

Zeitschrift: Tätigkeitsbericht / Pestalozzianum Zürich
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: - (1980)

Rubrik: Gedanken zur Ästhetischen Erziehung

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

II. Gedanken zur Ästhetischen Erziehung

Vorbemerkung

In der Regel beschränkt sich ein Jahresbericht darauf, rückblickend Rechenschaft abzulegen über all das, was in der behandelten Zeitspanne an Dienstleistungen erbracht, an Projektarbeiten verwirklicht, an neuen Plänen vorbereitet worden ist. So soll auch der Tätigkeitsbericht 1980 des Pestalozzianums in erster Linie Ausweis dafür sein, wie die von den Behörden zur Verfügung gestellten Mittel zweckentsprechend und nach bestem Vermögen eingesetzt worden sind. So wichtig diese Berichterstattung auch ist, so dürfen daneben die grundsätzlichen Überlegungen über Zielsetzung und Realisierungsmöglichkeiten der einzelnen Projekte nicht zu kurz kommen, bilden sie doch letzten Endes die Basis aller Vorhaben und Bemühungen. Im Sinne eines Schwerpunktes soll deshalb im folgenden Mitarbeitern des Pestalozzianums und seiner Arbeitsstelle für Unterricht, Erziehung und Lehrerfortbildung Gelegenheit geboten werden, sich über Bedeutung und Funktion der Ästhetischen Erziehung, insbesondere der Kunst- und Musikerziehung sowie des Schulspiels, Gedanken zu machen.

1. Museum und Schule – eine notwendige Partnerschaft

I

Obwohl Museen in der Regel im kulturellen Bewusstsein ihrer Heimatstädte und -gemeinden fest verankert sind, die sich ihre «Schaufenster in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft» denn auch einiges an Subventionen kosten lassen, ist es konkret genommen nur eine beschränkte Zahl von Bürgern, die als Träger und Exponenten eben dieses Kulturbewusstseins gleichzeitig auch zu den regelmässigen Museumsbesuchern gehören. Diese statistische Feststellung gilt leider auch für zahlreiche andere kulturelle Institutionen wie Schauspiel, Oper, Bibliotheken, die sich auf ein «Stammpublikum» abstützen, das nur einen verhältnismässig kleinen Prozentsatz der Gesamtbe-

völkerung ausmacht. Daran ändern auch vereinzelte Ausstellungen oder Aufführungen nichts, die es dank besonders günstiger Umstände – attraktives Thema, Publizität in den Massenmedien, Mundpropaganda – ausnahmsweise zu einiger Popularität bringen und für kurze Zeit einen überdurchschnittlich hohen Besuch verzeichnen.

Nur für «Eingeweihte»?

Es wäre aber allzu einfach, den offensichtlich mangelnden Zuspruch, den Museen im allgemeinen bei uns und anderswo finden, allein auf die vielzitierte «Schwellenangst» weiter Kreise zurückzuführen. Gewiss haben die Museen lange Zeit selbst dafür gesorgt, dass nur «Eingeweihte» sich getrauten, die Tür in eine Welt aufzustossen, die selten auf Anhieb zu einer «leichten» Begegnung und schon gar nicht zu anspruchslosem Zeitvertreib einlud. Der unvorbereitete Besucher, der zum ersten Mal eine der Museumswelten, stamme sie nun aus der Römerzeit, aus Ozeanien oder aus einer modernen Kunstbewegung, betritt, wird vielenorts durch die repräsentative Architektur des Museumsbaus, die hinter Glas aufgestellten Objekte, die brav aneinander gereihten Bilder, die ganze Atmosphäre von Gediegenheit und vornehmer Zurückhaltung, die das Museum alter Schule auszeichnet, in einen Zustand ehrfürchtiger Distanziertheit versetzt, der als Unbehagen nachwirkt und so den Ansporn für weitere Museumsbesuche stark lähmt.

«Botschaft» des Museums

Dennoch wäre es ungerecht, diese immer wieder beobachtbare Erscheinung den Museen allein anzulasten, die von ihrer Funktion her kaum oder selten mit all den Freizeitangeboten konkurrieren können, die heute als Trivial- oder Populärkultur (Film, Fernsehen, Pop-Konzerte, Regenbogenpresse, Sport etc.) ein grosses, vor allem auch jugendliches Publikum zu fesseln vermögen. Demgegenüber nimmt sich die Hauptaufgabe des Museums – zumindest äusserlich – weit weniger attraktiv aus. Ihm liegt es ob, anhand seiner Sammelobjekte – Bilder, Teppiche, Möbel, Fund- und Gebrauchsgegenstände, Handschriften etc. – die mannigfachen kulturellen und künstlerischen Aktivitäten zu dokumentieren, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte bis in die jüngste Gegenwart überliefert haben. Verständlicherweise bedarf es von Seiten des Besuchers schon besonderer Anstrengungen, um diese stummen Zeugnisse zu neuem Leben zu erwecken. Er muss dazu über bestimmte Vorkenntnisse verfügen oder sich diese erwerben, will er die Bedeutung der Objekte besser erkennen und ihre Botschaft richtig entschlüsseln. Den Besuchern dabei in geeigneter Weise behilflich zu sein, ist Pflicht

der Museen, wollen diese die Forderung nach Demokratisierung von Kultur und Kunst durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit wirklich ernst nehmen.

Museumsbesuche fordern Kopf, Herz und Hand!

Wenn auch die eben genannten Rezeptionsformen vornehmlich kognitiven Charakters sind und sich vor allem an die intellektuellen Fähigkeiten des Besuchers richten, wäre es falsch, im Museum einzig und allein einen Lernort zu erblicken, wie dies in der neueren museumspädagogischen Theorie und ihrer Anwendung in einzelnen Museen häufig der Fall ist. Die Manie, dem Besucher alles in Form von Informationsblättern, dem Schüler in Arbeitsblättern, nahebringen zu wollen, ist der sichtbarste Ausdruck dieser einseitigen Entwicklung. Das richtig verstandene und publikumsfreundlich geführte Museum bietet in Ergänzung dazu vielfältige Erlebnismöglichkeiten, die den effektiven Bedürfnissen und Reaktionsweisen der Besucher Rechnung tragen, also z. B. Empfindungen der Freude, der Lust, des Genusses oder auch der Abwehr auslösen oder aber zu eigenem Tun mit den Händen anregen. Die von den Ausstellungsgütern direkt ausgehenden kreativen Impulse werden aufgenommen und weiterverarbeitet, neue Verbindungen geschaffen und entwickelt, überraschende Zusammenhänge entdeckt und vertieft. Alle diese Möglichkeiten eigenschöpferischer Tätigkeit sind als ebenbürtig neben die rein kognitive, d. h. analytisch-verstandesmäßige Erfassung von Kunst- und Kulturwerken zu stellen. Auch für das Museum muss die von Pestalozzi geforderte Dreiheit von Kopf – Herz – Hand Geltung haben und dies vor allem im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen. Aus diesen rekrutiert sich letzten Endes das Museumspublikum von morgen; deshalb ist es auch richtig, wenn besondere Anstrengungen unternommen werden, um Schüler aller Altersstufen mit der Institution Museum im allgemeinen, mit den am Ort befindlichen Museen im besonderen vertraut zu machen. Die Grundlage der nachstehenden Ausführungen bilden Erfahrungen und Ergebnisse, die im Verlaufe einiger Jahre im Rahmen des Projekts «Schüler besuchen Museen» am Pestalozzianum Zürich gesammelt worden sind.

II

Selbst wenn sich grosse Museen eine eigene museumspädagogische Abteilung leisten können, ist diese – wenigstens bei uns – personell keineswegs so dotiert, dass alle Anfragen nach Klassenführungen befriedigt werden können. Allein schon aus diesem Grund ist es unumgänglich, die Lehrer selbst

für die Sache des Museums zu gewinnen, das heisst sie zu befähigen, mit ihren Schülern die Museen zu besuchen, und zwar nicht als einmalige «Belohnungsaktion» vor den Ferien, sondern mit jener bestimmten Regelmässigkeit und Absicht, die deutlich machen, dass Museumsbesuche zu einem integrierenden Bestandteil des Unterrichtsgeschehens gehören. Je nach Art des Museumsbestandes ist eine mehr oder weniger direkte Verbindung zu einem Fach oder Lehrstoff möglich. Hier bietet das Museum mit seinen Originalobjekten eine beschau- und begreifbare Ergänzung zum Unterricht, die dank ihrer Authentizität – eigene, unverfälschte Wahrnehmung durch jeden Schüler – jedem noch so raffinierten AV-Mittel (z. B. Dia oder Film) qualitativ weit überlegen ist. Ist ein Zusammenhang mit einem Lerninhalt schwerer oder überhaupt nicht herzustellen, wird das Museum selbst zum Unterrichtsgegenstand: Auch der Umgang mit Museen – analog etwa zum Umgang mit den Massenmedien – will erlebt, erfahren, eingeübt und erlernt sein, ganz besonders, wenn es sich um ein Museum handelt, dessen permanente Sammlung und temporäre Ausstellungen den Bildenden Künsten, Malerei und Plastik, gewidmet sind.

Während es ein rein historisches Museum infolge seiner natürlichen Lehrstoffnähe (Heimatkunde, Geschichte, Geographie) verhältnismässig leicht hat, Lehrer und Schüler direkt anzusprechen (vgl. Schweizerisches Landesmuseum!), muss das reine Kunstmuseum weitaus häufiger mit Vorurteilen und Abwehrreaktionen rechnen, die an sich schon einem schulklassenweisen Besuch im Wege stehen. Und zwar sind diese Vorurteile und Abwehrreaktionen nicht so sehr bei den Schülern, als vielmehr bei den Erwachsenen zu suchen. Abgesehen von «gängigen» Künstlern, wie sie etwa schon in Filmen (Van Gogh, Toulouse-Lautrec etc.) oder in populären Buchbiographien (Michelangelo, Rembrandt etc.) einer breiteren Öffentlichkeit nahegebracht worden sind, hat es die Kunst generell schwerer, bei der erwachsenen Allgemeinheit auf Interesse und Verständnis zu stossen.

Spontaneität im Museum

Wer hingegen schon Kinder im Unterstufen- und angehenden Mittelstufenalter im Museum beobachtet hat, wird mit freudigem Erststaunen festgestellt haben, wie unbekümmert, spontan und richtig diese auf die Bilder und Plastiken reagieren, die selbst dem Liebhaber und Kenner oft Schwierigkeiten bereiten oder fremd bleiben. So grundverschiedene Künstler wie Antonio Tàpies, Sophie Taeuber-Arp oder Max P. Lohse haben bei den jungen Besuchern ebenso grossen Anklang gefunden wie die Vertreter des Surrealismus. Meistens schlagen die erwähnten Vorurteile, wie sie namentlich zu Hause ge-

hegt werden, erst auf der Oberstufe durch und beeinflussen die Einstellung der Schüler in einem Masse, dass es auch dem versierten Leser schwer fällt, gutzumachen, was in der Primarschule an umsichtiger Vermittlung und einfühlender Auseinandersetzung versäumt worden ist. Dass es dabei nicht darum geht, den Kindern die lehrereigenen Auffassungen und Ansichten aufzuzwingen – jedes wirkliche Kunstobjekt lässt verschiedene Lesearten und Deutungen zu –, sondern vielmehr um eine behutsame, zurückhaltende Hilfestellung, um die je eigenen Korrespondenzen zwischen Betrachter und Kunstwerk aufzuspüren, braucht wohl nicht besonders betont zu werden.

Didaktische Hilfen

Das dazu erforderliche methodisch-didaktische Rüstzeug versucht das Pestalozzianum im Rahmen seines Projektes «Schüler besuchen Museen» an die interessierte Lehrerschaft der Volksschule, zu der nicht zuletzt auch die Kindergärtnerinnen gehören, heranzutragen, sei es mit der Veranstaltung spezieller Führungen durch temporäre Ausstellungen sowie ein- und weiterführender Kurse zur Kunstbetrachtung und verwandten Themen, sei es mit schriftlichen Wegleitungen, in denen neben den untentbehrlichsten Hintergrundinformationen für den Lehrer vor allem die praxisbezogenen Hinweise, Anregungen für die Arbeit im Museum selbst, aber auch zur weiterführenden Behandlung nach dem Museumsbesuch im Mittelpunkt stehen. Etwas vom allerwichtigsten ist es, die Bereitschaft der Lehrer zu fördern, sich auf einen Museumsbesuch sorgfältig vorzubereiten, wozu beispielsweise etwa eine Vorbesichtigung gehört.

Die Arbeit wird laufend fortgesetzt, wobei die aus Lehrern der verschiedenen Stufen und Fachleuten (Kunsthistoriker, Museumsmitarbeiter) zusammengesetzten Arbeitsgruppen je nach Thema wieder frisch gebildet werden. Grosser Wert wird auf eine sorgfältige Erprobung der ausgearbeiteten Unterlagen gelegt. Die daraus resultierenden Ergebnisse, ferner Wünsche und Anregungen aus der Lehrerschaft und von Seiten der Museen, dazu die Möglichkeit, aus den in Kursen und in der Schulpraxis gesammelten Erfahrungen neuen Initiativen eine immer solidere Grundlage zu geben, gestatten eine kontinuierliche Fortsetzung der Projektarbeit, die aus Gründen, wie sie in einem letzten Abschnitt dargelegt werden sollen, als Gegengewicht zur oft beklagten Kopflastigkeit der Schule selbst, aber auch zur insgesamt alarmierenden Entwicklung im Zusammenhang mit dem steigenden Medienkonsum unserer Kinder und Jugendlichen die besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung aller Lehrer und Erzieher verdient.

III

Weit davon entfernt, die Tatsache, dass die Massenmedien mehr und mehr das Freizeitverhalten unserer Schüler bestimmen, als unabänderlichen Missstand zu beklagen, und ebenso strikt dagegen, nun alle Schuld den Massenmedien in die Schuhe zu schieben, ja sie ihrer dominierenden Stellung wegen zu verteufeln, soll hier vielmehr das Museum als eine unter andern mögliche Alternative ins Blickfeld gerückt werden. Wenn die Vorzüge des Museums vielleicht auch nicht so unvermittelt in die Augen springen, wenn es zur Erschliessung eines Museums mehr braucht als einen einfachen Knopfdruck, so kann unter Umständen gerade diese ganz andere Eigenschaft zu einer Attraktion werden.

Zunächst einmal bietet der Gang ins Museum eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag; sein ungewöhnlicher, besonderer Anstrich sollte auch bei regelmässig erfolgreichem Museumsbesuch durchaus gewahrt bleiben. Ebenso wenig darf der Aufenthalt im Museum zu einer stur ablaufenden Lektion werden, der das Museum zufällig gerade als Lernort dient. Im Verhalten des nur hin und wieder klärend oder anspornend eingreifenden Lehrers muss spürbar werden, dass im Museum genügend Frei- oder Spielräume vorhanden sind, in denen sich der Schüler eigene Ideen, Assoziationen, Phantasien ausbreiten können. Auslöser sind nur scheinbar tote Objekte, Bilder und Zeichen: Sie warten nur darauf, aus ihrer Stummheit erlöst zu werden.

Vorteile des Museums

Hier nun tritt ein grundlegender Unterschied zu den massenmedialen Angeboten, insbesondere zum Fernsehen, auf, den es sich im Sinne einer pädagogischen Gegensteuerung zunutze zu machen gilt. Visuelle Kommunikation beginnt nicht erst mit dem bewegten Bild, dem Film, sondern visuelle Kommunikation hat ihre Wurzeln im stehenden Bild, das unsere Wahrnehmung auf sich zieht und in Ruhe sich entfalten lässt. Bei der Betrachtung eines Filmes (oder einer TV-Sendung) wird unsere Wahrnehmung hingegen mit «Kurzfristreizen» förmlich bombardiert, was leicht zu einer Gefährdung unseres seelischen Gleichgewichts führen kann. Nicht zuletzt die dem Film eigenen, schnellen Schnittfolgen haben, wie es ein US-Psychiater nennt, einen «sensorischen Overkill» zur Folge, der die Konzentrationsfähigkeit der Kinder empfindlich stört, sie reizbar und nervös macht. (Vgl. «Kinder und Fernsehen» Hrsg. von Paul A. Engstfeld und Peter Gutjahr-Löser, München, Olzog Verlag, 1980, S. 62.) Ein weiteres Merkmal des Films besteht darin, viele

Handlungen nur immer in abgekürzter, unfertiger Form zu zeigen. Wie Untersuchungen von Hertha Sturm (vgl. «Fernsehen und Bildung» Heft 9/1975/1, S. 39–50 und Heft 11/1977/1, S. 103–110, München, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) beweisen, sind diese Phänomene schon 1927 von der Psychologin Bluma Zeigarnik untersucht worden.

Sollte auch für das Fernsehen zutreffen, was generell für unerledigte Handlungen gilt, die nachweislich besser behalten werden als erledigte, ja, die unter Umständen bei den betroffenen Personen einen Spannungszustand hervorrufen, der zu einer eigentlichen psychischen Stress-Situation führt? Mit einiger Sicherheit kann jedenfalls angenommen werden, dass der weitgehend passive Fernsehkonsum mit seinem breiten Angebot an Identifikationsmöglichkeiten, die aus dem Betrachter immer nur einen Stellvertreter und unselbständigen Wiederkäufer machen, sich in einer sehr einseitigen Beanspruchung seiner ganzen Persönlichkeit auswirken, die viel Energie bei sehr fraglichem Verarbeitungserfolg kostet. Deshalb ist fast zwangsläufig mit nervösen, innerlich wenig stabilen, unaufmerksamen Kindern zu rechnen. Von den besorgniserregenden Auswirkungen des abusiven Fernsehkonsums auf das kindliche Artikulations- und Sprachvermögen braucht wohl nicht besonders die Rede zu sein; am Rande sei auf die grosse Bedeutung des Mediums Buch und der Lektüre schlechthin innerhalb des gesamten massenmedialen Angebotes hingewiesen.

Doch zurück zum Museum und seinen stummen, unbeweglichen Objekten und Bildern. Sind nicht gerade diese wie kaum etwas anderes in der Lage, uns jene Ruhe zu schenken, die für einen ungestörten, ungetrübten Wahrnehmungs- und Sehvorgang unabdingbare Voraussetzung ist? Wahrnehmung als aktives Eindringen in eine Welt der vielfältigsten Zeichen und Symbole, getragen von ursprünglichen Emotionen und Reaktionen, die dann in einer nächsten Phase in Worte gekleidet werden, um als verbalisiertes Seherlebnis überhaupt erst mitteilbar zu werden? Findet visuelle Kommunikation zwischen Bild und Betrachtern nicht erst in der nachfolgenden sprachlichen Kommunikation ihre höchste Erfüllung?

Museen als Ort der Begegnung

Insofern kann das Museum für die Schulklasse auch zu einem Ort der Begegnung untereinander werden, indem – immer den konkreten Gegenstand und Ausgangspunkt vor Augen – verbal über diesen miteinander kommuniziert wird. Das Stehbild, handle es sich nun um eine etruskische Wandmalerei, ein Altarbild von Fra Angelico, einen Freskenzyklus von Giotto, die «Stickerin»

von Vermeer, die «Stadtwache» von Rembrandt, «Guernica» von Picasso oder um eines der photorealistischen Grossformate von Franz Gertsch, stets bleiben wir gebannt davor stehen, suchen mit unseren Augen, unserer Empfindung und unserem Wissen nach einer Antwort auf die Frage nach dem Sinn solcher Gestaltungsweise, möge sie nun Schönheit und Harmonie erstreben, Zeugnis von einer Epoche ablegen oder das Engagement eines Menschen und seiner Zeit ausdrücken. Museen sind letzten Endes nichts anderes als ungemein reiche, unerschöpfliche Beweisstätten für das bildnerische Vermögen des Menschen aller Kulturkreise. Wenn weiter oben vornehmlich von Kunstobjekten die Rede war, so versteht sich von selbst, dass fast jedes andere Museum ebenso geeignet ist, sich neugierigen Schüleraugen zu erschliessen, sofern seine Leiter auf der einen, die Vertreter der Schule auf der andern Seite bereit sind, die gewiss aufwendige, aber auf jeden Fall lohnende Partnerschaft zwischen den beiden Institutionen einzugehen.

Georges Ammann

2. Hören – Wahrnehmen – Empfinden

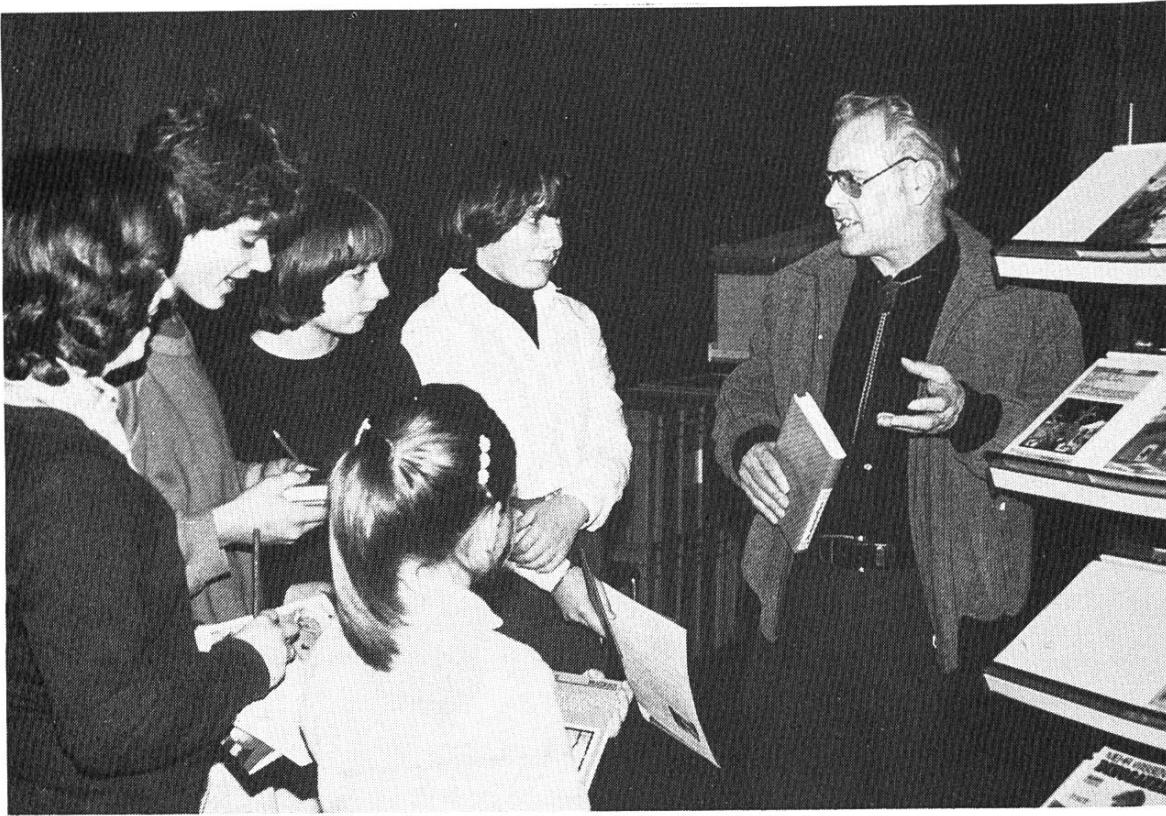
Musikunterricht in der Schule als Erziehung zum ganzheitlichen Erleben der Klangwelt.

Erinnere ich mich an die tranceähnliche Stimmung des jugendlichen Publikums im kürzlichen Popkonzert, so frage ich mich einmal mehr, weshalb es um den schulischen Musikunterricht beispielsweise auf der Oberstufe nicht gerade zum besten bestellt ist. Dabei denke ich neben der Gesangsstunde an den Wahlfach-Schulversuch, wo Musikunterricht vielenorts mangels Schülerbeteiligung nicht mehr abgehalten werden kann. Eigentlich eine paradoxe Situation, wenn im Zeitalter der totalen Musikpräsenz, des immensen Musikkonsums, eben die Musik als Unterrichtsgegenstand eine derart unpopuläre Stellung im Fächerkanon innehat. Woran mag das liegen?

Im traditionellen Musikunterricht geht man ja bekanntlich davon aus, den jungen Menschen an sogenannte «höhere Werte» heranzuführen. Man klassifiziert also die musikalische Umwelt. Kunstmusik gilt in der Regel als gute, Populärmusik als weniger beachtenswerte Musik. Massstab der Wertung ist die kulturell überlieferte Musiktheorie (Kompositions-, Formenlehre etc.). Weniger die affektive als die rationale Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk steht im Mittelpunkt. «Ich verstehe diese Musik nicht» ist, durch die Musikerziehung geprägt, gängiges Urteil junger Menschen gegenüber Wer-



Dank übersichtlicher Einordnung in Klarsichtmäppchen fällt die Auswahl aus der reichhaltigen Diasammlung in der Mediothek leicht.



Während der alljährlichen Jugendbuchausstellung in verschiedenen Schulkreisen der Stadt Zürich hatten die Schüler Gelegenheit, Autoren wie Heiner Gross (oben) persönlich kennenzulernen oder sich von einem Lehrer über die Neuerscheinungen informieren zu lassen (unten).

ken sogenannter klassischer Musik, weil sie glauben, zum Verständnis dieser Musik gehöre in erster Linie ein grosses Mass an theoretischem Wissen. Populärmusik dagegen stellt diesen Anspruch kaum. Nicht was in der Musik mitgeteilt wird, ist allein entscheidend, sondern schon ihre Existenz ist eine Mitteilung, eine Information. Popmusik ist nicht nur Musik. So wie jede Kulturerscheinung ihre eigenen Symbole hat, so ist sie ein markantes Symbol der Jugend-Kultur. Popmusik ist für viele junge Menschen Sprachrohr ihrer Wünsche und Ängste. Eingebettet in zum Rausch einladende Rhythmen, dröhnen in perfektem Sound Aufforderungen zum «Aussteigen», zum «Andersein» durch die Lautsprecherboxen. W. Sanders schreibt in «Popmusik als Lebensgefühl»: «Sie ist akustisches Kultbild für ein Heer von Tagträumern, die nicht an der ungeschminkten Wahrheit des Lebens, aber auch nicht an der geschminkten Wahrheit der Kunst interessiert sind, sondern nur an der Realität der eigenen Phantasie.» Das mag wohl ein etwas überspitzt formuliertes Charakteristikum der Popmusik sein, doch zeigt es Funktionstendenzen auf: einfach hinhören, sich mitreissen lassen, seine Bewegungsreserven freimachen. Und dazu bieten die Medien mit ihrem Rund-um-die-Uhr-Angebot auch reichlich Gelegenheit. Doch diese Übersättigung an musikalischen Reizeinflüssen, die hämmernden Lautstärken sowie das stetige «nebenbei Hören», lässt beim jungen Menschen zunehmend die Fähigkeit der differenzierten ästhetischen Wahrnehmung verkümmern. Also nicht die Populärmusik an sich, sondern das Mass und die Art der Zuwendung sowie die dadurch entstehende Abstumpfung wirken sich im Musikunterricht nachteilig auf die Bereitschaft und Fähigkeit des bewussten und ordnenden Musikhörens und -verstehens aus. Selbstverständlich ist dies nur ein Aspekt für die problematische Situation im Musikunterricht. Ein weiterer wäre: Die Musikpädagogik tut sich noch immer schwer, die traditionellen, oft einseitig musikwissenschaftlich orientierten Unterrichtsmethoden durch eine zeitgemässe Hör-, Wahrnehmungs- und Empfindungsschulung zu ergänzen. Das heisst u. a., dem Schüler vermehrt Gelegenheit zu bieten, Eindrücke und Empfindungen gegenüber seiner vertrauten und ihm fremden Musik äussern zu können. Die Möglichkeit solcher Äusserungen schafft ein Klima des Vertrauens – der Schüler fühlt sich ernst genommen – und vermeidet das zum unreflektierten Hören erziehende «Verabreichen» von Musik als vorgegebenes Bildungsgut. So erhält der Schüler die Chance, sich in Musik selbst zu finden, andere Musik zu seiner Musik zu machen, sie in sein Leben hineinzunehmen. Und das scheint die vordringlichste Aufgabe des schulischen Musikunterrichtes zu sein: das Interessenspektrum gegenüber der musikalischen Umwelt zu erweitern! Solange jedoch die verbreitete Einstellung gilt,

die Schüler von der Minderwertigkeit der Pop- und Trivialmusik überzeugen zu müssen, sie aus deren Abhängigkeit zugunsten der sogenannt «besseren» klassischen Musik zu befreien, wird sich an der Attraktivität des Faches «Musik» wohl kaum viel ändern. Die musikalische Entwicklung der Subkultur ist Realität und muss ernst genommen werden. Indem sich die Musikpädagogik weniger auf das «Wertende», als vielmehr auf das zur differenzierten Wahrnehmung «Öffnende» konzentriert, wird die Aufforderung, sich mit Musik auseinanderzusetzen, wohl weniger zurückgewiesen, weil dadurch eine drohende Infragestellung der subkulturellen Musik weitgehend entfällt und der junge Mensch Werturteile selber finden muss.

Für den schulischen Musikunterricht heisst das konkret: Das Ziel eines zeitgemässen Musikunterrichtes liegt nicht in der Vermittlung von abstrakt theoretischem (prüfbar) Wissen, sondern in der historisch-theoretisch begleitenden Unterstützung zum affektiven Erlebnisprozess. Für den Lehrer bedeutet dies eine gegenwartsbezogene Beschäftigung mit der musikalischen Umwelt mittels Übungen, Vergleichen und Experimenten zur Sensibilisierung der differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit, zum Abbau vorhandener Vorurteile sowie zum Aufbau einer ganzheitlicheren musikalischen Erlebnisfähigkeit.

Peter Rusterholz

3. Theater spielen

Ein Beispiel

Unsere Theatergruppe arbeitet an einem Kinderstück.

Heute proben wir eine Szene folgenden Inhalts: Auf dem Pausenplatz unterhält Franz seinen Freund Markus. Er schildert ihm eine Schiesserei aus einem Wildwestfilm, den er am Fernsehen gesehen hat. Sein Auftreten ist gespielt sicher und erinnert an einen seiner Wildwesthelden.

Und ich soll nun diesen Franz spielen.

Die ersten Proben fallen mir schwer. Woher soll ich das sichere Auftreten nehmen, das Franz an den Tag legt? Und dann die Kampfszene, die er seinem Freund schildert und gleichzeitig spielend illustriert: Ich komme mir lächerlich vor, wenn ich auf der Bühne herumrennen und schreien soll wie ein 10jähriger Junge, der Cowboy spielt.

Ich fühle mich fehl am Platz. Nicht der richtige Typ für diese Rolle. Ich bin hilflos, weiss nicht wohin mit den Händen, bewege mich hölzern und steif, und meine Stimme klingt unnatürlich. Es ist im wahrsten Sinne des Wortes

zum «Aus-der-Haut-fahren» – ich fühle mich äusserst unwohl in meinem Körper.

Was tun? Wir lassen die Szene einmal liegen und nehmen sie ein paar Tage später wieder auf. Proben ohne zu forcieren. Spielversuche wechseln ab mit Gesprächen. Manchmal springt ein Kollege ein und probiert meine Rolle. Die Erfahrung zeigt, dass auch andere Schwierigkeiten haben.

Probierend und reflektierend begreife ich langsam, was mich hindert, frisch draufloszuspielen. Das gespielt sichere Gehabe meiner Rollenfigur fällt mir schwer, die Beweglichkeit, und vor allem die Tatsache, dass ich ein Kind spielen muss. Sind die Schwierigkeiten einmal erkannt, so fällt es leichter, an ihnen zu arbeiten. Ich «steige voll ein» – auf die Gefahr hin, etwas total Falsches zu machen oder eine Unbeholfenheit zu zeigen, die zum Lachen reizt. Was dann prompt geschieht. Das Tolle daran: Ich kann mitlachen.

Etwas Wichtiges ist geschehen: Ich habe einen Fehler gemacht und konnte selbst darüber lachen. Langsam baut sich die Angst ab, langsam bekomme ich Spass an diesem fantasiebegabten Jungen, den ich zu spielen habe. Ich entdecke Gemeinsamkeiten zwischen mir und der Rolle. Den Hang zum Fabulieren etwa. Erinnerungen an meine Bubenzeit kommen zum Vorschein – wir spielten doch auch Indianer und Cowboy mit Duellen und endlosen Sterbeszenen. Dieses Material – eigene Erlebnisse, Gemeinsamkeiten mit der Rolle – kann ich beim Spiel brauchen.

So finde ich langsam meine Rolle und entdecke wieder meine Lust am Spiel.

Der Vorgang des Spiels

Das Beispiel zeigt Wesentliches über das Theaterspielen:

Wenn ich mich mit einer Rolle auseinandersetze, werde ich mit mir selbst konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit Eigenschaften der Rollenfigur wird zu einer Auseinandersetzung mit mir selbst. In unserem Beispiel: Franz bewegt sich gespielt sicher – wie steht es mit meiner Sicherheit im Auftreten? – Franz ist ein Kind; schäme ich mich, kindliche Züge zu zeigen? – Franz ist körperlich beweglich und schnell – ich jedoch bewege mich eher bedächtig... Die Eigenschaften der Figur muss ich mir langsam aneignen. Woher? Ich muss sie in mir selbst suchen und entdecken. Eine Rolle spielen heisst nicht, sich in dem Sinn verwandeln, dass man plötzlich jemand ganz anderer ist – man gestaltet die Rolle mit seiner eigenen Person, also mit seinen Gefühlen, Eigenschaften, Erinnerungen, Gedanken, mit seinem Gang, seiner Stimme, seinem Aussehen . . . Ich erforsche mich selbst, wenn ich eine Rolle probiere – immer besteht, wenn ich spiele, die Spannung zwischen den beiden Polen eigene Person – Rollenfigur.

Diese Auseinandersetzung geht nicht reibungslos vor sich. Ich begegne Hemmungen und Ängsten. Ich exponiere mich, wenn ich spiele. Es braucht Mut zum Risiko – zum Risiko, einmal etwas total Falsches zu machen, ja sogar lächerlich zu wirken.

Die Gruppe der Mitspieler ist von entscheidender Bedeutung. Ob ich mich getragen fühle und Mut zu Fehlern habe, hängt wesentlich vom zwischenmenschlichen Klima in der Gruppe ab.

Schwierigkeiten beim Spielen spüre ich am eigenen Leibe – ebenso die glücklichen Momente. Kein Wunder, denn das Instrument des Theaterspielers ist sein eigener Körper! «Körper» in einem umfassenden Sinn gemeint: die Gesamtheit von Erleben, Fühlen, Denken und körperlichem Ausdruck.

Theaterspielen ist deshalb immer ganzheitliches Tun. Ich bin aufgefordert, meine Gefühle körperlich (damit meine ich auch mit der Stimme) auszudrücken.

Diese Ganzheitlichkeit ist im Alltag, im Berufsleben, im Stress oft nicht mehr möglich, ja sogar unerwünscht. Oft funktionieren wir ja nur noch, weil wir unsere körperlichen Empfindungen unterdrücken, Empfindungen wie Müdigkeit, Übersättigung, Überdruß.

Der eigene Körper als Instrument bedeutet auch direkteste Auseinandersetzung mit mir selbst. Dazu ein Vergleich: Der Maler arbeitet mit Pinsel, Farbe, Papier. Sein Werk, das Bild, kann er aufhängen, auf die Seite legen, werfen, verkaufen . . . Der Schauspieler arbeitet mit sich selbst! Nur mit sich selbst – er hat nichts anderes. Schaffender, Werkzeug und Werk sind eins. Deshalb bedeutet das Theaterspielen Auseinandersetzung mit mir selbst.

Wenn ich Theater spiele, gestalte ich mich selbst – ich arbeite an meinen Gefühlen, Erinnerungen, Gedanken, Bewegungen, meinem ganzen Körper.

Schulspiel

Das Beispiel, das ich eingangs erwähnt habe, zeigt anhand einer Szene mit gegebenen Rollen wichtige Vorgänge des Spiels. Ich habe es gewählt, weil es eine Entwicklung von den ersten Versuchen bis zum Gelingen darstellt. Von der Unsicherheit zur Sicherheit. Weil es zeigt, dass oft das Eingestehen eines Unvermögens, einer sogenannten «Schwäche», weiterführt.

Im Schulspiel gibt es noch viele andere Formen. Das Erarbeiten einer Aufführung ist «Schulspiel», aber auch die kurz improvisierte Szene. Oder das Spiel mit Tüchern . . . Hüten . . . Schuhen . . . Kleidern, das Spielen von Konflikten, von Clownerien. Reine Bewegungsformen oder Sprachspielereien. Kontakt aufnehmen, einander führen, nachahmen. Texte lesen und eigene Texte erfinden . . .

Die Formen und Möglichkeiten sind praktisch unbeschränkt.

Ich möchte keine weiteren mehr aufzählen, hingegen noch einige Punkte erwähnen, die mir wichtig scheinen, Postulate des Schulspiels sozusagen:

- Genug Zeit haben, Ideen zu verwerfen und Neues auszuprobieren.
- Es gibt kein «gut» oder «schlecht». Jeder Impuls hat seine Berechtigung.
- Lernen, zu seinen Gefühlen zu stehen.
- Lernen, auch zärtliche Gefühle darstellen und zeigen zu können.
- Sich akzeptieren, so wie man ist.
- Bewegung! Stimme! Meist sitzt man in der Schulbank, schreibt, liest oder spricht. Im Schulspiel soll man rennen, springen, tanzen, singen, rufen, flüstern, schreien können.
- Heilsame Prozesse sollen möglich sein, z. B.: Ein oft als «dick» gehänseltes Mädchen bewegt sich als Seiltänzerin graziös über ein imaginäres Seil und wird von den Klassenkameraden bewundert.
- Probleme des Zusammenlebens spielend erleben und untersuchen: Familie, jung – alt, Freundschaft und Beziehung, Streiten, Angst, Aussenseiter.

Theaterspielen bedeutet: sich selber und andern gegenüber offen sein.

Tobias Sonderegger

