geprägt von einer tiefen Sehnsucht nach charismatischem Führen und ehrfürchtigem Geführtwerden im Rahmen der Meister-Schüler-Romantik während der instrumentalen und universitären Ausbildung hinter der Beharrlichkeit dieses konservativen Unterrichtsbildes stecken?

In Gesprächen mit vielen Kollegen und im Rahmen meiner Ausbilder-tätigkeit werden die o. g. Eindrücke immer wieder bestätigt, wobei sich

genügend Phasen selbständiger Schülerarbeit an vorbereiteten Texten, Arbeitsblättern und methodisch codierten Aufgabenstellungen, und man könnte einwenden, derartige Stillarbeitsphasen müßten nur konzentriert und gründlich genug vorbereitet und durchgeführt werden, dann gäbe es genug Gleichgewicht zwischen Lehrer und Schüleraktion. Warum dann noch diese bemüht zeitgeistig anmutende Variante namens „Lernstation“?

Im folgenden möchte ich zunächst aufzeigen, daß sich ein qualitativer Unterschied zu den bekannten Vermittlungsformen ergibt und dabei verdeutlichen, daß es erheblich auf das „wie“ und weniger auf das „ob“ der Einführung dieser Lern- und Arbeitsform ankommt. Natürlich hängen die Komplexität und das Anforderungsniveau für die Konstruktion von Lernstationen sehr von der jeweiligen Schulstufe, der Lerngruppe und den Altersjahrgängen ab. Generell aber ist nach entsprechender Anpassung die Anwendung schon ab dem 4. Jahrgang der

Prinzip der selbstgefertigten Lernstationen:

Die Organisation von Lernstationen sieht vor, daß zwei Schüler an ihrem Arbeitsplatz eine solche Station, d. h. die in ihr enthaltenen Aufgaben, selbständig erstellen. Die Gestaltung durch die Schüler soll den zukünftigen „Kunden“ der Station helfen, das Thema, die zur Verfügung stehenden Materialien sowie die gestellten Aufgaben und deren Lösungsmöglichkeiten leicht zu erfassen. Dazu sollen die Form ansprechend, die Hinweise gut formuliert und sauber geschrieben und der Aufgabentyp angemessen und beherrschbar sein. Grundsätzlich sollen die Schüler Lernstationen mit Hilfe von zur Verfügung gestelltem Material (Texte, Bilder, Schulbücher, Plakate, Lexika etc.) selbständig anfertigen. Der Lernprozeß beim Herstellen eigener Aufgaben für andere Schüler hat eine intrinsisch motivierende, zielgerichtete und die Schülerrolle positiv verändernde Qualität. Nirgendwo lernt man besser als beim Ausdenken von Aufgaben zu einem Sachverhalt. Hier übernehmen die Schüler eine Lehrerfunktion.

Primarstufe bis zu den Leistungskursen der Sekundarstufe II möglich. Die Steigerung der Anforderungen führt nach einer systematischen Heranführung zu einem hohen Maß an sachbezogener, selbständig bewältigter Arbeitszeit der Schüler. Der Lehrer kann in diesen Phasen beraten, die Organisation diskret unterstützen, individuelle Ansprache leisten. Er steht also nicht auf der schweißtreibenden Bühne des Animateurs.

Fachübergreifende Orientierungen

Die Idee einer betont methodenzentrierten und im wesentlichen auf kognitive Lernziele zugeschnittenen Arbeitsweise wird noch mehr zum lernwirksamen Kontinuum, wenn sie fachübergreifend und kooperativ konzipiert und eingesetzt wird. Eine Schule findet in solchen fachunabhängigen Arbeitsformen sicher einen überschaubaren Ansatz, ihr Profil

weiter zu entwickeln. Zu den mehr arbeits-technisch orientierten Lernzielen als Voraussetzung inhaltlicher Lernziele bieten schülergefertigte Lernstationen einen praktikablen Weg und verfolgen die fachrelevanten Ziele mit hoher Effektivität.

Das Schülerinteresse für die Sache wächst mit der Fertigkeit, selbständig gestalten zu können und dabei für begrenzte Zeit in die Lehrerrolle zu schlüpfen. Gleichzeitig werden Neugier und Motivation durch den Reiz

geweckt, Aufgabenstellungen der Mitschüler, die sich erfahrungsgemäß besser in das Leistungsvermögen der Klasse einfühen können, zu bewältigen.

Ausgewogenheit kognitiven und künstlerischen Arbeitens

Ein zukunftsweisender Aspekt einer solchen Arbeitsform soll hier, obwohl er sich auf den ersten Blick überhaupt nicht mit diesem fast technokratisch anmutenden Ansatz zu vertragen scheint, nur angerissen werden. Musikunterricht steht gegenwärtig zunehmend in der Erwartung, eine über das Fachimmanente hinausweisende Erhellung zu leisten. Jüngste Diskussionen zur Ästhetischen Erziehung zeigen das. ^{13/} Bezüge zu anderen Künsten und literarischen Elementen werden im traditionellen Fachunterricht zwar vermittelt, geraten nach meinen Erfahrungen jedoch zu selten als

ästhetische Ganzheit in den Schülerhorizont. Will man hier Besinnung erzielen, z. B. in der Form, daß lyrische, bildhafte oder theatralische Wirkungen mit denen der Musik in Berührung gebracht werden, brauchen die Schüler auch im Musikunterricht einen vertiefenden Umgang mit entsprechendem Material (Romanauszüge lesen und bearbeiten, Gemälde betrachten und beschreiben, Gedichte interpretieren, diesbezügliche Aufgaben entwerfen und lösen etc.). Bei der begrenzten Unterrichtszeit kann das effektiv gestaltet werden, wenn den Schülern ein Verfahren zum Eindringen in Sachverhalte zur Verfügung steht, das ihnen wie bei den schülergefertigten Lernstationen eine aktiv organisierende Rolle zumißt. Es kommt noch etwas hinzu: Gerade im Wechsel zwischen einem affektiv aufladenden, kreativen und die Subjektivität herausfordernden Arbeiten und diesem, in klaren formalen Strukturen verlaufenden Lernen gewinnt der Unterricht eine wichtige Ausgeglichenheit. Er repräsentiert gleichsam elementare Bedürfnisse beider Persönlichkeitsanteile (adäquat zu unseren Gehirnhemisphären). Künstlerisch-kreative, performative Aktionsformen einer ästhetischen Praxis in Verbindung mit Musik können so auf eine rationale, transparent strukturierte Basis gestellt werden, um sich aus einer für die Schüler gesicherten Stellung heraus entfalten zu können. Mit etwas Phantasie, Mut und Innovationswillen (den drei Grundtugenden eines zufriedenen Lehrers?) öffnet sich hier ein methodisch weites, fruchtbares Feld.

Literatur:

- ^{11/} Klippert, Heinz: *Methodentraining*, Weinheim 1993
^{12/} Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden Bd. 2*, S. 63 ff, Frankfurt 1987
^{13/} Polzin, Manfred u. a.: *Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Integration der Fächer Kunst, Musik und Sport an der Universität Bremen*, Frankfurt 1988

Vorgehensweise

• Aufgabentypen kennenlernen

Die bei den ersten Versuchen verwendeten Aufgabentypen werden zunächst vom Lehrer vorgestellt. Anfangs sollen es nur wenige sein. Das Repertoire an Aufgabentypen wird mit jeder neuen Runde schrittweise erweitert. Ein vorrangiges Lernziel der Einführungsphase ist die systematische Schaffung einer Methodenkompetenz bei den Schülern. Methodenkompetenz heißt in diesem Fall: Einfache Verfahren zur schülergemäßen Erstellung und methodischen Variierung von Aufgaben beherrschen. Die Möglichkeiten der Verrätselung bzw. spielerischen Verfremdung von Sachverhalten, um andere zur Problemlösung herauszufordern, sind dabei vielfältig.

Um z. B. den gesuchten Titel einer Komposition in eine Aufgabe zu verwandeln, bietet sich verschiedenes an: Buchstaben weglassen (Lückenwort), richtige und falsche Behauptungen aufstellen, um auswählen zu lassen, die Anfangsbuchstaben mehrerer thematisch passender Rätselwörter zum Lösungswort zusammensetzen lassen, dieses durch ein Bild symbolisieren, um zur Begriffsfindung anzuregen, es in einem Unsinnstext verstecken, um eine Suchaufgabe damit zu verbinden, Zahlenkombinationen in Buchstaben übersetzen (Lösungswort in Geheimsprache), die Buchstaben durcheinanderwürfeln (Buchstabensalat), rückwärts schreiben u. v. m. Vor dem Einstieg in das Thema soll die Vermittlung von Aufgabentypen stehen.

• Probelauf

Der erste Probelauf sollte minimal im Hinblick auf die verwendete Unterrichtszeit (ca. 15 Minuten Anfertigung, 15 Minuten Durchführung) und den zu erschließenden Sachverhalt sein, um Überforderung und Verwirrung durch ein Übermaß an Unbekanntem auszuschließen. Er enthält einen, höchstens zwei Auf-

gabentypen (z. B. ein Mini-kreuzworträtsel und einen „Buchstabensalat“), die die Schüler in Partnerarbeit zu einem Sachverhalt verarbeiten.

• Konzept, Korrektur und Reinschrift

Wenn die Partner ihre Aufgaben konzipiert haben, werden diese vom Lehrer durchgesehen und korrigiert. Kriterien sind dabei: geordnete Struktur, sachliche Korrektheit, deutliche Schrift, ausgewogener Schwierigkeitsgrad, klare Formulierungen, eindeutige Lösungsaktion. Zur späteren Kontrollmöglichkeit wird ein Lösungsblatt in einem Umschlag beim Lehrer verwahrt.

• Motivierende Stationen

Die Stationen der Partner sollten einladend sein und dürfen eine persönliche Note enthalten: Tisch und Stühle kundenfreundlich positionieren, gut sichtbar ein Schild aufstellen, auf dem Thema, evtl. die Stationsautoren und ein paar aufmunternde Bildchen oder Worte zu finden sind.

• Durchführung der Aufgabebearbeitung

Arbeitsbereite Schüler, die ihre Stationen im o. g. Sinne angefertigt haben, machen sich auf den Weg, um die ersten freien Stationen ihrer Mitschüler aufzusuchen (entweder zu zweit oder in Einzelarbeit). Das Verhältnis von freiwerdenden Stationen zu arbeitsbereiten Schülern ist nach meiner Erfahrung meistens ausgewogen. Die Zahl der zu erledigenden Stationen richtet sich nach dem individuellen Lerntempo und der vom Lehrer geplanten Zeit. Während nun die meisten Schüler unterwegs sind, um die von den Mitschülern hergerichteten Stationen zu lösen, gilt die Regel: gedämpfte Lautstärke, zielgerichtetes Arbeiten. (Liebe Leser und Leserinnen, Sie werden sehen, das Einhalten dieser Regel ergibt sich auf-

grund der hohen Motivation auch ohne deren Aufstellung.)

• Lösungskontrolle und Nachbesprechung

Nachdem die Schüler die vorgesehenen Stationen absolviert haben, vergleichen sie in Selbstkontrolle die in ihrem Heft notierten Lösungen mit denen auf dem Lösungsblatt der Stationsautoren und korrigieren ihre Ergebnisse gegebenenfalls. Nun sollte noch Zeit sein, im Plenum verschiedene Eindrücke und Verbesserungsvorschläge zu sammeln, um bei der nächsten Lernrunde mit selbstgefertigten Lernstationen ein höheres Niveau anzuern zu können.

Der Lernfortschritt im Gefolge mehrerer Arbeitsphasen könnte durch einen Zwischentest erhoben werden, der die von den Schülern konzipierten Stationsaufgaben selektiv aufgreift. Es geht hier weniger um Zensuren und Fremdkontrolle als um die freiwillige Chance zur genaueren Selbsteinschätzung, d. h. auch die Teilnahme an einem Test darf Schülerentscheidung sein.

• Erweiterungen mit Höraufgaben
Steht jeweils zwei Schülern ein Walkman zur Verfügung, können auch einfache Höraufgaben mit in die Lernstationen einbezogen werden (Klangfarben, Gliederungen, Lautstärken etc.). Dazu sollte allerdings eine transparente Vermittlung vorangegangen sein, die den Schülern das Methodenrepertoire zur Gestaltung elementarer Höraufgaben an die Hand gibt. Bei einem hinreichend großen Musikraum lassen sich auch Stationen denken, an denen z. B. Klangeigenschaften an ausgewählten Instrumenten erprobt und nach einem bestimmten System geordnet oder beschrieben werden. Die Schüler formulieren die entsprechenden Aufgaben.