

Bert Gerhardt

## Das „Projekt“ als ein Modell für gelingenden Musikunterricht?

### *Ausgangspunkte und Fragen*

Auf einem der letzten AfS-Kongresse habe ich an einer Podiumsdiskussion als Vertreter aus Baden-Württemberg teilgenommen zum Thema „Was bleibt nach 13 (bzw. 6 / 8 / 9 / 10 oder 12) Jahren Musikunterricht?“. Eine unbequeme Frage, die evtl. erschütternde Ergebnisse zu Tage bringen könnte. Beantworten konnte sie das Podium nicht, vor allem auch aufgrund fehlender empirischer Daten.

Ein interessantes – vorläufiges - Resultat der Diskussion aber war das Folgende: Besonders gut bleibt in Erinnerung und wirkt langfristig ein Musikunterricht, dem es gelingt, Erfahrungen zu vermitteln, die weit über die Einzelstunde hinausgehen, der positive Emotionen freisetzt, Gemeinschaftserlebnisse schafft und ein vertieftes Eindringen in Musik ermöglicht, z. B. in größeren Projekten.

Damit ist ein Stück weit bereits beantwortet, warum die Frage nach „Projekten“ als Modell für den Musikunterricht hier gestellt wird. Auf der einen Seite leitet sich dies aus einer Vielzahl eigener positiver Erfahrungen als Lehrender mit dieser Form des Lernens und des darin möglichen Umgangs mit Musik ab. Auf der anderen Seite ist nach wie vor ein großes Defizit in der Umsetzung positiver, funktionierender Modelle im vorfindlichen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu konstatieren.

Projekte werden punktuell sehr wohl umgesetzt, im Regelunterricht sind sie jedoch – trotzdem sie im Grunde ein so altes pädagogisches Modell sind - die Ausnahme.

Was ist also das „Neue“? Weshalb ist die Frage nach Projekten im Musikunterricht wieder interessant geworden? Drei Aspekte erscheinen mir hierbei wichtig. Zum ersten haben wir Veränderungen in der Gesellschaft, auf die die Musikpädagogik reagieren muss – z.B. eine immer stärkere Individualisierung; ein „weiter so wie immer, ist doch alles prima“ verfehlt die realen kulturellen und sozialen Entwicklungen. Zum zweiten haben wir – quasi direkt daran anschließend - einen „Umwertungs“-Prozess, der z.T. zu Ungunsten der Akzeptanz unseres Faches verläuft, den wir bedauern können, den wir aber nicht verdrängen dürfen. Zum Dritten – und hier schließt sich der Kreis – gibt es einen (zumindest nach außen hin wirksamen) Erfolg verschiedener „projektartiger“ musikpädagogischer Aktivitäten zu verzeichnen.

Die skizzierten Schwierigkeiten fokussieren sich besonders im Musikunterricht der Mittelstufe (ab Klasse 7, spätestens Klasse 8) und sie betreffen im Besonderen das männliche Geschlecht. (Hierzu sind übrigens auch dringend „Genderstudies“ der anderen Art gefragt!). In diesem Rahmen scheitert oftmals das „Aufbauen“ von Kompetenzen.

Motiviert für die Auseinandersetzung mit der Projekt-Idee wurde ich auch durch Berichte von Kolleginnen und Kollegen. Ein Musiklehrer an einer Hauptschule am Schwarzwaldrand sandte mir voller Stolz letztens seine Materialien zur Veröffentlichung auf dem

Landesbildungsserver zu; er hatte mit den 60 Schülern der 9. Abschlussklassen in einem alten, heruntergekommenen Kino ein eigenes Theater gebaut, hatte mit Eltern und mit der Unterstützung der Wirtschaft der Region Kulissen erstellt, Räume instand gesetzt, ein Drehbuch geschrieben, Texte vertont, Musik arrangiert, geprobt, gesungen, gespielt, aufgeführt, präsentiert ... Heraus gekommen ist für die beteiligten Schülerinnen und Schüler eine unvergleichliche, einmalige und unvergessliche Erinnerung, das gewachsene Selbstbewusstsein aus einem gemeinsamen und zugleich eigenen Produkt, das Wissen, mit ihrer Musik andere Menschen erreicht zu haben und vor allem: die Anerkennung ihrer sozialen Umgebung, die sie bis dahin an ihrer „Restschule“ selten oder gar nicht erfahren durften.

Erfolgreiche Projekte mit musikpädagogischem Bezug finden sich bei näherem Hinsehen vielfältige, auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Hintergrund. „Rhythm is it“ ist in aller Munde und verspricht: „You can change you life in a dance-class“. Da wird die Latte natürlich sehr hoch gehängt. Dennoch ist spannend auszufiltern, was eigentlich die Momente des Projekterfolges sind und inwieweit sich dieser auf andere Situationen übertragen lässt. Einer, der bei der Rezeption der Videoschnitte gut wahrgenommen werden kann, ist – vor allem im Vergleich zum „normalen“ Umgang mit jungen Menschen an vielen Schulen – der hohe Grad von Ernsthaftigkeit, der Respekt gegenüber den tanzenden Schülerinnen und Schülern.

Der „Musikkindergarten“ von Daniel Barenboim ist ein anderes Großprojekt. Hier treffen Profis der Musikszene auf 4-6-jährige Kinder. Charakteristikum: Es wird ein ganzheitlicher ästhetisch-pädagogischer Ansatz verfolgt. (Anne-Sophie Mutter, die ein ähnlich motiviertes Projekt in Bayern angeschoben hatte, ist damit aber z.B. gescheitert, vermutlich auch aufgrund der sehr engen, eher auf die Vermittlung eines „klassischen“ Kanons gerichteten, Ambitionen.)

Diverse Projekte zum „Klassenmusizieren“ befinden sich auf dem Markt, von der Grundschule bis zur Hochschule, von der Yamaha-Bläser/Keyboard- oder Streicher-Klasse bis zu zahlreichen Forschungsmodellen. Das sog. „Jeki“-Projekt aus NRW will „Jedem Kind ein Instrument“ in die Hand geben, um in Kooperation von Musikschul- und Grundschullehrern eine (Zit.) „spielerische Einführung in die Musik“ zu ermöglichen, dies auch insbesondere für „bildungsferne Schichten“. In Hamburg wird auf ganz andere Weise das Klassenmusizieren seit einigen Jahren gepflegt in „phänomenorientierter Vermittlung“ in einem Kooperationsprojekt von Hochschule und Schulen. Dabei scheint ein fächerverbindender Unterricht und die Verknüpfung von „Musikmachen“ und „Kultur erschließen“ zu gelingen.

Diese Reihe könnte noch lange fortgesetzt werden, von der Konzertpädagogik bis zu Kompositionsprojekten. „Projekt“ ist dabei natürlich nicht gleich „Projekt“. Eine begriffliche Annäherung und Abgrenzung soll hier deshalb u. a. geleistet werden und damit auch der Versuch, Merkmale herauszuschälen, die für ein erfolgreiches – und auch wünschenswertes - musikpädagogisches Projekt Geltung beanspruchen können.

Einige Fragen schließen sich hier direkt an: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den „normalen“ Musikunterricht? Ist das Projekt nur etwas für „Ausnahme-Situationen“ oder nur begrenzt auf eine elitäre „Auswahl“ von Schülerinnen und Schülern? Und auch: Welche „angrenzenden“ didaktischen Begriffe, Diskussionen und Entwicklungen sind bei

der Gestaltung von Projekten hilfreich?

### *Begriffe und Theorien*

Das lateinische „pro-icere“ als etymologischer Vorläufer des „Projektes“ bedeutet „vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen“; ein Projekt ist demnach zunächst einmal ein Plan, ein Entwurf, ein Vorhaben. Im 16. Jahrhundert tauchte der Begriff im Zusammenhang mit architektonischen Wettbewerben erstmals auf, Ende des 18. Jahrhunderts etablierte er sich im europäischen Ingenieurwesen; es lässt sich demnach ein stark handwerklicher Traditionsstrang der Begriffsverwendung nachweisen.

Eine erziehungsphilosophische Begründung erfährt das Projekt jedoch erst durch die Amerikaner John Dewey und William Kilpatrick ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert. - Der frühe amerikanische Pragmatismus drückt sich aus, wenn Dewey formuliert: „Ein Gramm Erfahrung ist wertvoller als eine Tonne Theorie“. Diese „Handlungsorientierung“ als zentrales Element zielt bei ihm jedoch auf eine „bildende Erfahrung“, also eine gedankliche Verarbeitung, die sich an das „Learning by doing“ anschließen muss. - Es soll zudem eine „Öffnung“ der Schule geben, sodass „am Leben selbst“ gelernt werden kann. Ein Gedanke, der ähnlich auch bei Hartmut von Hentig später immer wieder formuliert wird.

Für Kilpatrick ist die Projektmethode in der Schule ein Modell für Demokratie. Auch Dewey stellt sich eine „Gesellschaft im Kleinen“ vor. Dieser Aspekt spielt in der bundesdeutschen Rezeption der Projektidee in den 70er-Jahren eine große Rolle. – Die Methodik des Projektes wird bei Dewey/Kilpatrick aus dem naturwissenschaftlichen Experiment abgeleitet und führt zu einer Phasen-Struktur, die sich in diversen Varianten in allen folgenden Konzepten des Projektunterrichts wieder findet. Sie führt von einem Problem, über die Zielsetzung und Planung zur Ausführung und schließlich zur Beurteilung.

In der Reformpädagogik um 1920 wird vieles davon in Deutschland und Europa aufgenommen, z.B. die Fächerverbindung und der Epochenunterricht von der Steinerschen Waldorfpädagogik, die Verbindung von Schule und Leben in den Landerziehungsheimen, die freien Unterrichtskonzepte von Peter Petersens Jena-Plan-Schulen, die Produktorientierung von Kerschensteiners Arbeitsschulbewegung,

Anfang der siebziger Jahre etabliert sich im Zuge der äußeren Schulreform mit Gesamtschulen etc. die „Projektwoche“ als deutsche pädagogische Institution mit einem stark politisch motivierten Emanzipationsanspruch. In den 80ern und 90ern entwickelt sich daraus ein Schub eher für innere Schulreformen, die Projektprinzipien wie Handlungsorientierung und Fächerverbindung in den normalen Unterricht zu integrieren versuchen. Die Idee des Projektes taucht in den meisten Lehr- und Bildungsplänen seither ebenfalls in irgendeiner Form auf.

Versucht man die Merkmale eines Projektes auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen, so ist die Theorie des „Projektmanagements“, die im Bereich der Ökonomie ein ausgereiftes, hochmultipliziertes und vielverwendetes Instrument darstellt, durchaus hilfreich. Ich hatte Gelegenheit im Rahmen eines BMBF-geförderten Projektes von einem Projektmanager, der für den Autokonzern BMW Großprojekte anschoob, gecoacht zu

werden und war beeindruckt von der Professionalität und Flexibilität der Konzepte, die sich durchaus auf Schule übertragen ließen – auch im ästhetischen Bereich.

Ein Projekt ist demnach gekennzeichnet durch eine klare zeitliche Befristung, durch differenzierten Ressourceneinsatz und durch Ent-Hierarchisierung. Hinzu kommt in der Umsetzung die Vereinbarung eines konkreten Projektziels über einen Projektstartbrief sowie eine Verständigung über den Verlauf incl. sog. „Milestones“ also verschiedener Zwischenergebnisse bzw. –stufen. Die Zielvereinbarung wird dabei interessanterweise aus aller Erfahrung als der wichtigste Schritt für den gesamten Projekterfolg betrachtet. Es wird in der Wirtschaft unterschieden zwischen „Projekt“ und „Linie“; z.B. also die Entwicklung eines neuen Fahrzeug oder die Planung eines neuen Werkes als Projekt und anschließend die Produktion und Vermarktung. Im Projekt – mit „flachen“ Strukturen - ist aus Sicht der Projektmanager vor allem eine erfolgreiche Kommunikation Gradmesser und Voraussetzung für funktionierende Abläufe.

Pädagogen wie Karl Frey haben für die Schule ähnliche Projektmethoden konzipiert, die mit Begriffen wie Projektinitiative, Fixpunkt, Metainteraktion und Evaluation operieren. Einen stärker reformpädagogischen Akzent haben Ideen wie die von Herbert Gudjons – sicher einem der führenden Vordenker der Projektidee in Deutschland -, der für Projekte das Einbeziehen vieler Sinne, die Förderung von sozialem Lernen sowie den Situations- und Gesellschaftsbezug einfordert. Hierzu sollen „Lernumwelten“ arrangiert werden. Einen vergleichbaren Schwerpunkt formuliert Flitner, der in seinem Konzept der „Community Education“ einen starken regionalen Bezug vorsieht. Neben der Handlungsorientierung, die ein Produkt als Ziel hat, sollen Interdisziplinarität und Schülerorientierung im Projekt realisiert werden. Als Produkte kommen für Gudjons Aktionsprodukte, Veranstaltungsprodukte, Dokumentationsprodukte, Ausstellungsprodukte oder Gestaltungsprodukte in Frage. Hier ließen sich für den Bereich der Musik spontan zahlreiche Anknüpfungspunkte erdenken.

Ein Problem der Projektidee ist - das wird an diesem Punkt jedoch auch spätestens deutlich -, dass sie gern als Projektionsfläche für eine Vielzahl von pädagogischen Wünschen und Idealen dient. Eine sehr enge Definition, die zugleich sehr viele Kriterien enthält, welche erfüllt werden müssen, verbaut dann jedoch evtl. sinnvolle Umsetzungen in der Schule; so ist z.B. ein Gesellschaftsbezug einfach nicht immer herstellbar.

### *Diskussionen und Kritik*

Interessant erscheint mir hierbei die Diskussion um das Konzept von Ulrich Günther, der 1987 für die Musikpädagogik einen sehr weiten Projektbegriff einführt. Projekte sind für ihn keine Methode neben anderen (wie Lehrervortrag, Partnerarbeit etc.) sondern können und sollen ein grundsätzliches Strukturprinzip von Musikunterricht werden, innerhalb dessen sich dann verschiedene Lernwege inszenieren lassen. Heinz Antholz hält dem sehr engagiert, aber auch leicht polemisierend - in DMP im Jahr 2000 anlässlich einer Würdigung von Günthers Lebenswerk - entgegen, dass die Gefahr bestünde, sich mit der „Flucht in den Projektunterricht“ nur noch nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner (sprich: Popmusik) mit den Schülern zu strecken. (Die Vielfalt der hier und im Folgenden vorgestellten – erfolgreichen- Projekte widerspricht dem, aus meiner Sicht jedoch deutlich!)

Er witzelt zugleich – zu Recht! - über das Feigenblatt der „projektähnlichen“ oder „weitgehend den Interessen der Schüler entsprechenden“ Unterrichtsentwürfe, die dann tat-

sächlich mit der Projektidee nichts mehr zu tun haben.

Christian Rolle greift diese Diskussion auf und bezieht die Projektidee auf sein Modell der „Ästhetischen Erfahrung“. Er fragt: „Was wird gelernt im Projekt im Musikunterricht?“ und verweist darauf, dass auch vieles „Nicht-Musikalisches“ gelernt wird: die Organisation der eigenen Arbeit, Veranstaltungsvorbereitung und –marketing, Medienumgang, Gruppenarbeit etc.; Was aber – so Rolle – ist das musikbezogene bzw. musikalische Lernen? – Es findet aus seiner Sicht vor allem dann statt, wenn auch ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden. Dies sei immer dann der Fall, wenn (Zit.) „es um ein ästhetisches *Problem* geht, um das .. mit ästhetischen Argumenten gestritten werden kann“; z. B. also wenn ein eigenes musikalisches Produkt geschaffen wird, weniger wenn das Musikleben einer Stadt erkundet wird (das wäre dann eher eine sozialwissenschaftliche Studie).

Prinzipien, die für Rolle Wichtigkeit haben im Projektunterricht sind die Folgenden:

- Die „Handlungsorientierung“ sieht er realisiert, wenn es eine kritische ästhetische Diskussion und eine Beurteilung von Zwischenergebnissen gibt. Hierin stimmt er mit Christopher Wallbaum überein, der die Chancen einer „Produktionsdidaktik“ hervorhebt.
- Die „Rollenvielfalt“ findet sich ebenfalls in musikpädagogischen Projekten: Der Lehrer fungiert als Teilnehmer, Berater, Coach, Mitlernender usw.
- Die „Schülerorientierung“ wird evident, wenn es eine Bedeutung des ästhetischen Problems für die Schüler gibt; wenn das Projekt über eigene Aufgabenstellungen, Planungen und Präsentationen erfolgt. Auch Differenzierung im Sinne des Zulassens unterschiedlicher Lernwege ist für Rolle durchaus Teil eines erfolgreichen musikpädagogischen Projektes.

Er stellt aber auch die Frage – mit Antholz – ob Mitbestimmung *immer* die beste Form der Schülerorientierung sein muss. Er bezieht sich dabei u. a. auf die Diskussion um eine „Kommunikative Musikdidaktik“, wie Stefan Orgass sie entfaltet hat, und konstatiert, dass es hier noch deutlichen Forschungsbedarf für die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten gäbe. Beteiligung heißt jedenfalls nicht immer Mehrheitsentscheidung, sondern setzt einen „Diskurs“ - sowie die dem zugrunde liegenden Fähigkeiten - voraus.

Wichtig sei darüberhinaus eine – wie er es nennt - „Widerständigkeit der Lerngegenstände“: Sie führt optimalerweise zum Verlust gewohnter ästhetischer Orientierungen. Rolle bezieht sich hierbei auf Kaisers Theorie des Musiklernens: dieses (Lernen) nimmt seinen Ausgang bei der „Differenzwahrnehmung“, also z. B. dem Abgleich von Fremden musikalischen Mustern zu Bekanntem, kulturell oder auch sub-kulturell Vertrautem.

### *Didaktische Kategorien*

Ein zentrales Kriterium des Projektunterrichts ist aus meiner Sicht darüberhinaus der grundsätzlich fächerverbindende Ansatz, welcher in der musikpädagogischen Diskussion ebenfalls eine größere Rolle spielt. Schon bei Kestenberg wurde dies parallel mit der „Erfindung“ des Faches „Musik“ (nicht mehr nur dem Fach „Gesang“!) mitgedacht; er schrieb: „Der Lehrer lasse sich daher die Knüpfung der natürlichen Verbindungsfächer zu den verschiedenen Unterrichtsgebieten angelegen sein ...“. Im Orff-Schulwerk findet sich dies in

der Verbindung von Tanz, Sprache und Musik um 1930 wieder; in den 1970ern taucht der Aspekt wiederum in Wolfgang Roschers polyästhetischer Erziehung auf.

Christoph Richter definiert Musikunterricht explizit und „prinzipiell fachübergreifend“; das rein Fachliche dagegen beschreibt er als „beschränkt und verselbständigt“. Mit der Interdisziplinarität erst gelänge der Blick auf Erfahrungen, auf allgemeine Bildungsziele, auf hinter den Gegenständen Liegendes und auf Übergreifendes.

Für Beate Forsbach bietet der fächerverbindende Musikunterricht den Zugang zu Schlüsselqualifikationen wie vernetztem Denken, Selbstständigkeit, Kreativität und Verantwortung. Dieser Unterricht will „mehr als kognitiven Lernzuwachs“. Alexis Kivi plädiert 2001 in diesem Zusammenhang jedoch für ein stetes Abwägen von „über-fachlichem Gehalt“ in Abgrenzung zu „Fachlichkeit“ und damit auch fachimmanentem Qualitäts-Anspruch.

Aktuell greift Ursula Brandstätters kluges Buch (2004) über „Bildende Kunst und Musik im Dialog“ diesen Faden auf. Es verweist auf die sukzessive Öffnung der Gesellschaft, auf die zunehmende „Multimedialität“ von Kunst und Musik in der Rezeption und Produktion und damit auf die nötige Öffnung von Schule (z.B. durch Exkursionen oder mit Einladungen an Experten). Die Chancen der Verbindung der Künste sieht Brandstätter gegeben durch die gegenseitige Kontextualisierung, durch die gegenseitige Transformation und durch den „Dialog“ in Bezug auf Stil, Inhalt und historisch-soziales Umfeld. Ihre Idee von ästhetischer Bildung trifft durchaus auf Prinzipien des Projektunterrichts; dazu gehört die „Selbstbildung“ als Prinzip, bei dem das Wechselspiel von sinnlicher Erfahrung und Reflektion vom Lehrenden angeregt wird. Brandstätter betont – und hier weicht sie in – aus meiner Sicht erfreulicher Weise – von manchen Konzepten des Projektunterrichts ab – auch, dass es nicht darum geht Kunst und Musik zu instrumentalisieren für ethische Zwecke (Ästhetik macht den Menschen besser), für erkenntnistheoretische Zwecke (Ästhetik macht den Menschen klüger) oder für politische Zwecke (Ästhetik macht den Menschen freier). Ästhetische Bildung – und so auch die Musik – trägt den Sinn bereits in sich selbst, als eigenständiger Zugang zur Welt. Musik konstruiert Wirklichkeit. Ästhetische Erfahrung erwächst aus dem fortwährenden – und prinzipiell unabschließbaren – Wechselspiel von Emotio und Ratio. Der Reiz resultiert hierbei aus der Vielfalt ästhetischer Ausdrucksformen und Erfahrungsweisen, von der Ekstase bis zur Kontemplation, von der Identifikation bis zur Distanz, von der Körperlichkeit bis zur Kognitivität.

Die Öffnung von Schule, welche Brandstätter beschreibt, ist ein weiteres zentrales Projektmerkmal, welches z. B. auch Hilbert Meyer aktuell hervorhebt. Projekt kann bei ihm Zukunftswerkstatt, Projektwoche, Projekttag, Vorhaben, Wettbewerb, Simulation, Planspiel, Rollenspiel, Exkursion u.v.m sein. Er grenzt das Projekt jedoch ab z. B. gegenüber „Freiarbeit“, die zwar ebenfalls ein selbstorganisiertes, jedoch ein stärker individualisiertes Lernen meint. Das Projekt vermittelt Methodenkompetenzen und Schlüsselqualifikationen im kooperativen und solidarischen Miteinander. Neben diesen Lernformen sei zudem der Lehrgang für manche Phasen der Wissensvermittlung und des Erwerbens von Fähigkeiten deutlich besser geeignet.

Öffnung bedeutet Öffnung von Raum, Öffnung von Zeit, Öffnung der Ziele, Öffnung des Materialzugangs oder auch Öffnung der Lerngruppe. Öffnung kann z.B. auch durch Verwendung einer Lernplattform im Internet, wie bspw. „Moodle“, erfolgen. Eine Öffnung nach außen kann durch den Besuch der Probe eines Orchester, eine Öffnung nach innen durch die Begegnung mit einem Komponisten Neuer Musik im Musiksaal realisiert werden.

Seit Einführung der sog. „Kontingenzstundentafel“ ist es in BW - wie auch in SH - möglich, flexibler mit Zeit umzugehen; an meiner eigenen Schule in Stuttgart-Sillenbuch ist es z. B. möglich, eine 8. Klasse im Viertel-Jahr 4-stündig zu unterrichten, statt das ganze Jahr in unbefriedigender Einstündigkeit, um Projektarbeit zu realisieren. Diese Chancen der Schulorganisation werden jedoch noch von zu wenigen Schulen wirklich realisiert.

Direkt anschließend an ästhetische Erfahrung, Fächerverbindung und Öffnung von Schule ist die thematische Orientierung von Projekten im Musikunterricht zu betrachten. Hierbei ist das Prinzip der Lebensweltorientierung ein guter Anhaltspunkt. Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erscheinen als besonders geeignet für den Projektunterricht. Im Anschluss wiederum an Christoph Richter – und weiterentwickelt bzw. theoretisch fundiert von Jürgen Vogt - können dies Phänomene wie Spiel oder Zeit, Naturereignisse wie Nacht oder Frühling, Gefühle wie Liebe oder Trauer sein. Schüler kommen mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen im Unterricht vor; auch mit den musikalischen, diese aber werden bezogen auf einen solchen Topos. Sie können daran sozusagen ihre Lebenswelt-Kompetenz einbringen, was zu einem ganzheitlichen Lernen führt.

Das Prinzip der Differenzierung ist in diesem Kontext heute noch wichtiger als zu Zeiten der Einführung der Projektidee an Schulen vor ca. 100 Jahren. Schule muss heute reagieren auf eine ungeheure Heterogenität in den Lerngruppen; die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler einer fünften Klasse liegen oftmals weit auseinander. Die Dimensionen der Einstellung, Leistungsfähigkeit und der Eignung sind in kaum einem anderen Fach bereits am Anfang der gymnasialen Laufbahn so unterschiedlich wie im Fach Musik. Diese heterogenen Fähigkeiten und Erfahrungen können Schüler im Projektunterricht besonders gut einbringen. Lernen geschieht dabei in einem ganzheitlichen Zusammenhang und kann so z. B. auch interkulturelles Lernen bereits *innerhalb* der Lerngruppe ermöglichen.

Auf lerntheoretischer Ebene trifft sich diese Erkenntnis mit der Entwicklung des Konstruktivismus, wie er für die Musikpädagogik z.B. von Wolfgang Martin Stroh – u. a. mit dem Konzept der „Szenischen Interpretation“ - ausgeführt worden ist. Lernen kann demzufolge niemals linear verlaufen, denn der Empfänger definiert stets den Sinn einer Botschaft auf dem Hintergrund seiner lebensweltlichen Erfahrungen und seiner Fähigkeiten. Konkret: Wenn ich einer Klasse ein Stück Musik vorspiele, geschieht bei jedem Schüler etwas anderes. Unterricht muss deshalb „vernetzt“ angelegt werden, wie dies im Projektprinzip gut angelegt ist. „Wissen“ als Rohstoff ist in der „Wissensgesellschaft“ ohnehin allseits verfügbar und allgegenwärtig. Das Problem ist heute mehr die Gewichtung und die Auswahl. Entscheidend ist aber vor allem seine individuelle Weiterverarbeitung. Nur so wird theoretisches Lehrbuch-Wissen zu sog. „intelligentem Wissen“; Wissen also, das anwendbar ist für den Einzelnen und für ihn eine Funktion hat, von ihm fortgeführt werden kann. Hiermit würde auch die Idee der „Kompetenz“ realisiert werden im Sinne eines weitgefassten Begriffes hiervon, der über den rein technischen Aufbau von Fertigkeiten hinausgeht. Heruntergebrochen für den Musikunterricht bedeutet das z. B., dass ein Kompositionsprojekt zur Verwendung von Quarten und Quinten mit anschließender Aufführung immer dem Gehörtraining zur Unterscheidung dieser Intervalle vorzuziehen wäre bzw. sich an ein solches unbedingt anschließen müsste. Hilbert Meyer fasst den heutigen Lernbegriff, der damit verbunden ist, gut zusammen (Zit.): „Lernen ist die Veränderung der Reflexions- und Handlungskompetenz durch die selbst organisierte Verarbeitung äußerer Anregungen und innerer Impulse.“

### *Wie nun wird der Projektgedanke im Musikunterricht in der Praxis umgesetzt?*

Frühe Beiträge der veröffentlichten Musikpädagogik aus den siebziger Jahren befassen sich mit dem „Erfinden und Gestalten von Musik“, mit „Musik und Bewegungserziehung“, mit „Manipulation durch Musik“, mit „Musiktheater“ oder auch – ein früher Multi-Media-Unterricht – mit „Kassettenrekorderspielen“.

Überschaut man die Literatur ab dem Jahr 2000 so ergibt sich ein weitgefächertes Bild von Projekten: inhaltlich und methodisch wird vieles von dem eben Genannten dabei fortgeführt.

Kompositionsprojekte spielen quantitativ eine große Rolle; hier sind die sog. „Response“-Projekte, welche in Hessen entwickelt wurden, besonders erwähnenswert, bei denen Schüler in Kommunikation mit lebenden Komponisten eigene Stücke als „Antwort“ auf Werke Neuester Musik erfinden, proben und aufführen.

Auch Multimedia-Projekte gibt es einige; diese münden meist in Präsentationen auf CD-ROM oder im Internet, z.B. in Form von Collagen, Filmmusiken, Podcasts, Videoclips oder interkulturellen Erkundungen und Verarbeitungen.

Oper und Musical tauchen mehrmals explizit als Projekt auf in der Zeitschriftenliteratur des untersuchten Zeitraumes. 2001 wurde z.B. mit „FRESCO“ im Rahmen einer Comenius-Förderung in internationaler Kooperation eine eigene Schüleroper realisiert. 2002 gab es ein Projekt zu Henzes „Der junge Lord“.

Die Verbindung von Sport und Musik bzw. Musik und Bewegung regt immer wieder zu Projekten an, von WM-Songs, über Stomp und Bodypercussion-Projekte bis zu experimentellen Tanz-Performances. Fächerverbindende Projekte sind ebenfalls mit Bildender Kunst mehrfach realisiert und dokumentiert worden, z.B. zum Thema „Durch Bilder Musik verstehen“ oder mit dem Klett-Heft „Aufbruch in die Moderne“. Exotisch aber auch sehr spannend ist die Projektbeschreibung in einer Dissertation von Sabine Brüning zur Verknüpfung von Mathematik und Musik.

Toposorientierte Projekte, im Anschluss an die Konzepte von Christoph Richter, finden sich z.B. in Form des Themas „Nacht“ als Ort von Begegnungen zwischen Schülern und Musik.

„Musik und Unterricht“ widmet ein ganzes Heft 2005 dem Thema „Projekte“; dort findet sich z.B. eine „Schubertiade“, bei der viele Methoden und Ansätze zusammenkommen und präsentiert werden mit Wandzeitungen, Interviews, Tänzern und Szenen. Eins der wenigen Projekte ebenfalls mit musikhistorischer bzw. biografischer Ausrichtung stammt von Hans Bäßler aus dem Jahr 2000, der Reisen auf den Spuren Bachs durch Deutschland beschreibt; dabei werden Orte aufgesucht (z.B. die Marienkirche in Lübeck), Spuren gesammelt, Werke im Kontext der Lebensstationen aufgespürt (z.B. die Einflüsse von Buxtehude auf Bachs Toccaten) und das Ganze mit Collagen, Reportagen, Videos und Fotos dokumentiert.

Aktuelle politisch-gesellschaftliche Brisanz – damit dem ursprünglichen Projektbegriff nahe kommend - hat ein Projekt „Gewaltprävention durch Improvisation“, das versucht mit einem musiktherapeutisch beeinflussten Konzept auf zunehmende schulische Gewalt zu reagieren. Ein sozialwissenschaftlicher Impetus findet sich auch bei einem Projekt von Christopher Wallbaum, bei dem Schüler eine Woche lang ihnen fremde jugendkulturelle Lebenswelten probieren und erkunden.

Gemeinsam ist in den geschilderten Projekten eine hohe Schülermotivation und großes Engagement aller Beteiligten. Es wird gelernt für das und mit dem Leben außerhalb der Schule. - So sind auch meine eigenen Erfahrungen, z.B. bei fächerverbindenden Exkur-

sionen nach Wien, bei der projektgebundenen Begegnung mit Musikern aus Ghana, bei einem Kabarettprojekt von Schülern aus Hamburg und Dresden im Jahr der Einheit. Musik wird hier jeweils als ganz individueller Lebenssinn entdeckt. Zugleich wird Musik automatisch im Schulleben präsenter. Projekte sind ein Modell für alle Stufen von der Grundschule bis zur Oberstufe, besonders erfolgreich können sie auch in der viel-proble-matisierten Mittelstufe sein. Natürlich sind sie – schon qua definitionem - zeitlich begrenzt und gliedern sich an andere Lernformen an; die jedoch auch die geschilderten didak-tischen Aspekte sich durchaus zu eigen machen sollten.

**Die Möglichkeiten von Projekten im Musikunterricht sind dabei überhaupt noch nicht ausgeschöpft; ihre Initiative und Umsetzung braucht immer wieder Mut und neue Ideen für interessante Zugänge zur Musik.**