

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

Jahrgang BF21-1

Theatrales Lernen

als ästhetische Erfahrung

im Musikunterricht

der Grundschule

Fachtheoretische Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin But ®

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Katrin Brettschneider

Eingereicht am 06. Januar 2025 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
2. Die Bedeutung ästhetischer Bildung	2
3. Ästhetische Erfahrungen in theatralen Gestaltungen	3
4. Ästhetische und theatrale Lernprozesse	8
4.1. Didaktik und Methodik des theatralen Lernens	10
4.2. Anwendung theatraler Lernformen	13
5. Musikunterricht in der Grundschule	15
5.1. Musische Bildung im Rückblick	15
5.2. Didaktische und methodische Vorüberlegungen	16
5.3. Die Methode Batia Strauss	18
5.3.1. Das aktive Musikhören und Musizieren	20
5.3.2. Praxisbeispiele	21
5.4. Das Kernstrukturmodell „Quinternio“ (Lidwine Janssens)	22
6. Schlussbetrachtung	30
Literaturverzeichnis	33
Eidesstattliche Erklärung	36

1. Einleitung

Seit vielen Jahren unterrichte ich Musik an einer Grundschule mit Eingangsstufe (Schulbeginn mit 5 Jahren) in Wiesbaden. Die Idee, meine Arbeit im musisch-ästhetischen Bereich zu akzentuieren, erwächst aus meinem Fächerschwerpunkt Musik. Als Grundlage meiner Unterrichtsbeispiele nehme ich die Methode „Batia Strauss“, da ich diese in meinem täglichen Unterricht praktiziere. Durch Mitbewegen, Begleitung mit Orff-Instrumenten oder szenisches Mitspielen wird bei den Kindern von Schulbeginn an ein aktives, genaues und neugieriges Musikhören gefördert. Mich fasziniert die selbstwirksame Handlungskompetenz, die den SchülerInnen durch diese Methode im Hinblick auf das Wahrnehmen und Erschließen von Musikstücken ermöglicht wird. Hieraus erwachsen für mich die theaterpädagogischen Begründungszusammenhänge dieser Arbeit, die ich unter den Aspekten des „theatralen Lernens“ ausführen und anwenden möchte. Die Wahl, theatrales Lernen im Musikunterricht einzusetzen, liegt in meiner Fachausrichtung begründet. Zudem sehe ich zwischen beiden Fachbereichen folgende didaktischen und methodischen Parallelen:

Theaterpädagogik ist insofern inhaltlich ausgerichtet, als dass sie sich wie das Theater selbst mit existenziellen Themen der Spielenden (z.B. Macht und Ohnmacht) beschäftigt oder aktuelle soziale Themen aufgreift (z.B. kulturell und sprachlich Fremde). Diese Themen haben auch Menschen bewogen, Musikstücke zu komponieren. Auch das Wahrnehmen mit allen Sinnen, der „verborgenen“ Sinne für Bewegung und Gefühle wird mittels theaterpädagogischer Methoden entwickelt. Durch diese werden Erinnerungen zugänglich, Zugänge zum unbekannten Ich und vertraute Beziehungen zu Menschen geschaffen. Auch Musikunterricht vereint neben seiner emotionalen Wirkungsabsicht kommunikative und soziale Praxen: Die Fähigkeit, beim Musikmachen in Gruppen gleichzeitig aufeinander zu achten, zu hören und zu reagieren, ist seine Grundbedingung und Voraussetzung zugleich. Das macht Musikunterricht in der Schule als spezifischen Bestandteil kultureller Bildung unverzichtbar.

Grundlage meiner fachtheoretischen Ausführungen ist der ästhetische Bildungsbegriff und welche Bedeutung Bildung, die nicht im operativ-strategischen Denken verhaftet ist, im schulischen Kontext haben kann. Aus theoretischen Überlegungen füge ich direkt eigene Unterrichtsbeispiele hinzu, um die Herleitung der Praxis aus der Theorie nachvollziehbar zu machen. Gegenstand meiner Recherchen ist die Frage, wie Unterricht, speziell im Fach Musik, geplant und durchgeführt werden sollte, um handlungsorientierte Lernfelder zu eröffnen, die ästhetische Lernprozesse und Erfahrungsbildungen ermöglichen.

2. Die Bedeutung ästhetischer Bildung

Im Kerncurriculum (Hessisches Kultusministerium 2023) wird der Begriff der ästhetischen Bildung nicht explizit verwendet. Allerdings werden Ziele und Inhalte ästhetischer Erfahrungen in die Didaktiken verschiedener Fächer integriert. Besonders im Fach Kunst werden Kompetenzen gefördert, die die Wahrnehmung, den kreativen Ausdruck und die Auseinandersetzung mit künstlerischen Medien betreffen. Ebenso werden mit der Theaterpädagogik, wenn auch nicht als eigenständiges Fach in der Grundschule, ästhetisch-kommunikative Wahrnehmungsweisen gefördert. Sie steht somit in der Tradition eines ästhetischen Bildungsbegriffs.

Für das zu untersuchende Fach Musik sind vor allem Bildungsprozesse, die eine aktive Teilnahme am musikalischen und (inter)kulturellen Leben der SchülerInnen ermöglichen, von zentraler Bedeutung. Diese werden gewonnen, indem SchülerInnen mit unterschiedlichen musikalischen Gebrauchspraxen bewusst umzugehen lernen und somit einen erweiterten Blick für kulturelle Vielfalt und interkulturelle Verständigung gewinnen. Ästhetische Urteils- und Kritikfähigkeit erwirkt sich gerade durch die Reflexion von vertrauten und fremden Klangerlebnissen. Bildung findet statt, wenn durch ein Nachdenken und Sprechen über Musik ein vertieftes Verständnis von sich und anderen auch im Hinblick auf kulturelle Identität entsteht. Darüber hinaus sind auch grundlegende musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten bildend sowie die Einstellungen und Haltungen zur Musik. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2023, S.11) Der schulische Lehrauftrag ist somit immer auch auf gesellschaftliche Mechanismen und Sozialisationsformen hin intentional ausgerichtet. Mich interessiert in diesem Zusammenhang die Frage, was ästhetische Bildung im schulischen Kontext kennzeichnet und welche Qualitäten sie in der Forschungsarbeit von Ulrike Hentschel aufzeigt. Darüber hinaus präzisiere ich die für den Verlauf der Arbeit wichtigen ästhetischen Erfahrungen im Prozess des szenischen Gestaltens. Ferner bleibt zu klären, welchen Bildungsbezug ästhetische Erfahrungen im Unterricht aufweisen können.

Der Begriff der ästhetischen Bildung wurde maßgeblich durch Friedrich Schiller geprägt. In seinem 1795 erschienenen Werk "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" formulierte Schiller die Idee, dass ästhetische Bildung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit spielt. (vgl. Schiller 1795)

Hentschel fasst den entscheidenden Ausgangspunkt zur Annäherung an die bildenden Wirkungen des Theaterspielens wie folgt zusammen: "Durch die Unlösbarkeit des produzierenden Subjekts vom Produkt seiner Gestaltung bekommt die Bildungsbewegung, die das künstlerisch tätige Subjekt in diesem Prozess vollzieht, die ihr eigene Qualität." (Hentschel 1996, S. 244)

Ästhetische Bildung soll weder als Erziehung durch Kunst/ Theater (Pädagogisierung der Kunsterfahrung), als Erziehung zur Kunst, in diesem Fall die Unterrichtung über das Theater (Didaktik der Kunsterziehung) oder einer allgemeinen Wahrnehmungserziehung mit „theateraffinen“ Mitteln verstanden werden. (ebenda S. 244)

„Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, dass sich ästhetische Bildung im Medium der Kunst, im ästhetischen Ereignis, im gestalterischen Vorgang selbst vollzieht.“ (ebenda S. 156)

Ästhetische Bildung verfolgt in unserem Zusammenhang die Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmung der SchülerInnen. Die theaterpädagogisch Lehrenden unterstützen diese bei der Entdeckung ihrer Wirklichkeiten, und das in einem begleitenden Selbstbildungsprozess (Gert Selle). Zwar rückt die Persönlichkeit der Schüler in ein besonderes Licht, doch den Begriff der „Persönlichkeitsbildung“ im Kontext theatralen Lernens zu verwenden, würde den Fokus zu sehr auf das Formen eines eigenständigen, reflektierten, stabilen und zugleich anpassungsfähigem Individuum richten. Vielmehr ist im Kontext der „Ästhetischen Bildung“ der Begriff der „Selbstwirksamkeit“ angemessen und zielführend. Die Selbstwirksamkeitsbildung in meinem aktuellen schulischen Kontext zu ermöglichen stellt für mich eine große Herausforderung dar, denn die Diskrepanz zwischen den Zwängen einer 45 Minuten Taktung und einer künstlerischen Entfaltung jedes Einzelnen ist meistens kaum zu überwinden. Umso wertvoller sind für mich die Reflexionsphasen mit den SchülerInnen am Ende einer Unterrichtseinheit, in der sich immer wieder Einsichten über ästhetische Bildungsprozesse offenbaren.

„Die Zielsetzung ästhetischer Bildung lässt sich nur in ihrer jeweiligen besonderen Praxis bestimmen, das heißt, sie ist auf das Zustandekommen und Gelingen einer wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit Kunst gerichtet.“ (Hentschel 1996, S.251)

Ästhetische Bildungsprozesse sind immer auch auf ästhetische Erfahrungen angewiesen.

3. Ästhetische Erfahrungen in theatralen Gestaltungen

Grundlage für die weitere Betrachtungsweise ist ein Bildungs- und Lernbegriff, der das Lernen nicht allein als Vermittlungspraxis von Wissensaneignung versteht, sondern es vielmehr auf eine szenische Praxis bezieht, in der die Lernenden mit ihren Erfahrungswirklichkeiten im Mittelpunkt stehen.

Bilden und Lernen vollziehen sich so gesehen durch ästhetische Erfahrungen, die mit den Künsten initiiert werden können. Auf diese Weise ermöglichen sie andere Zugänge zum

Lernen und leisten einen Beitrag für eine andere Lernkultur an Schulen. (vgl. Westphal 2021, S.317)

Wie bereits erwähnt, sind ästhetische Erfahrungen Prozesse, in denen die SchülerInnen einen individuellen sinnlichen Selbstausdruck entwickeln. Ziel ist es dabei, die innere subjektive Verfasstheit wahrzunehmen und aus ihr eine künstlerische Form zu entwickeln. Diese kann auch Widersprüchlichkeiten integrieren und darstellen, wie noch ausgeführt wird. Zunächst ist der Zweck der eigentlichen Handlung ohne Bedeutung. Die Tätigkeiten vollziehen sich achtsam mit einer Wahrnehmung, die sich auf den Augenblick konzentriert. Erst in konkreten Arbeits- und Lernprozessen folgt die Gestaltung sozialer Beziehungen. Ästhetische Erfahrungen sind jedoch nicht von einem rationalen Zugang zu isolieren. Schließlich bietet das Theaterspiel auch derartige Zugänge, wie das Verstehen eines Textes oder die historische und soziale Erkundung von Rollen.

Im Folgenden werden die durch ästhetische Erfahrungen vollzogenen ästhetischen Bildungsprozesse beim Theaterspielen ausgeführt. Ich erwähne nur die, die im Kontext von szenischem Gestalten im Unterricht relevant sind. Ein grundlegendes Kennzeichen und gleichsam eine Herausforderung der ästhetischen Erfahrung ist die Ambiguität der Spielsituation. Die Tätigkeit des Spielens ist immer verbunden mit dem Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Zustände und Situationen. Diese bringen die SchülerInnen gerade durch szenisches Spiel zur Musik zum Ausdruck. Auch die Musik ist in ihrer Wirkung a priori nicht festgelegt, sondern kann sehr unterschiedliche Emotionen und Bewegungsimpulse auslösen. Voraussetzung dabei ist zunächst die Offenheit für das Erleben in unterschiedlichen Wirklichkeiten: Grundsätzlich geht es beim Prozess theatricaler Gestaltung weder um eine bloße Selbstdarstellung noch ausschließlich um eine reine Nachahmung der Wirklichkeit, sondern um eine ästhetische Aneignung von Wirklichkeiten. Gemeint ist die Bereitschaft der Produzierenden, Bekanntes neu zu lernen und sich auf Erfahrungen immer wieder neu einzulassen. Die Fähigkeit zur und die Freude an der Verwandlung als ästhetisches Erleben geht mit der Leistung des Darstellenden einher, sich selbst in einem Prozess von Wandlung zu verstehen.

Durch diese Selbstvergessenheit und Erfahrungsfähigkeit in szenischen Gestaltungen und in der Auseinandersetzung mit der zu gestaltenden Figur findet eine Begegnung mit sich selbst und mit Partnern auf der Bühne statt. So gesehen kann Theaterspielen als ästhetische Bildung einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Die Selbstvergessenheit wird erst im Verbund mit der Fähigkeit zur Selbstreflexivität zu einem Bestandteil künstlerischen Erlebens. Beide sind grundlegend für das bewusste Umgehen mit der eigenen Aufmerksamkeit und dem eigenen Körper. In diesem Sinne lässt sich nicht von

einer Herstellung von „Ganzheit“ durch die szenische Gestaltung reden, sondern im Gegenteil von der Notwendigkeit zur Differenzierungsfähigkeit, die mit diesem Tun einhergeht. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion setzt ein hohes Maß an Selbstdistanz voraus. Es ist gerade dieser Perspektivenwechsel, auf dem die ästhetische Erfahrungsqualität beruht und die die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler generiert. (vgl. Hentschel 1996, S. 244 ff.)

Eine wesentliche ästhetische Erfahrung im Spielprozess besteht im ersten Schritt darin, dass die Spielenden erleben, dass sie sich nicht nur unmittelbar auf das einlassen können, was sie empfinden, fühlen und sich vorstellen („Körper-Haben“), sondern auch ihre individuelle Körperwahrnehmung reflektieren und distanziert betrachten können („Körper-Sein“). Dies bedeutet, dass sich der individuelle Körper des Schülers („Ich“) zu einem „Spielkörper“ („Spieler-Ich“) objektiviert. (vgl. Czerny 2008, S. 20-22) Dieses Spannungsfeld einer „Differenzerfahrung“ macht die „leiblichen Erfahrungen des Spielenden“ aus. Durch diesen Abstand zu sich selbst entsteht ein Wissen, dass ein Ausdruck auch als misslungen, falsch oder unecht erlebt werden kann. (vgl. Plessner 1980, S. 391)

Ich erinnere in diesem Zusammenhang die aufgeregten Diskussionen in meiner Theater-AG bezüglich der Vorstellung, wie die Verkörperung eines Busches auszusehen hat. Diese Erfahrung, die mit dem Hervorbringen des künstlerischen Ausdrucks einhergeht, steht im Gegensatz zum Wunsch nach Eindeutigkeit, welcher im unterrichtlichen Kontext oft intendiert wird. Mit der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung erfahren die Kinder, von außen auf ihren Körper zu schauen und ihn als Instrument einsetzen zu können („exzentrische Positionalität“).

Beim nächsten Schritt im Vollzug ästhetischer Erfahrungen durch szenisches Spielen geht es um die „Verkörperung“ einer Figur (vgl. Plessner 1980, S.392), gleichsam Grundbedingung theatraler Kommunikation. Dieser Vorgang ist die Grundlage dafür, den Körper als Mittel seines Ausdrucks benutzen zu können und mit diesem Ausdruck auch zu spielen. Die Verkörperung stellt für die Schauspielenden zunächst eine Aktion dar, in der alle Sinne als sensomotorische Einheit aktiv beteiligt sind.

Diese Ansicht Plessners lässt sich auf das musikalische Ausdrucksverständen übertragen, in dem auch die dem Menschen innewohnende Möglichkeit zum Zusammenspiel der Sinne sichtbar wird. Der Wechsel der Perspektive zwischen dem Betrachten des eigenen Körpers von außen und dem Handeln und Erleben im eigenen Körper ist vergleichbar mit der Differenzerfahrung zwischen „Spieler-Ich“ und „Figuren-Ich“. (vgl. Czerny 2008, S. 20-22) Eine Figur zu spielen heißt nicht, sie abzubilden. Die Ästhetische Erfahrung besteht darin, dass der Spielende die Möglichkeit hat, sich selbst in einer Figur als ein Anderer zu erfahren

und viele Daseinsformen seines Ichs zu entdecken. Dies bedeutet auch, dass selbstverständliches Alltagsverhalten „neu“ erlernt werden muss, damit die Gestaltung einer Figur nicht zur Selbstdarstellung wird. In dem Raum zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, entfaltet sich nach Czerny der individuelle „Spielraum“. Dieser befreit die SchülerInnen davon, authentisch zu sein, da sie ihre Identität immer neu entwerfen können.

Dieses Spannungsfeld von Gestaltungsanforderung und subjektivem Erleben ist kennzeichnend für die Differenzerfahrung des Darstellenden. Sie lässt sich in Anlehnung an Adorno als Wechselspiel von Subjektivierung des Objektiven und Objektivation des Subjektiven umschreiben. (vgl. Adorno 1970, S.169 ff) Durch diese Auseinandersetzung mit der Figur reflektiert man unweigerlich seine eigenen Verhaltensweisen oder Denkweisen und die der anderen. Differenzerfahrungen beim Theaterspielen sind ein wesentlicher Bestandteil der kreativen Arbeit und erweitern sowohl das persönliche als auch das soziale Verständnis von Realität, Identität und Ausdruck.

Erleben SpielerInnen eher transformative Momente beim Theaterspielen, in denen sich eine Grenzüberschreitung als Erlebniss der Entgrenzung zwischen Subjekt und Objekt vollzieht, handelt es sich um „Schwellenerfahrungen“. Dieser ästhetische Prozess ist ein in Höchstmaß individuiertes Erlebnis. (vgl. Adorno 1978, S.86-89)

Der Schritt, die Gestaltung einer Figur nicht bei der bloßen Selbstdarstellung oder Abbildung zu belassen, sondern die Bedingung zu schaffen, dass im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, bedarf im Grundschulbereich vieler Hilfestellungen zur Eigen- und Fremdbeobachtung und kann meines Erachtens nach nur begrenzt zielführend erreicht werden. Alltagsverhalten wird von den Kindern meistens kopiert, da es ihnen Vertrautheit und damit Sicherheit gibt. Die „mimetische Wahrnehmung“ ist ein pädagogisch relevanter sinnlicher und intuitiver Prozess, darauf abzielend, etwas durch Nachahmung besser zu verstehen oder zu verinnerlichen.

Die bisherigen Ausführungen zu ästhetischen Erfahrungsprozessen werden durch ein Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis mit einer 3. Klasse veranschaulicht.

Im Fokus der szenischen Verkörperung zur Musik stand die gefühlsmäßige Verfassung eines Königs. Grundlage der Darstellung war der „*Marche des Combattants*“ (Marsch der Kämpfer) aus der Oper „*Thésée*“ (1675) von **Jean-Baptiste Lully** (g-moll). Der Marsch am Hofe des französischen Königs im 17. Jahrhundert erklingt in dreimaliger Abfolge. (vgl. Klein 2018, S. 4) Zunächst wurden von den Kindern Haltungen eines Königs ohne Rückgriff auf bekannte Vorbilder ausprobiert. Es mussten nun Darstellungsformen für abstrakte Begriffe wie „Stolz, Macht und Eifersucht“ gefunden werden. Nach erneutem Hören der Musik beschrieben die Kinder zunächst musikalische Grundeigenschaften wie Tempo

(„gleichmäßig“), Tonhöhe („abwechselnd“), Tondauer (überwiegend staccato), Lautstärke („mit jedem Abschnitt lauter werdend“), Klangfarbe („feierlich“, vielseitig: Streicher, Bläser, Schlagwerk) und Klangdichte („zunehmend durch Hinzunahme von Instrumentengruppen“). Mit Hilfe dieser musikalischen Ausdrucksweisen fanden die Kinder zu einer Beschreibung ihrer Königsfigur: „ein starker mächtiger König, der stolz mit seinen Bediensteten durch den Hofgarten zu einer Feier schreitet“. Die musikalische Gliederung in drei Abschnitte wurde von den SchülerInnen auch in drei Gruppen umgesetzt: Immer eine Gruppe schritt in königlicher Manier, während die anderen auf jeweils einer Bewegungsinsel die Stationen der Festvorbereitung (Kochen/ Backen, Decken der Tafel/Servieren) zeitgleich darstellten.

Spielvarianten zur Verkörperung der Königsfigur und zur choreografischen Umsetzung der Musik stellten verschiedene Raumläufe mit direkten/ indirekten Laufwegen, hintereinander in einer Reihe/ als Pulk, und unter Hinzunahmen eines Stocks dar, der waagerecht/ senkrecht am Körper erprobend eingesetzt wurde.

Durch die Parallelität der Vorgänge wurde zeitraffend gearbeitet, eine Differenzerfahrung für die Kinder in Bezug auf ihr Erleben von Zeit. Sie tauchten in die imaginierte Welt einer historischen Epoche ein und in den Habitus einer Rolle, der sich von dem ihrer Alltagsrealität unterschied. Die Erfahrungen, die durch beim Raumlauf durch das Gehen in einer Reihe bei einigen Kindern entstanden, legten den Vergleich mit individuellen Differenzen, die sich bei der Aufstellsituation am Ende einer Pause ergeben, zu Tage. Diese Differenzerfahrungen konnten die Kinder zu neuen Einsichten und einem erweiterten Bewusstsein führen, da sie bei der Reflexion alltagsbezogen thematisiert wurden.

Die vollzogenen Schwellenerfahrungen der Kinder bezogen sich primär auf die Überwindung ihrer Ängste und Unsicherheiten, sich durch die Verkörperung einer Figur auf die Darstellung einer Emotion und einer vergangenen Daseinsrealität einzulassen. Prägnant war für einige Kinder das subjektive Erleben einer veränderten Perspektive, sich nämlich entgegen ihrem ursprünglichen, zum Musik passenden Verständnis eines Königs im eigenen Spielverhalten auszuprobieren (königliche Unsicherheit: indirekte Wege, Eifersucht: Wer führt die Reihe an?, Gehemmtheit: Objekt Stock).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass ästhetische Erfahrungen ihrem Charakter nach „kontemplativ“, „reflexiv“ und „dekonstruktiv“ sind. (vgl. Czerny 2008, S.20-22) Bereits das beschauliche Hören von Musik ähnlich dem Betrachten eines Bildes implizierte eine kontemplative Komponente. Reflexive Momente in den vollzogenen ästhetischen Erfahrungen ergaben sich im Abgleich der verkörperten Königsfigur mit der durch das Hörereignis imaginierten. Für mich stellt der „dekonstruktive“ Charakter ästhetischer Erfahrungen ein spannendes und zugleich begrenztes Erfahrungsmittel im

Grundschulbereich dar. Dort könnte sich das kritische Hinterfragen und Auflösen bestehender Formen z.B. auf die eigenen Gewohnheiten beziehen. Abläufe in der Morgenroutine (aufwachen, Zähne putzen) ließ ich z.B. mit unterschiedlichen, im Tempo variierenden Musiken szenisch und damit verfremdend spielen. Ein Merkmal ästhetischer Erfahrungen ist dieser nach Czerny benannte „Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen“. Wichtig ist jedoch, durch entsprechende Angebote bei Kindern im Grundschulbereich Wahrnehmungen erst einmal zu sensibilisieren und zu differenzieren.

- Die ästhetisch bildende Wirkung zeichnet sich aus durch die Herstellung einer szenischen Aktion, welches die Unmöglichkeit der Abbildung von Realität vor Augen führt. Wirklichkeit wird demgegenüber durch theatrale Zeichen erlebbar gemacht und wird in der Verbindung von außen zu innen wahrhaftig erlebt.
- Bei ästhetischen Erfahrungen handelt es sich um subjektive Prozesse, die in pädagogischer Absicht nicht herstellbar und steuerbar sind, sondern von der Entscheidung oder den Möglichkeiten des einzelnen abhängen. Ästhetische Bildung ist daher nicht planbar.
- Mit der theaterpädagogischen Arbeit wird der Rahmen bereitet und die Bedingungen geschaffen, ästhetische Erfahrungen im Theaterspiel zu ermöglichen.

4. Ästhetische und theatrale Lernprozesse

„Lernen ist erfahren, alles andere ist Information“ (A. Einstein)

Der schulevidente Lernbegriff verortet das Lernen im kognitiven, zielorientierten und gesellschaftlich ausgerichteten Bereich. Die „Lernkompetenz“ ist eine von mehreren überfachlichen Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen soll, variable Anforderungssituationen und Aufgaben mithilfe geeigneter Strategien und Arbeitsmethoden zu erschließen sowie den Lern- und Arbeitsprozess als solchen wahrzunehmen und seine Ergebnisse auch im Hinblick auf das künftige berufliche Leben reflektieren zu können. Zu einer Entwicklung in diesem Sinne tragen alle Fächer gemeinsam bei. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2023, S.8) Lernen ist in diesem Kontext schon allein deshalb funktional begründet, da die Leistungsbeurteilung im Musikunterricht der Grundschule von der 2. Klasse an im Zeugnis durch eine Benotung vorgesehen ist und in der 1. Klasse verbal beschrieben wird. Von daher lässt sich die vorherrschende Arbeitsweise im Musikunterricht als ergebnisorientiert beschreiben. Sie muss im Hinblick auf Inhalte und Ansprüche des

Musikunterrichts fachtheoretisch erweitert betrachtet werden, da dem Handlungslernen im Kontext ästhetischer Erfahrungen eine wichtige Bedeutung zugeschrieben werden kann.

„Lernen ist, allgemein formuliert, eine Verhaltensänderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrungen.“ (Winkel & Petermann 2006)

Die so verstandene Erziehung ist als „Ermöglichungspädagogik“ und nicht als „Erzeugungspädagogik“ zu verstehen. (vgl. Martens 2008, S.84ff) Dies bedeutet, dass Erziehende den Kindern Hilfestellungen zum Lernen geben und ihren Prozess begleiten. Es geht im theaterpädagogischen Handlungsfeld darum, Menschen zu vermitteln, selbstständig mit den eigenen Erfahrungen umzugehen; entsprechend erfahrungsbasiert sind die Lernziele auch ausgerichtet.

Lernvorgänge können intentional oder nicht-intentional unterschieden werden. Letztere entstehen durch Zufälligkeiten oder biologische Reifungsvorgänge. Im Fokus eines unterrichtlichen Kontextes stehen primär die intentionalen, zielgerichteten Lernprozesse.

„Alle Lernprozesse dienen dem Erhalt oder der Erweiterung der Handlungsfähigkeit der lernenden Individuen.“ (Wiese, Günther & Ruping 2006, S.28)

Prinzipiell ist je nach Beschaffenheit der Handlungsproblematiken zwischen sachlichen, sozialen, ästhetischen und theatralen Lernprozessen zu differenzieren.

Gegenstand meiner Ausführungen sind die ästhetischen und theatralen Lernprozesse im Musikunterricht, da sie unmittelbar miteinander verknüpft sind wie folgende begriffliche Differenzierung zeigt: „Ästhetisch“ meint das Entwickeln von Ausdrucksformen, die bewusst gestaltete, auf Wahrnehmung aus sind. „Theatral“ sind Lernprozesse dann, wenn sich szenisch-spielerisch entwickelte ästhetische Lernprozesse sozial-interaktiv vollziehen. (ebenda S.29) Dieser Ansatz wird allerdings in der theoretischen Grundlage im Kerncurriculum Hessen nicht berücksichtigt.

Theatrale Lernformen sind in Schulen vielfach in Didaktiken des sozialen Lernens eingebunden. Die Theaterpädagogik hat somit keine eigene Fachdidaktik, sondern resultiert aus den Lernzielen des jeweiligen Faches und erweitert dessen Methodenrepertoire durch theatrale Lernmethoden. Wodurch sich theatrale Lernformen als eigenständige Unterrichtsform auszeichnen und wie sie in den Musikunterricht der Grundschule eingebunden werden können, wird im Weiteren untersucht.

4.1. Didaktik und Methodik des theatralen Lernens

„Unterrichtliche Situationen unterscheiden sich von anderen sozialen Situationen durch den didaktischen Anspruch: Es soll in ihnen gelehrt und gelernt werden“. (Schulz 1995, S.49) Der Anspruch an die Situation ist demnach entscheidendes Definitionskriterium für den Unterricht. Didaktisches Vorgehen sucht konkrete Antworten auf Fragen nach Inhalten und Gestaltung von Unterricht und fragt nach dem „Was“, d.h. die konkrete Auswahl und didaktische Analyse des Inhalts, der in einem Lernprozess zu vermitteln ist.

Unter Methodik dagegen versteht man die „Kunst des planmäßigen Vorgehens“. Dabei bestimmt die Strategie für den Lernprozess (das didaktische „Was“) die Methodik (das „Wie“). Aus den didaktischen Überlegungen leiten sich die konkreten Lehr-Lern-Methoden ab. Dies kann die Arbeitsform und Organisationsform (z.B. Rollenspiel), die Sozialform (Stuhlkreis, Einzel- oder Kleingruppenarbeit) sowie die eingesetzten Medien (z.B. Experimentiermaterial) betreffen. (vgl. Anklam, Meyer & Reyer 2024, S. 21-22)

Zum theaterpädagogischen Aufgabengebiet zählen didaktische Inhalte wie das mehr oder weniger systematische Vermitteln schauspielerischer Fertigkeiten und Grundlagen dramaturgischen Denkens und Gestaltens.

Jedoch weicht die theatrale Praxis auch vom regulären Unterrichtsgeschehen ab. Der Unterschied besteht in der nicht-intentionalen Arbeitsweise bei theatralen, performativen Lernprozessen. Das bedeutet, „das Gesamtkonzept des theatralen Prozesses nicht auf das Ziel auszurichten, schauspieltechnische und soziale Kompetenzen zu vermitteln, sondern die Bereitschaft zu experimentellen Arbeitsweisen zu erweitern und so die Achtsamkeit für das zu entwickeln, was sich in den so sich darbietenden Formen zeigt.“ (Wiese, Günther & Ruping 2006, S.65)

Ausdruck und Form ästhetischer Erfahrungen sind in ihrer ästhetischen Funktion selbstzweckhaft: Dies bedeutet, dass z.B. Improvisationsübungen ohne die Absicht eines bestimmten kreativ-künstlerischen Endprodukts einfach vollzogen werden. Ihr Zweck erklärt sich allein daraus, dass diese stattfinden und ihre ästhetischen Erscheinungsformen durch freigesetzte Phantasiebewegungen der Teilnehmenden herauskehren. In meiner Theater-AG stellen sich Fragen wie „Was haben wir denn davon?“ oder „Wozu soll das denn gut sein?“ gar nicht erst.

In dieser Sichtweise, in der es um subjektive Erfahrungen der Spielenden geht, stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Begleitung und Haltung der lehrenden Person im unterrichtenden Kontext. Eine emotional beteiligte, kooperativ beratende und aufmerksame Persönlichkeitsstruktur eines Lehrenden lässt immer auch das Offene, die Erfahrung selber zu. (vgl. Rellstab 2003, S. 200) Zu theaterpädagogischen Aufgabengebieten zählen

Sachaspekte (notwendige Trainingszeiten für Choreografien/ Szenenabläufe, grundlegende Körper-, Stimm- und Wahrnehmungsschulung, Grundlagen dramaturgischen Denkens und Gestaltens). Neben dieser Fachlichkeit des Spielleiters ist es auch dessen gelassenes Zulassen (solidarische Kompetenz), die den Gemeinschaftssinn der Lerngruppe und damit eine soziale Erfahrung sich entwickeln lässt.

Theaterpädagogisch zu arbeiten bedeutet, den Spielraum absichtslos zu betreten, d.h. empfänglich zu bleiben für die erwähnten Ereignisse des Spielgeschehens, auf die man sich voll und ganz einzulassen hat. Blickt man auf die Kunst des Theaters, so hat gerade diese im Unterschied zu anderen Künsten den Charakter eines einmaligen „Ereignisses“, das unwiederholbar, lediglich für die Dauer einer Aufführung für ein bestimmtes Publikum stattfindet. Das Theaterereignis ist als ein Erlebnis im Gedächtnis von Spielern und Zuschauern aufgehoben. Hier liegt ein wesentlicher Grund für die häufig hergestellte Analogie von Theater und Leben. „Gespieltes Leben bleibt wie gelebtes Leben allein in der Erinnerung bewahrt. (...) Wo wenig wie Erfahrung überhaupt lässt sich Theatererfahrung nicht vermitteln, man muss sie machen.“ (Brauneck 1986, S.25)

Dennoch kann theaterpädagogisch nicht beliebig und zufällig gearbeitet werden. Die Freiheit des experimentierenden Spiels unterliegt „kristallklarer Regeln“ (vgl. Janssens 2001) und bedarf einer grundlegenden Verlässlichkeit, so dass unabhängig von Bewertungsmaßstäben Handlungssicherheit und Rollenschutz sein dürfen. Diese sollte der Spielleitende autoritativ (d.h. liebevoll Autorität ausübend) und mit großer Konsequenz durchsetzen. Das „Veto“ als äußerstes Mittel ist immer dann einzusetzen, wenn sich die SchülerInnen nicht an Verabredungen halten oder gar durch Rücksichtslosigkeit andere bedrängen und den Spielvorgang damit zu beschädigen drohen.

Blickt man auf die Unterrichtsvorbereitung, so ist ihre genaue Planung ein notwendiger Bestandteil theaterpädagogischer Praxis und als Vorbereitung für ein konzentriertes Beobachten des Lerngeschehens auch im Hinblick auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen unverzichtbar. Klafki nennt diese Strukturierung theatrale Lernprozesse den „Entwurf-Charakter“ der Unterrichtsvorbereitung. (vgl. Klafki 1958, S. 450 ff).

Das qualitative Potenzial dieses Vorgehens zeigt sich aber erst in dem Moment, wo der konkrete Unterrichtsverlauf den Plan so aus dem Gleichgewicht bringen kann, dass spontan neue Handlungsentwürfe gemacht werden müssen. „Theaterpädagogisches Handeln ist entsprechend nur bedingt plan- und berechenbar.“ (Sack 2011, S. 95)

Es sei festzuhalten, dass theatrales Lernen von sich aus prozessorientiert ist und seine Lernziele sich aus der Praxis einer gestalteten Form und theatralen Selbsterfahrung der Lerngruppe ergeben: Der Prozess ist zugleich das Produkt, theatrale Methodik und Didaktik

identisch. Berücksichtigt man Berechnung und totale Offenheit für das Ereignis theatricaler Momente gleichermaßen, glückt didaktisches Handeln im theatricalen Lernfeld.

Die Methoden theatricalen Lernens sind „**Experiment**“, „**Stillstand**“, „**Alleatorik**“, „**Mimesis**“, „**Kommunikatives Vakuum**“ und „**Gegenwartsidentität**.“ (vgl. Wiese, Günther & Ruping 2006, S.63-69)

- Das „Paradox der unplanbaren Unterrichtsplanung theatricaler Lernprozesse“ meint die Vorbereitung einer theaterpädagogischen Unterrichtsstunde nach den Regeln eines offenen Experiments, welches mit unvorhergesehenen Prozessverläufen und ungeahnten Ausgängen weiterarbeitet. Theatrales Lernen ist unter pädagogischen Aspekten somit „paradox“: Während die Schulpädagogik den Schülern Lernziele setzt und die Lernerfolge kontrolliert, entstehen die konkreten Ziele des theaterpädagogischen Unterrichts erst im Laufe seiner Praxis. In meiner Theater-AG starte ich z.B. nie mit einer fertigen Textvorlage. Diese entwickelt sich auf der Grundlage der wachsenden theatricalen Selbsterfahrung der Lerngruppe und abhängig von ihrem Erfahrungsbestand.
- Prozesse spielerischen Miteinanders können auch im „**Stillstand**“ (z.B. *Standbild-Verfahren*) darstellerisch zum Ausdruck gebracht werden, einer bereits beschriebenen Differenzerfahrung bei Kindern, deren Lebensvorgänge sich prinzipiell dynamisch vollziehen. In diesem offenbart sich die Wahrnehmung des gegenwärtigen Augenblicks in einer intensiveren Betrachtungsweise.
- Das „**aleatorische Prinzip**“ ist eine weitere Methode theatricalen Lernens, bei der Zufallselemente in den Schaffensprozess einbezogen werden, die zu ungeplanten Ergebnissen führen. Bereits bei jüngeren Kindern können Improvisationen oder die Collage von zufällig erwählten Text- und Bildmaterialien eingesetzt werden.
- Mimetische Arbeitsformen verweisen auf den bereits beschriebenen Charakter ästhetischer Erfahrungen, zugleich Subjekt und Objekt sein zu können. Es sind vor allem die Spiegel-Übungen, die den Kindern in meinem Unterricht immer wieder mit Freude erlebte interaktive Spielmöglichkeiten bieten. Eigenes Vorspielen bei Übungen sollte jedoch sparsam eingesetzt werden.
- Die Konstitution eines „**kommunikativen Vakuums**“ (Hans-Joachim Wiese), eines verwertungsarmen Raumes, macht das Spielen mit der Theatralität der Menschen erst möglich. (vgl. Ruping 2001, S.14) Gemeint ist damit ein offener Raum des Übergangs zwischen Alltagswelt und ästhetischem Spielraum, in dem neue Spielregeln theatricaler Kommunikation gelten: Konventionelle Verhaltensregeln bestimmen nicht mehr unmittelbar die Haltungen und Handlungsweisen der SchülerInnen, so dass sie experimentell neu zu erkunden sind. Diese

Grenzüberschreitungen können theatrales Lernen oft erst ermöglichen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die bereits erwähnte dekonstruktive Qualität ästhetischer Erfahrungen, die etwas Anderes, nicht Gewohntes zur Geltung bringen. Kinder im Grundschulbereich sind noch recht unbefangen, wenn sie z.B. einem anderen dicht und lange in die Augen schauen.

- Theatrales Lernen findet zuletzt auch durch das Dasein im Moment statt („Gegenwartsidentität“).

Werden ästhetische Erfahrungen durch theatrale Lernprozesse vermittelt, können im Zusammenspiel der Klasse individuelle ästhetische Erfahrungen in sozialen Zusammenhängen kommuniziert werden und somit zu einer „kollektiven Evidenzerfahrung“ werden. In theatralen Lernprozessen ist somit die soziale und ästhetische Dimension des Lernens miteinander verbunden. (vgl. Wiese S.48)

- Theatrales Lernen ist von vornherein prozessorientiert und findet seine Ziele quasi beiläufig. Methodik und Didaktik fallen zusammen.
- In theatralen Lernprozessen können soziale Erfahrungen in eine ästhetische Form gebracht werden. Theater ist immer auch Ensemblekunst.

4.2. Anwendung theatraler Lernformen

Die genannten theatralen Lernmethoden wurden in einer Unterrichtsstunde im Fach Musik (4.Klasse) wie folgt angewendet:

George Gershwin: „*Ein Amerikaner in Paris*“

Die berühmte US-amerikanische musikalische Komödie (1951) basiert auf der gleichnamigen symphonischen Dichtung von G. Gershwin. Seine komplexe Komposition spiegelt die Hörererfahrungen der Kinder wieder, die mit der Orientierung im Straßenverkehr einhergehen. Sie konfrontiert die Kinder mit einem unkonventionellen Hörerlebnis, welches das Hupen der Autos orchestral imitiert und damit ihre Alltagserfahrung in einen ästhetischen Erfahrungskontext transportiert. Die Gegenwartsidentität der Kinder war in allen Übungen von Bedeutung.

A. Das Thema „Verkehr“ wurde von mir bekannt gegeben. Es folgten drei Raumläufe zu diesem Thema („Alleatorik“): Die Kinder zogen Rollenkarten, notiert mit „Fußgänger“, „Autofahrer“. Sie bewegten sich in ihren Rollen dreimal hintereinander frei zur Musik, jeweils nach Laban mit Ausdrucksmitteln zum Thema „Raum“ (direkt/ indirekt), Zeit (schnell/

langsam) und Spannung (angespannt/ entspannt). (vgl. Körber 2024) Für die Kinder, die regulär eine straffere Führung gewohnt sind, war das freie Bewegen spannend und zugleich herausfordernd („Experiment“). Ich musste mehrmals an das Einhalten der Körperrgrenzen anderer erinnern. Sobald ich die Musik stoppte, verharnten alle im „freeze“ und führten ihre Bewegung im „slow-motion“ aus („Stillstand“).

B. Ich gab nun den Auftrag: „Setze diese Spielgeschichte um: Die FußgängerInnen wollen eine definierte Straße überqueren, welche von den Autos befahren wird. Höre auf die Musik, die angibt, wann du die Straße überqueren kannst (sie wird leiser).“

Verschiedene bisher erprobte ästhetische Mittel konnten von den Kindern selbstständig angewandt werden. Die FußgängerInnen mussten sich als Gruppe einigen, wann sie die Straße überqueren konnten („Mimesis“). In einem interaktiven Prozess schlügen die Kinder vor, nach jedem Überqueren der Straße als Gruppe die Rollen zu wechseln, so dass die FußgängerInnen auch mal Auto fahren durften.

C. In einer nächsten Stunde wurde partnerweise mit dem Vorgang des Drückens einer Ampel sowie wechselseitigen Schauens („links, rechts, links“) experimentell gespielt: Das erste Kind wandte die Bewegungen erst „real“ an, das Gegenüber beobachtete und kopierte die Handlung so präzise wie möglich, wiederholte die Bewegungen und verfremdete sie dabei, indem das Wesentliche zu einer tänzerischen Geste vergrößert wurde („kommunikatives Vakuum“). Diese gestalterischen Vorgänge wurden in eine eigene Choreografie umgesetzt. Es wurde zudem von den SchülerInnen eine Klangfarbenpartitur erstellt, indem sie die Musik verschiedenfarbig mit Klangfarbenkontrasten notierten (Lautstärke in Rot, Tondauer in Gelb, Tonhöhe in Grün) und für diese Klangeigenschaften grafische Notationen mit Symbolen fanden. Die fixierten Gestaltungsideen wurden in einer rhythmischen Performance umgesetzt („Verkehr-Klangfarbengeschichte“ mit Stimmen).

Folgende **Inhaltsfelder** waren Bestandteil der Unterrichtseinheit:

Hörkultur: Die eigene Hörsensibilität wird durch neue und unkonventionelle Hörerlebnisse erweitert.

Klang: Lautstärke, Tondauer und Tonhöhe sind Eigenschaften eines jeden Klangs, die zusammen mit einer Idee zur musikalischen Gestalt führen.

Zeichen: Musikalische Parameter und Verläufe werden grafisch dargestellt und klanglich realisiert.

Gesang: Im Zentrum stehen klangliche Gestaltungsmöglichkeiten, auch durch freien und experimentellen Umgang mit Stimme

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass ästhetisches Erfahren als ein subjektiver Prozess die Grundlage für das Entwickeln musikbezogener Kompetenzen in musikalischen Handlungsfeldern bildet.

5. Musikunterricht in der Grundschule

Nach einem kurzen historischen Rückblick auf die Musikdidaktik erläutere ich meine aktuelle Arbeitsweise im Musikunterricht unter theatralen Gesichtspunkten.

5.1. Musische Bildung im Rückblick

Musikunterricht war lange Zeit ausschließlich auf das Singen ausgerichtet. Adorno kritisierte in den 1950er Jahren den Vorrang des Musikmachens vor der Qualität der dabei entstehenden Musik, wodurch sich der Musikunterricht zum wissenschafts- und kunstwerkorientierten Fach wandelte. Zulasten musikalischer Praxis stellte der traditionelle Musikunterricht die Deutung musikalischer Werke und das Erkennen musikalischer Prinzipien in den Vordergrund. (vgl. Schilling-Sandvoß 2024, S.3) Das Ziel „Musischer Erziehung“ verfolgte in den fünfziger Jahren wie bereits in der Tradition der Ästhetik der Aufklärung und der Jugendbewegung die harmonische Ganzheit des Menschen und bestand als „musisches Quadrivium“ aus den Bereichen Bildende Kunst, Musik, Sprache und Dichtung, Bewegung. (vgl. Haase 1973, S. 251) Ab Mitte der sechziger Jahre fand eine sich distanzierende Auseinandersetzung mit der Tradition der Musischen Bildung statt. Als Zielsetzungen ästhetischer Bildung werden nun Wahrnehmungsfähigkeit, Sensibilitäts- und Kreativitätsförderung angegeben. (vgl. Messerschmid 1970, S. 148 ff.) Da mit diesen Zielen gleichzeitig „demokratische Grundtugenden“ angestrebt wurden, erweisen sich ästhetische und politische Erziehung nun als eng miteinander verschränkt.

Ende der 1970er Jahre fand ein Paradigmenwechsel in der Musikpädagogik zugunsten einer praxeologischen Sichtweise auf die Musik und den Musikunterricht statt. Der Musikunterricht verlagert seinen Schwerpunkt vom „Objekt Musik“ (historische oder aktuelle Werke) auf das gestaltende „Subjekt“, das sich neben dem Hören und Reflektieren auch durch die sprechenden, musizierenden, bewegenden, improvisierenden und komponierenden Gestaltungsprozesse die Musik erschließt und dabei zunehmend an die Hörerfahrungen der SchülerInnen ansetzt.

Ein wesentlicher Impuls ging von Rudolf Nykrins aus, der die Bedeutung erfahrungsorientierten Lernens erkannte: Musikalische Erfahrung kann nur durch eigenes musikalisches Handeln erworben werden, wozu auch das Musikhören, Musizieren und

andere Umgangsweisen mit Musik zählen. Musikerziehung soll dazu dienen, die eigenen Lebenserfahrungen um neuen Perspektiven zu erweitern. Auch außerschulische Erfahrungen mit Musik sollen zur Sprache gebracht und abgeglichen werden. Dadurch praktizieren die Lernenden nicht nur eine Offenheit gegenüber neuen musikalischen Erfahrungen, sondern auch in Bezug auf anderen Kontexten ihres Lebens. (vgl. Nykrin 1978, S.50) Übertragen auf den Schulunterricht geht es aktuell immer um die Frage nach dem Erfahrungsmodus im szenischen Gestaltungsprozess: Sämtliche musikdidaktischen Konzeptionen orientieren sich am Begriff der ästhetischen Erfahrung, an kommunikativen Prozessen oder am Prinzip eines Aufbaus von Kompetenzbereichen.

5.2. Didaktische und methodische Vorüberlegungen

Die Zielsetzungen, welche Inhalte im Unterricht übermittelt werden, sind im schulischen Kontext klar vorgegeben durch die verbindliche Grundlage fächerbezogener Bildungsstandards des Kerncurriculums Hessen für die Primarstufe. Diese beschreiben die zu erwarteten Kompetenzen der Lernenden in den einzelnen Unterrichtsfächern in verbindlicher Weise. In den die Bildungsstandards ergänzenden, ebenfalls verbindlichen Inhaltenfeldern der Kerncurricula werden alle für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissenselemente in ihren Zusammenhängen dargestellt. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2023, S.5)

Im Kerncurriculum sind vier **Bildungsstandards**/ Kompetenzbereiche für den Musikunterricht aufgeführt: Musik hören, Musik machen, Musik umsetzen und Musikkultur erschließen.

Die aufgeführten Kompetenzbereiche können mit den folgenden Kerncurriculum verankerten **Inhaltenfeldern** verknüpft werden.

Diese sind: Hörkultur – Klang – Ausdruck und Wirkung – Gesang und Instrumentalspiel – Bewegung und Gestaltungsmedien – Parameter – Zeichen – Form – Gebrauchspraxis (vgl. Hessisches Kultusministerium 2023, S.15-16)

Warum wähle ich Musik als Grundlage für theaterpädagogisches Spiel?

Musik hat einen Ausdruckscharakter. Sie benutzt dazu häufig außermusikalische Vorlagen wie Texte oder Bilder und überträgt diese in die Sprache der Musik. Sie kann aber auch etwas ausdrücken, was im Menschen selbst begründet liegt und damit für SchülerInnen leicht erfahrbar gemacht werden kann. Basisemotionen können kulturübergreifend Freude, Überraschung, Neugierde, Vertrauen, Angst, Wut, Ekel und Trauer sein. Diese Emotionen bilden eine positive Grundlage für den kreativen Schaffensprozess im Unterricht. Mit Grundschulkindern mache ich mit musikalischen Mitteln vorrangig Spannungsverhältnisse nacherlebbbar, wie sie als Basiskonflikte in Theaterstücken vorkommen („Schein-Wirklichkeit“, „Chaos-Ordnung“, „Tiere-Menschen“, „Vergangenheit-Zukunft“). Die Einbettung von Gefühlen in einen für Kinder nachvollziehbaren Kontext erleichtert ihnen das emotionale Nachvollziehen. An dieser Stelle sei das Ergebnis einer anonymen Umfrage unter den Kindern der 3. und 4. Klasse an meiner Schule benannt, in der sie zum einen die Gefühle, die sie oft spüren, zum anderen die Gefühle, die sie gerne durch Sprache und Bewegung ausdrücken würden ankreuzen sollten. Freude ist eine Emotion, die für die meisten Kindern bei beiden Fragen an erster Stelle stand, gefolgt von Überraschung und Neugierde. Interessant erscheint mir die Tatsache, dass Wut im Alltag öfter gespürt wird als Angst, die Kinder diese hingegen lieber im darstellenden Spiel ausdrücken würden.

Ich setzte mit einer 4. Klasse anhand einer Mitspielpartitur zu **Johannes Brahms: Ungarischer Tanz Nr. 3** (F-Dur) die Gefühlskonstellationen einer Musikgeschichte erst mit Tüchern in Bewegungen um (A: unbeschwert, B: Bedrohung, C: Konflikt, D: Besiegen der Bedrohung, E: Happy End) und führte dann den musikalischen Sachverhalt der Synkope ein. Das Thema „Konflikt“ deckt sich mit dem Merkmal einer Synkope, die quasi einen Konflikt zwischen dem „metrischen Betonungsschema einer Taktart und den davon abweichenden Betonungsverhältnissen der rhythmischen Gestaltung“ erzeugt. (Dürr/Gerstenberg 1963, S.3) An dieser Stelle zeigt sich die Möglichkeit einer dramatischen und ästhetischen Qualität von Unterricht (siehe L. Janssens). Eine musikalische Komposition kann durch eine szenische Darstellung verdeutlicht werden, indem die SchülerInnen das Stück nicht nur musikalisch mit Instrumenten umsetzen, sondern musikalische Themen und Ideen auch durch Körper, Stimme und Bewegung zum Ausdruck bringen. Dieses aktive Auseinandersetzen mit Musik fördert das Verständnis ihrer Struktur und Ausdruckskraft auf der Basis emotionaler und ästhetischer Erfahrungen. Bewegung und Darstellung sind wichtige Bestandteile szenischen Spiels. Kinder lernen Musik nicht nur intellektuell, sondern auch emotional und körperlich zu begreifen. Durch das Nachspielen von Musikstücken werden musikalische Parameter wie Rhythmus, Dynamik

und Melodie körperlich erfahrbar. Diese Art des Lernens ist besonders effektiv, da die SchülerInnen Musik nicht nur abstrakt verstehen, sondern sie mit ihrem Körper verinnerlichen. Sie führen sogar Bewegungen in Kombination mit Musik aus, die sie ohne die Musik nicht gemacht hätten. Sobald das Bewegungsrepertoire gefestigt ist, kann man dieses auch ohne die Musik ausführen lassen. Es gibt neben der Musik aber auch andere Möglichkeiten, die beschriebenen Wirkweisen in Bewegung umzusetzen, z.B. Reime oder Verse als rhythmisierte sprachliche Elemente. Ich setze auch oft Bodypercussion oder Geräusche durch persönliche Dinge oder spezielle Materialien im Unterricht ein (z.B. Sandpapier). Wichtig für theaterpädagogische Übungen im Musikunterricht ist ein passender Raum, der für Bewegungsaufgaben optimal genutzt werden kann sowie materielle Ressourcen (Kostüme, Requisiten). Ich nutze bei einer Klassenstärke von im Schnitt 20 Kindern bevorzugt den Stuhlkreis, da er der Fokussierung auf den Lerninhalt dient, als Varianten zwei gegenüberliegende Reihen oder ein Rechteck.

5.3. Die Methode Batia Strauss

Die Methode „Batia Strauss“ ermöglicht den SchülerInnen auf vielfältige Weise, ästhetische Erfahrungen durch aktives Musikhören und Musizieren zu machen und impliziert auch theatrale Lernformen. Sie umfasst folgende Komponenten der Musik:

Mitspielen mit Instrumenten, Mitsingen, Mitmimen, Mitbewegen, Tanzen, Gehörbildung, Improvisation. (vgl. Klein 2018, S.1)

Der Name „Batia Strauss“ stammt von der gleichnamigen israelischen Professorin für Musikpädagogik (1923-1997). Die Methode wurde von ihr und ihren Mitarbeitenden entwickelt mit einem Repertoire an Musikstücken, das nicht nur klassische abendländische Musik umfasst, sondern auch Musik aus allen Zeiten, Genres, Kulturen (siehe Kompetenzbereich „Musikkultur erschließen“). Ziel ist es, die Kinder vom Kindergartenalter bis zur Sekundarstufe 1 für Musik zu begeistern und sie an das „aktive Musikhören“ heranzuführen. Je nach Schwierigkeitsgrad ist die Methode auch für die Arbeit mit Behinderten geeignet.

Im Vordergrund dieser Methode steht das ganzheitliche Erfassen eines Musikstückes. Durch Mitbewegen, Begleitung mit Orff-Instrumenten oder szenisches Mitspielen erreicht sie bei den Teilnehmenden aktives, genaues Hinhören und Neugier. Ziel ist es, die emotionale Aussage eines Stückes direkt zu erleben und umzusetzen. Die Kinder erfahren ebenso Strukturen und Regeln der Musik. Sie erleben diese Regeln einzuhalten und

erfahren sich als ein Teil einer Bewegungsgruppe. Am Ende subjektiver Erlebnisprozesse steht immer die Reflexion über Form der Musik oder Musikgeschichte.

Der Einsatz von Orff-Instrumenten beim aktiven Musizieren, welche in der Grundschule einen hohen Aufforderungscharakter haben, soll unterstützen, die Wirkweisen der Musik zu nutzen und den individuellen Impulsen zu folgen. Mitspielpartituren sind ein wesentlicher Bestandteil dieser Methode. Sie verwenden eine Rhythmuskurzschrift („Rhythmussteno“), wie sie in Israel in der Grundschule gelehrt wird, und die es ermöglicht, Rhythmen (Tondauer jeder Note oder Pause) in Echtzeit zu notieren. Die so erfahrenen Rhythmen lassen sich leichter behalten, da Rhythmus, Sprache und Bewegungen im Sinne einer sensomotorischen Einheit miteinander verbunden sind. Die SchülerInnen finden somit früh einen Zugang zum Lesen einer Partitur. Durch die verwendete grafische Notation werden Klangverläufe mit Symbolen (mit Verabredungscharakter) ins Optische übertragen und in der Zeitleiste einer Partitur dargestellt.

Die **musikalischen Lernziele** dieser Methode sind Rhythmusshulung durch Rhythmussprache mit Bewegungen auf verschiedenen Körperebenen, Formenlehre, Notenlehre, Musikgeschichte, Ensemblespiel und Ensembleleitung.

Die **außermusikalischen Lernziele** dieser Methode sind an dieser Stelle hervorzuheben, da sie auf der Grundlage ästhetischer und theatrale Erfahrungen basieren:

- **Soziales Lernen:** Die SchülerInnen entwickeln durch das (szenische) Zusammenspiel Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Teamarbeit.
- **Konzentrationsschulung:** überwiegend durch Bewegungsgestaltungen
- **Körpererfahrung und -sprache:** Musik wird durch Bewegung oder szenisches Spiel körperlich repräsentiert und „begriffen“. Dies kann sich durch das Nachstellen einer musikalischen Phrase durch Tanz oder das Nachspielen einer dramatischen Szene ereignen. Zudem ermöglicht das körperliche Erleben von Musik eine stärkere Verankerung von musikalischen Inhalten im Gedächtnis. Die Verbindung von Musik und Bewegung fördert die das Lernen bereichernde multisensorische Erfahrung.
- **Umgang mit Emotionen:** Szenisches Spiel ermöglicht eine emotionale Auseinandersetzung mit Musik, da die Inhalte der Musik unmittelbar erlebt und reflektiert werden. Dies stärkt nicht nur das Verständnis, sondern auch die emotionale Bindung zur Musik.
- **Verknüpfung von Musik mit Form und Farbe:** durch spielerisch experimentelle Arbeitsweisen (vgl. Klein 2018, S.1)

5.3.1. Das aktive Musikhören und Musizieren

In der Batia Strauss Methode wird dem „aktiven Musikhören und Musizieren“ eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Aktives Musikhören

Musik kommt "erst im menschlichen Bewusstsein zustande", also existiert sie nicht "ohne den Menschen, der sie hörend wahrnimmt". (Lemmermann & Weber 1984, S.171)

Musikhören ist insofern eine ästhetische Erfahrung, als sie sich erst durch die Verknüpfung mit dem Gesamt an musikalischen Vorerfahrungen und wesentlich geprägt von der psychischen Gestimmtheit im Augenblick des Hörens vollzieht. Dieser Prozess der geistigen und emotionalen Verarbeitung läuft je nach Art der Musik und nach der Intention des Hörers mit sehr unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Bewusstseinsebenen ab. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass im Musikunterricht bei den Kindern durch den Vorgang des Hörens Gefühlswelten bestimmt werden; sind es unerwünschte Gefühle, kann es zu deren Ablehnung führen.

Aktives Musikhören bietet vielfältige Rezeptionsformen von Musik. Ich nenne exemplarisch diejenigen, die auf Grundlage der Batia Strauss Methode in meinem Unterricht regelmäßig zum Einsatz kommen und mir als theatrale Lernformen bedeutsam erscheinen:

- *Rezeption in Verbindung mit **Bewegung**: Grundbewegungen mitvollziehen, differenzierte Bewegungen erfinden, vorgegebene Choreografie ausführen*
- *Rezeption in Verbindung mit **Sprache**: Überschriften zuordnen, Überschriften erfinden, Programmatik entwickeln, Gedicht oder Geschichte schreiben*
- *Rezeption in Verbindung mit **Szene**: Szene entwickeln, Filmsequenzen zuordnen*
- *Rezeption in Verbindung mit **Reflexion**: Karten mit Begriffen oder Ikonen ordnen, Adjektive zuordnen, Strukturen, Entwicklungen und Parameter beschreiben, Partitur mitlesen, Musik notieren, Hintergründe recherchieren, in Stilepochen einordnen*

(vgl. Lugert 1996, S. 171)

Der wechselnde Einsatz „Von der Musik zur Szene“ und „Von der Szene zur Musik“ (Improvisation oder Komposition von Musik) ist ganz im Sinne einer ästhetischen Erfahrungsqualität eines Perspektivenwechsels anzusetzen.

Aktives Musizieren

Es kann ebenso auf verschiedene Weisen vollzogen werden. Im Kontext meiner Praxisbeispiele liegt der Schwerpunkt auf der Umsetzung von Musik in Bewegung. Impulse für diesen Vorgang liegen in der emotionalen Qualität von Musik begründet. Dabei ist es wichtig, dass die begleitenden Aktionen der SchülerInnen die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt des jeweiligen Musikstücks untermalen. Je nach Lerngruppe kann auch der dekonstruktive Charakter ästhetischer Erfahrungen im Fokus des Unterrichts stehen: Der Musikausdruck wird genutzt, indem sich die SchülerInnen z.B. kontrastiv zur Musik bewegen (z.B. langsame Bewegungen zur schnellen Musik). (vgl. Körber 2024) Gleichzeitig bietet die Bewegung zur Musik die Möglichkeit von Differenzerfahrungen, indem der eigene emotionale Ausdruck als Teil eines gemeinsamen Bewegungsvorgangs innerhalb der Klassengemeinschaft erfahren wird.

5.3.2. Praxisbeispiele

Im Folgenden nenne ich aus dem umfangreichen Materialangebot der Batia Strauss Methode einige Beispiele, durch die sich ästhetische Erfahrungen besonders gut generieren lassen.

- L. Anderson: „The Waltzing Cat“**

Leroy Anderson ist der amerikanische Komponist der 50er Jahre. Er ist ein Meister der Instrumentierung und der Variation. Seine Musik ist sehr ausdrucksstark, bewusst leicht gehalten und voller Überraschungen. Sie eignet sich sehr gut um zu zeigen, wie eindeutig musikalische Aussagen sein können. Diese Programm-Musik setze ich besonders zur szenischen Darstellung mit Kindern bis zur 2. Klasse ein.

- R. Sakamoto: „Railroad Man“**

Die Kinder stellen sich so auf, dass sie genügend Bewegungsfreiheit mit den Armen haben. Mit einer bestimmten Körperhaltung bleiben sie an ihrem Platz und verändern diese erst dann, wenn sich die Musik ändert. Da die Musik keine abrupten, sondern nur fließende Veränderungen hat, sind die Bewegungsgestaltungen subjektiv geprägt.

Körpererfahrung: Konzentration. Thema: Anspannung-Entspannung

- L. Delibes: „Lesquercade“**

Eine Lesquercade ist ein Tanz aus der Renaissance. Dieses Stück ist ein Ausschnitt aus der Bühnenmusik zu Victor Hugos Theaterstück „Le Roi s'amuse“. Delibes arbeitet mit

Melodien aus dem Barock, benutzt aber die Orchestersprache des 19. Jahrhunderts. Nach dem Hören der Abschnitte und dem Auswählen passender Instrumente für die Begleitung beachten die Schüler bei ihren Bewegungen die Dynamik „piano“ und „forte“.

Thema: Vergangenheit-Gegenwart

- **J.P. Rameau: „Dardanus“**

Die als „Tragédie lyrique“ bezeichnete barocke Oper beinhaltet den Kampf des Helden mit dem Ungeheuer. Die Kinder spielen zunächst mit den Chickenshakes frei zur Musik und hören bzw. erkennen die Abschnitte sowie die Lautstärken. Dann stimmen sie die eigenen Bewegungen zur Musik ab, indem sie sich pantomimisch entsprechend laut oder leise verhalten. Thema: Kontrast.

5.4. Das Kernstrukturmodell „Quinternio“ (Lidwine Janssens)

Ein Vorschlag zur Strukturierung und Evaluation theatralen Unterrichts bietet der „Quinternio“ Lidwine Janssens. Dieses Modell der „Kernkompetenzen“ impliziert, dass ein organisch strukturierter Unterricht den Prozess als Produkt (und umgekehrt) einbindet. So wie jeder ästhetische (Lebens)prozess beinhaltet er mit der Möglichkeit der unterschiedlichen Gewichtung immer fünf (Spiel)momente. Dieser Fünfklang entspricht in etwa der (aristotelischen) Struktur eines dramatischen Geschehens auf der Bühne. Unterricht hat daher selbst eine dramatische oder ästhetische Qualität. (vgl. Wiese 2008, S. 70-71)

		Sinnliche Wahrnehmungskompetenz	Motorische Kompetenz	Sozial-emotionale Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Kreative Kompetenz
Unterrichtsentwurf	Teilgebiet:	Dramatische Vorstellung (Fantasie)	Dramatisches Instrument (Körper)	Dramatisches Zusammenspiel (Gruppe)	Dramatische Gestaltung (Szenische Idee)	Dramatische Einsicht (Szenisches Spiel, Präsenz)
Inspiration Einführung	Sich etwas vorstellen	X				
Spiel-fähigkeit Spiel-situation	Etwas gestalten		X	X	X	X
Reflexion Abschluss	Etwas betrachten					
Voraus-setzungen:	Lehrtätigkeit	Observieren (Lerngruppe)	Organisieren (U-Planung)	Interagieren (Anleiten)	Unterrichtsbefähigt handeln	Künstlerisch handeln

Abbildung 1: Das „Quinternio“ von Lidwine Janssens (Janssens 1999, S.17 nach Wiese 2006, S. 70)

Ich wähle dieses Modell der „Kernkompetenzen“, da es mir bei der Umsetzung der Unterrichtseinheit im Fach Musik hilft, diese lernzielorientiert zu planen und sie gleichzeitig absichtslos als „Entwurf“ zu sehen. Das sich dargebotene Spielgeschehen ereignet sich innerhalb der Lernfelder dieses Modells. Die konkreten Zielsetzungen beziehen sich auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die von den SchülerInnen abgerufen werden können. Zielführend ist für mich in diesem Kontext der Einsatz freier und gebundener Bewegungen, da sie außermusikalisch und ästhetisch begründete Mittel sind, die der Visualisierung und synästhetischen Erweiterung von Struktur und Ausdruck von Musik dienen.

Praxisbeispiel: „Walking the Dog“ von George Gershwin

Inhaltsfeld: Ausdruck und Wirkung

Diese Musiknummer („Mit dem Hund spazieren gehen“) ist eine von vielen, die G. Gershwin 1937 für die Filmmusik zu dem Film „Shall We Dance“ mit Fred Astaire und Ginger Rogers schrieb. In dem Film begleitet die Musik eine Szene, in der an Bord eines Luxusliners ein Hund spazieren geht. Das Stück steht in C-Dur und wird orchestral gespielt. In Anbetracht der Unterrichtszeit von 45 Minuten bei zwei Stunden Musikunterricht pro Woche und des damit verbundenen Raumwechsels führte ich die gesamte Unterrichtseinheit auf die Dauer von zwei Wochen verteilt durch. Die 4. Klasse (15 Kinder) hat grundlegende Vorerfahrungen mit der Methode Batia Strauss, so dass ein Begleiten der Musik mit Orff Instrumenten recht zügig einsetzbar war. Die Musik wurde von mir ohne weitere Informationen zu ihrer Programmatik den Kindern vorgespielt.

Kompetenzbereich: Musik umsetzen

Inhaltsfelder: Ausdruck und Wirkung, Bewegung und Gestaltungsmedien

Überfachliche Kompetenzen: Kooperation, Teamfähigkeit, Selbstwahrnehmung

Der Begriff „Teilnehmende“ wird im Folgenden mit TN bezeichnet.

A. Dramatische Vorstellung (DV)

Förderung der **sinnlichen Wahrnehmungskompetenz**

Lerninhalt: Die TN stellen sich mit Hilfe ihrer Wahrnehmung etwas zur Musik vor.

Sie entdecken und entwickeln ihre Sinnesorgane und Bewegungsphantasien als Informationsquelle für ihr Spiel.

Lernziele:

- Die TN können die Musik aktiv hören, indem sie innere Klangvorstellungen entwickeln und ihr musikalisch-ästhetisches Empfinden intensivieren.
- Die TN können sich der durch Musik ausgelösten Emotionen und Assoziationen bewusstwerden und diese durch freie Bewegungen und Worte ausdrücken.
- Die TN können ihre Wahrnehmungen im szenischen Spiel formulieren. Sie erkennen, dass es unterschiedliche Bezeichnungen und Darstellungsweisen geben kann, um ähnliche Gefühlszustände zu beschreiben.

Ablauf:

Die TN wurden von mir aufgefordert, sich zur Musik frei zu bewegen. Begriffe zum Ausdruckscharakter der Musik und zur eigenen Grundstimmungen bzw. „inneren Bildern“ der TN wurden von mir als Mindmap auf dem Smartboard unkommentiert notiert. Beim zweiten Hören stellten die TN ihre Vorstellungen zur Musik durch erneute Bewegungen dar. Gershwins Musik weckte bei den Kindern Assoziationen wie „Uhr/ Wecker“, „Spielzeug, das läuft“, „Mr. Bean“, „Tom und Jerry“.

Ich stellte einen „verwertungsarmen Raum“ zur Verfügung und beobachtete die Lerngruppe in Bezug auf die Aktivierung ihres Vorstellungsvermögens.

B. Dramatisches Instrument (DI)

Förderung der **motorischen Kompetenz**

Lerninhalt: Die strukturellen und ästhetischen Eigenheiten von Musik werden sichtbar und interpretierbar gemacht.

Die TN setzen ihre motorischen Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit, Koordination) bewusst ein. Sie gestalten mit Instrumenten und Körpersprache interaktive Darstellungsweisen, um eine Rolle zu entwickeln.

Lernziele:

- Die TN können die Zeichensysteme musikalischer Notationen analysieren und verstehen.
- Die TN können die äußere Gestalt eines Musikstücks erkennen.
- Die TN können Musik mit Gestaltungsmedien (Instrumenten) ausdrucks-, parameter- und formbezogen hören und in gebundene Bewegungen umsetzen.
- Die TN können ihr ganzkörperliches nonverbales Ausdrucksvermögen als Kommunikationsmittel entdecken und einsetzen.

Ablauf:

- Warm-Up: Reaktionsspiel im Kreis
- **Instrumentierung zur Musik:** Ich projizierte das Schaubild eines „Rhythmussteno“ aus der Batia Strauss Methode auf das Smartboard.

Formfolge: Intro – Intro – A - Intro - A' - Intro – B – Intro – A – Intro - Coda

Intro							
C	A	F	G	C	A	F	G

Intro: Boomwhackers

Teil A							
O	3 3 3 3 3 3 3 3						
O							
O		3 3 3 3 3 3 3 3					
X	VV						

Teil A: Handtrommel
mit Jazzbesen und Klangstäbe

Teil B							
O			/.	/.	/.	/.	/.
	/.	/.	/.	/.	/.	/.	/.

Teil B: Rhythmus-Eier

\emptyset = eine Viertelpause
I = eine Viertelnote
V = zwei Achtelnoten

Abbildung 2: „Walking the Dog“ (von Batia Strauss) nach T.M. Klein 2010

Zeichen und Form wurden von den SchülerInnen mit den jeweiligen Instrumenten zur Musik umgesetzt. Sie achteten darauf, sich gegenseitig bewusst wahrzunehmen und das Spiel der anderen funktional zu bedienen. Der Off-Beat in Teil A (Handtrommel) wurde besonders geübt.

- **Bewegungsbild zur Musik:** Die TN blieben in ihren Gruppen (Intro, Teil A, Teil B). Jede Gruppe einigte sich jeweils auf eine Gefühlsqualität, die sie zur Musik als Pulk in einer definierten „Bewegungsinsel“ verkörperte (z.B. Intro: selbstsicher, Teil A: witzig (Handtrommel) und streng (Klangstäbe), Teil B: verträumt).

Ich organisierte die Unterrichtsplanung dahingehend, dass ich die Übersetzung der Vorstellung in eine Verkörperung mittels Haltung, Bewegung und Minenspiel unterstützte (Prozess vom „Ich“ zum „Spieler-Ich“). Die Art der Raumnutzung wurde als ästhetisches Mittel eingesetzt, indem durch die Begrenzung auf eine „Bewegungsinsel“ Freiheit bei der Bewegungsgestaltung entstehen konnte.

C. Dramatisches Zusammenspiel (DZ)

Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz

Lerninhalt: Die TN erstellen eine Geschichte, die sie im Ensemblespiel zur Musik szenisch umsetzen (Musikalische Klanggeschichte). Sie gewinnen die Erkenntnis, dass das Darstellen eines Gefühls sehr individuell sein kann und innerhalb der Gruppe in seiner Vielseitigkeit akzeptiert werden sollte.

Lernziele:

- Die TN können mittels ihres Körpers und Instrumente kommunizieren und erfahren sich selbstwirksam handelnd. Sie gewinnen gegebenenfalls an Sicherheit beim Selbstausdruck und Kontakt mit anderen durch die vorgegebene Form.
- Die TN können den Gefühlausdruck eines anderen erkennen, verstehen und nachempfinden (Empathie).
- Die TN können Szenen mit anderen entwickeln und spielen.
- Die TN können im Zusammenspiel Spielimpulse erproben, variieren und vertiefen.

Ablauf:

Die TN spielten ihren Abschnitt nochmal mit den Instrumenten in der definierten Gefühlsqualität, verinnerlichten dann die durch die Instrumente vorgegebenen gebundenen Bewegungen und stellten diese in ihrer Gruppe frei dar.

Ich begleitete die Interaktion in den Gruppen durch anleitende Impulsgebungen.

D. Dramatische Gestaltung (DG)

Förderung der kognitiven Kompetenz

Lerninhalt: Die TN setzen ästhetische Prozesse mittels szenischer Ideen spielgestaltend um und erfahren somit den Schauwert der dramatischen Gestaltung.

Lernziele:

- Die TN können ihre Figuren im szenischen Spiel nonverbal (Mimik, Gestik, Körperhaltung) verkörpern.
- Die TN können Szenen nach vorgegebener musikalischer Struktur gestalten in Bezug auf Handlung und zeitliche Abläufe und diese präsentieren.

- Die TN können vorangegangenen Lernstufen vor der Gruppe verarbeiten und darstellen.

Ablauf:

Es bildeten sich durch Zufallsprinzip fünf Zweiergruppen und binnendifferenziert fünf die Kleingruppen anleitende SchülerInnen. Jede Gruppe einigte sich, welche Tierfigur ihr Gefühl verkörpern könnte. Nun wurden in den Einzelgruppen Spielgeschichten zur Musik erfunden. Dabei galt zu beachten, dass sich die Dynamik der Geschichte im Metrum und im Rhythmus widerspiegelt (z.B.: Intro: Eine Katze gibt mit einem Stück Käse an, Teil A: Eine Maus versucht sie abzulenken, um an den Käse zu kommen, die Katze verteidigt es, Teil B: Beide träumen von einer Käsefabrik).

Zu den Gestaltungsmitteln dieses Musikstücks gehören „Wiederholung“ (Intro), „Veränderung“ (A – A') und „Kontrast“ (B). Diese formgebenden Dimensionen von Musik konnten auf die Verkörperung der Gefühle und der Spielidee übertragen werden. Dabei gab ich zusätzliche Impulse, um die szenischen Darstellungen mit den formgebenden Dimensionen von Musik differenziert auszustalten (z.B.: *wiederholende Selbstsicherheit, unterschiedlicher Witz und Strenge, sich abgrenzende Verträumtheit*).

Es fanden die Präsentationen der einzelnen Gruppen statt. Ich unterstützte die Spielenden beim Prozess vom „Spieler-Ich“ zum „Figuren-Ich“.

Theaterpädagogisch relevant ist für mich an dieser Stelle der **Transfer** auf mehreren Ebenen: Zunächst wird das Thema auf subjektive Erfahrungswirklichkeiten der Kinder angepasst und eine Alltagshandlung (mit dem Hund Gassi gehen) in Spielmomente übersetzt. Diese werden im nächsten Schritt von der rhythmischen Struktur des Musikstücks in definierte Abläufe und szenische Formen übertragen. Ganz im Sinne didaktischer Progression handelte ich in dieser Phase „unterrichtsbefähigt“. Dies bedeutete für mich, dass ich die „Zügel“ immer länger ließ und meine Tätigkeit auf ein Hinweisen auf Zwischenziele und dem Endziel sowie ein Führen durch offenes Fragen und motivierendes Anspornen beschränkte. Bei der Aufführung der Szene wurde ich fordernder, um den einheitlichen Willen durchzusetzen.

E. Dramatische Einsicht (DE)

Förderung der kreativen Kompetenz

Lerninhalt: Die TN können Präsentationen anderer Spieler dahingehend beurteilen, ob bestimmte, zuvor festgelegte theatrale Mitteln gebraucht wurden (nonverbales Ausdrucksvermögen und Spielvorgaben durch Rhymussteno).

Lernziele:

- Die TN können Kritik konstruktiv üben.
- Die TN können Merkmale der dramatischen Formgebung reflektieren:
 - a. die durch die Lehrperson vorgegeben wurden
 - b. die sie selber festgelegt haben
- Die TN können die bisherigen Impulse und Informationen wahrnehmen und verarbeiten.

Ablauf:

Ich gestaltete die **Reflexion**, eine wichtige Kernkompetenz, künstlerisch-spielerisch, indem ich darstellte, wie ich mit einem Hund Gassi gehe und von diesem zu den einzelnen Bewegungsinseln der Kinder gezogen werde. Damit bezog ich mich auf den Titel des Musikstücks. Ich stellte der Gruppe vor dem Spiel die Aufgabe, das Spiel der anderen genau zu beobachten und resümierte nach dem Spiel zusammen mit den SchülerInnen den Prozess der Gestaltung.

Bei der Reflexion ist es wichtig, dass ich als Spielleitung diese Phase gut anleite, indem ich auf die Beiträge der SchülerInnen wertschätzend reagiere und das Gespräch adäquat zusammenfasse. Diese Versprachlichung ist ein wichtiger Schritt, um Erleben in Erfahren umzuwandeln. Die zusammenfassenden Ergebnisse werden auf der Sachebene bewertet. Die Reflexion der spielerischen und ästhetischen Prozesse dient als Ausgangspunkt für die nächste Unterrichtsstunde.

Die Parallele eines „Fünfklangs“ des dramatischen und ästhetischen Geschehens mit der Unterrichtssituation stellt für mich einen philosophischen Bezug zu der bereits erwähnten Analogie von Theater und Leben dar. Gleichwohl ist jede Rhythmisierung eine ästhetische Erfahrung.

Mir hilft die Gliederungshilfe des Kernstrukturmodells, um Aufgabenformate und Methoden von Gestaltungsaufgaben, mitation und Eigengestaltung prozessorientiert anzuwenden. Dieses Vorgehen motiviert zudem die Kinder, da ihre sinnlichen Wahrnehmungen kreativ ins Spiel eingebunden werden und sich in nicht-intentionalen Spielmomenten ereignen. In diesem Zusammenhang sehe ich besonders die handlungsorientierten Zielsetzungen

dieses Modells von Bedeutung, bei denen die Erfahrung oder Aktivität im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. In der Phase der Dramatischen Gestaltung traten für mich bei den SchülerInnen die Differenzerfahrung von Gestaltungsanforderung und subjektivem Erleben besonders zu Tage. Die SchülerInnen erlebten in der Situation, dass ihre Handlung mit nonverbalen Ausdrucksmitteln bei einem Gegenüber eine Wirkung hervorrief.

6. Schlussbetrachtung

Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich durch den Einsatz theatralen Lernens im Kontext ästhetischer Erfahrungen im Musikunterricht der Grundschule?

Theatrales Lernen wird in Grundschulen bereits als Teil des Unterrichts oder eines künstlerisch-kulturellen Schulprofils angeboten, sei es integriert in Fächer, als Wahlfach, Arbeitsgemeinschaft, im Rahmen von Projekttagen oder im Ganztag. Im Vordergrund dieser Denkweisen steht meistens die Vermittlung von Lerninhalten durch szenische Praxis. Im Unterschied zu dieser methodischen Einbindung theatralen Lernens in die Lernziele der Fächer fallen in seiner eigenständigen Unterrichtsform Methodik und Didaktik zusammen. (vgl. Wiese 2006, S.63)

Ein grundlegender Gedanke der ästhetischen Bildung verneint die Darstellung eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln. Es geht nicht um die Frage, was mit den Mitteln der Theaterkunst dargestellt wird, sondern wie eine eigene theatrale Wirklichkeit erzeugt werden kann. Ausgehend von dieser ästhetisch bildenden Absicht im Spiel ergibt sich in der Kombination mit musikalischen Angeboten vielfältige Ausdrucksformen im Unterricht. Bei dem Eintreten in ein Spiel, dem Sich einlassen auf Imaginationen und dem Erzeugen theatraler Wirklichkeiten erfuhr ich in meiner Praxis, dass die individuellen Prozesse bei den SchülerInnen nicht mit meiner pädagogischen Absicht herstellbar und steuerbar waren, sondern von der Entscheidung bzw. den Möglichkeiten jedes einzelnen abhingen.

Grenzen solcher Erfahrungsräume im schulischen Alltag sehe ich täglich in den zunehmenden Spannungsfeldern unterschiedlicher eigener Bedürfnisse und sozialer Fähigkeiten der SchülerInnen, die ein gutes klasseninternes Miteinander auf die Probe stellen. Oft gilt es, erst einmal die Grundlagen eines Eindrucks und persönlichen Ausdrucks zu schaffen, Trägheit zu überwinden, Kinder in Bewegung zu bringen, Mut zu machen und Fähigkeiten behutsam zu entwickeln. Die Basis, sich von einer Melodie, einem Musikstück oder einem Bild beeindrucken, bewegen, berühren zu lassen, muss erst gefestigt werden. Die Fähigkeit, überhaupt einmal genau hinzusehen oder in Ruhe zuzuhören und

gemeinsam in und mit einer Gruppe etwas wertfrei zu gestalten, wird in der Grundschule oftmals erst in längeren Prozessen im Kind „geweckt“.

Umso wichtiger ist es, dem Lernfeld des „Dramatischen Zusammenspiels“ ausreichend Zeit einzuräumen, damit die privaten Erfahrungen im theatralen Spiel als kollektiv-ästhetischer Prozess sozialisiert werden. (vgl. Wiese 2006, S. 57) Zudem gilt es in diesem Alter in zunehmend herausfordernder Weise, Wahrnehmungen bei den Kindern überhaupt erst zu sensibilisieren und zu differenzieren.

Wir Lehrende können bestenfalls Bedingungen schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden. Ob und inwieweit diese tatsächlich zustande kommen, entzieht sich unserer gezielten Einflussnahme. Auf Basis dieser pädagogischen Grundhaltung sollte auch der funktional begründete Bildungsbegriff des Kerncurriculums im Hinblick auf Inhalte und Ansprüche des Musikunterrichts fachtheoretisch erweitert betrachtet werden:

Die Kinder entwickeln ein umfassenderes Verständnis für musikalische Strukturen, Ausdrucksformen und Inhalte, wenn Lernprozesse im Prozess der wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit Musik stattfinden.

Diese Arbeit liefert kein abschließendes Bild, sondern soll Ansätze für den Einsatz theatraler Lernmethoden ausführen und darüber hinaus Impulse für eine weitere Betrachtung und Forschung zu diesem Thema liefern.

Auf Grundlage des handlungsorientierten Modells der Kernstruktur möchte ich anregen, dass forschende Bereiche der Theaterpädagogik auf theoretischer Ebene mehr im Regelunterricht der Grundschule verankert werden. Möglich wäre in diesem Zusammenhang, Leitlinien für eine theaterpädagogische Arbeit an der Schule zu erstellen oder theatrales Lernen im Regelunterricht durch didaktische und methodische theaterpädagogische Modelle zu verankern. Ein vertieftes theoretisches Wissen fördert die qualifizierte Arbeit der TheaterpädagogInnen. Die hier gesammelten Ergebnisse dienen dafür als erste Impulse.

Künstlerische Darbietungen sind auch heute noch in meinem Aufgabenfeld Ausdruck lebendiger Schulkultur und verlangen in hohem Maße die Fähigkeit, sich als Teil einer Gruppe einzubringen.

Jede Kunsterfahrung und die Sensibilisierung für allgemeine Sinnes- oder Sinnerfahrung tragen zu Vorbereitung auf eine radikal pluralistisch definierte Gesellschaft bei. Zudem verlangt jede künstlerische Darbietung in hohem Maße die Fähigkeit, sich als Teil einer Gruppe einzubringen und aktives Mitgestalten: letztlich auch ein Eckpfeiler demokratischer Partizipation.

Ich schließe mich abschließend in meiner Betrachtungsweise den Worten Christel Hoffmanns an, nämlich dass Musik, Sprache, Bewegung, auch Gruppendynamik keine für sich alleine stehenden Einzelteile sind, sondern in Kombination miteinander zu sehen und zu fördern sind: „Der Ansatz für eine Theaterarbeit mit jüngeren Kindern ist in der Kunst im umfassenden Wortsinn zu suchen. Und da das Theater alle Künste gebraucht, liegt es nahe, in der Theaterarbeit mit Kindern mit einem erweiterten Theaterbegriff zu operieren. D.h. wie er sich im Ursprung darstellt, als Musik, Tanz, Bewegung und das Wort gleichwertig vereint.“ (Hoffmann 2006, S. 56)

Literaturverzeichnis

Einzelband

Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1970

Adorno, Theodor. W.: Rede zu Lyrik und Gesellschaft. In: Derselbe: Noten zur Literatur I. Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1978

Anklam, Sandra; Meyer, Verena; Reyer, Thomas: Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik – Szenisch-Systemisch: eine Frage der Haltung. Stuttgart: Klettverlag 2024

Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996

Hoffmann, Christel: spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für jüngere Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2006

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 10. Berlin: Hermann Schrödel Verlag 1958

Martens, Gitta: Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Entwicklung und Perspektiven an der Akademie Remscheid. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid 2008

Plessner, Helmuth: Gesammelte Schriften. 10 Bde. Bd III: Anthropologie der Sinne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980

- Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen, Band 4 Theaterpädagogik. CH Wädenswil: Verlag Stutz Druck 2003
- Sack, Mira: Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: Transcript 2011
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen 1875.
- Herausgegeben und kommentiert von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam, 2000
- Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1. Berlin: Schibri-Verlag 2006.
- Winkel, Rainer und Petermann, Ulrich: Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 2006
- Sammelband**
- Dürr, Walther; Gerstenberg, Walter: Rhythmus, Metrum, Takt. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Band 11, Kassel 1963
- Haase, Otto: Musisches Leben und künstlerische Erziehung, In: Kluge, Norbert (Hg.), Vom Geist musischer Erziehung. Darmstadt 1973
- Lemmert, Heinz, Weber, Rudolf: Musikhören. In: Gundlach, Willi: Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf: Schwann 1984
- Lugert, Wulf Dieter: „Klassische“ Musik – ein didaktisches Problem? In: Schütz, Volker (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1996
- Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung–Konzepte-Argumente-Bilder. Regensburg: Bosse 1978. In: Brinkmann, R.O.: Szenische Interpretation von Musiktheater. In: Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 1, C.v.Ossietzky Universität Oldenburg
- Schulz, Wolfgang: Didaktische Einblicke. Das Gesicht der Schule gestalten. In: Otto, Gunther und Luscher-Schulz, Gerda (Hg.). Weinheim/ Basel: Beltz Grüne Reihe 1995
- Westphal, Kristin: Theater und Schule- Orte der Krise und Kritik. In: Pinkert, U. et al.(Hg.): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2021

Nachschlagewerk

Wiese, Hans-Joachim: Methodik-Didaktik. In: G. Koch, M. Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri Verlag 2003

Zeitschrift

Czerny, Gabriele: Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis. In: Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik, 24.Jg. Heft 52, Köln 2008

Messerschmid, F.: Die gesellschaftliche Funktion des Schulspiels. In: Das Spiel in der Schule 1970, Heft 4

Ruping, Bernd: Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. In: Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik, 17.Jg. Heft 38, Köln 2001

Schilling-Sandvoß, Katharina: „Macht Musik klug?“. In: HLZ Mitgliederzeitschrift der GEW Hessen, Ausgabe 7-8/2024

Internetquelle

Hessisches Kultusministerium, Kerncurriculum. In: www.kultus.hessen.de Stand 2023.
https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-06/kc_musik_prst_2011.pdf
(letzter Abruf: 30.12.2024)

Seminarunterlage

Janssens, Lidwine: Skript zum Weiterbildungsseminar „Kernstrukturenmodell“. Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück 2001

Klein, Thomas Martin: Aktiv Musik hören mit Kindern. Beiblatt zur Fortbildung des musikpädagogischen Instituts Taunusstein 2018

Körber, Katja: Skript „Bausteine der Tanzpädagogik“. Theaterwerkstatt Heidelberg 2024

Abbildung aus Buch

Janssens, Lidwine: De Kunst van het spelen: handboek voor dramaonderwijs op de basisschool. Amsterdam: 1999

Abbildung aus Fortbildungsliteratur

Klein, Thomas Martin: Aktiv Musik hören mit Kindern. Beiblatt zur Fortbildung des musikpädagogischen Instituts Taunusstein 2018

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wiesbaden, 06.01.2025