



ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Caroline Neudorfer-Kaltenbrunner

Matrikelnummer: 0021054

GESANGSUNTERRICHT IM RAHMEN DES REGELSCHULSYSTEMS

Auf der Suche nach einem individuell abgestimmten Unterricht

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums PMA GESANG

Studienkennzahl: RA066745735

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Betreut durch: Ao. Univ. Prof. Bianka Wüsthube

Zweitleserin: Dagmar Schinnerl, MA

Linz, 11.11.2019

Abstract

In Österreich gibt es Oberstufengymnasien der Allgemeinbildenden höheren Schulen (im Folgenden AHS) mit Instrumental-(Gesangs-) zweig. In diesen wird Gesangsunterricht in Gruppen angeboten. Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie innerhalb der dort vorgefundenen Rahmenbedingungen des Regelschulsystems bedürfnisorientierter und individueller Gesangsunterricht gelingen kann. Methodisch wird dieser Frage anhand von Literaturstudien nachgegangen, die mit den eigenen Erfahrungen der Verfasserin der Arbeit, als Gesangslehrerin an einem AHS-Oberstufengymnasium verknüpft werden. Ziel der Arbeit ist ein Erkenntnisgewinn, der für die Optimierung des Gesangsunterrichts in der Regelschule genutzt werden kann. Zunächst werden Gelingensbedingungen für einen Gesangsunterricht definiert. Die Rahmenbedingungen der Regelschule bieten einerseits Herausforderungen und andererseits besondere Chancen für deren Umsetzung. Es wird dargestellt, welche Handlungsspielräume es hierbei gibt und wie diese bei der Umsetzung eines sowohl für Lehrende als auch für Lernende befriedigenden Gesangsunterrichts genutzt werden können.

Inhalt:

1. Einleitung.....	S. 5
2. Gesangsunterricht in der Regelschule.....	S. 8
2.1. Rahmenbedingungen.....	S. 8
2.2. Ziele und Inhalte.....	S. 9
3. Allgemeine Gelingensbedingungen für den Gesangsunterricht	S. 12
3.1. Ziele, Bedürfnisse, Motive und Motivation im Gesangsunterricht	S. 13
3.1.1. Konzepte zur Einordnung von Bedürfnissen und Handlungsmotiven.....	S. 13
3.1.2. Bedürfnisbefriedigung im Instrumental-und Gesangsunterricht.....	S. 15
3.1.3. Motivation.....	S.17
3.1.4. Ziele im bedürfnisorientierten Gesangsunterricht.....	S. 19
3.2 Gelingensbedingungen	S. 22
4.Herausforderungen, Spannungsfelder, Möglichkeiten.....	S.37
4.1. Herausforderungen und Spannungsfelder.....	S. 38
4.1.1. Verständnis von der Art des Lernens.....	S. 38
4.1.2. Lehrplanvorgaben und Leistungsbeurteilungsverordnung	S. 43
4.1.3. Altersspezifische Herausforderungen	S. 51
4.1.4. Hierarchische Beziehungen	S. 56
4.1.5. Atmosphäre	S. 57
4.2. Möglichkeiten.....	S. 58
4.2.1. Gruppenunterricht - Gesangsunterricht innerhalb der Peergroup..	S. 58
4.2.2. Vernetzung von Lernbereichen.....	S. 62

5. Handlungsspielräume und Zukunftsperspektiven	S. 63
5.1. Die Art des Lernens.....	S. 66
5.2. Lehrplan und Leistungsbeurteilungsverordnung.....	S. 73
5.3. Die Beziehungen im Unterricht	S. 77
5.4. Die Vernetzung von Lernbereichen	S. 80
5.5. Die Unterrichtsatmosphäre.....	S. 81
6. Schlusswort	S. 82
 Quellenverzeichnis.....	 S. 85
Abbildungsverzeichnis.....	S. 90
Anhang	S. 91

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Reproduktion von Noten, grafische Darstellungen und andere analoge oder digitale Materialien. Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes Abstract meiner Arbeit auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.

1. Einleitung

„Das Singen ist zuerst der innere Tanz des Atems, der Seele,
aber es kann auch unsere Körper aus jeglicher Erstarrung ins Tanzen befreien
und uns den Rhythmus des Lebens lehren.“

(Yehudi Menuhin)

Zu singen, sich mit seiner Stimme auszudrücken, ist wohl eine der persönlichsten, eine der individuellsten Ausdrucksformen des Menschen. Die eigene Singstimme zu entdecken und sein ganzes Potenzial darin zu entfalten, ist ein Prozess, bei dem sich nicht nur die sängerischen Fähigkeiten weiterentwickeln, sondern bei dem das ganze Individuum, das Instrument Mensch in seiner Entwicklung gefordert ist.

Beim Gesangsunterricht begeben sich Lernende und Lehrende miteinander auf eine spannende Reise, deren Richtung und Ziel gemeinsam geplant wird und bei Bedarf veränderbar ist. Sie machen sich auf eine Schatzsuche, unter anderem nach Wohlklang, Wohlfühl und künstlerischer Ausdrucksfähigkeit. Lernende und Lehrende sind dabei gleichwertige Partner, die in unterschiedlichen Rollen, wie zum Beispiel als Reiseleiter, Steuermann, mehr oder weniger neugierige Passagiere oder Entdecker*innen agieren.

Damit Entdeckungs- und Lernprozesse beim Singen befriedigend für alle Beteiligten ablaufen können, braucht es einen gewissen Rahmen, gewisse Bedingungen, bestimmte Voraussetzungen und ideale Konstellationen. In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wird die Frage nach der idealen Ausprägung der soeben genannten Variablen aufgeworfen. Basierend auf Literaturstudien und den daraus gewonnenen Erkenntnissen, verknüpft mit den Erfahrungen der Verfasserin der Arbeit als Lehrende für Gesang an einer AHS-Oberstufe, werden Gelingensbedingungen für einen befriedigenden Gesangsunterricht formuliert. Des Weiteren wird dargestellt, wie Unterricht sein soll, der eine freie stimmlich-musikalische Entwicklung ermöglicht, der die Motivation der Beteiligten erhält und Schüler zur Partizipation einlädt.

Zentrale Fragen, die in diesem Zusammenhang beantwortet werden sollen, sind: Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass die Motivation auf Schüler-und Lehrerseite erhalten bleibt und welche Faktoren innerhalb des Unterrichtsgeschehens ermöglichen den Schüler*innen Partizipation und Identifikation?

Ein weit verbreiteter Rahmen für Gesangsunterricht ist neben dem privat organisierten Unterricht, der Unterricht an Musikschulen, wie sie in vielen Bundesländern Österreichs in unterschiedlichen Organisationsformen zu finden sind und zum Beispiel in Oberösterreich in vielerlei Hinsicht ideale Lernvoraussetzungen schaffen. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen wird der Unterricht häufig mit Begriffen wie Freizeitbeschäftigung, Spaß, Freiwilligkeit, Entfaltung der Talente, individuelle Entwicklung, Unverbindlichkeit und persönliche Befriedigung assoziiert, wie in Gesprächen mit an den Musikschulen Lernenden deutlich wird.

Zusätzlich zu Privatunterricht und Unterricht im Musikschulwerk findet man in Österreich die Einbettung des Instrumental-und Gesangsunterrichts im Lehrplan von AHS-Oberstufengymnasien mit Instrumentalzweig. In diesen Gymnasien haben Jugendliche die Möglichkeit, über einen Zeitraum von vier Jahren Gesangs-oder Instrumentalunterricht in Kleingruppen zu erhalten. Ich bin an einem AHS-Oberstufengymnasium als Gesangspädagogin tätig, weshalb mein Fokus in dieser Arbeit auf diese Organisationsform des Unterrichts gerichtet ist. Hier ergibt sich aufgrund der Einbettung in ein Regelschulsystem ein spezielles Lernumfeld mit besonderen Herausforderungen, sowohl für Lehrende als auch für Lernende.

Um ein genaues Bild der Lernbedingungen in diesen Schulen zu zeichnen, werden in Kapitel 2 zunächst die Rahmenbedingungen für Gesangsunterricht in der Regelschule dargestellt.

Bedingt durch die Vorgaben dieses Systems können sich verschiedenartige Herausforderungen beziehungsweise Spannungsfelder ergeben. Felder, die sich zwischen dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und den Vorgaben von Lehrplänen aufspannen, zwischen dem Wunsch nach geschützten Explorations-und Entwicklungsräumen und der Notwendigkeit der Leistungsbeurteilung und zwischen individuellen Lerntempi und Standardisierungstendenzen.

Zusätzlich beinhalten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen, Fragen der Lernmotivation und das Verständnis von Lernen an sich Konfliktpotenzial. Andererseits finden sich im Habitat Regelschule auch viele Situationen, die fruchtbringende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in sich tragen, sofern sie erkannt und genutzt werden.

Kapitel 4 will unter Einbeziehung von Fachliteratur zum Thema und durch die als Lehrende gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse der Verfasserin der Arbeit, einerseits für die Problemfelder, die Gesangsunterricht innerhalb der Regelschule aufwerfen kann, sensibilisieren. Derartige Problemfelder ergeben sich durch das vorherrschende Verständnis von der Art des Lernens, die Vorgaben von Lehrplan und Leistungsbeurteilungsverordnung, die altersspezifischen Herausforderungen im Jugendalter, die hierarchischen Beziehungen und die Unterrichtsatmosphäre. Andererseits werden in Kapitel 4 besonders positive Konstellationen, die innerhalb des Regelschulsystems genutzt werden können, aufgezeigt. Dies sind der Gruppenunterricht innerhalb der Peergroup und die vielseitigen Vernetzungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Lernbereiche.

In Kapitel 5 wird diskutiert, wie im Gesangsunterricht an der AHS-Oberstufe konstruktiv mit den genannten Herausforderungen und Spannungsfeldern umgegangen werden kann. Abseits der genannten Herausforderungen kann der dargestellte Unterrichtsrahmen wie gesagt auch bereichernde Lernmöglichkeiten bieten. In weiterer Folge werden solche Lernchancen identifiziert und Visionen für einen individuell abgestimmten Unterricht entworfen. Im Zentrum der Überlegungen steht die Frage, wie innerhalb des Regelschulsystems mit seinen Rahmenbedingungen ein befriedigender Gesangsunterricht gestaltet werden kann. Damit in Zusammenhang stehen die Fragen, wie Unterricht gestaltet ist, der Identifikation ermöglicht, bei dem die Motivation der Schüler*innen erhalten bleibt und zu selbsttätigem und eigenverantwortlichem Handeln einlädt. Es soll eine Vision von Gesangsunterricht entworfen werden, der es vermag, im Sinne des zu Beginn zitierten Yehudi Menuhin, durch das Singen den Menschen in seiner Gesamtheit zu bewegen.

Im Anschluss bietet Kapitel 6 ein zusammenfassendes Schlusswort.

2. Gesangsunterricht in der Regelschule

Um im weiteren Verlauf dieser Arbeit diskutieren zu können, welche speziellen Herausforderungen, Spannungsfelder und Möglichkeiten sich durch die Einbettung des Gesangsunterrichts in das Regelschulsystem ergeben können, werden an dieser Stelle zunächst die Rahmenbedingungen, unter denen Gesangsunterricht an den im Fokus der Betrachtung stehenden Oberstufengymnasien stattfindet, umrissen sowie die in den entsprechenden Lehrplänen festgeschriebenen Ziele und Inhalte für Gesangsunterricht beleuchtet.

2.1. Rahmenbedingungen

Die öffentliche Hand fördert im schulischen Bereich eine breit gefächerte musikalische Grundausbildung. Zum einen in den Grundschulen gibt es beispielsweise bis zuletzt die Musikvolkschulen in denen es ein verstärktes musikalisches Angebot vorhanden ist und zum anderen die Musik-NMS (Neue Mittelschulen). Die beabsichtigte Beendigung aller Schulversuche durch das vom österreichischen Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (im Folgenden BMBWF) im Rahmen der Bildungsreform vom Juni 2017 beschlossene Schulautonomiepaket gefährdet die Existenz der Musikvolksschulen (vgl. BMBWF 2017a). An diesem Beispiel wird deutlich, wie eng die Möglichkeiten der musikalischen Bildung, die der Bevölkerung zugänglich sind, mit der politischen Steuerung in Verbindung stehen.

Im Bereich der höheren Schulen fördert der Bund die musikalische Bildung an bestimmten Sonderformen der AHS-Oberstufengymnasien, nämlich den BORGs und ORGs. In Österreich gibt es 114 Oberstufengymnasien, an denen sich die Ausbildung vom 9. bis zum 12. Schuljahr ab Einschulung erstreckt und die somit von Schülern*innen im Alter zwischen 14 und ungefähr 18 Jahren besucht werden. Rund die Hälfte dieser Oberstufengymnasien wird als Oberstufe mit Instrumentalzweig geführt. Hier werden österreichweit ungefähr 13.000 Schüler unterrichtet (vgl. BMBWF 2017b). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, stehen diese Schulen im Blickpunkt der vorliegenden Arbeit.

Das musikalische Angebot an diesen Gymnasien ist breit gefächert. Neben dem regulären Musikunterricht im Ausmaß von zwei Wochenstunden besuchen die Schüler*innen den verpflichtenden Instrumental-bzw. Gesangsunterricht. Zusätzlich gibt es freiwillig belegbare musikalische Angebote, wie zum Beispiel Chorgesang und Ensemblespiel sowie verpflichtende sogenannte Wahlpflichtgegenstände, aus denen ein Angebot ausgewählt wird. Inhalte daraus sind Musiktheorie, Atemtechnik und Rhythmusschulung (unter anderem als Vorbereitung für Aufnahmeprüfungen an Musikuniversitäten gedacht) und vertiefender zusätzlicher Musikunterricht.

Der Gesangs-beziehungsweise Instrumentalunterricht wird von den Schüler*innen über den Zeitraum von vier Jahren belegt. Die wöchentliche Unterrichtsdauer beläuft sich auf zwei, im Regelfall geblockt abgehaltene Stunden, zu je 50 Minuten, die meist am Nachmittag angesiedelt sind. Dabei werden zwischen drei und fünf Schüler*innen in einer Gruppe am Instrument beziehungsweise im Fach Vokal unterrichtet. Die Schüler*innen befinden sich auf unterschiedliche Niveaus in den Jahrgängen und starten mitunter mit einer recht weit streuenden musikalischen Vorbildung ihre Schullaufbahn im BORG oder ORG. Mit der Anmeldung für das Fach Vokal geht ein sogenanntes Orientierungsgespräch einher. Dieses soll Möglichkeit für ein erstes gegenseitiges Kennenlernen bieten und Aufschluss über stimmliche Gesundheit, musikalisches Hörvermögen und musikalische Vorbildung der Schüler*innen geben. Die Zusammensetzung der Lerngruppen am Beginn jedes Schuljahres erfolgt oft durch Bedingungen in der Stundenplangestaltung der gesamten Schule. Der Unterricht wird im Normalfall nicht jahrgangsübergreifend erteilt. Somit können die Vokal-beziehungsweise Instrumentalgruppen zwischen homogen und heterogen stark variieren.

2.2. Ziele und Inhalte

Im Folgenden wird ein Überblick über die Ziele und Inhalte des Vokal-bzw. Instrumentalunterrichts geboten. Diese orientieren sich an den Vorgaben des Lehrplans für AHS-Oberstufen mit musikischem Schwerpunkt (vgl. BMBWF 2018). Dabei sind neben gesangstechnischen und sonstigen praxisorientierten Fähigkeiten auch musiktheoretische und musikhistorische Inhalte zu vermitteln.

Der von den Fachinspektor*innen für Musikerziehung, Instrumentalmusik und Gesang in Abstimmung mit dem BMBWF herausgegebene Standardvorschlag, gliedert den

Fachlehrplan des Bundesministeriums in einzelne Kompetenzbereiche. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Schwerpunktsetzung und die Ausgestaltung im Unterricht im Ermessen der Lehrpersonen liegt: „Erwerb und Festigung der in den wesentlichen Bereichen festgelegten Kompetenzen, die mit dem thematischen Schwerpunkt des jeweiligen Semesters zu verknüpfen sind, erfolgen anhand der von der Lehrkraft ausgewählten und festgelegten Inhalte“ (Fachinspektor*innen für Musikerziehung/ Instrumentalmusik und Gesang 2018, o.S.).

Die im Fachlehrplan vorhandenen Kompetenzbereiche für das Fach Vokal, deren Vermittlung im Unterricht besondere Berücksichtigung finden soll sind:

Hören und Verstehen:

Hierzu gehört das Aufeinander hören beim Singen und Musizieren, die Fähigkeit, Klänge differenziert wahrnehmen zu können, musikalische Parameter und Gestaltungsmittel erkennen und unterscheiden, formale Abläufe mitverfolgen und Musik in ihrer Komplexität wahrnehmen und beschreiben können

Erwerben sängerischer Fertigkeiten:

Lernende sollen demnach grundlegende instrumenten-/gesangsspezifische Fertigkeiten vorweisen, musikalische Gestaltungsmöglichkeiten anwenden können, ihren Körper bewusst wahrnehmen und einsetzen, differenzierte Spielweisen auf dem Instrument einsetzen, verschiedene Übertechniken anwenden können, fähig sein, vom Blatt zu singen und Literatur auswendig zu singen.

Interpretieren und Gestalten:

Schüler*innen sollen eigene Ideen entwickeln und musikalisch darstellen können, Klänge gesangsspezifisch gestalten, Notentext verstehen, deuten und umsetzen, entsprechende stilistische Kenntnisse in vielfältiger Literatur anwenden improvisieren und sich künstlerisch präsentieren können.

Wissen und reflektieren:

Dies bedeutet, dass Schüler*innen musiktheoretisches und musikgeschichtliches Wissen anwenden können, Wissen über Bauweise, Funktion und Pflege

des Instruments/der Stimme anwenden, gesangsspezifische Literaturkenntnisse vorweisen, musikalisches Fachvokabular verstehen und anwenden Komponist*innen und Interpret*innen gesangsspezifischen Kontext stellen, musikalische Qualitäten erkennen und darüber reflektieren und Unterrichtsinhalte dokumentieren können.

Die genannten Kompetenzen werden in jedem Unterrichtssemester vermittelt beziehungsweise erarbeitet und stets verfeinert. Zusätzlich zu diesen Kompetenzbereichen sieht der Standardvorschlag der Fachinspektoren für Musikerziehung, Instrumentalmusik und Gesang in jedem Semester eine schwerpunktmäßige Beschäftigung mit folgenden Themen vor, die aber eben auch durch die Fach-ARGE einer Schule variiert werden können (vgl. Fachinspektor*innen für Musikerziehung/ Instrumentalmusik und Gesang 2018, o.S.). Solche Schwerpunkte sind die Beschäftigung mit dem Bau und der Funktionsweise des Instruments beziehungsweise der Stimme, die Analyse von Unterrichtsliteratur, Musikgeschichte und Stilkunde, Interpretation und Improvisation, sowie die eingehende Beschäftigung mit stilprägenden Komponist*innen und Interpret*innen.

Zusätzlich sollen Schüler*innen Fähigkeiten erwerben, die als dynamische Kompetenzen bezeichnet werden. Dazu zählen Fähigkeiten, in der Gruppe zu musizieren, selbstständig, eigenverantwortlich und kontinuierlich zu üben, Arbeits- und Übeprozesse in der Gruppe mitzugestalten, Leitungsfunktionen im Ensemble zu übernehmen, Präsentationen vorzubereiten und zu moderieren, eigene Stärken einzuschätzen und konstruktiv in die Gruppe einzubringen, Feedback zu geben und anzunehmen, Strategien für das eigene Zeitmanagement zu erstellen, die Gefahr von Hörschäden im Zusammenhang mit Musikausübung und -konsum abschätzen zu können, aktuelle Technologien und Medien zu nutzen und einzusetzen, Emotionen und Gefühle durch das eigene Musizieren zu vermitteln, sich auf Präsentationen mental und körperlich vorzubereiten und sich in Aufführungssituationen adäquat zu verhalten (vgl. Fachinspektor*innen für Musikerziehung/ Instrumentalmusik und Gesang 2018, o.S.).

Die von den Schüler*innen dem Lehrplan entsprechend erworbenen Kompetenzen werden unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsstufen der Schüler jedes Semester beurteilt und in Form von Ziffernnoten (eins bis fünf) ausgedrückt.

Des Weiteren kann im Fach Vokal beziehungsweise Instrumentalmusik die Reifeprüfung abgelegt werden. Es handelt sich dabei um eine mündliche Prüfung, die sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil gliedert. Dabei hat der Schüler eine Frage aus den im Lehrplan enthaltenen sechs Themenschwerpunkten zu beantworten, wobei es eine Auswahlmöglichkeit aus zwei per Zufallsgenerator festgelegten Themenbereichen gibt. Im zweiten Teil der Prüfung präsentierten die Maturant*innen einen Teil aus ihrem stilistisch breit gefächerten Musikprogramm. Eines der vorgetragenen Stücke muss einen inhaltlichen Zusammenhang mit dem davor theoretisch abgehandelten Themenschwerpunkt aufweisen. Die Maturaprüfung im Fach Vokal dauert 15-20 Minuten und ist so gewichtet, dass dabei rund ein Drittel der Zeit für das Prüfungsgespräch und zwei Drittel der Zeit für die künstlerische Darbietung aufgewendet wird.

3. Allgemeine Gelingensbedingungen für den Gesangsunterricht

Wenn im Folgenden die Gelingensbedingungen für Gesangsunterricht und Unterricht im Allgemeinen spezifiziert werden, dann stellt sich zu allererst die Frage, aus wessen Perspektive dies beurteilt wird: Wie erleben Lernende ihre Unterrichtssituation, wie erleben Lehrende diese? Die Erwartung von Lehrenden und Lernenden an den Gesangsunterricht könnte sich von den diesbezüglichen Vorstellungen übergeordneter Institutionen oder von politischer Seite, die Überlegungen zur musikalischen Bildung der Bevölkerung und zur allgemeinen Bildung der Gesellschaft anstellt, unterscheiden. Das Erleben des Unterrichts als befriedigend oder unbefriedigend ist also vom Betrachter und dessen Zielen abhängig. Je nachdem, welche bewussten, oder auch unbewussten Ziele dies sind, wird sich dabei der Blickwinkel auf andere Bereiche richten.

Bevor in Kapitel 3.2. Faktoren beziehungsweise Bedingungen, die zum Gelingen des Gesangsunterrichts beitragen können, formuliert und diskutiert werden, wird in Kapitel 3.1. zunächst auf mögliche Zielsetzungen und Handlungsmotive von Lehrenden und Lernenden und deren Grundlage bedürfnisorientiert ist, eingegangen.

3.1. Ziele, Bedürfnisse, Motive und Motivation im Gesangsunterricht

Das Handeln und die Entscheidungen aller am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen sind zielgerichtet. Diese Ausrichtung der Protagonisten auf Ziele hin ist allerdings nicht stets bewusst, noch sind die Ziele selbst immer im Bereich des bewussten, deutlich erkennbar, geschweige denn klar formuliert. Eine zentrale Aufgabe von Lehrenden ist es, zum Zweck der Ermöglichung eines befriedigenden Unterrichts, sich ihrer eigenen Unterrichtsziele klar zu werden und zu versuchen, die Zielsetzungen ihrer Schüler*innen, sofern sie von diesen nicht selbst erkannt oder klar formuliert werden können, zu entschlüsseln, zu erkennen und in der Unterrichtsgestaltung darauf Bezug zu nehmen. Ziele verfolgen in keinem Fall einen Selbstzweck, sondern erwachsen aus Bedürfnissen. Es gilt also, das hinter einem Ziel und einer zur Erreichung dieses Zieles gesetzten Handlung stehende Bedürfnis zu dechiffrieren, um zu größerer Klarheit zu gelangen.

3.1.1. Konzepte zur Einordnung von Bedürfnissen und Handlungsmotiven

Eine Möglichkeit zur Einordnung von Bedürfnissen und Motiven und damit zum besseren Verständnis menschlicher Handlungen bietet die „Bedürfnispyramide“ nach Abraham Maslow. Der Psychologe kategorisierte Bedürfnisse und Motivationen in fünf Gruppen. Die Darstellung der Gruppen in Form einer Pyramide symbolisiert, dass die weiter unten angesiedelten Bedürfnisse einen grundlegenden Charakter haben und zumindest weitgehend erfüllt werden müssen, bevor weiter oben stehende Bedürfnisse beziehungsweise Motive überhaupt erst auftreten. Es können allerdings auch Bedürfnisse unterschiedlicher Kategorien parallel zueinander auftreten (vgl. Adams; Zener 2004).



Abb.1: „Bedürfnispyramide“ (vgl. Adams; Zener 2004, S.43)

Stufe 1, die unterste Stufe der „Bedürfnispyramide“, fasst physiologische Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Luft, Unterkunft, Schlaf, Sexualität und Gesundheit zusammen (vgl. Adams; Zener 2004).

In Stufe 2 finden sich Ausprägungsformen des Sicherheitsbedürfnisses wie Bedürfnisse nach Schutz, Vorausplanung, Vorrat, Ordnung, Gesetze, Beständigkeit, Fairness oder Verlässlichkeit. Affekte wie beispielsweise Neid, Eifersucht und Angst können entstehen, wenn derartige Bedürfnisse keine Erfüllung finden. Werden sie hingegen erfüllt, wächst die Selbstsicherheit (vgl. Adams; Zener 2004).

Stufe 3 fasst gesellschaftliche Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, angenommen sein, Liebe und Zärtlichkeit, Vertrautheit, nach Freunden und sozialer Zugehörigkeit und nach Geborgenheit zusammen. Verwirklicht werden können diese Wünsche zum Beispiel durch zwischenmenschliche Begegnungen, die einem verdeutlichen, dass man willkommen und geschätzt ist und durch ein ausgewogenes Verhältnis von Geben und Nehmen in Beziehungen. Ist dies gewährleistet, kann das Selbstwertgefühl eines Individuums steigen (vgl. Adams; Zener 2004).

Die vierte Stufe umreißt das Bedürfnis nach Wertschätzung und beinhaltet die Wünsche nach kreativem Ausdruck, etwas zu leisten, ein Ziel anzustreben, nach Erfolg, Anerkennung und nach Achtung und Respekt vor sich selber und anderen (vgl. Adams; Zener 2004).

Den obersten Platz der Pyramide nimmt Nummer 5 der „Bedürfnishierarchie“, das Bedürfnis nach Erfüllung oder Selbstverwirklichung ein. In diese Gruppe gehören die Anliegen, sein Potenzial voll auszuschöpfen, erhöhtes Lebensbewusstsein, Ganzheit und Fröhlichkeit zu erlangen und zufrieden mit sich und den anderen zu sein (vgl. Adams; Zener 2004).

Neben Maslow identifizieren auch Deci und Ryan (vgl. Deci; Ryan 1993) identifizieren in ihrer Arbeit drei angeborene Grundbedürfnisse, nach deren Befriedigung der Mensch strebt und deren Erfüllung für ihn zum Handlungsmotiv wird. Es sind dies die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, welche sich wiederum mit den oberen drei Bedürfnisgruppen, der Pyramide nach Maslow vergleichen lassen. Können diese drei wesentlichen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden, verbessert sich die psychische Verfassung des Menschen, es kann sich ein seelisches Wohlbefinden einstellen und das Selbstwertgefühl der Person steigt (vgl. Deci; Ryan 1993).

3.1.2. Bedürfnisbefriedigung im Instrumental- und Gesangsunterricht

Setzt man die Stufenhierarchie der Bedürfnisse nach Maslow in Bezug zum Gesangs- oder Instrumentalunterricht, fällt auf, dass sich besonders viele Ziele und Bedürfnisse, die sich mit musikalisch-stimmlicher Betätigung und mit kreativem Ausdruck im Allgemeinen assoziieren lassen, in den oberen Bedürfniskategorien angesiedelt sind. Es gilt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass -betrachtet man die Seite der Lernenden- Individualbedürfnisse und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, also Bedürfniskategorien in die kreative Tätigkeiten, wie eben sich musikalisch auszudrücken und sein stimmliches Potenzial zu entfalten, einzuordnen sind, erst auftreten, wenn die Bedürfnisse der unteren Stufen, wozu beispielsweise auch Ausprägungsformen des Sicherheitsbedürfnisses, wie angstfrei etwas ausprobieren zu können oder den sozialen Bedürfnissen zuzuordnende Wünsche, wie sich innerhalb der (Lern)-Gruppe angenommen zu fühlen, erfüllt sind. Derartige Gedankengänge sind maßgeblich mitverantwortlich für die Gestaltung eines bedürfnisorientierten Unterrichts und sollen in didaktische, methodische und übergeordnete pädagogische Überlegungen immer miteinbezogen werden.

Inhaltlich weitgehend deckungsgleich mit den beiden zuvor genannten Arbeiten von Maslow beziehungsweise Deci und Ryan, wenn auch in anderer Formulierung, sind die Beobachtungen des Musikdidaktikers und Psychologen Nicolai Petrat in seinem Werk „Glückliche Schüler musizieren besser“. Er postuliert, dass die Erfüllung der Bedürfnisse nach positiven Beziehungen, positiven Emotionen, Lebenssinn (im Sinne persönlicher Zielerfüllung), nach Anerkennung und Unterstützung und besonders auch nach der Erfahrung von Selbstwirksamkeit maßgeblich zum Empfinden von Glück beitragen, wobei er das Streben nach Glück als eines der höchsten im Menschen angelegten Ziele sieht (vgl. Petrat 2014).

Auch der Musikpädagoge und Instrumentaldidaktiker Ulrich Mahlert bezieht in seinem Buch „Wege zum Musizieren“ Stellung zum Empfinden von Glücksgefühlen als Lebensziel und stellt dabei einen Bezug zum Musizieren her: „Glückserfahrung kann als eine übergreifende, alle anderen Motive einschließende Kategorie, als eine Art motivationale Superformel gelten. Jedes Motiv, das Menschen zum Musizieren veranlasst, lässt sich als ein Streben nach Glückserfahrung interpretieren“ (Mahlert 2011, S.256).

Mahlert misst der Befriedigung des Bedürfnisses nach Glück so große Bedeutung zu, dass er so weit geht, Glück als Zieldimension von Vokal- und Instrumentalunterricht zu bezeichnen. Glück beziehungsweise Glücksfähigkeit definiert der Autor folgendermaßen: „Glücksfähigkeit beinhaltet beides: die Offenheit und Sensibilität für das Glück des momentanen Geschehens und die Kompetenz, das eigene Leben glücklich zu führen. Glück lässt sich demgemäß sehr allgemein definieren als ein kurz- und vor allem längerfristig vorhandenes positives emotionales Erleben, das auf Wahrnehmung- und Gestaltungsfähigkeit beruht“ (Mahlert 2011, S.268).

Im Sinne eines aus Sicht von Lernenden und Lehrenden bedürfnisorientierten Unterrichts lässt sich Glück als übergeordnetes Ziel, an dem sich Feinziele im Unterricht, gebotene Inhalte, Unterrichtsformen und Methoden ausrichten, sehen. Der Autor betont dabei ausdrücklich, dass es sich beim Streben nach der Erfüllung des Bedürfnisses nach Glücksempfindung im Gesangs- und Instrumentalunterricht in keinem Fall um bloße Erheiterung oder „Spaßpädagogik“ oder eine primäre Ausrichtung auf Lust handelt. Hingegen geht es dabei um eine stärkere Bedürfnisorientierung und damit um eine größere Zufriedenheit mit dem Unterricht und um eine Erweiterung des Bildungsbegriffs um eine bislang vernachlässigte Dimension. Nämlich dahin gehend,

dass er den Begriff „Glück“ dafür geeignet hält, „die Orientierung auf musikalische Bildung als Ziel von Musikunterricht in einer bestimmten Weise zu akzentuieren und gleichzeitig zu erweitern: zu akzentuieren, indem die Wahrnehmung von Glück als ein Kriterium von Bildung betrachtet werden kann; zu erweitern, indem Glück ein dem Streben nach Bildung übergeordnetes Ziel darstellt“ (Mahlert 2011, S.258).

In Bezug auf das Modell der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow würde die Betrachtung von Glück als allem Handeln und Streben übergeordnetes menschliches Bedürfnis auf jeder Ebene der Pyramide zu finden sein. Von Seiten des Fachgebietes der Glücksforschung wird außerdem der starke motivationale Charakter betont, wie er auch in dem zuvor angeführten Zitat Mahlerts, wo er „Glück als motivationale Superformel“ (Mahlert 2011, S.269) bezeichnet, deutlich wird.

3.1.3. Motivation

Aus menschlichen Bedürfnissen lassen sich Ziele ableiten, Bedürfnisse werden zu Handlungsmotiven beziehungsweise motivieren uns zu Handlungen. Das Thema Motivation ist in Zusammenhang mit Gesangs- und Instrumentalunterricht und mit Unterricht im Allgemeinen ein viel diskutiertes. Lernende wünschen sich motivierte Lehrende. Lehrende wünschen sich zum Lernen motivierte Schüler. Sind diese nicht aus sich selbst heraus motiviert, streben viele Pädagog*innen danach, ihre Schüle*innen motivieren zu können, wobei sich die Frage stellt, ob eine Motivation von außen überhaupt möglich und wenn ja, ob dies überhaupt sinnvoll und nötig ist. Über Babys und Kleinkinder und deren Lernmotivation wissen wir, dass diese ganz von sich aus, aus ihrer eigenen Neugierde heraus, wenn sie für den nächsten Lernschritt bereit sind, etwas ausprobieren, etwas wagen, dabei lernen und sich weiterentwickeln. Sie müssen nicht erst dazu motiviert werden. Im späteren Lebensverlauf kann es zu „Motivationsproblemen“ kommen, wenn Ziele, Erwartungen und Wünsche nicht aus der Person selbst heraus entstehen, sondern dieser von außen als Vorgaben übergestülpt werden. Dies können zum Beispiel Vorgaben von Lehrplänen sein, die Schüler*innen und Lehrer*innen zu erfüllen haben und die mit den eigenen Bedürfnissen und Zielen kollidieren. Genauso können dies Erwartungen von Eltern sein, die Schüler*innen mehr oder weniger bewusst zu erfüllen versuchen. Dies können Wünsche von Seiten der Dienstgeber sein, denen sich Lehrende verpflichtet fühlen. Die Motivation durch

Belohnung und Bestrafung herbeizuführen, ist vermutlich die älteste methodische Vorgangsweise. Auf derartige Mittel wird in Kapitel 3.2. wenn es um Methoden geht, die zum Gelingen von Gesangsunterricht beitragen können, noch einmal eingegangen.

Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. Deci; Ryan 1993) unterscheiden in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation grundsätzlich zwischen zum einen intrinsischer, also einer aus der Sache, mit der man sich beschäftigt heraus entstehender und somit selbstbestimmter und zum anderen extrinsischer, also von außen herbeigeführter Motivation. Im Bereich der extrinsischen Motivation erkennen sie ein Kontinuum zwischen nicht selbstbestimmtem und selbstbestimmtem Handeln, das sich zwischen folgenden vier Typen der Verhaltensregulation aufspannt:

Externale Regulation: Das in diesem Ausprägungsbereich extrinsischer Motivation zu findende Handeln ist weder autonom, noch freiwillig. Personen handeln zum Beispiel, um eine Belohnung zu erhalten oder Strafe zu vermeiden (vgl. Deci; Ryan 1993).

Introjierte Regulation: Hiermit sind Verhaltensweisen gemeint, die einer Person zu größerer Selbstachtung verhelfen, indem sie Dinge tut, nur weil es sich gehört oder sie sonst Gewissensbisse hätte (vgl. Deci; Ryan 1993).

Identifizierte Regulation: Handlungen werden gesetzt, weil sie für persönlich wichtig oder wertvoll gehalten werden. Identifikation mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen findet statt (vgl. Deci; Ryan 1993).

Integrierte Regulation: Diese Art der Regulation ist genauso wie die intrinsische Motivation von selbstbestimmtem Handeln geprägt. Bei der integrierten Regulation wird ein instrumentelles Ziel in den Vordergrund gestellt (das zwar subjektiv hoch bewertet wird), wobei dies völlig selbstbestimmt geschieht. Intrinsische Motivation hingegen meint, dass eine Handlung nur um ihrer selbst willen ausgeführt wird. Menschen haben die natürliche Tendenz, Ziele und Werte aus der sozialen Umwelt in das eigene Selbstkonzept integrieren und sich also damit zu identifizieren. Je besser diese Integration gelingt, umso mehr werden die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz befriedigt (vgl. Deci; Ryan 1993).

Es sind also neben intrinsischer motiviertem Verhalten durchaus auch Formen von extrinsisch motiviertem Handeln, nämlich die beiden letztgenannten dazu geeignet, bedürfnisbefriedigend zu wirken (vgl. Deci; Ryan 1993)

3.1.4. Ziele im bedürfnisorientierten Gesangsunterricht

Der Verband deutscher Musikschulen verabschiedete auf seiner Haupttagung im Jahr 2014 ein Papier mit dem Titel „Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance“ (vgl. Verband deutscher Musikschulen 2014). Die Formulierungen dieser sogenannten „Potsdamer Erklärung“ lassen auf die übergeordneten Ziele des Verbandes in Bezug auf den Gesangs- und Instrumentalunterricht schließen. Sie erscheinen der Autorin so wichtig und erstrebenswert, dass sie hier angeführt werden sollen:

„Als Zeichen menschlicher Vielfalt werden Begabungen und Behinderungen wertfrei betrachtet. Empowerment jedes/r einzelnen Schülers/in durch Förderung, Unterstützung und Begleitung mit dem Ziel individueller Sinnfindung in der aktiven Auseinandersetzung mit Musik bestimmt die Arbeit der Musikschulen.[...] Individuelle Lehr- und Entwicklungspläne und Methoden werden zunehmend die Pädagogik der Musikschulen bestimmen. Selbstbestimmte Differenzierung und selbst-verständliches Musizieren, eigenverantwortliches Lernen und das lustvolle Teilen des Gelernten im gemeinschaftlichen Musizieren werden das Unterrichtsgeschehen prägen[...].

In einer inklusiven Musikschule, also einer „Musikschule für alle“

- ist individuelle Förderung das Ziel des Unterrichts und wird Selektion vermieden,
- sind Neugier und Mitgestaltung der Schüler gewünscht sowie die grundsätzliche Leistungsfähigkeit aller anerkannt,
- sind Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung Weg und Ziel,
- finden sich Gelegenheiten, Können und damit sich selbst zu zeigen,
- spielen Angst und Zeitdruck im Lernprozess keine Rolle,
- zeigen die Lehrkräfte, aber vor allem auch altersgerechte Vorbilder, „wie es geht“ und dass Können Spaß macht. Alle Vorbilder sind bereit, ihr Können zu teilen und fähig, andere mitzunehmen,
- führen Erlebnisse zu einem Ergebnis, das zu neuem Lernen motiviert,

- spielen der Mensch, die Musik und das gemeinsame Musizieren die Hauptrollen,
- kann der Einzelne spüren, dass das Handeln der anderen auch seinem Wohlgilt,
- werden Eltern, Freunde und Verwandte sowie alle anderen interessierten Personen und Institutionen in und um die Musikschule einbezogen.

Lernen ist ein eigenaktiver Prozess. Deshalb ist ein Grundgedanke der Inklusion das individualisierte Lehren, das allen Schülern zu Gute kommen wird“ (Verband deutscher Musikschulen 2014, o.S.).

Auffällig ist, dass Begriffe wie Leistung, Kompetenzen und Bewertung, wie sie sonst häufig im Bereich der Bildung zu finden sind, hier nicht vorkommen. Ein Grund dafür ist wohl, dass in anderen Bildungseinrichtungen kein Anspruch auf Inklusion gegeben ist, sondern bestimmte Bevölkerungsgruppen bestimmte Dinge in einer bestimmten Zeit lernen sollen, damit bestimmte Zielvorgaben erfüllt sind.

Orientiert an den nachahmenswerten Zielvorstellungen der „Potsdamer Erklärung“ werden im Folgenden Leit-beziehungsweise Richtziele angeführt, die sich in meiner Arbeit als Gesangslehrerin als bedeutend für die stimmlich-musikalische Entwicklung herausgestellt haben. Wenn die hier folgenden Ziele und Inhalte mit den Zielen und Bedürfnissen der Schüler*innen abgestimmt werden, können sie einen Weg hin zu einem befriedigenden Unterricht weisen:

- Stimmliche und musikalische Bildung und Weiterentwicklung ermöglichen. gesangstechnische Fähigkeiten schulen
- Ausschöpfen und Entfalten des persönlichen Stimmpotenzials
- Gesunderhaltung der Stimme
- Körperbewusstsein erlangen beziehungsweise verfeinern und damit in Verbindung sich selbst wahrnehmen können
- sich selbst und die eigene Stimme besser kennen lernen und diese gezielt einsetzen können.
- Atmosphäre schaffen, die zur Exploration und zum mutigen Experimentieren mit der Stimme einlädt, sich wohl und frei fühlen im Unterricht
- Freude am Singen vermitteln

- zu freier künstlerischer Gestaltung und zu authentischem, selbstbestimmten musikalischen Ausdruck anregen
- an die musikalischen und thematischen Interessen der Lernenden anknüpfen.
- Motivation der Schüler erhalten
- zu Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Selbsttätigkeit und Eigeninitiative anregen
- Austausch über Ziele und Bedürfnisse für den Gesangsunterricht zwischen Lehrenden und Lernenden suchen
- Beziehungen auf Augenhöhe, durch einen von gegenseitigem Respekt geprägten Umgang miteinander, suchen
- durch gemeinsames Musizieren Lernen am Vorbild ermöglichen und die zwischenmenschliche Beziehung stärken
- individuelle Lerntempi, Interessen und Lernweggestaltungen akzeptieren und gemeinsame Vereinbarungen hierzu treffen
- Beziehungen und Austausch innerhalb der Lerngruppen fördern um eine gegenseitige Bereicherung zu ermöglichen
- eine an den Entwicklungsstand der Lernenden angepasste Stückauswahl treffen

Im Gespräch mit meinen Gesangsschüler*innen über deren Zielvorstellungen und Wünsche für ihren Gesangsunterricht höre ich besonders oft die Wünsche gemeinsam mit anderen etwas zu singen, Neues kennenzulernen, Stücke selbst auswählen zu dürfen, einen abwechslungsreichen Unterricht geboten zu bekommen. Auch „moderne Stücke“ zu singen, was dem Bedürfnis entspricht, an ihre Erfahrungen anknüpfen zu können, beziehungsweise in ihrer Lebensumwelt abgeholt zu werden, bei Unzufriedenheit mit dem Stimmklang oder bei Stimmproblemen Hilfe zu bekommen und allgemein ihre stimmlichen Fähigkeiten auszubauen und sich mit der gesungenen Musik besser auszukennen entspricht ihren Vorstellungen von gutem Gesangsunterricht.

Die Umsetzung der hier formulierten Ziele für Gesangsunterricht ist die Essenz, die zur Verwirklichung eines für alle Beteiligten befriedigenden Gesangsunterrichts beitragen kann. Basierend auf diesen Zielen und Inhalten lassen sich Gelingensbedingungen für den Gesangsunterricht formulieren, die in Kapitel 3.2. dargestellt werden. Es wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte in einem Unterricht Beachtung finden sollen, der sowohl Lernende als auch Lehrende in ihren auf die musikalische und

gesangliche Entwicklung gerichteten, ihre Persönlichkeit betreffenden und auf das soziale Zusammenleben hin orientierten Bedürfnissen wahrnimmt und in dem an individuellen Zielen orientierte Förderung gewährleistet ist.

3.2. Gelingensbedingungen

Folgende Gelingensbedingungen lassen sich für den Gesangsunterricht definieren: (Um zunächst einen Überblick zu bieten, werden die Gelingensbedingungen hier aufgelistet und im Anschluss daran genauer beschrieben.)

- a.) Gesangsunterricht orientiert sich an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden.
- b.) Gesangsunterricht fördert individuell.
- c.) Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Gesangsunterricht ist von Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt.
- d.) Im Gesangsunterricht trägt eine einladende Unterrichtsatmosphäre zum musikalischen Lernen bei.
- e.) Im Gesangsunterricht wird das Unterrichtskonzept an die jeweilige Sozialform angepasst.
- f.) Es werden vielfältige, ansprechende Unterrichtsinhalte und Methoden geboten.
- g.) Im Gesangsunterricht wird darauf geachtet, dass gesetzte Ziel erreichbar und attraktiv sind.
- h.) Die Gesangsstunde bietet einen sicheren Explorationsraum, der angstfreies Ausprobieren und damit in Verbindung ein Scheitern ohne Konsequenzen erlaubt.
- i.) Alle Komponenten menschlichen Daseins werden im Gesangsunterricht angesprochen und machen so Musik umfassend erlebbar.
- j.) Gesangsunterricht ermöglicht Glückserfahrungen.

ad a.) Gesangsunterricht orientiert sich an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden

Bereits in Kapitel 3.1. wurde festgehalten, dass Ziele für den Unterricht gemeinsam von Lehrenden und Lernenden entwickelt werden und so den Motiven beider gerecht werden. Ergänzend dazu sei noch die Interpretation von Ulrich Mahlert von motivierendem Lehren erwähnt: „Motivierendes Lehren heißt vor allem, Lernenden dabei zu helfen, eine Art des Musizierens zu finden, die ihrer persönlichen Motivlage entspricht und in der sie ihre Sehnsüchte und Bedürfnisse des Musikmachens ausleben und entfalten können“ (Mahlert 2011, S.136). Er fordert in diesem Zuge eine dichte Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die die Lust am Erkunden und Ausprobieren aufnimmt, aufrecht erhält und so Lernchancen generiert. Verbreitet sind laut Mahlert Bedürfnisse nach emotionalem Ausdruck, Selbsterfahrung, Selbstoptimierung, Glücksgefühlen, Ausgleich (zum Beispiel zum Alltagsstress), ästhetisches Erleben und vertieftes soziales Erleben (zum Beispiel ausgedrückt im Wunsch, gemeinsam mit jemandem zu musizieren) (vgl. Mahlert 2011).

ad b.) Gesangsunterricht fördert individuell

Es wäre in vielen Situationen wünschenswert und es würde das Unterrichten oft einfacher machen, wenn man sich an ein „Kochrezept“ halten könnte um einen gelungenen Gesangsunterricht bieten zu können. Jedoch gestaltet sich dies in der Praxis oft schwierig. Zwar gibt es Zutaten, deren Verwendung in jedem Fall empfehlenswert sind, andere „Unterrichtsingredienzien“ sollen fein aufeinander abgestimmt und wohldosiert eingesetzt werden und sind abhängig von der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation, von der Persönlichkeit, den Bedürfnissen, den Vorerfahrungen, den Interessen und Zielen und vielen weiteren Komponenten, die die Köche -in diesem Fall Schüler*innen und Lehrende- hinzufügen. Zutaten die in jedem Fall beizufügen sind, sind Fingerspitzengefühl, Menschenkenntnis und Interesse am jeweiligen Gegenüber. Auch Mahlert spricht sich in seinem Buch „Wege zum Musizieren“ gegen derartige Rezepte aus, weil seiner Ansicht nach „jedes menschliche Lernen auf eigenen Wegen verläuft“ (Mahlert 2011, S.7). „Jeder gute Unterricht ist darauf angelegt, die individuellen Potenziale von Lernenden zu fördern. [...] Sobald Musik imaginiert und ausgeführt wird, ist sie lebendig als Teil der Person, die mit ihr umgeht. Wenn Lernwege individuell sind, dann müssen es auch die Wege des Lehrens sein“ (ebd., S.7). Von einer Methodenlehre für den Gesangs- und Instrumentalunterricht

verlangt er deswegen, dass keine starren Anweisungen vorgegeben werden, sondern ein breites Repertoire methodischer Möglichkeiten vermittelt und die methodische Fantasie weckt. Unter Methode versteht die Autorin hier einen Weg, der zum Ziel oder zumindest in Richtung Ziel führt.

Genauso individuell angepasst wie die Unterrichtsmethoden sind in einem potenziell befriedigenden Unterricht die an die Lernenden herangetragenen Leistungserwartungen. Das heißt, Leistungserwartungen sollen nicht an überindividuell ausgerichteten Normen orientiert sein. Ist dies gewährleistet, steigt die Motivation der Lernenden, weil sie sich im Stande sehen, den an sie herangetragenen Leistungsanforderungen auch gewachsen zu sein.

ad c.) Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Gesangsunterricht ist von Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt

Eine tragfähige, harmonische Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bildet den Rahmen, innerhalb dessen sich gelungener Gesangsunterricht entfalten kann. Fachliche und fachdidaktische Fähigkeiten, Auswahl der Inhalte und Methoden in Unterricht können erst fruchtbringend sein, wenn die Basis der zwischenmenschlichen Beziehung stimmt. Lernende können erst ihr Potenzial entfalten, wenn sie sich im Beisein der Lehrperson wohl und sicher fühlen. Petrat hebt die Bedeutung positiv erlebter Beziehungen hervor, wenn er feststellt, dass Beziehungen die Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden im Unterricht fördern, gute schulische Leistungen begünstigen (vgl. Petrat 2014). Auch Spiekermann misst der Pflege der Beziehungen im Unterricht eine bedeutende Rolle für das Gelingen des Unterrichts bei. Sie hält fest, dass gerade beim Unterricht mit Jugendlichen die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von besonderer Bedeutung ist, weil Instrumental- bzw. Gesangslehrer*innen in dieser für Jugendliche herausfordernden Lebensphase oft zu wichtigen Vertrauenspersonen werden (vgl. Spiekermann 2016). Es muss also fortwährend an den Beziehungen im Unterricht gearbeitet werden, damit alle anderen, das Unterrichtsgeschehen positiv beeinflussenden Faktoren, überhaupt erst ihre Wirkung entfalten können.

Doch welche Aspekte der zwischenmenschlichen Interaktion machen eine gute Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus und auf welche Weise lässt sich eine solche

Beziehung pflegen und gegebenenfalls optimieren? Welche die Persönlichkeit betreffenden Eigenschaften sollte eine Lehrperson neben musikalischen, didaktischen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen? Wir fühlen uns in Gegenwart von Menschen wohl, die uns Freundlichkeit, Respekt, Offenheit, Interesse an unserer Person und unserem Leben entgegen bringen und uns vermitteln, dass wir von ihnen angenommen sind und wir ihnen vertrauen können. Besonders gerne lernen wir im Beisein von Menschen, die eine Begeisterung für ihre Sache ausstrahlen und von deren Inspiration und Neugierde wir uns anstecken lassen können. „Es geht darum, Menschen in Begeisterungszusammenhänge zu ziehen“ (Kahl 2004, S.11). Dies erkennt der Philosoph Peter Sloterdijk, wenn er sich zur Frage einer optimalen Lehrer*innenpersönlichkeit äußert. Anregendes, begeisterndes, wirklich ansprechendes Unterrichten kommt von innen, hat ihre Quelle im Inneren einer Person und kann von dort nach außen getragen werden. Das heißt, es ist für Lehrende eine Aufgabe von ganz grundlegender Bedeutung, an einem positiven Selbstkonzept zu arbeiten, beziehungsweise sich ein solches zu erhalten (vgl. Kahl 2004). Ulrich Mahlert definiert ein solches Selbstkonzept als „Grundgefühl vom Wert der eigenen Persönlichkeit und der Qualität der beruflichen Arbeit“ (Mahlert 2016b, S.206). Laut Anselm Ernst entsteht ein solches positives Selbstkonzept durch positive Erfahrungen, Erlebnisse Annahmen und Überzeugungen, die wir uns im Laufe des Lebens aneignen. „Ein Mensch geht mit anderen Menschen so um, wie er mit sich selbst umgeht“, stellt Ernst weiters fest (Ernst 1991, S.116). Es ist uns Menschen also nur möglich, das an Positivem auszustrahlen und weiterzugeben, das in uns ist. Wenn Peter Sloterdijk also von Lehrenden fordert, Menschen in „Begeisterungszusammenhänge“ zu ziehen, ist dies nur möglich, wenn Pädagog*innen sich ihre eigene Begeisterung für die Musik, für Musikvermittlungswege, für ihr Gegenüber und für das Leben im Allgemeinen erhalten können.

Die Instrumentalpädagogin Maria Saulich führte eine Schülerbefragung durch in der erhoben wurde, welche Eigenschaften und Fähigkeiten eine ideale Lehrperson aus Sicht der Schüler*innen ausmachen (vgl. Saulich 2017). Ergebnisse daraus spiegeln die im Vorangegangenen angeführten persönlichen und fachlichen Eigenschaften von Lehrenden wider. In der Befragung wurde neben Begeisterung und Liebe zur Musik und der Fähigkeit einer leidenschaftlichen Vermittlung Interesse als besonders wichtig eingestuft. Interesse in Bezug auf die Persönlichkeit der Schüler*innen, in Bezug

auf ihre Vorlieben und Abneigungen, Interesse an ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie an ihrem aktuellen Gemütszustand. Des Weiteren ist es den Lernenden besonders wichtig, in die Auswahl der Unterrichtsliteratur einbezogen zu werden und dass ihre individuellen Zielsetzungen für den Unterricht berücksichtigt werden. Sie wünschen sich außerdem von einer Lehrperson Flexibilität und Offenheit für Neues und Unbekanntes sowie eine Beachtung ihrer Stärken und Schwächen beim Unterrichten. Besonders bemerkenswert erscheint mir eine Aussage einer Schülerin im Rahmen der genannten Befragung, in der sie sich für eine freundschaftliche, angenehme Atmosphäre im Unterricht ausspricht und diesbezüglich in der Schule anscheinend negative Erfahrungen gemacht hat: „Bedeutend ist, dass man sich nicht wie in der Schule fühlt (keine Striche, keine Strafarbeiten)“ (Saulich 2017 S.14).

Dem gewünschten respektvollen Umgang miteinander und dem Wunsch, Interesse entgegengebracht zu bekommen, kann durch die Art der Kommunikation im Unterricht nachgekommen werden. Interesse, Respekt und Wertschätzung finden in der Art, wie wir miteinander kommunizieren, ihren Ausdruck. Neben dem was wir sagen, und wie wir dies tun, spielen Mimik, Gestik und Körperhaltung eine große Rolle. Auch die Art, wie wir musizieren und wie wir Musik erleben, wird sowohl auf verbaler (auch was beispielsweise Stimmklang, Modulation der Stimme Sprechtempo und Sprechlautstärke betrifft) als auch auf körpersprachlicher Ebene durch die Art der Kommunikation beeinflusst. Dies sollte beim gemeinsamen Musizieren, beim Begleiten des Musizierens der Schüler*innen und beim Reden über Musik mitbeachtet werden, weil dadurch das Erleben und Gestalten von Musik maßgeblich beeinflusst werden kann. In Bezug auf verbal getätigte Aussagen sollte es selbstverständlich sein, Beleidigungen, Spott oder Abwertungen zu vermeiden. Auch wenn dies gelingt, ist aber nicht garantiert, dass die Kommunikation tatsächlich geglückt ist und man den Inhalt der Aussagen des Gegenübers tatsächlich versteht und diesem das auch signalisiert. Um die Art der Kommunikation zu verbessern, kann das Anwenden von aktivem Zuhören und das Verwenden von sogenannten Ich-Botschaften, wie sie zum Beispiel Thomas Gordon in seinem Buch „Schüler-Lehrer-Konferenz“ zeigt, empfohlen werden. Der Versuch, den anderen wirklich verstehen zu wollen, die Fähigkeit wirklich hinzuhören zu können und den Unterrichtspartner in seiner Eigenart zu sehen und zu unterstützen, ist ein Ansatzpunkt zu einer glückenden Schüler*-innen-Lehrer*-innen-Beziehung (vgl. Gordon 1998).

Im Sinne eines solchen bedürfnisorientierten auf gleichwertigen partnerschaftlichen Beziehungen aufbauenden Unterrichts, gilt es auch die Lehrerrolle zu überdenken. Dabei wird in der vorliegenden Arbeit die Rolle der Lehrenden nicht als eine, deren Aufgabe es -bildlich gesprochen-ist, ein Gefäß (nämlich den Lernenden) mit Inhalt zu füllen, verstanden. Hier werden Lehrende als Coaches gesehen, als Wegbegleiter des selbstbestimmten Lernens von Schüler*innen, das sie durch ihr da sein, durch ihr Handeln, oder bei Bedarf auch durch ihr Nichthandeln ermöglichen.

Inspiration oder Anlass zu Reflexion des eigenen Berufsleitbildes können die folgenden von Rudolf-Dieter Krämer angeführten Arten des Selbstverständnisses von Lehrpersonen sein:

- „Gärtner, der geduldig die Fähigkeiten seiner Schüler heranwachsen lässt
- Wissenschaftler, der die richtigen Fragen stellt
- Geburtshelfer, der die spezifischen Fähigkeiten der Schüler fördert
- Experten, den man um Rat fragen kann
- Bildhauer, der die rechten Zöglinge formt
- Lebenslehrer, der die Lebensweisheit vermittelt“ (Krämer 2004, S.118).

ad. d.) Im Gesangsunterricht trägt eine einladende Unterrichtsatmosphäre zum musikalischen Lernen bei

Sehr eng mit der Art der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, aber um einige andere Aspekte zu erweitern, ist die Art der Unterrichtsatmosphäre verbunden. Eine einladende Unterrichtsatmosphäre kann die Lern- und Explorationsfreude fördern, erhalten und ein Klima schaffen, in dem musikalisch sehr viel gelingen kann. Oft spürt man sofort, wenn man einen Raum betritt, ob man die Atmosphäre darin als angenehm, unangenehm oder irgendwo dazwischen liegend empfindet. Weitere Adjektive, mit denen Atmosphäre beschrieben werden könnte, sind gespannt, entspannt, fröhlich, bedrückend, angstvoll, beschwingt, festlich, heiter und viele mehr. Aber was ist es, das dieses bestimmte Klima in einem Raum ausmacht? Zum einen tragen die spezifischen Charakteristika in Bezug auf Größe, Helligkeit, Temperatur, Farbe, Einrichtung, eines Unterrichtsraumes sowie Erfahrungen, die in einem Raum bereits gemacht wurden, zu einer bestimmten Stimmung bei. Zum anderen beeinflussen zeitliche Gegebenheiten, wie Tageszeit und die überhaupt für den Unterricht

zur Verfügung stehende Zeit die atmosphärischen Befindlichkeiten. Mit diesen raumzeitlichen Gegebenheiten vermischen sich alle kommunikativen Verhaltensweisen der Akteure in einem Raum und formen so die jeweilige Atmosphäre.

Unter derartigen kommunikativen Verhaltensweisen aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten versteht Ulrich Mahlert zum Beispiel welche Haltung die Agierenden einnehmen, wie ihre Körperspannung und ihre Körperhaltung ist, welche Position im Raum sie einnehmen, Nähe und Distanz zueinander, Bewegungstempo, Sprechtempo und Lautstärke und Stimmklang (vgl. Mahlert 2016b). Der Autor betont die starke Prägungskraft der Unterrichtsatmosphäre für das Lernen: „Eine anregende, zwischenmenschlich stimmige, positiv erlebte Atmosphäre ist eine Grundvoraussetzung für gelingendes Lernen. Es gehört daher zu den pädagogisch wichtigsten Fähigkeiten von Lehrenden, eine solche Atmosphäre im Unterricht zu erzeugen“ (Mahlert 2016b, S.197). In jeder Unterrichtseinheit sollen Momente entstehen dürfen, die einen Festcharakter haben und so Raum für besondere musikalische Augenblicke öffnen. Er bezeichnet gutes Unterrichten als eine Kunst, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Lernen auf sinnlichen Erfahrungen beruht und deswegen Umstände erfordert, die ein solches Öffnen der Sinne ermöglichen. Als Indikatoren für eine lernfreundliche Unterrichtsatmosphäre, die alle mit einer menschenfreundlichen Grundhaltung des Lehrenden zu tun haben, nennt er: „Wertschätzung des Schülers, Interesse an seiner Individualität,[...] Freude an Musik, verbunden mit dem Sensorium dafür, dass jedes Stück mit jedem Schüler und in jeder Stunde ein einmaliges Phänomen ist, Offenheit und Neugier für das, was sich in einer Stunde entwickeln kann, das heißt ein Gefühl für den besonderen Augenblick, in dem sich etwas Spannendes ereignet, Gelassenheit, die aus dem Wissen resultiert ‚dass nicht alles pädagogisch ‘machbar‘ ist und Lernende keine Verfügungsmasse von Lehrenden sind“ (Mahlert 2016b, S197).

ad e.) Im Gesangsunterricht wird das Unterrichtskonzept an die jeweilige Sozialform angepasst

In Bezug auf die Sozialform, in der Gesangsunterricht durchgeführt wird, lässt sich zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht unterscheiden. Ausschlaggebend für das Gelingen des Unterrichts ist, dass Lehrende in Bezug auf die Unterrichtsmethoden, Inhalte und Ziele auf die Art der Sozialform reagieren und dieser in ihrer Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung Rechnung tragen. Der Einzelunterricht ermöglicht eine recht individuelle Betreuung der Lernenden. So ist dieser zum

Beispiel gut dafür geeignet, auf spontan auftretende Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren. Der Gruppenunterricht fokussiert auf das Lernen miteinander und voneinander, sowohl in musikalischer und besonders auch in sozialer Hinsicht. Dabei ist darauf zu achten, dass Partner- oder Gruppenunterricht nicht als versteckter Einzelunterricht durchgeführt wird, in dem Teile der Gruppe auf Dauer passiv zuhören, während der andere Teil aktiv agiert. Im Gruppen- oder Partnerunterricht gilt es größtenteils die Ansprüche aller Gruppenmitglieder auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Für diese unterschiedlichen Sozialformen müssen Methoden gefunden, die den besonderen Erfordernissen, Schwierigkeiten und Chancen der genannten Unterrichtsformen gerecht werden, um einen befriedigenden Unterricht gewährleisten zu können. Wie dies im Gruppenunterricht, der ja in den AHS-Oberstufengymnasien, auf deren Gesangsunterricht diese Arbeit Bezug nimmt, hauptsächlich praktiziert wird, bewerkstelligt werden kann, wird in Kapitel 5 dargestellt.

ad f.) Es werden vielfältige, ansprechende Unterrichtsinhalte und Methoden geboten

Ein Hauptziel des Gesangsunterrichts ist die Vermittlung beziehungsweise der Erwerb gesangstechnisch-musikalischer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Damit ein inhaltlich aufbauendes und umfassendes musikalisches Lernen möglich ist, ist es erforderlich, dass verschiedenste inhaltliche Aspekte aufgegriffen und immer wieder in den Unterricht eingebaut werden. Das Spektrum von im Unterricht zu erarbeitenden Inhalten ist breit gestreut und vielfältig. Der Musikpädagoge Anselm Ernst (vgl. Ernst, 1991) gliedert diese Inhalte im Sinne von Fächern und bezeichnet sie als Lernfelder. Sie sind auf verschiedenste Weise miteinander verwoben und systematisieren das Lehren im Instrumental- und Gesangsunterricht. Er gruppiert diese Lernfelder in zwei Themenkomplexen (siehe Abbildung 2).

In Themenkomplex 1 sind die Inhalte, welche die aktiven Formen der Musikausübung betreffen, gruppiert. Vorrangig sind hier die Themen Zusammenspiel, Interpretation, Improvisation, Komposition, Blattspiel und Auswendigspiel.

In Themenkomplex 2 sind jene Inhalte angesiedelt, die notwendige Hilfsmittel bieten, um Musizieren überhaupt erst zu ermöglichen. In dieser Gruppe finden sich die Inhalte Spieltechnik, Körperschulung, Musiktheorie, Werkanalyse, Hörerziehung und Musikgeschichte. Dem persönlichen Gespräch, in dem sowohl persönliche als auch sachbezogene Angelegenheiten zur Sprache kommen, misst Anselm Ernst besonders

große Bedeutung bei und betrachtet dieses Lernfeld als „Rahmen und Bezugspunkt für das gesamte Unterrichtsgeschehen“ (Ernst 1991, S.45). Die Übe-Methoden sieht er als Kern des Lernens und platziert sie zentral in der Mitte der Darstellung:

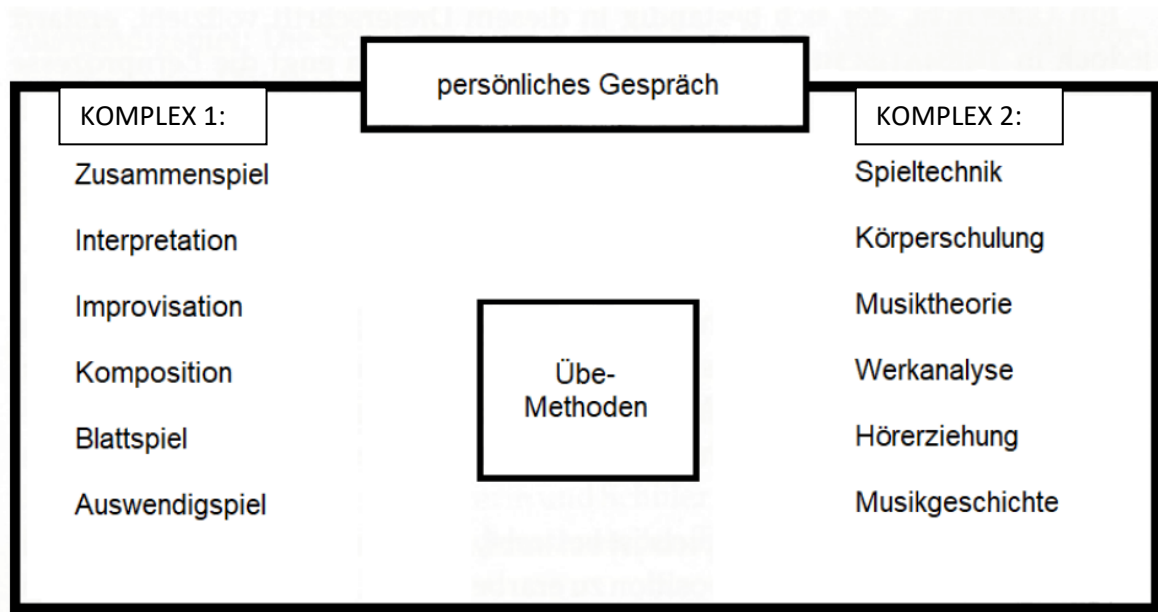


Abb.2: Lernfelder im Instrumental und Gesangsunterricht (Ernst 1991, S.44).

Da die Lernfelder des Themenkomplexes 1 die zentralen Anliegen des Instrumental- und Gesangsunterrichts betreffen, sollen sie in jeder Einheit zu finden sein. Zusätzlich sollen in jeder Unterrichtsstunde auf sinnvolle Weise Inhalte des Themenkomplexes 2 eingebunden werden. Sinnvoll dahingehend, dass sie wichtige Hintergrundinformationen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu den gerade musizierten Stücken bieten, beziehungsweise fördern, zu einem tieferen Verständnis der gesungenen oder gespielten Musik führen und im Allgemeinen die Art und Weise des Musizierens intensivieren, verbessern und vertiefen.

Ausschlaggebend für den Lernerfolg und für den Grad der Befriedigung den der Gesangs- und Instrumentalunterricht mit sich bringt, sind nicht nur die gebotenen Inhalte. In hohem Maße ist die Art und Weise des Lehrens dafür verantwortlich. Lehrende müssen sich darüber bewusst sein, dass die Wahl der Unterrichtsmethoden nicht nur mögliche Wege sind, um ein Ziel zu erreichen. Viel mehr prägen die Methodenwahl den Unterrichtsstil und mit diesem die Art der zwischenmenschlichen Interaktion im Unterricht und der Art Nachhaltigkeit und Intensität der Lernerfah-

rungen. Unterrichtsstile von Lehrenden können sich auf einer Skala von starker Lenkung bis zur Ermöglichung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung erstrecken. In einem lenkenden Unterrichtsstil wird von Seiten der Lehrperson viel angeleitet, geführt, vorgegeben und geplant. Hier werden Ziele von Lehrenden festgelegt, Inhalte und Methoden nach ihren Vorstellungen bestimmt, wobei von Lernenden erwartet wird, dass sie sich in das vorgegebene Konzept einfügen. Auf der anderen Seite der Skala würden Lernende die Verantwortung für ihre Entwicklung stärker selbst übernehmen, indem sie ihren Unterricht mitplanen und dabei Inhalte auswählen, Aufgabenstellungen für die Arbeit zu Hause mitentscheiden, befähigt werden, sich selbst in ihrer musikalischen Tätigkeit zu kontrollieren und zu korrigieren und selbständig zu üben sowie ihre speziellen Vorlieben in Bezug auf Musik und Lernfelder einbringen zu können. Gilt Selbständigkeit der Lernenden als ein übergeordnetes Unterrichtsziel, so ist der zweitgenannte Stil des Lehrens sicher zielführender. Eine Ermöglichung der Selbständigkeit wiederum erlaubt die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie, die in Kapitel 3.1. als jedem Menschen innewohnende Grundbedürfnisse identifiziert wurden und deren Befriedigung aus Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht gelten. Durch die gezielte, bewusst getroffene Methodenwahl im Unterricht können Lehrende immer wieder Gelegenheiten für selbständiges Lernen schaffen.

Anselm Ernst beschreibt in seinem Buch eine Reihe von Methoden, die besonders dafür prädestiniert sind, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden zu fördern und denen sofern diese als ein wichtiges Unterrichtsziel gelten, der Vorzug zu geben ist. Er nennt hier zunächst das sogenannte „Aufgebende Verfahren“. Hier wird eine Aufgabe gestellt, die von den Lernenden selbständig ausgeführt und kontrolliert werden kann. Ferner führt Anselm Ernst das „Entdeckenlassende Verfahren“ an, bei dem Lernende auf spielerische Weise zum Erfinden, Ausprobieren und Entdecken angeregt werden und dabei falls nötig minimale Lernhilfen erhalten. Eine dritte in diesem Sinne zu empfehlende Methode ist die „Dialog-Methode“, bei der Lehrende und Lernende als gleichwertige Partner musikalische Fragestellungen diskutieren. Ergänzend dazu haben, wenn es im Unterricht zum Beispiel um ein rasches, zielstrebiges nach vorne gehen geht, oder komplexe Sachverhalte zusammenhängend und strukturiert dargestellt werden sollen, natürlich auch Methoden, bei denen Lehrende

stärker lenkend und vorgebend in Aktion treten, ihren Nutzen und ihre Berechtigung (vgl. Ernst 1991).

Im Weiteren spricht Anselm Ernst das methodische Prinzip des Spiels an, das er dem Prinzip der Arbeit gegenüberstellt. Die Arbeit charakterisiert es als „sach- und aufgabenbezogen, von einem äußeren Zweck bestimmt, emotional eher neutral, systematisch, planmäßig und zielstrebig, oft erfolgs- und leistungsbetont, häufig von äußerem Zwang bestimmt“ (Ernst 1991, S.76). In Kontrast dazu beschreibt er Spiel als „frei, zweckungebunden, um seiner selbst willen, spontan und lustbetont“ (ebd., S.76).

Der Autor betont bei dieser Gegenüberstellung, dass es von entscheidender Bedeutung in Bezug auf die Lernmotivation sei, ob für Lernende die Arbeit zum Spiel werden kann. Wieder sind hier das pädagogische Geschick und die eigene spielerische Haltung der Lehrenden gefordert, die durch ihr Engagement, ihre Begeisterung, ihre Fantasie und ihre Neugier Situationen schaffen, in denen spielerisches Lernen möglich ist. Dabei geht es ausdrücklich nicht um Spiel zum Zweck der Bspassung oder Zerstreuung der Lernenden beziehungsweise Spielenden, sondern um eine freudvollere, freiere Herangehensweise an das Musikkernen, die aber trotzdem mit Arbeitstugenden wie Konzentration, Ernsthaftigkeit und Ausdauer gepaart sein können. Die Betonung des spielerischen Elements im Gesangsunterricht und das Erkennen der Lernpotenziale, die das Spiel beinhaltet, bieten vielversprechende Perspektiven, wenn man im Lernumfeld der Regelschule nach Alternativen zum gängigen schulischen Lernverständnis und den damit in Verbindung stehenden Methoden forscht. Diese Thematik wird noch einmal in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, wenn es um die Identifikationen von Chancen und konkreten Möglichkeiten zur Verwirklichung eines befriedigenden Gesangsunterrichts im Regelschulsystem geht.

Wieder lässt sich hier ein Zusammenhang zu den Überlegungen zur Rolle und zu den Aufgaben der Lehrenden herstellen. Eine Unterrichtsmethode an sich hat keinen Wert, hat keine Einsatzberechtigung. Erst als Handwerkszeug eines fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch professionellen Lehrenden kann sie gezielt eingesetzt und an die jeweiligen Lernenden angepasst, ihre fruchtbringende Wirkung entfalten.

ad g.) Im Gesangsunterricht wird darauf geachtet, dass gesetzte Ziel erreichbar und attraktiv sind

Die Frage der Zielsetzungen im Gesangsunterricht ist eng mit Überlegungen zur Motivation der Lernenden verbunden. Welche Ziele sind für Schüler*innen so attraktiv, dass es sich lohnt, sich für deren Erreichen über einen längeren Zeitraum hinweg, aktiv einzusetzen? Die Frage, ob dies eher die Zielvorstellung beispielsweise eine guten Zensur im Fach Gesang zu erhalten vermag, oder ein emotional berührendes, oder gesangstechnisch interessantes Stück singen zu können, ist hier eine rein rhetorische. Das heißt, wenn das Ziel attraktiv genug, also eine Befriedigung eines echten Bedürfnisses erwarten lässt, wird sich zuerst einmal Lernmotivation ganz von alleine einstellen. Damit diese Motivation anschließend auch erhalten bleibt, ist die realistische Erreichbarkeit des Zieles unabdingbar.

Ulrich Mahlert empfiehlt hierzu bei der Auswahl von Unterrichtsliteratur einen mittleren Schwierigkeitsgrad, der weder unter- noch überfordert, wobei es in Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und Interessenlagen von Schüler*innen Ausnahmen zu dieser Regel gibt (vgl. Mahlert, 2011). Beispiele für attraktive Ziele sind außerdem, die Teilnahme an einem Wettbewerb, der bevorstehende Vorspielabend oder das mehrstimmige Singen in der Lerngruppe. Bei der Festlegung der Ziele ist erneut die enge Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden gefordert. Aufgabe der Lehrenden ist es dabei, für die Lernenden attraktive Ziele anzubieten, beziehungsweise von den Lernenden eingebrachte Zielvorstellungen akzeptieren zu können, aber diese auch im Hinblick auf ihre Erreichbarkeit zu überprüfen und diesen Aspekt der Zielsetzung mit den Schüler*innen zu kommunizieren.

ad h.) Die Gesangsstunde bietet einen sicheren Explorationsraum, der angstfreies Ausprobieren und damit in Verbindung ein Scheitern ohne Konsequenzen erlaubt

Singen ist ein Wagnis! Es ist mit dem Eingehen von Risiken verbunden! Kaum einmal zeigt man beim Sprechen so viel von seinem Wesen, von seinen Charakterzügen, von seiner inneren Bewegtheit, vielleicht auch von seiner Verletzlichkeit, von seiner Energie und von seiner Art zu sein, wie man das bei einem authentischen Singen tut. Sänger*innen spielen kein Instrument, sie sind das Instrument. Alles was im Augenblick des Singens erklingt, wird durch die Person hervorgebracht. Dieses sich Öffnen und sich durch den Gesang zeigen, benötigt einen sicheren Raum. Einen Raum, der ein sicheres Entdecken, Wecken, Kennenlernen, Ausprobieren und Erweitern der, einer Person innewohnenden stimmlich-musikalischen Möglichkeiten erlaubt, ohne

zu bewerten und zu kategorisieren. Einen Raum in dem Scheitern als der Möglichkeit des Lernens zugehörig betrachtet. Wir Menschen sind es gewohnt, wenn auch nicht immer verbal, sondern auch körpersprachlich ausgedrückt oder nur gedanklich gefasst, zu kategorisieren und zu bewerten. Umso wichtiger ist es, sich als Lehrende dessen bewusst zu sein und einen konstruktiven Umgang damit zu finden. Wer so viel Persönliches von sich zeigt und, wie Sänger*innen dies tun, wird leicht verwundbar und reagiert mitunter sensibel auf Bewertungen von außen. Derartige Bewertungen stellen sich in zweierlei Gestalt dar, nämlich in Form von Lob einerseits und von Tadel andererseits. Lob oder Belohnung können bedingen, dass nicht mehr um der Sache willen gelernt wird, sondern um Lob oder eine andere Belohnung dafür zu erhalten. Wird Lob im Unterricht zu häufig und unbedacht ausgesprochen, untergräbt es außerdem die sich entwickelnde Fähigkeit der Lernenden, die Qualität ihrer Leistungen selbst einzuschätzen und an selbst entworfenen Kriterien zu messen. Die destruktive Kraft der negativen Bewertung in Form von Tadel und Bestrafung (so zum Beispiel durch schlechte Zensuren) zeigt sich durch Versagensangst, „richtig machen wollen“, „gefallen wollen“ und Explorationsunlust. Die Vermeidung von wie auch immer gearteter Bestrafung wird zur handlungsaktivierenden Motivation. An die Stelle von Lob und Tadel im Unterricht soll eine „differenzierte, sachliche Rückmeldung“ treten (Mahlert 2011, S.140). Sie unterstützt die Lernenden ihre eigene Leistungsqualität wahrnehmen und in weiterer Folge auch weiterentwickeln zu können. Diese Rückmeldung wiederum begünstigt eine im Sinne eines für beide Lernpartner befriedigenden Gesangsunterrichts geforderte Entwicklung hin zu einer immer größeren Selbstständigkeit und somit auch wachsenden Selbstsicherheit die sich in alle Lernbereiche, so zum Beispiel auch in das häusliche Üben hinein erstreckt. Konkret kann an Stelle von Lob und Tadel im Unterricht, die Methode des „Feedback geben“ treten, um den geforderten sicheren Explorationsraum zu öffnen. Die Feedbackmethode wird in Kapitel 5, wenn Chancen für das Gelingen des Gesangsunterrichts in der Regelschule gefunden werden, genauer betrachtet.

ad i.) Alle Komponenten menschlichen Daseins werden im Gesangsunterricht angesprochen und machen so Musik umfassend erlebbar

Motivierender, interessanter und als beglückend erlebter Gesangsunterricht spricht den Menschen in seiner Gesamtheit an. Es geht dabei um viel mehr, als um das Erlernen von Literaturstücken und einer Gesangstechnik. Es geht um die vielschichtig

miteinander verwobene Förderung und Ansprache unterschiedlichster Bereiche des menschlichen Seins, zum Ziel der Verbindung der beiden Komponenten Mensch und Musik beim Musizieren.

Diese Bereiche werden vom Musikpädagogen Andreas Doerne als Dimensionen des Musizierens bezeichnet (vgl. Doerne 2010). Die große Bedeutung, die er der Körperlichen Dimension beim Musik machen beimisst, wird in folgendem Satz deutlich: „Im Körper verkörpert der Mensch sich selbst in seiner Ganzheit und beim Musizieren verkörpert der Mensch zusätzlich über seinen Körper die Musik“ (ebd., S.18). Ein Instrumentalist bringt durch seinen Körper sein Instrument zum Klingen, drückt durch seine Spielbewegungen Musik und Emotion aus und reagiert sowohl innerlich, als auch äußerlich sichtbar auf die bereits erklingende Musik. Ein noch viel größeres Gewicht erhält die körperliche Dimension in Bezug auf das Singen, wo der Körper selbst das Instrument ist. In Bezug auf den Gesangsunterricht bedeutet dies, dass das Bewegungslernen und die Schulung der kinästhetischen Wahrnehmung und der Körperwahrnehmung im Allgemeinen einen großen Raum einnehmen.

Als weitere Dimension nennt Doerne die Emotionale Dimension. Damit meint er, dass Unterricht das emotionale Hineinversetzen in eine Musik und das bewusste Wahrnehmen eigener, durch die Musik hervorgerufener Gefühle schulen und bewusst fördern soll. So können Lernende zu einer Intensivierung ihrer musikalischen Ausdrucksfähigkeit und ihrer Authentizität beim Musizieren finden (vgl. Doerne 2010).

Als Drittes führt der Autor die Kognitive Dimension an, die beim Musizieren eine zentrale Rolle spielt. Kognitive Prozesse ermöglichen die Planung und Ausführung von Handlungen, erlauben die Reflexion über soeben Erklungenes, tragen zum Verstehen von Musik bei und steuern die gesangstechnischen Abläufe mit (vgl. Doerne 2010).

Für ein umfassendes Musizieren hält Doerne außerdem noch die Einbeziehung der Wahrnehmungsbezogenen Dimension in den Unterricht für wichtig. Diese umfasst sowohl die nach außen, wie auch die nach innen gerichteten auditiven, visuellen und kinästhetischen Wahrnehmungen. Unterricht sollte darauf ausgerichtet sein, diese Arten der Wahrnehmung auf ausgewogene Art und Weise miteinander zu verknüpfen (vgl. Doerne 2010).

Weiters bezeichnet der Autor die Kommunikative Dimension als bedeutsam für ein umfassendes Musizieren. Musizieren bedeutet für ihn Kommunikation, die sich sowohl verbal als auch nonverbal über Mimik und Gestik vollzieht (vgl. Doerne 2010).

Umfassender Unterricht bezieht außerdem die Geschichtliche Dimension der gehörten und gespielten Musik mit ein. Musikhistorische Betrachtungen tragen zu einem tieferen Verständnis der Musik bei und lassen die Vergangenheit lebendig werden. Nicht nur Vergangenes, auch Gegenwärtiges wird in einen geschichtlichen Kontext gebettet und so besser erfassbar. Die genannten Dimensionen des Musizierens und des Unterrichtens fließen auf vielschichtige Weise ineinander und können so ein reichhaltiges, abwechslungsreiches Eintauchen in die Musik ermöglichen, bei dem die Menschen als sinnliche, bewusst wahrnehmende, kreativ denkende und handelnde Individuen gesehen werden (vgl. Doerne 2010).

ad. j.) Gesangsunterricht ermöglicht Glückserfahrungen

In Kapitel 3.1. wurde Glück als allen anderen Zielen übergeordnete Zielperspektive identifiziert. Also kann Gesangsunterricht dann als befriedigend bezeichnet beziehungsweise empfunden werden, wenn vielfältige Chancen für Glückserfahrungen geschaffen werden. Der Wunsch nach der Empfindung von Glück mag trivial klingen und dennoch kann er, spüren Lernende und Lehrende ihm nach, die Unterrichtsqualität entscheidend verbessern. Alle von Anselm Ernst angeführten Lernfelder (vgl. Ernst 1991) könnten auch bearbeitet werden, ohne dass dabei Glück empfunden wird. Der Frage nachspürend, warum überhaupt Singen und Instrumentalspiel gelehrt und gelernt wird, erkennt der Musikpädagoge Michael Dartsch die wohltuende Wirkung von Musik und das Musizieren der Musik wegen als bedeutende Ziele der Instrumentalpädagogik an (vgl. Dartsch 2016). Wenn man sich diese Zielsetzungen vor Augen führt, rechtfertigt sich die Forderung nach Glücksempfindungen im Gesangsunterricht.

Ulrich Mahlert stellt in seinem Buch „Wege zum Musizieren“ einige Überlegungen zu einem auf Glücksermöglichung orientierten methodischen Handeln im Gesangs- und Instrumentalunterricht an und geht der Frage nach, wie Unterricht gestaltet werden kann, damit Musizieren als Glück erfahren wird: Als zentral betrachtet er dabei das eigene Glück der Lehrenden, das sie durch ihr eigenes Musizieren kultivieren können und das auch den Lernenden vorgelebt werden soll. So zeigen sich Lehrende in ihrer eigenen musikalischen Identität, was die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

stärkt und befruchtend auf das Musizieren der Lernenden wirkt. Nicht nur das musikalische Glück der Lehrenden hält er für ausschlaggebend für einen beglückenden Unterricht. Auch für ihr Glück auf anderen Ebenen des Lebens, sollen Lehrende Sorge tragen, indem sie an der Klärung und Umsetzung ihrer persönlichen Leitziele arbeiten. Ebenso plädiert der Autor dafür, sich das Glück und die Glücksmomente des Unterrichts bewusst zu machen und sich im Unterricht von seinen Schüler*innen inspirieren zu lassen. Wichtig findet er außerdem, dass Unterrichten ressourcen- und nicht defizitorientiert gestaltet ist. Er erkennt in Anlehnung an die positive Psychologie die Tatsache, dass sich Fähigkeiten eher durch Bewusstmachung und Stärkung positiver Potenziale, als durch den Versuch des Ausmerzens von Defiziten verbessern. Diese Haltung hängt für ihn mit einem ganz bestimmten, für Lehrende wünschenswerten Menschenbild zusammen, das die Stärken und Fähigkeiten eines Menschen im Fokus hat (vgl. Mahlert 2011).

Eine weitere Empfehlung auf dem Weg zum Glück im Unterricht lautet: „Achte auf erfüllte Augenblicke und gib ihnen Raum im Unterricht“ (Mahlert 2011, S.276). Eine Aussage in der etwas von einer wünschenswerten Unterrichtsatmosphäre mitschwingt, die das Potenzial in sich trägt „Festcharakter“ auszustrahlen. Zum Glücksempfinden kann auch die Verbindung von körperlicher Sensibilisierung, kognitivem Erfassen von Musik und emotionaler Beteiligung beitragen. Mahlert erkennt außerdem Musik als wichtigen Teil des Lebens an, wenn er empfiehlt, sich zu vergegenwärtigen, dass man als Lehrende zusammen mit dem Musizieren auch noch „Lebenskunst“ unterrichtet und dadurch zum Lebensglück seiner Schüler*innen beitragen kann (vgl. Mahlert 2011).

4. Herausforderungen, Spannungsfelder, Möglichkeiten

Die Einbettung des Gesangunterrichtes in das System der Regelschule eröffnet ein Lernumfeld, das zum Teil herausfordernd und spannungsgeladen in Bezug auf die Verwirklichung eines bedürfnisorientierten Unterrichts, so wie er im vorangegange-

nen Kapitel definiert wurde, sein kann. Aber es eröffnen sich auch Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die sich gerade erst durch dieses spezielle Umfeld ergeben. Vorausgeschickt sei, dass sich Herausforderungen und Spannungsfelder auf der einen Seite und Möglichkeiten auf der anderen Seite, wie sie im Folgenden beschrieben werden, auch in anderen Lernkontexten, wie zum Beispiel in der Musikschule oder beim Privatunterricht, zeigen können. Innerhalb des hier beschriebenen Systems werden sie allerdings besonders deutlich sichtbar. Als Messlatte für einen sowohl für Lernende als auch für Lehrende befriedigenden Gesangsunterricht gelten also die in Kapitel 3 beschriebenen Gelingensbedingungen. Legt man diese Messlatte an das, in der Regelschule vorgefundene Lernumfeld an, ergibt sich eben eine Reihe von Herausforderungen und Spannungsfeldern, aber auch besonderer Gelingenschancen, die im Folgenden genauer betrachtet werden:

4.1. Herausforderungen und Spannungsfelder

Spannungsfelder beim Gesangsunterricht in der Regelschule ergeben sich in Bezug auf die Unterschiede in der Art des schulischen Lernens und des Musiklernens, weiters durch Lehrplanvorgaben und Leistungsbeurteilungsverordnung, bedingt durch die Herausforderungen, die das Jugendalter mit sich bringt, durch die in der Regelschule vorherrschenden hierarchischen Beziehungen und durch die Atmosphäre, innerhalb der der Gesangsunterricht stattfindet. Wodurch genau sich diese Spannungsfelder ergeben, wird in den folgenden Ausführungen dargestellt.

4.1.1. Verständnis von der Art des Lernens

Bedürfnisbefriedigung, Verwirklichung der eigenen Ziele, Glücksempfinden, Ganzheitlichkeit, Explorationsmöglichkeiten, Respekt und Wertschätzung zwischen Lehrenden und Lernenden, Individualität! Diese Schlagworte wurden in den vorangegangenen Überlegungen in Zusammenhang mit übergeordneten Unterrichtszielen als maßgeblich für das Gelingen von Gesangsunterricht und Unterricht ganz allgemein definiert. Ad hoc werden diese Begriffe nicht mit institutionalisiertem Lernen in der Schule assoziiert. Begriffe, die deutlich öfter in Zusammenhang mit schulischem Lernen, gerade auch innerhalb der öffentlichen und medialen Debatte um Lern- und

Bildungsfragen genannt werden sind, Erwerben von Kompetenzen, Wissensvermittlung, Leistung, Standards, Schulnoten, Allgemeinbildung und Berufsbildung. Der dänische Bildungsforscher Knud Illeris bezieht zum schulischen Lernen kritisch Stellung, indem er etwas überspitzt formuliert, dass ein Zweck der Schule ist, „die aufwachsende Generation dazu zu erziehen, in Arbeitnehmerbeziehungen zu fungieren, im Übrigen die existierende Gesellschaftsform zu akzeptieren und weiterzuführen“ (Illeris 2010, S.215). Und weiter: „[...]ist es doch immer noch so, dass die Schule die Kinder dazu sozialisiert, sich nach der Uhr mit fremdbestimmten Aktivitäten zu beschäftigen-genau darin liegt die grundlegende Sozialisierung zur Lohnarbeit. Insgesamt muss die kapitalistische Gesellschaftsstruktur wie eine Art „zweite Natur“ übernommen und für das eigene Leben akzeptiert werden“ (Illeris 2010, S.217). Es wird deutlich, dass es zwischen den Idealvorstellungen von Singen lernen und Musikkernen im Allgemeinen und traditionellem Verständnis von Bildung und schulischem Lernen Differenzen gibt. Diese Differenzen liegen außerdem zum Teil darin begründet, was unter Lernen verstanden wird, welchem Zweck es dient und wie dieses Lernen initiiert wird.

Zunächst stellt sich die Frage, was überhaupt mit dem Begriff Lernen gemeint ist: „Jener Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist“ (Illeris 2010, S.13). In der Alltagssprache wird Lernen häufig mit Unterricht und Wissensvermittlung assoziiert. Hier wird Lernen als hauptsächlich psychologisches Phänomen verstanden, bei dem kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden. Lernende versuchen, sich einen Lernstoff zu merken, zu verstehen, ihn wiederzugeben und weiterzuverarbeiten. Lernen und gesangliche oder instrumentale Fähigkeiten zu erwerben, beinhalten aber noch eine Reihe weiterer Dimensionen, als diese auf kognitive Prozesse fokussierte Sichtweise.

Klaus-Ernst Behne führt fünf Kategorien von erlernten Fähigkeiten an, die die Weitläufigkeit des Lernprozesses verdeutlichen. Zunächst spricht er intellektuelle Fertigkeiten an. Hierzu gehört zum Beispiel, dass Lernende unterschiedliche Töne voneinander unterscheiden können, einen Generalbass aussetzen oder Akzente in Taktarten verinnerlichen und wissen. Eine zweite Kategorie bilden die kognitiven Strategien. Als Beispiel dafür nennt er die Fähigkeit, sich Intervallnamen durch Liedanfänge zu merken. Verbale Informationen bilden die dritte Kategorie. Ein Beispiel dafür

wäre klassische und romantische Kunstauffassungen darstellen und abgrenzen können. Motorische Fertigkeiten, zu denen das Singen und Instrumentalspiel zählt, und Einstellungen bilden die beiden letzten Kategorien (vgl. Behne 1997).

Auch Wilfried Gruhn betrachtet das Erlernen von Musik als einen äußerst vielfältigen Vorgang, „bei dem sowohl kognitive, wie sensorische, geistige und leibliche Prozesse im Spiel sind“ (Gruhn 2018, S.2.). Beim Lernen geht es um „den Erwerb neuer Handlungsmöglichkeiten beziehungsweise um die Entwicklung neuer Einstellungen und Verhaltensweisen, die durch Belehrung angeregt und durch eigene Erfahrung erworben werden und möglichst dauerhaft erhalten bleiben sollen. Sie resultieren in Können und Wissen, erfordern Intelligenz, Gedächtnis und Übung und verlangen den Einsatz von Körper und Geist, von Emotion und Kognition, Imitation und Explikation, pädagogischer Führung und eigener praktischer Erprobung“ (ebd., S.3).

Die Vielschichtigkeit des hier definierten Lernprozesses soll dafür sensibilisieren, dass der gängige Begriff von schulischem Lernen, die umfassende Ausrichtung des menschlichen Lernens zu wenig beachtet. In unserer Lebensumwelt, in der wir von kultureller Vielfalt umgeben und mit dauernder Erneuerung konfrontiert sind, scheint es einengend und vermessen, wenn „von oben herab“ bestimmt wird, was genau Individuen lernen sollen und wie die Lernleistung zu bewerten ist. Bildung soll nicht ausschließlich als Aufsaugen von Wissen und Kompetenzen im Sinne eines vorgegebenen Bildungskanons verstanden werden. Knud Illeris versteht unter Bildung vielmehr „die Aneignung einer generellen Bereitschaft, die Umwelt zu verstehen, sich in ihr zu orientieren und kritisch Stellung nehmen zu können“ (Illeris 2010, S.83). Zu reflektieren, sinnvolle Entscheidungen zu treffen und bis zu einem gewissen Grad sein Leben selbst steuern zu können, gehören für ihn genauso zur Bildung (vgl. Illeris 2010). Wenn das Bewusstsein dafür, auf welchen Ebenen gelernt wird, zu wenig vorhanden ist, ist auch der Blickwinkel auf das, was von den Schüler*innen im Unterricht gelernt wird, eingeschränkt. Diese Tatsache steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung innerhalb des Schulsystems, auf die später noch genauer eingegangen wird. Gerade im Bereich der sensorischen, geistigen und leiblichen Lernprozesse stellt sich die Frage, wie erfasst werden soll, was hier gelernt wurde und worin der Sinn einer Leistungsbeurteilung der Lernergebnisse in diesen Bereichen überhaupt besteht. Es soll ins Bewusstsein rücken, dass sich die Art des Lernens beim Musik lernen beziehungsweise Singen lernen vom Verständnis

des Lernens, das man sonst in der Schule vorfindet, unterscheidet. Lernen verstanden als Wissenserwerb erweitert sich um Lernen, verstanden als Handwerk, das erwerben von Fertigkeiten, Sensibilisierung des Hören lernen, Bewegungslernen und Körperempfinden, um nur einige Aspekte zu nennen. Jedenfalls bergen die für den Gesangsunterricht formulierten und für jeden anderen Unterricht wünschenswerten Gelingensbedingungen eine große Chance in sich, Lernende auf ihrem Weg zu einer Art der Bildung im Sinne von Illeris zu begleiten.

Wenn Lernen also in seinem hauptsächlichen Verständnis als kognitiver Prozess um die angesprochenen Dimensionen weitergedacht wird, kann sich dies positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken. Es können verschiedenartige Angebote gesetzt werden, die Lernende, Gruhn folgend, sowohl in ihren kognitiven, sensorischen, geistigen und leiblichen Lernprozessen begleiten und unterstützen. Begleiten und unterstützen sind hier Schlagworte die die Aufgabe von Pädagog*innen viel treffender umschreiben, als etwa die Aufgabe des „jemandem etwas beibringen“ und „Wissen vermitteln“.

Wilfried Gruhn stellt in seinen Überlegungen zum Lernen klar, „dass es sich beim Lernen um eine Tätigkeit handelt, die im Lernsubjekt selber verankert ist und sich nicht von außen manipulieren lässt, sondern immer aus eigenem Antrieb und eigener Anstrengung heraus geschehen muss, damit die Erscheinungen, mit denen man lernend umgeht, eine Bedeutung erlangen. [...] Dass sinnvolles Lernen gelingt, entzieht sich somit zu einem gewissen Teil der lehrenden Verfügbarkeit. Pädagogen können die Bedingungen für Lernprozesse bereitstellen, aber auf die Vorgänge im Inneren eines Individuums selber nicht unmittelbar einwirken“ (Gruhn 2018, S.1).

Ein ähnliches Gedankengut verfolgt die Pädagogik der italienischen Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori. Bezeichnend für die Art ihres Lernverständnisses ist der von einem ihrer Schüler geprägte Satz „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Nicht die Lehrenden bringt den Lernenden etwas bei, sondern erstere bereiten eine anregende Lernumgebung mit entsprechenden Lernmaterialien vor, aus denen zweiteere frei wählen können und mit deren Hilfe sie sich Lerninhalte weitgehend selbständig aneignen können. Die Lernangebote orientieren sich an den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden und ermöglichen ihnen Lernen durch selbsttätiges Handeln (vgl. Hellmich; Teigeler 1994). Zwar existieren für den Gesangsunterricht keine von Maria Montessori entwickelten Lernmaterialien, dennoch können Lehrende im

Gesangunterricht Wege suchen, die Lernenden im Sinne Montessoris Erfahrungen von Selbstbestimmung, Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit ermöglichen, sie in ihrer Unabhängigkeit zu fördern und sie so nicht nur in ihren schulischen Lernprozessen, sondern in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

Wieder findet sich hier eine Parallele zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die den Wunsch der Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie als höchst motivationsfördernd bezeichnen (vgl. Deci; Ryan 1993). So tragen autonomieunterstützende Lernsituationen im Sinne Montessoris ein großes Motivationspotenzial in sich, als stark kontrollierende Lernsituationen.

Wie bereits erwähnt vollzieht sich musikalisches Lernen in kognitiven, körperlich motorischen und emotionalen Dimensionen. Gruhn stellt fest, dass die in diesen Dimensionen gemachten Lernerfahrungen zusammen wirken und sich ergänzen, wobei eine Dimension in einem Moment dabei am stärksten betont ist. So zieht beispielsweise jede körperliche Erfahrung auch eine emotionale Beteiligung nach sich. Motorische Erfahrungen bewirken also laut Gruhn auch Lerneffekte auf der kognitiven Ebene (vgl. Gruhn 2018). Dieses Wissen kann genutzt werden, um im Unterschied zum sonst häufig vorgefundenen auf kognitive Prozesse hin orientierten schulischen Lernen, umfassendere, eben auch die körperliche, motorische und emotionale Dimension einschließende Lernangebote zu setzen. Musikalisches Lernen und Singen im Speziellen ist von seiner Natur her stark mit körperlichen Erfahrungen und aktiven Körperbewegungen verbunden. Daher stellt Bewegung hier auch die wichtigste Kategorie des Lernens dar. Zu betonen ist, dass das körperbetonte Lernen im Gesangsunterricht nicht isoliert für sich steht, sondern eben auch Veränderungen auf der kognitiven Ebene bewirkt. Der Neurowissenschaftler Daniel Wolpert stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Bewegung der eigentliche Grund dafür ist, dass sich das Gehirn überhaupt entwickelt hat (vgl. Wolpert 2012). Gerade im Rahmen des Regelschulsystems mit seiner Betonung der kognitiven Dimension des Lernens können diese neurobiologischen Tatsachen ein Bewusstsein dafür schaffen, dass es sich beim körperlichen, bewegungsorientierten Lernen nicht etwa um Unterhaltung der Schüler*innen im Sinne einer „Spaßpädagogik“ handelt, sondern um den dem Musizieren am engsten verbundenen Lernansatz.

Eng mit dem Ansatz des körpereinbeziehenden Lernens verbunden ist die Idee des Musikmachens und Musiklernens als Spiel. Das Spiel ist die den Kindern innewohnende

Art des Lernens. Wir sprechen davon, dass wir lernen ein Instrument zu spielen, dass wir in einem Orchester mitspielen. In diesem Sinne sollten wir uns im Gesangsunterricht darauf besinnen, mit der Stimme zu spielen. Spiel ist zwar sehr wohl mit Regeln verbunden, beinhaltet aber zusätzlich eine lustbetonte Komponente. Konzentration und Ernsthaftigkeit können einem Spiel genauso innewohnen. So betrachtet können in Unterricht die Grenzen zwischen Arbeit und Spiel verschwimmen und freudvolle Lernerlebnisse begünstigen.

4.1.2. Lehrplanvorgaben und Leistungsbeurteilung

In der Regelschule gibt es eine Leistungsbeurteilung der Schüler*innen in Form von Ziffernnoten von eins bis fünf. Auch das Fach Vokal, also der Gesangsunterricht unterliegt der Leistungsbeurteilungsverordnung des Bundes, die dies vorschreibt. Es stellt sich die Frage, was in diesem Unterrichtsfach, beziehungsweise beim Musizieren im Allgemeinen überhaupt als Leistung bezeichnet werden kann und wie diese gemessen und in Form von Schulnoten bewertet werden kann. Damit in Zusammenhang taucht die Frage auf, wie sich die Leistungsbeurteilung beim Lernen auf Lernmotivation und Explorationsverhalten auswirken.

In diesem System bezieht sich der Begriff Leistung auf die Erfüllung der Vorgaben des Lehrplans und auf das Erreichen von Lernzielen (vgl. Von Saldern 2001). Bedingt durch die Vorgaben des Lehrplans ist der Unterricht zeitlich und thematisch stark strukturiert, so dass für Lernende wenig Spielraum bleibt in ihrer Selbständigkeit, den eigenen Lernprozess betreffend zu wachsen, zu lernen sich zeitlich zu organisieren, ihre Interessenschwerpunkte zu erforschen und in ihrem eigenen Lerntempo berücksichtigt zu werden.

Die Leistungen werden in die Beurteilungsstufen eins bis fünf beziehungsweise sehr gut bis nicht genügend eingeordnet. Für jede Beurteilungsstufe sind seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung bestimmte zu erfüllende Anforderungen definiert (siehe Abb.3).

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
a) Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes b) Durchführung der Aufgaben	Anforderungen werden in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt	Anforderungen werden nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt
c) Eigenständigkeit	muss deutlich vorliegen(wo dies möglich ist)	merkliche Ansätze (wo dies möglich ist)	Mängel bei b) werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen		
d) selbständige Anwendung des Wissens und Könnens	muss vorliegen (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)			

Abb.3: Leistungsanforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen (BMBWF 2007).

Im Regelschulsystem ist also von außen, von politischer Seite, repräsentiert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung festgelegt, was in den einzelnen Schulfächern zu leisten ist, was man in diesem Zusammenhang unter Leistung versteht und welchen Wert diese Leistung hat. Der Begriff Leistungsbeurteilung meint hier das Messen und anschließende Bewerten von Leistungen. Ein Ziel hinter Lehrplanvorgaben und Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten ist die Normierung der Lehrinhalte zum Zweck der Vergleichbarkeit und der Möglichkeit der Einordnung von schulischen Angeboten und von Leistungen der Schüler*innen.

Eder et al. unterscheiden in diesem Zusammenhang drei Funktionen, die die Leistungsbeurteilung erfüllen soll:

Funktionen der Leistungsbeurteilung		
pädagogische Funktionen:	gesellschaftliche Funktionen:	personenbezogene Auswirkungen:
• Setzen von Bedeutungsamkeitssignalen, • Feedback für Schüler*innen und Lehrer*innen, • Motivation	• Selektion, • Bericht an Abnehmer*innen • Grundlage für bildungspolitische Konsequenzen, z.B. Schulsystemreform, Adaptierung der Anforderungen, Ressourcenentscheidungen, Lehrer*innen-Bildung	• Selbstkonzept, • Einstellung zur Schule, • Bildungsaspiration

Abb.4: Funktionen der Leistungsbeurteilung (vgl. Eder et al. 2009).

Die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung vermag es, das Lehr-und Lerngeschehen zu steuern, indem sich Lernende zum Beispiel verstärkt auf den Prüfungsstoff konzentrieren, im Gegensatz zu Lerninhalten, die von einer Prüfung ausgespart bleiben. Außerdem erfüllen Noten, wenn auch für sich alleine stehend nicht sehr aussagekräftig, eine Rückmeldungsfunktion, sowohl für Lernende als auch für Lehrende (vgl. Eder et al. 2009)

Ebenfalls pädagogisch wirksam, aber umstritten sind die Motivierungs- und die Disziplinierungsfunktion von Noten. Eder et al. sehen hierin eine „Gefahr des Entstehens von Schulunlust, der Unterminierung von Selbststeuerungskräften und des Verlustes der intrinsischen Lernmotivation“ (Eder et al 2009, S.247). Die in Kapitel 3 dargestellte Bedürfnispyramide nach Maslow verdeutlicht, dass das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, das eben auch in Zusammenhang mit künstlerischen Leistungen steht, erst auftaucht, wenn das Sicherheitsbedürfnis befriedigt ist. Lernende, deren erfolgreiches Abschneiden in der Schule durch schlechte Schulnoten bedroht ist und deren Sicherheitsbedürfnis somit nicht ausreichend befriedigt ist, werden kaum ein

Bedürfnis entwickeln, sich stimmlich auszudrücken und musikalisch weiterzuentwickeln, wodurch ihre Leistungsbereitschaft vermindert sein kann. Ein Aspekt, der sich somit negativ auf die Lernmotivation auswirkt.

Grundsätzlich verfolgt die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung das Ziel den Lernprozess der jeweiligen Lernenden möglichst gut zu fördern, was auch in folgendem Satz aus der Leistungsbeurteilungsverordnung des Bundes deutlich wird: „Die Bekanntgabe der Leistungsbeurteilung darf sich nicht auf die Bekanntgabe von Noten beschränken, sondern hat auch die der Beurteilung zugrunde liegenden Vorzüge und Mängel der jeweiligen Leistung zu umfassen“ (BMBWF 2007, S.5).

Im Gegensatz dazu ist die gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung laut Eder et al. sehr stark klassifizierend und fokussiert auf der Betonung der Unterschiede zwischen den Lernenden. Die Einordnung in bestimmte Bewertungsklassen zieht weitreichende Konsequenzen für die Lernenden nach sich. So berechtigen Schulnoten beispielsweise zum Aufstieg in die nächste Schulstufe, zum Übertritt in andere Schulformen, durch die Matura zu Studiengängen und erhöhen oder verringern die Chance auf einen Arbeitsplatz (vgl. Eder et al. 2009). Schnell befinden sich Schüler*innen sozusagen in einer Schublade, die es für Außenstehende scheinbar auf den ersten Blick ermöglicht, Schlüsse über die Bewältigung der schulischen Anforderung zu ziehen. Es ist nicht verwunderlich, dass sich hier auf Seiten der Lernenden schnell Leistungsdruck, Überforderung und damit in Verbindung stehende Verhaltensweisen zeigen können.

Verhaltensweisen zur Vermeidung schlechter Beurteilungen sind laut Von Saldern unter anderem, das Lernen nur um bei Prüfungen gute Noten zu erhalten, das Schummeln bei Leistungsüberprüfungen, die Leistungsverweigerung, zum Beispiel durch Fehlen bei Tests und das Heucheln von Interesse an gebotenen Lerninhalten (vgl. Von Saldern 2001).

In Bezug auf die personenbezogenen Funktionen der Leistungsbeurteilung stellen Eder et al. fest, dass die Einstellung zur Schule stark von den erhaltenden Zensuren abhängig ist. Zusätzlich wird das Selbstkonzept der Schüler*innen wesentlich durch Rückmeldungen aus der Schule, eben in Form von Noten geformt. „Junge Menschen halten sich in einem hohen Ausmaß dort für leistungsfähig und tüchtig, wo sie in der Schule gute Noten haben und trauen sich in jenen Fächern wenig zu, in denen ihre

Noten schlecht sind. Die Vorstellungen, die sie von ihren eigenen Leistungsmöglichkeiten haben, prägen dann auch ihre späteren Bildungsaspirationen und ihre Motivation zum (lebenslangen) Lernen“ (Eder et al 2009, S.248).

In den Schulen werden von außen Leistungsanforderungen an die Schüler*innen herangetragen, wobei die Lehrpersonen als Bewerter*innen der geforderten Leistungen fungieren. Bewertet wird dabei im Normalfall das Ergebnis eines Lernprozesses. Der Lern-beziehungsweise Erarbeitungsprozess ist dabei kaum von Interesse. Die Leistungsanforderungen orientieren sich, wie bereits erwähnt an den Lehrplänen, die vorsehen, dass alle Lernenden in der gleichen Zeit die gleichen Anforderungen zu erfüllen haben. Die Anforderungen, die die Lernenden an ihren eigenen Lernprozess haben und ihre speziellen Interessen, die Lerninhalte betreffend sind nicht von Interesse. Das Individuum wird außer Acht gelassen.

In Kapitel 3 wurden Gelingensbedingungen für den Gesangsunterricht formuliert, die sich in vielen Bereichen auch auf Unterricht im Allgemeinen beziehen lassen. Dabei wurden unter anderem Bedürfnisorientierung, individuelle Förderung, erreichbare und attraktive Zielsetzungen, das Schaffen eines sicheren Explorationsraums und die Möglichkeit des Scheiterns ohne Konsequenzen als Bedingungen für einen gelingenden Unterricht definiert. In der Potsdamer Erklärung zur...werden die Einführung von individuellen Lehr- und Entwicklungsplänen, das Vermeiden von Selektion sowie Angst und Zeitdruck im Lernprozess, als Erfolgsfaktoren für den Gesangs- und Instrumentalunterricht angesehen. Vergleicht man die aus den hier formulierten Gelingensbedingungen und aus der Potsdamer Erklärung hervorgehenden Forderungen an den Unterricht, wird deutlich, das Idealbild und die unter anderem durch die Bewertung in Form von Ziffernnoten geschaffenen Lernbedingungen klaffen auseinander.

Der Kinder- und Jugendpsychiater und Schriftsteller Paulus Hochgatterer äußert sich in einem Interview in der Zeitung „Der Standard“ kritisch zu den Ziffernnoten und stellt, untermauert von den Erfahrungen innerhalb seiner Arbeit, die Behauptung auf, dass Noten bei Lernenden Angst und Scham erzeugen. Damit in Zusammenhang stellt er die Frage in den Raum, ob man in einer Gesellschaft mündige Menschen, oder gehorsame Befehlsempfänger heranbilden möchte, wobei er durch die gängige Form der Leistungsbeurteilung, die Förderung der Entstehung Zweiterer sieht. Im

Sinne einer Fehlerkultur, die Fehler als Lernchancen versteht, fordert er die „Freiheit, sich zu irren“, welche die derzeitige Beurteilungsform in den Schulen nicht gewährleistet (vgl. Hochgatterer 2019).

Verfolgt man Medienberichte zum Thema Leistungsbeurteilung und lauscht man Diskussionen unter Lehrenden stellt man fest, dass die Leistungsbeurteilung, die eigentlich eine in der pädagogischen Arbeit nebensächliche Erscheinung sein sollte, viel zu stark in den Fokus gerückt ist. Nicht die Messung und Bewertung der Leistungen sollten im Vordergrund stehen, sondern das Wecken und erhalten der Lern- und Leistungsfreude. Ob dies durch genaue Vorgaben von Leistungsanforderungen, Bewertung von außen in Form von Ziffernnoten, und Vorgabe von Lerninhalten und Lern-tempi möglich ist, ist fragwürdig.

Auch Von Saldern sieht in der Form der Notengebung eine Ursache für Selektionsprozesse der Lernenden, die den einen Chancen (zum Beispiel auf höhere Bildungsabschlüsse und somit größere Einkommen und höheren Lebensstandard) eröffnen und den anderen, eben denen deren Schulleistungen schlechter beurteilt werden, verschließt. Es stellt sich die Frage, ob man in der Schule Selektionsprozesse in Gang setzen möchte, oder das Ziel der bestmöglichen, individuellen Förderung des Lernfortschrittes der Lernenden verfolgt (vgl. Von Saldern 2001). Im zweiten Fall gilt es alternative Formen der Leistungsbeurteilung zu suchen und zu praktizieren, die den Lernenden tatsächlich dienlich sind, indem sie ihnen einen tiefen Einblick in den Prozess und die Qualitäten ihres Lernprozesses ermöglichen und ihnen helfen, diesen zum Zwecke des Erreichens ihrer Lernziele zu optimieren.

Wenn Leistungen bewertet werden sollen, ergibt sich das Problem der Messbarkeit von Leistungen. Wie kann objektiv bewertet werden, inwiefern ein Lernziel erreicht wurde, beziehungsweise, betrachtet man den Lernprozess, auf welche Art und Weise etwas geleistet wurde? In manchen Schulfächern, so zum Beispiel Mathematik, wird eine objektive Bewertung des Erreichens eines Lernzieles einfacher sein als in anderen Fächern. Besonders in Schulfächern in denen es um Kreativität, um künstlerischen Ausdruck, um die Umsetzung eigener Ideen geht, und bei denen es meist viel mehr als eine mögliche Lösung einer Aufgabe, mehrere Herangehensweisen, verschiedene mögliche, nebeneinanderstehende Auffassungen, gibt, wo es auch um Geschmacksfragen geht, wie eben beim Gesang, oder beim Spiel eines Instrumentes, gestaltet sich eine objektive Leistungsbeurteilung weitaus komplizierter.

Betrachtet man den in Kapitel 2 dargestellten Lehrplan für Gesangs- und Instrumentalunterricht an der AHS- Oberstufe, so wird deutlich, dass es Lernziele gibt, die eine objektive Bewertung leichter zulassen als andere. Ob es hier trotz der Möglichkeit einer Quantifizierung der Leistung sinnvoll für die Lernenden ist, diese in fünf Ziffernoten zu kategorisieren, sei dahingestellt. Derartige Lernziele wären zum Beispiel: musikalische Parameter und Gestaltungsmittel erkennen und unterscheiden, Notentext verstehen, deuten und umsetzen, vom Blatt singen, gesangsspezifische Literaturkenntnisse vorweisen. Leistungsanforderungen, bei denen sich die Objektivität in der Bewertung bei weitem schwieriger gestaltet sind beispielsweise: den Körper bewusst wahrnehmen und einsetzen, eigene Ideen entwickeln und musikalisch darstellen, sich künstlerisch präsentieren, in der Gruppe musizieren, eigene Stärken einschätzen und konstruktiv in die Gruppe einbringen oder Emotionen durch das eigene Musizieren vermitteln. Hier gilt es alternative Formen des Transparentmachens des Lernerfolges beziehungsweise des Dokumentierens und Reflektierens des Lernweges der Lernenden zu finden und im Unterricht zu etablieren. In Kapitel 5 wird dieser Aspekt der Leistungsbeurteilung genauer betrachtet.

Grundsätzlich sind zwei konträre Tendenzen in der Bildungsdiskussion zu beobachten: Zum einen wird man in der Fachliteratur nicht müde, die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse zu fordern und methodische Hinweise dafür zu erarbeiten. Man ist bestrebt, Lernende als „Individuen mit unverwechselbaren Besonderheiten wahrzunehmen und ihrer Entwicklung Raum zu geben“ (Lion, 2008 S.35). Zum anderen entstehen auf nationaler und internationaler Ebene von behördlicher Seite immer mehr Kontrollbestimmungen zur Leistungsmessung- und Vergleichbarkeit. Als Beispiele für derartige Bestimmungen nennt Lion die drei Begriffe Bildungsstandards, Kernstofffixierung und Zentralmatura (vgl. Lion 2008). Wenn Lehrende versuchen diesen Konflikt, der sich an diesen beiden Polen zwischen individueller Förderung und Selektion gepaart mit Fremdkontrolle aufspannt zu lösen, geraten sie in ein Dilemma, das Lion wie folgt beschreibt: „Je mehr Zeit und Geduld man den einzelnen und ihren individuellen Lernwegen widmet, desto höher wird allmählich der Druck, ihnen die geforderten Leistungen abzurufen. Besonders im Fach Musik führt dies zu wenig repräsentativen Prüfungsthemen, wenn ein ganzes Jahr lang das Singen, Tanzen und Musizieren gepflegt worden war und am Ende ein Test die Kenntnisse von Formenlehre und Biografiedaten in ein Punktesystem rechnet“ (Lion 2008, S.37).

Eine Ausprägungsform dieses Konflikts bei der Leistungsbeurteilung stellt die Reifeprüfung an der AHS-Oberstufe im Fach Vokal beziehungsweise Instrumentalspiel dar. Auch wenn im vorangegangenen Unterricht Lernprozesse zusätzlich zur herkömmlichen Beurteilung in Form von Ziffernnoten auf alternative Weise betrachtet und bewertet wurden, sind Lehrende bei der Abnahme der Maturaprüfung gezwungen, Bewertungsmaßstäbe anzulegen, bei denen ausschließlich ergebnisorientiert bewertet wird und dieses Vorgehen scheinbar eine Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Schülerleistungen gewährleistet, was meiner Ansicht nach der Komplexität der künstlerischen Leistungen der Lernenden kaum gerecht wird.

Zu betonen ist, dass eine kritische Haltung gegenüber der Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten keineswegs ein „Nein“ zum Erbringen von Leistung im Gesangsunterricht an sich ist. Im Gegenteil: Singen und Musizieren ist eine anspruchsvolle, komplexe Tätigkeit, die den Ausführenden sehr wohl eine Reihe von Leistungen abverlangt. Leistungen, die zu erbringen sind, wenn man sich in seinem Musizieren weiterentwickeln möchte. Leistungsvorstellungen und -erwartungen und die Bereitschaft, etwas zu leisten hängen von den gesetzten Zielen ab. Ausschlaggebend für die Leistungsbereitschaft ist zu einem großen Teil, von wem und auf welche Art und Weise die zu erreichenden Ziele gesetzt wurden. In Fällen, wo Lernende ihre Lernziele selbst entwickeln, in die Definition dieser eingebunden sind und/oder sich im Sinne der „identifizierten“ oder „integrierten Regulation“, die Deci und Ryan (vgl. Deci; Ryan 1993) in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation beschreiben, mit diesen von außen gesetzten Zielvorgaben identifizieren, wird die Leistungsbereitschaft hoch sein. Voraussetzung dabei ist natürlich, dass es sich um attraktive, tatsächlich erreichbare Ziele handelt. Grundsätzlich kann aber von einer dem Menschen innewohnenden Lust, etwas zu leisten, also von einem menschlichen Leistungsbedürfnis ausgegangen werden.

Ulrich Mahlert plädiert dafür, im Unterricht „eine ‘förderliche Leistungskultur‘ zu entwickeln. Eine von ihr geprägte pädagogische Ausrichtung rechnet mit dem natürlichen Leistungsbedürfnis von Schülerinnen und Schülern und verfällt weder in den Fehler, aus gut gemeinter Schonung auf Leistungsstandards zu verzichten, noch in den gegenteiligen, aus schädlichem Ehrgeiz durch unangemessen hohe Forderungen das Leistungsbedürfnis zu frustrieren“ (Mahlert 2016c, S.8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in vielen Fällen nicht die Lernenden den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden, sondern umgekehrt, die schulischen Rahmenbedingungen, die Art der Leistungsbeurteilung und das Aufoktroyieren der Lerninhalte und Lerntempi den Anforderungen der Lernenden nicht gerecht werden.

4.1.3. Altersspezifische Herausforderungen

Die Lernenden in der AHS-Oberstufe sind zwischen 14 und 18 Jahren alt. Es handelt sich hier um Jugendliche, in ihrer Entwicklung auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen. In diesem Lebensabschnitt haben Jugendliche eine Reihe altersspezifischer Entwicklungsthemen zu bewältigen, die in den Gesangsunterricht mit hereinschwingen und so in Bezug auf den Unterricht verschiedene altersspezifische Herausforderungen mit sich bringen. Um später die von den jugendlichen Lernenden zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben verständlich machen zu können, werden zunächst die Begriffe Jugend und Pubertät geklärt.

Der Begriff der Jugend bezieht sich laut Schenk-Danzinger auf eine Altersgruppe. Der Beginn der Jugend wird etwa um das 12. Lebensjahr angesiedelt und das Ende dieser Lebensspanne ist rund um das 25. Lebensjahr angesetzt. Unter Pubertät versteht man die Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, in der die Jugendlichen eine Reihe komplexer Lebensaufgaben zu bewältigen haben. Die sogenannte Vorpubertät beginnt ein bis zwei Jahre vor der eigentlichen Pubertät. Die Vorpubertät ist die Zeitspanne zwischen dem ersten Auftreten der sekundären Geschlechtsmerkmale und dem ersten Funktionieren der Geschlechtsorgane. Zusätzlich kommt es in diesem Zeitraum zu einer Änderung der Körperproportionen und einem Wachstumsschub, das Längenwachstum des Körpers betreffend. Bemerkenswert dabei ist, dass dieser Schub bei Mädchen rund zwei Jahre früher (um das 11. Lebensjahr) als bei Jungen (um das 13. Lebensjahr), zu beobachten ist. Nicht nur körperlich, sondern auch psychisch machen Jugendliche in dieser Zeit enorme, oft recht aufwühlende Veränderungen durch (vgl. Schenk-Danzinger 1996).

Zu den erwähnten Lebensaufgaben in der Pubertät zählen:

- Die Auseinandersetzung mit der körperlichen Entwicklung und der damit einhergehenden biologischen Reife auf der psychischen Ebene, so dass sich das neue Körperbild in das sich entwickelnde Ich integrieren kann (vgl. Schenk-Danzinger 1996).
- Die kognitive Entwicklung mit einer Ausbildung der Fähigkeit zu formalen Denkprozessen im Gegensatz zum konkret anschaulichen Denken der Kindheit. Damit in Verbindung stehen die Fähigkeit zur Selbstreflexion und abstraktem Denken (vgl. Schenk-Danzinger 1996).
- Die soziale Integration, die in Zusammenhang mit der Berufs-bzw. Ausbildungswahl eine Einordnung in die Gesellschaft der Erwachsenen von den Jugendlichen verlangt. Die damit verbundene grundlegende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Institutionen, Normen und Wertvorstellungen bringt oft Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle innerhalb der Gesellschaft mit sich (vgl. Schenk-Danzinger 1996).
- Eine vierte Entwicklungsaufgabe im Jugendalter besteht in der Selbstfindung und ist damit im psychologisch- emotionalen Bereich angesiedelt. Mit der stattfindenden geistigen Entwicklung und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit Wertsystemen und dem Entwurf eigener Lebenspläne, entwickeln sich Jugendliche bei der Ich-Findung und Selbstwerdung ein großes Stück weiter (vgl. Schenk-Danzinger 1996).

Die Pubertät ist als biologisches, kognitives, soziologisches und psychisch-emotionales Phänomen zu betrachten. Die weitreichenden körperlichen und geistigen Entwicklungen bringen oft Unsicherheiten und Krisen mit sich, die es zu bewältigen gilt. Derartige Krisen sind aber auch als Chancen zu verstehen, die zur Formung der Persönlichkeit und zur Ausprägung des Erwachsenen-Ich beitragen.

Bedingt durch die genannten auf verschiedenen Ebenen ablaufenden Entwicklungsprozesse, ergeben sich für die Jugendlichen vielfältige Aufgaben und Themenbereiche, mit denen sie sich auf dem Weg zum Erwachsenwerden auseinandersetzen müssen und die für sie von Bedeutung sind. Konkret fallen in diese Zeit Aufgaben wie

zum Beispiel die Berufs- und Ausbildungswahl, die Ablösung von den Eltern, der Aufbau von Bindungen außerhalb des Elternhauses, Bildung eines eigenen Wertesystems, Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der eigenen Persönlichkeit.

Monika Smetana unterscheidet beim Reifungsprozess, den Jugendliche während der Pubertät durchleben, die in Abb.5 dargestellten Entwicklungsthemen.

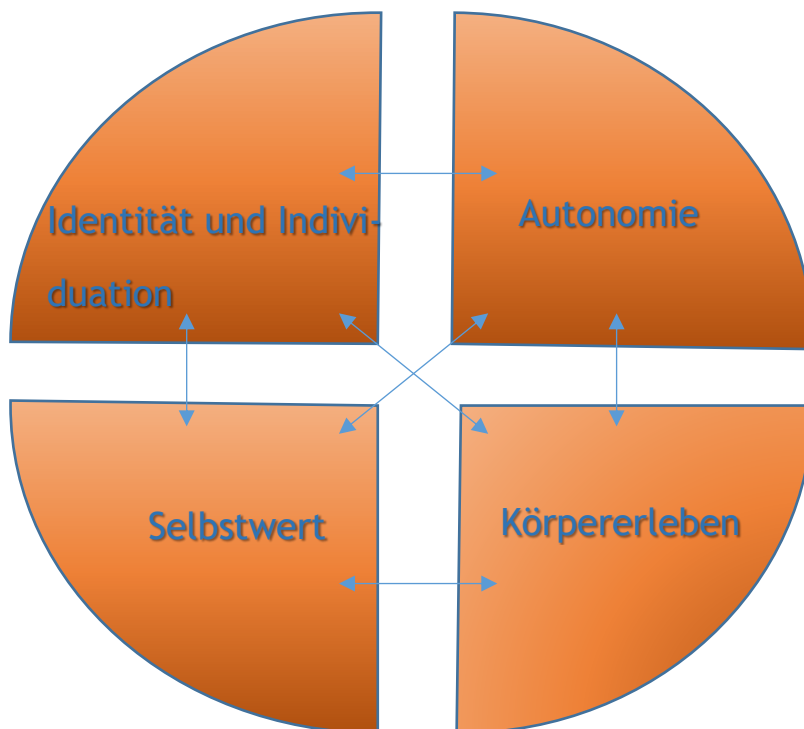


Abb.5: Entwicklungsthemen im Jugendalter (vgl. Smetana 2018).

ad Identität und Individuation

Wer bin ich? Wer möchte ich sein? Diese Fragen stellt sich der junge Mensch in der Pubertät bewusst oder unbewusst. Durch den Spiegel, den ihm die soziale Umwelt vorhält und durch seine Eigenwahrnehmung entwickelt der Jugendliche seine Identität und sozusagen ein Konzept von sich selbst. Durch die sich vollziehende Ablösung von den Eltern, kann der Jugendliche seine individuelle selbständige Persönlichkeit herausbilden (vgl. Smetana 2018).

ad Autonomie

Auch in Zusammenhang mit den von den Jugendlichen explizit gewünschten Ablösungs- und Abgrenzungstendenzen vom Elternhaus, steht in der Pubertät eine Entwicklung, hin zu von anderen Individuen unabhängigem Handeln und Erleben. Diese Handlungs- und Erlebensautonomie meint beispielsweise ein klar von den Emotionen anderer Familienmitglieder abgegrenztes emotionales Erleben, die Entwicklung einer eigenen Meinung und eigener Werte, oder einfach die Fähigkeit, Alltagsroutinen auch ohne elterliche Hilfe bewältigen zu können. Die Entwicklungen im Bereich der Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Unabhängigkeit bedürfen natürlich einer Erweiterung des Handlungs- und Entscheidungsspielraums des Jugendlichen im Vergleich zum Kindesalter, um seinen Autonomiebestrebungen gerecht zu werden (vgl. Smetana 2018).

ad Selbstwert

Durch die sich immer weiter entwickelnden Kompetenzen in vielen Bereichen und das Erproben dieser, durch die Bestätigung der eigenen Person beziehungsweise der eigenen Kompetenzen innerhalb tragender Beziehungen und durch die Fähigkeit zu autonomem Denken und Handeln, kann es zur Ausbildung beziehungsweise zur Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls kommen. (vgl. Smetana 2018)

ad Körpererleben

Eine weitere anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe besteht darin, die körperlichen Veränderungen der Pubertät psychisch zu verarbeiten. Hier kommt es oft zu einer Diskrepanz zwischen körperlicher und psychischer Reife, wobei letztere oft der Erstgenannten nachhinkt (vgl. Smetana 2018).

Bedenkt man die im Vorangegangenen aufgezeigten, weitreichenden Veränderungen, die Jugendliche während der Pubertät durchleben, kann man davon ausgehen, dass diese Zeit auch im Bereich der Stimmentwicklung sehr fordernd, spannend, von stimmlichen Entwicklungsschritten geprägt und dadurch mitunter sehr aufwühlend sein kann. Daher wird im nächsten Abschnitt der Aspekt der Stimmveränderung näher beschrieben.

Ein Aspekt der Körperentwicklung in der Pubertät ist die Veränderung im Bereich der Stimme, weg von der Kinderstimme, hin zur Erwachsenenstimme. Dieser Vorgang

wird als Stimmmutation bezeichnet und verdient im Hinblick auf den Gesangsunterricht mit Jugendlichen eine besondere Betrachtung. Vom allgemeinen Körperwachstum in der Pubertät ist auch der für die Stimmproduktion zuständige Kehlkopf mit den Stimmlippen, der Atemapparat, der mit dem Ausatemstrom die Stimmlippen in Schwingung versetzt sowie das unter anderem für den spezifischen Stimmklang verantwortliche Ansatzrohr (darunter versteht man den Bereich oberhalb des Kehlkopfes, also den Nasen- Rachen- und Mundraum) betroffen.

Zum einen verursacht das rasche, in den unterschiedlichen Teilen nicht immer proportional verlaufende Wachstum dieser Teile des Stimmapparates, ein für eine gewisse Zeit lang nicht optimal aufeinander abgestimmtes Verhältnis der einzelnen bei der Stimmproduktion beteiligten Komponenten, wodurch das typische Brechen der Stimme, also der Stimmbruch, hörbar wird (vgl. Friedrich et al. 2008). Dieses Phänomen tritt sowohl beim Sprechen, als auch beim Singen auf und führt in vielen Fällen zu einer Verunsicherung beim Einsatz der Stimme. Dieses sich im körperlichen Bereich nicht kontrollieren können, wirkt also in den Bereich des psychisch- emotionalen hinein und kann dort zu einer Verminderung der Selbstsicherheit und des Selbstwertes führen. Es ist eben alles im Umbruch.

Zum anderen fordert die Tatsache, dass der Jugendliche während und nach der Mutation ständig mit seiner sich verändernden Stimme beziehungsweise eben mit seiner nicht mehr kindlichen Stimme konfrontiert ist, zu einer Auseinandersetzung mit dem neuen jugendlichen, beziehungsweise erwachsenen Ich, mit all den dazugehörigen Dimensionen, heraus. Bei dieser Betrachtung ist zu bedenken, dass der spezifische Stimmklang eines Menschen ein sehr spezieller Ausdruck des Individuums ist und immer als Ausdrucksform der jeweiligen Persönlichkeit betrachtet werden kann.

Bei Mädchen wird die Sprechstimme während der Mutation um ungefähr eine Terz tiefer, bei Jungen hingegen verlagert sie sich um rund eine Oktave nach unten (vgl. Friedrich et al. 2008). Bei Jungen sind die stimmlichen Umbrüche während der Mutation also zumeist viel auffälliger und erfordern auch eine intensivere Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit seiner neuen Stimme.

Manche Gesangsschüler*innen werden, wenn sie den Klang ihrer -durch die hormonelle Veränderung und das allgemeine Körperwachstum- neuen Stimme entdecken, in Staunen versetzt. Sie entwickeln Neugierde darauf, was denn da noch so alles an

Stimme kommen wird. Je nach Veranlagung und Vorerfahrungen der Schüler*innen können die stimmlichen Veränderungen aber Anlass für eine Stimmkrise oder zumindest eine Unsicherheit beim Singen sein, gerade wenn die Stimme während der Mutation eine Zeit lang als nicht so belastbar, verlässlich und Halt gebend erlebt wird. Hier braucht es von Seiten der Gesangslehrer*innen sehr viel Fingerspitzengefühl, um die Jugendlichen durch die Phase des stimmlichen Umbruchs zu begleiten. Man könnte den Gesangsunterricht während der Mutation als gemeinsame Entdeckungsreise von Schüler*innen und Lehrer*innen, hin zu einer neuen Stimme, hin zu einem neuen Ich, betrachten. Auf dieser Reise wird es immer wieder Phasen geben, in denen die jungen Sänger*innen nicht so recht wissen, wo sie mit ihrer Stimme hin sollen und wie sie mit ihr umgehen können. Die hohen Lagen der Kinderstimme funktionieren oft nicht mehr, der helle glockenähnliche Stimmcharakter geht verloren, die tieferen Töne und das veränderte Klanggepräge der reiferen Stimme lassen sich noch nicht erschließen, sind noch nicht richtig greifbar und vorstellbar. Man ist sich stimmlich selber fremd, ist nicht mehr Herr über den eigenen Körper, ist eben nicht mehr Kind aber auch noch nicht erwachsen.

Wie mit den speziellen Herausforderungen, die die stimmlichen Veränderungen im Jugendalter mit sich bringen, im Gesangsunterricht umgegangen werden kann, wird in Kapitel 5 genauer betrachtet.

4.1.4. Hierarchische Beziehungen

In Kapitel 3 wurden gleichwertige, von gegenseitigem Respekt geprägte Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden als eine Gelingensbedingung für Unterricht definiert. Grundsätzlich können sich derartige ideale Beziehungen potenziell in allen Lernsystemen entwickeln. Traditionell ist allerdings die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernende in Schulen hierarchisch strukturiert. Lehrende werden Lernenden gegenüber als ranghöher betrachtet. Schüler*innen befinden sich, mitbedingt durch die vom Lehrenden durchzuführende Leistungsbeurteilung, in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Pädagog*innen. Lernende machen die Erfahrung, dass Lehrende, Umgangssprachlich gesprochen „am längeren Ast sitzen“. Es wäre der Lernatmosphäre im schulischen Gesangsunterricht zuträglich, wenn Lernende ihre Lehrer*innen tat-

sächlich als Partner, als Coaches, die sich sozusagen mit ihnen auf Augenhöhe befinden, erleben würden und nicht als ihnen übergeordnete Wissensvermittler von deren Bewertung am Ende ihr Schulerfolg abhängig ist. Der Neurobiologe Gerald Hüther geht in seinem Buch „Mit Freude Lernen. Ein Leben lang.“ auf die Qualität der Beziehungen innerhalb derer am besten voneinander gelernt wird ein und schreibt: „Nur in Beziehungen, in denen es zu Begegnungen von Subjekt zu Subjekt kommt, also nur dann, wenn ein Kind sich in seiner Einzigartigkeit von einer anderen Person gesehen und wertgeschätzt fühlt, ist es bereit, sich zu öffnen und das Wissen und Können, die Vorstellungen und Erfahrungen dieser anderen Personen zu übernehmen. Beziehungen, in denen ein Kind-oder später ein Erwachsener-als Objekt behandelt und zum Objekt von Bewertungen, Erwartungen, Absichten und Interessen oder gar Maßnahmen anderer Personen gemacht werden, blockieren diese Übernahme und zwingen in ungünstige Lernerfahrungen“ (Hüther 2016, S.59).

4.1.5. Atmosphäre

Sowohl für Lehrende als auch für Lernende ist es oft herausfordernd eine innerliche sowie eine äußerliche Atmosphäre zu schaffen, die befriedigendes Lernen ermöglicht. Äußerliche Atmosphäre bezieht sich wie im Vorangegangenen beschrieben auf räumliche Gegebenheiten, wie etwa Raumgröße, Lichtverhältnisse Farbe und Gerüche. Innerliche Atmosphäre meint hier den inneren Zustand von Lehrenden und Lernenden, die Stimmung mit der sie an die Sache herantreten, die sich durch Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimme ins Außen trägt. Die innere Haltung, die innere Gestimmtheit wird durch Erfahrungen im Hier und Jetzt gespeist sowie auch durch vergangene Erfahrungen, zum Beispiel im Hinblick auf die äußere Atmosphäre, eben den Unterrichtsraum, genauso durch erwartete zukünftige Erfahrungen. Gesangsunterricht in der Regelschule findet meist nachmittags in denselben Räumlichkeiten statt, in denen am Vormittag die anderen Unterrichtsfächer abgehalten wurden. Räume, in denen meist an Schulbänken sitzend mehr oder weniger aufmerksam zugehört und gearbeitet wurde. Räume, in denen Prüfungen absolviert und Prüfungsängste ausgestanden wurden. Häufig finden Lehrende und Lernende sich im Gesangsunterricht in ungelüfteten, unaufgeräumten mit Schulbüchern und dergleichen von zu vielen in der Klasse untergebrachten Schülern vollgeräumten Klassenzimmern wieder. Alternativ dazu stehen für den Instrumental-und Gesangsunterricht sehr kleine,

schalldurchlässige Kellerräume zur Verfügung. Das „Umschalten in den Singmodus“ der Konzentration, körperliche Wachheit und „Gestimmtheit“ verlangt, fällt unter diesen Gegebenheiten vielfach schwer, was zum Nachlassen der Motivation sowohl auf Seiten der Lernenden, als auch auf Seiten der Lehrenden führen kann.

Wie in den Ausführungen zur Unterrichtsatmosphäre in Kapitel 3 erläutert, plädiert Ulrich Mahlert dafür, dass in jeder Unterrichtseinheit Momente mit Festcharakter entstehen dürfen, die einen Raum für besondere musikalische Augenblicke öffnen (vgl. Mahlert 2016b). Dass die gerade beschriebenen Bedingungen dafür nicht förderlich sind, liegt auf der Hand.

4.2. Möglichkeiten

Neben den Herausforderungen, vor die der Gesangsunterricht in der Regelschule Lehrende genauso wie Lernende stellt, bietet dieser Rahmen besondere Möglichkeiten für die Umsetzung eines bedürfnisorientierten Gesangsunterrichts. Worin dieses Potenzial liegt, wird im Folgenden beschrieben.

4.2.1. Gruppenunterricht - Gesangsunterricht innerhalb der Peergroup

Die vorherrschende Sozialform des Gesangsunterrichts in der Regelschule ist der Gruppenunterricht. Wie in Kapitel 2 erwähnt, finden sich dabei, drei bis fünf Schüler*innen für eine Zeitdauer von 100 Minuten pro Woche zusammen. In den meisten Fällen sind dies Schüler*innen einer Schulklasse, oder zumindest eines Jahrgangs. Zumeist ist die Lerngruppe also miteinander vertraut und arbeitet auch in anderen Zusammenhängen zusammen. Oft ist es bei der Einteilung der Gruppen neben dem Aspekt der Vorerfahrungen und des Leistungsniveaus der Lernenden auch möglich, auf Wünsche der Schüler*innen die Gruppenzusammenstellung betreffend einzugehen. So können unterschiedlichste Gruppenkonstellationen entstehen, wo einmal das Vorbildlernen von weiter fortgeschrittenen Sänger*innen genutzt werden kann, einmal ein annähernd gleiches Leistungsniveau ein gleichzeitiges Abdecken von Lernthemen mehrerer Schüler*innen erlaubt, einmal durch das Singen Schüler*innen, die sonst eine Außenseiterrolle einnehmen, besser integriert werden und ein anderes

Mal bestehende Freundschaften innerhalb der Gruppe zu einer positiven Unterrichts-
atmosphäre beitragen können. Die Lernenden finden sich hier in einer Gruppe annä-
hernd Gleichaltriger, gleicher schulischer Laufbahn und ähnlichen sozialen Hinter-
gründen. Die Erfahrung zeigt, dass sie häufig auch ähnlichen Vorlieben ihren Klei-
dungsstil, ihre Art des Sprechens und ihren Musikgeschmack und ihr Musizieren be-
treffend haben.

Das Lernen innerhalb einer solchen Gruppe erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Be-
dürfnisse der Lernenden in Bezug auf soziale Eingebundenheit, Anerkennung und Un-
terstützung, Ausleben der eigenen Interessen und Neigungen und persönliche Zieler-
füllung befriedigt werden, was potenziell zu einer größeren Zufriedenheit mit dem
Unterricht und somit höherer Motivation und größerem Lernerfolg beiträgt. In den
wenigen Fällen, wo das soziale Miteinander einem Lernfortschritt und der stimmli-
chen Entwicklung der Gruppenmitglieder nicht zuträglich ist, sollte versucht werden,
entweder Unstimmigkeiten zu klären oder den Tausch einzelner Gruppenmitglieder
in andere Gesangsgruppen anzuregen, sofern dies mit den durch den Stundenplan
geschaffenen zeitlichen Rahmenbedingungen vereinbar ist. Grundsätzlich ist die So-
zialform des Gruppenunterrichts aber geradezu dafür prädestiniert, das soziale Mit-
einander, die Zusammenarbeit und das Lernen voneinander zu stärken und zu för-
dern.

Anselm Ernst nennt in seinem Buch „Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“
als Vorteile des Gruppenunterrichts, dass sich Lernende hier gegenseitig motivieren
können, dass das Musizieren miteinander und voreinander zu einer Selbstverständ-
lichkeit wird, viele Möglichkeiten für das Singen im Ensemble geboten werden und
dass Lehrende viele Unterrichtsinhalte ökonomischer unterrichten können, als dies
beim Einzelunterricht der Fall wäre. Einen besonderen Wert des Gruppenunterrichts
sieht er auch darin begründet, dass sachliches und soziales Lernen miteinander ver-
bunden werden. Das Lernen in der Gruppe betrachtet er als die natürlichste Form
des Lernens (vgl. Ernst 1991).

Menschen lernen also in unterschiedlichsten Lebensbereichen miteinander und von-
einander. Grundlegende gesangstechnische Fertigkeiten, musikgeschichtliches Wis-
sen, Gehörbildung, Musiktheorie und natürlich Singen im Ensemble lassen sich her-
vorragend in der Gruppe unterrichten, wobei die soeben genannten Vorteile des

Gruppenunterrichts genutzt werden sollen. Etwas schwieriger gestaltet sich der Unterricht allerdings, wenn es um die Einzelförderung der Schüler*innen, sei es im Bereich der Gesangstechnik oder bei der Erarbeitung von Sololiteratur, geht. Hier zeigt sich oft, dass 100 Minuten Unterrichtszeit für vier oder fünf Schüler*innen zu kurz sind, um auch diese Bereiche des Unterrichts zur Genüge abdecken zu können. Es bedarf daher eines zeitlich, räumlich und pädagogisch sehr ausgefeilten Unterrichtskonzeptes, um sowohl die Lerninhalte, die sich in der Gruppe gut erarbeiten lassen, zu unterrichten, als auch Schüler*innen einzeln fördern zu können. Ein Vorteil, der sich in der Regelschule hierbei bietet ist, dass am Nachmittag, an dem der Gesangs- und Instrumentalunterricht in der Regel stattfindet, genügend Ausweichräume vorhanden sind, um die Gruppe beispielsweise in unterschiedlichen Räumen an unterschiedlichen Inhalten arbeiten zu lassen. So eröffnen sich auch Zeit und Raum für Phasen der Einzelförderung. Einen weiteren Vorteil für diese Art des Arbeitens bietet das Alter der Schüler*innen. Im Gegensatz zu jüngeren Kindern sind die Jugendlichen dazu fähig, sich selbständig oder beispielsweise gemeinsam mit Lernpartner*innen für sie aufbereitete Inhalte zu erarbeiten.

Die vielen unterschiedlichen Möglichkeiten der Gruppenkonstellationen, innerhalb derer im Gesangsunterricht gearbeitet werden kann, illustriert Ulrich Mahlert in der folgenden Darstellung:

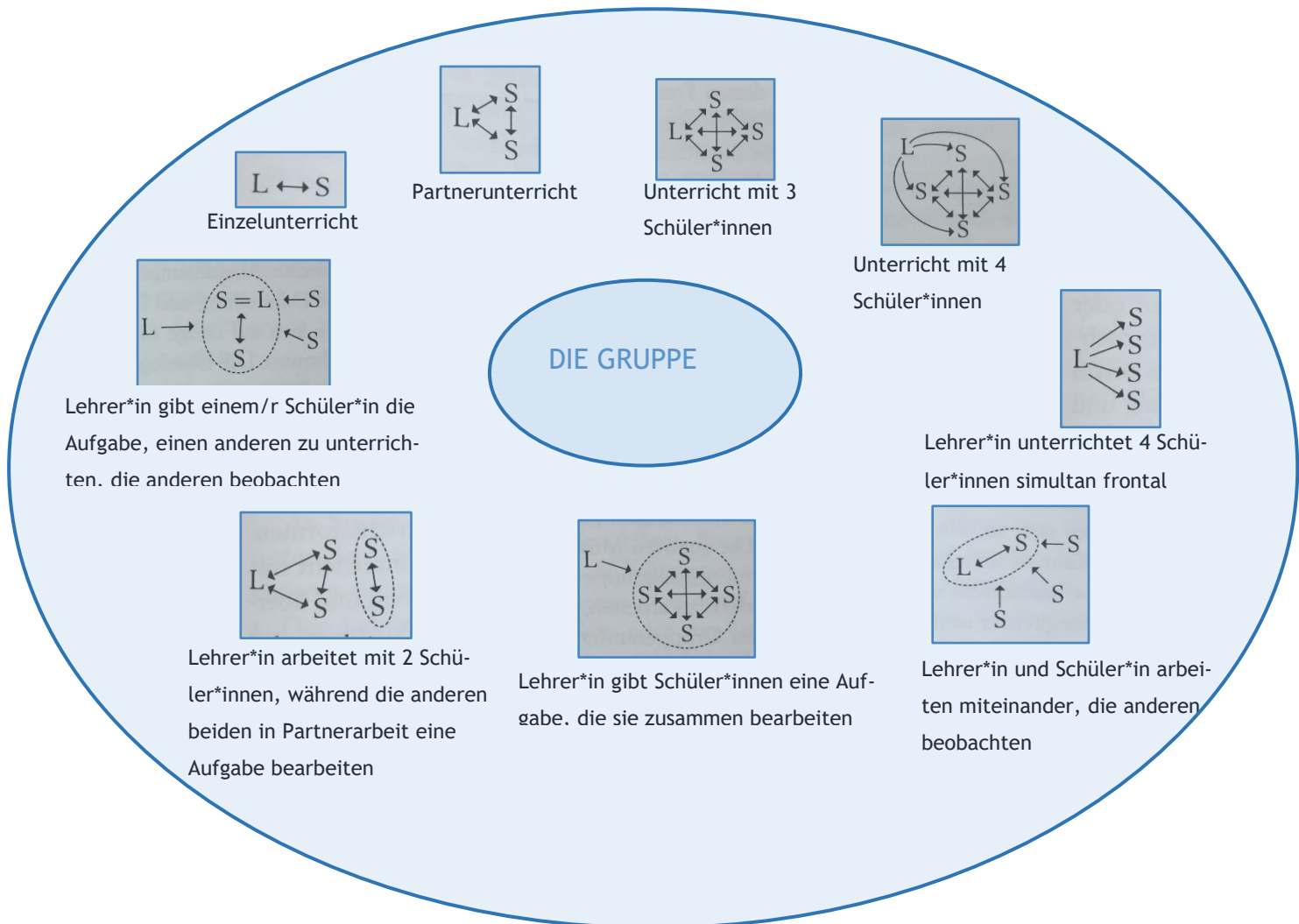


Abb.6: Mögliche Lernbeziehungen im Gruppenunterricht (Mahlert 2011, S.243).

Die mannigfaltigen Konstellationen bieten viel methodischen Spielraum für einen abwechslungsreichen Gesangsunterricht (vgl. Mahlert 2011). Bei den verschiedenen von Ulrich Mahlert identifizierten Lernbeziehungen innerhalb des Gruppenunterrichts erleben sich sowohl Lehrende als auch Lernende in immer neuen Rollen und bewältigen verschiedenartig Aufgaben. Sich einordnen, eine Führungsrolle übernehmen, einen Auftrag erfüllen, eine Lösung erarbeiten, jemandem etwas erklären, Fragen formulieren können, Sachverhalte beobachten und seine Überlegungen dazu in passender Form mitteilen, Aspekte einer musikalischen Darbietung reflektieren können, sind nur einige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich dabei entwickeln dürfen.

4.2.2. Vernetzung von Lernbereichen

Eine Besonderheit stellt der Gesangsunterricht in der Regelschule dahingehen dar, dass er nicht wie etwas in der Musikschule für sich alleine steht, sondern eines von vielen Unterrichtsfächern ist, das Schüler*innen im Laufe ihres Schultages belegen. Dies stellt einerseits, wie zuvor erläutert eine Herausforderung dar, birgt andererseits aber auch ein großes Potenzial für interessante Lernmöglichkeiten in sich. Eingebettet in einen Pool von verschiedensten Unterrichtsfächern soll der Gesangsunterricht in der Regelschule großflächig gedacht und praktiziert werden. Er soll nicht abgeschlossen für sich, in einer Reihe mit anderen nebeneinander existierenden, voneinander unabhängigen Unterrichtsgegenständen gesehen werden. Das bedeutet, dass immer wieder über den Rahmen der 100 Minuten wöchentlich -in denen Lernende sich mit gesanglichen und mit damit in Verbindung stehenden musikalischen Themen beschäftigen- hinausgehend, Synergien und Schnittpunkte mit Themen aus anderen Fachbereichen gesucht werden. Für derartige Querverbindungen und Angelpunkte zu Themen aus dem Gesangsunterricht besonders prädestiniert sind die bildenden Künste, Bewegung und Sport, sowie die Unterrichtsfächer Deutsch, Geschichte und selbstverständlich Musik.

Im Sinne des Praktizierens eines umfassenden Gesangs-und Instrumentalunterrichts, wie ihn Andreas Doerne beschreibt, (vgl. Doerne 2010) der eben auch beispielsweise geschichtliche und musikhistorische Aspekte in den Unterricht einbindet, gilt es, einen fachlichen Austausch mit Kolleg*innen der genannten Schulfächer zu pflegen und wo es möglich ist, für die Schüler*innen nachvollziehbare und interessante fächerübergreifende Zusammenarbeiten zu arrangieren. Ideen dafür werden in Kapitel 5 vorgestellt.

5. Handlungsspielräume und Zukunftsperspektiven

Yehudi Menuhin malt in dem eingangs dieser Arbeit angeführten Zitat ein sehr poetisches Bild vom Gesang, wenn er das Singen als Tanz des Atems, der auch seelische Zustände des Menschen zum Ausdruck bringt, bezeichnet. Er schreibt der Tätigkeit des Singens die Fähigkeit zu, eine befreiende Wirkung auf Atem, Seele und Körper, die er als Einheit versteht, zu entfalten und in die Gesamtheit des menschlichen Daseins hineinzuwirken.

Dieses umfassende Menschenbild, das den Menschen als geistiges, seelisches, und körperliches Wesen betrachtet, liegt auch den zu Beginn der vorliegenden Arbeit formulierten Zielen und Idealvorstellungen für individuell abgestimmten Gesangsunterricht zugrunde. Auf Basis dieser Ziele und Vorstellungen wurden Bedingungen definiert, die deren Verwirklichung ermöglichen. Einige dieser Bedingungen finden sich im Rahmen den das Regelschulsystem für Gesangsunterricht bietet, sogar in einer sehr förderlichen Ausprägung, andere jedoch stellen Lehrende und Lernende vor Herausforderungen, die es zu meistern gilt.

Im Zentrum von Kapitel 5 steht nun die Frage, welche Handlungsspielräume konkret genutzt werden können um konstruktiv mit den Herausforderungen umzugehen und wie sich bietende Möglichkeiten aktiv wahrgenommen werden können, um im vorgegebenen Rahmen die Bedingungen für bedürfnisorientierten Gesangsunterricht so weit als möglich umzusetzen und die übergeordneten Ziele und Vorstellungen für die Art und Weise wie Singen gelehrt und gelernt wird, zu verwirklichen.

Die aufgezeigten Ansätze und Ideen führen in manchen Bereichen direkt zum Ziel eines bedürfnisorientierten Gesangsunterrichts, in anderen Bereichen führen sie begrenzt durch die systemimmanenten Rahmenbedingungen nur näher daran heran. Die Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sind als erweiterbare Ideensammlungen zu verstehen.

Rufen wir zunächst die definierten Bedingungen für gelingenden Unterricht in Erinnerung:

Gesangsunterricht

- orientiert sich an den Bedürfnissen von Lernenden und Lehrenden
- fördert individuell
- ist durch von Respekt und Wertschätzung geprägte Beziehungen gekennzeichnet
- bietet eine einladende Unterrichtsatmosphäre
- passt das Unterrichtskonzept der jeweiligen Sozialform an
- bietet vielfältige, ansprechende Unterrichtsinhalte und Methoden
- entwickelt erreichbare und attraktive Ziele
- eröffnet einen Explorationsraum in dem ein Scheitern ohne negative Konsequenzen möglich ist
- beachtet im Unterrichtskonzept alle Komponenten menschlichen Daseins
- ermöglicht und provoziert Glückserfahrungen.

Als potenziell herausfordernd für die Umsetzung dieser Bedingungen innerhalb des Regelschulsystems wurden in Kapitel 4 folgende Themen identifiziert:

Die Art des schulischen Lernens unterscheidet sich in den meisten Fällen von der Art wie Singen lernen oder das Erlernen des Instrumentalspiels funktioniert. Hier bedarf es einer Bewusstseinsbildung für diese Unterschiedlichkeiten und damit in Verbindung des Beschreitens förderlicher Lernwege.

Überdies stellen Lehrplanvorgaben und Vorgaben zur Leistungsbeurteilung Herausforderungen für einen bedürfnisorientierten Gesangsunterricht dar, weil sich die Definition dessen, was als Leistung anerkannt wird, nicht auf individuelle Ziele und Potenziale der Lernenden bezieht, sondern an den Vorgaben des Lehrplans Maß nimmt. Hinzu kommt, dass es gerade im Bereich kreativer Tätigkeiten sehr schwer möglich und oft nicht sinnvoll ist, festzuhalten, was als Leistung bezeichnet werden kann und den Wert einer Leistung zu bestimmen. Außerdem kommt es so zu einer Art der Leistungsbeurteilung, die besondere Interessen und Voraussetzungen des Individuums nicht miteinbezieht und so wenig aussagekräftige, für das Weiterbewegen

im Lernprozess der Einzelnen kaum förderliche Beurteilungen in Form von Ziffernnoten generiert.

Hinzu treten altersspezifische Themenstellungen, bedingt durch die körperlichen und die Persönlichkeit der Lernenden betreffenden Umbrüche in der Pubertät, die das Lehren und Lernen im Gesangsunterricht vor besondere Herausforderungen stellen.

Als essenziell für das Gelingen von Gesangsunterricht wurde der Aufbau einer gleichwertigen von Respekt und Wertschätzung geprägten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden identifiziert. Allerdings entstehen im Schulgefüge, mitbedingt durch die Vorgaben der Leistungsbeurteilung und der Relevanz, die die positive Bewältigung der schulischen Aufgaben für den weiteren Lebensweg der Lernenden hat, ungleiche Machtstrukturen, die zu Lasten des Beziehungsaufbaus zwischen Lehrenden und Lernenden gehen.

Auch das Schaffen einer förderlichen Unterrichtsatmosphäre kann herausfordernd sein, weil durch die Abhaltung der Gesangsunterrichts in den gleichen Räumlichkeiten, in denen auch der sonstige schulische Unterricht stattfindet, ein „Umschalten“ zwischen kognitiv dominiertem Lernen und Musiklernen schwer fällt.

Der Rahmen des Gesangsunterrichts innerhalb des Regelschulsystems birgt aber eben auch wie in Kapitel 4 erläutert, besondere Möglichkeiten:

Dies ist zum einen die Tatsache, dass Gesangsunterricht hier als Kleingruppenunterricht stattfindet, wodurch sich vielschichtige Möglichkeiten zum Lernen von-und miteinander auf tun, die aktiv genutzt werden sollen. Zum anderen können in diesem Rahmen interessante Lernchancen generiert werden, indem bewusst Vernetzungen zwischen verschiedensten schulischen Lernbereichen gesucht werden.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Handlungsspielräume aufgezeigt, die Möglichkeiten zum Umgang mit Herausforderungen innerhalb des Regelschulsystems und Nutzungsmöglichkeiten der besonderen Lernchancen zeigen.

5.1. Die Art des Lernens

Wenn es darum geht, mögliche Arten des Lernens zu charakterisieren, lassen sich nach Illeris vier verschiedene Aktivitätsmodi unterscheiden, die in Bezug auf die an Lehrende und Lernende gestellten Anforderungen und in Bezug auf die Art der in diesen Lernprozessen gewonnenen Erkenntnis, verschieden sind. Diese nennt er „Studien“, „Unterricht“, „Aufgaben“ und „Projekte“ (vgl. Illeris 2010).

Die Modi Studien und der Unterricht sind stark auf einen zu vermittelnden Lernstoff konzentriert, wobei Unterricht durch die Lehrenden und Studien durch die Lernenden gesteuert sind. Dagegen fokussierten Aufgaben und Projekte nicht auf einen vorgegebenen Lernstoff, sondern auf zu bearbeitende Probleme. Dabei dominiert im Bereich der Aufgaben die Steuerung durch die Lehrenden. Bei Projekten steuern die Lernenden selbst. Illeris legitimiert alle Aktivitätsformen des Lernens, in Abhängigkeit davon, welche Ziele der Unterricht verfolgt. Allerdings räumt er ein, dass, wenn es im Unterricht um die Entwicklung von Kompetenzen geht, das Lernen innerhalb von Projekten am geeignetsten ist (vgl. Illeris 2010).

Der Lehrplan an der AHS-Oberstufe ist, wie in Kapitel 2 beschrieben, stark auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet und fordert, an Illeris Aussage orientiert, zur verstärkten Projektarbeit auf. Außerdem verlangt Projektarbeit von Lernenden ein breites Spektrum an Fähigkeiten beziehungsweise baut diese aus. Projekte im Gesangsunterricht bergen das Potenzial Lernende in ihrer Selbständigkeit, Selbsttätigkeit Eigeninitiative, Kreativität zu stärken und zu fördern (vgl. Malmberg 2012). Dies entspricht auch den, dieser Arbeit zugrunde liegenden Zielsetzungen für Gesangsunterricht. Wenn es dabei idealerweise um Projekte geht, für die sich die Lernenden gerne engagieren wollen, ist dies für die Lernmotivation förderlich und provoziert somit verstärkt nachhaltige Lernerlebnisse.

Auch Doerne betont die Bedeutung der intrinsischen Motivation als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen. Er plädiert in diesem Zusammenhang dafür, die individuellen Lernziele und Wünsche bezüglich Lerninhalten stärker in die Hand der Lernenden zu legen (vgl. Doerne 2010).

Krause-Benz identifiziert selbstbestimmtes, also nicht von vorgegebenem Lernstoff aufoktroiertes Lernen, als Voraussetzung für Lernprozesse, die es vermögen Denken und Handeln einer Person nachhaltig zu verändern. Sie schreibt Situationen in denen

Lernende „musikalische Produkte in gemeinschaftlicher Arbeit entwickeln und ihnen dabei von der Lehrperson ein hohes Maß an Selbständigkeit zugestanden wird“ (Krause-Benz 2018, S.112) eine große Chance zu, selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen.

Die im Weiteren beispielhaft beschriebene Arbeit in Form von Projekten ist nur eine von mehreren Möglichkeiten selbstbestimmtes Lernen anzuregen. Ein im Folgenden dargestelltes, im Rahmen des Vokalunterrichts an der AHS-Oberstufe durchgeführtes Projekt, soll zeigen, wie durch die Planung und Durchführung dieses, die in dieser Arbeit definierten Ziele und Bedingungen für individuell abgestimmten Gesangsunterricht zu einem großen Teil verwirklicht werden konnten und dabei die Vorgaben des Lehrplans erfüllt werden konnten.

Beispiel: Das Projekt Schülerinnenkonzert „Zeitreise“

Zehn Schülerinnen meiner Vokalgruppen der 6. und 7. Klassen planten und verwirklichten ein rund einstündiges Konzert mit dem Titel „Zeitreise“, das in den Räumlichkeiten der Schule für Verwandte und Freunde geboten wurde. Das Programm schloss sowohl Solostücke, Duette, als auch Vokalensemblestücke, die entweder a capella, mit Klavierbegleitung oder mit Band, bestehend aus Keyboard, Gitarre und Cajon, ein. Die „Zeitreise“ umfasste den Zeitraum von zirka 1700 bis zur Gegenwart. Im Konzert war ich bei manchen Stücken Teil des Vokalensembles, bei anderen begleitete ich am Klavier oder nahm mich gänzlich aus dem aktiven Geschehen heraus. Die Vorgabe meinerseits bei der Planung des Projekts war lediglich, dass es im 2. Semester des Schuljahres Konzert dieser Vokalgruppen geben soll, in dem unterschiedliche musikalische Genres gezeigt werden und das von den Schülerinnen selbst moderiert werden soll. In einem ersten als Gruppenarbeit organisierten Brainstorming sammelten die Schülerinnen ihre Ideen und spezielle Stückwünsche. Ich stellte ein stilistisch breit gefächertes realistisch von den Teilnehmerinnen realisierbares Notenangebot zur Anregung beziehungsweise Auswahl bereit. Ansonsten arbeitete die Gruppe selbständig ohne mein Beisein unter Einbeziehung einiger unterstützender Leitfragen. Schon in dieser Projektphase entschieden sich die Schülerinnen für den Konzerttitel „Zeitreise“. Es wurden einerseits von mir vorgeschlagene Stücke

ausgewählt und andererseits selbst Stücke vorgeschlagen und selbständig Notenmaterial organisiert. Im gemeinsamen Gespräch agierte ich in beratender Funktion und die vorgeschlagenen Stücke wurden auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft und zum Teil noch adaptiert. Die Ergebnisse der häuslichen und schulischen Übeprozesse in der Phase der Einstudierung der Konzertliteratur, ließ darauf schließen, dass sich die Sängerinnen mit gesteigertem Zeitaufwand und Engagement mit der gewählten Musik beschäftigten. Meine musikalische und stimmtechnische Arbeit mit den Sängerinnen an der Literatur wurde bereitwillig angenommen. Wichtig war mir in diesem Arbeitsprozess die Schülerinnen immer wieder zur Reflexion ihrer musikalischen Ensembleleistungen anzuregen und unterschiedliche Rollen innerhalb des Ensembles auszuprobieren. In der Endprobenphase wurden über die Vokalstunden hinaus von den Schülerinnen gemeinsame Proben, zum Teil mit der Band organisiert, zu denen ich gebeten wurde um noch Anregungen zu geben, oder meine Meinung dazu zu äußern. Zwei Freiwillige moderierten das Konzert. Ich erarbeitete mit diesen einige Richtlinien, die bei der Moderation beachtet werden sollten. Der Moderationstext wurde selbständig verfasst und ich wurde um eine Stellungnahme dazu und Verbesserungsvorschläge gebeten. Der Konzertabend wurde von den Schülerinnen sehr positiv erlebt. Sie identifizierten sich mit ihrem Programm und ihrer Darbietung und äußerten im nächsten Schuljahr den Wunsch nach der Organisation eines weiteren Konzertes.

Nicht nur im Bereich der gewählten Aktivitätsformen, wie Illeris (vgl. Illeris 2010) sie beschreibt, gibt es beim Singen lernen förderliche Handlungsspielräume. Auch bezüglich der angesprochenen Lernkanäle gibt es Spielräume, die nachhaltig wirkende, sinnliche Lernerfahrungen ermöglichen. Spielräume, die sich nicht im Ansprechen des Kognitiven zum Zwecke des Lernens erschöpfen, sondern ihr Potenzial im sinnlichen erleben entfalten. Beim schulischen Lernen wird, wie in Kapitel 4 dargestellt, häufig die kognitive Komponente des Lernprozesses in den Vordergrund gerückt. Musiklernen ist aber neben der kognitiven Leistung, die dabei vollzogen wird, ein sensorisch, geistiger und leiblicher Prozess.

Gruhn bezeichnet Bewegung in diesem Zusammenhang als „wichtigste Kategorie des Lernens“ (Gruhn 2018, S.18). Um der umfassenden Ausrichtung des menschlichen Lernens gerecht zu werden, sollen deshalb im Gesangsunterricht Wege beschritten werden, die zusätzlich und noch vor dem Ansprechen der kognitiven Ebene, Lernen im Bereich des sinnlich, geistig, leiblichen provozieren.

Auch Doerne betont in seiner Pädagogik die „Untrennbarkeit von Musik und Bewegung“ (Doerne 2010, S.129). Er erkennt, dass „das Verstehen von Musik im Zusammenhang mit eigenem Musizieren seinen Ursprung im Körper, genauer gesagt im körperlichen Nachvollzug realer oder imaginierter klanglicher Ereignisse“ hat. [...] „Das Be-greifen einer Sache im wörtlichen Sinn (also das körperliche Hinwenden und haptische Ertasten)“ ist für ihn „der Ursprung für das Begreifen im übertragenen Sinn einer verstandesmäßigen Durchdringung. Musikalische Phänomene, die nicht am eigenen Leib erfahren wurden, haben für den musizierenden Menschen so lange keine Bedeutung, bis sie durch den Körper und seine Bewegungen erschlossen werden“ (Doerne 2010, S.130).

Doerne empfiehlt für den Unterricht zunächst die Arbeit an der bewussten Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung von musikalischen Phänomenen wie Rhythmus, Dynamik, Harmonik, Melodieverlauf, Artikulation und so weiter. Hierzu werden besagte Phänomene von den Lernenden auf ihren individuell empfundenen emotionalen Gehalt hin analysiert. Danach werden die zugeschriebenen Emotionen zuerst ohne dazu zu singen oder ein Instrument zu spielen in Bewegung, wie zum Beispiel Gehen, Schreiten, Laufen, Armschwünge, Drehungen und Mimik, umgesetzt. Dabei soll die gemachte Bewegung mit dem Empfinden der Musik übereinstimmen. Als nächster Schritt wird schließlich das aktive Musizieren miteinbezogen (vgl. Doerne 2010). Doernes Methode kann durch die tiefgreifende, umfassende Auseinandersetzung mit der Musik und mit sich selbst, Lernende dazu befähigen, sich ein Musikstück „zu eigen zu machen“, es in seiner Ganzheit zu erfassen, ihre eigene Interpretation, zu der sie stehen, zu finden und authentisch umzusetzen und unabhängig von Bewertungen wie gut oder schlecht, richtig oder falsch zu machen/werden.

Der Sänger und Gesangspädagoge Kurt Widmer zitiert in seinem Buch Aristoteles: „Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.“ („Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen gewesen wäre.“) (Widmer 2018, S.6). Widmer betont darin die Bedeutsamkeit der Bildung der Sinne, der Verfeinerung von Hören, Sehen, Tasten, und Bewegen für das Singen. Er bietet eine Gesangsschule, die diese Zielsetzung inkludiert und einen spielerischen, lustbetonten, phantasievollen, kreativen Umgang mit der Stimme ermöglicht. Dieses in seiner Methode enthaltene spielerische Element ist im Rahmen des schulischen Vokalunterrichts besonders gut dazu geeig-

net, eine Ergänzung zur Überbetonung des kognitiven, des Ernstes und der Leistungsorientierung zu bilden. Widmer erreicht mit seinen Übungen zur physiologischen Körperhaltungen, durch seine von Bewegung, von Handlungen begleiteten Atemübungen, die mit Buntstiften während des Singens gezeichneten großformatigen Kreise oder Achterschleifen, das in eine Rolle, in der man während des Singens agiert, schlüpfen, um nur einige zu nennen, eine Weiterentwicklung der stimmlichen Qualität und des musikalischen Verständnisses. Diese Qualität und dieses Verständnis gehen zum einen viel tiefer, als es dies ohne die Methoden des Bewegungslernen möglich wäre. Ebenfalls gibt es den Lernenden ein lustbetontes Werkzeug in die Hand mit dem sie, wenn sie die Methode beherrschen, vom Lehrenden unabhängig werden und ihr gesangliches Lernen selbst steuern und kontrollieren können. Die Erfahrung bei der Umsetzung dieser Methode im Vokalunterricht zeigt, dass Lernende zunächst manchmal durch das spielerische Herangehen an das Singen, wo Lernen das auf andere Art und Weise erwartet wird, befremdet sind. Hat sich ihnen allerdings der Sinn der Übungen erschlossen und haben sie ihre wohltuende und befreiende Wirkung auf die Stimme am eigenen Leib erfahren, lassen sie sich bereitwillig darauf ein. Voraussetzung für dieses „Darauf einlassen“ ist allerdings das Schaffen einer wohlwollenden Unterrichtsatmosphäre, die Exploration in einem geschützten Rahmen ermöglicht. Eine häufig getätigte Aussage in Widmers Gesangskursen ist „Du hast es selbst in der Hand.“ Damit ist gemeint, dass man sich durch sein eigenes Handeln, also durch das Selbst tätig werden, das Können in Bezug auf das Singen erschließt.

Parallelen hierzu finden sich im Gedankengut Maria Montessoris, wenn sie für die Förderung der Selbsttätigkeit, das Ermöglichen eines selbständigen Handelns und eine anregende Lernumgebung eintritt (vgl. Hellmich; Teigeler 1994). Gesangsunterricht sollte, die Prinzipien Montessoris beachtend, also so angelegt sein, dass die Abhängigkeit von den Lehrenden bei der Erarbeitung von Lerninhalten und bei der Einschätzung der Qualität der Umsetzung von Anfang an so klein als möglich gehalten wird und die Unabhängigkeit von den Lehrenden und von Fremdmeinungen im Allgemeinen mit der Zeit immer stärker wachsen darf.

Einige Beispiele sollen zeigen, wie Wege zu diesem Ziel hin beschritten werden können:

Blattsingübungen

Für das Erfassen und Umsetzen eines neuen Gesangsstückes ist die Fähigkeit des Blattsingens sehr förderlich. Im Rahmen des Gruppenunterrichts kann für die gesamte Gruppe oder für Teile daraus als Einzel- oder Gruppenarbeit ein Angebot zur Ausbildung der Blattsingfähigkeiten gesetzt werden. Zunächst werden dazu gemeinsam die Solmisationssilben (do-re-mi-fa-so-la-ti-do) mit den dazugehörigen Handbewegungen eingeübt. Wird dies beherrscht, kann von den Lernenden selbstständig daran weitergeübt werden, indem Kärtchen, auf denen jeweils ein Handzeichen für die jeweilige Solmisationssilbe beziehungsweise den jeweiligen Ton einer Tonleiter, abgebildet ist, angeboten werden. Mit diesen können nur einfache oder komplexere Melodieverläufe zusammengestellt werden, die dann gesungen werden. Als Selbstkontrolle kann das Klavier genutzt werden, auf dem nach jedem gesungenen Ton die Tonhöhe kontrolliert wird. Bei Bedarf können am Klavier, jeweils bei der entsprechenden Taste Kärtchen befestigt werden, auf denen die Handbewegungen zur Solmisation abgebildet sind. Die Position dieser Kärtchen kann in weiteren Übungsdurchgängen entsprechend variiert werden und es können an der Klaviatur zusätzlich Kärtchen mit den Notennamen angebracht werden, so dass die verschiedenen Tonarten erarbeitet werden können. Als nächster Übungsschritt können zunächst die Noten tonal einfach gehaltener Stücke mit Solmisationssilben versehen werden, wodurch die Melodieführung selbstständig erarbeitet werden kann.

Wahrnehmungsschulung

Bedingt dadurch, dass beim Singen der Körper der Ausführenden selbst als Instrument fungiert, ist die Schulung der Körperwahrnehmung für die Weiterentwicklung der Gesangstechnik unabdingbar. Wiederum ist es ein Ziel des Gesangsunterrichts, Lernende zur Selbstkontrolle über die Einschätzung der Qualität der produzierten Töne und bei Bedarf zur Modifikation dieser zu befähigen. Bevor dies gelingt, sind von Lehrenden über einen längeren Zeitraum hinweg noch viele Hilfestellungen nötig. Zur Förderung und Verfeinerung der Körperwahrnehmung können zum Beispiel folgende Fragen gestellt werden: „Wie fühlt es sich an, wenn der Ton so voll/ so zart/etc. klingt? (Aufmerksamkeit auf relevante Körperregionen, wie zum Beispiel

Zwerchfell oder Rachenraum lenken). „Stellen sich gesamtkörperliche Wahrnehmungen oder Emotionen dazu ein?“ oder „Welche Vorstellungshilfen hat du genutzt damit der Atem so frei fließen konnte, wie das gerade jetzt der Fall war/ damit du die Resonanzräume im Kopfbereich öffnen kannst?“ Oder „Welche Bewegung hat dir geholfen, den hohen Ton frei schwingend zu erleben?“

Diese Fragen zielen darauf ab, einerseits die Wahrnehmung zu schärfen und andererseits durch das genaue Formulieren und Analysieren der Wahrnehmung eine Ab Speicherung dieser im Gehirn und damit in Verbindung eine Wiederabrufbarkeit dieser beim selbständigen Üben zu ermöglichen.

Checklisten anbieten

Um ein selbständiges Üben und somit lernen zu ermöglichen bewährt sich auch das Anbieten von Checklisten. Geht es um den Bereich der Stimmtechnik an der selbständig weiter geübt werden soll können Lernende und Lehrende gemeinsam eine individuell abgestimmte Checkliste entwerfen, die als Gedankenstütze beim Üben dienen kann. In dieser Liste könnte dann beispielsweise folgendes notiert sein: beim Einatmen auf das Lösen der Spannung in der Bauchdecke achten (wenn dies ein Thema in der vorangegangenen Unterrichtseinheit war), Atemluft strömt durch die Nase ein, in diesem Takt stelle ich mir vor der Ton würde an der Schädeldecke schwingen, damit ich den gewünschten glockenähnlichen Klang bekomme, für den hohen Ton hilft es mir, wenn ich die Knie leicht beuge, und so weiter.

Des Weiteren kann es zum Beispiel eine Checkliste für das Erarbeiten eines neuen Stückes geben. Darin könnte zum Beispiel Folgendes notiert sein: ich lese mir den Text des Stückes durch und stelle Überlegungen zum Inhalt an, ich spreche den Rhythmus gemeinsam mit dem Text des Liedes und dirigiere dazu, ich zeichne Atemstellen in den Notentext ein, ich stelle mir die Melodie vor, ich versuche die Melodie vom Blatt zu singen, ich nehme mir ein Instrument zu Hilfe, und so weiter.

Derartige Checklisten können von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit variieren, je nachdem welche Themenstellungen im Unterricht gerade aktuell sind. Die Punkte der Liste können Lernenden als Gedankenstütze und Ideenbringer für das Üben dienen und widerspiegeln für sie in dieser Lernphase relevante Themen.

Die Arbeit mit Checklisten kann Lernenden ermöglichen, die Effizienz ihrer Überstrategien zu steigern und zu verfeinern, um sie damit in Verbindung einen Schritt weiter auf dem Weg zum selbständigen Üben und Musizieren zu bringen.

5.2. Lehrplan und Leistungsbeurteilungsverordnung

Der Lehrplan für AHS-Oberstufen-Gymnasien legt den Rahmen fest, innerhalb dessen sich Inhalte im Unterricht aufspannen. Ruft man sich folgende Formulierung aus dem in Kapitel 2 beschriebenen Lehrplan vor Augen, lässt sich erkennen, dass dieser Rahmen weit gesteckt ist und viel Raum zu freier Gestaltung lässt: „Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung innerhalb der Kompetenzbereiche liegen im Ermessen der Lehrperson“ (Fachinspektor*innen für Musikerziehung/ Instrumentalmusik und Gesang 2018, o.S.).

Ist das übergeordnete Ziel, ein, wie in Kapitel 3 definierter, individuell abgestimmter und bedürfnisorientierter Unterricht, so lässt sich zu diesem Zitat noch ergänzen, dass die Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung im Ermessen der Lehrperson in Abstimmung mit den Lernenden liegt. Diese Formulierung im Lehrplan eröffnet also einen breiten Handlungsspielraum für Partizipation und damit verbundener Aushandlungsprozesse, betreffend der Unterrichtsinhalte und der Gestaltung des Unterrichts ein.

Die Verpflichtung zur Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten und die annähernd gleiche Nivellierung der Leistungen, die bei der Reifeprüfung zu erreichen und auch untereinander zu vergleichen sind, sind Fakten, mit denen konstruktiv umgegangen werden muss. Dafür empfiehlt es sich zusätzlich zu diesen ergebnisorientierten Formen der Leistungsbeurteilung sowohl für Lernende als auch für Lehrende aussagekräftigere Formen zum Transparentmachen von Leistungen im Unterricht zu etablieren. Die im Folgenden angeführten Möglichkeiten dafür beziehen sich zum Teil auf den Lernprozess und zum Teil auch auf das Ergebnis dieses Prozesses. Ziel dieser zusätzlichen Formen der Kommunikation über Leistungen ist es Lehrenden einen differenzierteren Blick auf ihre Leistungen, ihre Kompetenzen und vor allem auf ihre Lernprozesse zu eröffnen, diese gemeinsam zu analysieren und dadurch optimieren zu können. Damit soll immer stärker eine Lernkultur etabliert werden, in der Lernende mit der Unterstützung der Lehrenden ihre Lernweggestaltung selbständig

und selbstbestimmt beschreiten können. Niermann bezieht diese Art der Selbständigkeit auch auf die Leistungsbeurteilung wenn er den Weg in die für ihn richtige Richtung wie folgt beschreibt: „von ‘der Lehrer beurteilt die Schülerleistung‘ zu ‘Schüler schätzen -mit Hilfe der Lehrer- ihre Leistungen in kommunikativen Prozessen selber ein‘“ (Niermann 2008, S.19).

Vorausgeschickt sei, dass das Funktionieren derartiger Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsdokumentation einer Schulung der Kommunikationsfähigkeiten auf Seiten von Lehrenden und Lernenden, eines beständigen Trainings und einer kompetenten Anleitung durch die Lehrenden bedarf.

Am Anfang jeder Lernphase steht laut Niermann die Klärung der Leistungserwartungen. Hierbei werden Vorgaben der Lehrenden mit den Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden abgeglichen und aufeinander abgestimmt. So werden Anforderungen und Ziele für den Unterricht gemeinsam definiert. Daraus können im Anschluss Lernziellisten erstellt werden. Diese dienen zum einen dem Klarlegen der Erwartungen und Ziele und zum anderen können sie als Basis für spätere Gespräche über Lernprozesse und erbrachte Leistungen dienen.

Pensenbuch

In der an den Gedanken Maria Montessoris orientierten Pädagogik wird mit Pensenbüchern gearbeitet. In einem Pensenbuch ist klar aufgelistet, welche Teilziele im Unterricht erreicht werden sollen. Es wird darin markiert, welche Ziele schon erreicht wurden, und welche noch nicht (vgl. Hellmich, Teigeler 1994). Diese Bücher können basierend auf den gemeinsam aus Lehrplanvorgaben und von Lehrenden und Lernenden formulierten Zielen, angefertigt werden. Sie dienen der differenzierten Einschätzung der Kenntnisse und Fertigkeiten nach bestimmten Zeitintervallen und können somit für die weitere Planung des Unterrichts und für die Reflexion und Evaluierung der Lernprozesse dienen.

Basierend auf den für den Unterricht vereinbarten und im Pensenbuch festgehaltenen Zielen können Arbeitsblätter für die Lernenden entworfen werden, wo sie sich selbst in Bezug auf die zu erreichenden Ziele einschätzen können.

Feedback - wechselseitige Rückmeldung

Die Musikpädagogin Olga Weiß beschreibt in ihrer Abhandlung über Schüler-Feedback als Methode zur schülerorientierten Unterrichtsentwicklung Feedback als systematisches, regelgeleitetes Werkzeug zur gezielten Gestaltung von Arbeitsprozessen und auch zur Stärkung von Beziehungen innerhalb des Unterrichts. Dabei sollen Lernende zu bewussten Mitgestaltern des Lehr- und Lernprozesses gemacht werden. Das Feedback wird innerhalb unterschiedlicher Beziehungskonstellationen, nämlich von Lehrenden zu Lernenden, von Lernenden zu Lehrenden und zwischen Lernenden vollzogen und bezieht sich auch Inhalte, Methoden und Beziehungen im Unterricht. Der Feedbackprozess gliedert sich in eine Phase des gemeinsamen Austauschs, der eine Phase der Auswertung der Ergebnisse und der Formulierung von Konsequenzen und Zielen folgt und einer Evaluierungsphase in der die Umsetzung von Vereinbarungen überprüft wird (vgl. Weiß 2017).

Als Form der wechselseitigen Rückmeldung sind auch sogenannte Lernentwicklungsgespräche anzuführen. Themen bei derartigen Gesprächen können beispielsweise Leistungsentwicklung, Wohlbefinden und soziale Situation in der Gruppe, das Üben zu Hause, (Stimm-) Gesundheit, Leistungsziele, zukünftige Vorhaben, anstehende Projekte, Identifikation von Bedingungen, die die Lernenden brauchen, um sich gut entwickeln zu können und die Frage, was der Unterricht dazu beitragen kann, sein. Im Idealfall ist bei einem solchen Gespräch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht hierarchisch, obwohl es die Aufgabe der Lehrperson ist, das Gespräch zu führen. Das bedeutet, dass alle Beteiligten im Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts und des Lernens etwas sagen, fragen und Vorschläge machen können. Gemeinsam betrachtet man eine Entwicklung, gleicht Sichtweisen ab und sucht Lösungen für etwaige Probleme (vgl. Winter 2016).

Leistungspräsentation

Im künstlerischen Bereich eignen sich Präsentationen besonders gut, zum Sichtbarbeziehungsweise Hörbarmachen von Lernergebnissen. Solche Präsentationen können in Form von Schulkonzerten, Vortragsstunden für Verwandte und Freunde, informelle gruppeninterne Vorsingen, aber auch in Form von Referaten zum Beispiel über mu-

sikgeschichtliche Themen, stattfinden. Niermann sieht das Potential von Präsentationen besonders darin, dass neben der Darstellung des Erarbeiteten und dessen Wahrnehmung durch andere, die Kommunikation über die erbrachten Leistungen angeregt wird (vgl. Niermann 2008). Auch Winter sieht in der Form der Präsentation besondere Vorteile für die Lernenden darin, dass sie erfahren „dass sie nicht nur für das Notenbüchlein der Lehrperson gearbeitet haben, sondern für andere Menschen, die davon profitieren und ihre Arbeit anerkennen“ (Winter 2016, S.24). Er weist allerdings darauf hin, dass dies zwar bestärkend für die Sinngebung der eigenen Arbeit sei, die Lernenden bei den meisten Präsentationen zwar Applaus von den Zuhörenden erhalten, aber keine differenzierte Rückmeldung bekommen (vgl. Winter 2016). Hier müssten im Anschluss daran Feedbackgespräche angeboten und die Lernenden zur Selbstbewertung ihrer Präsentation angeleitet werden.

Dokumentation des Lernprozesses

Ein Werkzeug, das zum einen der Präsentation von Lernprozessen und Lernergebnissen dient und zum anderen eine ausführliche Dokumentation des Lernprozesses und der Leistungen für die Lernenden selbst darstellt, ist die Arbeit mit Portfolios. Im Vokalunterricht angefertigte Portfolios können zum Beispiel Dokumentationen über die eigenen Beiträge zu einem Projekt, Bestätigungen über die Teilnahme an Kursen, Tonaufnahmen, Videodokumentationen oder Fotos, die einen Lernprozess oder eine Präsentation näher erläutern, Platz finden.

Die Stärke der Portfolioarbeit sieht Winter darin, dass sie Lernenden ermöglicht, Lerninhalte, Lernerfahrungen und ihre persönliche Entwicklung zu reflektieren und zu evaluieren sowie sich dadurch für sie geeignete Lernstrategien aneignen zu können. Er betrachtet diese Portfolios als Grundlage, die einer Kommunikation über Lernprozesse und Leistungen dienen kann. Er meint dazu: „Wenn auf diese Weise das Gespräch über Geleistetes kultiviert werden kann, stellt sich die Frage der Zensurengebung in neuem Lichte dar“ (Winter 2016, S.30).

Ein weiteres Werkzeug zur Dokumentation des Lernprozesses und der damit einhergehenden Entwicklungen und zur Reflexion, ist neben dem Portfolio, die Arbeit mit Lern-beziehungsweise Übetagebüchern. Ein Unterschied zu den Portfolios besteht allerdings darin, dass diese meist produktorientierter sind. Eine Besonderheit des

Lerntagebuches im Gegensatz zum Portfolio sieht Niermann darin, dass es die individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Lernwegen, Fragen, Schwierigkeiten, Interessen, Zielen, Erfolgen und Erkenntnissen widerspiegelt (vgl. Niermann, 2008).

Katharina Bradler schlägt in ihrem Beitrag zum Thema „eigenständig lernen“ die Verwendung des im Anhang dargestellten Übetagebuchs vor. Die hier zur Selbstreflexion aufgeworfenen Fragen sind prozessbezogen und sollen Lernende dazu anregen, ihr Übeverhalten genau zu beobachten, zu bewerten und entsprechend zu modifizieren (vgl. Bradler 2016).

5.3. Die Beziehungen im Unterricht

Die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb des Gesangunterrichts in der Regelschule sind durch hierarchische Strukturen geprägt, wenn es um die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden geht, und finden sich mit altersspezifischen Herausforderungen konfrontiert, wie den Entwicklungsaufgaben der Pubertät und der Bewältigung der Stimmutteration. Ein besonderes Spezifikum dieses Unterrichts stellt außerdem die Tatsache dar, dass Lernen hier innerhalb der Peergroup passiert. Wie kann nun konstruktiv mit den genannten Herausforderungen umgegangen werden und die Vorteile, die der Gruppenunterricht bieten kann, aktiv genutzt werden?

Voraussetzung dafür, dass Lehrende und Lernende auf ihrer gemeinsamen Entdeckungsreise eine Chance auf das Finden stimmlicher Schätze haben, sich den Lernenden befriedigende Musiziererlebnisse ermöglichen und sie in ihrem musikalischen Tun entsprechend ihrer sonstigen Reifung während der Jugend reifen können, braucht es gerade in den Phasen des Umbruchs im Jugendalter, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Lernpartnern. Um dieses Verhältnis zu stärken, ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich beim Unterricht mit Jugendlichen die Rolle der Lehrenden, verglichen mit dem Unterrichten von Kindern, grundlegend verändert. Parallel zur Gehirnentwicklung verändert sich im Übergang zwischen Kindheit und Erwachsensein das Lernen. War es für Lernprozesse während der Kindheit charakteristisch, dass das Kind Lerninhalte die Erwachsene (Lehrer und Eltern) ihm anboten, bereitwillig annahm, so möchten Heranwachsende ihre Lerninhalte zunehmend selbst bestimmen

und auch die Art ihres Lernens selbst in die Hand nehmen. Das Lernen wird autonomer. Gekoppelt an die sich weiter entwickelnden kognitiven Fähigkeiten können sich Schüler nun zunehmend auch besser sprachlich ausdrücken (vgl. Smetana 2018).

Sie sind zum Beispiel immer besser fähig zu beschreiben, welche körperlichen Wahrnehmungen sie beim Singen verorten können. Durch die Formulierung derartiger Empfindungen, steigt wiederum das Bewusstsein für den eigenen Körper und die Kompetenz im Umgang mit diesem beim Singen. In dem Maß in dem sich das Lernen ändert, sollten sich auch die Art des Unterrichts und die Rolle der Pädagogen*innen ändern, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Lehrende fungieren nun mehr als unterstützende, beratende Mentoren und Begleiter.

So können die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz, das Bedürfnis nach Selbstständigkeit, Eigenkontrolle und Selbstwirksamkeit, die nach Deci und Ryan zu den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen gehören befriedigt werden (vgl. Deci; Ryan 1993).

Weitere Bedürfnisse, die sich laut Smetana besonders häufig in der Jugendzeit zeigen, sind das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, das Geltungsbedürfnis und das Bedürfnis nach positiver Selbstbewertung beziehungsweise Selbstakzeptanz (vgl. Smetana 2018). Das könnte sich zum Beispiel darin äußern, dass Lernende ihre Lernziele gerne selbst mitbestimmen möchten, eigene Themen finden, die sie interessieren und Stücke nach eigenen Wünschen in den Unterricht mitbringen, oder von den Lehrenden einige dem Können entsprechende Stücke vorgeschlagen bekommen, aus denen sie auswählen können, was guttut und gefällt.

Konkret könnten jugendliche Schüler*innen sich zum Beispiel für die eine Gesangsstunde wünschen, mit ihren hohen Gesangstönen zu experimentieren, um in der nächsten Stunde an der Tiefe zu feilen. Oder sie könnten den Wunsch äußern, einen aktuellen Lieblingssong in den Unterricht mitbringen zu können. Werkzeuge, die hierbei zur Anwendung kommen können, sind beispielsweise Wunschzettel, gemeinsame Ideensammlungen, die dann miteinander besprochen und weiterverarbeitet werden, das gemeinsame Formulieren von Zielen, das Entwerfen von Lernplänen für einen bestimmten Zeitrahmen, das Treffen von Vereinbarungen im Anschluss daran, das gemeinsame Entwerfen von Lernziellisten, Feedbackgespräche, Evaluierung des Er-

reichens der Lernziele. Bei allen Bestrebungen der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung ist das Gespür der Lehrenden gefragt, die Lernenden zwar in ihrer Stimmgesundheit und Stimmentwicklung zu fördern und auch in einem gewissen Rahmen, aufgrund ihrer Expertise etwas vorzugeben, aber dabei nicht zu bevormunden und einzuengen, sondern Lernende als selbständige Individuen mit eigenen Plänen, Vorstellungen und eigenem Erleben zu sehen.

Illeris betont in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche ihre mentale Energie viel besser mobilisieren können, wenn sie mitbestimmen, was gelernt wird, und welche Aktivitätsformen dafür verwendet werden, wodurch die Qualität des Unterrichts verbessert wird (vgl. Illeris 2010).

Beziehungsstärkend kann es außerdem wirken, wenn Lehrende ihre Schüler*innen einerseits an ihrem eigenen künstlerischen Schaffen teilhaben lassen, in dem sie zum Beispiel zu Konzerten einladen, und andererseits im Unterricht aktiv gemeinsam mit den Lernenden musizieren.

Auf das Bedürfnis Jugendlicher nach Zugehörigkeit, nach sozialer Eingebundenheit sei noch einmal im Speziellen hingewiesen. Erfüllte dieses Bedürfnis in der Kindheit die Familie, gewinnen nun zunehmend gleichgesinnte Freunde, Gleichaltrige, also die „Peergroup“ Bedeutung für die Befriedigung dessen. Diesen Umstand können sich Lehrende für die Gestaltung eines befriedigenden Unterrichts für Jugendliche zu Nutze machen. Gemeinschaftserlebnisse, wie zum Beispiel Singwochen und Chorprojekte können identitätsstiftend wirken und eine Möglichkeit der Identifikation darstellen. Gerade im Jugendalter können Schüler*innen sehr von Gesangsunterricht in Kleingruppen profitieren. Eine Möglichkeit, die sich in dieser Sozialform bietet, ist das gemeinsame Singen im Vokalensemble, die Veranstaltung von Singwochen und Chorprojekten, oder das Initiieren von Möglichkeiten zum gemeinsamen Musizieren mit anderen Instrumentalisten. Es können in ihrer Zusammensetzung variierende Übe- und Lerngruppen gebildet werden. So bietet es sich zum Beispiel an, dass Schüler*innen, die auch Klavier spielen können, anderen helfen, ein neues Stück einzustudieren, oder Schüler*innen sich darüber austauschen, wie man denn den gerade ausgewählten Song interpretieren könnte. Dabei können Lernende sich im Übernehmen unterschiedlicher Rollen innerhalb der Gruppe üben. Einmal agieren sie in einer Führungsrolle und geben zum Beispiel den Einsatz für ein Stück, ein anderes Mal fungieren sie in einer folgenden Rolle, wenn sie etwa den Interpretationsvorschlag

eines anderen Gruppenmitglieds ausprobieren. Weiters birgt das Beobachten und Hören anderer große Lernchancen, die hier genutzt werden können.

Außerdem können sich Schüler*innen darin üben, konstruktiv Feedback zu Leistungen der anderen zu geben, und somit deren Lernprozess zu unterstützen. Voraussetzung dafür, dass solche Lernprozesse von Schüler*in zu Schüler*in funktionieren, ist natürlich ein wohlwollendes soziales Klima in einer geschützten Atmosphäre, eine Kultur im Umgang miteinander, die es jedem Einzelnen ermöglicht sich zu trauen, etwas zu versuchen, auch scheitern zu dürfen und sich selbst mit seiner Stimme zu entdecken. Damit sich eine solche Kultur in einer Gesangsgruppe etablieren kann, sind das Feingefühl und die Vorbildwirkung der Lehrenden gefordert. Grundvoraussetzung für das Funktionieren der im Zusammenhang mit Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und Beziehungen zwischen Lernenden genannten Methoden und Werkzeuge ist also das Etablieren von Gruppenregeln. Hier wird etwa vereinbart, dass man sich bei Gesprächen gegenseitig aussprechen lässt, sich respektvoll verhält und zuhört, wenn gerade jemand vorsingt, andere Meinungen gelten lässt, in der Gruppe Besprochenes vertraulich behandelt, und vieles mehr.

5.4. Die Vernetzung von Lernbereichen

Die Gegebenheiten in der Regelschule bieten vielfältige Gelegenheiten für Kooperationen und interdisziplinäre Vernetzungen. Wieder bietet sich dabei die Projektarbeit besonders an. Derartige Vernetzungen könnten zum Beispiel bei einem Musicalprojekt, an dem ein großer Teil der Schule in unterschiedlichsten Formen beteiligt ist, genutzt werden. Lehrende und Lernende würden dabei auf unterschiedlichste Weise involviert sein. So etwa als Chorsänger*innen, Chorleiter*innen, Vokal- oder Instrumentalsolist*innen, Bandmitglieder, Coaches, Schauspieler*innen und Tänzerinnen, Gestalter*innen eines Bühnenbildes. Es könnte in den Unterrichtsfächern Vokal, Instrumentalunterricht, Chor, Band, Deutsch, Bildnerisches Gestalten/Werken und Bewegung und Sport an einem derartigen Projekt gearbeitet werden. Weitere Möglichkeiten für Vernetzungen könnten beispielsweise eine Lesung mit Schüler*inentexten mit musikalischer Umrahmung oder die musikalische Umrahmung einer Vernissage sein. Einen organisatorischen Rahmen für derartige Vorhaben können neben dem regulär abgehaltenen Unterricht sogenannte Talentförderkurse bilden, für

deren Abhaltung es an Gymnasien derzeit finanzielle Möglichkeiten gibt. Die Lernchancen, die sich bei derartigen Kooperationen bieten, sind interessant, vielschichtig und nachhaltig wirkend und vermögen es das Denken in Schubladen, die hier durch Schulfächer repräsentiert sind aufzubrechen und somit vernetztes Denken und Handeln zu fördern.

5.5. Die Unterrichtsatmosphäre

Die im Unterricht wahrnehmbare Atmosphäre ist mitverantwortlich für das Erleben des Unterrichtsgeschehens, für das Wohlfühl aller am Unterricht Teilnehmenden. Dieses wiederum leistet einen großen Beitrag zum Gelingen des Gesangsunterrichts in Bezug auf den Lernfortschritt und in Bezug auf das individuelle Erleben des Unterrichts. Wie bereits erwähnt, steht einer anzustrebenden inspirierenden, von allen Seiten wohlwollenden Unterrichtsatmosphäre die Tatsache im Weg, dass Schülerinnen häufig gestresst vom sonstigen Schulalltag zur Gesangsstunde und mitbedingt durch die Nutzung der selben Räumlichkeiten, das „Umschalten“ zwischen den oft recht unterschiedlichen Arten des Lernens und der Erwartung der an sie gestellten Anforderungen schwer schaffen. Für den Umgang mit dieser Herausforderung hat es sich bewährt, den Raum, also die Schulklasse in der der Gesangsunterricht stattfindet, vorzubereiten und zu modifizieren. Die Schulbänke werden großzügig beiseite geräumt, sodass genügend Platz für Bewegungselemente innerhalb der Unterrichtseinheit geschaffen werden, Stühle im Halbkreis angeordnet, das Klavier zentriert, ausgiebig gelüftet und eventuell noch eine Duftlampe aufgestellt. Die für diese Vorbereitungen aufgewendete Zeit, wird durch eine erhöhte Aufmerksamkeit und somit Lernbereitschaft der Teilnehmenden wieder „hereingeholt“.

Ein nicht zu vernachlässigendes Element beim Schaffen einer anregenden Atmosphäre ist die Ausstrahlung der Lehrenden und ihre Haltung gegenüber den Lernenden. Eine positives Selbstkonzept und eine ebensolche Grundeinstellung den Mitmenschen gegenüber sind unabdingbare Voraussetzungen dafür. Diese Eigenschaften können sich beispielsweise, so banal dies klingen mag, durch eine freundliche und körperlich zugewandte Begrüßung und ein kurzes persönliches Gespräch zu Unterrichtsbeginn oder den durch ruhige Körperbewegungen, oder eine kurze respektvolle

Pause, bevor man die gerade eben verklungenen Gesangstöne der Lernenden kommentiert, äußern. Leben Lehrende solche Tugenden in ihrem Unterricht vor, übernehmen Lernende diese entweder durch lernen am Vorbild, oder sie können Regeln, die innerhalb des Vokalunterrichts gelten, etabliert werden.

Zusätzlich können Startrituale helfen, sich ganz auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen. Solche sind zum Beispiel gemeinsame Bewegungsübungen zur körperlichen Aktivierung oder Beruhigung, eine Bodypercussionsequenz oder das gemeinsame Einsingen. Die Erfahrung zeigt, dass sich Lernende, haben sie erst einmal die wohltuende Wirkung eines solchen Einstiegs in die Gesangsstunde am eigenen Leib erfahren, bereitwillig und dankbar darauf einlassen.

6. Schlusswort

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie im Rahmen des Regelschulsystems bedürfnisorientierter und individueller Unterricht verwirklicht werden kann, so dass eine freie stimmlich-musikalische Entwicklung möglich ist, die Lernmotivation erhalten bleibt, Partizipation gelebt wird und sich Lehrende genauso wie Lernende mit ihrem Gesangsunterricht identifizieren können.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden zunächst Ziele und Gelingensbedingungen für einen solchen Unterricht definiert.

Der Rahmen der Regelschule stellt bei der Umsetzung dieser Bedingungen vor Herausforderungen. Diese sind im Verständnis von der Art des Lernens, in Lehrplanvorgaben und Leistungsbeurteilungsverordnung, in den altersspezifischen Gegebenheiten des Jugendalters, in den oft hierarchischen Beziehungen und in der Unterrichtsatmosphäre begründet. Die Rahmenbedingungen der im Blickpunkt stehenden AHS-Oberstufengymnasien bieten, bedingt durch den Gruppenunterricht innerhalb der Peergroup und die Vernetzungsmöglichkeiten der Lernbereiche, auch besonders gute Lernchancen.

Schließlich wurden vielfältige Handlungsspielräume identifiziert, innerhalb derer konstruktiv mit den genannten Herausforderungen umgegangen werden kann und Lernmöglichkeiten genutzt werden können. Es wurde erkannt, dass Projektarbeit, Lernen im Spiel, Bewegungslernen und damit in Verbindung eine Wahrnehmungsschulung, der Einsatz von Methoden Maria Montessoris und einiges mehr genutzt werden können, um der besonderen Charakteristik des Musikkerns gerecht zu werden. Trotz der Verpflichtung zur Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten gibt es, ergänzend dazu, eine Reihe von Werkzeugen, die einen tieferen Einblick in Lernprozesse und Leistungen von Schüler*innen gewähren und somit Lernwege positiv beeinflussen und die Leistungsbeurteilung- und Reflexion transparenter machen können. Dies sind unter anderem die Arbeit mit Pensenbüchern, das Praktizieren von Feedback, Formen der Leistungspräsentation und die Dokumentation des Lernweges, beziehungsweise der Leistungen in Form von Übetagebüchern oder Portfolios. In Bezug auf die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht wurden Wege gefunden, wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden gestärkt werden können und die Vorteile, die das Lernen innerhalb der Peer-group bieten kann, genutzt werden können. Dies leistet, genauso wie die Adaptierung der Räumlichkeiten, in denen der Gesangsunterricht stattfindet, einen wichtigen Beitrag auf dem Weg zu einem an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientierten Gesangsunterricht. Im Weiteren wurden eine Reihe von Möglichkeiten, beziehungsweise Gelegenheiten gefunden, mit denen innerhalb der Regelschule Lernchancen durch die interdisziplinäre Vernetzung von Lernbereichen genutzt werden können. Eine Herausforderung dabei bleiben allerdings die, durch Stundenpläne gegebenen, starren Zeitstrukturen im Tagesverlauf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es trotz der Herausforderungen, die das Regelschulsystem für die Umsetzung der definierten Gelingensbedingungen für Gesangsunterricht in manchen Bereichen darstellt, eine breite Palette an Handlungsspielräumen gibt, deren Nutzung zum Ziel der Umsetzung dieser Bedingungen führen. In anderen Bereichen sind diese Spielräume eingeschränkt und es muss weiter nach Kompromissen gesucht werden. Beispiele dafür sind die Notwendigkeit der Beurteilung durch Ziffernnoten und die Art der Beurteilung bei der Reifeprüfung im Fach Gesang, bei der es nicht möglich ist, Lernprozesse zu beurteilen, sondern ausschließ-

lich das Ergebnis beurteilt wird. Einen großen Beitrag zum Gelingen des Gesangsunterrichts kann die Nutzung der Möglichkeiten, die sich in der Regelschule in Bezug auf das Lernen in der Gruppe und die interdisziplinäre Vernetzung bieten, leisten.

Eine Aufgabe von Lehrenden des Faches Gesang in der Regelschule, die auf dem Weg zur Realisierung der Gelingensbedingungen einen Schritt weiter führen kann, ist die Sensibilisierung der Schulleitung und des Kollegiums sowie der Schüler*innen und deren Eltern für die Besonderheiten des musikalischen Lernens und für die Gegebenheiten, die für dessen Gelingen erfüllt sein müssen. Lehrende haben somit den Auftrag, mit den gegebenen Rahmenbedingungen konstruktiv umzugehen, spezielle Lernchancen wahrzunehmen sowie beständig dafür einzutreten diese zu verbessern, wo es nötig ist, um das Ziel eines bedürfnisorientierten, individuell abgestimmten Gesangsunterrichts in der Regelschule zu verwirklichen.

Quellenverzeichnis

ADAMS, LINDA; ZENER ANTHONY (2004): Be your best. Gordon Persönlichkeitstraining. Graz/Linz: Competence Center Praktische Pädagogik.

BEHNE, KLAUS-ERNST (1997): Musikalisches Lernen. In: Ulrich Mahlert (Hg.): Spielen und Unterrichten. Mainz: Schott, S.66-79.

BRADLER KATHARINA (2016): Eigenständig lernen. Kooperatives und selbstreguliertes Lernen-Ideen für den Instrumentalunterricht. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.26-30.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2007): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Online verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_3_5822.pdf?4dzi3h, letzter Zugriff am 25.10.2019.

BMBWF (2017a): Erläuterungen zum Bildungsreformgesetz 2017. Online verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/brfg2017_erl.pdf?6bp2p3, letzter Zugriff am 24.10.2019.

BMBWF (2017b): Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Online verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.html>, letzter Zugriff am 24.10.2019.

BMBWF (2018): Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, letzter Zugriff am 24.10.2019.

BUSCH, BARBARA; METZGER, BARBARA (2016): Instrumentalunterricht beobachten und bewerten. In: Busch Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S.336-352.

DARTSCH, MICHAEL (2016): Zum Begriff der Musik. In: Busch Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S.13-32.

DECI EDWARD; RYAN RICHARD (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S.223-237. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf, letzter Zugriff am 24.10.2019.

DILG, JENNY MARIELLE (2017): „Du bist doch die Lehrerin!“ Perspektivenwechsel: Gespräche mit meinen SchülerInnen. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.18-23.

DOERNE, ANDREAS (2010): Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.

EDER, FERDINAND; NEUWEG GEORG HANS; THONHAUSER JOSEF (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) Online verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-B6.pdf, letzter Zugriff am 24.10.2019.

ERNST, ANSELM (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Mainz: Schott.

ERNST, ANSELM (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau: Nepomuk.

FACHINSPEKTORI*INNEN FÜR MUSIKERZIEHUNG/ INSTRUMENTALMUSIK UND GESANG (2018): Die Kompetenzbereiche („wesentliche Bereiche“) des Lehrplans für die neue Oberstufe. Standardvorschlag für das Fach Instrumentalmusik und Gesang. Aussendung Information Schule im Schuljahr 2018/19 in Oberösterreich.

FRIEDRICH, GERHARD; BIGENZAHN, WOLFGANG; ZOROWKA, PATRICK (2008): Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör. Bern: Hans Huber.

GAMP, JUDITH (2011): (Be-)glückender Unterricht? Zur potenziellen Herstellung eines glücksähnlichen Zustands. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.25-27.

GORDON, THOMAS (1989): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne.

GRUHN, WILFRIED (2018): Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. In: Gruhn, Wilfried/ Röbbke, Peter (Hg.): Musiklernen. Innsbruck, Esslingen und Bern-Belp: Helbling.

HELLMICH, ACHIM; TEIGELER PETER (1994): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.

HIRLER, SABINE (2006): As time goes by. Konsequenzen aus der PISA-Studie: Lebendiges Lernen im Instrumentalunterricht. In: Üben und Musizieren Heft 5. Mainz: Schott, S.35-37.

HOCHGATTERER PAULUS (2019): Ziffernnoten und Sitzenbleiben sind strukturelle Gewalt. In „Der Standard“ 31. März 2019.

HUBRICH, SARA (2018): Erleben statt überprüfen. Zur Frage der Bewertung in Musik und Unterricht. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.18-22.

HÜTHER, GERALD (2016): Mit Freude lernen-ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

ILLERIS, KNUD (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

JACHMANN, JAN (2017): „Ich mach das eher nicht so“. Wie Schüler ihre eigene Perspektive finden. In: Üben und Musizieren Heft 3. Mainz: Schott, S.6-10.

KAHL, REINHARD (2004): „Lehrer sollen Verführer sein.“ Der Philosoph Peter Sloterdijk über die Sinnlichkeit des Lernens und warum die Schule zu autodidaktischen Experimenten anleiten soll. In: Üben und Musizieren Heft 6. Mainz: Schott, S.10-15.

KLEINEN, GÜNTER (2011): Chancen und Krisen des Musizierens im Jugendalter. Online verfügbar unter: http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk11/AG%2030_neu.pdf, letzter Zugriff am 20.10.2019.

KLIER, JOHANNES (2008): Der Ernst im Spiel. Was uns das Spiel für das Leben lehrt. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.6-13.

KRÄMER, RUDOLF-DIETER (2004): Musikpädagogik-eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner.

KRAUSE-BENZ, MARTINA (2018): Die Antriebsdimension des Lernens in Musikpädagogischer Perspektive. In: Gruhn, Wilfried/ Röbbke, Peter (Hg.): Musiklernen. Innsbruck, Esslingen und Bern-Belp: Helbling. S.110-129.

LESSING, WOLFGANG (2016): Motivation und Lernen. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S.142-148.

LION, BRIGITTE (2008): Leistungen gehören kommuniziert. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München. Band 2. München: Allitera, S.32-40.

MAHLERT, ULRICH (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental-und Vokalunterricht. Mainz: Schott.

MAHLERT, ULRICH (2016a): Autorität ist Fesselung. Adolf Bernhard Marx' Forderung nach „Freiheit und Selbstbestimmung“ im Unterricht. In: Üben und Musizieren Heft 6. Mainz: Schott, S.32-33.

MAHLERT, ULRICH (2016b): Kommunikation im Unterricht. In: Busch Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S.193-216.

MAHLERT, ULRICH (2016c): Was ist Leistung? Zehn Überlegungen zum Musizierunterricht. In: Üben und Musizieren Heft 2. Mainz: Schott, S.7-11.

MALMBERG, ISOLDE (2012): Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr-und Lernprozesse im Musikunterricht. Wien: LIT Verlag.

MUTHSPIEL, CHRISTIAN (2007): Sehnsucht nach der Renaissance. Autodidaktik als Paradebeispiel selbst bestimmten Lernens und umfassender Bildung. In: Üben und Musizieren Heft 3. Mainz: Schott, S.14-18.

NIERMANN, FRANZ (2008): Leistungen gehören kommuniziert. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München. Band 2. München: Allitera, S.15-31.

PETRAT, NIKOLAI (2014): Glückliche Schüler musizieren besser! Neurodidaktische Perspektiven und Wege zum effektiven Musikmachen. Augsburg: Wißner.

ROTH, BARBARA (2012): Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten. Eine Studie zum musikalischen Lernen von älteren Schülern und Schulmusikstudierenden. Augsburg: Wißner.

RÖBKE, PETER (2007): Musikalische Qualität ohne Unterricht? Zu einigen Merkmalen des informellen und autodidaktischen musikalischen Lernens. In: Üben und Musizieren Heft 3. Mainz: Schott, S.8-13.

SAULICH, MARIA (2017): Begeisterung-Liebe-aufrichtiges Interesse. Eigenschaften und Fähigkeiten einer idealen Lehrperson aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: Üben und Musizieren Heft 1. Mainz: Schott, S.12-16.

SCHENK-DANZINGER L. (1996) Entwicklung-Sozialisation-Erziehung. Schul-und Jugendalter.(2.Auflage). Wien, ÖBV Pädagogischer Verlag.

SMETANA, MONIKA (2018): Einflüsse der Adoleszenz auf musikalische Lernbiografien. In: Gruhn, Wilfried/ Röbbke, Peter (Hg.): Musiklernen. Innsbruck, Esslingen und Bern-Belp: Helbling, S. 246-268.

SONDEREGGER, HEINZ (1996) Beweggründe für den Lernabbruch an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg. Anif/Salzburg: Müller-Speiser.

SPIEKERMANN, REINHILD (2016): Jugendliche im Instrumentalunterricht. In: Busch Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S.165-170.

SPRENGER, REINHARD (2007): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/ New York: Campus.

VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN (2014): Potsdamer Erklärung. Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance. Online verfügbar unter: https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf, letzter Zugriff am 25.10.2019.

VON GUTZEIT, REINHARD; DOERNE ANDREAS; RADEMACHER, ULRICH (2016): Leistung ohne Druck? Leistungsüberprüfung-ein allgegenwärtiges Phänomen mit Risiken und Nebenwirkungen. In Üben und Musizieren Heft 2. Mainz: Schott, S.18-23.

VON SALDERN MATTHIAS (2001): Schulleistung in Diskussion. In: Döbert, Hans; Ernst, Christian (Hg.) Schule und Qualität - Pädagogik. Hohengehren: Schneider. Online verfügbar unter: <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2003/169/pdf/doebert.pdf>, letzter Zugriff am 25.10.2019.

WEISS, OLGA (2017): Schüler-Feedback. Eine dialogbasierte Methode der schülerorientierten Unterrichtsentwicklung. In: Üben und Musizieren Heft 3. Mainz: Schott, S.40-43.

WIDMER KURT (2018): Und niemand merkt, dass die Giraffe brennt. Gesang ist innerer Bewegung Klang. Weißenthurm: Cardamina Verlag.

WINTER, FELIX (2016): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Online verfügbar unter: <http://pool.ruopigen.ch/wp-content/uploads/IQES-Leitfaden-Leistungsbeurteilung.pdf>, letzter Zugriff am 25.10.2019.

WOLPERT, DANIEL (2012): The real reason for brains. Online verfügbar unter: <https://www.bbc.com/future/article/20120627-the-real-reason-for-brains>, letzter Zugriff am 10.11.2019.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: „Bedürfnispyramide“ (vgl. Maslow, zitiert in Adams ; Zener 2004)..... S. 14

Abb.2: Lernfelder im Instrumental- und Gesangsunterricht (Ernst 1991, S.44)...S. 30

Abb.3: Leistungsanforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen

(BMBWF 2007)..... S. 44

Abb.4: Funktionen der Leistungsbeurteilung (vgl. Eder et al. 2009).....S. 45

Abb.5: Entwicklungsthemen im Jugendalter (vgl. Smetana 2018)..... S. 53

Abb.6: Mögliche Lernbeziehungen im Gruppenunterricht (Mahlert 2011 S.243).. S. 61

Anhang

Auszug aus dem Lehrplan für den Instrumental- und Gesangsunterricht an Realgymnasien mit musikischem Schwerpunkt (BMBWF 2018, o.S.):

„Bildungs- und Lehraufgabe:

Das Angebot im Instrumentalunterricht richtet sich nach den Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Schule. Der Instrumentalunterricht bzw. Vokalunterricht soll sowohl unter fachspezifischen als auch unter fächerübergreifenden Aspekten zu musikalischer Erlebnisfähigkeit führen und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln. Instrumentales und vokales Musizieren soll als Faktor individueller Lebensgestaltung sowie als Möglichkeit für die Berufswahl erkannt werden.

Innerhalb dieser Aufgaben sind folgende Lehrziele zu berücksichtigen:

- Prozess- und zielorientierter Erwerb instrumentaltechnischer Fertigkeiten in Verbindung mit
- musikalischer Ausdrucksfähigkeit auf Grundlage der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler
- Aneignung und Anwendung musikkundlicher Kenntnisse in ständiger Verbindung mit Musikerziehung
- bewusster und reflektierender Umgang mit Musik
- kreativer und improvisatorischer Einsatz des Instruments bzw. der Stimme
- Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten des praktischen Musizierens in verschiedenen Stilen und Besetzungen
- Fähigkeit zu musikspezifischer Teamarbeit
- über die Schule hinausgehende aktive Teilnahme am regionalen Musikleben

Didaktische Grundsätze:

Die technisch -musikalischen Anforderungen für die einzelnen Instrumente sind den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend in einzelnen Leistungsstufen und Literatur-Schwierigkeitsgraden zu definieren. Im Instrumentalunterricht bzw. Vokalunterricht ist die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler besonders zu beachten. Die Schülerinnen und Schüler einer Leistungsstufe sind nach Möglichkeit in einer Gruppe zusammenzufassen; dies ist auch schulstufenübergreifend möglich. Auf den Lehrstoff des Pflichtgegenstandes Musikerziehung ist praktisch Bezug zu nehmen. Spielerische und kreative Elemente sind einzubringen. Bewegung, rhythmische Übungen und Singen (im Vokalunterricht ein Instrument) sind als Lernhilfen einzusetzen. Neue Medien sind in ihren vielfältigen Möglichkeiten zu nutzen. Übetekniken zum eigenständigen Erarbeiten von Literatur sind zu vermitteln. Gemeinsames Musizieren, auch in gemischten Besetzungen, ist im Unterricht umzusetzen. Die Literatur ist so zu wählen, dass sie fordert, aber nicht überfordert. Auf musikalische Genauigkeit

in Verbindung mit künstlerischem Ausdruck und stilistischem Verständnis ist besonderer Wert zu legen. Interne und öffentliche Auftrittsmöglichkeiten fördern das Selbstbewusstsein und die Präsentationskompetenz. Begegnungen mit Kunstschaaffenden und die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen sind wahrzunehmen. Schulveranstaltungen wie insbesondere Konzertbesuche, Exkursionen und Musik-Projektwochen oder -tage ergänzen die Unterrichtsarbeit.

Lehrstoff:

Erwerb und Erweiterung technischer Fertigkeiten unter Einbeziehung des musikalischen Grundwissens als Grundlage für Solo- und Ensembleliteratur - Tonbildung, Atmung, Haltung, stilgerechte Phrasierung, Artikulation, Dynamik und Agogik; Stilkunde und Aufführungspraxis anhand der musizierten Literatur - auswendiges Musizieren und Blattspiel bzw. Blattsingen - rhythmische, melodische und harmonische Improvisation - Musizieren in verschiedenen Notationsformen, Transponieren - dem technischen Können angepasste Solo- und Ensembleliteratur aus verschiedenen Epochen, Kulturkreisen und möglichst vielen Stilrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der zeitgenössischen Musik - Aufbau eines persönlichen Repertoires - Pflege des Instruments bzw. der Stimme - Bau und Entwicklung der jeweiligen Instrumente - physiologische Grundlagen der Stimme und historische Entwicklung des Gesangs - bewusstes und kritisches Hören des eigenen und gemeinsamen Musizierens - Schulung der musikalischen Vorstellungskraft - Hinführung zu selbstständiger und selbstbewusster Interpretation - Üben von Auftrittssituationen - Haltungs-, Lockerungs- und Entspannungsübungen auch in Zusammenarbeit mit Bewegung

Instrumentenspezifischer Teil:

Klavier: Anschlagsdifferenzierung, Pedalgebrauch, Fingersatz, vierhändiges Spiel und Musizieren auf mehreren Tasteninstrumenten, Klavierkammermusik, Liedbegleitung, auch nach Gehör, Akkordsymbole Keyboard (nur in Verbindung mit Klavier) Kennenlernen und Anwenden der technischen Möglichkeiten, eigene Arrangements, mehrstimmige Gestaltung, Klangfarben- und Rhythmusgestaltung, Liedbegleitung, auch nach Gehör, Akkordsymbole

Orgel: Vorkenntnisse im Klavierspiel werden empfohlen. Grundsätze des Registrierens, Improvisation in verschiedenen Satztechniken, Liedbegleitung, Zusammenspiel von Manual und Pedal, Ornamentik, Generalbass

Gitarre: Stimmen des Instruments, Wechselschlag, Daumenschlag. Dämpftechnik, Lagenspiel, Binde-technik, Tonbildung, Akkordtechnik, Barreegriffe, Schlagtechnik, Flageolett, Liedbegleitung auch nach Gehör, Einsatz des Capotasters, Akkordsymbole E-Gitarre: Plektrontechnik und damit verbundene Artikulationsmöglichkeiten, Soundmöglichkeiten, Kennenlernen verschiedener Stile, einfache Improvisation, Spielen mit Effektgeräten, Spielen nach Leadsheets E- Bass: Wechselschlag, Tirand-schlag, Plektrontechnik, Dämpftechniken links und rechts, spezifische Basstechniken, Slap, Entschlüsselung von Akkordsymbolen mit den zur jeweiligen Stilrichtung passenden Lösungen, Walking Bass, Rhythmus-Patterns in verschiedenen Stilrichtungen

Holzblasinstrumente: Blockflöten, Querflöte, Oboe, Klarinette, Fagott, Saxophon

Atemtechnik, Ansatzschulung auch im Hinblick auf Intonation, Besonderheiten der Grifftechniken und der Griffkombinationen, vielfältige Artikulationsmöglichkeiten, Hinweise auf Blatt- bzw. Rohrbau, bei transponierenden Instrumenten Transpositionsübungen

Blechblasinstrumente: Waldhorn, Trompete, Flügelhorn, Posaune, Bassflügelhorn, Tuba

Ansatzübungen (Stütze, Lippenbindung), bei transponierenden Instrumenten Transpositionsübungen, Zugkombinationen der Posaune, Artikulationstechniken

Schlagzeug: Korrektes Zusammenstellen des Drumsets, Übungen zur Unabhängigkeit der Hände und Füße, Schlagzeugnotation, Entwicklung der Transkriptionsfähigkeit, stilsichere Anwendung verschiedenster Rhythmen, Förderung des Melodie- und Harmoniedenkens im Zusammenspiel mit anderen Instrumenten, Vermittlung von Formabläufen, gegebenenfalls Drumcomputer, elektronisches Drumset, weitere Percussionsinstrumente

Streichinstrumente: Violine, Viola, Violoncello, Kontrabass

Griff- und Stricharten, Bogenführung und Zupftechnik, Lagenspiel, gezielte Intonationsübungen, Vibrato und Doppelgriffspiel, Flageolett

Akkordeon: Balgführung, Übungen für die linke und rechte Hand, Zusammenspiel beider Hände, Übergreifen, Untersetzen, Fingerwechsel, Begleitmodelle, Registrierungsmöglichkeiten, Spiel im Diskant, gängige Bassfiguren, Melodiespiel mit der linken Hand, instrumentenspezifische Techniken Diatonische Harmonika Balgführung, Griffschrift, Begleitung nach dem Gehör, stilsichere Lied- und Tanzbegleitung, Wechselbässe, Zusammenspiel in Volksmusikbesetzungen

Volksharfe: Griffmuster, Transpositionsübungen, Pedaltechnik, Dämpftechnik, Akkordspiel drei- bis vierstimmig, Oktavbässe, Bassdurchgänge, zerlegte Begleitung, stilsichere Lied- und Tanzbegleitung, Zusammenspiel in Volksmusikbesetzungen

Zither: Anschlag -Griffbrett und Freisaiten getrennt, Lagenspiel, Begleittechnik, Dämpfen

Hackbrett: Anschlag, Zupf- und Dämpftechnik, elementare Begleitformen, Tonika-Dominant-Subdominant-Schemata, Zusammenspiel in Volksmusikbesetzungen

Tamburizza: (auch: Bisernica / Brač, Čelović, Bugarija, Čelo, Berde) Lagenspiel und Lagenwechsel, Begleiten von Liedern und Tänzen auch nach Gehör, Erlernen schwieriger Schlagtechniken, Kennenlernen der Tamburizzafamilie, Anleitung zur Führung eines Tamburizza-Ensembles

Vokalunterricht: Übungen zu Zwerchfellatmung und Atemreflex, weichem Einsatz, Register- und Vokalausgleich, Vokalbildungsübungen unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Stimmentwicklung, textierte Übungen, Sprach-, Wort- und Klangspiele, selbstständiges Finden von Zusatzstimmen, Mikrofonsingen, Vocalpercussion.“

Vorlage Übetagebuch

Lernziel:				
	Wann habe ich geübt? (Zeit, Dauer und Einordnung)	Wo habe ich geübt? (Ort, Atmosphäre)	Was habe ich geübt/gelernt?	Wie habe ich geübt/gelernt? Welche Hilfen habe ich hinzugezogen?
Wie habe ich mich vor, während und nach dem Üben gefühlt?				
Was war der schönste künstlerische Moment?				
Was hat mir am meisten Freude bereitet? Was hat mich motiviert?				
Was hat gut geklappt?				
Was hat nicht gut geklappt?				
Was habe ich noch gelernt (außer dem geplanten Ziel)?				
Bewertung: (Warum haben bestimmte Dinge gut geklappt und bestimmte weniger? Wann habe ich am besten gelernt? Was sollte ich ändern? Warum habe ich mich schlecht/gut gefühlt? Wie kann ich eine gute Ausgangslage schaffen vor und beim nächsten Üben?)				

(Bradler 2016, S.30)