

Perspektiven der Musikdidaktik
Herausgegeben von Christopher Wallbaum

HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND THEATER

„FELIX MENDELSSOHN BARTHOLDY“ LEIPZIG – SCHRIFTEN 3

Perspektiven der Musikdidaktik

Drei Schulstunden
im Licht der Theorien

Herausgegeben von Christopher Wallbaum



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2010

Wissenschaftlicher Beirat:

Thomas Schipperges, Petra Stuber, Christopher Wallbaum, Barbara Wiermann

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen
des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2010
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier
Umschlagentwurf: Markus Dreßen
Lektorat: Katrin Greiner
Herstellung: Strauss Offsetdruck, D-69509 Mörlenbach
Printed in Germany
www.olms.de
Alle Rechte vorbehalten
ISBN 978-3-487-14467-2

Inhalt

Dank	7
Einleitung CHRISTOPHER WALLBAUM	11
Auf der Suche nach dem Licht didaktischer Theorien Die Musikstunden im Vergleich URSULA BRANDSTÄTTER	29
Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik CHRISTINE STÖGER	47
Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde ANNE NIESSEN	63
Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht CHRISTOPHER WALLBAUM	83
Fishbowl A	123
Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? WERNER JANK	133
Musik lernen? HANS-ULRICH SCHÄFER-LEMBECK	159

Blickwechsel – Zur Thematisierung von Perspektivität als Aufgabe und Chance ästhetischer Bildung CONSTANZE RORA	183
Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und Menschen in interkulturellen Situationen DOROTHEE BARTH	201
Fishbowl B	221
Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? CHRISTIAN ROLLE	233
Die tätigkeitstheoretische Perspektive WOLFGANG MARTIN STROH	261
Was wird aus den Jungen? THOMAS OTT	283
Fishbowl C	301
Die Musikdidaktik und die Deutschdidaktik KARL HOLLE	315
Die Autoren	349
Stundenbilder	353
Register	357
Materialpaket (mit Unterrichtsvideos, Autorenbeispielen, Einleitung, Interview-Transkriptionen, Interview-Leitfäden u. a.)	DVDs

Dank

Das vorliegende Buch wäre ohne die tatkräftige Unterstützung vieler Beteiligter nicht möglich gewesen, denen ich an dieser Stelle danken möchte. Mein Dank geht zuerst an die Lehrer und Schüler, die bei den Aufnahmen der Stunden „mitgespielt“ haben. Der Dank gilt auch für die vielen Stunden, die sich letztlich nicht als Beispielstunden eigneten. Zum Schutz der Schüler nenne ich die Namen der gefilmten Lehrpersonen mit deren Einverständnis nicht. Dann gilt mein Dank den Autoren der Beiträge in diesem Buch, dass sie sich auf das Setting der Tagung und die Besonderheiten einer Buchproduktion mit DVDs und Gesprächsmitschnitten eingelassen und verschiedenerlei Rückfragen zu Details der Text- und DVD-Gestaltung geduldig beantwortet haben. Dank geht auch an die vielen Kolleginnen und Kollegen aus der Lehrerschaft, der Lehrerbildung, der Forschung und den Verbänden für die Anregungen bei der Findung geeigneter Lehrpersonen für die Beispielstunden. Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser danke ich für die Überlassung der Interview-Leitfragen aus ihrer Untersuchung von 2006, an denen wir uns bei der Vorbereitung der Interviews orientiert haben.

Für die Erstellung der Stunden-Videos und Interviews im Vorfeld der Tagung ist zuerst Guido Mattausch zu danken, der diese Aufgabe übernahm, nachdem drei Studentinnen, die sie als Team hatten leisten wollen, wegen des unerwarteten Arbeitsumfangs zurücktraten (die Ansage des Lehrers auf der DVD der Thüringen-Stunde, dass Herr Mattausch „das Ganze angezettelt“ habe, ist allerdings irreführend). Für die zusätzliche Unterstützung in der ersten (Sommer-)Erhebungsphase ist zwei Film-Studenten von der SAE-Leipzig (ursprünglich: School of Audio Engineering) zu danken; für die kompetente und absolut zuverlässige Unterstützung und eine ausgefeilte Audiotechnik in der zweiten (Winter-)Erhebungsphase danke ich dem Lehramtsstudierenden Carlo Stottmeyer; außerdem Elias Zill für die Unterstützung an einer Kamera. Bei den Hamburg-Aufnahmen bekam Guido Mattausch Hilfe von

Dank

Susanne Naacke und Jan Kanehl, bei den Interview-Transkriptionen unterstützte ihn Diana Prescher. Als sich die Aufbereitung der Videos für die DVDs mit drei Bildströmen für die Studierenden – anfangs mit Unterstützung durch Jürgen Kästner und Barbara Büscher aus der Leipziger HMT-Fachrichtung Dramaturgie – als unerwartet schwierig erwies, konnten wir die DVD-Erstellung mit Hilfe von Henry Lemser aus Leipzig zu einem vorläufigen Abschluss bringen. Henry Lemser danke ich auch für die stets mitdenkende, kompetente und unkomplizierte Gestaltung und Produktion der endgültigen DVDs einschließlich der ausgekoppelten Autorenbeispiele. Die englischen Untertitel verfassten Katharina Grunau und Sophia Bös, Lukas Bugiel las sie Korrektur.

Für eine hervorragende Arbeit bei der Tagungsorganisation und -durchführung danke ich zuerst Maya Dolderer, die zudem einen 45-minütigen Zusammenschnitt der drei Stunden mit unterlegten Interviewausschnitten erstellte, der leider nicht mehr auf das Begleitmaterial passte. Technisch unterstützte uns hier, wie bei anderer Gelegenheit auch, Mathias Bretschneider aus der HMT. Für die Unterstützung während der Tagung danke ich den vielen Studierenden sowie erneut Carlo Stottmeyer, der die Fishbowl-Diskussionen mitschnitt. Die Transkriptionen dieser Audio-Mitschnitte durch Dirk-Lorenz Matthiessen und Simon Stich bildeten die Basis für meine Kurzfassung der Fishbowls im vorliegenden Buch. Für gründliche Recherchen und Berechnungen zum gegenwärtig erteilten Musikunterricht in Deutschland danke ich Simon Stich und Daniel Prantl.

Als unbestechlich kritischem Gesprächspartner bei Überlegungen zum Tagungs- und Buchkonzept danke ich besonders Christian Rolle, aber auch Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Marie Luise Schulten für ermutigende Vorgespräche, Anne Nießen und Christine Stöger zu Fragen der Fishbowl-Gestaltung, Miriam Husemann für die kritische und konstruktive Lektüre meines Beitrags. Meiner Ehefrau Susanne Wallbaum danke ich für eine tolerante Begleitung meiner Arbeit, für ein stets offenes Ohr, kritische Lektüre und ihr Stilempfinden und last but not least meiner Lektorin Katrin Greiner, bei der alle Texte letztlich zusammenliefen.

Für die maßgebliche Übernahme der Tagungskosten danke ich der Sächsischen Bildungsagentur, insbesondere dort Christoph Bernhard

Dank

und Henno Kröber, für die Finanzierung der Räume und der nicht unerheblichen Produktionskosten für die vorbereitenden Aufnahmen der Stunden, die Erstellung der Übersetzungen und schließlich die Produktion des gesamten vorliegenden Buchs mit DVDs danke ich stellvertretend für die Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig (HMT) deren Rektor Magnifizenz Prof. Robert Ehrlich.

Ich widme dieses Buch meinem im Frühjahr 2008 gestorbenen Sohn David Paul Krämer.

Leipzig im August 2010, Christopher Wallbaum

Einleitung

Christopher Wallbaum

In diesem Augenblick haben ca. 361 000 Kinder und Jugendliche an einer allgemeinbildenden Schule in Deutschland Musikunterricht – vorausgesetzt, Sie lesen diesen Text werktags zwischen 8:00 und 14:00 Uhr, außerhalb der gängigen Schulferien und Pausen. Laut Stundentafel von 2008 und Schülerzahlen von 2009 haben durchschnittlich an jedem Werktag 2 166 000 und jede Woche gut 10,8 Millionen Schüler Musikunterricht.¹ Schon allein für diese (weiblichen, männlichen und auch weniger eindeutig geschlechtsbezogen bestimmten) Schüler erscheint es lohnend, gründlich, das heißt wissenschaftlich, zu bedenken, für welche von ihnen in welcher Situation was im Musikunterricht wie und warum gemacht werden soll. Das ist – neben der Reflexion von anderen Lehr-Lern- und Bildungssituationen zum Beispiel an Musikschulen – unbestritten Aufgabe von Musikdidaktik bzw. Musikpädagogik.² Die Fachdidaktiken gewinnen auch in der Lehrerbildung wachsende Bedeutung, sodass die relativ junge Gesellschaft für Fachdidaktik von einer dritten Säule neben den Fach- und Bildungswissenschaften spricht: der Fachdidaktik. (Vollmer 2007)

Wie wird Musikdidaktik gegenwärtig betrieben? Einen materialreichen Einblick in musikpädagogische Problemstellungen und Perspektiven wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen gibt Krämer (2004). Wesentliche konzeptionelle Perspektiven der 1970er und 1980er Jahre in der BRD versammelte Hans-Christian Schmidt (1986), eine historisch-sys-

¹ Es wurde folgendermaßen gerechnet: Die Anzahl der Schüler einer Schulform wird multipliziert mit der durchschnittlichen Zahl an Musikstunden pro Woche (Doppelstunde = zwei Stunden). Der Wert wird durch 5 geteilt. Nicht eingerechnet wurden insgesamt 531 206 Schüler von Freien Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs, weil für diese Schultypen keine Stundentafeln vorlagen. Quellen: Stat. Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/09, S. 52–55; Tabellen vom Musikinformationszentrum, Webseite: http://www.miz.org/suche_1502.html (abgerufen am 11. Januar 2010).

² Unterscheidungsversuche zwischen Musikdidaktik und -pädagogik führen stets in Ambivalenzen. Vgl. bis heute gültig: Kaiser/Nolte 1989, S. 16–22.

tematische Zusammenstellung musikdidaktischer Sachverhalte, Argumente und Begründungen bieten Kaiser/Nolte (1989), eine „Geschichte der Musikerziehung“, die wie jede Geschichte auch Systematik konstruiert, verfasste Gruhn (2003), eine zusammenfassende Aufarbeitung der Musikdidaktik in der DDR steht noch aus. Vor diesem Hintergrund sind – unter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse (zur Kompetenz-Diskussion vgl. www.zfkm.org/sonder2008.html) – in jüngster Zeit auch griffige Zusammenfassungen mit konzeptionellen Neuansätzen unternommen worden (viel rezipiert wird Jank 2005).

Aber wie wird wissenschaftliche Musikdidaktik gegenwärtig betrieben, welche Perspektiven werden verfolgt (welche nicht) und wie hängt ‚alles‘ zusammen: die Theorie mit der Praxis und die musikdidaktischen Theorien untereinander?

Das Tagungs- und Buchkonzept und seine Realisierung

Die Idee war einfach: Man nimmt eine Musikstunde aus einer allgemeinbildenden Schule, versammelt Musikdidaktiker mit möglichst verschiedenen Perspektiven und fordert diese auf, die Stunde zu beschreiben. Die Beschreibung soll so ausfallen, dass zum einen der theoretische Zusammenhang der Perspektive dargestellt und zum anderen die Theorie „bei der Arbeit“ gezeigt wird. Idealerweise wird so ein Kreis gegenwärtiger musikdidaktischer Perspektiven sichtbar. Darüber hinaus können die verschiedenen Perspektiven über das gemeinsame Beispiel aufeinander bezogen werden. Drei Gesprächsrunden mit den Referenten der Perspektiven (Fishbowls) werden mitgeschnitten und zusammengefasst in den Tagungsband aufgenommen.

Die Realisierung der Idee war nicht ganz so einfach. Mit jeder Konkretisierung müssen Entscheidungen getroffen werden, die das Ergebnis beeinflussen. So war zu entscheiden, welche Musikstunde als Beispiel gewählt und welche musikdidaktische Perspektive überhaupt und von wem vertreten werden sollte. Die Kriterien für diese Entscheidungen versuche ich offenzulegen, indem ich die Genese der Entscheidungen knapp nachzeichne.

Die Beispielstunde – zunächst war nur eine gedacht – sollte möglichst derart beschaffen sein, dass sie jeder musikdidaktischen Per-

spektive einen Anknüpfungspunkt bietet. So sollten Umgangsweisen mit Musik wie Produzieren, Rezipieren, Transformieren und Reflektieren vorkommen und Anknüpfungsmöglichkeiten für gegenwärtig viel verwendete Theoreme wie musikalische Erfahrung und musikalisches Lernen sowie für musikdidaktische Modelle wie „Ästhetische Bildung“, „Aufbauender Musikunterricht“, „Interkulturelle Musikerziehung“ oder „Orientierung am Kunstwerk“ geboten werden. Zudem sollte nicht nur eine einzige Lehrerpersönlichkeit vorkommen. Da unmöglich all diese Aspekte in einer einzigen Stunde berücksichtigt werden können, wurden statt einer einzelnen drei Musikstunden mit verschiedenen Lehrkräften aufgenommen. Für die Gestaltung der Stunden erwiesen sich zwei pragmatische Interessen als folgenreich: Die Beispielstunden sollten möglichst gelungen sein, um den theoriegeleiteten Analysen einen fruchtbaren Widerstand entgegenzusetzen, und die Lehrkräfte sollten gerne bereit sein, sich den kritischen Analysen ihrer Stunden und damit auch ihres Handelns zu stellen. Da es unmöglich ist, objektiv zu bestimmen, wann eine Musikstunde gelungen ist,³ laufen beide Interessen in einem Kriterium zusammen, nämlich der Zufriedenheit der jeweiligen Lehrkraft mit ihrer Stunde. Um ein möglichst hohes Maß an Zufriedenheit zu erreichen, wurde darauf verzichtet, den drei Lehrkräften weitere Vorgaben etwa hinsichtlich der Themen oder Handlungsformen zu machen, außer der einen, dass sie selbst ihre Stunde gut und exemplarisch für ihren Musikunterricht finden sollten.

Weitere Kriterien für die Wahl der drei Beispielstunden wie die Klassenstufe 7–10 oder die Dauer von 45 Minuten wurden aufgrund organisatorischer Umstände in einem Fall auf das Ende einer 6. Klasse, im anderen Fall wegen der unverzichtbaren Gruppenarbeit auf 65 Minuten gelockert. Die Vielzahl von Zufällen und Pannenmöglichkeiten beim Aufnehmen einer einzelnen gelungenen Musikstunde sei hier nur angedeutet: Eine Klasse kann überraschend auf Wandertag sein, der Kameramann einer kooperierenden Ausbildungsinstitution feststellen, dass er

³ Zur Problematik „guten Unterrichts“ vgl. Andreas Helmke (2007): Unterrichtsqualität. Erfassen bewerten, verbessern (S. 179–192 Hinweise zur Videographie) und Hilbert Meyer (2007): Was ist guter Unterricht?

einen Prüfungstermin vergessen hat, eine Filmkassette kurz vor dem Ende einer überzogenen, aber runden Stunde voll sein, eine Tonspur wegen Erdungsproblemen der Keyboards brummen usw. Dass jede Stunde außerdem aus zahllosen Gründen schiefgehen kann, bedarf eigentlich keiner Erwähnung. Der Verzicht darauf, theoriegeleitete Vorgaben für die Gestaltung der Stunden zu machen, führte letztendlich dazu, dass die drei hier versammelten Beispielstunden aus Hamburg, Sachsen und Thüringen einander stärker ähneln, als es die theoretische Begrifflichkeit wünschen ließ. Diese zumindest oberflächliche Ähnlichkeit – das Klassenmusizieren spielt durchgehend eine wichtige Rolle – könnte als Botschaft aus der musikdidaktischen Praxis-Perspektive gelesen werden. Allerdings machen die folgenden Untersuchungen auch grundlegende Unterschiede sichtbar.

Die Einladung der Referenten/Autoren wurde dadurch bestimmt, dass möglichst verschiedene Bezugswissenschaften sowie gegenwärtig verfolgte Theorien vertreten sein sollten. Alte Gräben zwischen verschiedenen methodisch-disziplinär und personell bedingten Lagern sollten übersprungen werden. Es erwies sich als folgenreich, dass die Perspektiven auf ein Beispiel bezogen werden sollten. Einzelne Musikpädagogen wiesen in Vorgesprächen das Ansinnen mit dem Hinweis zurück, dass dies eher eine Aufgabe „für Praktiker“, vielleicht für Seminarleiter der zweiten Lehrerbildungsphase, sei. Über die Frage, ob sich jede musikdidaktische Theorie in der Anwendung auf eine Lehr-Lern- bzw. Erfahrungssituation bewähren können muss, lässt sich in der Tat streiten. (Vgl. Krämer 2004, S. 43; gleichsam systematisch gegen jeden Systematisierungsversuch argumentiert Kaiser 2004; Vogt 2004 konstatiert nach einer internationalen Umschau das Fehlen jeglicher „foundation of music education“.) Eine Grundlage für Musikpädagogik als Wissenschaft gibt es demnach nicht. Für das vorliegende Setting war die Beziehbarkeit der jeweiligen Theorie auf die Schulpraxis konstitutiv. Leitende Aspekte für die Einladung der Referenten waren, dass das Ästhetik-, Kultur-, Lern- und Erfahrungsparadigma, empirisch-analytische und geisteswissenschaftlich-hermeneutische sowie kombinierte Bezugswissenschaften vertreten sein sollten. Am schwersten fiel die Entscheidung, wo mehrere Vertreter einer profilierten Perspektive zur Wahl standen, weil die Zahl der Einzuladenden begrenzt war. Hier mussten leider Kompe-

tenzen ungenutzt bleiben. Zwei Beiträge waren anfangs mit Autorenduos geplant, die sich dann aber auf Einzelbeiträge reduzierten. Die vorliegende Aufgabe stellte für jeden der Autoren die Herausforderung dar, die eigene musikdidaktische Perspektive zu klären und damit zu einem schärferen Bild gegenwärtiger Musikdidaktik beizutragen.

Der Tagungsablauf spiegelt sich im Inhaltsverzeichnis. Für die Fülle von Anregungen, die sich aus der Schlussveranstaltung der Tagung ergaben, haben wir leider keine Darstellungsmöglichkeit gefunden. Auf einen Eröffnungsvortrag wurde mit Bedacht verzichtet. Die Reihenfolge ergab sich aus dem Bestreben, möglichst ergiebige Reibungsflächen in den Fishbowls zu bekommen. Diesem Interesse galt auch die Entscheidung für drei Fishbowl-Moderatoren mit deutlich unterscheidbaren Bezugswissenschaften.

Zwölf fachdidaktische Perspektiven und einige Querverbindungen

Im Folgenden stelle ich die Perspektiven der Autoren kurz dar und weise jeweils auf einige Bezüge hin, die ich zu anderen hier versammelten Beiträgen sehe. Diese Hinweise folgen meinen Wahrnehmungen & Grenzen, stellen also wiederum eine Perspektive unter möglichen anderen dar, allerdings eine nach Objektivität im Sinne intersubjektiver Zustimmungsfähigkeit, Plausibilität und musikdidaktischer Nützlichkeit strebende. Über den konstruktiven Charakter jeder Wahrnehmung und Praxis scheint aus allen musikdidaktischen Perspektiven Einigkeit zu bestehen. Trotz und wegen dieser Gemeinsamkeit ergeben sich sehr verschiedene Beschreibungen von und Empfehlungen für musikbezogene(n) Lehr-Lern- und Erfahrungssituationen.

„Ich habe keine musikdidaktische Theorie“, lautet der erste Satz von *Ursula Brandstätter*. Der Text kann als Suche nach einer musikdidaktischen Theorie gelesen werden. Brandstätters Umgang mit der Welt ist, wie sie schreibt, durch individuelle Kunstwerke geprägt. Dementsprechend spielt das Individuelle und der Respekt vor der Einzigartigkeit jeder Praxis auch im Musikunterricht eine bestimmende Rolle für ihre Perspektive. Brandstätters Methode besteht darin, die eigenen Beobachtungen zu beobachten und dann rückblickend zu reflektieren. Die Leser

nehmen gleichsam teil an einer sensiblen Materialsichtung, in deren Verlauf viele Details bemerkt werden, die die Autorin interessant findet, und zugleich macht der Sichtungsprozess einige ihrer impliziten Perspektiven explizit. Diese bilden Zwischenüberschriften des Suchprozesses: „Klassenmusizieren mal drei?“, „Drei Lehrerpersönlichkeiten – drei Unterrichtsstile“, „Beobachtungen zur Sprache der Lehrenden“ und „Was ist guter Musikunterricht? – Die Schüler-Perspektive“. Im Rückblick erkennt die Autorin, dass sie vergleichend vorgegangen ist, und nennt Vor- und Nachteile dieses Verfahrens.

Auf Fußnoten gibt es unterschiedliche Perspektiven. Nicht nur ein Autor deutete sie als eitles „Hirnmusikenspiel“ und wollte sich daher auf möglichst wenige beschränken. Ich bat um ausführlichere Literaturhinweise, weil ich sie als Lesehilfen in verschiedene Richtungen verstehe: Zum einen zeigen sie, aus welchem Diskurszusammenhang heraus Begriffe verwendet werden, sie legen gleichsam die Wurzeln der vorgestellten Gedanken offen. Zum anderen ermöglichen sie interessiert Lesenden, einzelnen Aspekten nachzugehen. Ursula Brandstätter verzichtet gänzlich auf Literaturhinweise. Sie hat ihre Gründe. Methodisch vergleichbar geht Rolle vor. Zu Brandstätters Theorie-Vorbehalt angesichts „lebendigen Materials“ vergleiche Ott.

Christine Stöger teilt explizit den sympathisierenden Respekt vor der Einzigartigkeit und auch den Unverfügbarkeiten jeder Praxis, hält Theorien aber dennoch für nützlich als Instrumentarium zur Erweiterung der Übersicht und Ordnung, zur Bewältigung und Gestaltung von Praxis. Den Kern von Stögers Perspektive bildet ein systemisches Modell aus Feldern, Bereichen und Schichten, die zum Oszillieren zu bringen das Ziel von musikdidaktischer Beratung, Lehrerfortbildung, im Studium etc. sein soll. Für den Musikdidaktiker sei es hilfreich, sich über Zusammenhänge im Sinne des Modells im Klaren zu sein, auch wenn er das Modell nicht unbedingt thematisieren muss. In einer Grafik (S. 49) wird das Modell anschaulich: Um einen Kern des nicht unbedingt bewussten Erfahrungswissens einer Musiklehrperson liegt eine zweite Schicht, die die Hintergründe der an der Lehr-Lern-Situation beteiligten Personen, des Musikbegriffs und der Institution Schule reflektiert, und um diese herum liegt eine dritte Schicht, die kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen und Diskurse reflektiert. Stöger veranschaulicht eine

Beeinflussung der Schichten am Beispiel des Gebrauchs von Notation. Die Autorin selbst verortet die Beiträge von Barth, Ott und Schäfer-Lembeck in ihrem Modell, doch sollte es möglich sein, jede vorliegende Perspektive in diesen Schichten, Bereichen und Feldern zu verorten.

Nachdem Brandstätter die Praxis ohne explizite Theorie und Stöger diverse Diskurse und Theoriefelder um die Unterrichtspraxis herum beleuchtet haben, fokussiert Niessen eine theoretisch geleitete Perspektive auf den Unterricht selbst.

Anne Niessen nimmt als Ausgangspunkt ein Modell aus der allgemeinen Pädagogik zu Grunddimensionen der Unterrichtsqualität. Es soll Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs und Unterrichtsqualität klären. Demnach werden bei der Untersuchung von Unterrichtspraxis eine Angebots-, eine Nutzungs- und eine Wirkungsseite unterschieden. Am Beispiel der Sachsen-Stunde wird anschaulich, dass eine enge Wechselwirkung zwischen Verarbeitungstiefe und time on task auf der einen sowie Leistung und Motivation auf der anderen Seite besteht. Anhand des Keyboard-Einsatzes macht Niessen das verallgemeinerbare Problem deutlich, trotz äußerst unterschiedlicher Fähigkeiten der Schüler allen gleichermaßen zur Verarbeitungstiefe anregende Aufgaben zu stellen. Zur Lösung dieses Problems empfiehlt Niessen größtmögliche Selbstbestimmung der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung. Guter (Musik-)Unterricht liegt aus der am Lernzuwachs interessierten Perspektive dann vor, „wenn es gelingt, möglichst viele Schüler in einem positiven sozialen Kontext zu möglichst intensiver und vor allem selbstbestimmter Arbeit an Aufgaben zu bewegen, die ein möglichst optimales Anforderungsniveau aufweisen.“ (S. 80)

Nachdem Niessen die Unterrichtsqualität im Allgemeinen fokussiert hat, konkretisiert die Thematisierung erfüllter ästhetisch-kultureller Praxis im folgenden Text den allgemeinen Begriff der Verarbeitungstiefe. Er kann als Fokussierung auf den Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand „Musik“ gelesen werden.

Christopher Wallbaums, also mein Beitrag stellt im Kern die Frage, ob und wie Musik als erfüllte Praxis im Musikunterricht erscheint. Der Praxisbegriff bildet den musikdidaktischen Dreh- und Angelpunkt verschiedener Theorien. Nach Ausführungen zu Voraussetzungen der praxialen Perspektive und zur Methode der Videographie (S. 91) werden zwei

Aspekte von Musik und Musikunterricht ausführlich dargestellt. Der Ästhetikaspekt (im zweiten Abschnitt) gilt mehr der Grundform der Musik- und Unterrichtspraxis, der Kulturaspekt (im dritten Abschnitt) deren *Inhalt* bzw. Gehalt. In beiden Abschnitten werden jeweils vier Kriterien für die Beobachtung und Gestaltung von Musikunterricht formuliert und ihre Anwendung anhand der Beispiele gezeigt. Die videographische Methode lenkt dabei die Aufmerksamkeit auch auf nonverbale Aspekte des Unterrichtsgeschehens und auf implizite kulturelle Konzepte in der Unterrichtspraxis. Über diesen deskriptiven, auf musikdidaktische Soll-Aussagen verzichtenden Kern des Beitrags hinaus wird in einem Exkurs ein musikdidaktisches Modell entworfen, das ich „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ nenne.

Zur ästhetischen Praxis vergleiche auch Rolle, zum Kulturaspekt Barth, Ott, Stöger und Stroh. „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ könnte ein Alternativmodell zwischen einem Interkulturellen und Kritischen Musikunterricht, wie Stroh ihn vertritt, einerseits und einem Aufbauenden Musikunterricht, wie Jank ihn vertritt, andererseits sein. Das für die Schule empfohlene Verfahren des Vergleichens erinnert an das Vergleichen von Brandstätter.

Werner Jank befasst sich in einem handlungstheoretischen Rahmen mit dem Verhältnis von Lernen und Lehren von Musik im schulischen Kontext. Zunächst vergegenwärtigt er diverse aktuelle Begriffe bzw. Modelle zum Verhältnis von Lernen und Lehren und problematisiert diese. Seine These ist, dass „natürliches“ Lernen und institutionell verordnetes, „künstliches“ Lernen in einer Spannung zueinander stehen, die nicht durch ein künstliches Natürlichmachen schulischen Lernens auflösbar sei. Damit greift er einen wiederholt problematisierten Aspekt am Konzept eines Aufbauenden Musikunterrichts auf, dessen Name sich von systematisch aufbauenden Lehrgängen herleitet, wenn diese auch nur wenige Minuten einer Unterrichtsstunde ausmachen sollen. Jank behandelt dieses Spannungsverhältnis in drei Hinsichten als Lernen a) zwischen erfülltem Moment und Zukunftsversprechen, b) zwischen Leistungsbereitschaft der Schüler und Leistungserwartung der Schule sowie c) zwischen offenem Prozess und Lehrgang. Letzteres beleuchtet er anhand eines Vergleichs der Hamburg- mit der Thüringen-Stunde, die explizit im Sinne des Aufbauenden Musikunterrichts gestal-

tet wurde. Jank schließt mit der Forderung, im Musikunterricht die Selbstwahrnehmung und Leistungsbewusstheit zu fördern. Dies sei auf der Unterstufe – anders als auf der Mittelstufe – eher implizit durch die praktische, positive Erfahrung des Gelingens und durch gezielte Hinweise des Lehrers zu erreichen, warum etwas gut gelungen ist.

Ich verstehe Werner Janks Beitrag unter anderem als den Versuch, die grundsätzlich von allen gegenwärtigen Musikdidaktikern vertretene Forderung nach offenen Lernprozessen, größtmöglicher Mitbestimmung (Niessen), Partizipation (Rolle) bzw. selbst organisierendem Lernen (Schäfer-Lembeck) mit Zwängen, die sich aus dem schulischen Kontext und der Idee eines systematischen Kompetenz-Aufbaus ergeben, zu versöhnen.

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck stellt einen konstruktivistischen Begriff von ‚Lernen‘ ins Zentrum seiner Perspektive. Demnach wird von einem Aktanten auf der Grundlage seiner Dispositionen „selbst organisierend etwas Neues hervorgebracht“ und das Neue in Interaktion mit anderen Aktanten mehr oder weniger bekräftigt. Je nach Lernweg und Form der Ergebnisbeobachtung kommen Können, Wissen oder Kompetenz heraus. ‚Können‘ heißen demnach stereotype Fertigkeiten, deren Vollzüge nicht mit Deklarationen verbunden werden können; man könnte sie auch prozedurales, semantisch flaches Wissen nennen. Das Wort ‚Wissen‘ bedeutet mehr eine kommunikative Rückversicherung, ‚Kompetenz‘ dagegen eine Disposition für zukünftiges Handeln. Die Früchte weiterer feiner Unterscheidungen kommen in Schäfer-Lembecks Beobachtungen des Lernens in der Thüringen- und der Sachsen-Stunde zum Tragen. Die konstruktivistische Perspektive bedeutet, dass Unterricht in erster Linie als Situation verstanden wird, in der Schüler selbst (zumindest für sie) Neues hervorbringen sollen, und erst in zweiter Linie als „Weitergabe von Konstruktionen“. Daraus folgt für die Lehrperson, dass sie primär nicht etwas vermitteln, sondern Kommunikations- und Interaktionsvorgänge moderieren soll.

Die semantische Tiefe (statt Flachheit), die gefordert wird, dürfte nicht nur vom Wort her bemerkenswerte Ähnlichkeit mit der von Niessen geforderten Verarbeitungstiefe haben. Beide befassen sich ausführlich mit der Sachsen-Stunde. Das Primat der Bedeutungskonstruktion *im Unterricht* nach der konstruktivistischen Lern-Lehr-Theorie scheint im

Ergebnis weitgehend auf dieselbe Relevanz der Unterrichtsgegenwart hinauszulaufen wie die Betonung der Bedeutungszuweisung aus interkultureller Perspektive bei Barth, ästhetischer Praxis bei Rolle oder ästhetisch-kulturell erfüllter Praxis bei Wallbaum. Dem gegenüber scheinen bei Jank (vielleicht auch bei Stroh) die Bedeutungen *außerunterrichtlicher* Wirklichkeiten bzw. Kompetenzen – wenn auch zunächst nur geringfügig überwiegend – die bestimmende Rolle zu spielen. In der unterschiedlichen Konzipierung der Musikunterrichtspraxis – „mehr für die (Unterrichts-)Gegenwart“ oder „mehr für die (außerunterrichtliche) Zukunft“ – sehe ich einen neuralgischen Punkt der musikdidaktischen Diskussion. Hier können neben allgemein pädagogischen auch fachspezifische Aspekte zum Tragen kommen.

Constanze Rora kombiniert Aufgaben ästhetischer Bildung mit Entwicklungsaufgaben, vor die sich Schüler normalerweise in einem bestimmten Alter gestellt sehen. Sie empfiehlt, Entwicklungsaufgaben im Sinne einer Bildungsgangdidaktik bei der Findung fachspezifischer Unterrichtsinhalte heranzuziehen. Rora stellt vielfältige Perspektiv- bzw. Blickwechsel, zum Beispiel von der Beobachterin zum Schüler und Lehrer am Beispiel der Arbeitsgruppe mit der Bewegungsaufgabe in der Thüringen-Stunde dar. Außerdem bestimmt sie Perspektiv- bzw. Blickwechsel als Thema von ästhetischer Erziehung bzw. Bildung. Das kann wie in der Bewegungsgruppe zum Beispiel der Wechsel von einer sinnleiblichen zu einer erscheinungsleiblichen Selbstwahrnehmung sein. Die Bewegungsaufgabe in der Beispielstunde gewänne demnach für die Schüler an Relevanz, wenn sie gleichzeitig mit dem Fachthema eine alterstypische Entwicklungsaufgabe in Bezug auf ihre Leibwahrnehmung bearbeiten könnten.

Rora fokussiert mit der Bewegungsgruppe in der Thüringen-Stunde (fast) denselben Ausschnitt wie Ott – und dennoch entdecken beide Unterschiedliches. Entwicklungspsychologische Aspekte werden sonst eher indirekt zum Beispiel beim Vergleich der Hamburg- und Thüringen-Stunde erwähnt. Jank allerdings sieht darin ein entscheidendes Argument für die Bevorzugung von geschlossenen Lehrformen in bzw. auf der Unterstufe. Barth bezieht sich auf Entwicklungsaufgaben in der Pubertät.

Dorothee Barth thematisiert interkulturelle Situationen im Klassenzimmer. Als Ausgangspunkt wählt sie die Frage, was jeweils das Eigene, was das Fremde ist. Interkulturelle Differenz ortet sie im ersten Abschnitt zwischen den Bedeutungshintergründen der Musikbeispiele in den Stunden und der Wahrnehmung durch die Schüler. Im Sinne interkultureller Musikpädagogik ist es wünschenswert, diese bewusst zu machen. Im zweiten Abschnitt verdeutlicht sie im Vergleich von zwei Schülern mit möglicherweise Migrationshintergrund, dass es nicht das migrantische Verhalten gibt. Dennoch stellen sich Jugendlichen mit Migrationshintergrund Identitätsfragen in der Pubertät anders als Jugendlichen mit deutschem Hintergrund. Mit einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff erscheint es nicht notwendig, das Eigene an der kulturellen Herkunft bzw. Tradition festzumachen. Im Zentrum interkultureller Musikpädagogik soll der einzelne Mensch als Akteur stehen, der einer Musik Bedeutung zuweist – auch im Klassenzimmer. (Vgl. ganz ähnlich Schäfer-Lembeck.) Ziel ist es, Schülern die Bildung einer Identität zu ermöglichen, die auch in mehreren Kulturen wurzeln kann.

Das interkulturelle Verfahren von Barth, die kulturellen Unterschiede zwischen Schüler-Wahrnehmung und Lied-Geschichten bewusst zu machen, erinnert an Strohs Unterscheidung verschiedener Wirklichkeiten.

Christian Rolle beginnt mit einer Sichtung des Materials (wie oben Brandstätter) und darin eingeschobenen Reflexionen. Er stellt fest, dass seinen Beobachtungen ein bewertender Blick zugrunde liegt, dessen zentrale Kategorien Interaktion, Argumentation und Partizipation sind. Anschließend erläutert er seinen entsprechenden Theoriehintergrund ästhetischer Bildung. Es geht ihm um ‚Bildung‘, schreibt er, nicht um Erziehung, Unterrichten, Lernen oder Kompetenzerwerb. Er hat die großen Ziele Aufklärung, Selbstbestimmung und das Grundrecht auf Ausbildung aller Vermögen im Blick. Der Zusatz ‚ästhetisch‘ kennzeichnet eine Form der Praxis, die für die Ermöglichung von Bildungsprozessen empfehlenswert ist. Den Nachweis ästhetischer Praxis zeigt Rolle anhand einer Analyse der verbalen Kommunikation am Schluss der Hamburg-Stunde. Bei Abwägung zwischen propädeutischem Vorratsler-

nen und erfüllter ästhetischer Musikpraxis gibt er Letzterer den Vorrang. Ohne sie sei alles nichts.

An dieser Stelle erscheint ein Vergleich von Rolles mit Wallbaums Beitrag erhellend, da beide exemplarisch einen Unterschied in der Gemeinsamkeit verdeutlichen: Während der eine nach dem Zusammenhang von Bildung und Ästhetik fragt, geht es dem anderen darum, was in der Schule den Fachgegenstand ‚Musik‘ und seine Didaktik ausmacht. Beide wurden in derselben Theorie ästhetischer Praxis fündig. Ein Vergleich mit der Perspektive von Stroh zeigt trotz verschiedener Bezugswissenschaften und Grundlagentheorien bemerkenswerte Übereinstimmungen. (Vgl. auch die dritte Fishbowl.)

Wolfgang Martin Strohs tätigkeitstheoretischer Ansatz fragt zunächst nach dem tätigen Menschen und erst in zweiter Instanz nach der Musik. Er trägt in das Zentrum des Musikunterrichts eine kapitalismuskritische Perspektive, ohne dass musikspezifische Ziele politisch so überformt werden müssten, wie es der DDR-Pädagogik teilweise vorzuwerfen sei, die sich verbal ebenfalls auf die Tätigkeitspsychologie nach Sergej Rubinstein berufen hat. Musikalische Tätigkeit ist eine Form aktiven, bewussten, selbstbestimmten und sozialen Handelns, in der sich Menschen Wirklichkeit(en) aneignen. Für den Musikunterricht bedeutet das, dass verschiedene Wirklichkeiten erfahrbar werden sollen, in denen eine Musik von der historischen Entstehung über die Überlieferungsgeschichte und Vermarktung bis zur Wirklichkeit im Klassenraum stand und steht. Methodisch ist für die Analyse und Gestaltung von Unterricht die Unterscheidung von Erlebnissen und Erfahrungen wichtig. Stroh erläutert seine Begriffe durchgehend in kritischer Auseinandersetzung mit den drei DVD-Beispielen und schließt mit einem Modell für interkulturellen Musikunterricht, das er mit einem alternativen Entwurf zu *Oh Happy Day* veranschaulicht.

Strohs Beitrag bietet in seiner komplexen Ausführung zahlreiche Bezugspunkte zu anderen Beiträgen. Zu den verschiedenen Wirklichkeiten bzw. Kulturen vergleiche Barths Beschreibung der Lieder in der Sachsen-Stunde. Der Tätigkeitsbegriff bei Stroh und die Handlungs- und Praxis-Begriffe bei Jank, Wallbaum und Rolle liegen eng beieinander, wenn auch dieselben Worte nicht in genau derselben Bedeutung gebraucht werden. Die kritische Reflexion von ästhetischen Urteilen, Sichtweisen und Le-

bensformen als Aufgabe des Musikunterrichts spielt auch dort jeweils eine Rolle, aber die Wertkriterien werden unterschiedlich angebunden. Vom Aufbauenden Musikunterricht grenzt Stroh sein Modell eines erfahrungsorientierten und interkulturellen Musikunterrichts ausdrücklich ab.

Thomas Ott, Autor von inzwischen kanonischen Texten zum schülerorientierten und interkulturellen Musikunterricht, bringt zunächst die Unmöglichkeit des Unterfangens, eine Musikstunde angemessen zu beschreiben, mit scharfsinniger Skepsis auf den Punkt. Das Konzept des vorliegenden Buchs erscheint damit als sinnlos, wenn nicht gar verwerflich. Dann aber findet er einen Ausweg, indem er die Skepsis auch gegen seine Skepsis richtet. Eine „dichte Beschreibung“ im Sinne des Ethnologen Clifford Geertz ist seine Lösung. Methodisch schließt das ein, dass auch ein Erzähler sichtbar wird. In der dichten, leise ironischen Beschreibung lässt sich ein Erzähler ausmachen, der im Gebirge „dem Licht entgegen“ klettert und dessen Aufmerksamkeit sich, beinahe als würde er sich noch einmal ins Tal umsehen, auf die möglichen Erfahrungen der Knaben von *Oh Happy Day* in der Thüringen-Stunde richtet. Ott sieht das in letzter Zeit viel diskutierte Problem der Bildungsbenachteiligung von Jungen illustriert. Der Musikunterricht könnte die Jungen verlieren.

Der Text von Thomas Ott schlägt gewissermaßen einen Bogen zurück zum Anfang mit Ursula Brandstätters Unbehagen an der Theorie. Die ethnologische Theorie-Antwort verweist wie die an Praxis und ihren Phänomenen orientierten Theorien auf eine detailgenaue Sprache, die der Alltagssprache und ihren Plausibilitätskriterien nahe steht.

Karl Holles meta-reflexiver Beitrag fand am Tag nach der letzten Fishbowl statt. Der Deutschdidaktiker fand sich bereit, eine große Herausforderung anzunehmen. Ich habe die Aufgabe anhand einer Metapher in drei Fragen gefasst, die ich kühn verallgemeinernd zu beantworten bat:

1. Wie stellt sich die Landschaft der Deutschdidaktik aus der Adler- (bzw. Google earth-)Perspektive dar?
2. Wo würde der Adler die Brennpunkte der musikdidaktischen Tagungsdiskussion auf seiner Deutschdidaktik-Karte verorten?
3. Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sieht der Adler zwischen der deutsch- und der musikdidaktischen Diskussion?

Karl Holles Antwort ist ein Text mit einprägsamen Bildern aus dem Unterricht, mit Übersichten zur Deutschdidaktik, mit Verortungen der Brennpunkte und mit detaillierten Reflexionen aus einer kognitions-theoretischen Perspektive.

Das Verständnis von *Didaktik* über eine bloße *Methodik der Vermittlung* hinaus, das Verständnis von Didaktik also, in dem es nicht nur um das Wie, sondern auch um das Was geht, gibt es in der Deutschdidaktik seit den 1960er Jahren. In einer historisch-systematischen Darstellung beschreibt Holle drei deutschdidaktische Grundperspektiven, die durch die Orientierung an (1) Werken bzw. Gegenständen, (2) Kommunikation im Unterricht (seit den 1960ern) und (3) dem Individuum (seit den 1990ern) gekennzeichnet sind. Statt um Bildungsinhalte ging es seit der „kommunikativen Wende“ um Bildungsprozesse, die Gegenstände des Deutschunterrichts wurden erweitert, indem auch Alltagstexte, Comics und Filme einbezogen wurden. In einer neuerlichen, „kognitiven“ Wende rückten die individuellen Subjekte und deren Unterstützung beim Lernen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Über diese Grundperspektiven hinaus lassen sich in der Deutschdidaktik verschiedene Aufgabenbereiche unterscheiden (Abb. 3, S. 340). Holle ordnet die drei Beispielstunden cum grano salis drei Aufgabenbereichen zu (S. 319): Die Sachsen-Stunde spreche typische Problemstellungen des Grammatikunterrichts an, die Stunden aus Thüringen und Hamburg verweisen auf „Textproduktion/literale Entwicklung“ und „Deutsch als Zweitsprache“.

Als einen Brennpunkt der musikdidaktischen Diskussion ortet Holle die Unterscheidung von *aufbauendem* und *erfahrungsorientiertem* Prinzip. Er reflektiert die Unterscheidung anhand zweier Konzepte aus der Deutschdidaktik. Das eine unterscheidet zwischen „natürlichem Spracherwerb“ und künstlichem „Sprachen-Lernen“, das andere, das aus der Didaktik des Zweitspracherwerbs stammt, zwischen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Holle erläutert die Konzepte, indem er sie auf die Stundenbeispiele bezieht. Eine generelle Differenz zwischen Deutsch- und Musikdidaktik macht er im unterschiedlichen Verhältnis von Produktion und Rezeption aus. Während in der Musikdidaktik das Produzieren von Musik der leitende Gesichtspunkt zu sein scheint, werden in

der Deutschdidaktik *Produktion und Rezeption* als reziprok verstanden und das *Switchen* zwischen oralen, literalen und visuellen Handlungsmodalitäten ist der leitende Gesichtspunkt (Abb. 1, S. 321).

In einem abschließenden Bild erscheint die Deutschdidaktik als eine Art Land, dessen Kompetenzfelder und Arbeitsbereiche durch die Deiche einer langen Tradition stabil gehalten werden und das von einem multidisziplinären Ozean internationaler Lese- und Schreib- sowie empirisch verfahrenender Unterrichtsforschung umschlossen ist, der seit dem PISA-Schock von einigen Deutschdidaktikern erkundet wird.

Die Fishbowls

„Fishbowl“ bedeutet eine Diskussionsmethode, bei der ein kleiner Kreis von Experten miteinander spricht, während alle anderen wie in einer Arena darum herum sitzen und zuhören. Ein Stuhl im Kreis ist frei für Sprecher aus dem Publikum. Die Methode wurde auf der Tagung so adaptiert, dass ein Fishbowl-Halbkreis einem großen Plenums-Halbkreis gegenüberstand, um die Gesichter der Sprecher in der Fishbowl für alle erkennbar werden zu lassen.

Die Darstellung der mitgeschnittenen Fishbowl-Gespräche in diesem Band reduziert die einzelnen Redebeiträge weitgehend auf ihren argumentativen Kern, behält aber deren Reihenfolge bei; das heißt, dass die einzelnen Gesprächsbeiträge nicht als ausformulierte Statements, sondern als Bestandteile eines Gesprächsflusses, also nur im Zusammenhang zu verstehen sind. Eine thematische Gliederung erwies sich aufgrund der verschränkten Bezugnahmen als ungeeignet. In Bezug auf die gedruckten Beiträge der Autoren ist zu bedenken, dass diese zum Teil bereits Ergebnisse der Diskussion aufgenommen haben.

Die Fishbowls machen insgesamt sichtbar, welche Begriffe und Thesen gegenwärtig mehr, welche weniger problematisch erscheinen. Das Gespräch in der ersten Fishbowl dreht sich primär um Fragen des Fach-, also Musikbezugs und des Theorie-Praxis-Verhältnisses in wissenschaftlicher Musikdidaktik. In der zweiten Fishbowl geht es zum einen um den Lernbegriff in Bezug auf geschlossenerer oder offenerer Konzepte zur Gestaltung von Musikunterricht. Das Konzept des „Aufbauenden

Musikunterrichts‘ und das der (konstruktivistischen) Erfahrungsorientierung stellen Bezugspunkte in der Diskussion dar. Zum anderen werden der Musikbegriff und die Wahrnehmung der Schüler als Individuen fokussiert. Die dritte Fishbowl schließlich befasst sich wesentlich mit ästhetischen bzw. musikalischen und musikbezogenen Wahrnehmungspraxen und Erfahrungen sowie mit dem Verhältnis dieser Begriffe zu Bedeutungszuschreibung, (Symbol-)Bildung, und Lernen. Die erfahrungsbezogene Diskussion wird immer wieder an Unterrichtsbeispielen festgemacht, was angesichts der Erfahrungsbezogenheit nur folgerichtig erscheint. Als besonders anregend erweist sich das Beispiel von Lehrer Willibald, der Schuberts Lied vom Leiermann aus der *Winterreise* im Unterricht vorträgt. In der Fishbowl beginnen sozusagen die vom Lied thematisierte Wirklichkeit mit der Wirklichkeit in der Schulklasse und der musikdidaktischen Reflexionswirklichkeit zu oszillieren.

Zum Gebrauch des vorliegenden Materials

Muss ein Buch über Didaktik seine Zuständigkeit nicht nur sagen, sondern auch zeigen?

Das vorliegende Material – DVDs (mit englischen Untertiteln) von drei Musikstunden, bei denen der Betrachter zwischen drei Kamerawinkeln wählen kann und zusätzlich mit den Autorenbeispielen zwölf ausgearbeitete Sichtweisen von Didaktik-Profis auf diese DVDs, Fishbowl (siehe oben), Stundenbilder und transkribierte Interviews mit Interview-Leitfäden (als PDF auf den DVDs) – bietet verschiedene Möglichkeiten, damit in der Lehrerbildung pädagogisch und/oder wissenschaftlich zu arbeiten. In der vorliegenden Form existiert ein vergleichbares fachdidaktisches Materialpaket meines Wissens nicht (vgl. www.fallarchiv.uni-kassel.de und www.didac.uzh.ch/videoportal). Studierenden könnte sich die Zugänglichkeit des Materials auf dem Server Qucosa (Quality Content of Saxony) zusätzlich als hilfreich erweisen. Für die Interpretation der Stundenbeispiele weise ich darauf hin, dass diese von den Lehrenden als exemplarisch für ihre Idee von gutem Musikunterricht gemeint sind. Damit können sie zwar unmöglich das ganze Spektrum von wochen-, monate- oder gar jahrelangen Lehr-Lern-Aktivitäten darstellen, aber sie

sind mehr (wie viel mehr?) als willkürlich herausgegriffene Stunden. Eine gründliche Rekonstruktion des Gelungenen, das jede Lehrperson in den vorliegenden Beispieltunden sah, steht jedenfalls noch aus.

In Seminaren in Leipzig und Malmö (Schweden) hat sich als Einstieg die Aufgabe bewährt, Arbeitsgruppen aufzufordern, Shortcuts einer der Stunden-DVDs anzufertigen (je nach Zeit 3–15 Minuten). Die Shortcuts mussten nicht unbedingt wirklich geschnitten werden, sondern die ausgewählten Unterrichtsphasen und Kamerawinkel konnten in der Präsentation live angesprungen werden. Es stellte sich heraus, dass die Zusammenschnitte immer verschieden und die Wertungen teilweise diametral entgegengesetzt ausfielen.

Bei der abschließenden Lektüre der Beiträge fiel mir auf, dass sie über die Lektüre und den Vergleich untereinander hinaus methodische Anregungen für eine Seminargestaltung enthalten könnten. Zum Beispiel könnten sich Studierende wie „fertige“ Lehrpersonen die Aufgabe stellen: „Betrachte das Material und komme deiner eigenen Perspektive auf die Spur.“

Literatur:

- Gruhn, Wilfried (2003, ¹1993): Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität. Erfassen bewerten, verbessern, Seelze.
- Jank, Werner (Hrsg.; 2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I + II Berlin.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen: Ein Lese- und Arbeitsbuch, Mainz.
- Kaiser, Hermann J. (2004): Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik, in: Ders. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung, hrsg. v. AMPF, Bd. 24) Essen, S. 57–84.

- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.; 2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium, Augsburg.
- Meyer, Hilbert (2007): Was ist guter Unterricht?, Berlin.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen, in: Knolle, Niels (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, 27), Essen, S. 239–252.
- Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.; 1986): Handbuch der Musikpädagogik in 5 Bd., Bd. 1: Ders. (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik, Kassel.
- Vogt, Jürgen (2004): Einleitung. Grundlegende Überlegungen zu den Grundlagen der Musikpädagogik, in: Kaiser, Hermann Josef (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung, hrsg. v. AMPF, Bd. 24), Essen, S. 49–56.
- Vollmer, Helmut Johannes (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen, in: Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ – Mitteilungsheft 35 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Osnabrück (www.dgfe.de/zeitschrift/heft35).

Zitierte Internetadressen (geprüft am 20. Juli 2010):

- <http://www.dgfe.de/zeitschrift/heft35> – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- <http://www.didac.uzh.ch/videoportal> – Videoportal Zürich
- <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de> – Online-Fallarchiv Schulpädagogik
- http://www.miz.org/suche_1502.html – Musikinformationszentrum
- <http://www.zfkm.org/sonder2008.html> – Zeitschrift für kritische Musikpädagogik

Auf der Suche nach dem Licht didaktischer Theorien. Die Musikstunden im Vergleich

Ursula Brandstätter

Der Beginn der Suche

Ich habe keine musikdidaktische Theorie. Die Aufforderung, die drei vorliegenden Musikstunden aus meiner theoretischen Perspektive heraus zu analysieren, bringt mich in Bedrängnis. Ich habe ausdrückliche theoretische Interessen – vor allem in den Bereichen der Ästhetik, der Zeichentheorie, der Erkenntnistheorie und der Kognitionspsychologie –, aber der Ansatz, eine Theorie als Ausgangspunkt für die Analyse von Musikunterricht zu nehmen, hat für mich bedrohliche Aspekte. Ich weigere mich innerlich, angesichts von komplexem „lebendigen Material“ durch eine theoriegeleitete Vorentscheidung von vornherein meinen Blick einzuengen. Ich möchte – unvoreingenommen – die unterschiedlichen Materialien auf mich wirken lassen und mich den Überlegungen und Gedanken öffnen, die sich von selbst einstellen.

Da ich aber weiß, dass jede Beobachtung theoriegeleitet ist, wähle ich zunächst den Weg, meine Beobachtungen zu beobachten, um auf diese Weise die adäquaten theoretischen Ansätze erkennen zu können. Ein erster Blick in das schriftlich vorliegende Material wirft bereits viele Gedanken und Fragen auf. In allen Stundenentwürfen steht das Klassenmusizieren im Zentrum. Schade, denke ich mir, das ist in Hinblick auf die vielfältigen Möglichkeiten des Musikunterrichts doch etwas einseitig. Hier bietet sich eine erste theoretische Perspektive an, die *bildungstheoretische Perspektive*, die u. a. die Frage nach den Bildungszielen von Musikunterricht stellt.

Ich stoße auf die Aussage eines der Lehrer im Interview am Tag vor der Stunde: „[...] die schönste Stimmung sind eigentlich die zwei Minuten, bevor es losgeht. Da grooven die [die Schüler/innen] selber ein bisschen rum und probieren aus und also das ist sehr schön, aber das gehört eigentlich nicht zum Unterricht.“ (Thür., L I, Z. 32–35). Neugierig öffne ich die DVD, um diese Szene zu sehen. Sie ist zwar leider nicht gefilmt, aber mein erstes Interesse richtet sich nun auf die Art und

Weise, wie die Schülerinnen und Schüler Musik machen. Gebannt beobachte ich ihre Gesichter und ihre Körper in den unterschiedlichen Phasen des Unterrichts. Das Spektrum reicht dabei vom eingeübten Nachvollzug bekannter musikalischer Muster über lustvolles Mitgetragenwerden durch den Groove bis zu vertiefter Konzentration auf die eigene Instrumentalstimme. Welche Arten von ästhetischen Erfahrungen liegen hier vor? Kann man diese überhaupt von außen beobachten? Hier eröffnet sich die *ästhetische Perspektive*, die nach den Möglichkeiten von ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht fragt.

Noch bevor ich mich den Unterrichtsstunden im Einzelnen widme, verschaffe ich mir einen Überblick über den methodischen Aufbau der Stunden. Offensichtlich vertreten alle beteiligten Lehrenden die Überzeugung, dass das eigene musikalische Tun das Herzstück des Musikunterrichts darstellt. Ich bin neugierig, wie das Musizieren angeleitet wird, welche Rolle dabei theoretische Aspekte der Musik spielen. Gibt es eine Verschränkung von Tun und Reflektieren des Tuns? Von welchen impliziten und expliziten lerntheoretischen Konzepten ist die Gestaltung der Unterrichtsstunden durch die Lehrenden geleitet? Welche lerntheoretischen Annahmen lassen sich aus der Beobachtung des Unterrichts ableiten, und inwiefern lassen sich diese in Übereinstimmung mit den in den Interviews geäußerten Annahmen über das Verständnis von Lernen bringen? Die *Lerntheorie* und die *Lernpsychologie* könnten also auch eine spannende Hintergrundfolie für die Analyse der Unterrichtsstunden darstellen.

Beim Durchblättern des schriftlichen Materials und auch beim ersten Zappen durch die Mitschnitte stoße ich immer wieder auf interessante Passagen, die mir besonders auffallen. Die vier Jungen etwa in der Thüringen-Klasse und ihre Rolle im ansonsten von Mädchen dominierten Klassenverband, dazu die Aussage eines Mädchens aus dieser Klasse: „Ja, das Gelächter der Schüler, also von Jungs zum Beispiel, die grinsen immer so und machen immer solche komischen Geräusche ...“ (Thür., GS 4, S. 53, Z. 194–195). Die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren. Wer wendet sich wem zu? Welche Gruppen bilden sich? Wie organisieren sich die Gruppen? Wie verhalten sich Jungen und Mädchen zueinander? In Hinblick auf solche Fragen würde sich also die *kommunikationspsychologische* Perspek-

tive anbieten. Das „Licht“ dieses theoretischen Ansatzes könnte vielleicht die komplexe Vielfalt der unterschiedlichen Kommunikationssituationen etwas erhellen.

Der Versuch, aus ersten Beobachtungen theoretische Perspektiven abzuleiten, befriedigt mich jedoch nicht. Noch immer wehre ich mich dagegen, meinen Blick von vornherein auf bestimmte Aspekte zu lenken. Ich will die Unterrichtsstunden nicht dazu instrumentalisieren, um die Passgenauigkeit theoretischer Ansätze zu überprüfen. Ich will mich auf die Fülle und die Komplexität einlassen, will mich von den vielfältigen Materialien zu Fragen und Beobachtungen anregen lassen, die vielleicht neu sind für mich, oder für die ich keine fertige Theorie habe.

Ich nehme mir die Freiheit, anders als vorgesehen mit dem Materialangebot umzugehen. Ich nehme mir die Freiheit, auf das Material mit Fragen und Gedanken zu reagieren, die mich im Augenblick der Auseinandersetzung – des Anschauens der DVD und der Lektüre der Interviews – gerade brennend interessieren, unabhängig davon, ob dieses Fragen und Nachdenken explizit oder implizit von konsistenten Theorien geleitet ist. Ich nehme mir die Freiheit, über die theoretischen Implikationen meiner Beobachtungen erst rückblickend nachzudenken.

Klassenmusizieren mal drei?

Zur Diskussion stehen drei Unterrichtsstunden, in denen das Klassenmusizieren eine zentrale Rolle spielt. Meine anfängliche Enttäuschung über die scheinbare Ähnlichkeit der Stunden macht jedoch sehr bald – bei genauerer Beschäftigung mit dem Material – einer zunehmenden Faszination durch die unterschiedlichen Möglichkeiten des Musizierens im Klassenverband Platz. Zwar gibt es – abgesehen von der grundsätzlichen Schwerpunktsetzung – durchaus Parallelen in den Stunden, wie etwa die ritualisierten Warm-ups zu Beginn des Unterrichts, aber innerhalb des gemeinsamen Rahmens tun sich doch völlig unterschiedliche Lehr- und Lernwelten auf.

Ich beginne mit einem Versuch, die unterschiedlichen Zielsetzungen der jeweiligen Unterrichtsstunden – jeweils fokussiert auf die Funktion

des Musizierens – aus meiner externen Beobachterperspektive zu beschreiben. In der Thüringen-Stunde geht es um die musikalisch-praktische Erarbeitung des Gospels *Oh Happy Day* unter aktiver Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler. Das Musizieren im Klassenverband scheint seinen Zweck in sich zu erfüllen. Als Leitidee für diese Unterrichtsstunde könnte stehen: stimmiges, erfülltes Musizieren für alle Schülerinnen und Schüler, ein jeder/eine jede entsprechend seiner/ihrer Möglichkeiten. In der Sachsen-Stunde hingegen ist das Musizieren immer wieder in reflektierende Unterrichtsphasen eingebettet, in denen es auch um Wissensvermittlung geht. Hier könnte die Leitidee in der Integration von Kompetenz- und Wissensvermittlung liegen. In der Hamburg-Stunde schließlich steht die selbstständige Erarbeitung eines von Schülern selbst gewählten Musikstücks im Mittelpunkt. Leitidee scheint mir die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu sein, ein Musikstück weitgehend selbstständig entsprechend ihrer eigenen musikalischen Möglichkeiten gemeinsam im Klassenverband nachzugestalten.

Soweit der Blick von außen auf die einzelnen Unterrichtsstunden. Wie definieren die Lehrenden selbst die Zielsetzungen ihres Musikunterrichts? Auf welchem Verständnis von musikalischem Lernen basiert ihr Musikunterricht? Die Interviews bieten reiches Material zur Analyse der dem Unterricht zugrundeliegenden Annahmen und Wertekonzepte. Gemeinsam ist allen drei Lehrenden die Grundüberzeugung, dass das musikalische Tun gegenüber der musikalischen Theorie eine Vorrangstellung hat. Eine Beschäftigung mit der Theorie, die nicht mit der musikalischen Praxis verknüpft ist, gilt ihnen – zumindest bezogen auf bestimmte Altersstufen oder auf bestimmte Schulformen – als nicht zielführend.

Der Lehrer in Thüringen versteht musikalisches Lernen als Kompetenzentwicklung, wobei er der Gordonschen Maxime „Sound before sight“ (Thür., L I, S. 10, Z. 193) und dem methodischen Prinzip „erst tun, dann zeigen, dann erklären“ (Thür., L I, S. 10, Z. 197) folgt. Übergeordnetes Ziel des Musikunterrichts ist für ihn eine Art Musikalisierung der Gesellschaft (Thür., L I, S. 12, Z. 257) – der Musikunterricht übernimmt in unserer Gesellschaft, in der die Musikalisierung nicht mehr verlässlich in den Familien gewährleistet ist, eine kompensatorische

Funktion. Musikunterricht soll die Schüler und Schülerinnen befähigen, „als verständiges Publikum Musik genießen zu können“ (Thür., L I, S. 11, Z. 207–208), aber noch wichtiger erscheint ihm, sie zur „beglückende[n] aktive[n] Teilnahme am Musikleben“ (Thür., L I, S. 11, Z. 211–212) zu ermutigen. Die zur Diskussion stehende Musikstunde kann durchaus im Lichte dieser theoretischen Grundannahmen interpretiert werden. Der Primat des Tuns gegenüber dem Erklären ist eindeutig gegeben und ebenso ist es die Förderung der musikalisch-praktischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrerin der Sachsen-Stunde betont im Interview immer wieder, wie wichtig es ist, dass musikalisches Wissen anwendungsbezogenes Wissen ist. „Intelligentes Wissen ist das Wissen, was ich wirklich jederzeit anwendungsbereit habe.“ (Sachs., L I, S. 65, Z. 55–56). Musikalisches Lernen untergliedert sie – bezogen auf die Klassenstufen 5–7 – in die Kompetenz zu singen, Keyboard zu spielen sowie in rhythmische und tänzerische Kompetenzen (vgl. den Hinweis auf Leistungskontrollen in diesen Bereichen). „Also guter Musikunterricht ist Musikmachen. Und nicht Über-Musik-Reden. Das heißt Musizieren, das kann heißen Singen, einstimmig/mehrstimmig, das kann heißen Rhythmisieren bis hin zu Stomp-Aktionen, das kann heißen Tanzen und das kann auch Instrumentalspiel heißen.“ (Sachs., L I, S. 69, Z. 185–189). Die Beschäftigung mit Musiktheorie und Musikgeschichte ist in den Klassen 5–7 – wie im Unterricht deutlich zu sehen war – in diese vier musizierpraktischen Möglichkeiten eingebettet. „Ich gehe wirklich immer von dem Musizierpraktischen [aus], also über die Praxis Theorie vermitteln und nie getrennt voneinander.“ (Sachs., L I, S. 70, Z. 222–224). Dass in jeder Phase des Unterrichts der Anspruch besteht, neben der Schulung der musizierpraktischen Fähigkeiten auch theoretische Inhalte zu vermitteln, darauf verweisen die vielen fachsprachlich geprägten Einschübe und Reflexionsphasen, von denen später noch die Rede sein wird.

Der Hamburger Lehrer betont, „dass Musik eine Ausdrucksform ist. Dass es nicht darum geht, Techniken zu erlernen und die anwenden zu können, sondern dass es Raum gibt für die Schüler, Erfahrungen zu machen, dass sie sich in Musik ausdrücken können.“ (Hamb., L I, S. 121, Z. 50–53). Die sprachliche Wendung „Raum geben“ trifft den Kern der aufgenommenen Unterrichtsstunde, sowohl im buchstäblichen

wie auch im übertragenen Wortsinn. Im Zentrum steht die eigentätige Auseinandersetzung mit dem Musikstück *Er lebt in dir*, wobei es laut Aussage des Lehrers nicht darum geht, das Musikstück möglichst identisch nachzuspielen, sondern dass es wichtig ist, „eine eigene Musik“ daraus zu machen. Der Leitidee der Schule des „individualisierten Lernens“ folgend, bekommen die Schüler viele Freiräume: Sie entscheiden selbst über die Auswahl des Stückes, sie ordnen sich selbst unterschiedlichen Instrumenten oder dem Gesang zu und sie erarbeiten in Gruppen eigenständig ihren Part. Dabei stoßen sie auf Probleme (die Stimmlage ist zu hoch, es klingt noch nicht gut etc.), die sie herausfordern sollen, Lösungsansätze zu entwickeln. Das Ziel dabei ist, „dass es ein ästhetisches Produkt wird, zu dem sie sich auch bekennen und mit dem sie sich identifizieren.“ (Hamb., L II, S. 128, Z. 150–151). Auch hier wird wieder deutlich, dass die zentrale Zielsetzung des Musikunterrichts in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler liegt, ihren eigenen musikalischen Ausdruck zu entwickeln.

Schon ein erster Blick auf die drei Unterrichtsstunden zeigt also, wie unterschiedlich die Intentionen der beteiligten Lehrer sind und welche unterschiedliche Funktion demnach etwa das Klassenmusizieren im Kontext des Musikunterrichts erfüllen kann. Die Möglichkeiten reichen dabei vom in sich selbst stimmigen Musizieren, das im Grunde keiner darüber hinausgehenden Legitimation mehr bedarf, über die Einbettung des Musizierens in Wissensvermittlung, die dem Anspruch des Faches Musik als ein auch auf den Erwerb von Wissen orientiertes Fach gerecht zu werden versucht, bis zur Ermutigung von Schülern, auf durchaus mühevoller Weise weitgehend selbstständig ihre eigene Musik zu entwickeln.

Beim Vergleich der Unterrichtsstunden mit den in den Interviews geäußerten Ziel- und Wertvorstellungen überrascht das hohe Maß an Übereinstimmung. Offensichtlich prägen das Verständnis davon, was musikalisches Lernen sei und wie es funktioniert, sowie auch grundsätzliche Annahmen über Zielorientierungen des Musikunterrichts – auch wenn diese nicht in Form einer konsistenten Theorie abgelegt sind – den Unterricht entscheidend. Im Folgenden will ich der Frage nachgehen, inwiefern die theoretischen Grundannahmen über Lernen und Unterricht auch in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten stehen.

Drei Lehrerpersönlichkeiten – drei Unterrichtsstile

Der Thüringer Lehrer überzeugt als musikalisches Vorbild. In jedem Augenblick macht er Musik: wenn er singt, wenn er sich bewegt, wenn er rhythmische Silben spricht, wenn er Klavier spielt. Von seiner Seite her gibt es keine musikalischen „Vorübungen“, die auf die Musik sozusagen erst vorbereiten, sondern Musik ist von Anfang an da. Bewusst und sehr geschickt wechselt er zwischen der musikalischen Vorzeigerolle und der Rolle als musikalischer Begleiter. Er lässt die Schülerinnen und Schüler weitgehend immer wieder allein singen und unterstützt sie sensibel und behutsam am Klavier. Auf diese Weise schafft er Freiräume für sie, in denen sie ihre musikalischen Kompetenzen entwickeln können.

Gleichzeitig führt und leitet er den Unterricht in fast allen Phasen (mit Ausnahme der Gruppenarbeitsphase, in der eine Choreografie entwickelt werden soll). Er hat ein klares methodisches Gesamtkonzept der Stunde, das er jedoch den Schülern nicht einfach „überstülpt“, sondern das er ständig an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anpasst. So ist – trotz der klaren Führungsrolle des Lehrers – der Unterricht keineswegs lehrerorientiert, sondern die Reaktionen des Lehrers sind im Gegenteil an den Schülern orientiert. Der Unterricht wirkt, aus dieser Perspektive betrachtet, als durchaus schülerorientierter Unterricht, insofern der Lehrer ständig auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler Bezug nimmt.

Insgesamt ist der Unterricht von einer zugleich entspannten wie auch konzentrierten Arbeitsatmosphäre geprägt. Die Körpersprache des Lehrers zeigt die positive Zuwendung zu den Schülern, sie spiegelt die grundsätzlich anerkennende Haltung, die er ihnen gegenüber einnimmt. Gleichzeitig fordert er die Schüler jedoch auch, er bringt sie in der musikalischen Leistungsfähigkeit durchaus an ihre Grenzen.

Zusammenfassend könnte man den Thüringer Lehrer als den kompetenten Musiker charakterisieren, der methodisch erfahren und im menschlichen Umgang sensibel die systematische Weiterentwicklung der musikalischen Kompetenzen der Schüler anleitet.

Die sächsische Lehrerin zeigt ein ganz anderes Temperament. Lebendig und voller Energie tritt sie den Schülern gegenüber. Aus ihr sprudeln viele Ideen: Die Vielfalt der Ideen zeigt sich sowohl auf der methodischen

Ebene als auch in Hinblick auf die Musikbeispiele, die in der Stunde gesungen, gehört und musiziert werden. Mit großem Elan und großem Tempo zieht sie die Stunde durch. Sie selbst geht ganz selbstverständlich mit verschiedenen musikalischen Stilen um, begleitet souverän am Klavier, wobei ihre eigene musikalische Aktivität eine gewisse musikalische Grundstimmung schafft, in die sich die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger selbst einbringen.

Die beobachtete Unterrichtsstunde ist als eine lehrerzentrierte Unterrichtsstunde zu charakterisieren. Die Lehrerin hat in jedem Augenblick die Zügel in der Hand und verliert nie den Überblick. Auch die Unterrichtsgespräche sind stets von ihr gelenkt. Neben den fachlichen Ansprüchen stellt sie auch erzieherische Ansprüche. In kleinen Zwischenbemerkungen (wie etwa „die Adventzeit braucht Zeit“, „Zuhören ist genauso eine Kompetenz wie Musizieren“) richtet sie immer wieder an die Schüler Appelle auf der menschlich-erzieherischen Ebene.

Insgesamt überzeugt sie als eine energiegeladene Lehrerin, die den Schülern und Schülerinnen vielfältiges musikalisches Material anbietet, mit dem sie selbst souverän und selbstverständlich umgeht. Ihr Unterrichtsstil ist von der Verknüpfung fachlicher und erzieherischer Ansprüche geprägt.

Beim Hamburger Lehrer fällt mir vor allem zunächst die natürlich-authentische Umgangsweise mit den Schülerinnen und Schülern auf. Seine Gespräche mit ihnen sind von der Grundhaltung der Achtung und des Ernstnehmens geprägt. Es sind Wortwechsel auf gleicher Augenhöhe – und doch bleibt er in jedem Augenblick des Unterrichts eindeutig in der Rolle des Lehrers und Gruppenleiters. Die Balance zwischen Führen und Begleiten gelingt ihm auf überzeugende Weise.

Als Musiklehrer verkörpert er sowohl fachliche Autorität (er gibt klare fachliche Urteile und unterstützt die musikalische Arbeit der Schüler fachlich kompetent), methodische Autorität (er gibt klare methodische Strukturen vor) wie auch persönliche Autorität (er bildet gewissermaßen den souveränen Ruhepol im zeitweise durchaus chaotischen Kommunikationsgeschehen). Auf der Basis seiner Autorität gelingt es ihm aber auch, sich in vielen Phasen des Unterrichts zurückzunehmen und damit den Schülerinnen und Schülern Freiräume zur selbstständigen Arbeit zu geben. Er fördert die Eigenständigkeit durch gezielte, auch individuelle Aufmerksam-

keit und Unterstützung. Bei aller persönlichen Zuwendung verliert er jedoch nie den Blick auf das Ganze. Auf diese Weise schafft er einen gelungenen Ausgleich zwischen individueller Betreuung und der Wahrnehmung der Verantwortung für die ganze Gruppe.

Im Anschluss an meine Beobachtungen stellt sich für mich nun die Frage, inwieweit die Grundannahmen zu den Zielsetzungen von Musikunterricht und zum Verständnis von Lernen, wie sie im Abschnitt davor thematisiert wurden, mit den verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten in Zusammenhang zu sehen sind. Auffallend ist für mich jedenfalls, dass wesentliche auf den Unterricht bezogene Wertvorstellungen gut mit den einzelnen Lehrerpersönlichkeiten bzw. ihrem Lehrerverhalten korrespondieren. Der Thüringer Lehrer verkörpert selbst die musikalische Kompetenz, die er seinen Schülern vermitteln will. Die sächsische Lehrerin will die Musik in ihrer Vielfalt vermitteln, wobei mit Vielfalt nicht nur eine stilistische, sondern auch eine in den praktischen und theoretischen Dimensionen der Musik gemeint ist. Dazu passt der energievoll sprudelnde Unterrichtsstil. Für den Hamburger Lehrer schließlich steht die Förderung der Eigenständigkeit der Schüler im Zentrum. Dieser Zielsetzung entspricht er, indem er zwischen sicherem Führen und begleitendem Unterstützen souverän vermittelt.

Beobachtungen zur Sprache der Lehrenden

Angesichts der zentralen Rolle, die das Musizieren in allen drei Musikstunden spielt, stellt sich die Frage, welche Funktionen der Sprache zukommen. Zunächst ist festzustellen, dass ein auf das Musizieren fokussierter Unterricht keineswegs ohne Sprache auskommt, sondern dass im Gegenteil die Sprache das Unterrichtsgeschehen wie ein roter Faden begleitet.

Folgende Funktionen der Verbalsprache lassen sich in allen Unterrichtsstunden beobachten:

Kontaktfunktion: Durch sprachliche Wendungen wie etwa durch die Grußformel „Guten Morgen“ oder auch durch direkte Ansprache einzelner Schülerinnen und Schüler mit ihrem Namen wird ein Kontakt zwischen Lehrer und Schüler hergestellt.

Die Sprache dient dem Erteilen von Handlungsanweisungen: „Steht bitte auf!“, „Wir singen nochmals den Refrain!“. In diesen Bereich fallen auch alle Hinweise organisatorischer Natur wie etwa: „Ihr habt jetzt zehn Minuten Zeit, um eine kleine Choreografie zu erarbeiten.“

In Musizierstunden fallen auch besonders viele sprachlich formulierte Interpretationsanweisungen auf wie: „Das könnt ihr lauter!“ oder „Achtet doch mal auf die Betonung!“. Hier ist vor allem die Mischung von nonverbalen, musikalischen Impulsen und begleitenden sprachlichen Hinweisen von Interesse.

Im Zusammenhang mit den Interpretationsanweisungen stehen sprachliche Wendungen, die ein unmittelbares Feedback des Musizierens zum Thema haben. Die Lehrenden erteilen Lob und Kritik: „Gut gemacht!“, „Das hat mir noch nicht so gut gefallen.“

Zu erwähnen ist schließlich die erklärende Funktion der Sprache auf einer Meta-Ebene des Unterrichtsgeschehens. Die Lehrenden benennen Thema und Zielsetzung der Unterrichtsstunden und kündigen an, was in den einzelnen Phasen des Unterrichts gemacht werden soll.

Die hier angeführten Funktionen der Sprache sind aus Alltagssprachlichen Kommunikationssituationen vertraut. Auffallend ist, dass die verbale Kommunikation – mit Ausnahme der selbstständigen Arbeitsphasen in der Hamburg-Stunde – beinahe ausschließlich von den Lehrenden gesteuert wird, die sprachlichen Impulse gehen fast immer von den Lehrenden aus. Der eindimensionale Kommunikationsfluss wird nur manchmal durch Fragen der Schüler unterbrochen bzw. durch Fragen der Lehrenden, auf die die Schüler eine Antwort geben.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Sprache dort, wo sie musikalische Aktionen begleitet. Die Lehrenden führen ein Rhythmus- oder ein Bewegungspattern vor, gleichzeitig erklären sie, wie man das Pattern zu realisieren hat, geben unterstützende oder aufmunternde Hinweise. Eine ähnliche Situation ergibt sich, wenn die Lehrenden einen Song am Klavier begleiten und gleichzeitig mit einigen wenigen verbalen Hinweisen in das musikalische Geschehen eingreifen. In diesen Situationen gehen Musik und Sprache eine besonders enge Verbindung ein. Um der Gefahr entgegenzuwirken, dass die Sprache den musikalischen Verlauf stört, ist es unbedingt notwendig, die sprachlichen Einwürfe auf ein Minimum zu reduzieren und sie dem musikalischen Fluss unter- bzw.

einzuordnen. Die begleitende Sprache muss gewissermaßen musikalisiert werden. Hier zeigt sich die besondere musikalische und methodische Kompetenz des Musiklehrers: Wie weit gelingt es ihm, den musikalischen Fluss aufrecht zu erhalten und trotzdem – in den geeigneten Momenten, das heißt genau angepasst an den „Groove“ der Musik – die geeigneten prägnanten Worte zu finden, die die musikalische Ausführung verbessern. Die Thüringen-Stunde bietet auf dieser Ebene vorbildhafte Unterrichtsmomente und Unterrichtsphasen.

Welche Rolle spielt die musikalische Fachsprache in den zur Diskussion stehenden Unterrichtsstunden? Während die Lehrenden in Thüringen und Hamburg weitgehend ohne die Fachsprache auskommen, fällt in der Sachsen-Stunde die konsequente Einbindung fachsprachlicher Begriffe auf. Dies beginnt schon beim Warm-up: Hinweise auf den „Viervierteltakt“ bzw. auf „Viertelpausen“ sollen die Ausführung der rhythmischen Klatschübung erleichtern, indem sie das imitatorische Lernen auch auf einer intellektuell-erklärenden Ebene unterstützen. Ebenso selbstverständlich ist die Verwendung der Fachsprache in den diversen Reflexionsphasen des Unterrichts: „Schaut euch mal die Partitur an!“, „Der Grundschatz ist immer gleich“, „Die Stimmen singen unisono“. Schließlich spielt die Fachsprache in der theoretischen Erarbeitungsphase des Unterrichts eine wichtige Rolle: Hier geht es um die Erarbeitung der beiden Begriffe „Homophonie“ und „Polyphonie“.

In der Sachsen-Stunde wird deutlich, dass Musik als ein Gegenstand präsentiert wird, der seine eigene Fachsprache hat und der auch Ansprüche auf der intellektuellen Wissensebene stellt. Selbst wenn die eingebrachten fachsprachlichen Formulierungen möglicherweise nicht in jedem Augenblick von allen Schülerinnen und Schülern verstanden werden, so ist doch die Selbstverständlichkeit, mit der auf eine „fachbezogene“ Sprechweise über Musik geachtet wird, durchaus bemerkenswert.

Über die Sprache werden nicht nur Beziehungen zwischen Mensch und Gegenstand hergestellt, sondern eine wesentliche Funktion der Sprache besteht auch darin, Beziehungen zwischen den Sprechenden Menschen zu ermöglichen: Über die Sprache werden Kommunikationsstrukturen definiert. In diesem Zusammenhang verdienen abschließend zwei verschiedene Gesprächsstrukturen besondere Beachtung: einerseits

das gelenkte Unterrichtsgespräch, wie es in der Sachsen-Stunde mehrfach zwischendurch zur Anwendung kommt, und das offene Reflexionsgespräch am Ende der Hamburg-Stunde andererseits. Schon die räumlich sich manifestierende Sitzordnung macht die unterschiedliche Kommunikationsstruktur deutlich. Während im gelenkten Unterrichtsgespräch die gewohnte Sitzordnung erhalten und damit auch die Lehrende die zentrale Bezugs- und Ansprechperson bleibt, ergibt die kreisförmige Sitzordnung in der Hamburg-Stunde von vornherein eine andere Kommunikationskonstellation, die das Gespräch der Schülerinnen und Schüler untereinander ermöglichen soll. Der Hamburger Lehrer sitzt eingebunden in den Kreis, allerdings auf seinem Tisch etwas erhöht. Seine doppelte Rolle – als Moderator des Gesprächs, aber auch als fachliche Autorität und Gruppenleiter – manifestiert sich hier auf einer räumlichen Ebene. Während er zu Beginn der Reflexionsphase vor allem die moderierende Aufgabe wahrnimmt, das Wort erteilt und erweiternde Verständnisfragen stellt, nimmt er im Verlauf des Gesprächs zunehmend auch aus seiner fachlichen Autorität heraus zu den Vorschlägen der Schülerinnen und Schüler Stellung. Das Ineinander von Begleitung und Führung, das schon in den Beobachtungen zu den Lehrerpersönlichkeiten als wesentliches Merkmal des Unterrichtsstils des Hamburger Lehrers festgestellt wurde, wird auf der Ebene der Sprache und der Kommunikation auch in der letzten Phase der Unterrichtsstunde noch einmal deutlich.

Was ist guter Musikunterricht? Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Bis jetzt waren meine Beobachtungen sehr auf die Lehrenden fixiert: Welche Ziele verfolgen sie im Unterricht? Welche Persönlichkeiten verkörpern sie? Wie setzen sie die Sprache im Unterricht ein? Um der Gefahr entgegenzusteuern, das Unterrichtsgeschehen zu stark auf die Person und das Verhalten der Lehrenden zu fokussieren, will ich nun ganz bewusst den Blick auf die Schülerinnen und Schüler lenken. Bei der Lektüre der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern haben die Antworten auf die Frage nach ihren Vorstellungen von gutem

Musikunterricht mein besonderes Interesse erregt. Im Folgenden versuche ich, die Vielzahl der Aussagen zu bündeln, um gemeinsame Linien herauszufiltern.

Große Einigkeit besteht darüber, dass Musikunterricht Spaß machen soll. Das hat etwas mit dem vielfach artikulierten Verständnis von Musikunterricht als Entspannungsfach zu tun, das zur „Auflockerung“ und zum „Ausgleich“ dienen soll. Die Schülerinnen und Schüler wollen vor allem selber Musik machen, sie wollen singen und Instrumente spielen, wobei das Band-Instrumentarium besonders reizvoll erscheint. Was die Auswahl der Musik betrifft, so wollen sie selbst gefragt werden, ihre Wünsche sollen berücksichtigt werden. Allerdings besteht keine Einigkeit darüber, was die konkreten Musikstile betrifft. Die Schüler sprechen von „ordentlicher Musik“ (Sachs., GS 3, S. 107, Z. 194), „keinen alten Liedern“ (Sachs., GS 2, S. 92, Z. 205), von „modernen Liedern“ (Sachs., GS 2, S. 92, Z. 202) und zeigen sich im konkreten Gespräch durchaus different darin, was ihnen jeweils am meisten Spaß macht. Wichtig ist ihnen, dass die Stunden abwechslungsreich gestaltet sind, dass sie verschiedene Instrumente kennenlernen, dass methodisch vielfältig und immer auch in unterschiedlichen Gruppen gearbeitet wird.

Wie zu erwarten, schneidet der theoretische Unterricht eher schlecht ab. „Wir haben in letzter Zeit ziemlich viel Theorie gemacht und deswegen war jeder genervt“ (Hamb., GS 2, S. 144, Z. 23–24), „S4: In Musik soll man ja auch ein bisschen was lernen, vielleicht ab und zu was Theoretisches über einen bekannten Musiker oder so was. S3: So ein bisschen Biografien oder so. S4: Aber nur GAAANZ selten, vielleicht zweimal im Jahr, das reicht vollkommen.“ (Thür., GS 4, S. 58, Z. 375–380). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass Schüler mit dem Begriff „Lernen“ vor allem die Aneignung von Stoff und Faktenwissen verbinden. „Und dann gibt es halt auch manchmal Sachen, die wir machen müssen, was von der Behörde vorgegeben ist, zum Beispiel auch Noten lesen und ähm – Ja von daher ist das heute nicht so eine Stunde gewesen, wo man was lernen kann, finde ich.“ (Hamb., GS 3, S. 168, Z. 419–422). Ein ähnliches Verständnis von Lernen zeigt sich in folgender Aussage: „Ich sag mal so, es ist ja nicht so, dass man in jeder Stunde was lernt. Es ist ja so, in Musik vor allen Dingen, auf der einen Seite lernt man irgendwo ein neues Stück kennen, man lernt es zu spielen,

aber das ist irgendwo nicht etwas, was ich persönlich als richtiges Gelernthaben nennen würde. Ich würde was, wenn man was gelernt hat, was weiß ich, dann kennt man sich zum Beispiel in Geschichte aus oder kann Mathe oder sonst was.“ (Hamb., GS 2, S. 149, Z. 168–173).

Eine wichtige Rolle spielen Erfolgserlebnisse im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler freuen sich, wenn sie etwas besser können als vorher, wenn etwas „echt gut geklappt hat“ (Hamb., GS 1, S. 141, Z. 360), und sie erwarten von ihrem Lehrer, dass er „ihnen was beibringt“ (Thür., GS 1, S. 32, Z. 454). Außerdem erwarten sie von ihm, dass „er die Klasse im Griff“ hat (Thür., GS 1, S. 31, Z. 427). In allen Schülerinterviews werden die Störungen des Unterrichts durch lautes Reden oder durch unaufmerksames Verhalten heftig kritisiert. Die Schüler leiden unter einem zu hohen Lautstärkepegel in der Klasse, sie wollen, dass der Lehrer für Disziplin sorgt und bei Störungen eingreift. An mehreren Stellen wird auch die Authentizität des Lehrers bzw. der Lehrerin angesprochen. Eine Passage aus dem Interview mit den Hamburger Schülern will ich hier herausgreifen, da sie den Kern der Thematik trifft: „Er macht den Unterricht ja so wie seine Art eigentlich ist. Und das ist das Schöne daran.“ (Hamb., GS 2, S. 155, Z. 397–398). Ich denke, dass in diesem Satz ein „Geheimnis“ erfolgreichen Unterrichts angesprochen ist: die Übereinstimmung der Lehrerpersönlichkeit mit dem Unterricht. Diese Übereinstimmung kann sowohl die fachliche, die methodische, aber auch grundsätzlich die menschliche Ebene der Unterrichtsgestaltung betreffen.

Eine letzte Beobachtung betrifft die Einschätzungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler, was guten Musikunterricht ausmacht. Abgesehen von den mit den anderen Schülern übereinstimmenden Aussagen zum Spaßfaktor, zur zentralen Rolle des Musizierens und zur – Schülerwünschen angepassten – Auswahl der Musikstücke, fällt bei den Hamburger Schülern ein ausgeprägtes soziales Interesse auf. Viele von ihnen betonen die gute Zusammenarbeit im Klassenverband. „Also, wir haben alle sehr gut zusammen mitgearbeitet und gut aufgepasst.“ (Hamb., GS 1, S. 142, Z. 383). An anderer Stelle: „Also, im Vergleich zum letzten Jahr hat sich das Teamplay und die Spielzusammengemeinschaft stark verbessert.“ (Hamb., GS 3, S. 162, Z. 215–216). Die gute Zusammenarbeit betrifft dabei einerseits die selbstständige Arbeit in kleineren

Gruppen, die grundsätzlich sehr geschätzt wird („und man kann sich auch meist gegenseitig helfen“, Hamb., GS 3, S. 159, Z. 121–122), wie auch andererseits die Unterstützung durch den Lehrer („und dann kam er aber auch gerade rein und hat uns dann auch unterstützt und geholfen und auf den richtigen Weg wieder gebracht“, Hamb., GS 1, S. 143, Z. 416–417). Die Leitidee der Schule, individualisiertes und selbstständiges Lernen zu fördern, scheint bei den Schülerinnen und Schülern zur Entwicklung einer Lernkultur geführt zu haben, in der sie ihre Verantwortung für sich selbst und für die Gruppe deutlich wahrnehmen und diese auch artikulieren.

Die Suche im Rückblick

Auf der Suche nach dem Licht didaktischer Theorien bin ich zunächst davon ausgegangen, aus eher zufälligen, singulären Beobachtungen theoretische Perspektiven zu entwickeln. Dabei entstand in mir der Eindruck, dass dieser Weg der Vorwegnahme theoretischer Fragestellungen der Komplexität und der Einmaligkeit der Unterrichtssituationen nicht gerecht wird. Ich fühlte mich an klassische Momente im Musikunterricht erinnert, wo Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die Sonatensatzform in einem Musikstück zu entdecken – unabhängig davon, ob das Formungsprinzip der Sonatensatzform tatsächlich ein wesentliches Merkmal der zu analysierenden Musik darstellt oder nicht. Wie oft führt die Aufgabe, abstrakte Formschemata in der Musik zu orten, dazu, das Besondere der Musik aus den Augen zu verlieren. Die vorweggenommene formale Theorie kann den Weg zur Einmaligkeit der Musik versperren.

Ich nahm mir also die Freiheit, mich – unbelastet von vorweggenommenen didaktischen Theorien – auf die Beobachtungen einzulassen und den Fragen und Themen nachzugehen, wie sie sich im Augenblick ergaben. Das spezifische Erkenntnisinteresse entwickelte sich im Prozess des Anschauens der Filmmitschnitte und der Lektüre der Interviews. Dabei stellt sich für mich rückblickend die Frage, ob es bei der didaktischen Auseinandersetzung mit Unterrichtsstunden tatsächlich um die – zuvor im Umgang mit Musik postulierte – „Einmaligkeit“ der Situationen

geht. Ist eine Unterrichtsstunde als komplexes, von einer Vielzahl von Individuen geprägtes Phänomen genauso zu betrachten wie ein komplexes, individuelles Musikstück? Mein durch individuelle Kunstwerke geprägter Umgang mit der Welt führt zu der Frage: Werden Theorien überhaupt der Komplexität und Individualität von Menschen und der Besonderheit von Situationen gerecht? Hinter dieser kritisch-zweifelnden Frage verbirgt sich das grundsätzliche Problem jedes theoretischen Ansatzes, der zwischen dem Besonderen und Einmaligen eines Sachverhalts/eines Phänomens/einer Situation und den allgemeinen Merkmalen und Gesetzmäßigkeiten, die sich daraus ableiten lassen, vermitteln muss. Theorien reduzieren die Komplexität der Wirklichkeit, indem sie die Aufmerksamkeit auf ausgewählte Aspekte lenken und auf einer übergeordneten Ebene Zusammenhänge zwischen diesen herstellen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass Erkenntnisse gewonnen werden können, die über den Einzelfall hinausdeuten. Theorien machen die Welt verstehbar, indem sie das Einzelne und Besondere als Wiederholbares und Verallgemeinerbares beschreiben. Der Nachteil der Generalisierungsfähigkeit von Theorien besteht darin, dass sie im Einzelfall der Komplexität und Individualität – und damit der Lebendigkeit von Situationen – nicht gerecht werden.

Besonders virulent wird dieses Problem dort, wo sich Theorien mit Fragen der Wertung beschäftigen. Indem didaktische Theorien etwa Aussagen darüber treffen, was „gelungenen“ und was „nicht-gelungenen“ Unterricht ausmacht, treten sie mit einem normativen Anspruch auf. Sie erfüllen damit die Funktion, Orientierung in einer Fülle an Handlungsmöglichkeiten zu geben.

Meine eigenen Beobachtungen der Unterrichtsstunden entziehen sich weitgehend der expliziten Frage der Wertung. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen ist es die über das Filmmaterial und die Interviews vermittelte Nähe zu den beteiligten Personen (die mir zum Teil darüber hinaus persönlich bekannt sind), zum anderen die durch die Ausschnitthaftigkeit einzelner Unterrichtsstunden gegebene Ferne zu dem auf Kontinuität und Langfristigkeit hin angelegten Musikunterricht – sowohl die Nähe als auch die Ferne machen es für mich schwer, eindeutige Urteile wie „gut“ und „schlecht“ zu fällen. Dabei wird mir klar, dass die Anwendung normativ orientierter didaktischer Theorien – vor allem

in der Beobachtung und Auswertung konkreter Unterrichtsstunden – behutsam situativ angepasst werden muss. Angesichts der vielen unterschiedlichen Funktionen, die didaktische Theorien erfüllen können – das Spektrum reicht vom Beschreiben über das Begründen bis zum Bewerten –, habe ich mich für den Schwerpunkt des differenzierenden Beschreibens entschieden.

Dabei erwies sich die Gegenüberstellung der drei Musikstunden als anregender methodischer Zugang. Etwas miteinander zu vergleichen bedeutet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Dies wiederum erfordert das Festlegen von Vergleichsebenen, also von Gesichtspunkten, von denen aus die vorliegenden Unterrichtsstunden miteinander verglichen werden können. Meist entscheidet man sich nicht im Voraus bewusst für Vergleichsebenen, sondern diese ergeben sich aus der Beschäftigung mit dem Anschauungsmaterial praktisch von selbst. Die dahinter stehenden analytischen Prozesse laufen automatisiert ab. Der Vorteil dieser automatisierten, unbewussten Vorgänge liegt darin, dass sie – im Unterschied zu vorgegebenen theoretischen Perspektiven – aus dem Material selbst gespeist sind. Der Nachteil wiederum kann darin bestehen, dass, bedingt durch die Automatisierung der Prozesse, die gewohnten Bahnen der Beobachtung und Reflexion nicht verlassen und auch nicht erweitert werden.

Im Rückblick auf meine durch den Vergleich der Stunden angeregten Beobachtungen stelle ich fest, dass es vor allem die vertrauten didaktischen Leitkategorien waren (wie: Ziele des Musikunterrichts, Lehrerverhalten/Lehrerpersönlichkeit, Medien des Unterrichts), die mein Interesse geweckt haben. Diese Vorgehensweise ist bei mir sicherlich zum Teil von „Gewohnheiten“ geprägt, die sich in der im Alltag mit Studierenden praktizierten Unterrichtsbeobachtung ausgebildet haben. Andererseits wurden für mich auf diese Weise die wirklich interessanten Aspekte des Materials deutlich: Gerade die Unterschiede zwischen den Stunden haben mich zu anregenden Fragen und Erkenntnissen geführt. Im Sinne von Jean Piaget könnte man diese Unterschiede als „Inkongruenzen“ charakterisieren, die Erkenntnisprozesse anregen.

Faszinierend am Vorgang des Vergleichens ist der doppelte Bezug zur Theorie: Einerseits werden Theorien bzw. theoretische Überlegungen produziert, andererseits aber auch vorausgesetzt. Um etwa, ausgehend

von konkretem Anschauungsmaterial, Vergleichsebenen herauszufiltern, kann ich mich auf bereits bekannte Gesichtspunkte des Vergleichs beziehen, ich kann jedoch auch angeregt werden, neue Aspekte in den Blick zu nehmen. Wenn man den Akt des Vergleichens als Praxis des Beobachtens definiert, dann wird hier das Ineinander von Theorie und Praxis deutlich. Die Praxis des reflektierenden Beobachtens ist von impliziten Theorien geleitet, so wie umgekehrt die impliziten Theorien von der Praxis ständig weitergeformt werden. Werden implizite Theorien bewusstgemacht, so können daraus explizite Theorien entwickelt werden.

Meine Suche nach dem Licht didaktischer Theorien nahm bei impliziten Theorien ihren Ausgang, das Wechselspiel zwischen impliziten und expliziten Theorien ist dabei in Gang gekommen. Oder bildlich gesprochen: Meine Beobachtungen versuchten, punktuell Licht auf einzelne Aspekte der Unterrichtsstunden zu werfen. Ein nächster Schritt könnte nun darin bestehen, im Sinne einer übergreifenden Theorie die einzelnen Leuchtkörper zu einem Gesamtkonzept der Beleuchtung zusammenzufügen: sei es in Form einer Deckenbeleuchtung, einer Hintergrundbeleuchtung, eines Flutlichtes ...

Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik

Christine Stöger

Bilder von Theorie und Praxis

Vom Nutzen ungelöster Probleme ist der Titel einer anregenden Schrift, die Gespräche zweier zeitgenössischer Soziologen öffentlich macht. Einleitend fragt Alexander Kluge seinen Kollegen Dirk Baecker, wie er denn Niklas Luhmann, einen der wohl einflussreichsten Theoretiker unserer Zeit, beschreiben würde. Er antwortete u. a.:

„Ich erinnere mich, dass ich dachte, das müsse Luhmann sein, als ich jemanden sah, der dort nachdenklich in der Josef-Haubrich-Halle vor dem Vortrag auf und ab schritt, mit langen Haaren und nikotinvergilbten Fingern [...] ich dachte, er bereitet sich vor, er denkt nach. Ich stellte mir einen Denker genau so vor, wie dieser Mann aussah. Ich ging dann in den Vortragssaal hinein und war irritiert, weil dieser Mann mit den langen Haaren, der Denkerstirn und den nikotinvergilbten Fingern drei Reihen hinter mir Platz nimmt, offensichtlich also nicht Luhmann ist. Stattdessen kommt fünf Minuten später ein kleiner beweglicher Mann auf das Podium, der überhaupt nicht nach einem Intellektuellen, nach einem Wissenschaftler meiner Vorstellung, aussah, sondern mir wie eine Kombination aus einem Ministerialbeamten, einem genialen Mathematiker und einem rätselhaften Buddhisten erschien.“ (Baecker/Kluge 2003, S. 7)

Wie dieses Zitat veranschaulicht, leben wir mit Bildern von dem, was Theorie ist und wie sie in Erscheinung tritt. Manche möchten sie gerne mit Denkerstirn und einer gewissen würdigen Distanz zum Trubel des täglichen Handelns sehen. Andere stellen sie sich vielleicht lieber als Kumpan vor, als Quelle und Ratgeber für die nächsten drängenden Fragen des Alltags oder wenigstens als jemanden, der wohlwollend aus der beobachtenden Ecke heraus nickt, wenn man sich für Strategien und Wege entschieden hat.

Die Konzeption dieser Schrift und der zuvor stattgefundenen Tagung fokussiert auf anregende Weise die Frage, wie sich die Verbindung zwi-

schen den Ebenen Theorie und Praxis gestalten soll. Vielfach ist diskutiert worden, inwiefern sich dieses Verhältnis in der Musikpädagogik als besonders darstellt, wie somit die Eigenart von Musikpädagogik als Wissenschaft zu profilieren wäre. Verschiedene Diskussionen kommen in Erinnerung. Handelt es sich um eine „praktische Wissenschaft“ (Vogt 2003, S. 1–13), um eine Form der systematischen Wissenschaft (Kaiser 2004, S. 57–84), oder gar um einen Appendix der Musikwissenschaft, als „ihr Vermittlungsfach“ (Bruhn 2009, S. 17–22)?

Im Folgenden geht es weniger um solcherart wissenschaftstheoretische Fragen. Vielmehr sollen mögliche Bezugnahmen von Theorie und Praxis geordnet und anhand der konkreten Beispiele verdeutlicht werden.

Beobachtungs- und Analysefelder

Als Grundlage für diesen Text und für die im Herbst 2008 durchgeführte Tagung standen drei Unterrichtsbeispiele zur Verfügung, an die sich die Reflexionen der Referentinnen und Referenten anschlossen. Daraus ergab sich eine Fülle an Beobachtungsanlässen, aus denen nur einzelne ausgewählt werden können.

Meine Beobachtungen beziehen sich auf drei Ebenen mit unterschiedlichem Grad an Abstraktion, die man sich in konzentrischen Kreisen angelegt vorstellen könnte. Innen befindet sich die Ebene des konkreten Handelns, die Anleitung einer Rhythmusübung, das Stellen einer Frage, ein Tipp für die Einstudierung einer Keyboardstimme usw. Wenn man von diesen alltäglichen Aktionen und Reaktionen im Unterricht einen Schritt zurück tritt, werden die Einzelhandlungen als Teile einer Veranstaltung von Musiklernen sichtbar, die in diesem Falle im Rahmen der Schule stattfindet. Diese Formen des Musiklernens unterliegen im Gegensatz zu anderen, die sich außerhalb von Bildungsinstitutionen ereignen, bestimmten Bedingungen, sie sind tradiert und haben sich in einer Gesellschaft gewissermaßen eingespielt. Die konkreten Handlungen zeigen sich geprägt durch diesen Kontext und eingebettet in die dort jeweils herrschende Kultur. Menschen treten in bestimmten Rollen und Funktionen auf, Musik erscheint als Unterrichtsfach und die spezielle Organisationsform Schule

wirkt mit bestimmten über lange Zeit entwickelten Regeln und Dynamiken. Tritt man noch weiter zurück oder besser: begibt man sich noch weiter in die Vogelperspektive, dann wird auch die Einbettung in aktuelle kulturelle und gesellschaftliche Diskurse sichtbar, die den Musikunterricht im weiteren Sinne betreffen.

Diese Felder wirken in jedem Fall ineinander. Der Zusammenhang kann aber mehr oder weniger bewusst und damit auch mehr oder weniger gestaltbar und im Sinne qualitätvollen Unterrichts beeinflussbar sein. Je nach Situation ist es sinnvoll, eher auf der einen oder anderen Ebene anzusetzen, davon ausgehend aber die anderen ins Spiel zu bringen. Diese Schichten sind verschränkt mit einer Dreiheit von Komponenten, die für jeden Musikunterricht bedeutsam sind: die Person, die Musik und die Institution. Sie können ebenfalls als Ansatzpunkte für die Analyse und Beobachtung dienen.

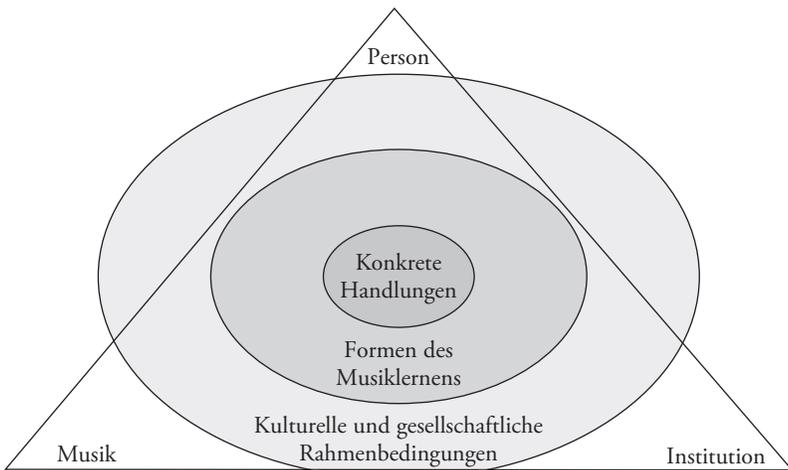


Abb.: Beobachtungs- und Analysefelder für den Musikunterricht

Schicht 1: Konkrete Handlungen

Die Anleitung eines Warm-up, die Einstudierung der Bass-Xylophon-Stimme, der Auftrag für eine Choreografie oder ein Gespräch über das Musizieren mit der Klasse – Musikunterricht besteht aus unzähligen solcher Handlungen. Auf dieser Ebene geht es vor allem um das Wie. Die

Auswahl dessen, was gemacht werden soll, ist bereits getroffen, die Ziele scheinen nahe liegend und sollen so effektiv, nachhaltig und anregend wie möglich erreicht werden. Darauf kann man sich mühelos verständigen. Diese Schicht wird meist über Erfahrungswissen¹ gut bedient. Die Auseinandersetzung damit steht logisch im Vordergrund. Sie kann sich gut bemerkbar machen, weil sie den Alltag dominiert und eine gewisse Funktionstüchtigkeit herstellt. Wenn man an dieser Stelle ansetzt, stehen methodische Details im Zentrum:

Ist die Raumaufstellung günstig, um die Schüler gut ansprechen und einbeziehen zu können? Hier zeigen die drei Stunden große Unterschiede in der Flexibilität und der möglichen Inanspruchnahme von Räumen. – Wie tragfähig ist der Arbeitsauftrag für eine Gruppenarbeit? So ist es augenfällig, dass die Lerngruppe mit dem Auftrag, eine Choreografie zu entwickeln, in der Thüringen-Stunde nur sehr schwer in Gang kommt, mit einigen gruppenspezifischen Problemen zu tun hat und schließlich ein auch für sie selbst wenig zufriedenstellendes Ergebnis liefert. Der Lehrer weist im Interview auch auf diesen Mangel hin (Thür., L II, Z. 22–24). – Eine weitere Frage auf dieser Ebene könnte sein: Kommt durch die Gesprächsmoderation des Lehrers eine intensive Diskussion zustande, die möglichst viele Schülerinnen und Schüler einbezieht? Ein schönes Beispiel für eine durchaus kritische Analyse des bisherigen Musizierergebnisses zeigt sich in der Hamburg-Stunde (Hamb, Winkel 3, Reflexionsphase ab Minute 1:33:00 bis zum Ende). Man könnte eine solche Liste noch beliebig verlängern.

Es gehört zum Merkmal dieser innersten Schicht, dass die Hintergründe der handelnden Personen, das Verständnis des Gegenstandes Musik oder die Wirkung der Institution nicht unbedingt bewusst sein

¹ Erfahrungswissen, implizites Wissen oder tacit knowledge sind Begriffe für ein Phänomen, das in der Lehrerkognitionsforschung eine zentrale Behandlung erfahren hat. Damit sind jene Ressourcen gemeint, auf die jemand zugreifen kann, um in berufsspezifischen, komplexen und wechselnden Situationen rasch, stimmig und zielführend handeln zu können, ohne dass die dahinter liegenden Prozesse definitiv benennbar wären. Wesentliche Beiträge dazu stammen von Michael Polanyi und Donald Schön. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich z. B. in Neuweg 2002, S. 10–29.

müssen. Sie erscheinen vermittelt durch die Handlungen und sind auch nur indirekt beobachtbar. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung ist es wesentlich, diese Schicht mit den außen liegenden Schichten in Verbindung zu bringen und gegen eine Tendenz zur Isolierung zu arbeiten. Die Gefahr, dass sich der alltägliche Mikrokosmos des Handelns im Unterricht verselbstständigt, entsteht einerseits aus dem Druck des Lehreralltags, der aufgrund der hohen Anforderungen, des Energieaufwands und der Komplexität das Funktionieren im Augenblick ins Zentrum rückt. Sie ist aber auch Resultat einer traditionell schwachen Verbindung zwischen Bildungstheorie und Methodik. Kersten Reich weist darauf hin, dass die Pädagogik bis heute an einer Tradition zu tragen hat, wonach Methodik meist als Nebensache behandelt wurde; man ging lange von einem gesicherten Wissen mit gut objektivierbaren Intentionen aus, die dann eben nur für den Unterricht übersetzt werden müssten. „Aufgrund dieser Festlegung blieb die Methodik ein ungeliebtes und vernachlässigtes Kind der Bildungstheorie, was zu allerlei Rezeptbüchern aus der Praxis Anlass gab, um dieses Defizit auszugleichen.“ (Reich 2006, S. 266)

Aus meiner Sicht ist didaktische Theorie wesentlich dazu da, die pragmatische Handlungsebene mit den Außenschichten zu verbinden und ein Oszillieren anzuregen. Erst das bewusste Wahrnehmen dieser verschiedenen Schichten ermöglicht es den Einzelnen, mit ihren Motivationen und grundlegenden Absichten als Musiklehrende in Kontakt zu bleiben und das eigene Handeln mit den Erwartungen von außen abzustimmen. Anders gesagt: Jemandes Unterricht könnte von Außenstehenden als durchaus gut funktionierend betrachtet werden und doch könnten Motivation und Vision des Lehrenden oder die Anbindung an den allgemein vertretenen pädagogischen Standard verloren gehen.

Schicht 2: Formen des Musiklernens

Um diese innere Schicht der konkreten Handlungen liegt eine weitere, die schon einen größeren Zusammenhang aufzeigt und auf ihre Bedingungen im Detail verweist sowie auf die Wertentscheidungen, die damit verbunden sind. Hier werden die Personen mit allem, was sie an Vorerfahrungen, Haltungen, an Wissen und Können einbringen, in den Blick

genommen: Wie lernt dieser Schüler am besten im Gegensatz zu jenem? Was ist eigentlich die subjektive Theorie dieser Lehrerin? Hier kann man sich fragen, welches Bild von Musik als Unterrichtsgegenstand gezeichnet wird und welchen Maßstäben es dient und dienen soll. Und auf dieser Ebene ist die besondere Wirkung der Institution Schule zu untersuchen. Wie wirkt sie auf das eigene Handeln? Wie ist diese Dynamik zu beeinflussen?

Es ist offensichtlich, dass Erfahrungswissen hier nicht mehr ausreicht, dass didaktische Theorien sowie Erkenntnisse anderer Disziplinen zur Unterstützung herangezogen werden müssen. Mit dem Blick auf diese Schicht wird der wechselseitige Einfluss der konkreten Handlungen auf die Personen, die Musik und die Institution thematisiert und ihre Bedeutung aktiviert. Welches Verständnis vom Lernen, von den Schülern und Schülerinnen teile ich, wenn ich so handle? Welches Bild von der Musik wird durch diese Auswahl und Vorgehensweise vermittelt? Welcher Einfluss auf oder durch die Institution wird deutlich?

Aus dem Meer der Möglichkeiten möchte ich zwei Beispiele für ein Ansetzen auf dieser Ebene auswählen.

Beispiel 1: Die Wirkung mentaler Modelle

Wenn man etwa die Personen ins Zentrum der Betrachtung stellt, könnte ein Ansatzpunkt auf dieser Schicht die Auseinandersetzung mit mentalen Modellen der Lehrenden sein. Man könnte etwa eines der Leitmotive pädagogischer Arbeit in den Blick nehmen, nämlich den Anspruch, die Eigenverantwortung und Kritikfähigkeit der Lernenden zu fördern. Aktuell wird die Debatte um eigenverantwortliches Lernen mit dem Slogan vom „Lehren zum Lernen“ wieder angefacht. Vermutlich widerspricht niemand dieser Grundintention. Sie wird vielmehr als selbstverständlich angenommen. Dennoch sind die ausgesandten Botschaften in den vorliegenden Beispielen extrem unterschiedlich. Der Unterschied ist am deutlichsten zwischen der Sachsen- und der Hamburg-Stunde zu beobachten.

Die Sachsen-Stunde ist geprägt von der enormen Energie und Aktivität der Lehrerin. Sie ist hier in ganz besonderer Weise gefordert, weil

in den 45 Minuten mit den 13-Jährigen kein Moment existiert, in dem sie die Kontrolle über das Gesamtgeschehen aus der Hand gibt. Ganz im Gegensatz dazu sind die Hamburger Schüler fast alle – bis auf die drei Bass-Xylophonisten – über beträchtliche Zeitstrecken auf sich gestellt und können damit auch großteils geschickt umgehen. Sie sind offensichtlich mit dieser Freiheit vertraut, nach Auskunft des Lehrers aufgrund eines Schulprogramms.

Lehrende wissen, wie viel dazu gehört, eine solche Eigenständigkeit zu entwickeln, wie sehr die Schule, der Zeittakt und vieles andere eher hemmend als unterstützend wirken. Auffallend ist aber, dass starke Regulierung, abgesehen von anderen Botschaften auf der Haltungsebene, nicht unbedingt zu Kontrolle führt. So kann man beobachten, wie sich in der Sachsen-Stunde relativ bald nach dem gemeinsamen Warm-up und Singbeginn eine Art parallele Welt entwickelt, die gerade durch die Kameraperspektive auf den (von der Lehrerin aus gesehen) linken Tisch deutlich wird (Sachs., Winkel 1, Minute 27:00).

Die Vertiefung in diese Welt verführt zu einem ethnografischen Blick, aus dem die Situation etwa so geschildert werden könnte: Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern sitzt um einen Tisch. Sie können einander gut sehen. Den größeren Teil der Zeit sprechen sie allerdings nicht miteinander, sondern sie scheinen auf das zu hören, was die Lehrerin sagt. Das ist nicht ganz leicht, denn sie ist für viele nicht sichtbar, nur ab und zu drehen sich Einzelne nach ihr um. Dann wenden sie sich wieder den anderen zu. Die haben anscheinend lustige Dinge zu sagen. Ein deutlich größerer Schüler am Ende des Tisches fällt zeitweilig durch überschwängliche Bewegungen auf. Er wedelt mit einem Blatt, ruft immer wieder laute Bemerkungen in den Raum oder stößt hohe Sprech- und Singlaute aus. Die meisten reagieren kaum darauf. So bleibt er für sich, obwohl er nahe bei den anderen sitzt und folgt seinen eigenen Regeln. Es scheint, als würden sie alle auf etwas warten: Worauf?²

² Dies ist eine Anspielung auf den Ansatz, mit dem Werkzeug des Ethnologen auf den Alltag zu schauen, der mittlerweile auch in der Pädagogik Eingang gefunden hat. Der ethnografische Blick eignet sich gut zur Befragung der Alltagsroutinen und von selbstverständlichen Ritualen in der Schule. Siehe dazu Alheit 2004, S. 21–28.

Parallelwelten wie die eben geschilderte entstehen häufig und sie verweisen auf eine latente Widersprüchlichkeit zwischen verlautbarter und praktizierter Theorie. Peter Senge spricht von „mental Modellen“³ als einem Netzwerk an Vorstellungen, Bildern und Überzeugungen, das wir uns aufgrund unserer Erlebnisse aufgebaut haben und das unserem Bewusstsein nur teilweise zugänglich ist. Unsere mentalen Modelle bestimmen, was wir überhaupt wahrnehmen, wie wir es interpretieren und wie wir handeln. Wenn eine Einsicht diesen Modellen widerspricht, hat sie zunächst wenig Aussicht auf Umsetzung in der Praxis. Es entsteht also ein latenter Widerspruch: Die Handlungen sind dem mentalen Modell verpflichtet, das hier möglicherweise heißt: Ohne starke Kontrolle geht es nicht. Die verlautbarte Theorie könnte trotzdem sein: Meine Schüler sollen eigenständig lernen und handeln. Senge schlägt diverse Methoden vor, sich mit diesem Widerspruch konstruktiv zu beschäftigen.

Beispiel 2: Klassenmusizieren statt allgemein bildenden Musikunterrichts?

Ein weiterer Aspekt sei hier noch herausgegriffen, der auf dieser zweiten Schicht angesiedelt ist und von der Personen- auf die Sachebene verweist. Wie zeigt sich die Musik? Wie wird der Gegenstand ins Bild gesetzt? Auffallend ist, dass sich alle drei Stunden dem Musizieren in Klassen widmen. Das scheint mit einem Trend zu korrespondieren. Die Fokussierung auf das praktische Musizieren findet Unterstützung durch die Eltern, durch die politische Öffentlichkeit (siehe die Aktion „Jedem Kind ein Instrument“), durch die Instrumentenindustrie (z. B. Yamaha). Darüber hinaus ist es in den nicht-deutschsprachigen Ländern ohnehin immer schon schwer zu erklären gewesen, was denn hierzulande mit Musikunterricht in der Schule gemeint sei. Es passt also auch zum internationalen Trend, eher an eine Art erweiterten Instrumentalunterricht zu denken. Man muss sich somit um diese Schwerpunktsetzung keine

³ Hinweise dazu sind zu finden bei Senge 2006, S. 213–250.

Sorgen machen. Zu fragen ist aber, welche Ziele damit verbunden werden und was dadurch in den Schatten gestellt wird?

Musizieren in Schulklassen steht nicht einfach für sich, dann wäre eine andere Form des Instrumentalunterrichts viel effektiver, sondern für eine Umgangsweise, die verschiedenste musikalische Lernmöglichkeiten eröffnet. Dies bedeutet z. B., durch abwechslungsreiche Einübungstechniken die Bildung musikalischer Strukturen zu unterstützen. Kenntnisse aus dem instrumentalen Gruppenunterricht oder Konzepte wie Live-Arrangement (Terhag 2005, S. 167–176) sind dazu geeignet, spielerisch musikalisches Denken aufzubauen. Die Einstudierung der Bass-Xylophon-Stimmen in der Hamburg-Stunde wäre mit solchen Methoden über das bloße Addieren von Einzelereignissen leicht hinauszuführen. Ein solches Verständnis von Musizieren ist schließlich überzeugend mit anderen musikbezogenen Umgangsweisen verbunden. Die Frage der sächsischen Lehrerin, welche Ideen die Schüler für die Verbesserung des Zusammenspiels haben, bringt einen Denkprozess über musikalische Kooperation in Gang, der sich nicht nur für das Spiel nutzen lässt, sondern auch weiterführende Fragen der Form und Notwendigkeit musikalischer Leitung eröffnen könnte. Die Versuche der Hamburger Schüler, sich über ihr ästhetisches Produkt zu verständigen, sind eine Übung in musikalischer Urteilsbildung.

Viele weitere Aspekte des Musizierens sind nicht notwendigerweise mit eigenem Singen oder Musizieren verbunden und brauchen ebenfalls systematische Zuwendung und Aufbau. Man denke an die Fähigkeiten, sich über Musik zu informieren, sie mit anderen kulturellen Erscheinungsweisen zu vernetzen, die Mechanismen ihrer Präsentation zu analysieren und vieles mehr. Sie sollten durch die Fokussierung auf das Musizieren nicht in den Schatten gestellt werden.

Schicht 3: Gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen

Um die mittlere Abstraktionsebene liegt schließlich noch eine weitere, welche die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen repräsentiert. Hier sind alle Phänomene angesiedelt, die auf Musikunterricht mittelbar wirken, die also auf Person, Musik und Institution von außen Einfluss nehmen.

Diese Schicht wirkt also immer. So lange Schule oder einzelne Fächer sich nicht gerade im Brennpunkt gesellschafts- oder bildungspolitischer Diskurse befinden, kann sie relativ still erscheinen. Am lautesten wird sie, wenn Forderungen an die Schule gestellt werden, wenn von den Menschen z. B. mehr Kreativität, Flexibilität und die Befähigung zu lebenslangem Lernen verlangt, wenn Spannungen im sozialen Zusammenleben thematisiert werden, man denke an die Geschichte der interkulturellen Pädagogik,⁴ oder Genderaspekte⁵ in den Blick kommen. In Bezug auf den Gegenstand Musik wirken hier alle ihre Erscheinungsweisen im Alltag. Der Umgang mit ihr außerhalb der Schule, also das weite Feld an sogenanntem informellen Lernen im Bereich Musik,⁶ spielt hier eine Rolle. Es zeigt sich eben auch der manchmal als extrem erlebte Unterschied zwischen dem Fach Musik in der Schule und seiner sonstigen (multi-)medial geprägten Präsentation. Aus diesem dritten Feld wirken auch die Veränderungen in der Bedeutung und Struktur von Institutionen. An zunehmend autonomer werdende Schulen werden Maßstäbe der Betriebsorganisation mit allen dabei auftretenden Widersprüchen angelegt.

Dass geistige, kulturelle und gesellschaftliche Strömungen in Kontakt zu Musikunterricht gebracht werden müssen, ist wohl selbstverständlich. Man würde den Mangel an Bezug früher oder später zu spüren bekommen, wenn man den technologischen Fortschritt nicht berücksichtigen, die Pluralisierung von Wertsystemen in der Gesellschaft, die sich innerhalb einer Schulklasse widerspiegeln, nicht wahrnehmen oder ungeachtet der musikalischen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen unterrichten würde. Zuschreibungen wie zeitgemäßer, innovativer Unterricht haben mit der Anbindung an diese Schicht zu tun. Anbindung bedeutet natürlich nicht, von den jeweiligen Wellen herumgespült

⁴ Siehe den Beitrag von Dorothee Barth in diesem Band, der an diesem Punkt ansetzt.

⁵ Unter diesem Gesichtspunkt widmet sich der Beitrag von Thomas Ott der besonderen Situation der Jungen in der Thüringen-Stunde.

⁶ Mit informellem Lernen sind alle Formen der Aneignung von Musik gemeint, die nicht in schulischen Einrichtungen (formaler Bildungssektor) vermittelt werden, also etwa der Erwerb von Grundkenntnissen auf der Gitarre über Freunde in einer Band.

zu werden, sondern sich bewusst dazu zu verhalten. Man muss z. B. nicht auf jede technische Neuerung sofort reagieren, könnte aber, wie das viele Musiklehrende auch tun, die neuen Möglichkeiten individuellen Musikhörens im Unterricht nutzen.

Die Aktivierung dieser Schicht braucht den Blick auf längere Prozesse und Details des Kontexts, die sich nicht aus einer Unterrichtsstunde erschließen, und sie braucht den Blick hinter die Kulissen, also das genauere Hinsehen und -hören. Exemplarisch sei hier die Diskrepanz zwischen schulischer und außerschulischer Gebrauchspraxis am Beispiel des Umgangs mit Noten in den Blick genommen. Auffallend ist zunächst, dass in allen Stunden die Schüler oft Notenblätter in Händen halten, auch dann, wenn sie sichtlich und hörbar hinderlich sind. Immer wieder sieht man Köpfe zu den Noten- und Textvorlagen geneigt (Thür., Winkel 2, 28:00–29:04), auch wenn evident ist, dass es wohl nicht um eine Stütze für die Melodie geht – meist lesen Schüler ohnehin die Texte der Lieder und singen nach Gehör. Aber auch die Texte können in den präsentierten Stunden nicht das Problem sein. Die Schüler der Thüringen-Klasse sind schon lange mit *Oh Happy Day* beschäftigt und die Sängerinnengruppe der Hamburg-Stunde ist vermutlich auch vertraut mit den Worten, da sich die Klasse diesen Song offensichtlich aufgrund der Bekanntheit ausgesucht hat.

Der Umgang mit dem Notentext im Musikunterricht folgt seiner eigenen Tradition, die oft im Widerspruch zu sonstigen außerschulischen Praktiken steht. Es ist zu fragen, welches Verständnis von musikalischer Alphabetisierung gepflegt wird. Natürlich muss der schulische Musikunterricht die sonstigen Praktiken erweitern, aber ist durch den Unterricht, also auf den inneren Schichten, nicht ein unerwünschtes Eigenleben entstanden?

An welchen Stellen wird die Notenschrift als nötiges Werkzeug erlebbar oder besteht nicht die Verführung, sie als Inhalt zu behandeln? Folgt Musikunterricht nicht häufig einem Kulturverständnis, das musikalische Alphabetisierung mit der Beherrschung der traditionellen Notenschrift gleichsetzt und damit auch vor allem bestimmte Musik und einen bestimmten Zugang zu Musik meint? Man könnte schließlich musikalische Alphabetisierung auch als das Zeigen von Kompetenz in musikalischer Praxis und ihrer Kommunikation ansehen. Dazu wäre die Noten-

schrift nicht zwingend erforderlich. Viel „Lesen“, Bearbeiten und Gestalten von Musik läuft aufgrund der Medien auf ganz anderen Wegen als über die traditionelle Notenschrift. Mir scheint, dass sich die Methodik zur Analyse, zum Erfinden und Reproduzieren von Musik im Unterricht noch viel stärker von den Techniken aus dem informellen Sektor anreichern ließen.

Solche und ähnliche Fragen könnten das Innere eines gewordenen Fachverständnisses durch die Konfrontation mit der Außenwelt in Bewegung bringen.

Zusammenhänge stiften

Wie die Hinweise zu den Beispielen gezeigt haben, ist neben der Zuordnung zu den drei Schichten und den Komponenten Person, Musik und Institution noch ein weiteres Element von Bedeutung. In der Auswahl und Einschätzung der Ausschnitte aus den Unterrichtsstunden zeigen sich die Beobachterperspektive und die damit verbundenen Prinzipien und Wertungen. So ist zum Beispiel jemand, der wie ich Lernen aus der Perspektive des Konstruktivismus⁷ deuten möchte, auf die Ermöglichung eigenständiger Arbeitsprozesse der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet und legt besonderen Wert darauf, dass der Aufbau von musikalischem und musikbezogenem Wissen und Können begleitet ist von Reflexivität und der Entwicklung von Urteilsfähigkeit. Dieses Element der Beobachterperspektive könnte man sich wie einen Lichtkegel vorstellen, der auf die bisherige Grafik, bestehend aus den Schichten im Kreis und dem Dreieck, leuchtet. Es spielt in den oben angeführten Beispielen im Wesentlichen implizit eine Rolle und soll in diesem Rahmen nur benannt werden. Für ein Eintreten in eine Beziehungsarbeit zwischen Theorie und Praxis – etwa im Rahmen einer Lehrerbildung – ist selbstverständlich mindestens die eigene Klarheit über diesen Punkt von erheblicher Bedeutung.

⁷ Siehe den Beitrag von Ulrich Schäfer-Lembeck in dieser Publikation.

Musikdidaktische Theorie muss dazu beitragen, die angesprochenen Ebenen angemessen differenziert wahrzunehmen und Verbindungen zu stiften. Für diese Beziehungsarbeit kann ein jeweils anderer Ausgangspunkt sinnvoll sein. Ein passender Ansatz mag von der Person abhängen, tendenziell ist aber auch ein anderer Zugang je nach Phase der Lehrerbildung zu beobachten. So ist es nahe liegend, dass erfahrene Musiklehrende gern an dem Punkt ansetzen, der ihren Alltag ausmacht, also an ihrer Praxis und den Fragen und Problemen, die sich ihnen gerade stellen. Eine Ausdehnung auf die Außenschichten von innen ist hier erfahrungsgemäß logischer. Das ist für Studierende nicht unbedingt sinnvoll. Sie können dem Blick auf die Außenschichten Raum widmen und in den Praxiserfahrungen an Schulen das Wie damit in Beziehung bringen. Seit einigen Jahren versuchen wir in einem Kurskonzept, das Lehrende und Studierende zusammenführt, diese unterschiedlichen Zugänge für einander fruchtbar zu machen (Geuen/Stöger 2007, S. 111–122).

Praxis ist immer auch einzigartig: Unsere Kategorisierungen helfen, sie übersichtlich zu halten, und Theorie extrahiert aus ihr verallgemeinernde Prinzipien, die hoffentlich wieder zu ihrer Beleuchtung dienen. Die Spannung in der Theoriearbeit für die Einzigartigkeit von Praxis zu erhalten, ist herausfordernd. Ohne diese Spannung sind Theorien, wie Goethe sich ausdrückt, „[...] Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschiebt.“ (Goethe 1982, S. 144) Solche Übereilungen sind auch in der anderen Richtung denkbar, nämlich von der Theorie hin zur Praxis. Einer der berühmtesten Misserfolge der Operationalisierung von Theorie ist wohl der Herbartianismus.⁸

⁸ Aus Johann Friedrich Herbarts Systematischer Pädagogik vom Beginn des 19. Jahrhunderts, die auf die Selbstentfaltung des Zöglings abzielte, wurde durch seine Nachfolger ein Regelwerk, das den Unterrichtsablauf mit sogenannten Formalstufen schematisierte, eine Auslegung, die geradezu gegen die Intentionen des Urhebers geht. Ein Ablauf für das Lehren mit den Stufen Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung prägte ab dem Ende des 19. Jahrhunderts und weit in das 20. Jahrhundert hinein die Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis. Der Anstoß zur Selbst-Bildung verschwand aus diesem Konzept. Siehe dazu Benner 1997, S. 49.

Aus meiner Sicht kann es daher nicht *die* praxisrelevante Theorie geben, sondern Relevanz von Theorie ist jeweils zu erzeugen und persönlich zu füllen. So ist die Kontaktnahme zwischen den angesprochenen Ebenen nie erledigt, sie bedeutet ständige Balancierungsarbeit und die Bereitschaft, auf die Widersprüche zu sehen. Man denke eben an das Beispiel der „mentalen Modelle“ und ihr Verhältnis zu konkreten Handlungen oder an die grundsätzliche Tendenz zum Auffalten vieler Lerndimensionen durch das Musizieren oder, um ganz in die Außenschicht zu gehen, an das kulturgeprägte Verhältnis zur musikalischen Notenschrift und seine Wirkung auf den Unterricht.

Auch wenn die Wege einer gelungenen Beziehungsarbeit zwischen Theorie und Praxis verschieden sein mögen, der Effekt zeigt sich als eine Art von wechselseitiger Befruchtung, Irritation, einem Aneinander-Messen, schließlich an dem Eindruck, sein Instrumentarium zur Übersicht und Ordnung, zur Bewältigung und Gestaltung des Alltags erweitert zu haben.

Literatur:

- Alheit, Peter (2004): Eine neue Sicht des Fremden als pädagogische Schlüsselkompetenz. Plädoyer für eine Verbindung von Pädagogik und Ethnografie, in: Karpeter Elis (Hrsg.): *bildungsreise – reisebildung*, Münster u. a., S. 21–28.
- Baecker, Dirk; Kluge, Alexander (2003): *Vom Nutzen ungelöster Probleme*, Berlin.
- Benner, Dietrich (1997): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim.
- Bruhn, Herbert (2009): Schulreformen ohne wissenschaftliche Fundierung. Was trägt die Musikwissenschaft zur Stabilisierung ihres Vermittlungsfaches bei, in: *Diskussion Musikpädagogik* 41, S. 17–22.
- Geuen, Heinz; Stöger, Christine (2007): Jeder unterrichtet anders!? Individuelle Lehrkompetenz und gruppenorientiertes Qualitätsmanagement am Beispiel des Accompagnato-Kurses, in: *BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007*, S. 111–122.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1982): Maximen und Reflexionen, in: *Johann Wolfgang von Goethe. Werke*, Bd. 12, München (Hamburger Ausgabe in 14 Bänden), S. 440.
- Kaiser, Hermann J. (2004): Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik, in: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien*, Essen, S. 57–84.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens, in: *ZfP* 1/2002, S. 10–29.
- Reich, Kersten (³2006): *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim.
- Senge, Peter (¹⁰2006): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart, S. 213–250.
- Terhag, Jürgen (2005): Das Live-Arrangement als Inhalt und Methode des Klassenmusizierens, in: Jank, Werner: *Musik-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, S. 167–176.
- Vogt, Jürgen (2003): Über die Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft. Zur Emeritierung von Hermann J. Kaiser, in: *ZfKM* 2003, S. 1–13.

Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde

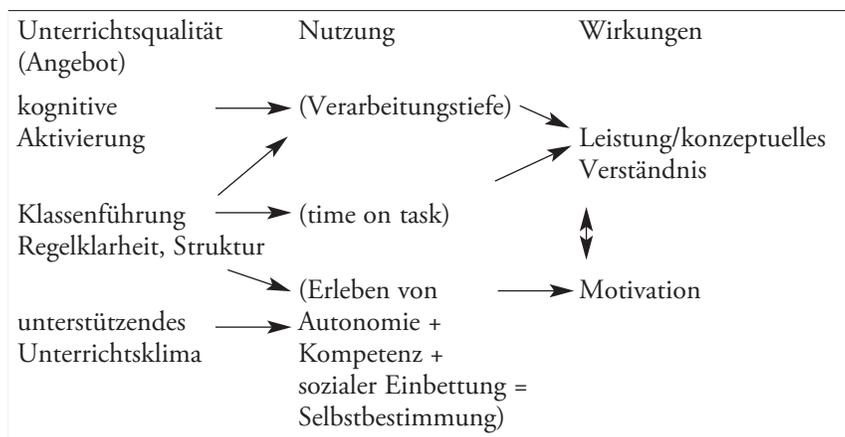
Anne Niessen

Angesichts der Aufgabe, vor dem Hintergrund des eigenen didaktischen Konzepts zu ausgewählten Unterrichtsstunden Stellung zu nehmen, ergibt sich zunächst die Frage, wie eigentlich das eigene didaktische Konzept aussieht. Hermann-Josef Kaiser und Eckhard Nolte konstatieren, dass „[...] musikdidaktische Konzeptionen zwangsläufig immer Extrapolationen eines empirisch nur dürftig abgestützten Vorbegriffs von musikpädagogischer Praxis darstellen.“ (Kaiser/Nolte 1989, S. 7) Solcherart ermutigt will ich zunächst offenlegen, wie mein „Vorbegriff von musikpädagogischer Praxis“ aussieht, und formulieren, was in meinen Augen „guten Musikunterricht“ auszeichnet. Eigentlich müssten die folgenden Thesen natürlich hergeleitet und argumentativ abgesichert werden, was an dieser Stelle aus Platzgründen aber nicht möglich ist. So beschränke ich mich auf eine bloße Aufzählung. Guter Musikunterricht sollte:

- musikbezogene Erfahrungen (im Sinne von: Kaiser 1991, S. 92–118; Kaiser 1992, S. 100–113; Kaiser 1993, S. 161–176) ermöglichen,
- Gelegenheiten bieten, Musik anders zu erfahren als bisher,
- den Horizont erweitern und aufklären,
- zum Nachdenken über Musik anregen,
- selbstbestimmte Lernprozesse rund um Musik ermöglichen,
- zum Aufbau musikspezifischer Kompetenzen beitragen,
- die Schüler* motivieren, mit Musik selbstbestimmt rezeptiv und produktiv umzugehen,
- Umgangsweisen mit Musik in ihren sozialen Bezügen erfahrbar machen.

Sicherlich ließe sich diese Liste noch sinnvoll verlängern, zusammenfassen, explizieren oder pointieren. Und natürlich habe ich an eine ganze Reihe musikpädagogischer Reflexionen über Erfahrungs-, Handlungs- und Schülerorientierung angeknüpft, was hier nur angedeutet werden

kann.¹ Aber diese Aussagen eignen sich aus verschiedenen Gründen ohnehin nicht dazu, als Kriterien für guten Unterricht bei der Betrachtung einer konkreten Stunde zu dienen; sie müssen z. B. gar nicht alle in jeder Stunde verwirklicht werden. Eher beschreiben sie die Gesamtheit „guten Musikunterrichts“, so wie ich ihn verstehe. Welche Kriterien aber sollten in möglichst jeder Stunde gelten und könnten darüber hinaus noch beobachtbar oder zumindest erschließbar sein? In der allgemeinen Pädagogik existiert eine breite und aktuelle Forschungsrichtung zur Unterrichtsqualität. Ein Modell zu „Grunddimensionen der Unterrichtsqualität“ entstand im Kontext der TIMSS-Video-Studie und wurde entwickelt, um die Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs und Unterrichtsqualität zu erklären. Es wurde im Kontext verschiedener empirischer Untersuchungen bestätigt und kann verstanden werden als „Vorschlag für eine empirisch verankerte Systematik didaktischer Prinzipien“ (Klieme/Rakoczy 2008, S. 228–229):



Wenn man über die Qualität von Unterricht nachdenkt, stellt sich vor allem die normative Frage, was guter Unterricht ist und woran er sich bemisst. Oder, wie Andreas Helmke es formuliert: „Was ‚guter Unter-

¹ Vgl. zur Erfahrungsorientierung Nykrin 1978; zur Schülerorientierung Günther/Ott/Ritzel 1982; Günther/Ott/Ritzel 1983; zur Handlungsorientierung Rauhe/Reinecke/Ribke 1975.

richt‘ ist, hängt vom Zielkriterium ab.“ (Helmke 2005, S. 44) Deshalb muss ich zunächst darüber nachdenken, ob „guter Unterricht“ im Sinne des Modells auch in meinen Augen guter (Musik-)Unterricht ist. Tatsächlich erfasst das Modell für mich wichtige Zielsetzungen didaktischen Handelns: Wenn es nämlich gelingt, Schülern im Unterricht *Leitung*, *Verständnis* und *Motivation* zu ermöglichen, sind das m. E. erstrebenswerte Ziele guten Unterrichts und eben auch guten Musikunterrichts. Ein solcher Ansatz geht weit darüber hinaus, die Qualität von Unterricht nur an abfragbaren Wissensbeständen zu messen. Was wohl tatsächlich in möglichst keiner Musikstunde fehlen sollte, ist ein Angebot, das eine intensive Beschäftigung mit Musik mit möglichst großer *Verarbeitungstiefe*² anregt, möglichst viel *time on task* erlaubt und die Schüler möglichst selbstbestimmt *Autonomie* und *Kompetenz* in einem sozialen Kontext erleben lässt. Hier kann auch eine Nähe zu den eingangs aufgeführten Thesen hergestellt werden, in denen neben dem Lernen der Begriff der Erfahrung³ eine zentrale Rolle spielt. Auch wenn der Begriff der Erfahrung explizit in dem TIMSS-Modell keine Verwendung findet, stellt sich die Frage, welche Rolle er im Kontext gelingenden Unterrichts spielt.⁴ Leistung, Verständnis und Motivation finden sich fachspezifisch gewendet in den obigen Thesen wieder, auch wenn sie sich in unterschiedlichen Formen im realen Unterricht niederschlagen

² Der Begriff Verarbeitungstiefe stammt eigentlich aus dem Kontext der Gedächtnistheorien und bezeichnet die Art und Weise der Verarbeitung von Informationen (Craik/Lockhart 1972, S. 671–684). So gibt es neben dem bloßen Behalten einer sprachlichen Form auch eine inhaltliche Verarbeitung, die zu einer besseren Behaltensleistung führt.

³ An dieser Stelle ist keine ausführliche Klärung zentraler Begriffe möglich, dennoch einige Hinweise: Der Lernbegriff, der hier Verwendung findet, knüpft an den subjektwissenschaftlichen von Klaus Holzkamp in der musikpädagogischen Zuschärfung von Hermann J. Kaiser an (Holzkamp 1995; Kaiser 2000, S. 10–21), während der Erfahrungsbegriff auf den der musikbezogenen bzw. musikalischen Erfahrung nach Kaiser zurückgeht. An dieser Stelle kann der Begriff der Leistung im Kontext des Musikunterrichts nicht hinreichend diskutiert werden. Er ist im Alltagssprachlichen Sinne gemeint als beobachtbares Ergebnis eines Lernprozesses (zum Begriff der Leistung vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 112–133; Niessen 2008, S. 134–152).

⁴ Dieser Zusammenhang wird im Rahmen dieses Textes nicht hinreichend geklärt werden können, vgl. aber Hinweise im Fazit.

können.⁵ Die drei genannten Wirkungen sind übrigens nicht nur wünschenswerte Ergebnisse des Unterrichts, sondern auch Vorbedingungen weiteren erfolgreichen Lernens, was einer Vorstellung von Lernen als (lebenslangem) Kontinuum entgegenkommt.

Nun spielt neben der Frage, ob ein Modell wie das oben beschriebene zum eigenen Zielkriterium guten Unterrichts passt, auch die Überlegung eine Rolle, ob die wissenschaftstheoretischen Hintergründe kompatibel sind. Was mir an diesem Modell sinnvoll erscheint, ist die Unterscheidung zwischen Angebot und möglicher Nutzung durch die Lernenden. So wird deutlich, dass guter Unterricht nicht etwas ist, was eine Lehrkraft einfach „machen“ kann, sondern was erst in der Nutzung durch die Schüler entsteht. Leistung, Verständnis und Motivation sind nur im Wechselspiel von Angebot und Nutzung zu erreichen. Hier erweist sich eine große Nähe zur (gemäßigt) konstruktivistischen Pädagogik, ohne dass hier die damit verbundenen theoretischen Annahmen zufriedenstellend reflektiert werden könnten (vgl. Niessen 2006; Geuen 2008, S. 37–46).

An dieser Stelle möchte ich noch ergänzend darauf hinweisen, dass meine Vorstellungen von gutem Unterricht nicht losgelöst zu sehen sind von meinem Forschungsschwerpunkt, nämlich der qualitativen musikpädagogischen Unterrichtsforschung: So finde ich es wichtig, zur Frage nach „gutem“ Musikunterricht auch diejenigen zu hören, die das Thema unmittelbar angeht. Mein Fokus bei der Beobachtung und im Nachdenken ist also in erster Linie auf die Schüler gerichtet und zwar nicht auf die Schüler als Gruppe von 30 im Klassenverband, sondern auf die je einzelnen Kinder und Jugendlichen. In den Blick genommen wird dabei nicht ausschließlich das Angebot, das an die Schüler herangetragen wird, sondern es geht vor allem um die Frage, welche Handlungs- und

⁵ An diesem Beispiel wird deutlich, dass Fachdidaktik und allgemeine Pädagogik sinnvollerweise ineinander greifen sollten. Eckhard Klieme und Katrin Rakoczy formulieren über die Aufgaben der Fachdidaktik explizit: „Sie werden auch gebraucht, um ergänzende Kriterien des Unterrichts, vor allem im motivationalen und affektiven Bereich, weiterzuentwickeln“, „Unterrichtsmerkmale fachlich und fachdidaktisch auszudifferenzieren“, z. B. „kognitive Aktivierung“ in Musik, Lernstrategien u. a. (Klieme/Rakoczy 2008, S. 235). Das kann im Rahmen dieses Aufsatzes aber ebenfalls nur in Ansätzen geleistet werden.

Lernmöglichkeiten von den einzelnen Schülern genutzt werden können und tatsächlich genutzt werden.⁶ Einen Einblick in Nutzung und Wirkung erlauben die Interviews, die mit den Schülern im Anschluss an die Stunde geführt wurden.⁷

Natürlich wäre es auch möglich gewesen, die drei hier verhandelten Stunden als Hintergrund oder Anlass für die Zuschärfung meines eigenen didaktischen Konzepts zu nutzen. Zum Beispiel könnte ich mir gut vorstellen, in diesem Sinne die positive Bewertung des Klassenmusizierens zu diskutieren, die sich in allen drei Stunden bzw. in ihrer Auswahl als besonders „gelungene“ Stunden manifestiert. Hierzu gäbe es durchaus Kritisches zu sagen. Stattdessen möchte ich versuchen, in der Tradition empirischen Arbeitens die Stunden vor dem Hintergrund des oben angeführten Modells möglichst eingehend zu untersuchen. Ich konzentriere mich dabei auf eine Stunde und betrachte sie aus verschiedenen Perspektiven. Um eine zusätzliche Facette musikalischen Lernens in den Blick nehmen zu können, habe ich die Stunde aus Sachsen ausgewählt, weil dort neben der musikpraktischen Betätigung die Gelegenheit zum Begriffslernen bestand. Zunächst habe ich die Unterrichtsstunde intensiv beobachtet und anschließend die Gespräche mit der Lehrerin und dann die Schülerinterviews mit Hilfe von Kodierverfahren ausgewertet, wie sie in der Grounded Theory Methodology angewendet werden (vgl. Glaser/Strauss 1998). Allerdings wollte ich von vornherein mit Hilfe der

⁶ Die Orientierung an der Perspektive der Schüler ist nichts revolutionär Neues, stellt doch die Schülerorientierung sowohl ein bestimmtes musikdidaktisches Konzept dar (Günther/Ott/Ritzel 1982; Günther/Ott/Ritzel 1983) als auch eine Tendenz, die in der Abfolge der musikdidaktischen Konzeptionen seit 1945 auszumachen ist (Meidel 2002). Meine Berücksichtigung der Schülerperspektive hier ist allerdings keine normative Setzung, sondern beschreibt eine deskriptive Aufmerksamkeitsrichtung: Im Gegensatz zu den Konzeptionen, die das Einbeziehen der Schülerperspektive fordern, versuche ich im Folgenden zu beschreiben, wie sie sich am Beispiel einer konkreten Stunde tatsächlich gestaltet.

⁷ Das Design der Datenerhebung, die Befragung der Lehrenden vor und nach der Stunde sowie die anschließende Befragung der Schüler, wurde von Andreas Lehmann-Wermser und mir im Rahmen eines kleinen Pilotprojekts schon vor der Tagung mehrmals durchgeführt (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2006, S. 239–252). Ich werde gelegentlich im Folgenden auf dieses Projekt verweisen, weil ich auch an dessen Ergebnisse anknüpfen möchte.

Datenauswertung keine eigene Theorie erstellen, sondern vielmehr den gewählten theoretischen Hintergrund zur Interpretation der Daten nutzen. Ich hoffe, auf diese Weise gleichermaßen etwas zu erfahren über die Tauglichkeit dieser Aspekte wie über das Gelingen der Stunde vor dem Hintergrund des theoretischen Modells. Wenn man mein Vorgehen mit der Grounded Theory in Verbindung bringen will, dann könnte man es allenfalls in ein fortgeschrittenes Stadium der Theorieentwicklung einordnen: Ich habe versucht, die empirischen Daten als Bestätigung für die im Modell beschriebenen Zusammenhänge zu verwenden – bzw. in der Analyse der Daten neue Beziehungen zu finden oder besonders deutliche Beziehungen innerhalb des Modells herauszustreichen. Meine Intention war also keine theoriegenerierende, sondern eher eine theorieverfeinernde.

Dabei ist sowohl das Angebot zu berücksichtigen, das den Schülern unterbreitet wird, als auch dessen Nutzung durch die Schüler sowie die Wirkung auf sie. Zu unterscheiden sind außerdem drei Perspektiven auf die Stunde, die aufgrund des vorliegenden Materials eingenommen werden können: meine eigene, die der Lehrerin und die der Schüler, die natürlich wiederum keine einheitliche ist, sondern bei jedem und jeder Einzelnen sehr unterschiedlich ausfällt. Zusätzlich ist zu beachten, dass meine Betrachtung und Darstellung der Äußerungen der Lehrerin und der Schüler immer durch meine Wahrnehmung und durch mein didaktisches Konzept bzw. das oben explizierte theoretische Modell beeinflusst ist.

Das Angebot

a) Meine Perspektive auf die Stunde

In der Sachsen-Stunde werden nach einem Warm-up Weihnachtslieder geübt, dann die Melodien *An den Wassern Babylons* und *Alhambra* auf Keyboards realisiert und auch gesungen sowie die Begriffe Homophonie und Polyphonie eingeführt. Zunächst die beiden „unteren“ Dimensionen des Angebots: Sowohl in Bezug auf das *unterstützende Unterrichtsklima* als auch in Bezug auf *Regelklarheit* und *Struktur* scheint es sich um

eine gelingende Stunde zu handeln: Die Lehrerin wirkt freundlich und zugewandt und formuliert sehr klar ihre Anforderungen; es sind deutlich verschiedene Unterrichtsphasen zu unterscheiden.

Wie steht es mit der *kognitiven Aktivierung*? Ich stelle hier die Frage nach den Lernmöglichkeiten, die den Schülern angesichts des unterrichtlichen Angebots offenstehen. Wie bereits erwähnt, habe ich mir diese Stunde ausgesucht, weil sie nicht ausschließlich aus praktischem Musizieren besteht, und das, finde ich, ist ihr erster Pluspunkt: Die Lehrerin erläutert am Beispiel des musizierten Kanons die Prinzipien von Homophonie und Polyphonie. Sie realisiert, was häufig als ideal angesehen wird: Die Schüler sollen im praktischen Musizieren die musikalische Struktur eines Stückes erfahren und dann die theoretische Bezeichnung lernen (vgl. Gruhn 2003). Ist das Angebot aber so gestaltet, dass es für die Schüler nutzbar ist? Ich bin skeptisch in Bezug auf die Frage, ob die Schüler in dieser Stunde die besprochenen Begriffe verstehen konnten: Die Lehrerin erläutert polyphone Musik am Beispiel des Kanons. Nun ist der Kanon zwar *eine* Form von Polyphonie, aber keineswegs die einzige. Das ist so ähnlich, als wollte man einen Tisch erklären und tut das am Beispiel eines runden Tisches mit einem Bein in der Mitte. Woher soll jemand, der noch nie einen Tisch gesehen hat, wissen, dass nicht „rund“ und „ein Bein in der Mitte“ die Kennzeichen eines Tisches sind, sondern eher die ebene Platte? So ähnlich verhält es sich mit dem in der Stunde musizierten Stück *Alhambra*. Ob die Schüler, die die Melodie kaum kennen, wirklich verstanden haben, dass es eine zweite und dritte Stimme gibt, die parallel laufen? Zur Durchdringung dieses Sachverhaltes und zur Optimierung der Verarbeitungstiefe wären sicher weitere Beispiele gut gewesen, Aufgaben dazu, eine selbstständigere Ergebnissicherung. Meine Anmerkung spricht überhaupt nicht gegen das Prinzip, solche abstrakten Sachverhalte mit Hilfe von Musizierprozessen einzuführen. Nur bin ich mir nicht sicher, ob die Schüler in dieser Stunde genügend Gelegenheiten hatten, das Dargebotene zu verstehen und zu lernen – was wiederum nicht heißt, dass sie diese Gelegenheit nicht vielleicht in der nächsten Stunde erhalten haben, was die Lehrerin selbst andeutet (Sachs., L II, S. 76, Z. 131).

So viel zu meinen Vermutungen über das Angebot, das die Schüler in der betrachteten Stunde vorgefunden haben. Im mittleren Teil des

Modells ist *Verarbeitungstiefe* ein wichtiger Begriff; ich werde nun Vermutungen über die Nutzung des Angebots durch die Schüler anstellen, soweit sie in der Stunde beobachtbar ist. In Bezug auf die Verarbeitungstiefe bin ich beim Zuschauen ein wenig skeptisch, denn tatsächlich handeln die Schüler zwar musikpraktisch in der Stunde, aber ob sie dabei viel lernen, scheint mir nicht ohne Weiteres klar. Beispielsweise gibt es hörbar und erkennbar einige Schüler, die die Melodie zunächst auf dem falschen Ton beginnen, andere brechen ab, aber beides wird nicht kommentiert bzw. korrigiert. Die Schüler erhalten so an keiner Stelle der Stunde die Rückmeldung, dass das Musizieren mehr verlangt als eine oberflächliche Beschäftigung. Es gibt eine aufschlussreiche kurze Szene in dieser Stunde: Zwei Schülerinnen „steigen“ aus dem gemeinsamen Spiel „aus“, als die Lehrerin eine zweite Stimme hineinspielt (Sachs., Winkel 1, 20:00–20:22 [I]). Die Lehrerin hätte das Problem in dieser Situation kaum lösen können, denn es ist praktisch unmöglich, als einzelne Person die Lernstände von 30 Schülerinnen und Schülern zu erfassen und individuell passende Rückmeldungen zu geben.

Wie ist es mit dem zweiten Nutzungsaspekt, *time on task*? Wie viel Zeit verbringen die Schüler tatsächlich mit intensiver Arbeit an Aufgaben? Dem ersten Eindruck nach sind die Schüler einen großen Teil der Zeit aktiv: Sie klatschen und singen, sie spielen Keyboard und schreiben etwas auf. Allerdings, und hier komme ich zurück auf den ersten Punkt, habe ich beim Zusehen den Eindruck, dass diese Aktivitäten selten wirklich herausfordernde Aufgaben sind. Es wird interessant sein, die Äußerungen der Schüler zu diesem Punkt zu analysieren. In Bezug auf die kleine Passage, die mich als die einzige nicht-musikpraktische besonders interessiert, nämlich die Einführung der Begriffe „Homophonie und Polyphonie“, gibt es keine Aufgabe außer der Informationsaufnahme, kein *time on task* – denn Abschreiben als Aufgabe zu betrachten, fände ich dann doch zu weit gefasst.

Und wie gestaltet sich das Angebot in Bezug auf den dritten Aspekt der Nutzung, *Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbettung*? Im musikpraktischen Bereich können die Schüler durchaus ihre Kompetenzen erweitern; sie haben die Möglichkeit, sich an einem Gruppenmusizierprozess zu beteiligen. Von Autonomie und Selbstbestimmung ist in Bezug auf den Lernprozess im Rahmen dieser Stunde allerdings nicht

viel zu spüren. Natürlich liegt das auch in der Natur dieser Art des reproduzierenden Musizierens, aber es sind praktische Musikstunden denkbar, in denen Schüler ein höheres Maß an Selbstbestimmung erfahren können. Der soziale Kontext ist natürlich vorhanden, wie immer, wenn 30 Personen in einem Raum versammelt sind, aber er spielt im Unterricht nur in der Hinsicht eine Rolle, dass die anderen da und auch zu hören sind. In Interaktion treten die Schüler nicht, bzw. sie tun es nur „nebenbei“: Es gibt eine Passage in dieser Stunde, in der einige Schüler über eine längere Zeitspanne damit beschäftigt sind, die Noten der gegenüberliegenden Mitschüler durch Pusten und Anstupsen von den Notenständern der Keyboards zu fegen (Sachs., Winkel 1, 22:48–28:42 [II]).⁸

Wie könnte man den sozialen Kontext stärker positiv nutzen? Jetzt möchte ich mich doch zumindest kurz auf die beiden anderen Stunden beziehen. In der Thüringen- und in der Hamburg-Stunde haben die Schüler sich in Gruppen auf ihre Aufgaben vorbereitet, was grundsätzlich mehr Autonomie ermöglicht. Allerdings nahmen dort beispielsweise die Raumsituation und die Qualität der Aufgabenstellung starken Einfluss auf die Frage, inwieweit die Schüler wirklich eine Chance auf eigenständiges Arbeiten an den Aufgaben hatten. Was in Hamburg gelang, war in der Thüringen-Stunde schon wegen der räumlichen Enge kaum möglich. In der Sachsen-Stunde wäre es aber z. B. denkbar gewesen, dass die Schüler mit zwei Kopfhörern pro Keyboard die Melodien hätten üben können – in Lernpartnerschaften, in denen jeweils ein versierter mit einem noch unsicheren Schüler zusammenarbeitet. Oder die Schüler hätten in leistungshomogenen Zweiergruppen arbeiten und dabei unterschiedliche Stimmen erlernen können. Eine solche leichte Veränderung des methodischen Settings kann positive Effekte haben.

⁸ Es gibt ein äußerst lesenswertes und auch amüsantes Buch von Georg Breidenstein zum „Schülerjob“: Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurden zwei Klassen über einen langen Zeitraum mit Kameras und Mikrofonen begleitet und es hat sich herausgestellt, dass Schüler in der Lage sind, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und gleichzeitig nebenher noch soziale Kontakte in der Klasse zu pflegen und den Unterricht auf eine kritisch-ironische Weise zu kommentieren – so wie das auch in dieser Passage geschieht (Breidenstein 2006).

Diese Idee hat die Lehrerin aber in anderen Stunden schon längst umgesetzt und sogar die Schüler sprechen von dieser Möglichkeit, dass sie sich bei Einstudierungen am Keyboard gegenseitig helfen könnten (Sachs., L I, S. 70, Z. 217–222); sie kennen diese Form des Arbeitens also.⁹

Am Ende meines Blicks auf die Stunde, vor allem auf die mögliche Nutzung, behalte ich also vor allem Fragen zurück: Erreichen die Schüler eine angemessene *Verarbeitungstiefe*? Wie ist es mit *time on task*? Wie erleben sie *Autonomie* und *Kompetenz* im *sozialen Kontext*? Und natürlich: Was davon wollte die Lehrerin überhaupt erreichen? Um das herauszufinden, werde ich im Folgenden die Perspektive der Lehrerin nachzuzeichnen versuchen.

b) Die Perspektive der Lehrerin

Zunächst stellt sich auf einer grundlegenden Ebene die Frage, welche Vorstellung die Lehrerin von gutem Musikunterricht hat. Darüber spricht sie im Interview: „Also guter Musikunterricht ist Musikmachen. Und nicht Über-Musik-Reden. [...] Musikgeschichte eben über die Praxis begreifen [...] Die Schüler sollen in erster Linie Freude beim Musizieren haben und so auch privat an die Musik herangeführt werden.“ (Sachs., L I, S. 69, Z. 185–195) Dabei ist es ihr wichtig, „[...] dass ich eben Musik vermittele, an die sie freiwillig nicht so gerne herangeführt werden möchten [...] Klassik im weitesten Sinne“. (Sachs., L I, S. 70, Z. 197–205) Ihr wichtigstes Lernziel: „Also aktiv Musik produzieren und reproduzieren“ (Sachs., L I, S. 70, Z. 214). Aus diesen Aussagen

⁹ An dieser Stelle möchte ich ein allgemeines Unbehagen äußern: Es ist eine undankbare Rolle, eine derart schwungvolle Stunde einer motivierten, musikalischen, freundlichen und zugewandten Lehrerin spitzfindig zu bekritteln. Kritik birgt immer die Gefahr, das Bild zu verzerren, deshalb möchte ich deutlich formulieren, dass ich ehrliche Bewunderung für die Lehrerin hege, dass sie ihre Stunde für eine kritische Reflexion im Rahmen der Tagung zur Verfügung gestellt hat. Wenn ich also im Folgenden auch Kritisches äußere, dann bitte ich, immer mitzubedenken, dass ich die Stunde in erster Linie als Anlass nehme, über grundsätzliche Fragen nachzudenken, und dass es mir völlig fernliegt, dabei die Person der Lehrerin in irgend einer Weise zu kritisieren – im Gegenteil!

setzt sich ein Bild von „gutem Musikunterricht“ zusammen, das in erster Linie über Musikmachen funktioniert. Auch der Erwerb von Wissen über Musik, z. B. Wissen zur Musikgeschichte, das die Lehrerin erst ab Klasse 8 vermitteln will, soll immer mit dem Tun in Zusammenhang stehen, denn, so vermutet sie in Bezug auf die Charakteristika musikalischer Epochen: Es ist besser, dass die Schüler Musikgeschichte über das praktische Tun kennenlernen, „als wenn sie irgendetwas auswendig lernen, was sie dann sowieso wieder vergessen haben“ (Sachs., L I, S. 71, Z. 261–262). Es geht ihr also darum, theoretische Inhalte im musizierenden Umgang zu vermitteln. Und wenn man ihre Äußerungen zugrunde legt, gibt es Anhaltspunkte, dass *Verarbeitungstiefe* für sie ein wichtiges Kriterium ist. So wünscht sie sich, dass die Schüler Begriffe im Umgang mit den Phänomenen lernen sollen: „[...] also ich führe die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein [...] da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen“ (Sachs., L I, S. 68, Z. 147–155). Insofern erscheint einleuchtend, dass sie die Stunde als gelungene Stunde betrachtet – zunächst einmal in Bezug auf den Aufbau und die zugrunde liegende Idee.

Die Lehrerin wurde zu zwei Zeitpunkten interviewt: vor und nach der Stunde. Im zweiten Gespräch beschreibt sie das Angebot stärker in Beziehung zur möglichen Nutzung durch die Schüler. Betrachtet man dieses zweite Interview, fällt zunächst auf, dass die Lehrerin mehrfach bekundet, dass sie sich wohl gefühlt habe – wider eigenes Erwarten. Das hing wohl vor allem mit einem sonst besonders herausfordernden Schüler zusammen, der sich in der gefilmten Stunde viel unauffälliger verhalten hat als sonst. Was vermutet die Lehrerin aber über die Erarbeitung der Begriffe? „Und in der Klasse 7 haben wir nun wirklich zwei Fachbegriffe eingeführt, Homophonie und Polyphonie, wobei ich denke, wenn ich nächste Woche nachfrage, wissen das vielleicht noch fünf, das heißt, ich muss das wiederholen, wiederholen über das Musizieren. Und ich denke, wenn ich sage, ‚Denkt noch mal an den Kanon‘, ‚Ach das war das, was wir da musiziert haben‘, dann können die das auch ganz schnell wieder erklären, ohne dass sie die Definition auswendig gelernt haben“ (Sachs., L II, S. 75, Z. 128–134). Die Lehrerin hat offenbar die Erfahrung gesammelt, dass viele Schüler begriffliches Lernen schnell wieder

vergessen und dass es nötig ist, das Gelernte zu wiederholen und erneut an praktisches Wissen anzuknüpfen. Diese Erfahrung spricht auch aus ihrer folgenden Antwort auf die Frage danach, woran die Schüler sich in einigen Tagen erinnern werden: „Ja, da hab ich sowieso mit unserem Schulsystem – (lacht) Was merkt man sich? Also das – Die haben teilweise acht Stunden, also [...]“ (Sachs., L II, S. 76, Z. 137–138). Offensichtlich ist die Lehrerin ähnlich skeptisch wie ich, ob die Schüler das Lernangebot, das sie grundsätzlich für gelungen hält, tatsächlich genutzt haben.

Die Nutzung und die Wirkung – Die Perspektive der Schüler

Bei der Betrachtung der Schüleraussagen zu Nutzung und Wirkung des unterrichtlichen Angebots möchte ich mich auf zwei Aspekte konzentrieren, die sich im bisherigen Nachdenken herauskristallisiert haben: Zum einen soll es um das Verständnis der beiden Begriffe Homo- und Polyphonie gehen und zum anderen um Leistung im Kontext des praktischen Musizierens. Damit sind Wirkungen des Unterrichts im Sinne des Modells fokussiert, nämlich *Leistung* und *Verständnis* sowie *Motivation* der Schüler.

Zufällig habe ich mich mit Andreas Lehmann-Wermser im Rahmen unseres ähnlich angelegten Forschungsprojekts am ausführlichsten mit einer Stunde beschäftigt, in der es auch um die Begriffe Homo- und Polyphonie ging. Damals mussten wir feststellen, dass die Schüler zwar scheinbar konzentriert mitgearbeitet hatten, dass sie aber weder die Begriffe inhaltlich verstanden hatten noch sie schon unmittelbar nach der Stunde wiedergeben konnten (Niessen/Lehmann-Wermser 2006). Das ist hier ähnlich. Der Interviewer fragt nach der Sachsen-Stunde:

„I: Noch was anderes, was so hängen geblieben ist?

S: Polyphon und ...

(Lachen)

S: ... Homophonie.

I: Wisst ihr noch, was das war?

S: Hm.“ (Sachs., GS 3, S. 101, Z. 9–14)

Interessant ist, dass in einem weiteren Interview die Schüler auf die Frage, was in der Stunde besprochen wurde, von allem erzählen, aber nicht von diesem immerhin fast 10-minütigen Abschnitt der Stunde. Vielleicht liegt es daran, dass sie offensichtlich diese Inhalte im Musikunterricht nicht für sinnvoll halten. In einem Interview heißt es:

„S2: Und wenn man dann so lernen muss, so Homo- und so, Polypophonie, was wir gerade hatten.

I: Homophon und polyphon.

S2: Ja, genau. (lacht) Ich kann mir so was nicht so richtig merken und das ist auch so trocken irgendwie. Und Musik ist eher, sage ich, Singen und Keyboardspielen und so was.“ (Sachs., GS 1, S. 85, Z. 148–153)

Hier wird deutlich, dass die Schüler die Wertschätzung der Lehrerin gegenüber dem Musikmachen teilen. Ich vermute, dass der Abschnitt der Stunde, in dem es um das Begriffslernen ging, an den Schülern ziemlich spurlos vorübergegangen ist: Sie haben den Sachverhalt wohl kaum verstanden und sie finden diese Inhalte auch nicht wirklich relevant.

Nun zum Keyboardspielen: Bei der Beobachtung der Stunde war mir aufgefallen, dass die Schüler beim Spielen teilweise „ausgestiegen“ sind, dass also nicht alle gleichmäßig mitkamen. Nun möchte ich ein paar Äußerungen zu der Frage zusammentragen, wie die Schüler das Keyboardspielen vom Anspruchsniveau her erlebten. Ganz deutlich lässt sich – in der Wahrnehmung der Schüler – die Klasse in Schüler einteilen, die Keyboard spielen können, und in solche, die das nicht können. Interessanterweise ergeben sich dadurch im Unterricht drei Gruppen: Die einen fühlen sich unter-, die anderen überfordert; nur bei manchen Aufgaben gibt es eine gute Passung, bei der einige Schüler zumindest die Chance haben, eine für sie optimale Verarbeitungstiefe zu entwickeln. Sowohl die unter- als auch die überforderten Schüler bekunden aber, dass sie nichts lernen. Und: Beide Gruppen bewerten das Keyboardspiel negativ. Hier sind einige illustrierende Aussagen dazu:

„[...] weil so was, das ist mir –, da gucke ich beim Keyboardspielen eigentlich die meiste Zeit aus dem Fenster, gucke mir die Landschaft an ... (Lachen) ... weil mir das einfach zu langweilig ist. [...] Singen macht

Spaß und das Keyboard in der Schule aber irgendwie nicht so wirklich, weil das ist für mich so Babykram“ (Sachs., GS 2, S. 96, Z. 333–341).

„Aber so was wir jetzt zur Zeit spielen, das macht mir eben keinen Spaß, weil das ist mir zu einfach, und wenn man dann noch so lange vor dem Lied sitzt, weil eben manche, die nicht zur Musikschule gehen, die können das eben nicht so schnell, und ich kann das eben gleich vom Blatt spielen, und da finde ich das schon ein bisschen langweilig.“ (Sachs., GS 2, S. 95, Z. 299–304)

Die Überforderten werden von den Unterforderten als Belastung und hemmend empfunden, was sich vermutlich auch negativ auf das Unterrichtsklima auswirkt.

Umgekehrt empfinden die Überforderten deutlich die Diskrepanz zu den Keyboardspielern:

„S2: Naja, die ganzen Noten lernen und halt, was es für Rhythmiken gibt und so, wenn man sich da nicht so richtig damit auskennt, dann ist das eigentlich nicht so schön.“

„S1: Weil manche spielen halt schon andere Instrumente wie Keyboard und – Naja, ich kann nicht gut Keyboardspielen, das ist mein Problem, deswegen kann ich das auch nicht so gut leiden.“ (Sachs., GS 1, S. 82, Z. 45–50)

Das heißt natürlich nicht, dass Musik nicht bedeutsam wäre, aber die Überforderung im Musikunterricht wirkt sich auf die Motivation der Schüler offensichtlich negativ aus:

„S4: Weil Musik, ja – Genau, kommt drauf an. Also Musik ist eigentlich nicht so mein Lieblingsfach, was ich gerne mache. Klar kann ich ohne Musik, aus dem Radio jetzt, die neuen Lieder, nicht leben, aber – Also ich komme so nicht aus ohne Musik. Ich brauche auch jeden Morgen Musik, wenn ich aufstehen will oder so.

I: Aber als Schulfach?

S4: Nee. Als Schulfach nicht.

I: Warum nicht?

S4: (3 Sekunden Stille) Also ich finde es – Ich finde manche Teile recht schwierig.

Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht

- I: Welche sind das?
- S4: Gerade mit Noten oder so, die Noten lesen zu können, da bin ich recht langsam, weil ich ja immer von unten anfangen und dann bis hoch zählen oder so. Keine Ahnung.
- I: Ach weil du kein Instrument spielst? Da ist das dann vielleicht schwieriger.
- S4: Ja, genau.“ (Sachs., GS 2, S. 94, Z. 272–287)

Positiv wird das Keyboardspielen nur von den Schülern empfunden, die sich in angemessener Weise gefordert und gefördert fühlen. Als Beispiel sei hier noch die Äußerung einer Schülerin angeführt, für die vor allem eine Aufgabenstellung ein angemessenes Anforderungsniveau aufwies: „Ja, ich spiele Keyboard. Und dann fand ich es aber auch besser, dass wir das im Kanon gespielt haben und nicht alle [...] miteinander, weil wenn man es alles miteinander macht, dann finde ich das ein bisschen langweilig, als wenn man dann sich auf die eigene Stimme konzentrieren muss, dass man nicht rauskommt.“ (Sachs., GS 2, S. 88, Z. 67–71) Aber, damit kein falsches Bild entsteht: Sie ist keineswegs die einzige, die gern in den Musikunterricht kommt. Generell beurteilen die Schüler die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerin positiv und mögen sie als Person. Dennoch stellt sich unabhängig von dieser Wertschätzung und auch losgelöst von dieser Stunde die Frage, wie dem Problem der Über- und Unterforderung begegnet werden kann. Im Projekt „Schüler-Mitbestimmung“, das von Meinert A. Meyer und anderen durchgeführt wurde, wurden Schüler als didaktische Experten gefragt (Meyer 2005, S. 13–31; Meyer/Jessen 2000, S. 711–730); diese Schülerin aus Sachsen würde sich auch ganz gut als Ratgeberin eignen: „S2: Also sie [die Lehrerin; AN] sollte vielleicht noch ein bisschen mehr beachten, dass wenn Schüler mit den Keyboards zum Beispiel nicht so gut zurecht kommen, dass sie dann mal dahin geht oder mal jemanden hinschickt, der das schon gut kann, dass der das besser machen kann, also dass der das dann besser lernt.“ (Sachs., GS 2, S. 99, Z. 424–428) Zusammenfassend lässt sich nach dem Betrachten der Schülerperspektive festhalten: Trotz vorhandener Lernangebote wurden *Verarbeitungstiefe*, *time on task* und *Selbstbestimmung* kaum realisiert und haben sich *Leistung*, *Verständnis* und *Motivation* nicht in wünschenswertem Umfang eingestellt.

Fazit

Bei der genauen Betrachtung dieser Stunde ist deutlich geworden, wie schwierig es ist, allen Schülern eine optimale Verarbeitungstiefe und damit fruchtbare Lernprozesse zu ermöglichen: Weder die überforderten noch die unterforderten Schüler können dem Unterricht positive Aspekte abgewinnen. Nur diejenigen, auf die das Anforderungsniveau der Aufgaben passt, berichten, dass der Unterricht ihnen Spaß mache, und vermutlich sind sie auch die einzigen, die im Unterricht etwas lernen – jedenfalls in einem für sie optimalen Tempo. Es scheint sich eine enge Verbindung zwischen der Angemessenheit des Anforderungsniveaus, dem Lernen und der Motivation zu offenbaren. Wie könnte diese Beobachtung mit Hilfe des Modells beschrieben werden? In der betrachteten Stunde lässt sich ein direkter Einfluss der *Verarbeitungstiefe* auf die *Motivation* beobachten (am Beispiel des Keyboardspiels) und genauso umgekehrt ein direkter Einfluss der *Motivation* auf die *Verarbeitungstiefe* (am Beispiel des Begriffslernens). Dieser Sachverhalt bildet sich durchaus in dem Modell ab, aber er wurde zumindest mir beim ersten Betrachten nicht so deutlich. Noch weniger habe ich einen weiteren Zusammenhang sofort erfasst, dass nämlich eine optimale *Verarbeitungstiefe* eine *conditio sine qua non* ist: Ohne angemessene Verarbeitungstiefe hat *time on task* keinen Sinn, kann keine *Leistung* erzielt werden und entsteht keine *Motivation*.¹⁰

Aber wie kann im Unterricht 30 sehr unterschiedlichen Schülern überhaupt eine angemessene Verarbeitungstiefe ermöglicht werden? Sicherlich liegt hier kein einmaliges Problem dieser konkreten Stunde vor. Zwingen kann man Schüler zum Lernen ohnehin nicht und schon allein die Beobachtung, ob Lernprozesse gelingen, wird dadurch

¹⁰ Wenn noch einmal eine Verbindung hergestellt werden sollte zu den eingangs von mir formulierten Kriterien guten Musikunterrichts, spiegelt sich in den hier erzielten Ergebnissen die Bedeutsamkeit von Erfahrungen für Lernprozesse: Frustrierende Erlebnisse führen nicht zu befriedigenden Erfahrungen und motiviertem Lernen. Der Zusammenhang zwischen dem Begriff der musikbezogenen bzw. musikalischen Erfahrung und dem Lernen bedarf aber einer genaueren Erläuterung und soll in einem anderen Kontext noch einmal eingehender beleuchtet werden.

erschwert, dass die Schüler in ihrer Schulkarriere eines sehr gut lernen: Sie lassen es sich nicht anmerken, wenn sie nicht mitkommen. Man hätte zum Beispiel erwarten können, dass die Schüler sich zu Wort melden, wenn sie beim gemeinsamen Musizieren „aussteigen“, oder dass sie nach den unklaren Begriffen fragen. Aber das macht „man“ nicht in der Schule, das verdirbt die Note und wirkt dazu noch streberhaft peinlich. So haben es uns die Schüler in dem anderen Unterrichtsforschungsprojekt erzählt (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2006; Meyer 1997, S. 11–14) und so praktizieren es die Schüler in dieser Stunde. Es drängt sich der Eindruck auf, dass Schüler sogar einen großen Teil ihrer Energie darauf verwenden, nach außen hin den Eindruck zu vermitteln, dass sie eifrig mitarbeiten, auch wenn das gar nicht der Fall ist. Damit folgen sie durchaus der Logik des Systems, denn belohnt wird gerade in nicht-schriftlichen Fächern bzw. bei den Noten für die mündliche Mitarbeit zunächst, ob es den Schülern gelingt, bei den Lehrenden den Eindruck zu erwecken, dass sie engagiert lernen (vgl. Breidenstein 2006).

Aufbrechen lässt sich dieser fatale Mechanismus nur, wenn Schüler für ihren eigenen Lernprozess die Verantwortung übernehmen. Deshalb vermute ich, dass in dem letzten Element, das im Modell in der Rubrik „Nutzung“ aufgeführt ist, nämlich in der *Selbstbestimmung*, der Schlüssel zu diesem Problem liegt: Wenn es gelingt, Schüler zu wirklich selbstbestimmtem Lernen anzuhalten, wenn sie also in ihrem Tempo lernen können und mit einer für sie angemessenen *Verarbeitungstiefe*, könnte man die positiven Wirkungen der rechten Spalte erreichen, das, was ich als Ziel guten Unterrichts – fachspezifisch: guten Musikunterrichts – bezeichnen würde. Sicher ist selbstbestimmtes Lernen im Musikunterricht nicht leicht zu organisieren und nicht immer realisierbar, aber es ist möglich. Nichts anderes ist m. E. mit dem Begriff der individuellen Förderung gemeint, der momentan in aller Munde und den Schulen regelrecht aufgegeben ist. Individuelle Förderung bedeutet einen positiven Umgang mit Heterogenität, mit Differenzierung, sie setzt – ein besonders wichtiger Punkt – auf die Selbsteinschätzung und Selbststeuerung der Schüler (vgl. Groeben 2008). Diese Kompetenz der Schüler könnte stärker genutzt werden, denn sie verfügen tatsächlich über einen hohen Grad an Bewusstheit in Bezug auf ihren Lernprozess, was die Interviewausschnitte erneut gezeigt haben.

Was ich aus der Beschäftigung mit dieser anregungsreichen Stunde gelernt habe, möchte ich in einem Satz zusammenfassen, der sich zwar auf die eingangs geäußerten Überlegungen bezieht, aber jetzt einen Schwerpunkt bei der Selbstbestimmung setzt und sie als Schlüssel zum Problem der Heterogenität versteht: Musikunterricht ist dann guter Musikunterricht, wenn es gelingt, möglichst viele Schüler in einem positiven sozialen Kontext zu möglichst intensiver und vor allem selbstbestimmter Arbeit an Aufgaben zu bewegen, die ein möglichst optimales Anforderungsniveau aufweisen. Auch wenn die hier vorgetragenen Ergebnisse der Analyse nicht über den Status von Thesen hinauskommen, würde es sich lohnen, diesen Zusammenhängen in weiteren empirischen musikpädagogischen Studien nachzugehen.

* Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im gesamten Text die Bezeichnung Schüler für beide Geschlechter verwendet.

Literatur:

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 24).
- Craik, Fergus; Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research, in: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 11, S. 671–684.
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik?, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40, S. 37–46.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern.
- Groeben, Annemarie von der (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*, Berlin.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik*. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts, Hildesheim.
- Günther, Ulrich; Ott Thomas, Fred Ritzel, *Musikunterricht 1–6*, Weinheim und Basel 1982.

- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht 5–11*, Weinheim und Basel.
- Helmke, Andreas (2005): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, ⁴Seelze.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt am Main.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens, in: *Musik und Bildung* 3, S. 10–21.
- Kaiser, Hermann J. (1991): Musiklernen – Musikpädagogische Terminologie als Indikator konzeptioneller Wandlungen. Dem Andenken von Sigrid Abel-Struth, in: Nolte, Eckhard (Hrsg.): *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der WSMP*, Mainz (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre 4), S. 92–118.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*, Essen (= Musikpädagogische Forschung 13), S. 100–113.
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“, in: Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard; Roske, Michael (Hrsg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, Mainz, S. 161–176.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Mainz.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 222–237.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Kompetenzorientiert Musik unterrichten?, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München, S. 112–133.
- Meidel, Eva (2002): *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*, Frankfurt am Main, Berlin (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik 11).

- Meyer, Meinert A. (1997): Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. Oft sehen Schüler das didaktische Problem, handeln aber nicht, in: *Pädagogik* 11, S. 11–14.
- Meyer, Meinert A. (2005): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 13–31, online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/05-meyer.pdf>, zuletzt geprüft am 15. Januar 2009.
- Meyer, Meinert A.; Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 711–730.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*, Münster (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6).
- Niessen, Anne (2008): Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München, S. 134–152.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen (= Musikpädagogische Forschung 27), S. 239–252.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*, Regensburg.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.

Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint
Ästhetische und kulturelle Kriterien
für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht

Christopher Wallbaum

„Etwas in seinem Sosein erkennen zu wollen ist ganz vergeblich. Es dagegen in einem – und mehr als einem – Sosein erfassen zu wollen verspricht schöne Erfolge. Entgegen anderslautenden Gerüchten haben die Dinge kein Wesen. Oder, seien wir großzügig, sie haben ein Wesen, und manchmal mehr als eines, aber dieses hängt davon ab, was wir an ihnen für wesentlich halten.“ Martin Seel, 2009

Wenn ich nachts den Lichtkegel einer Taschenlampe unter die Motorhaube eines Autos richte, dann werden unterschiedliche Teile sichtbar, je nachdem, wohin ich den Kegel richte. Zugleich versinken andere Teile im Schatten. Es hängt von der Perspektive ab, was sie sichtbar machen kann. Aber auch vom Gegenstand. Denn erst am beleuchteten Gegenstand wird das Licht bzw. die Perspektive sichtbar.

Um meine Perspektive als Musikdidaktiker darzustellen, muss ich zunächst zwei Ebenen unterscheiden: Im weiten Sinne verstehe ich darunter, dass ich verschiedene musikdidaktische Perspektiven, die in Form von Paradigmen, Theorien, Modellen und Forschungsvorhaben auftreten, zur Kenntnis nehme, in Relation zueinander bringe und möglichst kläre, welche für die jeweiligen musikdidaktischen Aufgaben und Interessen warum geeignet ist. Wissenschaftliche Musikdidaktik kann empirisch, historisch und systematisch betrieben werden. Selbst im relativ kleinen Feld der musikdidaktischen Forschung und Lehre kann heute ein vollständiger Überblick nur im Groben gelingen. Im engen Sinne geht es mir hier um die Beleuchtung der Frage, welche Konsequenzen sich für den Musikunterricht ergeben, wenn man Musik nicht als ein irgendwie objektiv gegebenes Ding auffasst, sondern als ein Phänomen, das erst in erfüllter Praxis erscheint. Unter Forschung verstehe ich dabei sowohl die Findung stimmiger Modelle und Kriterien für die Beschreibung dieses Phänomens

‚Musik‘ als auch für die Untersuchung und Gestaltung von musikalischen Lehr-Lern- bzw. Bildungssituationen.

Um zu erklären, wie ich zu der Lampe gekommen bin, deren Licht ich hier zeigen möchte, darf ich als ein Musikdidaktiker, der die Relevanz von Situationen und Kontexten für Deutungen erfahren hat, auch meinen biografischen Hintergrund nicht ganz im Dunkeln lassen, obwohl er für die theoretische Stimmigkeit der Theorie-Lampe nicht notwendig sein dürfte. Vielleicht macht er den Griff nach dieser Lampe plausibel. Ich sehe in dieser Geschichte einen Kantorensohn vielfältig singen und musizieren und in der Schule einen Akzent auf Bildende Kunst legen. Sein Lehramtsstudium (‚Doppelfach‘) mit Wahlgebiet Jazz finanziert er als Kirchenmusiker. Später sehe ich einen Musiklehrer zwölf Jahre lang nach der ‚wahren‘ Art von Musikunterricht suchen, die Hälfte davon im Rahmen eines Modellversuchs zum fächerverbindenden Unterrichten in einer Profiloberstufe. Er startet mit handlungsorientiertem Unterricht nach Rauhe/Reinecke/Ribke (1975) und bringt von der Musikhochschule einen Akzent auf ‚reiner Musik‘ mit Formenlehre, Harmonielehre, Skalen-, Pattern- und Sequenztraining aus stilgebundener Improvisation (nicht nur Jazz) mit. Die Schulpraxis lässt ihn die große Verschiedenheit der Schüler entdecken und eine hoch relevante Dimension von Musik im menschlichen Miteinander, die er vorher ausgeblendet hatte: die ästhetische Atmosphäre mit ihren Korrespondenzen zu Lebensformen. Eigene Radio-Arbeiten und die Beschäftigung mit Geräuschkunst und John Cage eröffnen ihm neue Sichtweisen. Wo sonst als in der Praxis des Wahrnehmens existiert Musik überhaupt? Er zweifelt, ob man mit der Fokussierung von ‚reiner Musik‘ der Vielfalt von Musik gerecht wird. Musikdidaktisch geht die Entwicklung des Lehrers weiter über eine kurze Phase radikaler Schülerorientierung zur Kultur- und Erfahrungsorientierung.¹ In jeder dieser Phasen gibt es Stunden, aus denen er ausgelugt herauskommt, und andere, aus denen er regelrecht gestärkt hervorgeht. Was kennzeichnete letztere?

¹ Drei Erfahrungen aus dem Unterricht mit verschiedenen musikdidaktischen Modellen siehe Wallbaum 2000, S. 11–17; zur Schüler- und Erfahrungsorientierung Günther/Ott/Ritzel 1982 und Kaiser 1991.

Es waren Stunden, in denen die unterrichtlichen Handlungsangebote in einer Relation zu den Schülern standen, die diese so forderte, dass sie die Angebote auch annehmen konnten und wollten. Nun kann man solche gelingende Konstellation nicht allein mit musikalischen oder allgemeinen ästhetischen Themen erreichen, sondern ebenso mit beliebigen anderen, zum Beispiel biologischen oder physikalischen (vgl. z. B. Copei 1930 o. Wagenschein 1964). Auch im Musikunterricht konnten Schüler bei Mannschafts-Wettspielen im Instrumente-Erkennen, beim Klänge-Bildern-Zuordnen, Klangsnitzel-Jagen am Computer, Akkorde-Knobeln, Intervalle-Identifizieren, Motive-Finden etc. zu erfüllter Zeit gelangen. Aus solchen Stunden kamen Lehrer und Schüler durchaus unangestrengt heraus. Aber gestärkt? Kam hier Musikunterricht auf den Punkt?

Zu den starken Momenten im Musikunterricht gehört noch mehr: dass etwas Wesentliches vom Unterrichtsgegenstand Musik erfahren wird. Dazu muss die Qualität von Musik erst einmal *wahrnehmbar* werden bzw. erscheinen. Was also ist Musik, was ist diese spezifische Qualität? Ich erinnere mich zum Beispiel an Momente beim Samba-Trommeln mit Schülern, wenn ein Stück zu grooven begann und zwischendrin ein Bild zur Zeiterfahrung erzählt wurde (ausführlich Wallbaum 2009). Ich erinnere mich auch an eine Klausur mit einer Palestrina-Motette, nach der die CD von vielen Schülern ausgeliehen wurde. Die vielleicht entscheidende Erfahrung war eine Kompositionsaufgabe, in der der Lehrer die Aufgabe „Befolge die und die Regeln“ durch „Mache mit den Regeln etwas, was Dir wirklich gefällt“ (auch wenn du die Regel brechen musst) ersetzt hatte. Erst eine Unterrichtspraxis, die Handwerk und Regeln hinter sich lassend auf die wirklichen gegenwärtigen Wahrnehmungen und Werturteile aller Beteiligten zielte, ließ Musik im Unterricht erscheinen. Dies war das Schlüsselerlebnis zur vorliegenden musikdidaktischen Perspektive. Die Erfahrung, dass Musik kein „Ding“ ist, das unabhängig von der Art wäre, wie man mit ihm umgeht. Man könnte sagen, dass die Musik (bzw. ihre besondere Qualität) beim Knobeln, Identifizieren, Finden, Zuordnen, Erkennen, Regeln-richtig-Befolgen etc. noch gar nicht erscheint. Es kann sogar sein, dass diese Handlungen die Musik zum Verschwinden bringen, nämlich wenn sie den Zusammenhang zu ihrem Zweck – dem musika-

lischen Vollziehen bzw. Erfahren – verlieren. Diese Einsicht steckt im Grunde schon in Wilhelm Buschs Reim:

„Musik wird oft nicht schön gefunden, weil sie stets mit Geräusch verbunden.“

Der Reim verdeutlicht, dass das Erscheinen von Musik (statt Geräusch) nicht unmaßgeblich davon abhängt, *wie* wir uns einem potenziell musikalischen Objekt zuwenden. Insofern sollte die Frage statt „Was ist Musik“ besser lauten „Wann ist Musik“. Ein entsprechender Begriff von Musik als dem, was in einer erfüllten Musikpraxis erscheint, ist der Ausgangspunkt der hier vorgestellten musikdidaktischen Perspektive.

Bei der Beschreibung dieser ‚Lampe‘ lasse ich wichtige und nützliche *allgemein* didaktische Kriterien für guten Unterricht – wie zum Beispiel klare Strukturierung oder den Anteil echter Lernzeit² – beiseite und konzentriere mich auf Aspekte, die sich aus dem Unterrichtsgegenstand *Musik* ergeben. Ich trage also eine vorhandene Perspektive an die Beispiele heran und schaue, was sie sichtbar macht. Im Ergebnis kann sowohl die Perspektive Kritik am Beispiel als auch das Beispiel Kritik an der Perspektive hervorbringen.

I. Warum „Praxis“ als Angel- und Drehpunkt der musikdidaktischen Perspektive?

Fachdidaktik hat es stets mit mehreren Bezugsdisziplinen zu tun, was das Problem der interdisziplinären Verbindung verschiedener Theorie-Welten mit sich bringt. Der Begriff „Praxis“ erweist sich als hilfreicher Angelpunkt für eine interdisziplinäre Beschreibung von Musik und ihrer Didaktik: Anhand des Praxisbegriffs lassen sich der philosophische Pragmatismus, ästhetische und kulturwissenschaftliche Beschreibungen von Musik sowie eine bildungstheoretische und allgemein didaktische Beschreibung von Unterricht aufeinander beziehen.

Wenn Menschen aufwachsen, dann geschieht das von Anfang an in einem Wechselspiel zwischen genetischen Anlagen, Handlungen und

² Vgl. z. B. Helmke 2007 und Meyer 2007.

Reaktionen der Umwelt, in das immer mehr oder weniger soziokulturelle Interaktionen eingeflochten sind. Das reale Ergebnis aus diesem Mix nenne ich Praxis. Das menschliche Leben ist von Geburt an Praxis. Menschliches Denken und Handeln sind außerhalb irgendeiner Praxis nicht denkbar, auch Theorie ist es nicht. Auch unsere Wahrnehmungen und Gefühle werden von früherer Praxis (bzw. früheren Praxen) geprägt.³ Man denke zum Beispiel an den Einfluss der Muttersprache auf die Empfänglichkeit für bestimmte Sprachmelodien und Frequenzen (besonders ohrenfällig z. B. Chinesisch). Das Verhältnis von Wahrnehmung und Gefühlen zu Praxis lässt sich bildlich mit Matrjoschka-Puppen vergleichen: Wenn man eine Praxis untersucht, findet man sich unweigerlich auf Bedeutung konstruierende Wahrnehmungen verwiesen, die ihrerseits auf Erfahrungen mit früherer Praxis verweisen, die wiederum auf konstruierende Wahrnehmungen verweisen und so weiter. ‚Interne‘ Wahrnehmungspraxis und ‚externe‘ Praxis rücken damit zusammen, ohne allerdings zusammenzufallen. Zwischen dem intersubjektiv Kommunizierbaren und der sprachlosen Subjektivität bleibt notwendig eine Differenz. Aber Thema von (unterrichtlichen) Interaktionen kann letztlich nur etwas werden, was intersubjektiv nachvollziehbar ist. Insgesamt vertrete ich damit einen gemäßigten Konstruktivismus.

Praxis verstehe ich prinzipiell als so komplex, dass sie nicht vollständig erfassbar ist. Jede Praxis-Situation ist im Vergleich zu einer vorangegangenen verändert, sei dies aufgrund neuer Erfahrungshintergründe der Akteure oder aufgrund veränderter Kontextbedingungen, die in den Befindlichkeiten der Akteure, in Räumlichkeiten und Gerüchen bis hin zum Wetter bestehen können. Zugleich gibt es aber auch *wiederkehrende Merkmale*, die es erlauben, verschiedene Praxen zu unterscheiden. Zum Beispiel lässt sich ein vernünftiger Umgang mit der Welt als ein Ensemble verschiedener Praxen darstellen, von denen jede einen eigenen Weltzugang bedeutet. In einer strategisch-instrumentellen Praxis geht es demnach darum, wie wir die Welt in unserem Sinne beeinflussen können (zum Beispiel als Ingenieur oder Machtpolitiker), in moralischer

³ Vgl. z. B. Habermas 1996, S. 66; Kleimann 2000, S. 226; ebenso Roth 1994, S. 212.

Praxis geht es um sozial richtiges Handeln, in theoretisierender Praxis um die Erkenntnis von Wahrheit und in ästhetischer um erfüllte Vollzüge. Keine Praxis der Weltzuwendung ist durch eine andere zu ersetzen. Darum wäre es irrational, auf ästhetische Praxis zu verzichten.⁴ Der Bildungsforscher Baumert formuliert im Rahmen der PISA-Studie, dass die Grundformen der Weltzuwendung Gegenstand von Schulunterricht sein sollten, und nennt neben anderen die ästhetische Weltzuwendung. (Baumert 2001, S. 21) Ganz in diesem Sinne schrieb Klafki in einem Brief an den Bildungsforscher Hilbert Meyer (Jank/Meyer 2001, S. 220; vgl. sinngemäß auch Klafki 1996, S. 54 u. 70): „Mit ‚fundamentalen‘ Erfahrungen bzw. Einsichten meinte ich das Zugänglichwerden großer ‚Grundrichtungen‘ oder ‚Dimensionen‘ der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, z. B. die Erfahrung des ‚Ästhetischen‘, der ‚Erkenntnissuche‘, des ‚Politischen‘ [...]“.

Der Unterschied von Musik zu anderen Künsten liegt darin, dass *musikalische* Praxis ihre Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Teil im Klang artikuliert findet.⁵ Wenn Musik hier als Hervorbringung einer Praxis⁶ begriffen wird, heißt das, dass Kompositionen im Wortsinn erst ein Musik-„Stück“ sind. Das heißt, auch Apparate und Instrumente, Kompositionsverfahren und Spielregeln, Prozeduren und charakteristische Körperhaltungen, Bedeutungszuschreibungen etc. sind Musik-Stücke. Diese Stücke sind gleichsam zu musikalischen Kulturtechniken geronnene Handlungs-Schemata (bzw. Spuren derselben). Kulturtechniken dürfen nicht mit den von Venus (1969) in die Musikpädagogik ein-

⁴ Zum pragmatischen Rationalitätsbegriff vgl. Seel 1985 und Kleimann 2002, S. 314–331; verwandt damit vgl. Habermas 1981, Grafik S. 448.

⁵ Vgl. Wallbaum 2000, S. 248–271. Für einen engeren, an der Kunstwerktradition orientierten Musikbegriff entscheidet sich Orgass (2007). Demnach bedeutet ‚Musik‘ innerhalb eines „klingenden Substrats von Musik“ (280) „Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille [...], die ein Individuum als sinnvoll wahrnimmt“ (S. 253, auch 174 u. a.). Diesem Musikbegriff entspricht Orgass’ Verwendung des Wortes „Bedeutungszuweisung“, die eine Unterscheidbarkeit von ‚Musik‘ als für sich erfassbaren Gegenstand und einer Bedeutung, die diesem Gegenstand zugewiesen würde, suggeriert. Orgass selbst weist auf die biographische Bedingtheit und einen „Restdogmatismus“ seines Musikbegriffs hin (S. 162 f.). Minimale Kriterien für die Bestimmung eines Gegenstands ‚Musik‘ aufgrund der Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn formuliert Altenmüller 2009, siehe Fußnote 21.

gebrachten ‚Umgangsweisen‘ wie Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transformation und Reflexion verwechselt werden. Denn musikalische Techniken führen – anders als diese Umgangsweisen – als Praxis-Bruchstücke kulturelle Bedeutungen immer schon mit. So entsprechen bestimmten Rezeptionsweisen auch Produktions- und Reflexionsweisen. Erst ihr gelingendes Zusammenspiel in der Praxis lässt Musik erscheinen.

Praxis ist nur mit Einschränkung für einen Beobachter von außen beobachtbar. Es hängt von der Art der Weltzuwendung (bzw. Einstellung) ab, ob wir einen Klang als Geräusch oder als Musik wahrnehmen. Was indirekt mit dem Wilhelm-Busch-Zitat gesagt wurde, meinte später John Cage mit dem Hinweis auf eine quietschende Restauranttür explizit: „If you celebrate it, it’s Art ...“ (nach Riehn 1990, S. 97) Ob jemand eine Musik gerade „zelebriert“ oder als Geräusch wahrnimmt, kann er letztlich nur selbst beantworten. Die Art der musikalischen Wahrnehmung (bzw. celebration) hängt wiederum von der Art der Praxis ab, die jemand kennt und bevorzugt. Wer zum Beispiel Opernstimmen nicht mag, wird entsprechenden Gesang aus dem Nachbarzimmer eher als störendes Geräusch wahrnehmen. Wer sich mit Geräuschkunst befasst hat, kann Alltagsgeräusche als Musik wahrnehmen. Wir haben sozusagen eine Musikpraxis (oder auch mehrere Praxen) in uns und wenden uns in ihr der Welt zu.

Für die Unterrichtsbeispiele bedeutet das, dass man bislang nicht einmal mit Hirnmessungen letztgültig wissen kann, ob Schüler wirklich in

⁶ Der hier verwendete Praxisbegriff unterscheidet sich von dem Aristotelischen, wie ihn Elliott (1995 u. 2003) und Regelski (2000, 2009) in der englischsprachigen und Kaiser (1999) und Vogt (2004) in der deutschsprachigen Musikpädagogik gebrauchen. Für eine Ausführung der Unterschiede ist hier nicht der Platz. Nur zwei Stichworte: Hier gibt es nicht nur ‚Praxis‘ im Unterschied zu ‚Poiesis‘, sondern verschiedene, z. B. ästhetische, moralische, strategisch-instrumentelle oder theoretische, Praxen und der Praxisbegriff ist hier hinsichtlich der implizierten Werte nicht mono-, sondern multikulturell angelegt. Warum Musik im Musikunterricht (primär) nicht als Objekt historisch-wissenschaftlicher oder moralischer, sondern ästhetischer Praxis erscheinen sollte, habe ich 2006 zum einen anhand der Auseinandersetzung mit dem Bildungskanon der Konrad-Adenauer-Stiftung gezeigt und zum anderen in Bezug auf die schulischen Fächeraufgaben begründet.

musikalischer Einstellung handeln oder vielleicht nur so tun als ob. Wir können uns nicht außerhalb aller Praxis (bzw. Praxen) stellen und sind daher auf die Teilnehmerperspektive angewiesen, wenn wir eine bestimmte Praxis verstehen bzw. konstruieren wollen.⁷ So ist jede Beschreibung einer konkreten Praxis die mehr oder weniger plausible Interpretation eines Möglichkeitsraums.⁸

Das rekonstruierende Verstehen einer Praxis auf Video unterscheidet sich insofern von der teilnehmenden Beobachtung, als Gerüche und Temperaturen nicht wahrnehmbar sind und Interpretationen des Forschers nicht durch Reaktionen anderer Teilnehmer reflektiert werden. Dafür besteht die Möglichkeit, eine gefilmte Situation wiederholt, und in unserem Fall aus drei Kameraperspektiven, zu beobachten. Zum Glück – zumindest für den um Verstehen bemühten Forscher – muss nicht jeder Mensch jede Praxis neu erfinden, sondern kann auf schematisierte Handlungsabläufe – Kulturtechniken – zurückgreifen (vgl. z. B. einen differenzierten „Codierleitfaden zu Lernemotionen“ in der Videographie in Mayring u. a. 2005, S. 8). Beim Verstehen bzw. Rekonstruieren von Unterrichtspraxis anhand der vorliegenden Videos und Interviews ist der Betrachter also darauf angewiesen, sich einerseits in die Teilnehmerperspektive zu versetzen und dafür all sein Weltwissen heranzuziehen, und andererseits stets gewärtig zu sein, dass und wie sich das Weltwissen und die Kontexte der Akteure von seinem unterscheiden könnten. Möge der Leser die Plausibilität der Interpretationen prüfen. Als Beispiel zur Methode vgl. den Kasten „Warum zieht der Junge in Grün sein Shirt hoch?“

⁷ Eine Grafik in [Rauhe/Reinecke/Ribke](#) (1975, S. 223) veranschaulicht eine Vielzahl von Fachperspektiven, aus denen eine musikpädagogische Situation beschrieben werden kann. Die zahllosen Verbindungslinien, die Interdependenzen zwischen allen Fachperspektiven veranschaulichen, verschwimmen für den Betrachter der Grafik zu einer wirr gestrichelten Fläche. Wie für das Auge angesichts der Grafik, so ist für den menschlichen Verstand das Zusammenfügen der Aspektvielfalt zu einer Gesamtinterpretation nur lückenhaft möglich. Als wesentlich erfolgreicher erweist sich dagegen der Wechsel aus einer Beobachter- in die Teilnehmerperspektive.

⁸ Zum „Möglichkeitsraum“ vgl. auch Orgass (2007, S. 66) und die Unterscheidung von Ermöglichungs- und Verhinderungsräumen in Wallbaum 2008.

Warum zieht der Junge in Grün sein Shirt hoch?

Ein Beispiel zur Methode der Video-Interpretation. Bitte vor dem Weiterlesen den Video-Ausschnitt ansehen: (→Autorenbeispiel XVIa)

Man kann plausibel machen, dass die Mehrheit der vier Jungen sich in der Arbeitsgruppe mit den Mädchen nicht wohl fühlt (vgl. auch Thomas Ott in diesem Band). Einen halben Kopf kleiner als die Mädchen, werden sie von diesen zumindest ignoriert, wenn nicht ausgeschlossen. Beobachten Sie das Handeln des Jungen im grün gestreiften Shirt. (→Autorenbeispiel XVIb) Man kann sich vorstellen, dass er in sein Shirt hinein der Klassensituation entfliehen möchte. Aber sehen Sie noch einmal hin und achten Sie auf den Kameramann im roten Shirt. (→Autorenbeispiel XVIc) Kann es sein, dass der Junge den Kameramann nachhäft? Bitte schauen Sie noch einmal. Der Junge sieht ihn nicht an, allenfalls könnte er ihn peripher registrieren. Allerdings hat der Kameramann auch schon früher an seinem Shirt gezupft. (Thür., Winkel 3, 5:51–53, 6:10–16; 11:53–57; 15:38–44; 16:24–28; 17:12–16; 18:08–13; 18:51–53; außerdem nach der Szene 21:40–50; 27:00–07; 27:55–28:02 u. a.) Bei 6:09–12 lässt sich aus Winkel 1 und 2 ein Blick des Jungen zum Kameramann nachweisen. Dieser Blick liegt allerdings in der fraglichen Szene schon länger zurück und hätte vermutlich ein häufigeres Umdrehen zur Folge gehabt, wenn der Junge es bemerkenswert gefunden hätte. Ein Nachhätten des Kameramanns erscheint mir daher wenig wahrscheinlich. Könnte er dem Mädchen vor ihm auf die Brust gesehen haben und das Gesehene übertrieben äußern? Kann sein, scheint mir aber ebenso wenig wahrscheinlich, weil es keine bekräftigenden Hinweise dafür gibt. Kann auch sein, dass er außerhalb der Kameraperspektiven etwas gesehen hat. Der Junge hantiert auch früher schon mit seinem Shirt ohne erkennbaren Bezug auf andere (Winkel 2, 17:05–14). Es ist sicher nicht gerade kühl im sommerlichen Raum unter den Scheinwerfern. Plausibel schiene mir eine Interpretation, wonach er aus einer diffusen Motivmischung von Langleweiligkeit, Wärme, Frust und Geltungsdrang aus einer anders angelegten Geste heraus vor der Kamera eine regelwidrige Torjubelgeste aus dem Fußball oder eine unspezifische Macho-Geste hervorbringt. Anschließend versichert er sich, dass seine Kumpels ihn gesehen haben, und sieht zufrieden zu dem Mädchen mit der Bassgitarre. Ohne das Gegenüber der Kamera dürfte diese Geste kaum stattgefunden haben.

Dieser Ausschnitt zu einer mehrdeutigen Szene mag zur Veranschaulichung der Methode genügen. Sie ist als eine Kombination aus Segmentierungs-, Konfigurations-, Sequenz- und Konstellationsanalyse darstellbar (zur Methode erziehungswissenschaftlicher Videographie vgl. Dinkelaker 2009). Die Wissenschaftlichkeit besteht grundsätzlich in der Darstellung des Interpretationsgangs, sodass er nachvollziehbar und kritisierbar wird. Die Interpretation bzw. Deutung kann nicht absolut wahr, aber plausibel sein. (→Autorenbeispiel XVIId)

Mit Begriffen aus der ästhetischen Theorie und der Kulturwissenschaft lässt sich ‚musikalische Praxis‘ um einige weitere Unterscheidungen konkretisieren.⁹ Ich werde im Folgenden jeweils einen Abschnitt der Unterrichtspraxis in ästhetischer und in kulturbezogener Hinsicht widmen. Die Merkmale ästhetischer Praxis betreffen dabei relativ grundlegende und allgemeine *Formen* des Handelns, während kulturelle Praxis demgegenüber diese ästhetischen Praxisformen konkretisiert, sie sozusagen mit *Inhalt* füllt. Im Sinne dieser etwas groben Einteilung stehen ästhetische und kulturelle Praxis zueinander wie Form und Inhalt musikalischer Praxis.

Musikunterricht kann als ein Mix aus verschiedenen Praxen beschrieben werden: zum Beispiel einer Praxis des Identifizierens von Techniken, einer des weltanschaulichen Bewertens, des Theoretisierens über Musik oder eben des Vorbereitens und (ästhetischen) Probierens und Kritisierens von Musik. Die vorliegende musikdidaktische Perspektive gilt der Frage, ob und wie Musik in ästhetischer (Abschnitt II) und kultureller Praxis (Abschnitt III) in den Beispielen vorkommt und wie dies gegebenenfalls von den Lehrkräften begründet wird. Die Beispiele machen zugleich anschaulich, was mit „ästhetisch“ und „kulturell“ gemeint ist – und mit „erfüllter“ Praxis.

II. Ästhetische Praxis in den Beispielen und im Musikunterricht

Das hervorstechendste Merkmal ästhetischer Praxis ist, dass die Menschen darin etwas tun, das seinen Zweck in sich selbst trägt. Sie gleicht in vielen Hinsichten dem Spiel. Es geht darin vor allem darum, dass die Zeit der ästhetischen Praxis eine irgendwie positiv erfüllte Zeit ist. Musikalisch-ästhetische Praxis liegt vor, wenn Menschen Klänge wahrnehmend vollziehen und sich darüber verständigen, ob sie den Vollzug ‚attraktiv‘,

⁹ Die Begriffe aus dem philosophischen Pragmatismus von Martin Seel wurden verschiedentlich für die musikalisch-ästhetische Bildung (Orgass 1996 u. 2007, Jank 1996 und 2005, Rolle 1999, Wallbaum 1996 und 2000 u. a.), Reckwitz' soziologisch-praxialer Kulturbegriff für die interkulturelle Musikerziehung herangezogen (Wallbaum 2007, Barth früher und zusammenfassend 2008 u. a.).

‚gelungen‘, ‚schön‘, ‚spannend‘, ‚irritierend‘, ‚merkwürdig‘ oder ähnlich finden und zum Nachvollzug empfehlen würden. (Siehe Abb. 1) In ästhetischer Praxis handelt ein Mensch auch dann, wenn er allein etwas als Musik hört oder spielt und beurteilt, bei dem er das Gefühl hat, dass es anderen damit ebenso ergehen müsste. (Anders wären die Bewertungskriterien zum Beispiel bei einem Andenken, weil da niemand erwarten würde, dass es anderen bei seiner Wahrnehmung gleich ergeht. Für ein Andenken wäre in Abb. 1 ein zweiter Mensch verzichtbar.)

Eine Besonderheit von verbalen ästhetischen Urteilen ist, dass Menschen sich dabei immer sowohl auf den wahrgenommenen Gegenstand (bzw. das ‚Objekt‘, das kann auch ein Ereignis sein) als auch auf sich selbst als wahrnehmendes Subjekt beziehen. Der konkrete Schüler mit seinem Deutungs-

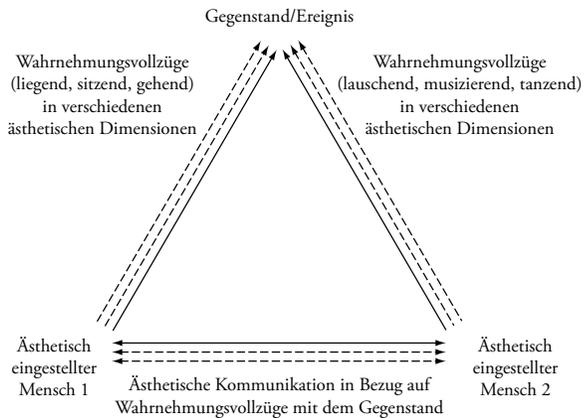


Abb. 1

Wahrnehmungsvollzüge (lauschend, musizierend, tanzend) in verschiedenen ästhetischen Dimensionen

hintergrund ist also in ästhetischer Schulpraxis immer auch Thema. Für die Überprüfung der Grundzüge ästhetischer Praxis und ihre Verankerung im Musikunterricht lassen sich folgende Leitfragen formulieren:

Abb. 2

Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale

- a: Werden in der Stunde Klänge wahrnehmbar?
- b: Gibt es ästhetische Kommunikation? Gibt es Äußerungen bzw. Interaktionen zur ästhetischen Qualität?¹⁰
- c: Gibt es Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge?
- d: Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?

Die Leitfragen a–c lassen sich leicht auf die Elemente des Praxisdreiecks in Abb. 1 beziehen. Frage d geht darüber hinaus, indem sie nach der Position des gesamten Praxis-Dreiecks im Unterrichtsgefüge fragt. Was ergeben die Leitfragen, wenn wir sie auf die Beispielstunden beziehen? (Vgl. dazu die Abb. 3–6, in denen der Kreis für die Gesamtheit aller Unterrichtspraxen steht und das Dreieck darin entsprechend Abb. 1 für ästhetische Praxis.)

a: Klänge sind in allen drei Beispielen präsent. In der Thüringen- und der Hamburg-Stunde ist das Realisieren eines Musikstücks Ziel, in der Kern-Lernphase der Sachsen-Stunde (Minute 16–42) dient das Musizieren eines homophonen und eines polyphonen Stücks der Veranschaulichung dieser Formprinzipien. Die Thüringer Arbeitsgruppe, die Bewegungen zu *Oh Happy Day* erfinden soll (Minute 16–28), soll die Melodie selbst singen, ist damit aber überfordert. Der Bezug auf das Klangobjekt in dieser AG könnte methodisch gestützt werden – zum Beispiel durch das Bereitstellen einer Aufnahme des eigenen Gesangs. Insgesamt ist zwar in allen Stundenkonzepten eine wichtige Bedingung für musikalisch-ästhetische Praxis gegeben, aber es ist noch nichts darüber gesagt, *wie* die Klänge wahrgenommen werden. Darüber können verbale und nonverbale Interaktionen Aufschluss geben.

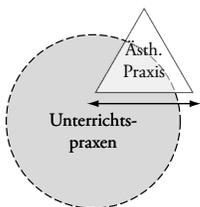


Abb. 3
Verbale ästhetische Kommunikation am Rande des Unterrichts

b: Äußerungen oder Interaktionen zur ästhetischen Qualität finden sich in allen Stunden. Zugunsten der Entwicklung einer kleinen Systematik folge ich nicht jeder Stunde, sondern greife nur exemplarische Momente heraus. „Exemplarisch“ bezieht sich dabei nicht auf die jeweilige Stunde, sondern darauf, welche Aspekte die ‚Lampe‘ ästhetische Praxis belichtet.

Ein kurzer Moment ästhetischen Urteilens findet sich zum Beispiel in der Sachsen-Stunde beim Weihnachtslieder-Singen – ein begeistertes „Jaa!“ auf die Ankündigung von *Go down Moses*. (Winkel 1, 1:05:43–05:53 [I]) Eine ähnliche Reaktion folgt nach *Maria durch ein Dornwald ging*: Dieselbe Schülerin sagt: „Oh schöön!“ (Winkel 1, 00:15:21–37 [II]). Die Schülerin dürfte nach dem Muster „Mehr-

oder-weniger-Lieblingslied“ urteilen. Das heißt: Nach einer Interpretation suchend wurde vermutlich in einer früheren Stunde gesungen, jetzt geht es vor allem um das Intensivieren des Lebensgefühls. – Ein anderer Schüler wünscht etwas später: „Können wir was Tiefes mal singen?“ Bei dieser Äußerung ist nicht ganz klar, ob sie als ästhetische Kommunikation und – wenn ja – mit Bezug auf welche ästhetische Dimension sie zu verstehen ist. Der Wunsch des Schülers ließe sich als ein *bloß sinnliches* ästhetisches Kriterium für die Liedauswahl verstehen, wenn man es auf den rein körpersinnlichen Genuss des Singens bezöge, der dem Schüler nur in bestimmten Tonlagen möglich ist. Vermutlich aber werden auch Liedstil, -form und -text nicht irrelevant sein und so letztlich wie bei der Schööön-Schülerin auf ein atmosphärisch-intensivierendes ästhetisches Urteil hinauslaufen. Diese Ambivalenz muss hier nicht entschieden werden. Die Lehrerin geht auf die Äußerungen ‚so oder so‘ nicht ein. Hier wie an anderen Stellen gibt es in der Sachsen-Stunde ästhetische Kommunikation nur außerhalb des unterrichtlich inszenierten Geschehens. In der Kernarbeitsphase geht es dann um das Lernen der Begriffe Homophonie und Polyphonie. Dabei werden allein die musiktheoretisch-analytischen Begriffsmerkmale „gleichzeitig“ und „nacheinander einsetzend“ sowie „Stimmkreuzung“ thematisiert. Wahrnehmungen und Deutungen der gehörten Klänge sind nicht gefragt. Die Musikstücke erscheinen hier nicht in ästhetischer Praxis, sondern zur Veranschaulichung von Musiktheorie, also in einer theoretischen, begrifflich identifizierenden Praxis. Dies entspricht genau dem Plan der Lehrkraft:

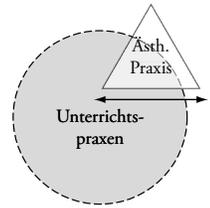


Abb. 4
Nonverbale ästhetische Kommunikation am Rande des Unterrichts

¹⁰ Zusätzlich halte ich die Unterscheidung von verschiedenen ästhetischen Dimensionen und Interessen für hilfreich. Zum Beispiel die Unterscheidung zwischen einem Interesse, das Eigene zu intensivieren, von einem, eben dieses Eigene zu überschreiten (bzw. zu ‚distanzieren‘). Eine weiter gehende Unterscheidung von drei Dimensionen als „atmosphärisch“, „bloß sinnlich“ und „artistisch“ (nach Seel 2000) hat gegenüber der früher verwendeten Unterscheidung von „korrespondierend“, „kontemplativ“ und „imaginativ“ (Seel 1991, Rolle 1999, Jank 2005 u. a.) den Vorteil, dass die Benennung sich leichter über die Alltagssprache erschließt.

„In der siebten Klasse [...] führe [ich] die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein, wobei ich die in der Fünf und Sechs nicht hatte, [...] da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen.“ (Sachs., L I, Z. 146–155)

In der Thüringen-Stunde finden sich ebenfalls (fast) keine verbalen Äußerungen zur ästhetischen Qualität. Weder innerhalb noch außerhalb des Unterrichtsgeschehens. Das mag teilweise am Alter der Schüler liegen (Ende der 6. Klasse, also ca. 12–13 Jahre), aber Äußerungen über die Musik werden vom Lehrer auch nicht herausgefordert. Vielmehr urteilt er selbst in der Dirigentenrolle und legt *sein* ästhetisches Urteil der weiteren Gestaltung zugrunde.¹¹ Als ein Hinweis auf ästhetische Kommunikation unter den Schülern ließe sich das intensive Gestikulieren am Anfang der Bewegungsarbeitsgruppe deuten. (Winkel 2, 18:03–18:27 [III]) Am ergebnislosen Verlauf dieser Arbeitsgruppe zeigt sich allerdings, dass der sehr offene Arbeitsauftrag – „die anderen versuchen mal 'ne klitzekleine Bewegungschoreographie zu überlegen [...], was weiß ich, was euch dazu einfällt“ (16:03–16:26) – nicht ausreichte, um den nonverbalen ästhetischen Streit aufrecht zu erhalten und zu vertiefen.¹² Ein deutlicheres Beispiel nonverbaler ästhetischer Kommunikation finde ich in der Mimik einiger Schüler während des Warm-up; besonders deutlich an einem der Jungen (im schwarzen Hemd) zu beobachten, der während seines „Uff dem Kopf ne är(o)dynamisch angepasste Badekappe – yeeäääh“ ständig den Blickkontakt zu seinen (männlichen) Mitschülern sucht. (Winkel 2, 11:42–12:05 [IV]) Zusammenfassend ergibt sich hinsichtlich der ästhetischen Kommunikation in der Thürin-

gen- das gleiche Bild wie in der Sachsen-Stunde: Sie wird im Unterricht nicht herausgefordert oder gar thematisiert; sie scheint nicht zum Unterricht zu gehören (vgl. Abb. 4).

In der Hamburg-Stunde findet sich zunächst *nonverbale* ästhetische Kommunikation in den Gruppenarbeiten, und zwar in Gestalt von Variationen des Probevollzugs (vgl. Abb. 5). Dadurch, dass kein Dirigent das ästhetische Urteilen abnimmt, müssen die Schüler selbst urteilen. In Situationen ästhetischen Streits ist verbale

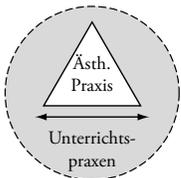


Abb. 5
Nonverbale und verbale ästhetische Kommunikation im Zentrum des Unterrichts

Kommunikation der sicherste Indikator für das Vorliegen ästhetischer Praxis. Wenn SchülerInnen über die Gelungenheit oder Interpretation eines Musikstücks streiten, ist davon auszugehen, dass sie auch ästhetisch wahrgenommen haben. Situationen mit ästhetischem Streit finde ich am leichtesten in der Hamburg-Stunde. Dort ist er in der 9-minütigen Schlussphase – im Gegensatz zu den beiden anderen Stunden – geradezu angelegt.

L eröffnet: „Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist – und was uns noch fehlt.“ Viele Schüler melden sich.

S1: „Diese Hintergrundstimme mit dem ‚Hela‘ finde ich eigentlich gut und (zögert) die Melodie hört sich sehr mickrig an und auch durcheinander, weil einige singen nun mal nicht richtig. Ich finde, das sollte eine Person singen und das richtig gut, und die anderen singen das Hela.“

L nickt: „Wär ne Möglichkeit.“ Gibt nächstem Schüler das Wort.

S2: „Ich find, es sind zu wenige, die die Melodie singen“ ...

S3: „Gesang geht total unter“ ...

L erteilt S4 das Wort. (Hamb., Winkel 1 und 3, 1:37:18–ca.1:38 [V])

Die Schüler sprechen nicht nur zur Lehrkraft, sondern auch und zunehmend miteinander. Das ist ein Indikator (bei der Unterrichtsgestaltung eine Methode) dafür, dass das Unterrichtsgespräch auf eine symmetrische Verständigungsebene gelangt, auf der die Schüler für sie wirkliche Gründe vorbringen. Dieses Sich-wirklich-Einlassen, dieses Einbeziehen des Subjekts, ist ein wesentliches Element ästhetischer Praxis. Gewissermaßen ein „Trick“ der ästhetischen Rationalität besteht darin, dass es in solcher Kommunikation nur um die Qualität bzw. Erfülltheit des Vollzugs geht, nicht etwa um moralische, politische, religiöse oder wissen-

¹¹ Seine stark steuernde Rolle überspitzt der Lehrer sogar von „man ist ja als Pädagoge im ursprünglichen Wortsinn auch Führer der Kinder“ (Thür., L I, Z. 40 f.) zu „wo ich selber Diktator vorne bin“ (Thür., L II, Z. 4), bevor er diese Rolle als „ein Problem vom aufbauenden Musikunterricht“ benennt, das er in Zukunft noch beheben will. (Thür., L II, Z. 7–10).

¹² Der Lehrer formuliert das Problem selbst. Spannend wäre die Frage, ob der Lehrer die Arbeitsform in der Bewegungsgruppe ändern könnte, ohne auch die in der Musiker-Gruppe zu ändern.

schaftliche Geltungsansprüche. Die schwingen zwar immer irgendwie auch mit, aber sie stehen nicht zur Debatte; man nimmt Unterschiede eher als Erklärungen für unterschiedliche Qualitätswahrnehmungen zur Kenntnis. Damit rückt auch das ästhetische Streiten in die Sphäre der ästhetischen Vollzugsorientierung. Es wird entschärft von zum Beispiel politischem Streit und erleichtert zugleich das Sich-Öffnen. Ein erfüllter ästhetischer Streit kann einen wenig erfüllten Wahrnehmungsvollzug noch nachträglich zu einer erfüllten ästhetischen Praxis steigern. Das heißt nicht im alltäglich pejorativen Sinn, einen objektiven Sachverhalt nachträglich ‚schönzureden‘. Auch im vorliegenden (nicht objektiven) Beispiel dürfte das ästhetische Streiten kaum bedeuten, rückblickend eine Vollzugsweise zu entdecken, die aus den Proben-Vollzügen erfüllte machen würde. Aber die gesamte Praxis mit ihrem intensiven Wechsel aus probierenden Vollzügen, kritischen Problemlösungsvorschlägen und Üben kann zu einer erfüllten Praxis (SchulMusik) werden.

Weitgehende Einigkeit besteht im Hamburger Klassenraum darüber, dass das musikalische Produkt dieser Stunde (das ja ein Zwischenprodukt ist) noch verbessert werden soll. Das heißt auch, dass die Schüler noch keine derart erfüllten Vollzüge hatten, wie sie sich wünschen. „Das kommt erst noch“, sagt der Lehrer (L II, S. 128, Z. 151). Der ästhetische Streit regt zugleich zum Probieren verschiedener Wahrnehmungsperspektiven und Produktvarianten an.¹³ Es werden diverse Möglichkeiten erwogen, wie das Arrangement verbessert und wie der Gesang sowohl hinsichtlich seiner Lautstärke im Arrangement als auch hinsichtlich seines Ausdrucks verbessert werden kann. Da das Stück kein unverrückbares Werk ist, bei dessen ästhetischer Kritik es eher um die Frage des Wie-Wahrnehmens ginge, sondern ein selbst zu produzierendes Stück, artikuliert sich die Kritik in Überlegungen zur Gestaltung des Stücks vom Arrangement über Satz- und Verstärkungs- bis zu Probentechniken.

Als Prüfstein für eine symmetrische – d. h. nicht nur ästhetische, aber angstfreie – Kommunikation kann der Dialog zwischen Schülern

¹³ Das Wort „Probieren“ kommt aus den Kursen von Heinrich Jacoby (1889–1964; vgl. auch Petersen 2006). Ich verwende es hier für die sogenannte „überschreitende“/„imaginative“/„für das Artistische aufmerksame“/„ihr Tun reflektierende“/„nach neuen Perspektiven forschende“ Dimension ästhetischer Praxis.

und Lehrkraft besonders dann gelten, wenn Geschmacksunterschiede aufeinanderprallen:

- L: „Was können wir denn tun, um das hinzukriegen, [...] Klar, man kann einen nehmen, der das so richtig da rein (trällert) und über Mikro singt, aber das ist ja auch schön, das als Chor zu machen. Was können wir machen, dass das besser klingt?“
- S4: „Wird die CD mitgespielt, wenn wir singen?“
- L: „Nein.“
- S4: „[...] Können wir dann nicht alle ein bisschen tiefer gehen?“
- L und Integrationslehrkraft verziehen die Gesichter, L: „Das wär aber schade.“
- S5: „Könnten nicht alle in Oktaven [...]“
- L: „Nee, Oktaven bringt nichts für euch, also man kann es 'ne Terz tiefer machen, dann ist es alles in eurer Sprechlage, aber wenn ihr euch Mühe gebt, das haben wir ja gesehen, dann klingt es toll. Das ist schön, das wird.“
- S: [...] (Winkel 1 u. a., 1:39:52–1:43:28 [VI])

Lehrer und Schüler besprechen verschiedene Varianten zur Verbesserung des Klangergebnisses. Dabei wechselt der Lehrer seine Rolle zwischen Moderator, Musik-Experte („Oktaven bringt nichts für euch“) und ästhetisch Urteilendem (Gesichtverziehen; „Das wär aber schade“; „Das ist schön“). Als er die Ergänzung eines Bläusersatzes vorschlägt, sind die Schüler dagegen. Hier nutzt er seine Macht, um ein Probieren seines Vorschlags durchzusetzen (Winkel 1, 1:44.00–1:44:17 [VII]):

- L: „Wenn ihr den Leistungskurs gehört habt mit seinen Arrangements: Die Stücke, die Bläusersätze haben, die hatten richtig Power; die Stücke, die nur so vor sich hin dröhmeln (unverständlich). Das klären wir nächstes Mal, das probieren wir aus, und dann könnt ihr immer noch sagen ‚Das ist doof.‘“

Das Ausüben der Lehrermacht schadet offenkundig einer Unterrichts-atmosphäre, die ästhetische Kommunikation ermöglicht, nicht unbedingt. Wichtig für die Atmosphäre dürfte sein, dass die verschiedenen Lehrerrollen offengelegt werden, sodass es keine heimlichen Asymmetrien gibt, und dass dies von den Schülern zumindest als frei von uner-

wünschten Folgen bei der Schulnote erfahren wird. Eine entsprechende Unterrichtsatmosphäre wäre für die Thüringen- und eventuell auch für die Sachsen-Stunde nachzuweisen; allerdings wird sie in beiden Stunden nicht für die Anregung ästhetischer Kommunikation genutzt.

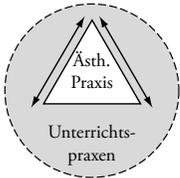


Abb. 6
Wahrnehmungs-
vollzüge im Zentrum
des Unterrichts

C: Gibt es andere als verbale Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge? Wenn ein Musiker ganz in seinem Spiel versinkt, dann erfährt er eine erfüllte ästhetische Praxis. Wenn eine Trommlergruppe groovt und ein Zuhörer ganz mitgeht, dann erfährt der Zuhörer eine erfüllte ästhetische Praxis. Wenn Schüler im Nachklang eines gemeinsamen Hardcore-Konzertbesuchs oder auch einer Eigenproduktion anhand verbaler Kommunikation über ihre Wahrnehmungen Multiperspektivität vergegenwärtigen, dann verstehe ich das auch als eine erfüllte Praxis.

Woher aber weiß ein Lehrender oder ein Unterrichtsbeobachter, ob Schüler erfüllte Praxis erfahren haben oder gerade erfahren, wenn sie es nicht verbal zu erkennen geben? Hierzu gibt es sicher noch Forschungsbedarf. Nach vielen Jahren als Schüler und Lehrer wage ich die Hypothese, dass ich eine Atmosphäre, in der erfüllte Praxis für eine Lerngruppe in der Luft liegt, hören kann. Wie in einem gelingenden Konzert bestimmte Geräusche von Rascheln, Flüstern und Schaben verstummen und anderen weichen, so gibt es auch im Musikunterricht eine Achtsamkeit für alle Klänge – auch (vielleicht gerade?) wenn verschiedene Arbeitsgruppen in einem Raum arbeiten und gemeinsam bei der Sache sind. Dazu gibt es Sichtbares in der Körperhaltung, den Bewegungen, der Mimik. Solche Atmosphäre meint wohl auch der Thüringer Lehrer mit seinem Hinweis,

„[...] die schönste Stimmung sind eigentlich die zwei Minuten, bevor es losgeht. Da grooven die selber ein bisschen rum und probieren aus und also das ist sehr schön, aber das gehört eigentlich nicht zum Unterricht.“ (Thür., L I, S. 6, Z. 32–35)

Leider wurde diese Phase vor dem Stundenbeginn nicht gefilmt.

Im Warm-up nähern sich alle drei Lehr-Lern-Gruppen einem – ich meine: bloß sinnlichen – *Qualitätspunkt*. Achten Sie auf das KiniBikiniKiniBikiniKaKa-Ka-Kariert-Uuaah, die Luftmatratze und die ärdynamische

Badehose in Thüringen (Winkel 2, 15:00–15:28 [VIII]). – Hier sind die Schüler mehrheitlich ‚drinnen‘. Etwas weniger drin, aber ähnlich beim Warm-up in Sachsen (Winkel 2, 05:06–05:26 [IX]) und Hamburg (Winkel 2, 05:10–05:26 [X]). Weitgehend sinnfreie Späßtexte oder Klangsilben lenken die Aufmerksamkeit in eine rhythmisch-bloß-sinnlich-ästhetische Praxis. Eng geführt vom Lehrer/Dirigenten werden die Schüler mit der Papeienmethode in eine bestimmte, körperbetont musizierende Vollzugsweise hineingeführt, die durch Wiederholung mit Variationen eingeübt, vertieft und dadurch gesteigert wird. Das führt zu Momenten erfüllter musikalisch-ästhetischer Vollzüge – und zwar primär weder *atmosphärisch* noch *artistisch*, sondern vor allem *bloß sinnlich* erfüllt.

Über die Warm-ups hinaus sind musikalisch-ästhetische Wahrnehmungsvollzüge als Zentrum der Unterrichtspraxis (vgl. Abb. 6) in den Bewegungen der Bewegungs-Arbeitsgruppe in der Thüringen-Stunde zu vermuten. Da die Praxis sich dort allerdings nicht auf ein Ergebnis bzw. Produkt hin entwickelt, dürften die Vollzüge der wechselnden Bewegungen jeweils so kurz sein, dass sie kaum ein tieferes Einfühlen im Vollzug ermöglichen, mit anderen Worten, flach bleiben. Vermehrt sind Wahrnehmungsvollzüge in der Hamburg-Stunde auszumachen, obwohl auch in letzterer nicht alle Schüler in eine ästhetische Einstellung finden (gar nicht z. B. die Keyboard-Zwillinge [Hamb., Kap. 4 u. a.]). Als Beispiel für das mehr als bloß sinnliche Zelebrieren von Wahrnehmungsvollzügen im Zentrum der Unterrichtspraxis werde ich in einem Ausschnitt aus dem abschließenden Gruppen-Musizieren¹⁴ der Hamburg-Stunde

¹⁴ Das Wort „Musizieren“ (das im Fachdiskurs seit den 1950er Jahren bis in die jüngere Vergangenheit mit den von Adorno kritisierten, unreflektiert gemeinschaftseligen ‚Musikanten‘ konnotiert wurde; vgl. Khittl 2009) ziehe ich dem „Musik machen“ (das an Brechtsches „Theater machen“ und „Liedermacher“ erinnert) nicht nur deshalb vor, weil es im Gebrauch als Verb komfortabler ist, sondern vor allem, weil das „Musik machen“ dem vollzugsorientierten Praxis-Charakter von Musik entgegensteht, indem es, wenn auch nur grammatisch, ein Objekt „Musik“ von einer Umgangsweise „Machen“ unterscheiden zu können vorgibt. Mit Wittgenstein könnte ich sagen, dass ich einer „Verhexung des Verstandes“ durch die Grammatik entgegenwirken möchte. Dass übrigens das von Elliott (1995, S. 49 u. a.) erfundene englische Wort „musicing“ auch in seiner Bedeutung in die Nähe des deutschen „Musizierens“ fällt, finde ich trotz einiger Unterschiede hinsichtlich des Praxisbegriffs bemerkenswert.

fündig, obwohl der Lehrer selbst insgesamt in seiner Stunde noch wenig von dem realisiert sieht, worauf er zielt:

„[...] diese Ausdrucksebene jetzt natürlich noch nicht, das ist zu früh. Aber im Sinne eines erfahrungsorientierten Lernens ist heute ein großer Teil Phase „Irritation“ gewesen. Und die Suche nach Lösung war in dem Prozess enthalten; [...] immer wenn ich reinkam, waren sie am Diskutieren, ‚Wie machen wir das jetzt‘ [...], aber insgesamt, dass es ein ästhetisches Produkt wird, zu dem sie sich auch bekennen und mit dem sie sich identifizieren, das kommt erst noch.“ (L II, S. 128, Z. 143)

Außer einer entspannten Atmosphäre finde ich in der abschließenden Gruppen-Musik (Winkel 1–3, 1:35:36–1:36:30 [XI]) viele mitschwingende Sängerinnen und auch die Xylophone sind im Spiel. Viele Schüler scheinen die Töne nicht nur handwerklich hervorzubringen (zu „machen“, vgl. Fußnote), sondern zu vollziehen (zu musizieren). Nachdem die Instrumente aufgehört haben, aber die Sängerinnen weiter singen, winkt der Lehrer, der an den Congas steht, nicht ab, sondern verweist die Schüler durch sein aufmerksames Gewährenlassen auf ihr eigenes Gespür und wartet, bis sie die Musik in einer Art Fade-out verklungen lassen.

d: Die vierte Leitfrage aus Abb. 2 führt von der Mikroperspektive in eine Makroperspektive: „Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?“ Ein kurzer Rückblick auf die Abb. 3–6 macht eine musikdidaktische Unterscheidung sichtbar: Ästhetische Kommunikation findet in der Sachsen- und der Thüringen-Stunde anscheinend nur informell am Rande der Stunde statt und ist auch nicht intendiert, in der Hamburg-Stunde dagegen wird sie erstens durch die Aufgabenstellung angeregt und zweitens mit der Abschlussreflexion explizit inszeniert. In den Kernphasen der Stunden ist das Vorliegen der ästhetischen Vollzüge nicht so klar zu identifizieren wie die Kommunikation darüber. Zwar kann man von der ästhetischen Kommunikation auf das Vorliegen von Vollzügen schließen, man kann aber nicht notwendig aus fehlender Kommunikation auf fehlende Vollzüge schließen. Allerdings dürfte eine nichtästhetische Kommunikation – zum Beispiel über Begriffe wie homophon und polyphon oder die richtige Umsetzung eines Notenbilds – ästhetische Vollzüge zumindest

behindern. Eine vollständige schriftliche Analyse aller Stunden kann hier nicht vorgelegt werden, aber ich vermute, dass es in den Kernphasen aller drei Stunden im Hintergrund sehr wohl einige bloß sinnliche und sowieso unvermeidliche atmosphärische Vollzüge der Schüler gegeben hat. Solange atmosphärische wie bloß sinnliche Vollzüge allerdings nicht zum Thema gemacht werden, sind sie nicht bildend. (Vgl. Wallbaum 2009 u. a.) Relevant und thematisch wurden ästhetische Vollzüge nur in der Hamburg-Stunde. Die ‚ästhetische Praxis der Kunst‘ als ein wünschenswertes Karussell aus bloß sinnlichen, atmosphärischen und artistischen Wahrnehmungsvollzügen sowie ästhetischer Kommunikation über deren Qualität ist nur für die Hamburg-Stunde bestimmend.

Das heißt nicht, dass ich die Hamburg-Stunde für idealtypisch halte. Die Kommunikation blieb noch recht nah an der Benennung der Techniken und ließ von – auch divergierenden – Deutungen und Geschmacksirritationen wenig erkennen. Solche Diskussionen könnten in der vorangegangenen Stunde, in der es um die Auswahl eines gemeinsam zu musizierenden Stücks ging, gelaufen sein, und sie könnten mit dem Herannahen der Präsentation zum Schulabschlussfest noch einmal aufblitzen. Als Impuls zur intensiveren Auseinandersetzung könnte hier eine nur geringfügig weniger reproduktive Aufgabe funktionieren. Man könnte zum Beispiel die vorliegende Aufgabe einfach durch die Vorgabe eines kleinen, befremdlichen Bausteins ergänzen ...

An der Art, wie die drei Lehrkräfte ihre Warm-ups begründen, lässt sich eine Unterscheidung veranschaulichen, die für die Gestaltung von Musikunterricht weitreichende Folgen hat und an der sich – nicht erst heutzutage – musikdidaktische Geister scheiden. In den Warm-ups werden zum einen jeweils musikalische *Techniken* gelernt und zum anderen erscheinen in der erfüllten Praxis *charakteristische Qualitäten* wie z. B. das Grooven.¹⁵ In Sachsen wird das Warm-up explizit nur mit der Wirkung bloß sinnlicher Praxis begründet:

„[...] normalerweise ist es so, dass die Sechser und Siebener, teilweise auch Achter noch sehr aktiv aus der Pause raus kommen und [...] dass man sie

¹⁵ Zum Begriff Groove siehe Pfeleiderer 2006, S. 344, im Zusammenhang mit musikalischer Bildung Wallbaum 2009.

wirklich erstmal auspowern lässt, und deswegen mache ich am Anfang immer dieses Rhythmustraining, wo eigentlich auch ganzkörperlich agiert wird.“ (Sachs., L I, S. 65, Z. 32 ff.)

In Thüringen wird das Warm-up mit dem Techniken-Lernen als Glied in einer aufbauenden Kette begründet, die daraus erwachsende bloß sinnlich erfüllte Praxis bleibt unerwähnt:

„Jede Stunde fünf Minuten und nicht ‚wir pauken jetzt drei Wochen lang Rhythmus‘. Das bringt nichts, da haben es die Schüler hinterher bis auf die wenigsten wieder vergessen.“ (L I, S. 11, Z. 230 ff.)

In Hamburg wird das Warm-up doppelt begründet: Die bloß sinnliche Praxis soll dem Einstimmen in und die Rhythmen als Bausteine (bzw. Techniken¹⁶) für das nachfolgende Stück *Er lebt in dir* dienen:

„[...] also diese rhythmische Geschichte kam überhaupt nicht mehr vor, weil wir soweit nicht gekommen sind und weil [der eine Schüler] nicht da war. Aber es war vielleicht trotzdem gut, [...] weil es einfach ein guter Beginn ist, in das Stück zu kommen, in den Groove, in das Timing.“ (L II, S. 129, Z. 184)

In jeder musikalischen Praxis hängen musikalische Techniken – sei es von Instrumenten und Instrumentalisten, von Tanzschulen und Tänzern, Theorien und Komponisten, Räumen und Architekten, Kritik und Publikum – mit den musikalischen Qualitäten, die die involvierten Menschen erfahren, zusammen. Die Beispielstunden zeigen, dass es weitreichende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung hat, ob ein didaktisches Konzept oder auch die Beschreibung musikalischer Kompetenzen primär bei den musikalischen Techniken und einer ihnen zuzuschreibenden Systematik oder bei erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis ansetzt.

¹⁶ Dieses Techniken-Lernen sehe ich nicht im Widerspruch zur Aussage, es ginge nicht um Techniken-Lernen, die im Zusammenhang mit der Betonung des leitenden musikdidaktischen Interesses des Lehrers gemacht wird: „Erfahrungen machen, dass [die Schüler] sich in Musik ausdrücken können“ (L I, S. 121, Z. 50). Das schließt nicht aus, dass in einer Stunde, in der es zuerst um musikalische Erfahrung geht, auch Techniken gezielt geübt werden.

Dieser Abschnitt hat den Aspekt der *Praxis-Formen* im Musikunterricht, und zwar darin speziell die Rolle der *ästhetischen* Praxis beleuchtet. Jede konkrete Praxis wie auch jede verwendete Technik bringt über die Form der Praxis hinaus auch kulturabhängige Bedeutungen, sozusagen welthaltige *Inhalte*, mit sich. Denen gilt die „Kultur-Lampe“ im nächsten Abschnitt.

III. Kulturelle Bedeutung in den Beispielen und im Musikunterricht

Wer sich mit der Untersuchung *konkreter* ästhetischer Praxen befasst, der trifft beinahe zwangsläufig auf den Kulturbegriff. Praxen im *nicht-künstlerischen* Alltag können ebenso wie solche *etablierter Kunst*-Institutionen oder *subversiver* oder *populärer* Szenen als ästhetische Praxen beschrieben werden. Um gerade das zu benennen, was diese in ihrer Grundform gleichermaßen ästhetischen Praxen unterscheidet, eignet sich ein bedeutungsorientierter, sozialkonstruktivistischer Kulturbegriff. *Kulturen* verstehe ich demnach als gesellschaftlich *konventionalisierte Praxen*, die „vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, [und] von Sinn-systemen und kulturellen Codes reproduziert werden“ (Reckwitz 2005, S. 96). Musikalische Kulturen sind mit solchen Codes, Sinn- und Wert-systemen verflochten.

Der Kulturbegriff eignet sich nicht nur zur Unterscheidung verschiedener Musikkulturen bzw. Stilwelten wie zum Beispiel Alte Musik, Klassik-Romantik, Neue Musik, Bebop oder Heavy Metal, sondern auch zur Kennzeichnung verschiedener Musikpraxen im Musikunterricht, kurz: SchulMusiken. Selbst wenn man nicht die Auffassung vertreten sollte, dass Musikunterricht Orientierungswissen zu verschiedenen gesellschaftlich praktizierten Kulturen lehren sollte, erscheint es *methodisch* sinnvoll, im Laufe der Schulzeit Inszenierungen mit kontrastierenden Techniken aus verschiedenartigen Musikkulturen aufeinander folgen zu lassen, also mit anderen Worten *interkulturell* zu unterrichten.¹⁷ Das bringt zumin-

¹⁷ Vgl. in diesem Sinne Ott 1998 und Jünger 2003: Prinzipiell interkulturell.

dest belebende Abwechslung und regt außerdem zur vergleichenden Reflexion an. Das Verfahren des interkulturellen Vergleichs im Unterricht wäre schon ein Gebot für ein *einfaches Modell* von Musikunterricht, dem es um nichts als das immer wieder neue (!) Ermöglichen von erfüllter ästhetischer Praxis ginge (Wallbaum 2005 a). Beide Argumente – das methodisch-ästhetische und das inhaltlich-kulturelle – fließen in denselben Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale im Musikunterricht zusammen.

Darüber, wie viele Elemente einer musikalischen Praxis kulturabhängig sind, besteht keine Einigkeit. Ich gehe davon aus, dass jedes Bruchstück einer Musikkultur Spuren dieser Kultur birgt. Alles irgendwie Schematische einer Musikkultur (das kann eine Verhaltensweise, ein Apparat, ein Instrument, ein Fachbegriff oder eine konventionalisierte Bedeutungszuschreibung sein, wie z. B. „Im Techno-Grooven erfährst du deine vorgeburtliche Situation im Uterus“ oder „in der Harmonie der Töne hörst du die Harmonie der Sterne und Zahlen“) nenne ich eine Technik: eine *Kulturtechnik*. Mag sein, dass es bloß sinnliche, d. h. Kulturen übergreifende musikalische *Erfahrungsqualitäten* wie zum Beispiel die Erfahrung von Zeitlosigkeit und Ich-und-Welt-Verschmelzung im ‚Grooven‘ (oder auch in ‚Reiner Musik‘, meditativer Musik u. a.) gibt; weil diese aber erstens in der Praxis nur auf dem Weg über Kulturtechniken erreicht und zweitens nicht ohne Sinnzuschreibung kommuniziert werden können, bleibt ihre Annahme vielleicht hilfreich, aber hypothetisch. Das heißt, dass zum Beispiel die charakteristische (Erfahrungs-)Qualität eines ‚Riffs‘ anders erscheint als die eines ‚Ostinato‘. Trotz dieser prinzipiell kulturellen Differenz¹⁸ können Kulturtechniken aber *verwandt* sein und als transkulturelle Schnittstellen fungieren.¹⁹ Nur niemals identisch. Insofern wird aus jeder musikkulturellen Praxis im Musikunterricht – wenn es gut läuft – eine andere Praxis: eine transkulturelle SchulMusik.

¹⁸ Im Sinne von Geertz‘ (1996) „Anti-Anti-Relativismus“.

¹⁹ Merkt (2001) und Stroh (2005) sprechen von „Schnittstellen“ wie Reckziegel 2005 von „Praktiken“.

Abb. 7

Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale

- a: Welche kulturellen Bruchstücke bzw. Kulturtechniken werden verwendet?
- b: Werden Hinweise auf kulturspezifische Merkmale gegeben?
- c: Wird ein Zusammenhang zwischen Klangtechniken, Vollzugweisen, Kontexten, kommunikativen Deutungen und charakteristischen Phänomenen hergestellt?
- d: Gibt es kulturbezogene ‚Gebrauchsanleitungen‘ und Vergleiche?

a: Kulturelle Bruchstücke bzw. Kulturtechniken finde ich in den Schüler- und Lehrerrollen, in den Aufstellungen im Raum, im Tonmaterial (alles Dur-Moll-tonal), in der Verwendung von Noten und natürlich Werken bzw. ‚Musikstücken‘. Tonalität und Notationen verweisen auf westliche Musik, und zwar einerseits eine klassisch-romantische Traditionskultur und andererseits eine jazz-popmusikalische Tradition jenseits der elektronisch bestimmten Kunstmusik. In der Lehrerrolle der Sachsen-Stunde sehe ich den Dirigenten, der alle Fäden in der Hand hält – dies ergänzt kulturell die Notationsweisen der Klassik –, und in der Hamburger Lehrerrolle sehe ich das Ideal des Gruppenmusikers ‚primus inter pares‘, der wesentlich das Einzählen übernimmt, während jeder Spieler selbst beurteilt, was er wie spielt und üben muss. Hinsichtlich der Aufstellungen im Raum sitzen die Schüler in der Sachsen-Stunde, einem Orchester verwandt, in Reih und Glied vor ihren Noten, die lockere Hamburger Aufstellung ähnelt eher der Probensituation einer Jazz- oder Rockgruppe. Die Thematisierung der Begriffe Homophonie und Polyphonie in der Sachsen-Stunde nehme ich atmosphärisch im doppelten Sinne der Klassik verhaftet wahr: Erstens sind es Fachbegriffe aus dieser Tradition und für diese Tradition brauchbar (im Unterschied zum Beispiel zur Heterophonie im frühen Jazz) und zweitens gehört es zum ‚Spiel‘ der Klassik, im Pausengespräch eines Konzerts über einige dieser Fachbegriffe zu verfügen.

Die Thüringen-Stunde macht einen exemplarischen Bruch erkennbar. Und zwar zwischen einer schulmusikalisch tatsächlich gestalteten und einer angestrebten „Gospel-Atmosphäre“ (L I, S. 5, Z. 22). Um etwas mehr ins Detail gehen zu können, beschränke ich mich weitgehend auf diese Stunde. Sie scheint mir einerseits hinsichtlich der Insze-

nierung des Kulturbezugs den anderen Stunden einen Schritt voraus zu sein und andererseits lässt sie gerade dadurch diesen Bruch erkennen, der einen exemplarischen Blick auf die dahinter liegende Problematik des Musikbegriffs in der Musikdidaktik freigibt. In Bezug auf Leitfrage a nach Kulturtechniken möchte ich auf die Aufstellung im Raum, die Stimmgebung und den Gebrauch der Noten in drei Filmausschnitten aufmerksam machen. Beim Einsingen (Kap. 3 – Winkel 3, 04:00–04:07, dann Winkel 2, 04:46–04:56 [XII]) stehen sich Dirigent und Schüler gegenüber. Die – insgesamt von mir als sehr angenehm empfundenen – Stimmübungen arbeiten einem weichen Ansingen des Tones und dem Registerausgleich zwischen Kopf- und Bruststimme im Fünftonraum zu: OAOAOA-OAOAOA-OAOAOO. Darin höre ich ein klassisches Stimmideal. Bei der späteren Gruppenarbeit (Winkel 1, 18:56–19:14, dann Winkel 2, 20:40–20:56 [XIII]) stehen sich erneut Leiter und Instrumentalgruppe gegenüber, der Leiter dirigiert vor der Notentafel mit dem Trommelstock das Spiel nach Noten. Beim anschließenden Singen (Winkel 2, 29:38–30:16 [XIV]) leitet der Lehrer – hier auch als Vorsänger – vom Flügel aus und der Chor sitzt wie ihm geheißen „in Sängerkhaltung“. Die engagiertesten Schüler – z. B. das Mädchen im roten Shirt – sehen dabei konzentriert in die Noten. Die Stimmgebung, die Körperhaltung, die Aufstellung und das Singen nach Noten weisen weniger auf Gospel- als auf klassische Musikpraxis. Der Unterschied zwischen beiden musikalischen Atmosphären wird umso größer, je weiter man durch die medialen Wirklichkeiten hindurch (siehe YouTube) zu den Ursprüngen des Gospel zurückgeht.

b: Kulturbezogene Hinweise kommen in jeder der drei Stunden vor. So weist in der Sachsen-Stunde die Lehrerin zu *Maria durch ein Dornwald ging* knapp auf einen Adventszusammenhang hin (Thür., 13:26–13:54) und in der Hamburg-Stunde argumentiert eine Schülerin in Bezug auf den Stimmausdruck damit, dass *Er lebt in dir* ein „afrikanisches Stück“ sei (Hamb., 1:38:38). Stilmerkmale afrikanischer Musik hatte die Lerngruppe im vorangegangenen Unterrichtsvorhaben kennengelernt (L I, S. 121, Z. 37). Ich mache mit dem Ausleuchten des Atmosphären-Bruchs in der Thüringen-Stunde weiter. Obwohl der Lehrer im Interview explizit sagt, dass es ihm darum geht, eine Gospelatmosphäre

herzustellen, finden sich im Unterricht lediglich implizite Hinweise. Die Groove-orientierte Fortsetzung des Einsingens mit der „är(o)dynamischen Badekappe“ weist in rhythmischer Hinsicht auf die angestrebte Gospelatmosphäre, die Bewegungen allerdings führen in die Irre, wie man an der „Luftmatratzen“-Bewegung der Jungen später in der Bewegungsgruppe sieht. Auch Interaktion und Stimmgebung zielen nicht auf einen gospelmäßigen Sound. Die Kulturbezüge in diesem Stück sind daher ambivalent. Einen deutlicher kulturbezogenen Hinweis sehe ich darin, dass der Lehrer sich beim Einzählen korrigiert, „Eins zwei drei vier, nein: One two three four“ (Thür., Kap. 22, 42:00). Allerdings deutet dieser Gestus eher auf eine Pop- oder Jazz-Atmosphäre. Würde ein afroamerikanischer Prediger seine Gemeinde, statt sie einzuzählen, nicht eher *anrufen*, auf dass sie antwortet? Die Inszenierung des abschließenden „Auftritts“, als der Lehrer wie ein Moderator oder Entertainer jeden einzelnen Musiker namentlich auf die Bühne ruft und mit Applaus begrüßen lässt, bestärkt die Atmosphäre eines Bühnenauftritts, wie Schüler ihn vermutlich aus Fernseh-Shows und Popkonzerten kennen. (40:26–41:37 [XV]) Die kulturbezogenen Elemente der Stunde schlingern gleichsam, indem sie in unterschiedliche Richtungen weisen: Klassik, Warm-up-Spaß, Gospel, Jazz, Pop, TV-Show. Die Stunde ließe sich insofern möglicherweise als eine radikal transkulturelle bzw. hybride Musik-Inszenierung beschreiben, die gleichsam ein kulturübergreifendes ‚Wesen‘ von Musik im Sinne von ‚die Musik selbst‘ zur Erfahrung bringt. Ob Musik damit allerdings hinsichtlich dessen erfahrbar wird, was ihre Relevanz und Intensität im Leben ausmacht, erscheint zumindest zweifelhaft.

C Die Thüringen-Stunde ist meines Erachtens die einzige der drei Beispielstunden, die einen kulturellen Bezug erfahrbar zu machen versucht, indem sie ausdrücklich die *Aufführungssituation* gestaltet. Denn es wird ein Zusammenhang zwischen musikkulturellen Elementen wie Tönen, Haltungen, Gesten etc. hergestellt. Die Künstlichkeit der Inszenierung birgt im Allgemeinen zwei Vorteile: Sie kann einerseits im Sinne einer Maske das Hineinschlüpfen in eine andere Ausdrucksweise erleichtern und begünstigt andererseits durch den deutlichen Rollencharakter eine reflexive Distanz. Das Inszenieren solcher Situationen trägt

die Perspektive in sich, auf die Leitfrage c in Abb. 7 zielt: „Wie hängen die einzelnen musikalischen Techniken dieser Stunde zusammen?“ Der Probenstil des Lehrers, der Registerausgleich beim Einsingen, die Bewegungen und Interaktionen beim Warm-up-Groove, das Einzählen auf Englisch, die Instrumente und die Art sie zu spielen und nicht zuletzt die Bedeutung des Textes „Oh happy day, when Jesus washed my sins away, he taught me how to watch, fight and pray and live rejoicing every day, oh happy day.“

- S5: „Ich finde, das ergibt keinen Sinn wirklich, ‚when Jesus washed‘. Das ist –“
I: „Habt ihr darüber mal gesprochen?“
S: „Ja.“
S1: „Hä? Wann denn?“
S: „Er hat es mal übersetzt.“
S1: „Echt?“ (GS 3, S. 43, Z. 104)

Das Übersetzen des Textes allein genügt offenbar nicht. Der Lehrer selbst sagt: „Erzähle mir etwas und ich vergesse es, zeige es mir und ich erinnere mich, lass es mich tun und ich verstehe es“ (L I, S. 10, Z. 194). Vielleicht wird die Gospelatmosphäre später noch intensiviert, wie in einem früheren Unterrichtsvorhaben zum Rondo die höfische Atmo-

²⁰ Wenn diese Unterscheidung stimmen sollte, dann wäre die Voraussetzung der Kulturrelativität von musikalischer Praxis und Erfahrung und damit ein Kerngedanke der vorliegenden Ausführungen zumindest teilweise ausgehebelt. Wenn es zum Beispiel möglich wäre nachzuweisen, dass es den vermeintlichen Sach-Parametern entsprechende Verarbeitungsbereiche im Gehirn gäbe, dann wäre das ein Argument für die kulturunabhängige, anthropologisch konstante Wahrnehmung von Klängen. Mit anderen Worten: für die entsprechende Strukturiertheit von Klangphänomenen und ihren ‚musikalischen Extrakten‘. Tatsächlich scheinen auf den ersten Blick einige Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung für eine entsprechende Unterscheidbarkeit „gewisser Grundparameter“ zu sprechen. Bei genauerem Lesen zeigt sich aber, dass die Ergebnisse ganz unterschiedliche Musikbegriffe erlauben. Altenmüller (2009) beschreibt den Befund so: „Denkbar ist, dass gewisse Grundqualitäten, wie Tonhöhe, Klangfarbe oder einfache Tonhöhenverhältnisse, in Modulen verarbeitet werden [...]. Sobald musikalische Ereignisse über eine längere Zeit gespeichert und integriert werden müssen und Melodien, komplexe rhythmische Verhältnisse oder in der Zeit wechselnde harmonische Beziehungen analysiert werden, kommen individuelle Nervenzellnetzwerke zum Einsatz, die auf Erfahrungen beruhen.“ (S. 96; vgl. auch Fußnote 5).

sphäre (L I, S. 10, Z. 171–193). Erkennbar wird jedenfalls ein gängiger Musikbegriff, bei dem eine Grenze zwischen reiner Musik und Außer-musikalischem, ungefähr zwischen den Handlungen von Musikern bei der Klangerzeugung und deren ästhetisch-kultureller Bedeutung verläuft. Musikalische „Sach- und Fachkompetenz“ lässt sich dem Aufbauenden Musikunterricht zufolge als metrische, rhythmische, melodische Kompetenz mit Empfinden für Harmonien, Notenlesen, Blattsingefähigkeit usw. beschreiben (L I, S. 7, Z. 69 ff. u. a.). Kultur erscheint gegenüber dieser „Sache“ Musik als ein „Kontext“ (L I, S. 10, Z. 167).²⁰ Nicht allein Aspekte wie der Grund für eine gesanglich ausgedrückte Freude, sondern auch kulturell verschiedene Körperhaltungen und Stimmausdrücke geraten dabei anscheinend in den Hintergrund. Aus der hier dargestellten musikdidaktischen Perspektive, die davon ausgeht, dass Musik eine ästhetische und kulturelle Praxis ist, erscheint diese Unterscheidung als problematisch und folgenreich für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen.²¹

d: Die Forderung einer „Gebrauchsanleitung“ (in Abb. 7) für eine Musikpraxis verstehe ich als ein wesentliches Instrument zur Anregung von *verständiger Musikpraxis* sowie auch als deren möglichen verbalen Ausdruck.²² Die Gebrauchsanleitung stellt einen Zusammenhang zwischen diversen Kulturtechniken her. Eine Anleitung mit dem Muster „Tu dies und dies, achte dabei auf das und das und stell dir dazu jenes vor, dann sollte die und die musikalische Qualität erscheinen“ ähnelt dem ästhetischen Urteil, das man auch als Empfehlung für eine Musik auffassen kann. Im Musikunterricht kann die Gebrauchsanleitung

²¹ Eine zuspitzende tabellarische Gegenüberstellung von zwei Arten der Lied-Einstudierung (Jank/Stroh 2006, S. 61) stellt den Ansatz des Aufbauenden Musikunterrichts im Sinne der Szenischen Interpretation gleichsam auf den Kopf bzw. auf die Füße. Es bleibt allerdings genauer zu untersuchen, ob dabei der Dualismus musikalisch/außer-musikalisch nicht mit umgekehrter Gewichtung bestehen bleibt.

²² Vgl. Wallbaum 2005a. Der Begriff „verständige Musikpraxis“ wurde von Kaiser 1995 und 1999 ins musikdidaktische Spiel gebracht und verschiedentlich aufgegriffen, blieb aber unklar. Ein Beispiel für eine Gebrauchsanweisung findet sich in Wallbaum 1998.

sowohl *Anlass zur Distanz* nehmenden Verallgemeinerung in Bezug auf eine oder mehrere außerschulische Musikkulturen als auch Anstoß oder *Anleitung für die Gestaltung* eines Unterrichtsvorhabens sein. In den drei Beispielstunden finde ich keine Gebrauchsanleitungen, allerdings Hinweise auf Vergleichbares in früheren Stunden (Höfisches Rondo, Afrikanische Musik). Inwiefern es sich dabei wirklich um Gebrauchsanleitungen im hier gemeinten Sinne handelt, kann aufgrund der nur ange deuteten Rückbezüge nicht entschieden werden. Eine kulturbezogene Zusammenschau (mit Gebrauchsanweisung) kann natürlich nicht in jeder Stunde vorkommen, aber es bleibt zu fragen, ob sie sich nicht durch die gezielte Inszenierung aller Unterrichtselemente erkennbarer anbahnen müsste als in den vorliegenden Stunden.

Solch eine schulmusikalische und gesellschaftliche Musikkulturen vergleichende Verallgemeinerung dürfte selbstverständlich nicht unter dem Aspekt geschehen, ob die SchulMusik eine oder mehrere außerschulische Musiken ‚richtig‘ abbildet, weil das die ästhetische Vollzugsorientierung und damit das Erscheinen von Musik behindern würde (ausführlich dazu Wallbaum 2007). Dieses Problem ließe sich beheben, indem man SchulMusik nicht aus einer bestimmten Kultur ableitet (sofern das überhaupt geht), sondern lediglich als *verwandte* Musikkultur anlegt. Familienähnlichkeiten ließen sich dann formulieren, ohne dass eine Erscheinung richtig und die andere falsch sein müsste.

IV. Exkurs – Musikpraxen Erfahren und Vergleichen als Zentrum eines musikdidaktischen Modells

Dass Tonsysteme bzw. Materialbegriffe, Instrumente, Phrasierungsweisen etc. Unterschiede zwischen Musikpraxen hervorbringen, ist jedem Musiker geläufig. Den Ausgangspunkt zu diesem Exkurs bildet die Beobachtung, dass sich ein Unterschied zwischen Musikpraxen im Unterricht anhand räumlicher Aufstellungen veranschaulichen lässt. Für den Vergleich wähle ich Ausschnitt XI aus der Hamburg- und Ausschnitt XV aus der Thüringen-Stunde. Um einen Unterschied zu verdeutlichen, knete ich die beiden Ausschnitte zu Idealtypen, die nicht mehr den Anspruch erheben, die Video-Ausschnitte vollständig abzubilden. In der

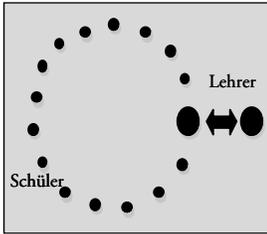


Abb. 8
Moderierte SchulMusik

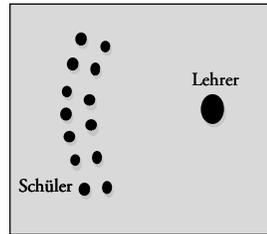


Abb. 9
Dirigierte SchulMusik

Hamburg-Stunde lässt sich die Raumaufstellung schematisch als Kreis darstellen. Ich nenne diese Praxis *moderierte SchulMusik* (Abb. 8). Die Aufstellung veranschaulicht, dass die Schüler vor allem aufeinander bezogen agieren. Der Lehrer steht entweder außerhalb des Kreises – sei es beobachtend oder auch abwesend, wenn er zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen wechselt – oder er steht im Kreis der Schüler. Eine möglichst vollkommene Eigenverantwortlichkeit und Gleichheit der Akteure im Kreis kann er mit verschiedenen Mitteln unterstützen. Zum Beispiel tritt er während der Musik aus dem Kreis heraus und verweist damit die Schüler auf sich selbst und aufeinander und gibt ihnen Gelegenheit zum Probieren.²³ Anders in der Thüringen-Stunde. Deren schematisierte Aufstellung nenne ich *dirigierte SchulMusik* (Abb. 9). Vom Warm-up (XII) über die Anleitung der Instrumentalisten-Gruppe (XIII) und das Plenum-Singen (XIV) bis zum Auftritt steht der Lehrer seinen Schülern gegenüber wie ein Dirigent seinem Chor oder Orchester. Beide Aufstellungen lassen sich als Kulturtechniken beschreiben, die unterschiedliche Musikpraxen (mit-)bestimmen.

²³ In der Gesangs-Arbeitsgruppe (Kap. 6) bleibt er eine ganze Weile zuhörend im Hintergrund. In Ausschnitt XI lässt er die Gruppe selbst ein Ende des Musizierens finden. Bleibt die Frage, welche Erfahrung von Musik die Schüler mitnehmen werden. Um eine Interpretation anzubieten: Ich nehme die Praxis als ein Sein im Klang und im Groove wahr, durchsetzt von dem Satz „Er lebt in dir“, der Erinnerungen an gestorbene Großeltern, Eltern, Kinder, Freunde, Geschwister, Ahnen oder auch nur einfach Verlorene anregt und die Musizierenden in dieser ‚Celebration‘ verbindet. Dazu wird hier vermutlich die Intensivierung des eigenen Lebensgefühls genossen, vielleicht auch die Eroberung eines präferierten Musikstils im Selbermachen.

In allgemein bildungstheoretischer Perspektive können die Aufstellungen entsprechend Abb. 8 und 9 statt als Musiktechniken auch als Abstraktionen von Unterrichtsformen im Allgemeinen gelesen werden (*Musik als Unterricht*): Die eine steht für eine partizipatorische Unterrichtsform, in der die Schüler aufeinander und auf symmetrische und selbstgesteuerte Interaktionen orientiert werden, die andere für eine Unterrichtsform, in der die Schüler auf den Lehrer und seine Anweisungen orientiert werden. Man könnte beide zum Beispiel als Merkmale demokratischer und autoritativer Erziehungsstile gegeneinander stellen oder nach dem Kriterium gegeneinander ausspielen, welche besser geeignet erscheint, um ästhetische Bildungsprozesse anzuregen (siehe oben Abschnitt II d). Hinsichtlich des Partizipations- bzw. Selbststeuerungsanteils der Schüler bekommt hier die moderierte SchulMusik den Vortzug.²⁴

Eine andere Bewertung von dirigierter SchulMusik (Abb. 9) ergibt sich, wenn man Musikunterricht nicht als kontinuierlichen Strom einer einzigen Musikpraxis auffasst, sondern als Folge von verschiedenen Musikpraxen. Dann könnte es ergiebig sein, eine moderierte und eine dirigierte SchulMusik aufeinander folgen zu lassen, um durch den *Vergleich* die Eigenart von Musikpraxen erfahrbar zu machen. Hier würde die ästhetische Praxis nicht im Sinne von *Musik als Unterricht* mit dem gesamten Unterricht gleichgesetzt, sondern die ästhetische Praxis wäre ein begrenztes Spiel im Unterricht (*Musik im Unterricht*).²⁵ Damit wird

²⁴ In allgemein pädagogischer Perspektive Ästhetischer Bildung wird entschieden die Moderierte SchulMusik favorisiert. (Siehe oben Abschnitt II d, Rolle 1999 und in diesem Band) Ganz in diesem Sinne erscheint freie Improvisation in Kommunikativer Musikdidaktik als Ideal einer demokratischen Musikpraxis und als Idealform von Musikunterricht. (Orgass 2007, S. 707–770) Kritisch zur Vorrangstellung von Improvisation hinsichtlich ihres bildenden Werts vgl. Rora (2008) aus spieltheoretischer Perspektive und mit Aussagen von Improvisationsdidaktikern. Orgass selbst gelangt in kritischen Reflexionen zu dem Schluss, dass kompositorische Verfahren (wie z. B. die Prozess-Produkt-Didaktik bei Wallbaum 2000, Anmerkung des Verfassers) als Idealform von Unterricht als Musik besser geeignet erscheinen als die freie Improvisation (Orgass 2008, S. 206).

²⁵ Eine vergleichbare Unterscheidung findet sich in Longardt 1968; dazu Wallbaum 2000, S. 58–66.

gleichsam zusätzlich zur SchulMusik-Gestaltungs-Praxis eine Meta-Ebene des Vergleichens erzeugt. Das Vergleichen lässt sich einerseits als Teil ästhetischer Kritik verstehen, in der es hilft, Phänomene zu bemerken, zu unterscheiden und zu kommunizieren, andererseits als Teil einer Kartierung musikalischer Praxen und Erfahrungswelten. Sofern dieses Kartieren sich auf vorhandene Karten bzw. Modelle musikalischen Orientierungswissens beziehen würde, wäre das Vergleichen eine wissenschaftliche Praxis des Identifizierens und Einordnens.

Ein kritisches Potenzial würde sich in solchem Musikunterricht nicht aus einer irgendwie übergeordneten Weltanschauung, Musiktheorie oder ästhetischen Vorliebe ergeben, sondern allein aus dem Erfahren und Vergleichen verschiedener erfüllter Musikpraxen. Die Frage wäre nur, welche Musikpraxen im Musikunterricht erfahrbar gemacht und unter welchen Gesichtspunkten sie zueinander gestellt werden könnten und sollten. Auf der Suche nach konkreten inhaltlichen Empfehlungen für Musiklehrkräfte würde sich die Frage nach relevanten Kulturtechniken in zwei Hinsichten stellen: einerseits in der horizontalen, die an einer Steigerung der Attraktivität in der zeitlichen Abfolge der SchulMusiken interessiert ist, andererseits in der vertikalen, die an signifikanten Verwandtschaftsmerkmalen mit außerschulischen Musikpraxen interessiert ist. Die methodisch-didaktische Norm einer solchen musikdidaktischen Perspektive, die erfüllte Musikpraxis mit kulturellem Orientierungswissen verknüpft, könnte demnach lauten:

Musikunterricht soll verschiedene Musikpraxen erfahrbar machen und diese miteinander vergleichen!

Dafür wäre ein prozess-produkt-didaktisches Verfahren empfehlenswert. Produkte der Unterrichtspraxis wären SchulMusiken. Lehrer und Schüler planen gemeinsam, wie sie eine Musik (unter anderem!) im Unterschied zu einer anderen erfüllend gestalten. Bleibt ‚nur‘ die Frage, welche musikalischen Kulturtechniken und charakteristischen Erfüllungsqualitäten relevant verschieden sind und wie diese unter schulischen Bedingungen aussichtsreich inszeniert werden können. Könnten die Kulturtechniken, die „moderierte“ und „dirigierte SchulMusiken“ bestimmen, unter anderen dazu gehören? Hier sehe ich sowohl musikwissenschaftlichen als auch musikdidaktischen Forschungsbedarf.

V. Zusammenfassung

Die zusammenfassende Betrachtung der vorliegenden Untersuchung regt zur Formulierung einer Soll-Aussage an, die zumindest in grammatischer Hinsicht gar nicht normativ zu sein scheint. Der Satz „Musik sollte im Musikunterricht erscheinen!“ scheint auf den ersten Blick so selbstverständlich wie „Schüler und Lehrer sollten im Unterricht erscheinen“ (weil es sonst eben kein Unterricht wäre). Man meint, es gar nicht extra sagen zu müssen. Wahrscheinlich würden auch alle noch dem folgenden Satz zustimmen: „Musik sollte im Zentrum von Musikunterricht erscheinen!“ Geht man aber davon aus, dass Musik als das, was ihre Qualität ausmacht, nur in erfüllter ästhetisch-kultureller Praxis erscheint, und untersucht man die Beispiele und Interviews in dieser Hinsicht, dann ist die Forderung schon nicht mehr selbstverständlich.

Der vorliegende Text rückt eine möglichst objektive Darstellung dessen in den Vordergrund, was die hier gewählte Perspektive sichtbar macht. Bezüge zu musikdidaktischen und anderen Diskursen werden parallel zur Beleuchtung der Stunden in Fußnoten hergestellt.

Die dargestellte musikdidaktische Perspektive geht davon aus, dass Musik kein ‚objektiv‘ messbares Ding ist, sondern ein eigenartiges Phänomen, das nur in einer speziellen Praxis (oder ‚Art der Weltzuwendung‘) erscheint. Der Praxis-Begriff fungiert zugleich als interdisziplinäre Schnittstelle zwischen Erkenntnistheorie und einer ästhetischen und kulturtheoretischen Beschreibung von Musik sowie Musikunterricht. In Abschnitt I rücken erkenntnistheoretische Aussagen im Sinne des philosophischen Pragmatismus eng mit denen eines gemäßigten Konstruktivismus zusammen. Konstitutiv für Wahrnehmungen und Erfahrungen aller Art ist demnach, dass keine Bedeutung ohne Praxis entstehen und dass niemand eine Bedeutung ohne Teilnehmerperspektive verstehen kann. Musikunterricht ist weniger als *eine* Praxis, sondern vielmehr als ein Mix verschiedener Praxen zu beschreiben, wie zum Beispiel einer Praxis des Theoretisierens über Musik, des Identifizierens oder moralischen Bewertens oder eben des Vorbereitens, Probierens und ästhetischen Beurteilens von Musik. Beschreibungen aus Ästhetik und Kulturwissenschaft sind geeignet, das Spezielle musikalischer Praxis genauer zu benennen. Sie können in einem grob ordnenden Zugriff als allgemeine *Form*

(nämlich ästhetisch) und kulturspezifisch konkretisierter *Inhalt* einer Praxis unterschieden werden. Abschnitt II beleuchtet die Beispielstunden anhand von vier „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Abb. 2, S. 93). Die Merkmale werden anhand von Video- und Interview-Ausschnitten veranschaulicht und außerdem hinsichtlich ihrer Lage und Funktion im jeweiligen Unterricht geortet. Abschnitt III beleuchtet anhand von vier weiteren „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale“ (Abb. 7, S. 107) musikkulturelle Bedeutungen in den drei Schulstunden. Sowohl hinsichtlich der ästhetischen als auch der kulturellen Merkmale werden signifikante Unterschiede zwischen den drei Stunden sichtbar. Die Video-Analyse lenkt die Aufmerksamkeit über die zeitlich-organisatorischen und verbalen Aspekte hinaus auf nonverbale räumlich-organisatorische, mimisch-gestische und akustische Aspekte der Praxis (bzw. Kultur) im Klassenraum, die je nach Erkenntnisinteresse zu weitergehenden musikdidaktischen Reflexionen Anlass geben.

Ein Exkurs (Abschnitt IV) knüpft bei Unterschieden der räumlichen Aufstellung an, leitet daraus Kulturtechniken einer „moderierten“ und einer „dirigierten Schulmusik“ ab und entwirft ein Modell für die formale und inhaltliche Gestaltung von Musikunterricht, in dessen Zentrum das Erfahren und Vergleichen von Musikpraxen steht. Insgesamt macht die Perspektive beträchtlichen musikwissenschaftlichen und musikdidaktischen Forschungsbedarf sichtbar.

Literatur:

- Altenmüller, Eckart (2009): Musik hören – Musik entsteht im Kopf, in: Andreas Sentker, Frank Wigger (Hrsg.): *Schaltstelle Gehirn. Denken, Erkennen, Handeln.* (DIE ZEIT Wissen-Edition), Heidelberg, S. 83–106.
- Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*, Augsburg.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.; 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen.
- Busch, Wilhelm (1874): Der Maulwurf, in: *Dideldum!* S. 18–29. Heidelberg. Vgl. <http://de.wikisource.org/wiki/Dideldum!>

- Copei, Friedrich (1930, 1966): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York und Oxford.
- Elliott, David J. (2003): Music Education in the 21st Century: Why? What? And How?, in: *DiskMP* 19/2003, S. 49–56.
- Geertz, Clifford (1996): Anti-Antirelativismus (Deutsch von Claudia Brede-Konersmann), in: Konersmann, Ralf (Hrsg.): *Kulturphilosophie*, Leipzig.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht. 1–6* (= Praxis und Theorie des Unterrichtens, hrsg. v. Gunter Otto u. Wolfgang Schulz), Weinheim.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1 und 2. (Zitiert nach Frankfurt am Main 1988, Neuauflage von 1987).
- Habermas, Jürgen (1996): Sprechakttheoretische Erläuterungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 50, H. 1/2, S. 65 ff.
- Helmke, Andreas (2007): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze.
- Jacoby, Heinrich (1984): Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“. *Jacobys Vorträge/Publikationen 1920/27*, Hamburg.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (Hrsg.; 2002): *Didaktische Modelle*, 5., völlig überarbeitete Auflage, Berlin.
- Jank, Werner (Hrsg.; 2005): *Musikdidaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I + II, Berlin.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (2006): *Musikunterricht Heute* 6. Oldershausen, S. 52–64.
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik* 17/2003, S. 15 ff. www.erzwiss.uni-hamburg.de/.../Juenger/.../Juenger_Prinzipiell_Interkulturell.pdf

- Kaiser, Hermann J. (1991): Musikalische Erfahrung: Ein Kriterium zur Beurteilung von Stundenplanungen, in: Kraemer, Rudolf-Dieter: *Musikpädagogik: Unterricht – Forschung – Ausbildung*, Mainz, S. 37–48.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hrsg.): *Musikforum Nr. 83*, Dezember 1995, S. 17–39.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: *AfS-Magazin 8/1999*, S. 5–11. Wiederveröffentlicht in: *ZfKM*, Sonderedition 2002, S. 19–31.
- Khittl, Christoph (2009): „Die ewige Wiederkehr“, in: *Diskussion Musikpädagogik 43/09*, S. 39–46.
- Klafki, Wolfgang (1996, 1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim.
- Kleimann, Bernd (2002): *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*, München.
- Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.; 2008): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld.
- Longardt, Wolfgang (1968): *Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens*, Essen.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. (= Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 9/05), <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>
- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell. Zu Zielen, Prinzipien, Inhalten und Projekten des interkulturellen Musikunterrichts, in: *Musik in der Schule 4/2001*, S. 4–7.
- Meyer, Hilbert (2007): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik*. Aufsätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer), Augsburg.

- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (= Folkwang Studien, hrsg. v. Stefan Orgass und Horst Weber, Bd. 6), Hildesheim.
- Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts, in: Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, S. 183–213.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik, in: Pfeiffer, Martin; Vogt, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik*, Augsburg, S. 302–313.
- Petersen, Udo (2006): „Was soll denn ich dabei überhaupt noch machen?“ Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht – Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5–13, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 6*, Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit, S. 77–84.
- Pfleiderer, Martin (2006): *Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik*, Bielefeld.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien*, Weilerswist.
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus, in: Srubar, Ilja u. a. (Hrsg.; 2005): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, Wiesbaden, S. 92–111.
- Regelski, Thomas A. (2000): SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Vorbereitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung, in: *Musik und Bildung* 3/2000, S. 28–33.
- Regelski, Thomas A. (2009): *Music and Music Education as and for Praxis: An Action Learning Model*. Manuskript eines Vortrags im Rahmen der EAS/ISME-Tagung vom 1. bis 4. Juni 2009 in Tallinn.

- Riehn, Rainer (1990): Noten zu Cage. In: Metzger, Heinz Klaus, Riehn, Rainer (Hrsg.): *MUSIKKONZEPTE* Sonderband John Cage I, April 1990, 2. veränd. Aufl., S. 97–106
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel.
- Rora, Constanze (2008): Vom Sinn der Improvisation als Spiel, in: Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, S. 215–231.
- Roth, Gerhard (1994, ⁵1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt am Main.
- Seel, Martin (1991): *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt am Main.
- Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, in: *Kunst + Unterricht* Heft 176/1993, S. 48 f.
- Seel, Martin (1996): Zur ästhetischen Praxis der Kunst, in: Ders.: *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt am Main, S. 126–144.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*, Wien.
- Seel, Martin (2009): Von der Musik des Denkens, in: *DIE ZEIT* Nr. 37, 3. September 2009, S. 50.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Jank, Werner (Hrsg.): *Musikdidaktik*, Berlin, S. 185–192.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal.
- Vogt, Jürgen (1999): David J. Elliotts „praxiale“ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung, in: *Musik und Bildung* 3/99, S. 38–42.
- Wagenschein, Martin (1964): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* (= Pädagogische Schriften, Band I), Stuttgart.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt, in: *M & B* 4/1998, S. 10–15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1238744308847-84937>
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Didaktische Perspektiven zur Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen*, Kassel. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>

- Wallbaum, Christopher (2005 a): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert, in: *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 26, 2. Quartal 2005, S. 4–17. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1243593251425-00656>
- Wallbaum, Christopher (2005 b): Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): „Hören und Sehen – Musik audiovisuell“, Mainz, S. 313–325. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-25071>
- Wallbaum, Christopher (2006): Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?, in: Kaiser, Hermann J. u. a. (Hrsg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg, S. 141–153. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-33229>
- Wallbaum, Christopher (2007): Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: Schwarzbauer, Michaela; Hofbauer, Gerhard (Hrsg.): *Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung* (= Polyästhetik und Bildung, Bd. 5), Frankfurt am Main, S. 99–125. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1238663641194-57600>
- Wallbaum, Christopher (2008): Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht*. Beiträge der Münchner Tagung 2008, München, S. 101–111. www.bkj-remscheid.de/fileadmin/kongress_dossiers/wallbaum.pdf
- Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen, in: Rolle, Christian; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*, Regensburg, S. 42–54. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-33383>

Fishbowl A

Ursula Brandstätter, Anne Niessen, Christine Stöger,
Christopher Wallbaum, Moderation: Christian Rolle

Das Gespräch dreht sich wesentlich um die Themen des Musik- und des Praxis-Bezugs in wissenschaftlicher Musikdidaktik. Die erste Fishbowl wurde von Christian Rolle moderiert. Sie unterschied sich in ihrem Ablauf von den beiden folgenden, weil das Konzept noch nicht allen klar war, sodass sich phasenweise – angeregt auch durch die relativ abstrakt gehaltenen Beiträge – eine hitzige Plenumsdiskussion zum Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Musikdidaktik entspann.

Rolle fragt nach Gemeinsamkeiten oder Verwandtschaften zwischen den vorgetragenen Perspektiven, so verschieden die Theorie-Hintergründe auch sein mochten, und nach Unterschieden: Was beleuchte die eine Perspektive, was lasse die andere im Dunkeln?

Brandstätter sieht einen Unterschied zwischen ihren Perspektiven und denen von Stöger, die sich mit der Frage befassten, was Theorien überhaupt leisten könnten, und denen von Niessen und Wallbaum, die eine Theorie darstellten, von der ausgehend die Beispiele beleuchtet würden.

Wallbaum vermutet, der einzige gewesen zu sein, der sich über Musik Gedanken gemacht habe. Er stellt die These auf, dass Fachdidaktik dadurch gekennzeichnet sei, dass sie Didaktik im Zusammenhang mit dem Fachgegenstand reflektiere. Eine allgemein didaktische Theorie zum Lernen, wie Niessen sie vorgestellt habe, sei sicher auch für musikalische Lehr-Lern-Situationen hilfreich. Dennoch frage er sich, was das fachspezifisch Musik-Didaktische daran sei.

Niessen räumt ein, ihre Theorie sei zwar allgemein didaktisch, aber durch die Anwendung auf Musikunterricht würde sie musikdidaktisch. Außerdem bestünde ein enger Zusammenhang zwischen Verarbeitungstiefe und musikbezogener Erfahrung. Das würden die Analysen der Interviews nahelegen. Daraus erwachsen auch Empfehlungen für die Gestaltung von Musikunterricht.

Wallbaum fragt, ob Musikdidaktik nicht auch zu den Inhalten von Musikunterricht etwas sagen sollte. So könnte – als Gedankenspiel – der Fall eintreten, dass das Unterrichten mit Keyboards nicht empfehlenswert erschiene. Ob eine allgemein didaktische Untersuchung der Verarbeitungstiefe eines Musikunterrichts mit Keyboards dann nicht obsolet wäre.

Niessen hält die Untersuchung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht selbst dann für nützlich, wenn der untersuchte Unterrichtsinhalt verzichtbar wäre. Ihr Argument ist, dass vorher theoretisch formulierte Einsichten bei einem empirischen Blick auf die Realität wie unter einem Vergrößerungsglas hervortreten. Konkret trete bei der von ihr vorgestellten Perspektive hervor, dass es einen notwendigen Zusammenhang zwischen Einverständnis mit Aufgaben und einem gewissen Maß an Verarbeitungstiefe gebe.

Stöger meint, dass es im musikdidaktischen Geschäft immer auch allgemein um Didaktik gehe. In einem spezifischen Bereich, wie z. B. der Produktionsdidaktik, überschneiden sich dann allgemein didaktische Gesichtspunkte mit den Besonderheiten musikalischer Umgangsweisen.

Rolle weist darauf hin, dass der Begriff Lernen, der für Didaktik eine zentrale Kategorie sei, nur bei Niessen auftauche. Er fragt, ob der Begriff vielleicht gar nicht so wichtig oder ob er in den anderen Beiträgen eher zufällig aufgetaucht sei.

Niessen verweist noch einmal auf Verständnis, Leistung und Motivation als Wirkungen von Unterricht. Wenn im Unterricht nun tatsächlich die Situation entstehe, dass jemand Lust habe, Musik zu machen, und er auch das Gefühl habe, es zu können, dann seien diese Wirkungen für sie gleichzeitig als Zielformulierungen von Musikunterricht denkbar. Zudem sei der Begriff Lernen im Musikunterricht ein schwierig zu definierender Begriff. Angesichts dieses Umstandes und im Hinblick auf empirische Untersuchungen könnte es sinnvoll sein, schon einmal mit einer Untersuchung des Phänomens Verarbeitungstiefe zu beginnen.

Gast (Thomas Ott) stellt zu Wallbaums Frage nach dem spezifisch Musikalischen und damit Musikdidaktischen in manchen der Beiträge die Gegenfrage, ob denn Theorien des Musikunterrichts im theoretischen Umkreis der Musik bleiben müssten, also nur mit „einheimischen“ Begriffen der Musikästhetik, -wissenschaft und -geschichte operieren dürften.

Gast (Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck) nennt Wallbaums Frage „schönen Sprengstoff“. In ihr stecke die Prämisse, dass pädagogische oder Bildungs-Praxis mit Musik eine ganz andere sei als ohne. Man könne diesen Unterschied (mit H.-J. Kaiser u. a.) so weit treiben, dass musikalische Bildung der Widerpart der allgemeinen Bildung sei. Er sei dagegen der Auffassung, musikalische Bildung sei ein Sonderfall oder Teil allgemeiner Bildung.

Rolle bezweifelt, dass bei Überlegungen zur Musik im musikdidaktischen Kontext nur einheimische Begriffe verwendet werden können. So könne man zum Beispiel aus der Zielperspektive fragen, welchen Beitrag Musik dazu leisten kann. Man könne aber auch nach Themen und Inhalten des Musikunterrichts fragen und worum es bei Musik im Musikunterricht eigentlich geht. In drei Beiträgen tauche die Frage nach der Musik gar nicht auf. Insofern versteht er Wallbaums Frage nicht als Vorwurf, aber schon als Nachfrage: „Ihr redet gar nicht von Musik, taucht die zufälligerweise in eurer Perspektive nicht auf, ist sie ganz im Schatten oder gibt es dazu nichts zu sagen?“

Brandstätter bemerkt in der Diskussion zur musikdidaktischen Theorie ein ähnliches Phänomen wie bei ihrer Beobachtung der Stundenbeispiele, nämlich dass man angesichts von etwas Gezeigtem – z. B. Klassenmusizieren – sofort auch sehen kann, was nicht gezeigt wurde, was im Schatten liegt.

Niessen äußert die Auffassung, dass eine Diskussion um Inhalte des Musikunterrichts nicht gut zum Setting gepasst hätte, weil die Beispielstunden keine Idealstunden, sondern Momente aus einem Kontinuum seien. Auch Wallbaums Beitrag habe sich nicht mit Inhalten befasst, son-

dern bewegte sich auf einer Ebene, die von der Frage nach der Verarbeitungstiefe gar nicht so weit entfernt sei.

Gast (Student) bemängelt, dass die Beiträge zu wenig konkrete und kritische Anregungen gegeben hätten, was gut war an den Stunden und was nicht. Das führe dazu, dass er daraus keinen Nutzen für die künftige Unterrichtsgestaltung ziehen könne.

Brandstätter sieht eine Grundproblematik des Settings angesprochen. Sie habe zwar beim Ansehen der Stunden am Computer aufgrund ihrer persönlichen Normen vieles bewertet, hielt aber den Rahmen einer Tagung nicht für geeignet zu werten, weil diese Wertungen stark kontextabhängig seien. Das Bewerten sei unangemessen, wenn der Wertende nicht Teil des Systems sei, d. h. irgendwie, zum Beispiel an der Stundenplanung und/oder -gestaltung, mitgewirkt habe.

Stöger stimmt zu. Sie möchte niemanden und keine Stunde funktionalisieren. Ihr Anliegen sei es deutlich zu machen, worauf sie sich beim Werten beziehe, und sie habe sehr wohl Wertungen eingebracht, z. B. dass bestimmte Trainingsformen für sich noch kein Lernen seien. Aber es sei denkbar, dass zusätzliche Kontextinformationen, die ihr fehlten, ihre Wertung unstimmig machen könnten.

Wallbaum fragt, ob Stögers musikdidaktische Perspektive als die eines therapeutischen Lehrer-Beraters gekennzeichnet werden könnte, für den es im Gespräch mit der jeweiligen Lehrkraft vor allem darauf ankäme, die jeweiligen situativen und auch persönlichen Bedingungen der Lehrkraft zu reflektieren. Ob man aufgrund der Fokussierung der Individualitäten die Perspektive als relativistisch gegenüber allgemeinen Normen für gelungenen Musikunterricht bezeichnen könnte?

Stöger weist die Kennzeichnung als relativistisch entschieden zurück. Auch sie würde sich an benennbare Kriterien halten, um zum Beispiel das Musizieren in einer Stunde zu bewerten. Nur empfinde sie den Bezug darauf in diesem Rahmen als unfair. Denn für die Entscheidung, eine Musiziersituation als gelungen zu bewerten, sei es wichtig zu wissen,

ob eine Leistung für einen Schüler möglicherweise ein Riesenschritt war oder ob eine Lehr-Lerngruppe gerade erste Schritte in größerer Eigenständigkeit probiert habe.

Gast (vermutlich Referendarin) hebt hervor, dass an der Schule nicht allgemeine Prinzipien des Lernens gebraucht würden, sondern das fehlende Zwischenstück zwischen der vorfindlichen und einer reflektierten Praxis. Sie fragt nach den spezifischen Bedingungen, unter denen Musik oder ästhetische Praxis stattfinden muss, und nach den Möglichkeiten, aufbauend zu unterrichten. Sie wirft die Frage auf, ob ein ästhetischer Unterricht nicht ein Gegenmodell zu einem stark instrumentenorientierten Unterricht sein müsste, der möglicherweise nur deshalb favorisiert werde, weil er gut funktioniere.

Niessen erinnert an das Tagungsthema „Musikstunden im Licht didaktischer Theorien“. Sie verstehe dieses Thema auch als Frage nach der Funktion von Theorien. Sie könnten zum Beispiel der Eröffnung neuer Perspektiven dienen, aber nicht unmittelbare Handlungsanweisungen für die Praxis liefern.

Rolle betont, es sei nicht darum gegangen, die Unterrichtsstunden zu bewerten, damit die drei Lehrenden, die die Stunde gehalten hätten, daraus einen Nutzen ziehen können (es sei ohnehin nur einer von drei Lehrern anwesend). Aber die Bewertung würde etwas zeigen: Anhand der angelegten Kriterien würde die jeweilige theoretische Perspektive, würden die zugrunde liegenden Theorien deutlich. Wenn allerdings eine Theorie gar keine normative Dimension habe und aus ihrer Perspektive deshalb auch keine Bewertung vorgenommen werde, sei das ebenso legitim. Dennoch würde ein entsprechender Befund etwas über die jeweilige Theorie sagen.

Gast sei als Lehrer oder Referendar gekommen und habe gehofft, dass die Musikdidaktiker den Musiklehrern etwas zu sagen hätten, wo es im Musikunterricht hingehen sollte.

Niessen betont den Situationsbezug jedes Unterrichts, der keine „Rezepte“ erlaube.

Brandstätter unterscheidet zwei Ebenen. Auf der einen werde Unterricht beobachtet und besprochen, auf der anderen würde darüber gesprochen, was Theorien leisten, wenn über Unterricht gesprochen werde. Sie verstehe das Tagungssetting so, dass über die Ebene der Theorien gesprochen werde, und darum spiele die Bewertung der einzelnen Unterrichtsstunden hier keine zentrale Rolle.

Gast (Karl Holle) sieht als gemeinsamen Fokus in den drei Unterrichtsstunden, dass musiziert wurde. Er meint, dass die Blicke bisher mehr auf die Schatten gerichtet wurden als auf das Sichtbare, das man als gut oder schlecht bewerten kann. Man könne davon ausgehen, dass die Kollegin und die beiden Kollegen, welche diese Praxis vorgeführt und ausgewählt hätten, der Meinung waren, sie hätten eine gute Praxis abgeliefert. Da er den Bewertungsgesichtspunkt problematisch findet, schlägt er vor, die Stunden zunächst als gut zu akzeptieren und die Referenten zu fragen: „Haben Sie bei der Analyse dieser drei Stunden besser verstanden, was eine gute Praxis zu einer guten Praxis macht, und, wenn das der Fall sein sollte, was war es?“

Niessen beantwortet Holles Frage so, dass ihr klar geworden sei, welche Bedeutung der Aspekt Verarbeitungstiefe habe, weil er – wie die Schüler in den Interviews betonten – für ihre Bewertung maßgeblich sei.

Brandstätter weist auf Äußerungen von Schülern aus der Hamburg-Stunde hin: „Ich find’ den Unterricht gut, weil der Lehrer unterrichtet so, wie er ist.“ Das würde bedeuten, dass die Authentizität der Lehrerpersönlichkeit ein wesentlicher Faktor für gelingenden Unterricht ist.

Stöger findet in jeder Stunde hinsichtlich von Kriterien wie zum Beispiel Eigenständigkeit des Lernens, angstfreie Atmosphäre, Intensität, ästhetische Reflexion, Übertragung von Begriffen vieles gelungen, aber nie alles.

Rolle bemerkt, dass bei seiner Analyse der Stunden stets die Frage „Was heißt guter Musikunterricht?“, also die Perspektive der Bewertung, im Raum gestanden habe, aber auf einer normenreflexiven Meta-Ebene.

Gast (Brigitte Lion) weist auf eine dilemmatische Grundkonstellation hin, die es schwer mache, über guten Musikunterricht zu sprechen. Das Dilemma bestünde darin, dass zum einen größte gesellschaftliche Erwartungen in den Köpfen von Schülern, Eltern und Lehrern an zum Beispiel intelligenzfördernde (u. a.) Effekte von Musikunterricht geknüpft würden. Zugleich würde aber die Institution Schule Rahmenbedingungen vorgeben, deren Widersprüchlichkeit nicht auszuhalten sei. Alle widersprüchlichen Erwartungen [wie z. B. die individueller Entfaltung und sozialer Normierung, Förderung und Auslese – Anm. des Herausgebers] sollten schließlich von einer Person, nämlich der Lehrkraft, eingelöst werden. Die „Schon-Gesten“ gegenüber den Lehrkräften brächten zum Ausdruck, dass man jemanden mit einer derart unlösbaren Aufgabe nicht auch noch attackieren wolle.

Niessen hält Theorien nicht für unmittelbar handlungsleitend. Es gäbe aber zwischen der Theorie und der Praxis die ‚subjektiven Theorien‘ der Musiklehrenden. Es könne sinnvoll sein, sich mit den Theorien in den Köpfen der Lehrenden auseinanderzusetzen und mit den Perspektiven, die man aus der Auseinandersetzung gewinnt, wiederum auf die eigene Praxis zu schauen.

Stöger zielt auf einen anderen Punkt zwischen Theorie und Praxis. Das eine sei, eine Theorie zu formulieren, das andere, diese in einen Kommunikationsprozess zu bringen. Da fehle ein Zwischenstück, das zur Arbeit dazugehöre. Man könne das zum Beispiel in einer Art Schauberatung sichtbar machen, wo die Werte mit der Person, die wirklich da ist, im direkten Dialog thematisiert würden: „Was wollten Sie eigentlich? Was finde ich? Worauf könnte es noch hinauslaufen oder worauf könnte man noch achten?“ usw. Jede Arbeit mit Studenten und Lehrern stelle dieses Zwischenstück dar.

Gast (Referendarin) kennzeichnet ihren Beitrag als „etwas kontrovers“ dazu. „Als Student“ lerne man viel über Theorien, und die Frage sei dann im Unterricht: Wie setze ich das jetzt um? Es sei merkwürdig, wenn gestandene Kollegen sagten, sie könnten den Unterricht nicht beurteilen, weil sie die äußeren Rahmenbedingungen nicht kennen würden. Sie fände es „nicht ganz fair“, zu sagen, dass man darüber nichts sagen könne.

Rolle äußert den Eindruck, musikdidaktische Theorie sei in den Beiträgen kaum in ihrer handlungsanleitenden Funktion für die Gestaltung von Musikunterricht thematisiert worden. Er stellt die Frage: „Stimmt meine Beobachtung, dass musikdidaktische Theorien das nicht leisten können, weil sie dann immer sofort zu Rezepten werden, oder ist es einfach nicht zur Sprache gekommen?“

Gast (Werner Jank) vermutet, dass es unter den Anwesenden offenbar unterschiedliche Erwartungen an die Tagung gegeben habe und dass eine theoriebezogene Veranstaltung zu Perspektiven der Musikdidaktik etwas anderes sei als eine Lehrerfortbildung.

Gast (Udo Petersen) hält entgegen, eine Lehrerfortbildung und die Auseinandersetzung mit Theorie seien durchaus vereinbar. Um Coaching wie im Referendariat sei es ihm jedenfalls nicht gegangen, als er seine Unterrichtsstunde habe aufnehmen lassen, sondern um die Perspektiven der Musikdidaktiker. Er habe lange überlegt, was in dieser Stunde zu zeigen sei. Ihm sei klar gewesen, worauf er sich einlasse. Er habe nicht den Eindruck, geschont worden zu sein, er sei es aber aus dem Alltag gewohnt, auch härter angefasst zu werden. Er sähe sich weniger mit seiner Lehrerpersönlichkeit im Zentrum der Aufmerksamkeit als mit dem konkreten Unterricht, der schließlich im Zusammenspiel mit den Schülern entstanden sei. Theorien könnten durchaus unterrichtspraktische Orientierung geben. „Wie gewinne ich Orientierung? Indem ich Theorien verinnerliche oder eben Erfahrungen mache und Erfahrung kann auch sein, dass ich hier sitze und mir anhöre, was die Herren und Damen über Unterricht sagen, den ich da auf dem Film gesehen habe oder den ich ausschnittsweise aus dem Zusammenschnitt kenne.“

Gast (Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck) wendet sich gleichfalls gegen eine strikte Trennung von Theorie und Praxis. Lehrerfortbildung sei Theoriearbeit, weil man dabei keinen konkreten Unterricht mache, sondern sich über Unterricht verständige. Möglicherweise rühre eine Irritation von der Richtung dieser Theoriearbeit her. Er selbst habe es in der Vorbereitung der Tagung als anspruchsvolle Aufgabe erfahren zu sortieren, worin seine Aufgabe als musikpädagogisch orientierter Wissenschaftler bestehe, der versucht, eine Situation mit anständigen Instrumentarien, das heißt deskriptiv zu erfassen, und andererseits – das nenne er Didaktik – Handlungsempfehlungen zu geben. Der Standpunkt, dass Wissenschaftler keine Handlungsempfehlungen geben könnten, wäre ihm zu einfach. Zwar hätten die Musikdidaktiker sich so oft umgeschaut, dass keiner mehr – wie da oder dort vielleicht noch in der Seminarlehrerschaft – genau zu wissen meine, wie guter Musikunterricht ginge. Daher könne man das Erarbeitete nicht als Rezept oder als dogmatisch gehaltenen Hinweis offerieren. Aber er habe in den Vorträgen viele Momente gehört, die auch für die Planung des eigenen Unterrichts hilfreich seien, zum Beispiel: Gab es in der Stunde *time on task*, mehr oder weniger Verarbeitungstiefe, gab es ästhetische Urteile, wurden Wahrnehmungen kommuniziert?

Gast (Lehramtsstudentin) ergänzt, sie habe in Wallbaums Vortrag erkannt, dass man auf die kulturelle Dimension von Unterricht achten solle, aus Niessens Vortrag habe sie den Aspekt der Verarbeitungstiefe und überhaupt aus allen Vorträgen Anregungen gewonnen. Dennoch blieben es Theorien, die nicht unbedingt zum entsprechenden Handeln befähigten. Selbst von einem Lehrer, der seine eigenen Konzepte und Theorien im Kopf habe, sei noch nicht gesagt, dass er die auch in die Praxis umsetze.

Gast (andere Studentin) bekräftigt das vorher Gesagte und erinnert sich an einen Satz aus ihrer ersten Seminarsitzung: „Rezepte sind langweilig und wir müssen anfangen, selber zu denken.“ Dementsprechend solle man sich von Theorien zum Nachdenken über das eigene Unterrichten anregen lassen.

Gast (Wolfgang Martin Stroh) weist darauf hin, dass je deutlicher die theoretische Position formuliert sei, umso klarer auch würde, wie man kritisiere und bewerte. Ihm sei bei Wallbaum am deutlichsten geworden, welche theoretische Position er habe, da sei auch die Kritik am klarsten gewesen. Frau Brandstätter habe explizit gesagt, dass sie eher eine Meta-Ebene einnehme. Da sei dann überhaupt keine kritische Position mehr da. Er denke, es sei für die Referenten und alle wichtig, ihre theoretische Position deutlich zu machen. Dann würde auch klar, was das für den Unterricht bedeute, dann sei es wie mit dem Scheinwerfer, der einzelne Aspekte beleuchten könne.

Gast (Stefan Roszak) wirft einen neuen Aspekt auf, indem er Brandstätters und Wallbaums Vorträge in Zusammenhang bringt. Er finde die These von Wallbaum, dass man hören könne, ob Unterricht gelinge, einigermaßen spektakulär, weil sie Didaktik als Lehrkunst begreife (die es ja früher schon gegeben habe). Als gelernter Klavierbauer frage er sich, welchen Stellenwert das Hören als Basisqualifikation alles Musikalischen in der Didaktik einnehmen solle. Und zwar ‚Hören‘ in dem Sinne, wie Brandstätter es vorgemacht habe, von „sich beobachten und das Beobachten beobachten, das Hören hören.“ Möglicherweise sei das Hören auf Klangqualitäten im Vergleich zum Blick auf Operationen der Unterrichtsgestaltung in den didaktischen Theorien unterbelichtet.

Rolle beendet in seiner Funktion als Moderator die Fishbowl mit dem Hinweis auf die abgelaufene Zeit, verweist auf die Möglichkeit einer durchdachten Wiederaufnahme der letzten Frage und gibt Wallbaum Gelegenheit, das Schlusswort des ersten Tagungstages zu sprechen.

Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens?

Werner Jank

Im ersten Abschnitt versuche ich, die drei gefilmten Unterrichtsstunden in einen musikdidaktischen Rahmen unter der Perspektive des musikalischen Handelns einzuordnen. Im zweiten Teil konzentriere ich mich auf Aspekte des Verhältnisses zwischen Lernen und Lehren und im dritten Teil komme ich zurück auf einzelne Aspekte der Unterrichtsstunden, die mit diesem Verhältnis zu tun haben. Der vierte Teil formuliert abschließend eine mögliche Konsequenz. Dabei ist die Aussagekraft des Folgenden beschränkt durch meinen eigenen musikpädagogischen Standort, durch die technischen Grenzen der Dokumentation und durch die grundlegenden Schwierigkeiten, Prozesse des Lernens und Lehrens in ihrer Komplexität angemessen zu erfassen.

1. Musikdidaktische Perspektiven musikalischen Handelns

„Handeln an sich ist keine pädagogisch sinnvolle Kategorie.“

In dieser Formulierung stammt der Satz von Wolfgang Stroh und ist nachzulesen in seiner Kritik eines Aufsatzes von mir und anderen zum Aufbauenden Musikunterricht (Stroh 2003, S. 4). Natürlich hat er recht. Pädagogischen Sinn erhält die Kategorie „Handeln“ erst durch eine fachbezogene didaktische Perspektive, die es erlaubt, den Stellenwert und die Funktion des Handelns für das Schulfach zu begründen (vgl. Ott 1984, 1997).

In den ästhetischen Fächern und im Fach Sport entsteht eine didaktische Perspektive zunächst schon durch die Tatsache, dass die jeweilige, historisch gewachsene fachliche Praxis einen zentralen Kernbestandteil der Fächer ausmacht: „[...] nur dadurch, daß Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden“ (Kaiser 1995, S. 22). Wenn Musikunterricht auf das eigene musikalische Handeln der Schülerinnen und Schüler und damit

auch auf Erfahrungen im Medium des ästhetischen Vollzugs verzichten wollte, verlöre er eine grundlegende Rechtfertigung seiner Existenz. Musikalisches Handeln begleitet also nicht nur das Lernen und ist nicht bloß ein unterrichtsmethodischer Aspekt. Es ist grundsätzlich und vorrangig zugleich ein eigenständiges, zentrales *Ziel* des Musikunterrichts. Dies ist in den letzten 40 Jahren – und bis heute – nicht immer und nicht von allen Musikpädagogen so gesehen worden.

In den gezeigten drei Unterrichtsstunden spielt musikalisches Handeln im engeren Sinn von „Musizieren“, aber auch in einem weiteren Sinn des vielfältigen Umgehens mit Musik¹ jeweils eine zentrale Rolle – jedoch mit unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven:²

- a) Die Sachsen-Stunde verbindet sich für mich mit den Prinzipien und Methoden der *Handlungsorientierung*. In der Unterrichtspraxis und in den Fachdidaktiken vor reformpädagogischem Hintergrund seit den 1970er Jahren entwickelt, gehört diese Tradition heute zum zentralen und unverzichtbaren Kernbestand schulischer Unterrichtspraxis. Sie hat Eingang in die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien gefunden und wurde in zahllosen Publikationen praktisch und theoretisch entfaltet.³ Handlungsorientierung in diesem Sinn meint nicht nur das Musizieren, sondern schließt Umgangsweisen mit Musik ein. Sie macht das Musizieren und das in den verschiedenen Umgangsweisen vielfältig auf Musik bezogene Handeln der Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst ständigen *Begleiter des Lernens* im Musikunterricht. Wichtige Argumente für Handlungsorientierung zielen auf die Motivierung der Schüler durch Handeln, auf Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit, auf Kooperation, auf die Qualität der Lernprozesse und Lernergebnisse.

¹ Musikalische „Umgangsweisen“ wie sich zu Musik bewegen oder tanzen, über Musik sprechen, Musik hören, sich mit Liedtexten beschäftigen usw.

² Weder tauchen diese Perspektiven im konkreten Unterricht je sozusagen „rein“ auf noch werden die Stunden ausschließlich von einer einzigen Perspektive geprägt. Realer Unterricht ist selbstverständlich immer eine komplexe Mischung ganz unterschiedlicher Faktoren, Perspektiven, Prinzipien usw.

³ Allgemeindidaktisch etwa von Herbert Gudjons (1986), Hilbert Meyer (z. B. in Jank/Meyer 2009, S. 314–334) u. v. a., fachdidaktisch in unterrichtspraktischer Perspektive etwa von Günther/Ott (1984) u. v. a., in theoretischer Perspektive von Rauhe/Reinecke/Ribke (1976).

- b) Die Thüringen-Stunde verweist auf eine davon grundlegend verschiedene Perspektive: Musikalisches Handeln – hier nun im engeren Sinn: das Musizieren – ist in dieser Stunde nicht nur Begleiter, sondern *Grundlage* und *Medium* des Lernens im Musikunterricht. Grundlage, weil die Aufgaben in einer didaktisch begründeten systematischen Abfolge und in bestimmten methodischen Arrangements angeordnet werden. Medium des Lernens, weil den Schülerinnen und Schülern im Unterricht unter dem Anspruch steigender musikalischer Qualität und Komplexität Aufgaben gestellt werden, die musikalisch bewältigt werden müssen: Sie müssen dazu ihre musikalisch-praktischen Fähigkeiten einsetzen, üben und gegebenenfalls neue Fähigkeiten, die zur Bewältigung der Aufgaben nötig sind, erwerben – also *lernen*. Der Idee des Aufbauenden Musikunterrichts folgend dient solch musikalischer Kompetenzerwerb der Förderung des Bedürfnisses, der Lust und der Fähigkeiten, sich musikalisch auszudrücken, Musik für sich selbst und mit anderen zusammen sinnvoll zu nutzen und Musik aus dem eigenen Kulturkreis und aus der Vielfalt der Musik der Welt zu verstehen.
- c) Eine dritte, abermals ganz andere Perspektive scheint in der Hamburg-Stunde auf. Die Aufteilung in Gruppen ergibt zumindest für die Sängerinnen eine Situation „offenen Unterrichts“ (s. u.), in der sie mit wenigen schriftlichen Hinweisen in der Hand und mit der CD-Aufnahme der Original-Musik im Ohr selbst Wege zur Bewältigung einer Aufgabe suchen und beschreiten. Phasenweise kommt dies in die Nähe von Konzepten *informellen Lernens*, die, ausgehend von Untersuchungen und Publikationen der englischen Musikpädagogin Lucy Green (z. B. 2008) international zur Zeit intensiv diskutiert werden. Solche Konzepte verzichten bewusst auf die Instruktion und Führung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer. Musikalisches Handeln als *Ziel, Inhalt* und *Form selbstbestimmten Lernens* zielt darauf, dass die Schüler ihrer eigenen musikalischen Möglichkeiten gewahr werden und ihr musikalisches Entwicklungspotenzial selbst in die Hand nehmen. Ich vermute, dass Udo Petersen, der Lehrer dieser Stunde, diesem Ansatz Sympathie entgegenbringt (vgl. Petersen 2006, S. 78 f.).

Bezogen auf musikalisches Handeln im engeren Sinn (Musizieren) hat Thomas Ott (1997, S. 9–11) drei Aspekte der Verbindung von Musizieren und Lernen unterschieden:

- Musizieren und Lernen als Polarität – Musizieren als Ausgleich gegenüber den kognitiven Anforderungen der Schule,
- Musizieren und Lernen konsekutiv – Lernen folgt auf das Musizieren, Musizieren folgt auf das Lernen,
- Musizieren und Lernen in einem Kausalzusammenhang – Musizieren impliziert Lernen, Lernen impliziert Musizieren.

Aus dieser Blickrichtung gesehen scheint mir die Sachsen-Stunde vor allem den zweiten Aspekt (Musizieren und Lernen folgen aufeinander), aber auch Elemente der Ausgleichsfunktion (erster Aspekt) anzusprechen. Die Thüringen- und die Hamburg-Stunde hingegen gestalten das Verhältnis zwischen dem Musizieren und dem Lernen deutlich dem dritten Aspekt entsprechend, nämlich als einen Implikationszusammenhang. Sie tun dies allerdings auf sehr unterschiedliche Weisen. Diese Unterschiede lassen sich genauer benennen, wenn das Verhältnis der beiden Kategorien *Musizieren* und *Lernen* erweitert wird um eine dritte, in der Schule zentrale Kategorie: das *Lehren*.⁴

2. Aspekte des Verhältnisses von Lernen und Lehren

Spätestens seit Comenius gehört es zum traditionellen Bestand didaktischen Denkens, dass das Lernen in Institutionen wie der Schule sich am Design natürlich verlaufender Lernprozesse im Leben orientieren solle. So argumentieren Anhänger kognitiver Repräsentationstheorien ebenso wie solche der Tätigkeitspsychologie oder anderer psychologischer Schulen – und so wird auch in der Musikdidaktik argumentiert. Diese leitende Idee eines „natürlichen“ Musiklernens wird dabei meist auf irgendeine Weise als aus dem Handeln erwachsend oder mit ihm verknüpft beschrieben:

⁴ Die Nähe der drei Verben musizieren, lernen und lehren zu den Substantiven des traditionellen „Didaktischen Dreiecks“ (Gegenstand, Schüler, Lehrer) ist sicher kein Zufall.

- Unter Verweis auf Forschungen US-amerikanischer Autorinnen und Autoren (Edwin E. Gordon, Howard Gardner, Jeanne Bamberger) beschreibt Wilfried Gruhn das Musikklernen in Analogie zum Spracherwerb (Gruhn 1998, S. 132 f., S. 175–179; Gruhn 2001, S. 56 f.; vgl. auch Gordon 1990, S. 3 f.; kritisch zur Analogiebehauptung vgl. de la Motte-Haber ²1996, S. 11–149; Jank 2001, S. 35–37).
- Andere Sichtweisen beschreiben Musikklernen als Spirale von Handeln und kognitiver Verarbeitung, die zu neuen Handlungsmöglichkeiten führt usw. Varianten dieser Sichtweise gibt es in sehr unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Ausprägungen:
 - Neuropsychologisch orientierte Modelle argumentieren z. T. sehr rigide (z. B. Wilfried Gruhn, der den schrittweise nacheinander erfolgenden Aufbau von figuralen, dann formalen und zuletzt symbolischen kognitiven Repräsentationen von Musik fordert – Gruhn 2003, S. 94–100, S. 117 f.).
 - Bildungstheoretiker argumentieren für offene Modelle (häufig in der Tradition von Dewey) und schließen motivationale Aspekte ein. Hermann J. Kaiser z. B. zeichnet eine Spiralstruktur des (Musik-)Lernens, in der Lernhandlungen das Handlungsergebnis immer mehr dem intendierten Ziel annähern. Die Lernhandlungen beschreibt er als „ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf“ unter Einbeziehung der Erinnerung aus dem Gedächtnis (Kaiser 2000, S. 15).
- Wieder eine andere Ansicht vertritt Wolfgang Stroh: Das Musikklernen in der Schule soll sich am Vorbild kindlicher, ganzheitlich-musikalischer Aneignung von Lebensrealität orientieren (Stroh 2003, S. 3).
- Lucy Green möchte das, was sie als den natürlichen Prozess des Musikklernens in Analogie zum informellen Musikklernen von Popmusikern beschreibt, in die Schule hineinbringen (Green 2006, 2008).

Allein schon angesichts dieser kurzen Liste muss man festhalten: „Natürliches“ Musikklernen ist ein Konstrukt. Es gibt offenbar sehr unterschiedliche, im Detail wohl kaum miteinander vereinbare Vorstellungen davon, was ein „natürlicher“ Prozess des Musikklernens sei. Die dahinter

liegenden psychologischen Modelle sind eben Modelle, nicht die Wirklichkeit selbst. Psychologen beschreiben mit solchen Modellen bildhaft ihre Vorstellung vom Lernen. Die Modelle heben bestimmte Aspekte hervor und vernachlässigen andere, vielleicht ebenso wichtige Aspekte. Sie gelten deshalb, bei aller oberflächlichen Plausibilität, wissenschaftlich gesehen immer nur unter Vorbehalt.

Aber selbst wenn eine dieser Naturalisierungstheorien sich als richtig erwiese: Solche psychologischen Modellvorstellungen des Lernens beschreiben eben nur das Lernen – sie beschreiben damit noch nicht, wie gelehrt werden soll. Lernpsychologische Aussagen lassen sich weder wissenschaftslogisch noch schulpraktisch einfach in musikdidaktische Lehrkonzepte umrechnen.

Meine These ist: „Natürliches“ Lernen und institutionell verordnetes, „künstliches“ Lernen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Diese Spannung kann nicht aufgelöst werden durch ein künstliches Natürlichmachen schulischen Lernens. Sie kann aber auch nicht einfach ignoriert werden, denn sie beeinflusst immer wieder die Unterrichtswirklichkeit, etwa indem sie Schüler demotiviert oder den Sinn mancher schulisch verordneter Lernprozesse infrage stellt. Ich glaube, die Spannung zwischen natürlichem und künstlichem Lernen lässt sich innerhalb der Institution Schule gar nicht auflösen. Wir müssen vielmehr die grundsätzliche Verschiedenartigkeit formellen und informellen Lernens akzeptieren und mit ihr konstruktiv umgehen. Das schließt ein, schulisches Lernen nicht von vornherein als defizitär gegenüber natürlichem Lernen zu diskreditieren, sondern die besonderen Möglichkeiten wahrzunehmen, die die Schule im Unterschied zum Leben bieten kann, um die Entwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es notwendig ist, eine *didaktisch* orientierte musikalische *Lehrtheorie* zu formulieren. Aufgabe dieser erst noch zu entwickelnden Lehrtheorie wäre es, das Verhältnis der Fragen nach dem Was, Wie und Warum des *Lernens* von Musik zu den Fragen nach dem Warum, Was und Wie des *Lehrens* von Musik zu untersuchen sowie erwünschte Formen des Lehrens didaktisch zu beschreiben und zu begründen. Die Diskussion über eine solche didaktische Lehrtheorie ist ein Desiderat (vgl. jedoch Kaiser 2003).

Diese grundlegenden Fragen nach dem Verhältnis zwischen Lehren und Lernen und zwischen natürlichem und künstlichem Lernen bilden den Hintergrund zu dem Thema, das mich nach den Unterrichtsfilmern am brennendsten interessiert:

Wo und wie tauchen die Schülerinnen und Schüler als *Subjekte* ihres Lernens auf, also als Menschen, die ihr Lernen *selbst* bestimmen und beantworten?

3. Objekte der Belehrung – Subjekte des Lernens

Schüler sind einerseits Objekte des Lehrens bzw. Belehrt-Werdens durch die Lehrer, andererseits aber immer auch – zumindest ein Stück weit – Subjekte ihres Lernens. Selbst in noch so entfremdeten Lehr-Lern-Arrangements haben Schüler es über weite Strecken selbst in der Hand, sich dem Unterrichtsgeschehen durch die sogenannten produktiven oder unproduktiven Nebentätigkeiten (Briefchen schreiben, Hausaufgaben für die nächste Stunde heimlich abschreiben oder einfach abschalten) zu entziehen. Auch darin spiegelt sich Selbstbestimmung.

Mich interessiert hier aber eher die im Sinn des Unterrichts konstruktive Seite der Selbstbestimmung, also die bewusste oder mehr oder minder gezielte Verfügung über das eigene fachbezogene Lernen der Schüler.

Lehren und Lernen stehen unter den Bedingungen von Schule nicht spannungs- oder gar widerspruchsfrei zueinander (s. o.). Sollen Schüler mehr und mehr zu Subjekten ihres Lernens werden, so erfordert dies vom Lehrer und von den Schülern vielmehr ein ständiges gemeinsames Navigieren – vielleicht manchmal auch Lavieren:

- zwischen dem Moment sinnerfüllten Lernens hier und jetzt und der Zukunft des „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“,
- zwischen der eigenen Leistungsbereitschaft der Schüler und der Leistungserwartung, die die Lehrer an sie richten,
- zwischen „offenen“ Lernprozessen und „geschlossenen“ Lehrgängen.

Die Liste solcher Spannungsfelder in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen ließe sich problemlos erheblich verlängern.

Die drei genannten Spannungsmomente lassen sich an den Unterrichtsstunden zeigen und didaktisch reflektieren.

a) Lernen zwischen erfülltem Moment und Zukunftsversprechen

In den Interviews der Schüler wurde die Frage nach den Lernergebnissen komplementär ergänzt durch die Frage, ob der Unterricht Spaß gemacht habe. Diese beiden Fragen eröffnen ein Spannungsfeld, das schon Friedrich Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts in seinen pädagogischen Vorlesungen diskutierte (1983/1826, S. 45–51):

„Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? [...] Betrachten wir nun diesen Gegenstand mehr theoretisch, so wird es eine ethische Frage: Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne geopfert werden?“ (1983/1826, S. 48)

Seine Antwort folgt prompt:

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“ (ebd.).

Diese Forderung zu formulieren, ist natürlich erheblich einfacher, als sie im täglichen Unterricht einzulösen. Schleiermachers nähere Ausführungen dazu sind für Musikpädagogen besonders interessant:

„Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir *Spiel* im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, *Übung*. [...] Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet. [...] Gymnastik und Musik, jedes ist beides, die spielende und die ernste Übung, leichte Übung des Spiels und ernste Beschäftigung“ (Schleiermacher 1983/1826, S. 50).

Für Schleiermacher gehen also das Spiel und die Übung in der Gymnastik und in der Musik prototypisch ineinander über – und damit auch die Befriedigung in der Gegenwart und der Wert für die Zukunft.

In seinem Tagungsbeitrag stellte Christopher Wallbaum fest, dass alle drei Unterrichtsstunden vor allem in den Warm-up-Phasen intensive Möglichkeiten für „erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzüge“ bereitstellten – also Situationen, die im Sinn von Schleiermacher gedeutet werden können als „Ausfüllung eines Lebensmomentes“ und „Befriedigung in der Gegenwart“ (Schleiermacher 1983/1826, S. 45 und 48). Die Beziehung dieser Situationen auf die Zukunft stellt sich aber ganz verschieden dar:

- In der Thüringen-Stunde geht es nach einem mit dem Einsingen verknüpften Warm-up in einer zweiten Phase zunächst um Rhythmusübungen (Rhythmus-Patterns). Die Rhythmusübungen auf der Basis des Rhythmus-Solfège von Edwin E. Gordon bleiben im Kontext dieser Unterrichtsstunde nicht bloß ein allgemeines, technisches „Lernen auf Vorrat“ für später, sondern sie werden gleich im größeren musikalischen Zusammenhang angewendet: Diese bzw. ähnliche Rhythmen bilden die Grundlage des Sprechstücks *Schwimmen gehen*, das im Anschluss an die Pattern-Übungen wiederholt wird (Thür., 07:55–15:30). Die Schüler spüren im Nachhinein, dass die Übungen helfen, dieses komplexe Sprech-Bewegung-Rhythmus-Stück mit seinen hohen Anforderungen gut zu bewältigen. In der Folge machen fast alle Schüler mit großer Begeisterung mit und sind als Subjekte hier sehr präsent. Bei entsprechender Gelegenheit könnte das fertig erarbeitete Sprechstück später auch vor Publikum aufgeführt werden.
- Die Sachsen-Stunde beginnt mit einem Warm-up mit rhythmischen Übungen (Body Percussion). Die Schüler machen lebendig mit und beteiligen sich, viele mit deutlichem Engagement. Nach etwa 5 Minuten endet diese Phase (Sachs., 00:40–05:35) und in der anschließenden Stunde werden andere Themen er- und bearbeitet. Die Elemente des Warm-up werden nicht wieder aufgegriffen. Sie bleiben ohne Verbindung zur nachfolgenden Stunde isoliert am Anfang stehen und führen deshalb nicht zur „Befriedigung in der Gegenwart“, sondern zur Frustration der Schüler. Dies ist sicherlich nicht der einzige,

aber wohl einer der Gründe, warum einige sächsische Schüler im Interview hinterher diese Phase als „doof“ oder „dämlich“ bezeichneten (Sachs., GS 3, Z. 64–84).

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Das Problem des isolierten Übens, das nicht hinreichend in den gesamten Stundenverlauf eingebunden ist, kennen auch die Thüringen- und die Hamburg-Stunde: In der Thüringen-Stunde sollen im weiteren Stundenverlauf einige Schüler Bewegungselemente erfinden, aber die Ergebnisse dieser Gruppe werden anschließend nicht hinreichend gewürdigt. Vermutlich deshalb äußern sich einige Schüler auch anschließend recht kritisch über diese Phase bzw. Aufgabe (Thür., GS 2, Z. 101–108, und GS 3, Z. 126–137). Und in der Hamburg-Stunde üben z. B. die beiden Keyboarder lustlos knapp 20 Minuten lang mit hörbar begrenztem Erfolg vor sich hin und füllen damit die Zeit bis zur Zusammenführung der einzelnen Gruppen irgendwie aus. Eine Befriedigung in der Gegenwart oder ein Wert für die Zukunft wird in der Tätigkeit der Keyboard-Zwillinge nicht so recht erkennbar. Die beiden Schüler selber sahen dies offenbar ähnlich (Hamb., GS 2, Z. 198–205):

„Interviewer: ... Was habt ihr gelernt?“

S5: Ich hab nix gelernt.

I: Ihr wart doch da am Keyboard? Und da habt ihr doch auch irgendwie geübt, oder?

S5: Ja.

I: Aber ihr könnt das jetzt immer noch nicht?

S5: Ja.“

Resümierend lässt sich festhalten: Längere, isolierte Phasen des Lernens „auf Vorrat“ sollten ebenso vermieden werden wie längere Phasen, die nur im aktuellen Spaßgewinn oder im selbstgenügsamen musischen Tun verharren. Vielmehr müssen im Sinne Schleiermachers Spiel und Übung möglichst oft im eigentätigen musikalischen Handeln der Schüler zusammengeführt werden, z. B. so, wie im oben genannten Beispiel der Verbindung von Patternübungen und dem anschließenden Sprech-Bewegung-Rhythmus-Stück (vgl. an einem anderen Beispiel dazu auch Wallbaum 2005, v. a. S. 74 f.). Für die Schüler ist es außer-

dem wichtig, am eigenen Leib bewusst zu erfahren, dass das, was sie in der Gegenwart der Spiele quasi nebenbei geübt haben, im Blick auf die Zukunft zugleich ihr individuelles musikalisches Können verbessert.

b) Lernen zwischen Leistungsbereitschaft der Schüler und Leistungserwartung der Schule

In den Unterrichtsstunden finden sich mehrere Szenen, in denen viele Schüler durch ihr Handeln ein hohes Maß an Leistungsbereitschaft zeigen (z. B. Sachs., Winkel 2, 1:26–2:13 [I]; Thür., Winkel 2, 11:45–12:27 [II]). Eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Leistung“ fand in der Musikpädagogik auf schulpädagogisch-didaktischer oder auf empirischer Ebene sowie in der Praktiker-Literatur bisher nur in Ansätzen statt und ist längst überfällig (vgl. jedoch jüngst Schäfer-Lembeck 2008; bzgl. diagnostischer Ansätze Greuel 2007). Niermann (2008) hat jüngst eine traditionelle Sicht auf Schülerleistungen kritisiert, die eng mit der Bewertung durch den Lehrer und mit der Zensur Umgebung verknüpft ist. Er mahnte an, dass der von ihm beobachtete „Paradigmenwechsel ‚Vom Lehren zum Lernen‘“ bzw. die aktuelle Diskussion einer „neuen Lernkultur“ auch zu einer neuen Sicht auf Schülerleistungen führen müsse: „Von ‚Der Lehrer beurteilt die Schülerleistung‘ zu ‚Schüler schätzen – mit Hilfe der Lehrer – ihre Leistungen im kommunikativen Prozess selber ein‘“ (Niermann 2008, S. 19). M. E. ist dies eine Voraussetzung dafür, die oft hohe *Leistungsbereitschaft* auf Seiten der Schüler und die an sie institutionell durch die Lehrer, Mitschüler und Eltern vermittelten *Leistungserwartungen* konstruktiv auszubalancieren.

Unterricht müsste also viel öfter als üblich die Leistungsbereitschaft der Schüler aufgreifen und ihnen ein motivierendes Forum bieten, um ihre Bereitschaft real umzusetzen, anstatt Schülerleistungen primär aus der fachlichen und institutionellen Sicht des Mess- und Objektivierbaren zu sehen, das mit Zensuren bewertet wird. Das sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke besagt unter anderem, dass Motivation, Leistung und Verstehen auf Schülerseite sich vermutlich umso eher einstellen, je mehr die Schüler im Unterricht Selbstbestimmung auf der Basis von Autonomie, ihrer eigenen Kompetenz und sozialer Einbettung erfahren, je intensiver sie sich auf das jeweilige Thema

einlassen („Verarbeitungstiefe“) und je höher der Anteil echter Lernzeit ist („time on task“; Helmke/Weinert 2003, S. 42; vgl. Meyer 2004, v. a. S. 155–158, sowie den Beitrag von Anne Niessen im vorliegenden Band). Selbstbestimmung, hoher Anteil echter Lernzeit und Verarbeitungstiefe sind entscheidende Qualitäten „guten“ Unterrichts und fallen zunächst in die Verantwortung des Lehrers. Der Ansatz von Helmke macht aber auch deutlich, dass es nicht nur darauf ankommt, dass die Lehrer guten Unterricht durch kognitive Aktivierung, klare Strukturierung und Führung des Unterrichts sowie durch ein lernförderliches Unterrichtsklima anbieten, sondern ebenso darauf, wie intensiv sich die Schüler ihrerseits auf dieses Angebot einlassen.

Vor diesem Hintergrund nehme ich die hohe Leistungsbereitschaft, die die meisten Schüler in den drei Unterrichtsfilmern zeigen, als Hinweis auf die Notwendigkeit, im Musikunterricht den Schülern viele Gelegenheiten anzubieten, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Dazu ist es nötig:

- Situationen herzustellen, die die Leistungsbereitschaft herausfordern, aber bewältigbar sind,⁵
- die Anschlussfähigkeit dieser Situationen zu sichern, das heißt sie einzubetten in vorausgegangene Erfahrungen und sie als Ausgangspunkte für herausfordernde, weiterführende Entwicklungsaufgaben zu gestalten (vgl. auch Geuen 2008, S. 59),
- der Unterschiedlichkeit der Vorerfahrungen und der Potenziale der Schüler durch gezielte und intensive Binnendifferenzierung Rechnung zu tragen,
- den von den Schülern gezeigten Leistungen hohe Wertschätzung entgegenzubringen, ihnen aber auch differenzierte Rückmeldungen zu ihren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten zu geben (vgl. dazu Christine Stögers 7-Punkte-Programm zur Würdigung von Leistungen – Stöger 2008, S. 42–49; vgl. zum Aspekt der „Anerkennung“ Rosenbusch 2009).

⁵ Heinz Geuen präzisiert: „[...] musikalische Erfahrungsräume zu gestalten, die von Schülerinnen und Schülern als herausfordernd empfunden werden, und die eine Differenzierung und reflektierte Entwicklung unterschiedlichster musikalischer Praxen ermöglichen“ (Geuen 2008, S. 60).

In der Schulwirklichkeit finden diese Aspekte allzu oft zu wenig Beachtung. Wir sind leider viel mehr auf das Feststellen von Fehlern fixiert, anstatt das Gelingen und die erbrachten Leistungen wertzuschätzen und zum Gegenstand der Kommunikation zu machen (vgl. Niermann 2008, S. 20–25).

Zu diesem Thema finden sich in den Schülerinterviews viele interessante Äußerungen. Eine davon fand ich besonders schön, weil sie zeigt, wie selbst bei der Notengebung der Aspekt der Wertschätzung in den Vordergrund gerückt werden kann (Thür., GS 1, Z. 244–246):

- „S2: Ja, aber auf Hausaufgaben gibt’s auch Noten.
S1: Ja, aber nur, äh –
S2: Wenn sie *besonders* gut sind.“

c) Lernen zwischen offenem Prozess und Lehrgang

Die Überschrift dieses Abschnitts nimmt eine Unterscheidung auf, die in der empirischen Unterrichtsforschung üblich wurde und die die breite Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen auf zwei Hauptrichtungen zurückführt:

- „Als *Direkte Instruktion* (direct instruction) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- Als *Offener Unterricht* (open education, progressive education) werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts⁶ mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet (Meyer 2004, S. 8).

Zwei der drei Unterrichtsstunden, die den Ausgangspunkt der Leipziger Tagung bildeten, lassen sich primär charakterisieren durch Formen direkter Instruktion, die nur am Rande bzw. in eng begrenzten Phasen

⁶ Diese Merkmale unterscheiden „offenen“ Unterricht vom „informellen“ Lernen, das sich in Räumen vollzieht, in denen pädagogische Intentionen als suspendiert erscheinen und eine absichtsvolle Ziel-, Inhalts- und Methodendifferenzierung vermieden wird.

Abweichungen oder spontane Entscheidungen vorsah: In der Thüringen- und in der Sachsen-Stunde waren offene Prozesse, in denen die Schüler selbst über ihr Handeln im Unterricht, ihre Ziele, ihre Beiträge und ihre Aneignungsmethoden entscheiden, keine zentrale Kategorie der Planung und Durchführung. Anders in der Hamburg-Stunde: Das Ziel der Selbstständigkeit, mit der die Schüler sich das Stück *Er lebt in Dir* aus dem Musical *König der Löwen* aneignen sollen, steht hier im Zentrum. Es erfordert methodisch, dem Unterrichtsprozess nur einen Rahmen vorzugeben, dessen Ausfüllung hingegen noch offen zu lassen und die Aneignungsprozesse und ihre Organisation zu wesentlichen Anteilen in die Hände der Schüler zu legen.

Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Hamburg-Stunde wegen ihres bewusst vom Lehrer als offenen Prozess gestalteten Unterrichts und auf die Thüringen-Stunde wegen ihres bewusst vom Lehrer lehrgangsartig gestalteten Anteils, der auf einen langfristigen, schrittweise aufgebauten Kompetenzerwerb zielt (während in der Sachsen-Stunde solche Ziele eine geringere Rolle spielen).

Zur Thüringen-Stunde:

Diese Stunde lässt sich im Wesentlichen in vier Phasen gliedern:

1. Einsingen (ca. 8 Minuten)
2. Rhythustraining und *Schwimmen gehen* (ca. 8 Minuten)
3. *Oh Happy Day* – Gruppenarbeit (ca. 12 Minuten)
4. *Oh Happy Day* – Gesamtprobe (ca. 17 Minuten)

Lehrgangsartig aufgebaut im Sinn des musikdidaktischen Modells „Aufbauender Musikunterricht“ ist in dieser Stunde nur der erste Teil der zweiten Phase, der weniger als 2½ Minuten dauert (Thür., 07:52–10:13) und in das Sprech- und Bewegungsstück *Schwimmen gehen* weitergeführt wird. Das entspricht der Intention des Aufbauenden Musikunterrichts: Entgegen häufiger Fehlinterpretationen dieses musikdidaktischen Modells besteht es nicht überwiegend aus Lehrgangsphasen, sondern nur zu kleinen Anteilen von wenigen Minuten in jeder Unterrichtsstunde. Zentralen Stellenwert nimmt, quantitativ gesehen, im Aufbauenden Musikunterricht das eigene Musizieren der Schüler von

Liedern, Bewegungsliedern, Sprechstücken, Instrumentalstücken usw. ein – so auch in dieser Stunde.⁷

Deutlich ist: Solche kurzen Lehrgangsanteile wie diese 2½ Minuten bieten einen Rahmen in der Absicht, den Schülern die konzentrierte und Schritt für Schritt aufbauende, schnelle und effektive Aneignung von musikalisch-praktischem Können zu ermöglichen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Solche Phasen sind geprägt durch

- sehr hohen Grad der Lehrerlenkung,
- komplementär dazu niedrigen Grad der Selbststeuerung der Schüler (trotz eines hohen Maßes der Schüler-Aktivierung),
- die Konzentration auf Übe-Material (in diesem Fall: Rhythmus-Patterns) und Techniken, die zu einem anderen Zeitpunkt von den Schülern dann in größeren Kontexten, z. B. anlässlich einer öffentlichen Vorführung, gekonnt und angewendet werden sollen.

Im konkreten Fall geht die lehrgangsartige Trainingsphase direkt in eine Phase von gut fünf Minuten über, in der ähnliche Rhythmen in den Zusammenhang des komplexen Bewegungs- und Sprechstücks *Schwimmen gehen* übertragen und so in einem größeren Kontext angewendet werden (Thür., 10:13–15:28). Die Übungen bleiben also nicht isoliert, sondern werden situativ eingebettet. Phase 2 in ihrer Gesamtheit erscheint mir als ein gutes Beispiel für intensive Verarbeitungstiefe und einen hohen Anteil echter Lernzeit, ist zugleich aber auch ein Beispiel für ein sehr geringes Maß an Selbstbestimmung (s. o.).

Die Arbeit an *Oh Happy Day* hängt nicht direkt mit der 2. Phase der Stunde zusammen (eher mit der 1. Phase, dem Einsingen). Sie verknüpft Fähigkeiten mit der Stimme und auf den Instrumenten, die bereits früher in lehrgangsartigen Anteilen erworben wurden, erweitert diese Fähigkeiten und bettet sie ein in den größeren musikalischen Zusammenhang der vokalen, instrumentalen und bewegungsbezogenen Erarbeitung des Stücks bis zur Aufführungsreife unter dem Anspruch musi-

⁷ Hinzu treten Unterrichtseinheiten, in denen, möglichst oft von der selbst musizierten Musik ausgehend, Kontexte der Musik erschlossen werden: Geschichte, gesellschaftliche und kulturelle Einbettung, Analyse usw. (vgl. Jank ³2009, Kapitel 6).

kalisch-ästhetischer Qualität. Phasen 3 und 4 der Stunde sind weitgehend organisiert wie musikalische Probenarbeit: Gelenkt vom Lehrer wird an Stellen, die noch der Übung bedürfen, gearbeitet, und schließlich führt er als Leiter die verschiedenen Stimmen bzw. Gruppen zusammen. Dies alles geschieht gekonnt routiniert und mit entsprechend guten Ergebnissen. Im Widerspruch zu dieser Grundkonstruktion bekommen einige Schüler den Auftrag, selbstständig und kreativ einen passenden Bewegungsablauf zu erarbeiten, erhalten jedoch dafür kaum die Hilfe des ansonsten lenkenden Lehrers (Thür., Winkel 1, 16:13–17:17 [III]). Es ist kaum verwunderlich, dass dabei wenig herauskommt (Thür., Winkel 2 und 3, 33:54–36:12 [IVa, b]) und die betreffenden Schüler selbst dies als wenig motivierend und befriedigend wahrnehmen (Thür., GS 2, Z. 40–72 und Z. 103–108).

Aus der Sicht des Aufbauenden Musikunterrichts ist die starke Lehrerlenkung in den Phasen 3 und 4 nicht unbedingt zwingend. Wesentliche Teile der Erarbeitung von Begleitrhythmen und -harmonien sowie von Bewegungen hätten auch stärker in die Hand der Schüler gelegt werden können. Dies hätte dann methodisch andere Hilfestellungen für die Schüler erfordert als das Üben in den Probenphasen der Stunde. Andererseits wird man von Schülern am Ende der 6. Klasse im Allgemeinen nicht den gleichen Grad an Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und musikalischem Können erwarten dürfen wie von Schülern in einem Wahlkurs der Klassenstufe 10.

Zur Hamburg-Stunde:

Diese Stunde lässt sich ebenfalls in vier Phasen gliedern:

1. Warm-up (ca. 6 Minuten)
2. Vorbereitung und Durchführung der Gruppenphase (ca. 32 Minuten)
3. Gesamtprobe im Plenum (ca. 18 Minuten)
4. Reflexion im Plenum (ca. 9 Minuten)

Im Zentrum der Stunde steht die als relativ offener Prozess vorgesehene Gruppenphase. In ihr zeigen die Sängerinnen eindrucksvoll und gewinnbringend relativ hohe Selbstständigkeit in musikalischer Hinsicht ebenso

wie im Hinblick auf die Arbeits- und Kommunikationsprozesse in der Gruppe. Dies bestätigt sich auch in der Diskussionsphase am Ende der Stunde, konkretisiert sich jedoch noch nicht in einem befriedigenden klanglichen Ergebnis des Gesangs. Das erreichte Ergebnis ist deshalb Ausgangspunkt für den am Stundenende gefassten Plan, an der Verbesserung in den nächsten Stunden weiterzuarbeiten. Insgesamt fällt in der Stunde auf, dass der Lehrer den Schülern weniger durch konkrete musikalische Hilfestellungen, sondern durch behutsame Gestaltung des Lernarrangements und durch Fragen, die die Reflexion der Schüler fördern, Werkzeuge anbietet, mit denen die Schüler an der Verbesserung ihrer Ergebnisse unter dem Anspruch musikalischer Qualität möglichst selbstständig weiterarbeiten können. Die Filmaufnahmen zeigen, dass dies keineswegs in allen Gruppen so gut klappt wie in der Sängerinnen-Gruppe. Allerdings sieht sich der Lehrer auch in dieser Gruppe zweimal veranlasst, durch seine Intervention massiv zu steuern und den Prozess „anzuschieben“ (zum ersten Mal schon nach gut vier Minuten Gruppenprozess: Hamb., Winkel 3, 01:00:44–01:01:55 [V]; zum zweiten Mal in der Funktion als Chorleiter für mehr als 6½ Minuten: Hamb., Winkel 3, 01:10:10–01:16:57 [VI]).

Deutlich wird anhand der Filmaufzeichnung auch:

- Diese Arbeitsweise und die damit verbundenen Interaktionsprozesse auf Schülerseite erfordern sehr viel Zeit.
- Es ist für den Lehrer im Voraus sehr schwer einzuschätzen, wie weit die geforderte und geförderte Selbstständigkeit der Schüler sich nicht nur in einem gelingenden Prozess musikalisch-ästhetischer Erfahrung niederschlägt, sondern auch in musikalisch-ästhetisch befriedigenden Ergebnissen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht.
- Es ist schwierig oder vielleicht unmöglich, diejenigen Schüler zu integrieren, die an diesen musikbezogenen Verständigungsprozessen in der Gruppe nicht teilhaben können oder wollen.
- Die geforderte Selbstständigkeit der Schüler läuft ins Leere, wenn es den Schülern nicht gelingt, sie ziel- und aufgabenbezogen mit einem hohen Anteil echter Lernzeit und mit Verarbeitungstiefe zu verknüpfen (Arbeitsphase der Gitarren- und Keyboard-Gruppe mit einer Länge von knapp 20 Minuten – hier vor allem die beiden Keyboarder; Hamb., 17:24–36:40).

- Die Selbstständigkeit und Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen ist gefährdet, wenn einzelne Schüler während der Abwesenheit des Lehrers mehr oder weniger gekonnt in dessen traditionelle Rolle schlüpfen und den vom Lehrer intendierten Gruppenprozess unversehens wieder in eine traditionelle, vom Schüler als „Ersatzlehrer“ gelenkte Unterrichtsstruktur drängen (dies lässt sich in einzelnen Abschnitten der Gruppenarbeit der Sängerinnen beobachten, v. a. Hamb., Winkel 1, 01:05:45, Winkel 3 ab 01:06:14–01:06:22 [7 a, b]).
- Die Zusammenführung der Gruppenergebnisse erfolgt in einer typischen Tutti-Probe, die nun vom Lehrer als Probenleiter im Frontalunterricht routiniert gelenkt wird (Ein- und Mit zählen, Takt schlagen, ...; Hamb., 01:22:55–01:36:32).

Die Betrachtung der Hamburg- und der Thüringen-Stunde im Vergleich hat mir noch einmal verstärkt ins Bewusstsein gerückt, dass wir die Schüler grundsätzlich und ohne Wenn und Aber als Subjekte ihres Lernens verstehen müssen. Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung ist nicht etwas, das später einmal möglich wird, sondern muss das Lernen – und deshalb das Lehren – von Anfang an prägen (kursorische Hinweise dazu habe ich an anderer Stelle gegeben: Jank ³2009, S. 99 f.). Im Hinblick darauf lässt sich die Thüringen-Stunde gewiss kritisieren. Zugleich wurde mir einmal mehr deutlich, dass die Spielräume für musikalische Kreativität und Selbstständigkeit umso größer werden, je größer das Fundament musikalischer Fähigkeiten und musikalischen Könnens ist, das die Schüler sich zuvor bereits angeeignet haben. Im Hinblick darauf zeigt die Hamburg-Stunde deutlich, dass der Anspruch auf Selbstständigkeit beim musikalischen Gestalten und Lernen und der Anspruch auf die musikalische Qualität des erarbeiteten Ergebnisses an allen Ecken und Enden durch den Mangel an elementaren musikalischen Fähigkeiten auf Seiten der Schüler eng begrenzt wird.

Diese Beobachtung verweist auf ein spezifisch musikdidaktisches Grundproblem, das in der Musikdidaktik bisher unzureichend reflektiert worden ist und am Beginn dieses Aufsatzes bereits angesprochen wurde: Das Schulfach Musik korrespondiert (ähnlich wie die Fächer Sport und Kunst) nicht primär mit einer *Fachwissenschaft*, sondern seine Leitdiszip-

lin ist eine Fach*praxis*. Diese speist sich aus eigenen, spezifischen Traditionen der Musikausübung, etwa aus dem Singen im Chor, dem Spielen einer Samba Batucada als Percussionist oder dem Spielen eines Instruments im Orchester (vgl. Jank ³2009, S. 21 f.). Die damit verbundenen musikalischen Tätigkeiten prägen auch die spezifische Art und Weise des Musikkernens und -lehrens, das der Ausübung dieser Musik entspricht: Vor- und Nachmachen, Lesen von Noten oder orale Tradierung, Methoden der Stimmbildung und des Einsingens, Improvisationsübungen, Einsatz und Funktion von Breaks usw.

Das Musizieren in einer bestimmten musikalischen Tradition bzw. Stilistik im Musikunterricht erfordert es, die dieser Stilistik entsprechenden musikalischen Tätigkeiten einzubeziehen. In unserem Kulturkreis gehört dazu ganz wesentlich (wenn auch nicht allein) das Singen und Musizieren in Ensembles, die zur Sicherung der erwünschten musikalischen Qualität in der Regel der Leitung durch jemanden bedürfen, der das Stück einstudiert und vielleicht bei Aufführungen auch dirigiert. Das musikalische Prinzip „Ensembleleitung“ ist jedoch mit dem pädagogischen Ideal einer prinzipiell demokratischen Interaktion Gleichberechtigter nicht leicht in Einklang zu bringen. Treffen der pädagogisch begründete Anspruch auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und die musikalisch begründete Praxis des Ensemblemusizierens unter einem Leiter zusammen, so kann dies in der Praxis des Musikunterrichts – wie die Hamburg- und die Thüringen-Stunde m. E. zeigen – leicht zu dem Dilemma führen, dass eines der beiden Prinzipien auf der Strecke bleibt.

4. Selbstwahrnehmung und Leistungsbewusstheit fördern

In den Interviews nach den drei Unterrichtsstunden wurden die Schüler unter anderem gefragt, ob und was sie denn im Unterricht gelernt hätten. Der Tenor der Schülerantworten aus Sachsen und Hamburg lautete, eher nichts gelernt zu haben oder das Gelernte bis zum Abend wieder zu vergessen (z. B. Sachs., GS 3, Z. 102; Hamb., GS 2, Z. 210–214). Zum Teil wurde aufgezählt, was in der Stunde gemacht worden war, etwa: Lieder gesungen, Keyboard gespielt (Sachs., GS 1, Z. 91 f.; GS 2, Z. 140 f.; GS 3, Z. 97 f.), vereinzelt wurden auch in recht allge-

meiner Form Lernergebnisse genannt, etwa: den Text gelernt (z. B. Hamb., GS 1, Z. 176). Einige Hamburger Schüler verwiesen auf kognitives Wissen, das sie in der Unterrichtseinheit davor über Blues gelernt hätten (Hamb., GS 2, Z. 185–197).

Mehrere Schüler aus Thüringen und einzelne aus Hamburg hingegen konnten über Lernergebnisse aus dem Unterricht konkreter Auskunft geben, obwohl die thüringischen Schüler erheblich jünger sind als die Schüler der anderen Klassen. Genannt wurden etwa die Anfänge des Schlagzeug- und Bassspiels (Thür., GS 1, Z. 59–62, Z. 101 f.), sicherer im Takt bleiben, das Spielen auf dem Instrument verbessert (Thür., GS 4, Z. 157–159, Z. 168–175), das Zusammenspielen auf den Instrumenten verbessert (Hamb., GS 1, Z. 180–194), *O Happy Day* aufgeführt, als ob sie auf einer Bühne stünden (Thür., GS 1, Z. 195 f.), neue Rhythmen gelernt (Thür., GS 1, Z. 201 f.), dass vor dem Singen Einsingen nötig ist (Thür., GS 4, Z. 176–179).

Die Schüleräußerungen und einige Stellen in der Thüringen-, aber auch in der Hamburg-Stunde zeigen die motivierende Energie, die von der Erfahrung dessen ausgehen kann, was die Schüler schon können und wozu dieses Können gut ist: Die Erfahrung des Könnens, Wissens und Gelingens stärkt die Fähigkeit der Schüler, sich für neue Lernerfahrungen zu öffnen und neue Lernangebote mit subjektiver Bedeutung und Sinn zu versehen. Sie trägt bei zur Stärkung der Fähigkeit, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen und selbst zu steuern. Die oben genannten Aspekte der Verarbeitungstiefe, des hohen Anteils echter Lernzeit und des Erlebens von Selbstständigkeit stehen dann in einem Prozess positiver Rückkoppelung mit Motivation, Leistung und Verständnis. Zwei Zitate aus den Schülerinterviews illustrieren, wie daraus eine Art ungehemmter Lernoptimismus entstehen kann:

- „S3: Herr [Lehrer] macht ja viel mit Instrumenten und so, und dann lernt man irgendwie besser, find ich, wenn der was mit Instrumenten und dieses –
- S4: Macht nicht so staubtrocken, ‚so wir lernen jetzt eine Oktave‘ und so was.
- S1: Ein anderer Musiklehrer in unserer Schule, der ist auch gut, aber Herr [L] macht das eben mit Musikinstrumenten und da lernen wir das alles viel besser verstehen, wie wir unser

Taktgefühl verbessern, da können wir auch nebenbei gleich noch Instrumente spielen.“ (Thür., GS 4, Z. 204–210)

„Interviewer: Was speziell macht euch Spaß?

S1: Dass wir nicht nur mit der Gitarre singen, sondern auch viele andere Instrumente haben und auch selbst Musik machen und nicht nur singen, weil in der fünften Klasse hat Herr [L] immer nur Gitarre gespielt und wir durften nur singen, aber jetzt machen wir ja die Musik und er begleitet das nur auf dem Klavier ein bisschen.

S2: Na irgendwann können wir das auch. (lacht)

S1: Stimmt. Das nächste, was er macht, ist, uns Klavierspielen beizubringen.“ (Thür., GS 1, Z. 304–311)

Wenn dieser positive Rückkoppelungseffekt nicht greift, entsteht die Gefahr negativer Auswirkungen auf Motivation, Leistung und Verständnis. Auch dafür gibt es in der Thüringen-Stunde ein Beispiel (s. o.) und es verwundert nicht, dass diese Schüler den Lehrer und die Unterrichtsstunde deutlich schlechter beurteilen als die anderen Schüler dieser Klasse (vgl. auch Thür., GS 3, Z. 180–230):

„S: Wir haben Oh happy Day gesungen und Bewegungen dazu machen müssen.

Interviewer: Und was habt ihr gelernt?

S: Wir haben nichts Neues dazu gelernt.

S: Eigentlich gar nichts.

S: Außer so ein paar blöde Bewegungen. Aber die haben wir ja nicht richtig gelernt. Da waren wir eigentlich aber selbst dran schuld, dass wir uns die ausgesucht haben.“ (Thür., GS 3, Z.124–131)

Vor diesem Hintergrund lässt sich als Forderung formulieren: Wir müssen im Unterricht öfter als üblich Situationen schaffen, die die Schüler sensibilisieren für das von ihnen Erreichte, für ihr eigenes Können, für ihre Lernergebnisse und den Lernprozess, der dorthin führte (vgl. auch Geuen 2008). Das schließt die Forderung nach der Transparenz der Ziele, der Leistungserwartungen und der intendierten Unterrichtsergebnisse ebenso ein wie einen neuen, konstruktiven Umgang mit Fehlern. Auf der Unterstufe wird dies eher implizit durch die praktische, positive

Erfahrung des Gelingens und durch gezielte Hinweise des Lehrers, warum etwas gut gelungen ist, zu erreichen sein. Von dort ausgehend sollten aber zunehmend der zurückgelegte Lernweg, seine Sackgassen und seine erreichten Ergebnisse bewusst und gemeinsam reflektiert werden. Ein Beispiel für einen solchen konstruktiven Reflexionsprozess bietet die Schlussphase der Hamburg-Stunde.

„Viele Studien belegen, dass die individuelle Wahrnehmung von Lernfortschritten, die Erfahrung eigener Kompetenzen und das Erleben persönlicher Leistungstüchtigkeiten grundlegende Motivationsquellen darstellen“ (Weinert 2001, S. 357).

Wir sollten diesen Aspekten „guten“ Unterrichts mehr Aufmerksamkeit in der musikpädagogischen (Unterrichts-)Forschung und in der Lehrerausbildung widmen.

Literatur:

- Geuen, Heinz (2008): „Das kann ich schon!“. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht., in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr, München (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), S. 55–69.
- Gordon, Edwin E. (1990): *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago.
- Green, Lucy (2006): The Music Curriculum as Lived Experience. Children's „Natural“ Music Learning Processes, in: Stålhammar, Börje (Hrsg.): *Music and Human Beings. Music and Identity*, Örebro, S. 15–25.
- Green, Lucy (2008): *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*, Hampshire.
- Greuel, Thomas (Hrsg., 2007):, *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*, unter Mitarbeit von Elke Szczepaniak (= Musik im Diskurs, 21), Kassel.
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a.

- Gruhn, Wilfried (2001): Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind. Eine Langzeituntersuchung zum Aufbau musikalischer Repräsentationen bei Kindern bis zum 4. Lebensjahr, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 9/2001, S. 54–81.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*, Hildesheim u. a.
- Gudjons, Herbert (1986): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität* (= Erziehen und Unterrichten in der Schule), Bad Heilbrunn.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas (Hrsg., 1984): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, 12), Wolfenbüttel und Zürich.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz-Emanuel (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze.
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen, in: *Musik und Bildung*, Jg. 33, H. 3, S. 31–39.
- Jank, Werner (³2009): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (⁹2009): *Didaktische Modelle*, Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: *Musikforum*, H. 83, S. 17–26.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens, in: *Musik und Bildung*, Jg. 32, H. 3, S. 10–21.
- Kaiser, Hermann J. (2003): Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfzfkm/kaiser3.pdf>, zuletzt aktualisiert am 27. Juli 2009.
- La Motte-Haber, Helga de (²1996): *Handbuch der Musikpsychologie*, unter Mitarbeit von Reinhard Kopiez und Günther Rötter, Laaber.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?*, Berlin.
- Niermann, Franz (2008): Leistungen gehören kommuniziert, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, unter Mitarbeit von Klaus Mohr

- (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), München, S. 15–31.
- Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht – zum Problem des didaktischen Stellenwerts, in: Günther, Ulrich; Ott, Thomas (Hrsg.): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, 12), Wolfenbüttel und Zürich, S. 13–27.
- Ott, Thomas (1997): Musizieren und Lernen, in: Bähr, Johannes; Schütz, Volker (Hrsg.), *Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen, S. 7–15.
- Petersen, Udo (2006): „Was soll ich denn dabei überhaupt noch machen?“ Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht – Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5–13, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Musikunterricht heute 6. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen, S. 77–84.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.
- Rosenbusch, Heinz S. (2009): Anerkennung – normative Orientierung schulischer Arbeit, in: Moschner, Barbara; Hinz, Renate; Wendt, Volker (Hrsg.): *Unterrichten professionalisieren. Schulentwicklung in der Praxis*, Berlin, S. 119–124.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg., 2008), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, unter Mitarbeit von Klaus Mohr (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2), München.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, ungek. Ausg., hrsg. v. Erich Weniger unter Mitarbeit von Theodor Schulze, Frankfurt am Main.
- Stöger, Christine (2008): „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste des Leistungsbewertung?, in: Schäfer-Lembeck (2008), S. 41–54.
- Stroh, Wolfgang (2003): „Musik lernen“. Ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft, in: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 20/2003, S. 3–8.
- Wallbaum, Christopher (2005): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht?, in: Schäfer-Lembeck,

Hans-Ulrich (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*, München, S. 71–94.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-38698>

Weinert, Franz E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel, S. 353–365.

Musik lernen?

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Untersuchungen an zwei Schulstunden

Im Folgenden wird danach gefragt, ob oder wie in den dokumentierten und zur näheren Betrachtung zur Verfügung gestellten Musikunterrichtsstunden ‚Musik gelernt‘ wird. In „theoretischen Orientierungen“ wird zunächst angezeigt, auf welchen Begriff von Lernen hier Bezug genommen wird, bevor dann versucht wird, vor diesem Hintergrund „Licht“ auf die Schulstunden zu werfen – wie es im Titel der Tagung geheißen hatte, in deren Kontext die nachfolgenden Überlegungen angestellt wurden.

Lernen – theoretische Orientierungen

- a) Lernen heißt Hervorbringen durch Selbsttätigkeit, Wahrnehmung, Deutung und Orientierung

Lernen kann neurowissenschaftlich als Vorgang des Generierens neuronaler Schemata (vgl. Lenk 1998, S. 170 ff.; Orgass 2007, S. 26 ff. und 40 ff., Roth 2002) bezeichnet werden, an dem potenziell alle Gehirnregionen beteiligt sind. Der Vorgang des Generierens könnte in konstruktivistischer Perspektive als Hervorbringen und Modifizieren von Vorstellungen gefasst werden. Dabei werden Unterscheidungen gemacht „zwischen Wahrzunehmendem und seiner Überformung oder ‚Zurechtlegung‘ durch Deutung. Auf der Grundlage dieser Unterscheidungen wird die Notwendigkeit ersichtlich zu akkomodieren“ (Geuen/Orgass 2007, S. 55), neue Schemata bzw. Vorstellungen herzustellen. – Gelernt wird überall dort, wo Individuen tätig sind, auf sich selbst oder auf andere(s) bezogene Wahrnehmungen machen, in einer Deutung fassen und diese Deutung, z. B. in der Kommu-

nikation oder Interaktion, auf vorhandene Vorstellungen beziehen¹ und somit Orientierung schaffen.

b) Lernen heißt Entwickeln von Selbstorganisationspotenzialen

Das, was durch Lernen generiert und entwickelt worden ist, kann nur in bestimmten Handlungen beobachtet und beschrieben werden. Zu deren Erklärung wird auf Dispositionen Bezug genommen, „die als Voraussetzung dafür dienen, dass selbst organisierend etwas Neues hervorgebracht werden kann“ (Schmidt 2005, S. 171). Wie diese Selbstorganisationspotenziale entwickelt werden, in welchem Bezug sie stehen und wie sie beobachtet werden, wird mit verschiedenen Begriffen beschrieben – als Können, Wissen und Kompetenz. Jedes Mal geht es um etwas, das individuell generiert ist und das die Befähigung eines Aktanten betrifft, selbst organisiert handeln zu können (ebd.).

Können wird das generative Vermögen zu praktischen Tätigkeiten, Handlungsvollzügen genannt, die tendenziell ohne Willensteuerung oder Bewusstseinsanstrengung verlaufen, bei denen Bewusstsein und Aufmerksamkeit u. U. sogar stören. Demgegenüber wäre als Wissen bezeichnet, wenn Willensteuerung oder Bewusstseinsanstrengung eine besondere Rolle spielen. Gemeint sind also Selbstorganisationspotenziale, die gedanklich verortet bzw. semantisch bezogen sind oder bei denen Vollzüge mit Deklarationen verbunden werden können. Demgegenüber wäre „Können“ nicht oder wenig mit Benennungen verbunden und könnte als prozedurales oder semantisch flaches Wissen bezeichnet werden, als Fertigkeit², Gewohnheit oder Stereotyp.³

„Wissen“ genanntes Potenzial zeichnet sich auch dadurch aus, dass es, obwohl individuell generiert und getragen, in besonderer Weise kommunikativ bezogen ist und insofern eine Zuordnung enthält. Weil dabei

¹ Das betrifft auch den Fall einer sozusagen intern durchgeführten Kommunikation, einen Vorgang, in dem verschiedene Deutungsvarianten auch ohne offen stattfindende Interaktion abgewogen und auf Plausibilität geprüft werden.

² Z. B. Schleife binden, Fahrradfahren oder bestimmte Musikausübungsweisen.

³ Damit sind emotional geladene, handlungsleitende kognitive Strukturen gemeint, die begrifflicher Auseinandersetzung oder Modifikation kaum zugänglich sind, aber in der Auswirkung auf Verhaltenssteuerung beobachtet werden können.

etwas geschieht, das als Prüfung oder als Validierung begriffen werden kann, ist die Vergabe des Prädikats „Wissen“ mit einer Annahme verbunden, das Angesprochene sei über den persönlichen Handlungs- und Erfahrungsraum hinaus plausibel oder viabel. – Werden Potenziale als „Wissen“ bezeichnet, dann wird hier darüber hinaus etwas gemeint (Schmidt 2005, S. 117), das schon da ist. Denn das, was Wissen genannt wird, ist im Moment seiner Nennung gewissermaßen „hinterher“, wird retrospektiv beschrieben. Demgegenüber scheint der dem Wissensbegriff benachbarte Kompetenzbegriff eher prospektiv, vorausschauend konzipiert.

Kompetenz wird eine Disposition eines Aktanten genannt, wie er (vermutlich) *in Zukunft* selbst organisiert handeln kann (Schmidt 2005, S. 172).⁴ Formulierungen von „Kompetenz“ enthalten also eine geschätzte Beschreibung des (selbstorganisierenden) Handeln-Könnens in Zukunft. Dabei wäre Kompetenz wie Wissen nicht nur Ergebnis, sondern auch Steuerungsgröße von Lernen. – In jedem der genannten Fälle wäre das Selbststeuerungspotenzial ein Vermögen, etwas jeweils neu zu generieren und umzusetzen. – Bei diesem Konzept von Kompetenz wird eher von Subjekten aus gedacht und es ist daher zu unterscheiden von solchen Konzepten, bei denen – z. B. bei der Beschreibung von Qualifikationen – Selbstorganisationspotenziale eher in Bezug auf Inhalte, Sachen und Normen thematisiert werden und bei denen insofern (im Plural) von Kompetenzen gesprochen wird.

c) Lernen kann in besonderen Fällen „Einprägen“ genannt werden

Lernen als Einprägen, Einüben, Einpauken, Auswendiglernen meint ein spezielles Generieren von Potenzialen, die das (möglichst reibungslose und problemfreie) Ausführen bestimmter Verhaltensweisen ermöglichen sollen. Bevorzugte Methode ist dabei das Wiederholen, Einschleifen. „Das klappt immer, und zwar auch dann, wenn weder Lerninteresse noch Vorwissen vorhanden sind.“ (Roth 2002, S. 26)

⁴ Hermann J. Kaiser hat schon vor geraumer Zeit aufgezeigt, wie wichtig es für die Bestimmung von Kompetenz ist, die Sicht der Aktanten und deren Selbstbestimmung, zu berücksichtigen (Kaiser 2001, insb. S. 9).

Bei solchem Lernen werden mentale Operationen vollzogen, die von Gerhard Roth als semantisch flach charakterisiert werden oder als „nicht bedeutsam“ (Roth 2002, S. 26). Roth illustriert für diesen Aspekt die Vorstellung von Lernen mit einem Bild. Bei semantisch bezogenem Lernen würde ein Verorten des Gelernten nicht nur in einer „Wissensschublade“ stattfinden, sondern es würden Bezüge zu anderen hergestellt und sogar neue Schubladen angelegt werden; somit werde Gelerntes abstrahiert, systematisiert und damit viel leichter auf andere Fälle übertragbar (Roth 2002, S. 13). Solchermaßen vernetzt könne besser weitergearbeitet werden, könnten leichter neue und komplexere Verbindungen und Vernetzungen bzw. neue Handlungsoptionen hergestellt werden als bei semantisch flacherem Lernen.

d) Lernen geschieht situativ und interaktiv

Lernen ist ein Vorgang innerhalb selbstorganisierender kognitiver Systeme, die nicht allein nur individuell, sondern auch kollektiv agieren. Es geschieht in Situationen und in Interaktionen, bei denen sich personale und soziale Systeme höchst folgenreich miteinander verzahnen (vgl. Markowitz 1986, S. 29) und dadurch Neues hervorgebracht wird. Diese situativen Kontexte der Interaktion und Kommunikation lassen sich als ein Geflecht von Beziehungen beschreiben, dem verschiedene Beobachterstandpunkte und zirkuläre Wirkungszusammenhänge angehören. Das, was gelernt wird, ist nicht vorherbestimmbar oder voraussagbar, denn charakteristisch für Interaktion ist „doppelte Kontingenz“, d. h. jeder Interaktant „kann nicht nur so handeln, wie es der andere erwartet, sondern auch anders und beide stellen diese Dopplung in erwartete und andere Möglichkeiten an sich selbst und am anderen in Rechnung. Dadurch entsteht zirkuläre Unbestimmtheit in der Form: ich lass mich von dir bestimmen, wenn du dich von mir bestimmen lässt“ (Kieserling 1999, zit. nach Orgass 2007, S. 42).⁵

⁵ Die hier zu findende Sichtweise unterscheidet sich von der anderer Interaktionstheorien, in denen Interaktionen lediglich als Aufsummierung individueller Handlungen begriffen wird, womit von vorneherein jene doppelte Kontingenz interaktiven Situation verkürzt erscheint (vgl. Orgass 2007, S. 41).

e) Wird von Lernen gesprochen, wurde beobachtet

Wenn von Lernen die Rede ist oder Lernerfolg zugeschrieben wird, dann hat Beobachtung stattgefunden (genauer gesagt eigentlich: Beobachtung zweiter Ordnung). Mit Schmidt (2005, S. 102) ließe sich Lernbeobachtung als Bezugnahme von Aktanten verstehen, die partiell eine gemeinsame Geschichte leben bzw. erleben (vgl. Geuen 2008, S. 37 ff.). Dabei kommen auch Beobachterperspektiven, Modelle oder Vorverständnisse von Lernen ins Spiel.⁶

Die Schülerin, die sagt, sie „habe heute Xylophon spielen gelernt“, hat zwar vielleicht erlebt, dass die Koordination ihrer Bewegungen oder ihr Timing beim Klangerzeugen passte, wie sie es vor Kurzem vollziehen konnte. Wahrscheinlich kann sie diese Wahrnehmung zu einer Beobachtung aber nur deswegen machen, weil sie die Bewertungen wie „du hast es jetzt richtig gespielt“ oder „zum wiederholten Male richtig gespielt“ gehört hat, die der Lehrer ihrem Tun zugewiesen hatte.⁷ Ohne seine Hinweise wären der Schülerin ihre Wahrnehmungen vielleicht nicht zu Bewusstsein gekommen und sie könnte Konstatiertes nicht so deuten oder einordnen, wie sie es nun tut. – Noch weitere Bedeutungszuweisungen könnten an den o. g. Satz angeschlossen werden: z. B. dass die Schülerin gelernt hat, dass sie Lob, Anerkennung erhält oder sich Erfolg zuschreiben kann, wenn sie sich der Führung des Lehrers anvertraut. Oder dass sie, wenn sie seinen Hinweisen folgt, zu einem Ergebnis kommt, das von ihm (oder von noch anderen) „gut“ genannt wird. Oder dass sie denkt, „wenn ich das so mache, dann groovt es“, d. h. dann ist es lustvoll-erquicklich, so in Musik zu sein.

Wenn Lernen also als Konstruktionstätigkeit eines autonom-selbststeuernden individuellen Systems aufgefasst wird, die im sozialen Kon-

⁶ Z. B. auch dahingehend, dass Lernen heißt, Fertigkeiten zuverlässig abrufen zu können. Dazu ließen sich aus den Schüleräußerungen in den Interviews Belege anfügen, die – weil ihnen keine andere Auffassung von Lernen zur Hand ist – sich dahingehend einlassen, sie hätten nichts gelernt (z. B. „wir haben nichts Neues dazugelernt“, Thür., GS 2, Z. 127).

⁷ Der Lehrer wäre also in dieser Lehr-Lern-Situation derjenige, der Ziele, Kriterien, Strategien und Beurteilung eingebracht hat.

text bzw. in sozialer Orientierung geschieht und mit Beobachtung zu tun hat, dann scheint es naheliegend, die Situationen und Interaktionen, in denen solches Konstruieren geschieht, zum Anlass diesbezüglicher Beobachtungs- und Verständigungstätigkeit werden zu lassen. Solche Tätigkeiten könnten z. B. ausgehen von einer Aufmerksamkeit auf das je eigene Lernen („Was, warum und wie lerne ich?“), auf das von anderen („Was ... lernst du?“) oder auf das gemeinsame Lernen („Was ... lernen wir?“). – Aus solchen Aufmerksamkeitsrichtungen ergäben sich dann Verständigungen über Intentionen und Relevanzen.

f) Lernen hat mit Zustandsveränderung zu tun

Über die Charakterisierung als Vollzug von Wahrnehmungen und Deutungen, Orientierungen durch Selbsttätigkeit hinaus kann Lernen als Veränderung von Zuständen bestimmt werden. Denn wenn gesagt wird, man habe gelernt, ist u. a. von einem früheren und einem späteren Zustand die Rede, die beide voneinander unterschieden werden. Die Bezugfelder dieser das Lernen betreffenden Zuschreibungen sind zunächst die „Prozessbereiche Bewusstsein, Interaktion und Kommunikation“ (Schmidt 2005, S. 97 f.) und nicht in erster Linie inhaltlich-thematische Referenzbereiche, auch wenn die beobachteten Veränderungen im Hinblick auf ein bestimmtes Wissen und Können angezeigt werden. – „Ich habe heute im Unterricht das Spielen einer Tonfolge gelernt“, heißt also nicht zuletzt auch „etwas ist anders“, ist Ausdruck einer Wahrnehmung von Veränderung. Und diese Beschreibung von Lernen bezöge sich also nicht in erster Linie (oder schon gar nicht allein) darauf, dass jemand im Gegensatz zu früher (bestimmten Kriterien entsprechend) zu spielen in der Lage ist – es wird also nicht vorwiegend vom Inhalt oder dem Ergebnis her gedacht. Wenn gesagt wird, „hier wurde gelernt“, heißt das dann vor allem, dass ein Prozess reflektiert wurde, indem an Wahrnehmungen dahingehend Deutungen angeschlossen werden, dass Veränderung stattgefunden hat und u. U. mit Überlegungen verbunden werden, warum sie stattgefunden hat, (womöglich:) „obwohl andere Veränderungen möglich gewesen wären“ (Schmidt 2005, S. 97 f.).

g) Lernen kann durch Lehren unterstützt werden

Lehren heißt im konstruktivistischen Sinne nicht, feststehende, vermeintlich objektive Inhalte und Fähigkeiten usw. (möglichst effektiv) zu übertragen (zu „vermitteln“), sondern die Ermöglichung eines letztlich autonomen, wenn auch auf soziale Orientierung, systemische Bezüge und Anschlüsse verwiesenen kreativen Konstruktionsprozesses, bei dem Können, Wissen und Kompetenz genannte Potenziale herausgebildet werden. Lehren, pädagogisches Handeln, heißt dann, Lernsubjekte anzuregen, eigene Konstruktionen zu bilden, andere nachzubilden oder vorhandene zu hinterfragen bzw. weiterzuentwickeln. Lehren kann versuchen, das durch geeignete Maßnahmen anzustoßen, zu rahmen, zu begünstigen oder zu begleiten. Da Reaktionen der Lernenden darauf verschieden sind und nicht nach einem vorhersehbaren Reiz-Reaktion-Schema funktionieren, sind offene didaktische Settings vonnöten, in denen genügend Spielraum für Entfaltung zur Verfügung steht. Neben ausreichendem Freiraum für konstruktive Aktivitäten brauchen Lernende auch Unterstützung, Hilfestellungen, die mit zunehmender Handlungsfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden nach und nach ausgeblendet werden. Letztlich geht es um die Förderung der Fähigkeit zur Selbststeuerung der Lernenden. Im Einzelnen könnten Hilfestellungen sich darauf beziehen, Lernende zur Selbsttätigkeit zu ermutigen und bei Prozessen des Wahrnehmens, Deutens und Orientierens zu unterstützen.

h) Lernen ist nicht dasselbe wie Bildung

Dass Wahrnehmungen gemacht, Schemata hervorgebracht oder verändert, Deutungen gefasst und mit Orientierungen verbunden werden können, dass die Hervorbringung von (auch musikalisch bzw. musikbezogen) Neuem möglich ist, dass Selbstorganisationspotenziale entstehen können, dass also gelernt werden kann, heißt noch nicht, dass das auch geschehen soll und vor allem: warum. Insofern ist eine Verortung von Lernen in einem weitergehenden Verständnis z. B. von Bildung erforderlich.

Im Gegensatz zu den mit Intentionalität verbundenen individuellen und sozialen Weisen des Lernens lässt sich Bildung – nicht zuletzt ästhe-

tische, die auch mit Verarbeitung von Nicht-Intentionalem, Nicht-Geplantem, von Widerfahrungen zu tun hat, und anders als die in individueller Perspektive angesiedelte Kategorie der Erfahrung – in der Perspektive von Sozialität lokalisieren. Bildung wird hergestellt wie Erfahrung gemacht wird, durch Lernen oder Lehren intentional herbeiführbar sind beide nicht (Orgass 2007, S. 106).

Dafür, dass solcherart Bildung auch hergestellt werden soll, hier ein kurzer Begründungsversuch⁸: Humanes Dasein und Hervorbringen ist in einer Wechselseitigkeit und Gemeinsamkeit von Individuum und Gesellschaft angesiedelt. Die dabei unterstellte (wenn auch nicht grenzenlose) Möglichkeit, Neues hervorzubringen, betrifft auch die Schaffung oder Veränderung von begrenzenden Verkehrsformen, in denen verfahren wird. Dafür kann (seit dem Ausgang aus der Unmündigkeit) auf Vernünftigkeit und Verständigung als (explizit benannte) Maximen des Handelns Bezug genommen werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich Bildung als Kategorie im Zusammenhang mit dem historischen („alteuropäischen“) Projekt Aufklärung/Vernunft, Bürgerlichkeit/Demokratie bestimmen, das, da noch nicht abgeschlossen, als Ziel weiterhin noch verwirklicht werden soll. Solche Bildung findet Ansatzpunkt und Ziel nicht zunächst in den Qualifikationen von Subjekten, sondern in einer Qualität von Gesellschaft: Das angestrebte gute Leben wäre somit nicht allein eine individuelle, sondern nicht zuletzt auch eine soziale Kategorie.

Aus musikalischem und musikbezogenem Handeln kann Bildungspraxis werden, wenn musikalische und musikbezogene Vorstellungen und Bedeutungen hervorgebracht werden. Dabei wären die Selbstreflexion und Gestaltung der ablaufenden Prozesse, die diskursive und interaktive Begründungen von Handlungsnormen in der Auseinandersetzung mit Musik, die interaktive Verhandlung und Aushandlung im Umgang mit Verschiedenheiten Eckpunkte eines Konzeptes von Bildung, das nicht von allgemeiner Bildung unterschieden, sondern als deren speziell musikbezogener Teil angesehen wird.

⁸ Dieser Versuch geht mit den von Stefan Orgass vorgelegten Überlegungen überein; vgl. Orgass 2007, S. 8 ff.

Beobachtungen

Bei den Beobachtungen wird mit Beschreibungen der Lehr-Lern-Situation angesetzt, die dann in distanznehmende Überlegungen, Kommentierungen und theorieorientierte Kontextualisierungen überführt werden. Leitend bei der Betrachtung war die Suche nach Antworten auf die Frage, ob im Sinne des oben entfalteteten Lernbegriffs Schülerinnen und Schüler lernen. Insofern wird besonders auf das Agieren, die Interaktionen und die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler geachtet.⁹

Beobachtungen an der Thüringen-Stunde

Für eine nähere Darstellung und Betrachtung wurde die Unterrichtsphase der Thüringen-Stunde ausgewählt, in der die Klasse in zwei Teilgruppen arbeitet.

a) Die Arbeit der Instrumentalgruppe

In der Arbeit der Instrumentalgruppe geht die Aktivität durchgängig vom Lehrer aus. Seine Diktion ist sehr freundlich, Hinweise zum Instrumentalspiel werden mit Lächeln und Scherzen begleitet, sodass Atmosphäre und Beziehungsebene beachtet und gepflegt erscheinen. Das, was falsch oder richtig ist, wird vom Lehrer benannt, er diagnostiziert und leitet Therapien ein, er ‚führt‘¹⁰ also in organisatorischer wie musikalischer Hinsicht. Die

⁹ Von den insgesamt drei Unterrichtsstunden sind im Folgenden nur zwei berücksichtigt. Das geschieht einerseits in Hinsicht auf einen zu begrenzenden Umfang des Beitrages und andererseits im Interesse, das Besprochene detailliert halten zu können. – Auch in einer Beschäftigung mit der Hamburg-Stunde, die sich in der Gestaltung der Interaktionssituationen deutlich von den beiden anderen Stunden unterscheidet, könnten (und hier im Einzelnen z. B. an Situationen wie denen beim Üben am Keyboard oder an den Xylophonen oder beim Nachsingen zum Tonträger) unter Rückbezug auf die oben ausgeführten Kriterien zum Lernbegriff differenziert Überlegungen zur Frage entfaltet werden, inwieweit hier „Musik gelernt“ wird.

¹⁰ Dieser Begriff wird in Anlehnung an die Beschreibungweise des Lehrers genutzt, der vom Pädagogen als „Führer der Kinder“ (Thür., L I, Z. 41) spricht, von der „Führenden“ und einer „Führungsperson“ in der Lerngruppe (Thür., L II, Z. 18 und 19); davon, dass „[...] die Sachen, die ich selber steuern kann, wo ich selber

beobachtbaren Aktionen können mit dem Wortpaar ‚Führen und Folgen‘ beschrieben werden oder als Probenarbeit, wie sie auch in anderen, nicht-schulischen Musiziersituationen üblich ist (dazu passt auch der wie ein Dirigierstab genutzte Schlagzeugstock). Die Schülerinnen sind in ihrem Handeln die bestimmten, sie sind nachhändig tätig.

Ohne Zweifel dürfte eine derartige, auf das Lernen von Instrumentalspiel oder Singen zielende, als Einüben charakterisierbare Unterrichtspraxis häufiger anzutreffen sein. Darum werde ich nun der Frage nachgehen, ob oder inwieweit solche durch Vormachen/Nachmachen, durch Wiederholung und Einschleifen charakterisierten Lehr-Lern-Situationen für Musik-Lernen zu empfehlen sind. Die Frage ist besonders hinsichtlich des musikdidaktischen Konzeptes des „Aufbauenden Musikunterrichts“ relevant, in dessen Zusammenhang der hier unterrichtende Lehrer seine Unterrichtsstunde explizit stellt.¹¹ Das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts zeichnet u. a. aus, dass unterrichtlich beim Handeln angesetzt, vom Können zum Wissen und Begriff weitergegangen werden soll und dass (insbesondere für bestimmte Lernalter) das Einschleifen von musikalischen Pattern unter weitestgehendem Verzicht auf Bezeichnungen angeraten wird.¹²

Diktator vorne bin, [...] problemlos“ [laufen] (Thür., L II, Z. 4) und dass es „ein Problem vom Aufbauenden Musikunterricht“ sei, „dass man in der fünften, sechsten Klasse ziemlich viel führt [...]“ (Thür., L II, Z. 8).

¹¹ Der unterrichtende Lehrer formuliert im Interview: „[...] weil ich da in so in einer deutschlandweiten Arbeitsgruppe zum Aufbauenden Musikunterricht drin bin. Da ist Werner Jank drin und Stefan Gies und Ortwin Nimczik und solche Leute [...]“ (Thür., L I, Z. 121 ff.); außerdem s. o. (letztes Zitat in vorausgehender Anm.).

¹² Zur diesbezüglichen Ausrichtung des Aufbauenden Musikunterrichts vgl. Jank 2005, S. 75; s. a. Jank/Stroh 2006, S. 52 ff., Bähr u. a., S. 432 f.

In den Schriften zum Aufbauenden Musikunterricht wird in diesem Zusammenhang u. a. auf Gruhn Bezug genommen, der (z. B. in: Der Musikverstand, S. 237 f.) im Kontext von Überlegungen zur „Audiation“ davon spricht, dass „musikalisches Lernen sprachfrei auf genuin musikalische Repräsentationen ausgerichtet“ sei (ebd., S. 237). Dieser Verweis sei hier angeführt, auch wenn an dieser Stelle die Rezeption der Vorstellungen Gruhns durch die Vertreter des Aufbauenden Musikunterrichts nicht differenziert dargestellt oder untersucht werden kann. Ebenso wenig kann die darüber hinaus bei Gruhn zu findende Vorstellung diskutiert werden, dass „Musik [...] eine interne, regelgeleitete Struktur“ (S. 233) habe, die erkannt bzw. verstanden werden könne; sie kann aus verschiedenen guten Gründen problematisch genannt werden (vgl. z. B. Vogt 2004).

In der Erörterung der aufgeworfenen Frage sei einerseits angeführt, dass ganz offensichtlich beim Musizieren musikalische Fertigkeiten eine Rolle spielen und es sicherlich günstig für das Musizieren ist, über Dispositionen zu verfügen, die zu Handlungsvollzügen führen, die automatisch oder mechanisch, auch ohne Willenssteuerung und Bewusstseinsanstrengung ablaufen können.¹³ – Andererseits sprechen zum einen nicht nur kognitionspsychologische Erwägungen dafür, dass solche Einprägen/Einüben genannten Lernvorgänge mit vielfältig vernetzten Konstruktionsleistungen zu tun haben. Zum anderen (ohne das hier genauer ausführen zu können) sprechen dafür auch Überlegungen zur informellen Seite des Lernens (vgl. Gruhn 1998, S. 239 f.¹⁴), bei denen Lernvorgänge bedacht werden, die auch außerhalb von speziell dafür geschaffenen Lernsituationen oder -institutionen eingebettet in komplexe Lebens- und Erfahrungszusammenhänge stattfinden (vgl. Gruhn 1998, S. 229 f.). Wenn Lernen in diesem Sinne nicht reduziert, sondern als komplexer Vorgang aufgefasst wird, dann wäre hier ein in diesem Lernbegriff verorteter Hinweis, der bei didaktisch-methodischen Entscheidungen berücksichtigt werden könnte. Er könnte dann zu einer pädagogischen Praxis führen, bei der vielseitige, phantasiereiche, amüsante oder beschreibende, auch nicht nur vom Lehrer hervorgebrachte Kommunikate zu beachteten und gepflegten Komponenten von Lern-/Lehrprozessen werden (vgl. Schäfer-Lembeck 2008, S. 23). Auf die Hervorbringung von Bedeutungen würde nicht verzichtet, das Lernen würde semantisch nicht flach angelegt, auch wenn es vor allem auf verfügbare Fertigkeiten zielt.

Diese Überlegungen lassen sich an der betrachteten Unterrichtssituation konkretisieren. Zum einen im Blick auf die (später näher ausgeführte) Betrachtung der Arbeit der Bewegungsgruppe, in der anders hätte gearbeitet werden können, wären Kommunikate verfügbar gewesen. Zum anderen ist eine Abwesenheit je eigener ‚semantischer Tiefe‘ in der Übephase der Band (Thür., ab Minute 17:39) gut beobachtbar, wenn nicht zum

¹³ Der Kognitionstheoretiker Roth formulierte in Bezug auf Fertigkeiten: „Je besser sie ablaufen, desto weniger ist eine bewußte Steuerung nötig; oft stört das Bewußtsein sogar“ (Roth 1997, S. 304; vgl. a. Scharf 2007, S. 216 f.).

¹⁴ Gruhn spricht hier von der Notwendigkeit des zunächst informellen Anleitens beim Lernen – oder Scharf 2007, S. 222

Arrangement passende Töne so gut wie ausschließlich mit lehrerseitigen Hindeutungen versehen werden, die überdies zumeist vor allem gestisch, kaum je begrifflich oder bildhaft gehalten sind, also nur eine minimale sprachlich-kommunikative Einbettung haben.¹⁵ Spezielle oder eigene Wahrnehmungen, Deutungen und Orientierungen einzelner Spielerinnen oder sie im Einzelnen betreffend werden nicht gefasst. So bleiben z. B. Erklärungen dafür unentwickelt, was die Spielerin der Oberstimme trotz entsprechender Hinweise und Übemaßnahmen bewegt, im sechsten Takt des Arrangements beim Spiel der Oberstimme wiederholt früher weiterzuspielen als im Notat des Arrangements festgelegt. Unter Anleitung des Lehrers übt die Schülerin das Spiel der Stelle als begrifflos-ahnende Befähigung ein. Im Sinne der oben angeführten Unterscheidung kann man sagen, dass es hier eher um musikalisches Tun zur Herausbildung von Fertigkeiten geht und weniger um Bildungspraxis. Denn Unterscheidungen zu treffen, semantisch tiefer zu lernen bzw. Geschehenes und Gesolltes in (wie auch immer sprachlich, begrifflich-metaphorisch gefassten) Wahrnehmungen bewusst zu fassen, zu kommunizieren oder abzugleichen, dazu hat die Schülerin keine Gelegenheit oder Veranlassung. So wird von ihr kein Wissen darüber gebildet, dass (und die nun nachfolgend gegebene Formulierung ist – insbesondere für die beschriebene Situation – sicherlich nicht die einzig denkbare oder brauchbare:) die harmonische Fortschreitung, die schon vom zweiten zum dritten Takt zu spielen war, nun an dieser Stelle (zum sechsten Takt) anders und nicht volltaktig gespielt werden soll. (Dabei dürfte eine derartige semantisch verortete Orientierung im Sinne von Kompetenz auch dahingehend wirksam werden, dass das im Sinne des Arrangements ‚richtige‘ Spiel wahrscheinlich sogar schneller herbeigeführt und zuverlässiger abgesichert würde.)

¹⁵ In dieser Übephase geht Aktivität dominierend vom Lehrer aus, er unterbricht, benennt Mängel, zählt die Taktzeiten laut mit oder zeigt mit dem Stock auf das Notat. Seine Angaben wie „schau mal hin“, „o. k.“, „könn’ wir nochmal?“ oder „du hältst das so, dass du immer an dem anstößt“ zielen instruktiv auf unmittelbare Handlungsvollzüge und enthalten kaum Begriffe oder Wortbilder zum Musikalischen, das da gehandhabt werden soll; die in solcher Hinsicht vergleichsweise noch konkreteste Intervention ist die direkte Ansprache der Schülerin: „J.! H, H, C, D!“ – und dasselbe gleich darauf vorgesungen, dann auch im Takt (Thür., Winkel 1, 17:53–20:17 [I]).

Da das Lernen als Einüben in dieser Situation stark von der Lehrperson gesteuert wurde, seien noch Überlegungen angeschlossen, ob im Unterricht in Musik das Erarbeiten von Fertigkeiten so gehalten werden kann, dass nichts den Verdacht nährt, es finde (womöglich notwendigerweise) gleichzeitig eine Einübung in eine autokratisch strukturierte Kultur des Ausführens statt oder eine fragwürdige Verordnung schlechter, weil zu selbststeuerungsarmer Kollektivität. – Im Sinne des weiter oben entfalteten Lernbegriffes spräche nichts dagegen – und aus Sicht der damit kontextualisierten Vorstellung von Bildung erst recht nicht –, beim Erarbeiten für Fertigkeiten darauf zu achten, auch hier Selbststeuerung und Selbstbezüglichkeit der Lernenden und Reflexivität der Lernprozesse zu berücksichtigen, Lernen auch hier als eigenes Lernen zu initiieren. Nichts spricht dagegen, auch hier reflexive, transparente und partizipative Lehrkonzepte anzusetzen. Auch ein auf starke Steuerung, z. B. durch einen Trainer oder Probenleiter, angelegtes Vorhaben ‚Einübung‘ ließe sich u. U. mit den Lernenden vereinbaren. Siegfried J. Schmidt weist auf die Möglichkeit hin, auch fremdbestimmte Lehrangebote „kommunikativ reflexionsfähig“ zu machen, „damit kognitive Systeme selbstbestimmt entscheiden können, ob sie diese als Lernanlässe nutzen wollen“ (Schmidt 2005, S. 242). Dabei könnte nicht nur die das soziale Miteinander betreffende Komponente der Situation gepflegt und einer Tendenz zu einer schlechten, weil selbstbestimmungsarmer Kollektivität entgegengesteuert werden, sondern über Kommunikationen auch eine in einem engeren Sinne musikbezogene Arbeit in Richtung auf Erfahrung und Bildung angeregt werden.

b) Die Arbeit der Bewegungsgruppe

Der Bewegungsgruppe wird für ihr Arbeiten mit den Wortlauten „überlegt euch ´mal eine klitzekleine Bewegungschoreographie“ und „was weiß ich, was euch dazu einfällt ...“¹⁶ eine sehr offene Aufgabenstellung

¹⁶ Wortlaut (mit Zeitangaben und Hinweisen auf Nonverbales): „Was wir jetzt in der nächsten halben Stunde vorhaben, ist das *Oh Happy Day*-Arrangement einigermaßen auf den Stand zu bringen, dass wir ... einigermaßen zufrieden sind. Ich würde gerne jetzt mal zehn Minuten in zwei Gruppen arbeiten. Und zwar die eine Gruppe ist die

gegeben. Sie steht in starkem Gegensatz zu den durchgängig kleinschrittig-bestimmenden Arbeitsanweisungen, die bis dahin praktiziert wurden.

Das Arbeitsergebnis der Bewegungsgruppe zeigt eine Anzahl von Kombinationen, die uneinheitlich sind und die zögernd-abwartend, mit einer gewissen Unsicherheit, vorgestellt werden. Ein die Gesamtgruppe einbindendes Konzept, überzeugte Verkörperungen, größere oder kleinere Transferleistungen oder eigene Hervorbringungen finden kaum statt. – Dieses Ergebnis überrascht insofern nicht, als die Bewegungsfolgen der Warm-up-Phase vom Anfang der Stunde, die für die jetzige Gestaltungsarbeit im Prinzip als Bausteine verwendet werden könnten, in den Übephasen vom Stundenbeginn lediglich als Muster einschleifend wiederholt, als Fertigkeiten trainiert worden waren. Auf semantische Verortung, auf die Aktivierung von Vernunftstätigkeit, auf kommunikative Absicherung bzw. Einbettung war nicht geachtet worden. Nicht verwunderlich daher, dass die Schülerinnen und Schüler später in der Gruppenphase beim Arbeiten an der Verbindung von (gesungenem) Text und Bewegung nur intuitiv und begrifflich ‚blind‘ agieren können – insbesondere was Organisation und Gestaltung der musikalischen Seite des Miteinander angeht. Das im didaktischen Setting für die Arbeit der Bewegungsgruppe anvisierte improvisatorische Potenzial, die prinzipielle Fähigkeit Noch-Nicht-Dagewesenes hervorzubringen, lag in den Arbeitsphasen zuvor weitgehend brach. – Eine die Eigentätigkeit des Hervorbringens moderate Rahmung könnte z. B. in begrifflichen Orientierungen und einer kommunikativen Einbettung für jene Betätigungsweisen bestehen, in u. U. selbsterarbeiteten Bezeichnungen und Kommentaren (wie z. B. „Badekappenbewegung“) oder – im Rahmen

Band ... die andern werden sich hier versammeln (16:13; deutet auf den Platz rechts neben sich) und versuchen mal 'ne klitzekleine Bewegungschoreographie zu überlegen. *Oh Happy Day* (singt, deutet Bewegungen an), was weiß ich, was euch dazu einfällt, ja. Und die Bandleute gehen schon mal darüber bitte an ihre Instrumente. Die müssen wir ja hier hinstellen, stimmt. Wart mal, das ha'm wir alles genau ausgemessen, damit es auch für Kamera passt. So ... so ... so (16:53) Und wer von Euch kennt sich denn gut mit so Bewegungen aus? (deutet Bewegungen an) I. (Gesten an die Schülerinnen in der letzten Reihe)? Gut, I.. Okay. Also ihr ... ihr kommt jetzt mal hier in der Reihe hinter, hinter, äh, zwischen den Reihen zusammen und überlegt mal einfache Bewegungen. I., nicht zu kompliziert. Okay. So, wir fangen mal an, hallo!“ (Thür., Minute 17:25).

einer Anleitungskultur – durch Selbsttätigkeit rahmende Kommentare oder Anleitungen, wie z. B. „Erinnert euch an die Bewegungen, die wir bei dem Rhythmical benutzt haben“ oder „legt Textabschnitte fest und kombiniert jeden Textabschnitt mit bestimmten Bewegungen“. Fehlen solche Kontextualisierungen, besteht die Gefahr, dass die prinzipiell bereits angelegte Fähigkeit selbststeuernden Agierens¹⁷ (wie sie insbesondere beim Kommunizieren der Mädchen-Teilgruppe gut zu beobachten ist) in musikalischer und musikbezogener Hinsicht nicht fruchtbar wird. – Die Situation der Schülerinnen dieser Gruppe erscheint sogar als Dilemma, da sie einerseits keine Bezugspunkte bekommen, andererseits aber solche selber zu finden, zu etablieren und zu nutzen in der Arbeitssituation des Unterrichts nicht angelegt ist. Es passt daher ins Bild, wenn in Schülerkommentaren die Situation als „unsicher“ (Thür., GS 2, Z. 60, 64 u. 67), „komisch“ (Thür., GS 2, Z. 62) oder leer und einfalllos („Uns ist nichts so passendes eingefallen“, Thür., GS 2, Z. 48/49) erlebt und reflektiert wird.

c) Schwierigkeiten beim Beobachten

Über die vorstehenden Überlegungen hinaus ist Genaueres und mehrperspektivisch Abgesichertes dazu, ob in den zur Betrachtung ausgewählten Lehr-Lern-Situationen ‚gelernt‘ wurde, ob oder inwieweit also neue Potenziale geschaffen wurden (und welcher Art diese sind), aufgrund der vorhandenen Datenlage (Aufzeichnung, Interviews) schwerlich etwas auszusagen. So können z. B. Zuschreibungen nicht gemacht werden, die auf eine Unterscheidung ‚vorher/nachher‘ rekurrieren. – Für eine derartige Auswertung des Unterrichts in Bezug auf Lernen wäre es notwendig und vermutlich auch ergiebig, wenn die Schülerinnen und Schüler daran beteiligt wären. Sie wären zu ermutigen, ihre diesbezüglichen Beobachtungstätigkeiten vorsätzlich und geordnet durchzuführen und daraus gewonnene Feststellungen zu kommunizieren bzw. abzuglei-

¹⁷ In der Bewegungsgruppe sind sowohl die Mädchen als auch die Jungs – jeweils für sich – ganz offensichtlich bestens in der Lage, sich zu verständigen, wie aus lebhafter Gesprächstätigkeit geschlossen werden kann.

chen.¹⁸ Damit würde vermutlich nicht nur eine zum Geschehen passende Evaluation begünstigt, sondern auch die Intensität bzw. Tiefenschärfe des Lernens verstärkt, indem in der Ausübung von Selbstbezüglichkeit Zusammenhänge zu bisher Erlebtem und Gedachtem bewusstgemacht und Veränderungen an Vorstellungen, Wirklichkeitsmodellen usw. reflektiert würden. Lernen geschähe dann in einer für die lernenden Subjekte erkennbaren Weise als Selbsttätigkeit, die mit Wahrnehmen, Deuten und Orientieren verbunden ist und mit Veränderung zu tun hat. Bei solchen Lernbeobachtungen würden kognitive Systeme gekoppelt, würden lernende Aktanten interagieren, würde kognitive Autonomie mit sozialer Orientierung vermittelt. Wären solche Lernbeobachtungskulturen etabliert, wäre es in diesen sehr wahrscheinlich gut möglich, jeweils besonders passende Indikatoren für das konkret situiert verlaufende Lernen zu entwickeln und zu berücksichtigen. Außerdem könnten Planung und Selbststeuerung von Lernprozessen übernommen und passend gestaltet werden.

Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang der pointierende Hinweis Kersten Reichs, dass „aus konstruktivistischer Sicht Didaktik nicht mehr eine Beschreibungstheorie und nicht mehr ein normatives Konstrukt mit methodischen Tipps und Regeln für Lehrende ist, sondern den Lerner als so zentral ansieht, dass dieser auch als sein eigener Didaktiker erscheint. [...] Die wirksamste Didaktik für das Lernen ist immer die Lernerdidaktik, denn wenn ein Lerner sich auf einfache Weise und verständlich erklären kann, wie, was, warum, wie weitgehend und mit welcher Tiefe gelernt werden kann und soll, dann hat dieser Lerner bereits das Lernen gelernt.“ (Reich 2005, S. 187 f.)

¹⁸ In den aufgezeichneten (bzw. in den Begleitmaterialien wiedergegebenen) Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern finden sich verstreut Äußerungen auf die Interviewfrage, ob sie denn gelernt hätten: Die Antworten zeigen eine große Bandbreite von Einlassungen, in denen komplettes Ausweichen, Bezugnahme zu nicht durchschauten (auch fragwürdigen) Modellen von Lernen enthalten sind oder isolierte ich-bezogene Wahrnehmungen ohne dimensionierte soziale oder fachliche Orientierung. Bezugspunkte für das, was im vorstehenden Zusammenhang zum Stichwort „lernen“ ausgeführt wird, lassen sich nicht ohne Weiteres herstellen. Es fehlen z. B. Markierungen von Unterschieden bei (selbstbeobachteten) Veränderungen.

Beobachtungen an der Sachsen-Stunde

Auch in Bezug auf die Sachsen-Stunde ist – ganz ähnlich wie bei der eben besprochenen Lehr-Lern-Situation – zunächst darauf hinzuweisen, dass zum Lernen insofern wenig gesagt werden kann, weil kaum Bezugspunkte vorliegen, die eine Unterscheidung „vorher/nachher“ möglich machen. Lediglich an einer Stelle lässt sich direkt die Überlegung anschließen, das unterrichtliche Tun zielt auf Lernen im Sinne von Entwicklung oder Veränderung. Diese Stelle nehme ich als Ausgangspunkt für Beschreibung und Reflexion: Ganz am Schluss der Stunde, die Schüler haben sich schon für das Absingen von Schlussliedern erhoben, beginnt die Lehrerin ein Unterrichtsgespräch: „Wer wiederholt mir noch mal ganz kurz die beiden Begriffe, die wir heute neu eingeführt haben und kann sie auch mit eigenen Worten erklären?“ (Sachs., Winkel 3, 41:29–42:34 [II]) – Ganz offensichtlich wird ein Bezug zu den zurückliegenden Arbeitsphasen hergestellt, in denen zu Formen der Mehrstimmigkeit bzw. damit verbundenen Begriffen gearbeitet wurde.

Nach der Aufforderung der Lehrerin ist erst eine Schülerstimme zu hören, die etwas wie ein onomapoetisches „Homophonon“ in den Raum hinein tönt. Dieser ausschließlich den Vokal „o“ enthaltende Wortbeitrag wird von der Schülerin, die zur Antwort von der Lehrerin aufgerufen wird, entweder nicht gehört oder nicht als Teil einer auf die Frage oder den Unterricht bezogenen Kommunikation aufgefasst. Denn die Schülerin sagt als Antwort (u. a.) das Wort „Hamophonie“. Die Lehrerin ergänzt, vervollständigt, korrigiert, indem sie den Begriff richtig ausspricht. Die Schülerin setzt als Erklärung hinzu: „... das ist die Mehrstimmigkeit“ (noch weitere Erläuterungen sind auch bei wiederholtem Anhören der Aufnahme wegen des Lärmpegels in der Klasse nicht richtig zu verstehen). Nach der lehrerseitigen Frage nach dem anderen Beispiel ist erst eine Schülerstimme mit „Polyphonie“ zu hören, dann ertönen noch mehrere andere mit demselben Wort, als die Lehrerin sich plötzlich eilt, die Tafel mit dem noch gut sichtbaren Tafelanschrieb wegzudrehen. Ganz offensichtlich möchte sie nicht, dass die Schüler die gewünschte Auskunft einfach ablesen. Mehrere Stimmen sagen „Polyphonie“, es wird gelacht (vielleicht wegen der Tafelmaßnahme), schließlich folgen Worterklärungen: „Polyphonie, das ist, wenn eine Stimme

anfängt und eine andere einsetzt, nicht alle fangen auf einmal an“ und „Jede Stimme ist gleichberechtigt!“, woraufhin die Lehrerin noch einen ergänzend-weiterführenden Satz zu Kanon und Fuge anschließt.

Im Folgenden soll nicht von Überlegungen zu isolierten Wortnennungen, zum Gebrauch von Bezeichnungen, zu deren Erläuterung oder zum (beinahe übertriebenen) Verstecken der gesuchten Begriffe ausgegangen werden (Sachs., ab Minute 42:10), sondern von der Frage, warum die Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde die Begriffe (noch) nicht ‚können‘, wo die Lehrerin mit großem Einsatz doch verschiedenartige Arbeitsphasen dazu angeleitet hat, es also in der ganzen Unterrichtsstunde unter anderem nicht zuletzt darum gegangen war, dass etwas von „Formen der Mehrstimmigkeit“, von „Poly-“ und von „Homophonie“ gelernt wird.¹⁹

Um einer Antwort näherzukommen, sollen die Phasen des Unterrichts rekapituliert werden, in denen das Thema behandelt wurde: Die Schülerinnen und Schüler haben 1.) einen Kanon gesungen, wurden 2.) mit Partiturnotation konfrontiert, haben 3.) die Schriftfassung eines anderen (als Beispiel für eine homophone Mehrstimmigkeit gewählten) Musikstücks mitgelesen als dieses 4.) zu hören ist und 5.) wurden sie gebeten, Unterschiede zwischen beiden Stücken zu benennen. – Auf die Frage der Lehrerin nach den Unterschieden: „Was ist denn der wesentliche Unterschied von diesem Musikstück, wenn wir es gemeinsam musizieren, mit dem, was wir vorhin musiziert haben?“ (Sachs., Winkel 3, 26:50–27:55 [III]) werden von mehreren Schülern (zögernd) Antworten gegeben: 1.) „Ich finde es kompliziert, bis man weiß, wie lange die Noten sind“, 2.) „Es ist Dreiviertel, glaub ich“ und 3.) „Es sind sehr viel Haltebogen, Haltebögen drin“. „Das ist bei beiden Stücken, das ist eine Gemeinsamkeit“, reagiert die Lehrerin hierauf und fügt zur zweiten Einlassung eine Verallgemeinerung hinzu („Genau, andere Taktart! Was ist noch anders?“). Dann fragt sie nach dem Aufbau und wiederholt anschließend die Frage nach Unterschieden. Nach ausbleibenden Beiträgen, bei gleichzeitiger Unruhe bzw. zahlreichen Aktivitäten in der

¹⁹ Diese Angaben sind in den Begleitmaterialien zu finden und werden von der Lehrerin selbst gemacht (vgl. Sachs., L I, Z. 68, 69 u. 75).

Klasse, die nicht an der Frage der Lehrerin orientiert sind, vielleicht auf ein (auf der Aufnahme nicht erkennbares) Wort hin, gibt sie schließlich das Wort „unisono“ als Impuls. Nachdem erneut keine (in ihrem Sinne) verwertbaren Antworten kommen, fügt sie zusammenfassend eine Art Ergebnis an: „Das erste ist ein Kanon, das andere ein mehrstimmiges Lied.“

Die Einschätzung, dass mit diesem Satz inhaltlich-thematisch gesehen das Unterrichtsgespräch am „springenden Punkt“ angekommen ist, dass der bezeichnete Moment auch für die Lehrerin ein besonderer ist, lässt sich daraus schließen, dass sie an dieser Stelle eine auffällige Redewendung gebraucht: „So hergehört. Jetzt kommt nämlich der Moment, wo der Hase in die Seife beißt“ (Sachs., Winkel 3, 28:40–29:07 [IV]). Daran wird noch eine längere Erläuterung zum Thema angeschlossen. Die Überlegung, dass die Erarbeitung an dieser Stelle abgeschlossen ist, kann nicht nur aus der besonderen sprachlichen Markierung des Augenblicks gefasst werden, sondern auch daraus, dass danach sachlich-inhaltlich nichts (im Sinne des angeführten Stundenthemas) Neues mehr folgt. In diesem Augenblick ist das zu Entdeckende gefunden, denn es kam ja heraus bzw. wurde jedenfalls gesagt, dass es unterschiedliche Formen der Mehrstimmigkeit gibt. Im angeschlossenem Lehrerreferat wird eine analytische Beschreibung der den Schülern vorliegenden Notentexte zu den mehrstimmigen Formen gegeben, wird dazu etwas singend demonstriert und werden bestimmte Fachbegriffe dazu genannt. An drei Stellen des Lehrerreferats werden Schüler durch Fragen einbezogen – eine Art der Unterrichtsführung, die als Signal einer prinzipiellen Adressatenorientiertheit aufgefasst werden kann. Wirklich beeinflussen die Äußerungen der Schüler den Fortgang der Ausführungen allerdings nicht, sodass die Schüler letztlich als Stichwortgeber, als interaktive Auflockerung des Lehrervortrags in einseitig nachgeordneter Rolle, nachhändiger Tätigkeit erscheinen.

Der Unterrichtszusammenhang, in dem die fraglichen Begriffe behandelt worden waren, entspricht genau der Dramaturgie fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche, bei denen Lehrende darum bemüht sind, dass Ideen, Einfälle und Überlegungen, Entdeckungen zum Thema nach Möglichkeit von den Schülern kommen, und versuchen, diese durch Fragen hervorzulocken. Von typischen Problemen fragend-

entwickelnder Unterrichtsführung lassen sich einige auch in dieser Situation finden: etwa, dass die Ausrichtung auf ein bestimmtes Ergebnis bzw. auf eine bestimmte und richtige Sichtweise oder Bezeichnung dazu verleitet, dass komplexe Phänomene oder Problematiken in der Zuspitzung in solchen Unterrichtsgesprächen auf immer einfachere Fragen reduziert und so nach und nach trivialisiert werden. Oder dass bei solcher Unterrichtsführung ständig das Risiko besteht, in direkt frontale und dozierende Stile einzumünden.

Aus konstruktivistischer Sicht ist die Bevorzugung frontaler und dozierender Lehrverfahren nachteilig für das Lernen. Insofern werden solche, bevorzugt auf Inhalt bzw. auf dessen Vermittlung orientierte didaktische Strategien auch kritisch als „Osterhasendidaktik“ apostrophiert bzw. kommentiert: „Der Lehrer versteckt in seinen Fragen an die Lerner die Antworten wie ein Osterhase das Geschenk, das man nur finden muss, um glücklich zu werden. Dadurch aber wird zu wenig eigenständiges Denken gefördert, und die Lerner erarbeiten sich zu stark Belohnungen von außen [...]“ (Reich 2005, S. 182). Immer weniger wird dann selbst gesucht und immer mehr auf die Suchhilfen des Osterhasen gelauscht, der ja als einziger weiß, wo etwas zu finden ist.

Bei aller Frische der Sachsen-Stunde, in der der Körper aktiviert, wo getrommelt, gesungen, Keyboard gespielt, gehört wird, in der versucht wird, Schülerinnen und Schüler musikalisch zu mobilisieren, kann der dargestellte Zusammenhang als passendes Beispiel für ein Verständnis von Lernen genommen werden, demnach Schülern in Schulen Begriffe vermittelt werden, die sie zu benutzen, zu übernehmen oder gar bloß einzuprägen haben, Begriffe, wie sie in Fachwelten vorsortiert, definiert und in Gebrauch genommen werden. Lernen geschieht dann nicht als interaktiv vollzogene Hervorbringung von semantischen Verortungen und begrifflichen Orientierungen, bei der vielleicht schon vorhandene Berücksichtigung finden. – Wenn am Schluss der Sachsen-Stunde ein Bezug zu den zurückliegenden Arbeitsphasen hergestellt wird, dann enthält diese Schluss-Episode allerdings keine Beobachtungen eines Lernprozesses im Sinne von Beschreibungen von Veränderungen. In der Klasse wird nicht reflektiert, welches Bewusstsein vor der Begegnung mit „Mehrstimmigkeit“ gewesen war, welche (vermutlich je unterschiedlichen) Wahrnehmungen zuerst da waren, welche (wiederum unter-

schiedlichen) Deutungen damit fürs Erste und dann später verbunden wurden, welche Begriffe vereinbart und in Dienst genommen wurden und warum.

Für eine konstruktivistisch inspirierte Didaktik kommt es nicht in erster Linie darauf an, den Lernenden Sichtweisen und Befunde von Fachwelten zu vermitteln, die den Lernenden unbekannt sind. Statt die Lernenden als noch unkundig oder gar defizitär zu denken, werden Potenziale der Lernenden unterstellt und Lehr-/Lernsettings konzipiert, in denen die Klärung der Angemessenheit des Bezeichnens dem Interaktionszusammenhang überantwortet wird. „Kommunikations- und Interaktionstheorie in Verbindung mit konstruktivistischen Einsichten löst [...] Verstehen von einem ‚Sachanspruch‘ ab.“ (Schatt 2007, S. 45) – Es wird stattdessen davon ausgegangen, dass es sich beim Blick auf die „Sache“ (das ästhetische Objekt, die musikalische Praxis) um einen Austausch von Gedankenbildern, von durch subjektive Aktivität und durch Interaktion hervorgebrachten Sichtweisen handelt, die prinzipiell die gleiche Berechtigung haben und (im Sinne von Verabredung) in Geltung gesetzt werden können wie in fachsystematisch versierten Verstehensgemeinschaften. Auch im Musikunterricht könnte fortan nicht mehr von zeitlos richtigen Wissensbeständen ausgegangen werden, die jeder individuellen Wahrnehmung vorzuordnen sind. Diese müssten vielmehr als Konstruktionen (oder als „Geschichten“, vgl. Geuen 2008, S. 37 ff.) aufgefasst und im begründenden Gespräch, in der Kontroverse, daraufhin geprüft werden, inwieweit die hervorgebrachten Bilder oder Begriffe, die ihnen zugrundeliegenden Beobachterstrategien oder damit verbundene Geltungsansprüche oder Handlungsempfehlungen als geeignet oder passend anerkannt werden können. Aufgabe von pädagogisch tätigen Menschen wäre es dabei nicht in erster Linie, etwas zu vermitteln, sondern Kommunikations- und Interaktionsvorgänge zu moderieren.²⁰

Bei solchermaßen aufgefasster pädagogischer Arbeit geht es um Antworten auf die Frage, wie Situationen geschaffen werden können, in

²⁰ „Eine wesentliche Annahme der konstruktivistischen Didaktik ist ihre Begründung des Vorrangs der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik. [...] In der Kultur bestimmen Beziehungen als Kontext jegliches Inhaltslernen. Insofern gibt es einen Primat der Beziehungen vor den Inhalten.“ (Reich 2004, S. 82/83).

denen (jüngere) Menschen eigene Wahrnehmungen machen, Beschreibungen und Deutungen zu Musiken erarbeiten, streiten oder verarbeiten. Dabei können Kommunikate verschiedenster Art zu plausiblen Bezeichnungen werden und zu einer gelingenden Kommunikation über Musik beitragen, das musikalische Gestalten wie das persönliche Erleben bereichern. Derart verhandelte Auffassungen von Musik gehen von eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen aus und würden erst einmal als nicht weniger wertvoll oder wahr angesehen werden als die von anderen, älteren oder fachsystematisch geschulten Menschen verhandelten. Eine Strategie zum Umgang mit Musik, die bei der Ermutigung zu eigenen Konstruktionen ansetzt, impliziert insofern auch Toleranz und ein Interesse an anderen Konstrukten, weil diese im Prinzip gleichberechtigt sind. Dabei kann die Beschäftigung mit fachsystematisch ausdifferenzierten Sichtweisen und Begrifflichkeiten einen besonderen Stellenwert insofern gewinnen, als über sie ein Anknüpfen an Geschichte und Kultur möglich wird, die mit guten Gründen als Weitergabe von Konstruktionen aufgefasst werden kann (Rohringer/Schäfer-Lembeck 2005, S. 89 ff., S. 95).

Literatur:

Bähr, Johannes; Fuchs, Mechthild; Gallus, Hans-Ulrich; Jank, Werner (2004): Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6, in: Ansohn Meinhard; Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 5. Musikkulturen fremd und vertraut*, Oldershausen, S. 420 ff.

Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik?, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40/2008, S. 37 ff.

Geuen, Heinz; Orgass, Stefan (2007): *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*, Aachen.

Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens*, Hören und Lernens, Hildesheim.

- Lenk, Hans (1998): *Einführung in die Erkenntnistheorie. Interpretation – Interaktion – Intervention*, München.
- Jank, Werner (Hrsg., 2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen, S. 52 ff.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs, in: *Musik & Bildung* 2001, Heft 3, S. 8 ff.
- Kieseling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*, Frankfurt am Main.
- Markowitz, Jürgen (1979): *Die soziale Situation. Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt*, Frankfurt am Main.
- Markowitz, Jürgen (1986): *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*, Frankfurt am Main.
- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden, in: Voß, Reinhard (Hrsg.): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*, Heidelberg, S. 179 ff.
- Reich, Kersten (2004): *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, München.
- Roth, Gerhard (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt am Main.
- Roth, Gerhard (2002): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* Vortrag Bremen 20. Juni 2002, Version vom 14. Juni 2003; <http://www.die-bonn.de/doks/roth0301.pdf> (zuletzt geprüft 8. Februar 2009).
- Rohringer, Stefan; Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2005): Neue Musik – verstehen und unterrichten, in: Bäßler, Hans (Hrsg.): *Aktiv hören – innovativ gestalten. Kongressbericht 25. Bundesschulmusikwoche Hannover 2004*, Mainz, S. 89 ff.

- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2008): Noch einmal: Überlegungen zum Begriff (Musik-)Vermittlung, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40/2008, S. 22 ff.
- Scharf, Henning (2007): *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*, Aachen.
- Schatt, Peter W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*, Darmstadt.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*, Heidelberg.
- Vogt, Jürgen (2004): Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand“, in: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Lernen und Lehrer als Thema der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Münster, S. 42 ff.

Blickwechsel – Zur Thematisierung von Perspektivität als Aufgabe und Chance ästhetischer Bildung

Constanze Rora

Perspektiven

Die Betrachtung der zur Diskussion gestellten Unterrichtsstunden wird hier unter dem Aspekt der Perspektivität von Wirklichkeit vorgenommen. Damit wird das Unterfangen, situative Ausschnitte verschiedener pädagogischer Zusammenhänge – einzelne Unterrichtsstunden – von außen zu beurteilen, in einen relativierenden Rahmen gesetzt und versucht, der Pluralität von Erkenntnis- und Handlungsweisen gerecht zu werden. Perspektivität von Wirklichkeit meint, „dass äußerst zahlreiche Ansichten eines jeden Gegenstandes empirisch möglich sind“ (Prenzel 2003, S. 603) und gleichberechtigt nebeneinander stehen. Zugleich ist damit gesagt, dass jede dieser zahlreichen Ansichten nur einen Ausschnitt aus einem unendlich fakten- und facettenreichen Lebenszusammenhang wiedergibt. Annedore Prenzel fordert von dieser Grundthese ausgehend die „Anerkennung“ von Perspektivität als Grundsatz pädagogischer Praxisforschung und betont, dass jeder Forschende, der sich pädagogischen Prozessen zuwendet, seine Perspektive auf die Situation selbstreflexiv vergegenwärtigen muss. Erst indem er die Ausschnittshaftigkeit seiner Wahrnehmung erkennt und berücksichtigt, ist es ihm möglich, sich für andere Perspektiven auf die Situation zu öffnen. Die Aufgabe didaktischer Reflexion von Unterricht sehe ich entsprechend darin, jeweils verdeckte Aspekte des Unterrichtsgeschehens zu vergegenwärtigen und nach Grenzen der planerischen Aufmerksamkeit zu fahnden.

Sich zu öffnen für andere Perspektiven auf die Wirklichkeit ist nicht nur eine Forderung an pädagogische Praxisforschung; vielmehr ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine wichtige Etappe in der Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens und darauf aufbauend ein zentrales allgemeines Bildungsziel. Insbesondere Konzeptionen ästhetischer Erziehung haben sich mit der Thematisierung und Erkundung von Perspektivität einem grundlegenden Aspekt des ästhetischen Weltverhältnisses zugewandt. In der ästhetischen Einstellung werden individuelle Empfindungen und Wahrnehmungen, die im Zusammenhang (natur-)wissenschaftlicher Fra-

gestellungen zugunsten der Frage nach objektiven Fakten übergangen werden, thematisiert. Dadurch, dass im Unterricht der ästhetischen Fächer Sinneswahrnehmungen, Fühlen, Empfinden und Gestimmtsein zum Gegenstand sprachlicher sowie künstlerischer Reflexionsprozesse gemacht werden, rücken diese Erfahrungsqualitäten in beobachtbare Distanz. Indem das Kind angeregt wird, seine leibliche Wirklichkeit zu thematisieren, wird diese zu einer „Herausforderung der Instanz des Ich zur Stellungnahme“ (vgl. Mollenhauer 1995, S. 29). Die Vergegenwärtigung der eigenen Leiblichkeit bildet die Voraussetzung dafür, zu entdecken, dass sich die eigene (leibliche) Wirklichkeit von der des Anderen unterscheidet. Dabei trägt gerade die Nähe der ästhetischen Fächer zum Kinderspiel mit seinen vielfältigen Aufforderungen zur Perspektivübernahme dazu bei, den für die Empathiefähigkeit unverzichtbaren Blickwechsel zu vollziehen und mit den Augen des Anderen sehen zu lernen.

„Indem ich den Anderen anblicke, sieht er für mich nicht nur aus, sondern er sieht mich an. Er ist für mich der, dessen Platz ich einnehmen kann.“ (Schumacher-Chilla 1995, S. 60)

Die Thematisierung von Perspektivität angesichts der vorliegenden Unterrichtsstunde gliedert sich somit in drei Problemkreise:

- Was zeichnet den Blickwinkel aus, unter dem die Stunde von mir als außen stehende Beobachterin gesehen wird?
- Was ist bestimmend für die Blickwinkel der Beteiligten (Schüler und Lehrer)?
- Inwiefern wird Perspektivität im Sinne einer Leitidee ästhetischer Erziehung in der konkreten Unterrichtsstunde thematisch?

An den letzten Punkt schließt sich die eigentliche didaktische Erörterung und Analyse des Stundenverlaufs an, indem wiederum ein Aspekt dieser Frage, nämlich der Umgang mit einer Bewegungsaufgabe, in den Mittelpunkt gestellt wird.

Zum Blickwinkel der außen stehenden Beobachterin

Zunächst sei angemerkt, dass die Zuverlässigkeit der empirischen Fakten, auf die sich die folgende Untersuchung stützt, begrenzt ist. Zwar bietet die Videoaufzeichnung die Möglichkeit, eine Stunde mehr-

fach anzusehen, nichtsdestoweniger gibt es aber eine Reihe von Aspekten, die sich über die Betrachtung des Videos nicht erschließen – z. B. weil nicht zu hören ist, was zwischen den Schülern gesprochen wird, weil die Blicke und Blickrichtungen nicht immer klar zuzuordnen sind, weil es Momente im Geschehen gibt, in denen gerade die beobachteten Personen plötzlich nicht mehr im Bild sind etc. Mit der Beurteilung und Analyse einer nur auf Video gesehenen Stunde begibt man sich, was die Wahrheit der empirischen Situation anbetrifft, auf unsicheres Gelände. Hinzu kommt, dass es, ohne an der Erhebung beteiligt gewesen zu sein, nicht möglich ist, die Äußerungen in den verschriftlichten Interviews den auf dem Video agierenden Personen zuzuordnen.

Wenn ich im Folgenden dennoch versuche, die empirische Wirklichkeit der Thüringen-Stunde ins Auge zu fassen, geschieht dies, um zu zeigen, wie Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können und welche Seiten des (angesichts der Datenlage letztlich konstruierten bzw. fiktiven) Unterrichtsgeschehens durch die Frage nach Perspektivität als einem Theorem ästhetischer Erziehung einer Analyse und Beurteilung zugänglich werden. Jede Situation bedingt, dass die in ihr Anwesenden nur einen Teil, eben ihre Perspektive, erfahren. Auch der erfolgreichste Unterricht hat blinde Flecken in der Weise, dass nicht alle Aspekte, Sichtweisen auf die Situation wahrgenommen, thematisiert, berücksichtigt werden können. Das Licht der Theorie kann solcherart dunkle Stellen beleuchten. Ob dies allerdings zu einer besseren Praxis führt, wird nicht selten bezweifelt.¹ Immerhin könnte es zum Nachdenken über Entscheidungen anregen, die möglicherweise aus der Gewohnheit des Alltags getroffen werden, ohne dass sie überhaupt je in den Horizont der kritischen Selbstreflexion des Unterrichtenden treten.

¹ Eine skeptische Sicht auf die Möglichkeit didaktischer Theorie, verändernd auf die Praxis einzuwirken zeigt Uwe Hericks, ein als Lehrer tätiger promovierter Didaktiker (inzwischen Professor für Schulpädagogik), der bezüglich des Verhältnisses zwischen Hochschuldidaktik und Lehreralltag lakonisch feststellt: „Hochschuldidaktische Konzepte und Theorien spielen in der praktischen Arbeit eines Lehrers so gut wie keine Rolle. Dieser Sachverhalt ist so unzweifelhaft, dass er keiner weiteren Erläuterung bedarf.“ Nichtsdestotrotz ist auch Hericks damit beschäftigt, eine theoretische Position herauszuarbeiten (vgl. Hericks 1998, S. 290).

Mit dem gewählten Motto *Blickwechsel* nehme ich die Mehrperspektivität des dokumentierten Materials sowie des Tagungskonzeptes zum Ausgangspunkt. Dabei werde ich mich besonders auf die Thüringen-Stunde beziehen. Abgesehen davon, dass ich angesichts der Vielfalt des Materials kapituliert habe und mich nicht in der Lage sah, mich allen drei Stunden mit der gleichen Aufmerksamkeit zu widmen, hat dies den Grund darin, dass mich diese Stunde besonders angesprochen hat. Zum einen gefiel mir sofort die Lebhaftigkeit und Freude, mit der sich die Schüler hier beteiligen. Mir gefiel die Ansprache der Kinder durch den Lehrer und mir schien auch, dass sie die Musikstunde in durchaus sinnvoller Weise miteinander verbrachten. Zugleich glaubte ich aber bereits beim ersten Anschauen, eine Differenz zu entdecken, zwischen der emotionalen Anteilnahme der Schüler an bestimmten Aufgabenstellungen und der geringen Beachtung dieser durch den Lehrer. Ich hatte den Eindruck – sowohl durch die Videoaufzeichnung als auch durch die Interviews –, dass die Beschreibungen des Lehrers bestimmte Bereiche der Stunde ausblendeten, die aber gerade von den Schülern mit großer emotionaler Beteiligung angegangen wurden. Diese Aspekte haben mit dem Thema Bewegung zu tun, das in der Stunde mehrfach angeschnitten wird.

Da mit diesem ersten Eindruck die Spur gelegt wurde, der ich in meiner Untersuchung der Stunde gefolgt bin, sei hier die Szene, in der die emotionale Beteiligung der Schüler an dem Thema besonders deutlich wird, kurz beschrieben:

Nachdem die Schüler im Rahmen eines Warm-up zu Beginn der Stunde einige durch Bewegung begleitete Klatschübungen durchgeführt haben, wird ein Sprechstück aufgegriffen, das über rhythmische Komponenten hinaus gestische und lautmalende Elemente enthält. Im ersten Abschnitt ahmen die Schüler hier Schwimmbewegungen nach, im nächsten Abschnitt geht es darum, einen kleinen Hüftschwung auszuführen (mit dem Po zu wackeln) und zugleich mit hoher Stimme zu sprechen. Die Stimmung ändert sich bei diesem Spielabschnitt schlagartig. Die Schüler kichern, tauschen Blicke und haben mehrheitlich wie es scheint großen Spaß bei der Ausführung der Bewegung. Neben diesem allgemeinen Stimmungswechsel ist zu beobachten, dass sich nicht alle trauen, die Bewegung zu machen. Bei einem Mädchen – ich nenne sie

im Folgenden Grete – wird die Bewegung fast nicht sichtbar. Auch sie wechselt mit ihrer Freundin – von mir Lisa genannt – Blicke. In ihrem Lachen sehe ich mehr Verlegenheit als „Humorverständnis im Sinne von Befreiung“ (Wozilka 2005, S. 43; Thür., Winkel 3, 10:12–11:38 [I]).

Zur Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf die Bewegungsthematik

Beim Durchgehen durch die mündlichen Kommentare zu der Stunde von Lehrer- und Schülerseite fällt auf, dass die Aufregung der Schüler an dieser Stelle von dem Lehrer nicht erwähnt wird. Während die Schüler durch das Bewegungsspiel emotional angesprochen und herausgefordert werden (s. u.), scheint für den Lehrer etwas anderes bei dem Spiel im Vordergrund zu stehen. Was verbindet er mit der Aufgabenstellung und worin liegt für die Schüler der Anlass ihrer Erheiterung?

Der Lehrer beschreibt die Übung bei der Darstellung seiner Unterrichtsplanung als „eine vierstimmige Rhythmusübung auf Text mit Bewegung dazu, wo die Schüler sozusagen ihre erworbene rhythmische Kompetenz anwenden sollen“ (Thür., LI, S. 5, Z. 8). Damit setzt er den Fokus auf das rhythmische Geschehen – nicht auf die befremdliche Tonhöhensteigerung und die Bewegung. Bei der rückblickenden Beschreibung seiner Durchführung erwähnt er die Übung nicht.

Die Schüler nehmen in den Interviews dagegen mehrfach Bezug auf das Sprechstück. Auf die Frage „Was fandest du besonders gut?“ antwortet eine Schülerin: „Naja, das (...) Schwimmen gehen, am Anfang (...) das, was wir dazu gesprochen haben und auch die Bewegung, alles zusammen“ (Thür., GS 1, S. 21, Z. 76 u. 79). Auch andere Schüler finden die Übung „lustig“ oder „cool“. Andererseits bemerkt ein Schüler: „Naja die Bewegung dazu, das ist mir etwas peinlich“ (Thür., GS 2, S. 39, Z. 205 u. 206), und ein anderer, der die Übung einerseits „ziemlich lustig“ findet, fügt andererseits hinzu: „so eigenartig“ (Thür., GS 3, S. 41, Z. 39). Das Befremden und auch die Herausforderung, die in dem Bewegungsstück für die Schüler zu liegen scheinen, werden von einem weiteren Schüler, bezogen auf die Mitschülerin („Grete“), die den

Hüftschwung nicht ausführt, verdeutlicht: „Und zum Beispiel bei diesem ‚Kini Bikini‘, ich meine, das ist jetzt schon ein bisschen mit dieser Hüfte wackeln und so, das hat sie sich vielleicht auch nicht getraut, aber das haben ja alle anderen mitgemacht, das macht einfach nur Spaß“ (Thür., GS 4, S. 56, Z. 306–309). Die Äußerung wird von einem anderen (lachend) ergänzt: „Das hat sogar Herr [X] gemacht.“ (Thür., GS 4, S. 56, Z. 310)

Es scheint, als sei mit dem Hüftewackeln ein Tabu gebrochen, das sich auf diese Körperregion bezieht. Der Tabu-Bruch wird halb lustvoll, halb schambesetzt vollzogen, und wenn sich jemand dem entzieht, wird das geahndet. Es ist auch denkbar, dass die mit Heiterkeit und Lachen gepaarte Peinlichkeit möglicherweise durch Kamera bzw. Beobachter hervorgerufen oder verstärkt wurde. Jenny Wozilka, die sich mit „Komik und Gefühl in der Kinderkultur“ auseinandersetzt, sieht einen Zugang zum Verständnis kindlicher Komik in den „leibdramatischen Veränderungs- und Beziehungsprozessen“ der Kindheit. „Indem sich das Kind den Blick des Anderen aneignet, erlebt es die Entfremdung vom ursprünglich ungeteilten Leib-Sein als komischen Vorgang.“ (Wozilka 2005, S. 44) Die Kinder lachen, so lässt sich folgern, weil ihnen anhand der ausgestellt anzüglichen Bewegung auffällt, dass ihr Leib-Sein, d. h. die Innensicht ihrer Bewegung, in Diskrepanz zu ihrem Leib-Haben, der Außensicht auf ihren Körper, steht. Sie lachen, um ihre Distanz zu der ausgeführten Bewegung zu zeigen.

Zusammenfassend bleibt eine Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf dieses Bewegungsspiel festzuhalten: Für den Lehrer steht es im Funktionszusammenhang mit dem Erwerb von Rhythmuskompetenz – für die Schüler ist es mit Fragen des spielerischen Grenzübertritts konnotiert. Während der Lehrer die Übung in Kontinuität mit den anderen Rhythmusübungen der Stunde sieht, unterscheiden die Schüler sie deutlich von diesen. Die anderen Rhythmusübungen – so die mehrfach übereinstimmenden Schüler-Kommentare in den Interviews – seien immer dieselben, die würden keinen Spaß machen etc.

Während an dieser Stelle die Differenz zwischen Lehrer- und Schüler-Perspektive auf das Bewegungsthema den Unterrichtsverlauf nicht zu behindern scheint, wird sie an anderer Stelle problematisch. Der Lehrer hat eine Gruppenarbeit vorgesehen, in der eine Schülergruppe eine

„klitzekleine“ Bewegungschoreografie zu dem Lied *Oh Happy Day* entwickeln soll. Diese Aufgabe zu erfüllen und ein Ergebnis zu erreichen, das sich in die Aufführung des Liedes als Abschluss der Stunde einfügt, gelingt den Schülern nicht. Die Gestaltungsaufgabe scheitert – aus unterschiedlichen Gründen, wie zu zeigen sein wird.

Auch hier soll zunächst dargestellt werden, wie sich Lehrer- und Schüler-Perspektiven auf das Bewegungsthema unterscheiden.

Der Lehrer spricht in seiner Planung davon, dass die geplante Bewegungschoreografie ähnlich wie die Bewegungsübung am Anfang den Rhythmus oder Groove des Liedes unterstützen soll (Thür., L I, S. 5, Z. 22). Die Schüler sollen dabei Bewegungen finden, „die auch ein bisschen diese Gospel-Atmosphäre wiedergeben“ (ebd.). In der Reflexion der Stunde stellt der Lehrer fest: „Also das war der Teil der Stunde, als es um die Umsetzung der Bewegung ging, womit ich nicht zufrieden war, aber gut, es kann ja nicht alles laufen.“ (Thür., L II, S. 15, Z. 22–24) Um das Scheitern in der nächsten Stunde auszugleichen, nimmt er sich vor, auf die Aufgabe zurückzukommen, indem er selbst Bewegungsvorschläge machen will, „die das Singen unterstützen“. Aus seiner Sicht lag die Ursache des Scheiterns darin, dass die Schüler sich zu sehr auf die Bewegungen konzentriert hatten: „Das war ja ein Problem, dass sie so dann auf die Bewegung konzentriert waren, dass das Singen schlechter wurde. Und eigentlich soll die Bewegung ja das Singen unterstützen. Das haben wir heute noch nicht geschafft ...“ (Thür., L II, S. 17, Z. 67/68)

Für die Schüler liegt demgegenüber das Scheitern weniger darin, dass die Bewegungen am Singen gehindert haben, als darin, dass die Bewegungen „blöd“ (Thür., GS 3, S. 44, Z. 129) waren, „überhaupt nicht gepasst“ (Thür., GS 2, S. 34, Z. 44) haben, „nicht wirklich toll“ (Thür., GS 3, S. 41, Z. 21) waren: „Naja, also, nee, die Bewegungen waren jetzt nicht so toll, nee, also die [...] waren nicht gelungen ...Nicht der Bringer.“ (Thür., GS 4, S. 49, Z. 59–63) Ihre Kommentare bringen eine Enttäuschung von der eigenen ästhetischen Gestaltungsleistung zum Ausdruck. Als Ursache nennen sie:

- zu wenig Tanzerfahrung,
- nicht so tolle Ideen,
- die einen wollten was machen, was die anderen nicht wollten.

Damit decken die genannten Gründe des Scheiterns ein ganzes Feld von Defiziten ab, das vom Mangel fachlicher Fähigkeiten (keine Tanzerfahrung) über den Mangel an Kreativität (keine Ideen) bis zum Mangel an Teamfähigkeit (kein Konsens) reicht. Die Schüler sehen also hinter dem Scheitern an dieser Aufgabe ein grundlegendes Unvermögen als der Lehrer, der lediglich die Unausführbarkeit der gewählten Bewegungen beim Singen als Ursache vermutet.

Offenbar verlangen sich die Schüler etwas ganz anderes bei dieser Aufgabe ab, als der Lehrer mit dieser Aufgabenstellung intendiert. Die Schüler wollen offenbar nicht nur Bewegungen finden, die den Rhythmus des Gesangs unterstützen, sondern sie wollen etwas Schönes, Originelles, im umfassenden Sinne „Passendes“ (vielleicht dem Charakter oder Ausdruck des Liedes Angemessenes) finden.

Der Misserfolg bei der Lösung der Aufgabe führt zu Äußerungen, die auf Frustration schließen lassen: „also das Tanzen fand ich nicht so schön, das war blöd.“ (Thür., GS 1, S. 21, Z. 72) Einige Schüler weisen darauf hin, dass sie sich „unsicher“ gefühlt (Thür., GS 2, S. 35, Z. 60, 64 u. 67) haben; jemand gibt an, es sei ihm/ihr vor der Kamera peinlich gewesen „solche Bewegungen“ (Thür., GS 3, S. 42, Z. 66) zu machen. Mehrheitlich wird das Projekt Bewegungschoreografie abgelehnt. Es gibt allerdings auch einige Stimmen, die ihren Spaß an der Aufgabe hervorheben: „Wir hatten auch eine Menge Spaß, als wir die Bewegungen üben sollten [...] Wir haben eigentlich jede Menge Schrott produziert und das war lustig. Das sah lustig aus. Wir hatten Übungen ausprobiert, die sahen ziemlich lustig aus.“ (Thür., GS 3, S. 42, Z. 59–62)

Zusammengefasst ergibt sich der Eindruck, dass bei den Schülern das Scheitern an der selbstgestellten Aufgabe, passende, tolle Bewegungen zu finden, zu einer Ablehnung der Aufgabe führt. Sie kommen mehrheitlich zu dem Schluss, dass es eigentlich besser wäre, sich der Musik ohne Bewegung zuzuwenden. Auch diejenigen, die ihren Spaß an der Bewegungserfindung zum Ausdruck bringen, zweifeln an der Funktionalität ihrer Ergebnisse: „Wir haben eigentlich jede Menge Schrott produziert“.

Aus den vielfältigen Kommentaren zu diesem Thema der Stunde, die auch Befindensaspekte mit einschließen, folgere ich, dass es sich um ein für die Kinder wichtiges Thema handelt. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sich niemand von den Schülern neutral dazu verhält. Während

der Lehrer davon ausgeht, nächste Stunde damit in anderer Weise weitermachen zu können, geht es für die Schüler um ein prinzipielles Ja oder Nein zu der Thematik. Niemand von ihnen äußert sich dahingehend, dass er sich eine Fortsetzung der Thematik unter anderen Prämissen in den nächsten Stunden vorstellen könnte.

Bedeutungsaspekte der Bewegungsthematik

Warum ist die Bewegung ein so wichtiges Feld für 12-jährige Schüler? Und was kann das ästhetische Lernen speziell im Musikunterricht dazu beitragen? Wie sollte der Unterricht das Thema aufgreifen? Wozu dient das selbstständige Erfinden? Diese Fragen sollen hier mit einer These aus der Bildungsgangdidaktik beantwortet werden. Eindringlich fordert diese, dem subjektiven Bildungsgang des Schülers Aufmerksamkeit zu schenken: „Um zu verstehen, wie und was Schüler lernen, reicht es nicht aus, zu untersuchen, was sie lernen sollten [...] oder was sie lernen könnten, man muß vielmehr zu verstehen suchen, was die Jugendlichen selbst lernen wollen, und den in Schule und Unterricht tatsächlich ablaufenden Lern- und Verstehensprozessen nachspüren.“ (Hericks 1998, S. 176)

Unter Entwicklungsaufgabe wird in der Bildungsgangdidaktik eine Aufgabe verstanden, bei der das innere Entwicklungsgeschehen des Schülers nach bestimmten Herausforderungen verlangt. „Entwicklungsaufgaben sind biografisch bedeutsame Anforderungen und Themen, die sich Menschen zu bestimmten Zeiten ihres Lebens aufdrängen.“ (Hericks 1998, S. 178) Doch sind Entwicklungsaufgaben nicht nur durch das Individuum bestimmt, sondern es sind auch Aufgaben, die dem Heranwachsenden gestellt werden, die etwas mit normativ bestimmten Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum zu tun haben: „Eine Entwicklungsaufgabe definiert sich [...] als eine Aufgabe, die sich in bestimmter gesellschaftlicher Epoche und zu bestimmter Periode im Lebens- und Lernzyklus dem heranwachsenden Individuum nachhaltig aufdrängt und für seine Weiterentwicklung sowie Weiterbildung bestimmend ist.“ (Kordes in Hericks 1998, S. 179)

Zweifellos werden mit dem Blick auf das individuelle Entwicklungsgeschehen und die daraus erwachsende Aufgabensuche die Grenzen

eines einzelnen Faches überschritten. Andererseits gibt es aber durchaus Möglichkeiten, Entwicklungsaufgaben durch die fachspezifische Themenstellung *innerhalb* eines Faches zu konkretisieren. Zum Beispiel lässt sich das Musizieren in der Gruppe als fachspezifische Anforderung des Musikunterrichts mit der allgemeinen Entwicklungsaufgabe 12-Jähriger, sich in Gruppen zu organisieren (vgl. Kunze 1998, S. 249), in Verbindung bringen. Das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsthemen und Entwicklungsaufgaben ist wichtig, weil dadurch die Lerngegenstände eine subjektive Bedeutsamkeit für den Schüler erhalten. Eine Unterstützung einer Entwicklungsaufgabe durch den Fachunterricht ist nur gegeben, „wenn es dem Schüler gelingt, eine Brücke zwischen seinen Entwicklungsaufgaben und dem Angebot der Schulfächer zu sehen und diese Brücke dann auch zu überschreiten [...] Für die Didaktik ergibt sich daraus die Aufgabe, aus der Systematik der Fächer eine Vielzahl möglicher Aneignungswege abzuleiten und die Vielfalt und Individualität der Lernprozesse mit der Fachsystematik zu verbinden.“ (Kunze 1998, S. 255) Die Frage, wie dies angesichts von 25 bis 30 Individuen in einer Schulklasse gelingen kann, stellt sich dabei immer wieder neu. Formen der Binnendifferenzierung sind hier unverzichtbar.

Mit welcher Entwicklungsaufgabe könnte die musikpädagogische Bewegungsthematik zusammenhängen? Worum ging es den Schülern, als sie sich auf die Suche nach „passenden“ und „tollen“ Bewegungen machten? Der Pädagoge Günther Bittner weist darauf hin, dass gerade am Ende der Kindheit (an dem die 12-jährigen Schüler der 6. Klasse angekommen sind), eine im Vergleich mit der Leiberfahrung des kleinen Kindes andere, die „diakritische“ Wahrnehmungsweise des eigenen Körpers dominant wird. Damit hat die schulische Sozialisierung des Leibes eine wichtige Aufgabe erfüllt: *diakritische* Wahrnehmung stellt den Gegenbegriff zur *coenästhetischen* Wahrnehmung dar. Während diese kennzeichnend für das frühkindliche Wahrnehmen über Körperhaltung, Temperatur, Hautkontakt, Vibration, Spannungen etc. ist, bezeichnet jene die Wahrnehmung über die Fernsinne des Sehens, Hörens wie sie für die Wahrnehmung des Erwachsenen zentral ist. In der letztgenannten diakritischen Wahrnehmung werden Körperzonen und -bewegungen zu semantischen Symbolen. „Die Schulkind-Phase, die ‚Latenz-Phase‘ der Psychoanalyse, ist sozusagen die Initiation des

westlichen Durchschnittsmenschen, in der er lernen soll (und wohl auch lernen will), nicht mehr coenästhetisch, sondern diakritisch-kulturkonform wahrzunehmen und sich in der Welt zu orientieren.“ (Bittner 1990, S. 75) Den ästhetischen Fächern und insbesondere dem Musikunterricht mit seinen sensomotorischen Erfahrungsbereichen kommt die Aufgabe zu, zwischen den Wahrnehmungsweisen zu vermitteln und zu erreichen, dass beide in die Selbstwahrnehmung integriert werden.

Die Unterscheidung Bittners hängt mit der bekannten Unterscheidung leibphänomenologischer Ansätze zwischen „Leib haben“ und „Leib sein“ zusammen. Die menschliche Leiblichkeit als unumgängliche Grundierung unserer Welterfahrung prägt sich in unterschiedlichen Modi aus: Bittner differenziert zwischen Sinnenleib – Werkzeugleib – Erscheinungsleib. Diese Modi lassen sich zu unterschiedlichen musikpädagogischen Lernfeldern in Beziehung setzen. So kann das Mitgehen mit einem Rhythmus, die Empfindung eines Grooves mit dem „Sinnenleib“, die feinmotorische Tätigkeit beim Spielen auf einem Instrument aber mit dem „Werkzeugleib“ in Verbindung gebracht werden (vgl. Mollenhauer 1995, S. 242). Die Perspektive des Modus „Erscheinungsleib“ wird dagegen thematisiert, wenn es – wie in der Thüringen-Stunde – darum geht, „tolle“, „coole“ Bewegung zu finden.

Als Entwicklungsaufgabe formuliert, geht es am Ende der Kindheit darum, den eigenen Körper und seine Bewegungen einer Außensicht anzupassen, ohne den coenästhetischen Modus abzuspalten. Die diakritische (bzw. Erscheinungsleib-)Wahrnehmung führt dazu, dass Bewegungen mit Verhaltensnormen sowie mit ästhetischen Normvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Es entsteht die Tendenz, den Körper mit seinen Äußerungsformen diesen Normvorstellungen anzupassen und die eigenen Bewegungen in Beziehung zu Bewegungsvorbildern zu setzen. Die Verlegenheit, vor anderen (und vor der Kamera!) Bewegungen auszuführen, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass die innere und die äußere Sicht auf die eigene Körperlichkeit im Sinne einer Kontinuität²

² Erikson sieht die Adoleszenz als Phase, in der „der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität [gewinnt], das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war, und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden.“ (Erikson 1973, S. 138).

zwischen kindlicher und erwachsener Erfahrungswelt in Übereinstimmung gebracht werden muss. Das ist keine leichte Aufgabe.

Umgang mit einem schwierigen Thema in der Thüringen-Stunde:

Um zu sehen, wie mit der Bewegungsthematik in der vorliegenden Stunde umgegangen wird, soll nun ein Abschnitt genauer betrachtet werden.

Wie eingangs bemerkt, ist es anhand des Videomitschnitts, ohne in der Stunde selbst anwesend gewesen zu sein, nur sehr eingeschränkt möglich, die Einzelheiten des tatsächlichen Stundenverlaufs zu rekonstruieren. So sind beispielsweise die Schüleräußerungen in der für meine Fragestellung relevanten Sequenz nicht zu hören; auch die Größe des Musikraums und seiner Nischen lässt sich anhand des Videos nicht zuverlässig einschätzen. Hinzu kommt die Interaktion zwischen Schülern und Kamera, die möglicherweise einen größeren Einfluss auf die räumliche Aufstellung der Schüler hatte als die Anforderungen der Gruppenkommunikation. Da der empirischen Wirklichkeit kaum zuverlässig auf die Spur zu kommen ist, halte ich die Beschreibung kurz und gehe schneller zu einer Interpretation über, als dies im Fall einer empirischen Studie sinnvoll wäre. Obwohl so der Stundenverlauf nicht anders als fiktiv genannt werden kann, ermöglicht seine Beschreibung dennoch die Demonstration einer theoriegeleiteten Betrachtung pädagogischer Praxis.

Beschreibung des Arbeitsprozesses der Bewegungsgruppe:

Der Lehrer kündigt die Aufgaben an (Thür., Winkel 3, 16:00–16:35 [II]). Die Bewegungsaufgabe wird mit großem Hallo zur Kenntnis genommen. Einige Schülerinnen beginnen sofort, auf ihren Stühlen Bewegungen zu machen, über die sie sich im gleichen Moment amüsieren. Bei der Gruppeneinteilung durch den Lehrer zeigt sich, dass gerade die Schüler, die mit lauter, spielerischer Begeisterung die Lösung der Bewegungsaufgaben vorwegnehmen, für andere Aufgaben eingeteilt sind (gleiche Sequenz).

Der Bewegungsgruppe wird zunächst der freie Platz in der Mitte des Raums zugewiesen. Beim Zusammenkommen der Gruppen wird aber dieser Platz durch die Instrumentalgruppe belegt, die vom Lehrer geleitet wird, während sich die Bewegungsgruppe etwas beengt zwischen

den Stuhlreihen einfindet. Die folgende Beschreibung wendet sich ausschließlich der Bewegungsgruppe zu. Es bilden sich hier zunächst Untergruppen: Einige Mädchen in der Fensternische beginnen sofort, sich über Bewegungen auszutauschen, zwei Mädchen (Grete und Lisa) stehen am Rand, drei Jungs sitzen auf ihren Stühlen und probieren dort Bewegungen.

In wechselnden Interaktionen werden nun Bewegungen erfunden, nachgeahmt, veralbert, weitergeführt. Ein schnelles Hin und Her, Kontaktaufnahmen zwischen den Untergruppen entstehen. „Klara“ – die durch den Lehrer benannte Leiterin der Gruppe – zieht sich mit zwei Mädchen in die Fensternische zurück und übt dort. Einige Mädchen stehen vorne, schauen zu den abseits sitzenden Jungen hinüber, übernehmen Bewegungen von ihnen und führen diese weiter. Lisa und Grete schauen den anderen über die Schulter, ahmen Bewegungen nach und machen sich lustig. Das Hin und Her zwischen den Untergruppen, die Bereitschaft, Bewegungen aufzunehmen und weiterzuführen, zeigen, dass es weniger um ein Festlegen von Autorenschaft geht, als darum zu kooperieren und zu einem Ergebnis zu finden (Thür., Winkel 3, 18:00–19:55 [III]).

Im Verlauf der nächsten Minuten schreiten die Interaktionsprozesse voran. Die Untergruppen der Mädchen öffnen sich zu einem gemeinsamen Kreis; es wird ein wenig Platz geschaffen zwischen den Stuhlreihen, Stühle werden beiseite geschoben, so entsteht der Eindruck einer neuen Arbeitsphase. Mit der Kreisauflistung kommt eine neue Bewegungsidee hinzu, reihum streicht jeder seinem Nachbarn über den Rücken. Mittlerweile stehen somit sechs verschiedene Bewegungsmotive zur Auswahl; aber eine Reihenfolge ist noch nicht gefunden, noch haben nicht alle die Bewegungen gemacht und akzeptiert; wie alles auf die Musik passen soll, ist noch unklar. Erst jetzt kommen die Jungen, die sich bisher nur aus dem Abseits beteiligt haben, wirklich „verbindlich“ dazu.³ 9,5 Minuten sind inzwischen vergangen. Der Lehrer ist mit seiner Gruppe fertig und beendet kurzerhand die Bewegungsgruppe. Alle setzen sich und nun wird erstmal das Lied gesungen. (Thür., Winkel 3, 26:00–27:20 [IV])

³ Die Frage nach der Beteiligung der Jungen an dem Gestaltungsgeschehen wird in dem Beitrag von Thomas Ott thematisiert.

Interpretation:

Die Aufgabe, eine Choreografie zu erfinden, weckt übermütige Aufmerksamkeit bei den Schülern. Allerdings ist nicht auszumachen, ob die Heiterkeit der Schüler mit dem Wunsch verbunden ist, selbst in der Bewegungsgruppe zu sein, oder mit der Erleichterung darüber, eine andere, bessere Aufgabe zu bekommen. Die Teilnehmer der Bewegungsgruppe zeigen in ihrer Arbeitsphase großes Engagement und soziale Kompetenz. Nachdem sie zunächst in kleinen Einheiten erste Ideen austauschen, finden sie sich im Verlauf von knapp 10 Minuten zu einer gemeinsamen Gruppe mit den Jungen zusammen. Es gelingt ihnen allerdings nicht, im vorgegebenen Zeitrahmen zu einem vorführbaren Ergebnis zu kommen. Ob weitere 3 Minuten ausgereicht hätten, um zu einem präsentablen Zwischenergebnis zu kommen, ist ungewiss, aber nicht auszuschließen.

Der Lehrer gesteht den Schülern eine freie Arbeitsphase in der Gruppe zu, er lässt ihnen einen Spielraum: Sie dürfen die Bewegungen selbst ausdenken. Diesem Freiraum steht eine Reihe von Festlegungen gegenüber, die durch den Lehrer getroffen werden:

- Festsetzung des Zeitrahmens von 10 Minuten,
- Einteilung der Gruppen,
- Zuweisung der Leitungsrolle an ein Gruppenmitglied,
- Zuweisung des Arbeitsortes.

Bei Betrachtung der Inhalte dieser Festlegungen wird die Interpretation nahegelegt, dass dem Lehrer die selbstständige Arbeit der Bewegungsgruppe weniger wichtig ist, als seine eigene parallele Arbeit mit den Instrumentalisten: Diese bekommen den größeren Raum, seine ganze Zuwendung und ihr Fortschreiten bestimmt den zeitlichen Rahmen der Arbeitsphase. Auch scheint die Gruppeneinteilung eher daran orientiert zu sein, eine funktionstüchtige Instrumentalgruppe zusammenzustellen, als daran, optimale Bedingungen für die selbstständig arbeitende Gruppe zu schaffen – warum sonst hätten die bewegungsunlustigen Schülerinnen Lisa und Grete ausgerechnet der Bewegungsgruppe zugeordnet werden sollen?

Der Eindruck einer geringen Wertschätzung der selbstständigen bewegungsbezogenen Schülerarbeit durch den Lehrer setzt sich bei Betrachtung des weiteren Stundenverlaufs fort:

Blickwechsel

- Auf eine Auswertung der Gruppenarbeit wird verzichtet, d. h. die Bewegungsgruppe erhält keine Gelegenheit dazu, ihr Arbeitsergebnis zu präsentieren, sondern soll sofort mit den Musikern zusammen agieren.
- Um die musikalische Seite der Präsentation am Schluss nicht zu gefährden, wird der Bewegungsgruppe die Leitung genommen: Klara soll vom Klavier aus das Solo singen und kann daher nur noch andeutungsweise die Gruppe unterstützen.
- Die Aufstellung der Bewegungsgruppe wird – den Protesten der Gruppe zum Trotz – geändert. Sie richtet sich nun nach den pragmatischen Überlegungen des Lehrers, der alle Gruppen im Blick haben will.
- Die Qualität der Bewegung wird danach beurteilt, ob sie ein gleichzeitiges Singen möglich macht. Damit erscheint die ursprünglich freie Aufgabenstellung im Nachhinein eingegrenzt (Thür., Winkel 2, 34:00–36:12 [V]).

Fazit

Der theoriegeleitete Blick auf die Thüringen-Stunde setzt mit der Bewegungsthematik den Fokus auf einen Bereich, der in der Reflexion des Lehrers kaum eine Rolle spielt und daher als Beispiel für durch Theorie zu erhellende „blinde Flecke“ oder „dunkle Stellen“ gelten kann. Während die Aufmerksamkeit des Lehrers die rein fachlichen Aspekte des Unterrichts (Rhythmuserarbeitung, Instrumentalspiel) in den Mittelpunkt stellt, nähern sich die Schüler dem Unterrichtsangebot aus anderer Perspektive. Ihre emotionale Beteiligung an den Bewegungsaufgaben verweist auf den Stellenwert, den die Entwicklung des Leibverhältnisses für Heranwachsende am Ende der Kindheit hat. Es geht darum, das Verhältnis von Außen- und Innenperspektive auf den Körper auszuloten und in die Selbstwahrnehmung zu integrieren. Der Unterricht bietet einerseits Material und Anregung für diese Entwicklungsaufgabe. So fordert ein Bewegungsspiel den Schülern tabuisierte Gesten ab, die ihnen die Erfahrung von Differenz ermöglichen; und die Erarbeitung einer liedbegleitenden Choreografie gibt ihnen Gelegenheit,

ein Repertoire an tänzerischen Bewegungsgesten zu erproben. Andererseits gehört dieses Angebot nicht zu dem Bereich der Stunde, dem der Lehrer seine planerische Aufmerksamkeit schenkt. Er übersieht das pädagogische Potenzial der Bewegungsaufgaben und behindert durch sein Verhalten eine erfolgreiche Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema. Wie die in den Schülerinterviews geäußerte Ablehnung der Bewegungsaufgabe zeigt, ist die Enttäuschung nachhaltig. Um die Thematik dennoch produktiv weiterzuführen, bietet es sich an, den Schülern zu zeigen, welche Bewegungen für einen Gospelchor typisch sind. Die verbindende Betrachtung von Bewegungs- und Musikstil als Anregung für die eigene Gestaltung würde die Erfindungsaufgabe produktiv einschränken und die kreative Aufgabe mit Kulturbetrachtung und Reflexion des eigenen Standorts verknüpfen. Die Aufgabe gewänne für die Schüler zugleich an Relevanz, weil sie gleichzeitig mit dem Fachthema eine alterstypische Entwicklungsaufgabe in Bezug auf ihre Leibwahrnehmung bearbeiten könnten. Die Schüler vollzögen einen Blickwechsel, der ihnen ermöglichen würde, die Perspektivität ihrer Wahrnehmung zu erkennen.

Literatur:

- Bittner, Günther (1990): Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens, in: Duncker, Ludwig; Maurer, Friedemann; Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*, Langenau, S. 63–78.
- Hericks, Uwe (1998): Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 290–302.
- Hericks, Uwe (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 173–188.

- Kunze, Ingrid (1998): Bildungsgangdidaktik, eine Didaktik für alle Schulstufen?, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen, S. 247–260.
- Mollenhauer, Klaus (1995): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim.
- Prenzel, Annedore (2003): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, S. 599–627.
- Schumacher-Chilla, Doris (1995): *Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit*, Berlin.
- Wozilka, Jenny (2005): *Komik und Gefühl in der Kinderkultur*, Baltmannsweiler.

Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und Menschen in interkulturellen Situationen

Dorothee Barth

Einleitung

Der vertiefende und analytische Blick, mit dem wissenschaftlich arbeitende Musikdidaktiker die Aufzeichnungen dreier Schulstunden intensiv betrachtet und interpretiert haben, hat viele und vielfältige Anknüpfungspunkte für theoriebezogene Überlegungen deutlich werden lassen, die auf den ersten Blick verborgen geblieben wären. So wäre ein Betrachter, der sich die aufgezeichneten Stunden ohne einen explizit wissenschaftlichen Auftrag angesehen hätte, wohl kaum auf die Idee gekommen, dass einige Sequenzen in nahezu idealtypischer Weise exemplarisch auf Überlegungen und auch auf Probleme hinweisen, die in einer interkulturell orientierten Musikpädagogik von zentraler Bedeutung sind. Hatte doch keine der drei aufgezeichneten Stunden eine explizit interkulturelle Orientierung. Doch das mehrfache analytische, ja sezierende Betrachten der Filme ließ diese Aspekte deutlich zutage treten.

Die didaktische Perspektive, mit der ich die Stunden analysierend betrachtet habe, basiert auf Überlegungen zu Theorie und Praxis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. Dabei ist mit dem Begriff „inter-kulturell“ tatsächlich in einem engen Sinne ein Aufeinandertreffen und in der Folge eine pädagogisch angeleitete Vermittlung verschiedener Kulturen gemeint. Was aber nun genau diese „Kulturen“ sind, wie also der Kulturbegriff von mir verwendet wird, soll im folgenden Teil, der sich mit dem theoretischen Hintergrund meiner didaktischen Perspektive befasst, kurz zusammengefasst werden. Nachdem dann einzelne Sequenzen der aufgezeichneten Stunden mit Hilfe dieser interkulturellen Perspektive interpretiert worden sind, sollen schließlich Hinweise auf die pädagogische Gestaltung interkultureller Situationen gegeben werden. Dabei mag deutlich werden, dass sich der Kulturbegriff, wie ich ihn verwende, in einem theoretischen Sinne auf alle musikalisch-kulturellen Praxen beziehen lässt – auch zum Beispiel auf die Kultur der abendländischen Kunstmusik oder auf die Kultur der Punk-Musik. Doch in der

Regel fokussiert sich der Kulturbegriff in Texten zu Theorie und Praxis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik entweder auf die verschiedenen Herkunftsländer von Musik oder auf die Menschen, die aus verschiedenen Ländern nach Deutschland eingewandert sind. In diesem engen Sinne verwende ich ihn auch in vorliegendem Beitrag.

Obgleich in den hier untersuchten Stunden beide Perspektiven explizit nicht thematisiert wurden (weder waren „Musiken der Welt“ noch musikalische Traditionen von Kindern mit Migrationshintergrund Thema der Stunden), traten Aspekte zutage, die als exemplarisch gelten können für – im Sinne der interkulturell orientierten Musikpädagogik – ungelöste Fragen und/oder Probleme. Mit diesen Bemerkungen möchte ich nicht dahingehend verstanden werden, dass es nun darum ginge, dass jede Unterrichtsstunde eine explizit interkulturelle Orientierung haben solle. Tatsächlich aber wäre im Sinne dieser musikdidaktischen Perspektive zu wünschen, dass die vielen interkulturellen Momente und Situationen, die es in fast jeder Unterrichtsstunde quasi en passant gibt, bewusster wahrgenommen und dementsprechend aufgegriffen und gestaltet würden. Dieser Wunsch kann auch an die drei für die Tagung aufgezeichneten Stunden gerichtet werden.

Zum theoretischen Hintergrund der didaktischen Perspektive

Zentrale Probleme sowohl im Diskurs der interkulturell orientierten Musikerziehung (IME) als auch bei der Gestaltung von interkulturell orientiertem Musikunterricht lassen sich auf eine ungenaue bzw. ungeeignete Verwendung des Kulturbegriffes zurückführen. Der Mehrzahl der Veröffentlichungen zur interkulturellen Musikpädagogik liegen ein *normativer* oder ein *ethnisch-holistischer* Kulturbegriff zugrunde. Beide haben sich nicht nur für die theoretische Fundierung einer interkulturell orientierten Musikpädagogik als problematisch erwiesen, sondern sie bieten auch in der praktischen Anwendung kaum Lösungsansätze. Als weiterführend erweist sich dagegen ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff. Er löst Kultur als Sinn- und Wertesystem im Unterschied zum ethnisch-holistischen Kulturbegriff von der dort notwendigen Bindung an Länder und Ethnien und im Unterschied zum normativen Kulturbegriff

von den absolut gesetzten Werten der abendländischen Hochkultur (ausführlich zu diesem Zusammenhang in: Barth 2007).

Eine Analyse der aufgezeichneten Unterrichtssituationen vor dem theoretischen Hintergrund dieses bedeutungsorientierten Kulturbegriffes – im Rahmen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik – fördert zwei diskussionswürdige Aspekte zutage, die hier aufgegriffen und interpretiert werden sollen, nämlich die Frage nach der eigenen und der fremden Kultur (1) und die Frage nach dem Lebensgefühl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2).

1. Das Eigene und das Fremde

Die Fragen, die in der Debatte um eine interkulturelle Orientierung in der Musikpädagogik aufgeworfen und neu diskutiert worden sind, beschäftigen sich einerseits mit spezifischen Aufgabenfeldern der interkulturellen Musikpädagogik, wie zum Beispiel: Wie können Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft besser in das deutsche Schulsystem integriert werden? Wie können auch deutsche Kinder und Jugendliche mehr Toleranz und Verständnis für ihre Mitschüler aufbringen? Oder auch: Wie, warum und mit welcher Absicht sollten Musiken anderer Kulturen (deren Ursprünge meist nicht in Europa liegen) im Unterricht thematisiert werden? Andererseits wurden aber auch grundsätzliche Fragen verhandelt, die über das spezifische Verständnis einer interkulturellen Musikpädagogik hinausweisen, wie zum Beispiel: Was ist eigentlich das Eigene, was ist das Fremde? Welche ist die eigene Musik und welche die fremde? Welche Musik bezeichnet die Kultur, der ich mich zugehörig fühle, als ihre eigene Musik? Wodurch ist die eigene Kultur definiert? Kann man etwas Fremdes überhaupt kennenlernen? Mit diesen Fragen hat sich auch Thomas Ott in seinem Aufsatz „Unsere fremde Musik“ befasst. Ott hat den Begriff des „Fremden“ und die Frage seiner Zugänglichkeit bzw. seiner Erfahrung ausgeleuchtet und dargelegt, dass Fremdheit „ja keine invariante Eigenschaft von etwas benennt, sondern eine Relation. [...] Wie wir darüber auch sprechen: wir sprechen letztlich von uns.“ (Ott 1998, S. 303 f.)

So wie die Erfahrung des Fremden von der jeweiligen Disposition des Akteurs abhängt – ob es als Ergänzung zum Eigenen, als Gegenbild und

Kontrasterfahrung oder als Teil einer übergreifenden Einheit erfahren wird (Ott 1998, S. 303 f.) –, so hängt auch die Bestimmung dessen, was überhaupt als fremd beschrieben wird, vom Standort und vom Standpunkt ab. Ebenso ist auch das, was als das Eigene wahrgenommen wird, keine invariante Eigenschaft und die Bestimmung einer eigenen und einer fremden Musik, einer eigenen oder fremden musikalischen Praxis oder Kultur ist keine objektivierbare Gegebenheit, sondern hängt vom Standpunkt und Standort der jeweiligen Akteure ab. An dieser Stelle setzt sich der bedeutungsorientierte Kulturbegriff sowohl von einem normativen Kulturbegriff ab, dessen Verfechter den Kultur- und den Bildungsbegriff eng miteinander verflechten, als auch von einem ethnisch-holistischen Kulturbegriff, der die „eigene Musik-Kultur“ in der Regel auf einige musikalische Traditionen eines Landes bzw. einer Nation reduziert.

Wer sich bei kulturbezogenen Interpretationen musikalischer Praxen in musikpädagogischen Kontexten auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff einlässt, für den tritt die Frage nach einem angemessenen oder unangemessenen Verständnis von Musik in den Hintergrund. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung, die ein Hörer, ein Rezipient, also ein Akteur, dieser Musik zuweist, und die Bedeutungen, die andere Akteure dieser Musik zuweisen und auch kommunizieren. Daher geht es weniger um das Lehren bestimmter Kompositions- oder Improvisationsprinzipien, das Vermitteln von funktionalen Einbindungen der Musikstücke oder von den Botschaften, die die Komponisten in ihrem sozialen, gesellschaftlichen und historischen Umfeld mit ihrer Musik ausdrücken wollten. Gleichwohl sind natürlich die jeweiligen Bedeutungszuweisungen von der Beschäftigung mit der Musik geprägt – zum Beispiel von den Kenntnissen, die man über diese Musik erwirbt, oder (meist noch mehr) von den Erfahrungen, welche man mit dieser Musik gemacht hat und macht. Unter der Voraussetzung zum Beispiel, dass die Analyse eines Musikstückes oder die Frage, was der Komponist dem Hörer in seiner Musik offenbaren wollte, ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Praxis abendländischer Kunstmusik ist, muss, wer diese Praxis verstehen möchte, sich mit den jeweiligen musikalisch-kulturellen Praxen beschäftigen und sie kennenlernen. Doch es liegt dann an dem Akteur, dem Zuweisenden selbst, ob er diese Musik oder musikalische Praxis als eigene (im Sinne von vertraut, bekannt, gemocht) bezeichnet oder als fremde.

Selbst unter den Musikpädagogen in der Bundesrepublik – eine, wie man meinen könnte, recht homogene Gruppe – gibt es darüber, was unter der eigenen Kultur zu verstehen ist, keinen Konsens. Die Verfechter eines Werkekanons halten nach wie vor bedeutende Werke der abendländischen Kunstmusik für die „eigene Kultur“ (zur Auseinandersetzung mit dieser Auffassung s. Kaiser/Barth/Hess 2006): Schüler sollen sie kennenlernen, um die eigene Kultur besser verstehen, genießen und auch tradieren zu können. Andere Musikpädagogen verstehen den Begriff der „eigenen Kultur“ weniger normativ, sondern bezeichnen mit der „eigenen Kultur“ deskriptiv das, was die Menschen selbst als ihre „eigene Kultur“ empfinden – sei es anglo-amerikanisch geprägte Popmusik, afrikanische Musik oder Dark Metal. Folglich gibt es Musik, die als eigene oder als fremde empfunden wird, im eigenen Land genauso wie in der weiten Welt (und beispielsweise Bochumer Gesamtschülern mögen Samba-Musik und Salsa-Tanz vertrauter sein als italienische Madrigale oder ein deutscher Ländler). Die Frage ist nun, ob die Beschreibung einer „eigenen Kultur“ tatsächlich ganz und gar individualisiert und unabhängig von Traditionen ist, oder ob es doch noch einen kulturellen Unterschied ausmacht, wenn ein Schüler an einer deutschen Schule von Stockhausen oder den Gesängen der Pygmäen befremdet wird? Tatsächlich gibt es diesen Unterschied; jedoch kann er nicht auf der Ebene eines normativen oder ethnisch-holistischen Kulturbegriffs, sondern wiederum nur durch den bedeutungsorientierten Kulturbegriff, also durch unterschiedliche Bedeutungszuweisungen, erklärt werden.

Die Theorie des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs weist darauf hin, dass Gegenstände, Aktionsformen und Inhalte von Urteilen eingebunden sind in kollektive Sinn- bzw. symbolische Ordnungssysteme. Diese bilden den Hintergrund für bestimmte Überzeugungen oder Handlungen. Sie werden von den Akteuren nicht explizit für wahr gehalten, sondern angewendet. Es sind Selbstverständlichkeiten, die in der Regel nicht thematisiert werden müssen, sondern den Handlungen und Überzeugungen – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – zugrunde liegen („common sense“ ähnlich bei: Geertz 1983). Dazu drei Beispiele, die illustrieren, wie Bedeutungszuweisungen an musikalische Praxen stattfinden, wie kulturelle Zugehörigkeitswünsche

entstehen und gepflegt werden und wie relativ die Vorstellungen von eigener und fremder Musikkultur sein können.

1. Zwei Menschen deutscher Herkunft, die selbst nie im Leben ein Werk von Goethe, Schiller bzw. Mozart oder Beethoven rezipiert haben, können sich trotzdem über deren Wert für die deutsche Kultur einig sein. Und können sich trotzdem als Teil dieser deutschen Kultur fühlen, die durch das Wirken von Schiller, Goethe, Mozart oder Beethoven geadelt wird, weil sie die Bedeutung kennen, die diesen vier Kunstschaffenden in Deutschland zugewiesen wird. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist präsent und muss nicht eigens kommuniziert werden. In der Schule wird den Schülerinnen und Schülern der Komponist Stockhausen als Fortsetzung dieser Tradition vermittelt; die Gesänge der Pygmäen hingegen sind mit anderen Bedeutungszuweisungen versehen – in der Regel nämlich mit der von Fremdheit.
2. Warum sind Rechtsradikale keine Fans von afrikanischer Trommelmusik oder brasilianischer Samba? Sie lehnen diese Musik nicht deshalb ab, weil sie ihnen fremd ist oder weil sie die musikalische Faktur unerträglich finden, sondern weil sie „gegen Ausländer“ sind. Ihr weltanschaulicher Seismograph schlägt bei allem aus, was mit „Ausländern“ zu tun haben könnte, das entspricht ihrem common sense. Der Hass auf „Ausländer“ strukturiert ihr über Symbole vermitteltes Sinn- und Ordnungssystem. Daher ist es so selbstverständlich, afrikanische Trommelmusik abzulehnen, dass eine Teilnahme an einem Workshop gar nicht erst debattiert werden muss. In dieser Hinsicht befinden sich die Rechten in einem kulturellen Konsens.
3. Wenn hingegen ein Musiklehrer – zum Beispiel auf einem Bundeskongress des Arbeitskreises für Schulmusik – einen Samba-Kurs besucht und danach das Gefühl hat, dass Samba ihm vertraut ist, wenn er sogar meint nachvollziehen zu können, wie es sich anfühlt, in einer Samba-Schule in Rio oder gar beim Karneval mitzumachen, hat er einer vormals fremden Musikkultur eine eigene und neue Bedeutung zugewiesen. Vielleicht schien beim Kongress die Sonne und er hat mit einer schönen Musiklehrerin tanzen dürfen, so hat er sich erst recht brasilianisch gefühlt. Ob das „stimmt“ oder nicht, ist unwichtig nachzuprüfen, denn für diese Art der subjektiven Bedeutungszuweisung gibt es kein Messgerät.

Eigene und fremde Musik in den drei Unterrichtsstunden

Wie lassen sich diese Vorbemerkungen, wie der bedeutungsorientierte Kulturbegriff und seine Interpretation eigener und fremder musikalischer Kulturen auf eine Analyse einzelner Unterrichtssequenzen der aufgezeichneten Stunden anwenden? Nun, bei keinem der im Unterricht gesungenen oder gespielten Musikstücke hat man den Eindruck, die Schüler/innen träten mit einer fremden Musikkultur in Kontakt, gleichwohl stammten fast alle Musikbeispiele weder aus der abendländischen Kunstmusik noch aus spezifisch jugendkultureller Musik.

Die Hamburg-Stunde:

Das Musikbeispiel in dieser Stunde war das Lied *Er lebt in dir* aus dem Musical *König der Löwen*. Dieses Lied entspricht sicher ansatzweise einer jugendkulturell geprägten Musik – schließlich haben sich die Schüler/innen dieses Stück in komplexen Entscheidungsprozessen selbst ausgesucht. Der deutsche nach Amerika ausgewanderte Komponist Hans Zimmer mischt in diesem Musical und speziell auch in diesem Song afrikanische Klänge mit traditionellen Orchesterklängen. Der Anweisung des Lehrers, „diesen afrikanischen Text“ im Hintergrund herauszuhören und umzusetzen, folgen die Schülerinnen und Schüler fraglos und mit großer Selbstverständlichkeit. Selbst die Anforderung, einen unverständlichen, wohl afrikanischen Text lautierend umzusetzen, ruft bei ihnen keinerlei Befremden hervor.

Die Sachsen-Stunde:

Das Spiritual *Go Down Moses*

Dieses Spiritual entstand zur Zeit der Sklavenbefreiung in den USA. Versklavte Afrikaner identifizierten sich mit dem Volk Israel, das in ägyptischer Gefangenschaft leben musste: Als Auszug aus Ägypten (lat. Exodus) wird die durch die Bibel überlieferte Auswanderung der Israeliten aus dem Frondienst für die ägyptischen Pharaonen im 15. Jahrhun-

dert v. Chr. oder im 13. Jahrhundert v. Chr. bezeichnet, unter der Führung von Moses. Gleichwohl geht der Text des Spirituals noch darüber hinaus, denn er hatte als verschlüsselte Botschaft für die Eingeweihten eine große Bedeutung. In Anlehnung an die biblische Gestalt Moses wurde hier auf eine Person – nämlich Harriet Tubman – hingewiesen, die unter dem Decknamen „Moses“ den Mut und die Tatkraft besaß, zahlreiche afro-amerikanische Sklavinnen und Sklaven in die Freiheit zu führen. Bereits zu Lebzeiten erhielt sie den Beinamen „The Moses of Her People“.

Der Popsong *By the Waters*

Der Popsong *By the Waters of Babylon* aus Don McLeans Album *American Pie* beruht auf dem Text des Psalms 137. Es handelt sich bei diesem Song um die Bearbeitung eines Kanons von Philip Hayes. Im Psalm 137 wird die Sehnsucht des jüdischen Volkes im babylonischen Exil nach seiner Heimat beschrieben. „An den Wassern zu Babel saßen wir und weinten, wenn wir an Zion gedachten. Unsere Harfen hingen wir an die Weiden, die drinnen sind. Denn daselbst hießen uns singen, die uns gefangen hielten, und in unserm Heulen fröhlich sein: Lieber, singet uns ein Lied von Zion!“ Dabei bezeichnet „das babylonische Exil“ eine Epoche in der Geschichte Israels. Sie beginnt 598 v. Chr. mit der Eroberung Jerusalems durch den babylonischen König Nebukadnezar II. und dauert bis zur Eroberung Babylons 539 v. Chr. durch den Perserkönig Kyros II.

Die Thüringen-Stunde:

Der Gospel *Oh Happy Day* stammt im Original aus dem Jahre 1755 und ist im Gesangbuch der Baptisten-Gemeinden enthalten. Edwin Hawkins arrangierte den Song in den 1960er Jahren. Es wurden schon damals 600 LPs mit *Oh, Happy Day* verkauft. 1969 entdeckten Radio-Moderatoren aus der San Francisco Bay Area das Lied *Oh Happy Day* für ihre Programme und lösten mit der Ausstrahlung des Songs eine enorme Nachfrage aus. Die Single-Auskopplung, die daraufhin erstellt wurde, verkaufte sich in zwei Monaten eine Million Mal. Es wurden insgesamt

weltweit mehr als sieben Millionen Schallplatten mit dem *Oh Happy Day* verkauft und Hawkins erhielt den ersten Grammy seiner Karriere. Hawkins trat in dieser Zeit mit den Edwin Hawkins Singers auf, einer Gruppe, die aus acht Mitgliedern des früheren Northern California State Youth Choir gebildet worden war. Ein anschauliches Beispiel amerikanischer Gospel-Kultur.

Was also haben die schwarze Bürgerrechtlerin Harriet Tubman, die Verzweiflung des Volkes Israel am babylonischen Exil, der Frondienst des jüdischen Volkes in Ägypten oder die Flucht- und Befreiungsversuche der afrikanischen Sklaven mit den heutigen Schülerinnen und Schülern in Sachsen, Thüringen und Hamburg zu tun? Wohl nichts. Gleichwohl entstand nicht der Eindruck, dass diese Schülerinnen und Schüler in den drei Schulstunden mit einer ihnen völlig fremden musikalischen Kultur konfrontiert worden sind.

Ob die Schüler/innen diese Musikstücke auch als Teil ihrer „eigenen“ Musikkultur bezeichnen würden, ist nicht klar; da müsste man genau nachfragen. Einigen Schülern gefallen die Lieder gut (I: „An den Wassern“, das war sozusagen das beste Stück, sagst du? S: Ja. S: Und dann noch „All-Hambra“, oder wie das heißt [lacht].; Sachs., GS 2, S. 88, Z. 54–56), andere würden lieber auch mehr moderne Lieder („ein bisschen Rock/Pop“) im Unterricht singen und spielen. Doch klar sichtbar wurde in den Stunden, dass die Schüler die Musikstücke nicht mit den oben geschilderten Bedeutungen versehen, sondern dass sie ihnen eigene Bedeutungen zugewiesen haben. Welche das wiederum genau sind, konnte in den Videosequenzen oder dem Interview nicht gezeigt oder erfragt werden; gleichwohl möchte ich aus eigener Erfahrung und Beobachtung heraus einige Vermutungen aufstellen:

Wenn im Musikunterricht Spirituals oder Gospels gesungen und musiziert werden, stellt dies meistens ein „Kompromiss-Angebot“ des Lehrenden dar. Spirituals und Gospels entsprechen nicht der tatsächlich jugendkulturellen Musik der Schülerinnen und Schüler, aber auch nicht der Musik, die kennenzulernen und zu mögen die Lehrenden sie häufig zu motivieren versuchen, nämlich der abendländischen Kunstmusik. Insofern sind Spirituals und Gospels als Unterrichtsgegenstand in der Schule häufig positiv besetzt. Zum anderen wissen viele Schüler, dass

Spirituals und Gospels früher die Musik der afrikanischen Sklaven waren bzw. heute der schwarzen (und mittlerweile auch weißen) Gemeinden in Amerika sind. Auch diese Tradition ist bei vielen Schülerinnen und Schülern positiv besetzt, zum Beispiel wegen der Körperlichkeit der Singenden, der Stimmgewalt und dem unkonventionellen „Mitgehen“ der Gemeindemitglieder.

Was für die Gospels gilt, trifft ebenso für den Filmmusik-Titel *Er lebt in dir* zu: Wir wissen nicht, welche Bedeutungen die Jugendlichen ihm zuweisen. Zu vermuten ist, dass das Stück für den Kurs schon dadurch eine besondere Bedeutung hat, dass sie es selbst ausgewählt haben („unser Lied“). Schaut man sich die diversen Internet-Foren an, wird deutlich, dass die Musik vom Musical *König der Löwen* bei Jugendlichen ungeheuer beliebt ist. Dabei wird gerade die Szene, in der der junge König erkennt, dass sein Vater in ihm selbst weiter lebt, als sehr emotional und anrührend wahrgenommen. Es mag also sein, dass die Jugendlichen hier weniger von den afrikanischen Momenten als eher von der Erfahrung der Vergänglichkeit berührt und von der Darstellung angesprochen werden, wie die eine Generation in der folgenden weiterlebt, wie Traditionen weitergegeben werden, wie sich Rollen verändern.

Die Frage, welche Bedeutungen Jugendliche bestimmten Musikstücken zuweisen, ist für Außenstehende in der Regel nicht bekannt und häufig auch nicht ohne weiteres nachvollziehbar – dies ist ein wesentliches Merkmal für eine interkulturelle Perspektive im hier vorgestellten Sinne: Wenn Menschen, das heißt, wenn die Akteure Musikstücken die gleichen Bedeutungen zuweisen und in der Kommunikation voneinander den Eindruck haben, sie würden deshalb einander verstehen, dann – so die Theorie des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes – teilen sie dieselbe kulturelle Praxis, dann gehören sie in dieser Hinsicht derselben Kultur an. Wenn die Akteure aber den Musikstücken so unterschiedliche Bedeutungen zuweisen, dass sie den Eindruck haben, eine gelingende Kommunikation sei nicht möglich und dass sie einander nicht verstehen, so gehören sie in dieser Hinsicht verschiedenen Kulturen an. Dies allerdings bedeutet nicht, dass eine Thematisierung von Musik fremder Kulturen im Musikunterricht zum Scheitern verurteilt wäre, weil man in Europa zum Beispiel afrikanische Musik ohnehin nicht angemessen verstehen könne. Tatsächlich ist das Gegenteil der Fall: Zwar werden Schü-

lerinnen und Schüler in Deutschland afrikanische Musik anders aufnehmen als Menschen in Afrika; sie werden den Musikstücken Bedeutungen zuweisen, die sie ihrer eigenen Lebenswelt entnehmen. Doch gerade die Erkenntnis und Erfahrung, dass ein- und dasselbe Musikstück unterschiedlich wahrgenommen, gehört, interpretiert, beschrieben und beurteilt werden kann, kommt dem Ziel einer interkulturellen Musikpädagogik ein großes Stück näher. Die Musikbeispiele aus den aufgezzeichneten Unterrichtsstunden waren dafür sehr beredt: Sie wurden von den Schülern mit anderen als den ursprünglichen Bedeutungen versehen, gleichwohl hatten sie nicht das Gefühl, einer fremden Musikkultur zu begegnen. Wenn diese interkulturelle Begegnung im Musikunterricht angesprochen und auch reflektiert würde, würde eine Unterrichtssituation klarer, wäre ein kleines Stückchen des Fundamentes gegossen, auf dem die Schüler in sicherem Stand aufmerksam und sensibel auf interkulturelle Prozesse und Situationen eingehen können.

2. Das Lebensgefühl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Mehr als 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland, das sind 19 Prozent der Wohnbevölkerung, also statistisch jeder fünfte Mensch. Wir wissen, dass die Beteiligung an Bildung zu diesem Verhältnis nicht proportional ist. Nicht erst seit PISA 2000 weisen regelmäßig alle wissenschaftlichen Untersuchungen auf eine große Benachteiligung von diesen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem hin (z. B. Auernheimer 2001). Studien (und Berichte der „Betroffenen“ – z. B. in Heitmeyer 1997) zeigen weiterhin, dass sich diese Kinder und Jugendlichen häufig ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht und diskriminiert fühlen – auch in der Schule. Diese Menschen sind stark überrepräsentiert in Sonder- und Hauptschulen und ebenso stark unterrepräsentiert in Gymnasien und Hochschulen. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schullaufbahn ist in Deutschland ausgeprägter als in vergleichbaren Ländern. Ursächlich dafür, so die Meinung der Experten, ist eben nicht allein die Sprachfähigkeit der Kinder, sondern es sind in hohem Maße auch das politische Klima und die

viel zu lange vernachlässigte Integrationspolitik und interkulturelle Pädagogik. Ebenso sind die Lehrer selten hinreichend kompetent, souverän mit den Folgen der Einwanderungsgesellschaft umzugehen. Häufig zeigen sie sich unsicher, ob man Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft dadurch gerecht wird, dass man sie „gleich wie“ die deutschen Mitschüler oder eben „anders als“ diese behandeln sollte (vgl. Dannhorn 1996, S. 142–157). So wird auch in der interkulturell orientierten Musikpädagogik diskutiert, wie es gelingen kann, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer kulturellen Eigenart und Einzigartigkeit, in ihren individuellen kulturellen Verortungen zu verstehen, zu akzeptieren und zu fördern: Wie kann der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Kulturen gemeinsam im Klassenzimmer sitzen, Rechnung getragen werden?

Ein Beispiel aus der Sachsen-Stunde

In der Sachsen-Stunde ist mir ein Kind aufgefallen, das rechts vorne allein an einem Keyboard sitzt. Ich habe es genauer beobachtet, denn es sieht aus wie ein Kind mit Migrationshintergrund: Der Junge hat eine etwas dunklere Hautfarbe und dunkle Locken; nach seinem Äußeren könnte er ein Kind sein, das vielleicht einen kubanischen oder afrikanischen Vater und eine deutsche Mutter hat. (Im Bewusstsein, dass diese Einschätzung natürlich vollkommen falsch sein kann, ist sie dennoch das Ergebnis meiner ersten Betrachtung. Dabei kann meine Betrachtung sicherlich als typisch für viele andere Betrachtungen gelten, denen der Junge ausgesetzt ist.) Der Junge zeigt sich als „Störenfried“. Abgesehen von wenigen Momenten, in denen er dem Unterricht folgt, entzieht er sich dem Unterrichtsgeschehen, gibt laute Kommentare ab, ärgert Lehrerin und Mitschüler, verweigert seine Unterstützung. Erst bei einer zweiten Sichtung der Stunde fiel mir auf, dass neben ihm auch ein Mädchen ausländischen, nämlich asiatischen Aussehens sitzt, denn sie verhält sich „unauffällig“. Sie teilt sich ein Keyboard mit einem anderen Mädchen, wirkt integriert in die nähere Umgebung. Ihr gelingt es, sowohl dem Unterricht aufmerksam zu folgen als auch mit ihren Mitschülern zu scherzen. Der Junge aber wirkt ganz anders; er verhält sich

„auffällig“. Meine Wahrnehmung dieser kleinen Szenerie entspricht in weiten Teilen auch der allgemeinen gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nicht konforme, auffällige, störende Verhaltensweisen werden stark wahrgenommen und prägen „unser“ Bild von Migranten. Von Zwangsverheiratungen, Gewalt und Schulabbrechern wird in der Presse berichtet; denn „Normalität“ ist langweilig. Wenden wir uns also dem auffälligen Kind zu; es wird im folgenden S. (Schüler) genannt.

Anders als die meisten seiner Mitschüler trägt er einen Pullover mit Hemdkragen (die meisten tragen Kapuzenpullis oder Sweatshirts); er ist recht groß und kräftig und sächzelt ebenso wie seine Mitschüler. Am Stundenanfang, als *Mary had a Baby* gesungen wird, nimmt er sein Notenblatt hoch und wedelt damit (Sachs., Winkel 1, 10:20–13:05 [I]). Auf die Aufforderung der Lehrerin, ein Solo zu übernehmen, sagt er laut und genervt: „keine Luuuuuust!“ (11.30) und bleibt in seiner Verweigerungshaltung. Während des folgenden Unterrichtsgesprächs wird vorne rechts gestört. Die Schüler hören nicht zu, sondern pusten oder schnippen sich die Notenblätter weg. S. verhält sich dabei wieder sehr auffällig als hätte er keinerlei „Furcht“ vor einer Entdeckung. Im Gegenteil: Er lacht laut in die Klasse, kippelt zunehmend häufig mit dem Stuhl (Sachs., Winkel 1, 24:15–25:15 [II]). Als die Lehrerin die Klasse auffordert, die sehr getragene Melodie von *Alhambra* zu singen und dabei die 2. Stimme intoniert, groovt er unpassend dazu: „didpipipi didpipi“ (Sachs., Winkel 1, 31:00–31:15 [III]). Beim abschließenden Singen des Kanons *Bei den Wassern* redet er in den letzten Klang hinein und zerstört so die Schlusswirkung (Sachs., Winkel 1, 37:48–37:52 [IV]). Kurz vor Ende gibt ein Mitschüler eine richtige Antwort. S. klatscht angedeutet Applaus und sagt laut „Klugscheißer“ (Sachs., Winkel 1, 43:52). Beim abschließenden Singen wirft er sein Federmäppchen mehrfach in die Luft und fängt es wieder auf; an einer Stelle aber singt er plötzlich mit (Sachs., Winkel 1, 44:08).

S. wirkt in der Klasse und auch in der Gruppe, in der er sitzt, isoliert und allein. Er provoziert die Lehrerin im Verlauf der Stunde, scheint nur gelegentlich von der musikalischen Tätigkeit mitgerissen zu werden – fast gegen seinen Willen. Er distanziert sich von der Situation – sei es, dass er seine Mitschüler ärgert, die Lehrerin provoziert oder eine musi-

kalische Situation, die gemeinsam als schön erlebt wird, zerstört. Dadurch fordert er Aufmerksamkeit ein. Diese Mischung aus Distanznahme, Provokation und dem Einfordern von Aufmerksamkeit stellt ein für die Lehrperson zermürendes Verhalten dar. Manche Schüler stören, weil sie müde oder aufgeregt sind, weil sie schlechte oder besonders gute Laune haben, weil sie sich mit Mitschülern gestritten haben oder in einen Mitschüler verliebt sind. S. aber stört gezielt, intelligent und wirksam den Unterrichtsprozess. Er fordert die Lehrerin zu einer Reaktion heraus, die allerdings die Erfahrung gemacht hat, dass dann alles „noch schlimmer“ wird:

„[...] wobei es gerade mit dem einen Schüler immer Probleme gibt. Da sind unruhige Phasen dabei, wo man denkt ‚Was ist denn jetzt hier los?‘, aber wenn ich jetzt da noch drauf eingehe, fängt der mit mir an zu diskutieren. Und dann ist die Stunde gelaufen, deswegen habe ich mir das abgewöhnt. Ich kann ihn da nur soweit mitziehen, dass er so viel wie möglich mitmacht, aber ihn jetzt versuchen zu erziehen, hat keinen Zweck. Der ist da renitent.“ (Sachs., L II, S. 79, Z. 250–256)

An anderer Stelle schildert sie, wie der Schüler ihr schon ganze Stunden ruiniert hat: „[...] dort gibt es auch einen Schüler, der ist Ihnen vielleicht aufgefallen, vorne der immer so seinen Senf dazu gibt und immer, wenn man ihn fragt, dann legt er los. Es ist nicht ganz einfach, der hat schon ganze Stunden geschmissen.“ Und gerade die folgende Information kann weiteren Aufschluss geben über S.: „Aber der ist hochmusikalisch, singt ganz toll und hat auch wirklich ein Feeling, gerade, wenn wir so im Gospel-Spiritual-Bereich sind.“ (Sachs., L II, S. 72, Z. 6–12)

Wir sehen also einen Jungen in der Pubertät, dessen Aussehen einen Migrationshintergrund vermuten lässt, der hochmusikalisch ist und der den Unterricht stört, mitunter wohl auch schon gesprengt hat. Wir sehen neben ihm ein Mädchen, dessen Aussehen auch einen Migrationshintergrund vermuten lässt, die aber sowohl in die Klassengemeinschaft als auch in das Unterrichtsgeschehen vollkommen integriert scheint. Wofür kann diese Situation in Bezug auf eine interkulturelle Musikpädagogik exemplarisch sein?

Zum einen zeigt sie, dass sich Migranten nicht in der gleichen Weise verhalten. Diese banal klingende Aussage hatte lange Zeit im öffentlichen Diskurs wenig Gewicht. Dass in einigen Studien der letzten Zeit der

Schulerfolg in Zusammenhang mit dem Herkunftsland (der Eltern oder Großeltern) gebracht wird, mag in dieser Hinsicht ein Fortschritt sein; man sollte sich aber gleichzeitig besonders aufmerksam davor in Acht nehmen, nun den Schulerfolg und die Integrationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen, deren Vorfahren aus dem gleichen Land stammen, zu vereinheitlichen. Denn der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich – abgesehen von der individuellen Persönlichkeit – sowohl auf die soziale Schicht zurückführen, aus der die Familie stammt, als auch auf die soziale und materielle Lage, in der sich die Familie aktuell befindet, auf ihren Bildungsstand und auch auf die Gründe der Migration.

Doch im öffentlichen Diskurs, in Talkshows oder der Tagespresse werden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel begründet durch kulturelle, religiöse, familiäre oder nationale Traditionen, die die Familie quasi im Gepäck aus dem Herkunftsland mitgebracht hat. Indem die Verhaltensweisen eines Individuums durch kulturelle Traditionen und Wurzeln, also durch seine Abstammung, interpretiert werden, werden entsprechende Grenzen zwischen deutschen und nicht-deutschen Menschen gezogen und zementiert. Und solange auch den Unterrichtsmaterialien zu einer interkulturell orientierten Musikpädagogik ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff zugrunde liegt, werden diese vermeintlichen Grenzziehungen weiterhin ein konzeptioneller Baustein des Musikunterrichts sein. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff aber versteht sich als akteursorientiert – darauf wurde bereits hingewiesen. Er lässt es Kindern und Jugendlichen offen, welcher Kultur sie sich zugehörig fühlen möchten und wie sie sich selbst im mitunter verwirrenden transkulturellen Geflecht von Stilen, Verhaltensweisen und auch musikalisch-ästhetischen Praxen verorten möchten. Denn Jugendliche in der Pubertät müssen diese schwierige Aufgabe der Verortungen bewältigen: Sie müssen einerseits herausfinden, wer sie selbst eigentlich sind und sein wollen (also eine individuelle Identität entwickeln), als auch wählen, zu wem sie sich zugehörig fühlen möchten (also eine kulturelle Identität bilden). In unserem Zusammenhang ist es nun wichtig herauszustellen, dass es bei der Aufgabe einer identitätsstiftenden Verortung in der Tat große Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Jugendlichen und

Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft gibt. Der gravierende Unterschied liegt darin, dass die Kinder und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft sehr oft mit ihrer Besonderheit konfrontiert werden – in Geschäften, auf der Straße und natürlich auch in der Schule. Dazu ein Beispiel aus dem Schülerinterview (Sachs., GS 3, S. 104, Z. 103–114):

„Interviewer: Gab es etwas in der Stunde, das euch abgelenkt hat, was also nicht mit dem Musikunterricht zu tun hatte?

S: Die Kameras.

(Lachen)

I: Außer den Kameras natürlich.

S: [S.]

S: Der [S.].

S: Der ganz große.

S: Der braune mit den schwarzen Haaren.

S: Der Farbige.

(Lachen)

S: Der Clown.“

Solche häufigen Konfrontationen, Anspielungen auf eine scheinbare Andersartigkeit, die zunächst nur auf äußerlichen Unterschieden beruht, können durchaus zu Irritationen, Unsicherheiten, Aggressionen und manchmal auch zu Unterrichtsstörungen seitens der Betroffenen führen. Doch dieses Verhalten lässt sich nicht mit Traditionen des Herkunftslandes begründen, sondern die Kinder und Jugendlichen nehmen an diesem Punkt die Rollen an, die ihnen von der Aufnahmegesellschaft zugewiesen werden. Sie machen sich die Rolle des „Anders-Seienden“ zu eigen und stellen dann mitunter nicht unzufrieden fest, dass sie durch ein auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit, vielleicht sogar ein wenig Furcht bei den „Deutschen“ erwecken können. Unsere pädagogischen Bemühungen sollten sich daher nicht länger darauf richten, ethnisch bestimmte Grenzen zu ziehen, sondern die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darin zu unterstützen, eine selbstbewusste und stabile kulturelle Identität aufzubauen, die in einer, zwei oder viel mehr Kulturen verwurzelt sein kann. Wie könnte das aussehen?

Hinweise zur Gestaltung interkultureller Situationen

„Es gibt natürlich Leute, die sind einflussreich, an der Uni, wie er hier, mein Freund Ozan Sinan, der ist super erfolgreich, der ist Türke, aber der sitzt halt auf beiden Stühlen. Und die meisten Türken hier sitzen halt zwischen den beiden Stühlen und wissen halt nicht, wohin sie sollen. Aber der Mittelweg, glaub ich, der beste Weg ist immer, auf zwei Stühlen zu sitzen. Da kommen sie am weitesten. Der goldene Mittelweg quasi.“ (Deniz Kumru, zit. aus: Schwann 2002, S. 112)

In diesem Zitat ist mit einfachen Worten ein Bild beschrieben, das zum Leitbild interkultureller (Musik-)Pädagogik avancieren könnte: Lehrer sollten Kinder und Jugendliche darin unterstützen, dass sie das Gefühl entwickeln, *auf beiden* Stühlen zu sitzen und nicht *zwischen* den beiden Stühlen. Der im Zitat genannte Physiker, Musikproduzent und erfolgreiche Geschäftsmann Ozan Sinan selbst setzt dabei interessanterweise vor allem auf die türkischen Frauen: „Bei dem Wort ‚multikulturell‘ allerdings verzieht Sinan das Gesicht. Ihm geht es um die Akzeptanz in der Mehrheitsgesellschaft, um ‚Entkrampfung‘. Er setzt dabei vor allem auf die Frauen, die sich leichter anpassen können und dürfen, während die jungen Männer im türkischen Milieu unter dem Druck stehen, türkische Tradition weiterzutragen.“ (Hartung 1999)

Zum Abschluss sollen einige zusammenfassende Hinweise gegeben werden, in welche Richtung eine solche Unterstützung gehen sollte.¹

- *Das Aussehen eines Kindes lässt keinen Rückschluss auf seine Herkunft, seinen Charakter und seine Einstellungen zu.*

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden (auch in der Schule) häufig mit vorgefertigten Bildern und Stereotypen konfrontiert, die Schüler und Lehrer über „Ausländer“ im Kopf haben. Dass jeder dieser Menschen aber ein Individuum mit einer einzigartigen und prägenden Migrationsgeschichte ist, gerät darüber schnell in Vergessenheit. Wer dem nicht hinreichende Aufmerksamkeit schenkt, der hält ein arabisches Mädchen auch mal für eine Türkin

¹ Bei weiterem Interesse bieten die Literaturlisten, die durch den Link im Literaturverzeichnis erreicht werden können, einen umfassenden Überblick.

oder einen afghanischen Jungen für einen indischen. Unschwer vorzustellen, wie wenig willkommen sich die Kinder und Jugendlichen in der Aufnahmegesellschaft fühlen, wenn solche für die persönliche Migrationsgeschichte zentralen Details für die eigenen Lehrer keine Rolle spielen.

- *Interesse, Offenheit und Wertschätzung*
Lehrende sollten sich bemühen, so viel wie möglich über die Herkunft, den Charakter und die Einstellungen ihrer Schüler in persönlichen Gesprächen herauszufinden, das können gut auch die „kleinen Pausengespräche am Rande“ sein. Dabei sollten sie Interesse am Leben der Kinder zeigen, sich mit Offenheit und ohne vorschnelle Kritik deren Berichte anhören und den kulturellen Traditionen, denen die Kinder jeweils folgen, mit Wertschätzung begegnen und dies auch zeigen.
- *Anerkennung der besonderen Lage als positiver Wert*
Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich in einer besonderen Lage. Dies habe ich versucht, durch meine Wahrnehmung des „auffälligen Schülers“ deutlich zu machen. Doch nicht zwischen, sondern *auf* zwei (oder mehr) Stühlen zu sitzen kann gerade in unserer globalisierten Welt ein Vorteil sein. Lehrende sollten die besonderen Erfahrungen und Kenntnisse ihrer Schüler (z. B. auch die Zweisprachigkeit) positiv sehen und in der Klasse hervorheben. Sie sollten ihnen Mut machen, aus ihren bi- oder multikulturellen Kenntnissen und Erfahrungen „Kapital zu schlagen“.
- *Unterrichtssituationen schaffen, in denen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre persönlichen kulturellen Zugehörigkeitsgefühle ansprechen können, aber nicht müssen*
Immer wieder berichten Lehrer von Schwierigkeiten, wenn sie die Herkunftskulturen der Schüler im Unterricht ansprechen wollen: Viele Schüler möchten das überhaupt nicht oder haben tatsächlich wenig konkrete Kenntnisse. Daher ist es wichtig, den Schülern Gelegenheiten zu geben, im Unterricht etwas von sich zeigen zu können, wenn sie dies möchten. In der Instrumentenkunde kann man fragen, ob sie

jemanden kennen, der im Unterricht mal ein türkisches, arabisches, indisches Musikinstrument vorstellen könnte. Eine gute Gelegenheit bietet sich, wenn Schüler ihre sogenannten Lieblingslieder vorstellen oder wenn sie in Gruppen einen Tanz einüben. Sie können sich dann entscheiden, ob sie sich einer Jugendkultur zugehörig zeigen möchten oder in der Herkunftskultur verwurzelt oder in einer jugendlichen Migrantenkultur. So führten zum Beispiel bei einer solchen Gelegenheit in meiner eigenen Schule sechs türkischstämmige Mädchen mit sehr viel Selbstbewusstsein und Engagement vier türkische Volkstänze vor, zwei andere türkischstämmige Mädchen hatten sich für eine Hip-Hop-Choreografie entschieden. Transkulturalität, Chreolisierung, Hybridität, Globalisierung – diese kleine Szenerie wäre für alle großen Stichwörter interkultureller Prozesse ein anschauliches und treffendes Beispiel gewesen. Zugleich lernten die anderen Schüler und die Lehrerin viel Neues kennen und gerieten darüber ins Staunen.

Literatur:

- Auernheimer, Georg (Hrsg., 2001): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen.
- Barth, Dorothee (2007): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*, Diss. (= Forum Musikpädagogik Band 78), Augsburg.
- Barth, Dorothee (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff, in: Schläbitz, Norbert (Hrsg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung, hrsg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V., Band 27), Essen, S. 31–52.
- Barth, Dorothee (2007): 50 Cent für Cem. Interkulturelle Musikpädagogik – notwendig oder überflüssig?, in: „*Musik aus anderen Ländern*“, Themenheft der Zeitschrift „Grundschule“ 9, S. 32–34.
- Dannhorn, Susanne (1996): Interkulturelle Musikerziehung in NRW (eine Lehrerbefragung), in: Böhle, Reinhard C., *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*, Frankfurt am Main.

- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main.
- Hartung, Klaus (1999): „Wir wollen raus aus dem Döner-Ghetto“, in: *DIE ZEIT*, 49/1999.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt am Main.
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee, Hess, Frauke u. a. (Hrsg., 2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht, in: Pfeffer, Martin u. a. (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag. Augsburg, S. 302–313.
- Schwann, Karina (2002): *Breakdance, Beats und Bodrum. Türkische Jugendkultur*, Wien.

Weiterführende Literatur zur interkulturell orientierten Musikpädagogik findet sich hier: <http://interkulturelle-musikerziehung.de/>

Fishbowl B

Werner Jank, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Constanze Rora,
Dorothee Barth, Moderation: Ursula Brandstätter

Das Gespräch dreht sich wesentlich um den Lernbegriff in Bezug auf geschlossenerere oder offenerere Konzepte zur Gestaltung von Musikunterricht. Bezugsgrößen stellen dabei das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ und der (konstruktivistischen) Erfahrungsorientierung dar. In diesem Zusammenhang werden auch der Musikbegriff und schließlich die Wahrnehmung der Schüler als Individuen fokussiert.

Brandstätter unterscheidet die Beiträge anhand der Metaphern Taschenlampe und Deckenbeleuchtung. Zwei Beiträge hätten wie mit einer Taschenlampe einen ganz bestimmten Gesichtspunkt ins Zentrum gestellt: In dem von Rora sei es primär um die Frage der Leiblichkeit gegangen, in dem von Barth um die Frage der Interkulturalität. Die Konzentration auf eine eingeschränkte Thematik und auf ausgewählte Unterrichtssequenzen habe wirklich zu Erhellungen geführt. Es sei eine wichtige Funktion musikdidaktischer Theorien, exemplarisch, ausschnitthaft einzelne Brennpunkte zu beleuchten. Die Beiträge von Jank und Schäfer-Lembeck dagegen würden wie eine Deckenbeleuchtung den Unterricht eher indirekt beleuchten, was viel Interpretationsraum lasse. Um Themen auf den Tisch zu bekommen, fordert sie die Referenten auf, einen Aspekt herauszugreifen, mit dem sie besonders übereinstimmen oder auch gerade nicht.

Jank knüpft bei Barth an mit der Frage, ob man ihre kulturbezogenen Fragestellungen statt an die Personen auch an die Musik richten könnte. Die Musik, mit der wir und insbesondere die Jugendlichen es heute zu tun hätten, sei aus unterschiedlichsten Kulturen zusammengemischt und könne als hybrid bezeichnet werden. Er favorisiere diesen Begriff gegenüber dem der „Transkulturalität“, weil er statt des Trennenden verschiedener kultureller Aspekte mehr das wechselseitige Durchdringen und Ineinanderaufgehen fokussiere. Die Frage sei, ob es nicht wünschenswert sei, statt in den Umgangsweisen der Menschen in der Musik selbst den Spuren der gesellschaftlichen und globalen Prozesse nachzugehen.

Barth erinnert daran, dass sie in ihrem Vortrag auf den ursprünglichen Zusammenhang der im Unterricht verwendeten Musik eingegangen sei, um die Veränderungen von Bedeutungszuweisungen an Musik deutlich zu machen. Wenn man aber nicht die Bedeutungszuweisungen der Menschen, sondern die musikalische Faktur in den Blick nehmen wolle, brauche man im Unterricht sehr viel Zeit, um viele verschiedene musikalische Systeme kennenlernen und diese Kenntnisse auf die Analyse verschiedener Musikstücke anwenden zu können. Dies hält sie für wenig realistisch.

Gast (Udo Petersen) problematisiert den Lernbegriff. Die Schüler würden die Frage nach Lernen verneinen, weil sie es im Sinne von „auswendig lernen“ oder ähnlich verstehen; der Begriff Lernen sei für sie mit Zwang verbunden und negativ besetzt. Andere Wahrnehmungen wie die, sich durch Musikunterricht verändert zu haben, anders zu hören, sich ausdrücken zu können und in der Gruppe arbeiten zu können, würden die Schüler nicht als Lernen bezeichnen. Bis sie dies erkennen, sei es ein weiter Weg. In Bezug auf Janks Vortrag äußert er, musikalische Kompetenzen seien nicht abkürzend in einem Lehrgang gleichsam vorweg zu lernen, um sie im Bedarfsfall wie in einem Rucksack bereit zu haben. Das Erwerben von Kompetenzen sei untrennbar verbunden mit dem Erleben des Scheiterns an einer Grenze und der Motivation, diese zu überwinden. Eine Abkürzung gebe es dafür nicht.

Jank sieht die zentrale Grundfrage angesprochen, auf die die Autoren des Aufbauenden Musikunterrichts [im Folgenden auch AMU – C. W.] eine Antwort geben würden. Es gebe nicht *den* Weg, Musik zu lernen, sodass die entwickelte Antwort nur eine von mehreren möglichen sei. Der AMU zielle auf eine andere Form von Lernarrangement als zum Beispiel Petersen in der Hamburg-Stunde. Er wolle Schüler auch mit Grenzen konfrontieren, aber diese weniger offen entstehen lassen, sondern gezielter herbeiführen. Dies sei eine Entscheidung für ein geschlosseneres Design von Lernen und damit eine Entscheidung gegen zu viel Offenheit. Janks Argument ist, dass das Ergebnis von zu viel Offenheit eine von Schülern als beliebig wahrgenommene Aneinanderreihung verschiedener Themen sei, von der ihnen nichts bleibe und die sie daher als

unbefriedigend empfinden würden. Diese Erfahrung von Beliebigkeit würde zwar auch Petersen nicht wollen, und in seinem Unterricht entstünde dieses Problem auch nicht. Aber mit dem Konzept des AMU würde die Gefahr der Beliebigkeit minimiert. Außerdem würde in der Kritik am AMU der Aspekt des lehrgangsmäßigen Aufbaus und damit der Geschlossenheit des Lernweges überbetont. Dieser sei quantitativ verhältnismäßig klein dimensioniert, erfülle damit aber qualitativ die weitreichende Funktion, dass die Musikstunden als zusammenhängend wahrgenommen würden. In quantitativer Hinsicht käme es wesentlich darauf an, dass die lehrgangsmäßig vorbereiteten Elemente bzw. Fähigkeiten nicht einfach angesammelt, sondern umgehend in größere musikalische Zusammenhänge eingebunden würden.

Rora hält für die Beantwortung der Frage, was Schüler aus dem Musikunterricht mitnehmen sollten, den Lernbegriff für zu eng. Wenn Schüler selbst sagten, sie hätten das Lied schon gehört, die Instrumentalstimme schon gespielt, also im Prinzip nichts Neues gelernt, und seien dennoch zufrieden mit dem Musikunterricht, dann sei da noch etwas, das in der Ausrichtung auf das Lernen nicht erfasst würde. *Rora* veranschaulicht das Problem an einer Form von Instrumentalunterricht, wie sie ihn selbst noch erlebt habe: „Man geht dorthin, um sein Instrument ordentlich zu lernen, also lernt man jede Stunde etwas Neues und übt und lernt und übt und lernt und irgendwann hört man auf mit dem Unterricht und hat möglicherweise gar nicht mitbekommen, warum man das gelernt hat.“ Die Frage nach ästhetischer Erfahrung bezogen auf Musikunterricht sei die Frage nach dem, was ausgeblendet würde, wenn man sich auf das Lernen konzentriere.

Schäfer-Lembeck unterscheidet verschiedene Lernbegriffe. Im Instrumentalunterricht würde er das ‚Lernen‘ den Erwerb von Dispositionen nennen, die auf Können zielten, auf die Fähigkeit, Bewegungen jederzeit sicher ausführen zu können. Das andere wäre semantische Tiefe, die durch Selbstbezüglichkeit und kommunikatives Andocken hergestellt würde. Vermutlich könne man Schülern beide Situationen als Zustandsveränderungen bewusst machen, sodass sie sagen könnten: Ich habe gelernt. Wenn sie bei der Gelegenheit auch gleich sagen könnten, wie es

ihnen dabei gegangen sei, ob die Hinweise gut getan oder Druck erzeugt hätten und warum das geschah, dann wäre dies das wünschenswerte musikbezogene, musikalische Lernen, bei dem gleichsam der Makrokosmos anwesend sei. Musiklernen in diesem umfassenden Sinne würde bedeuten, dass man musikalische Vokabeln nicht blind, sondern immer in sozialen Kontexten lerne; dass im Unterrichtsprozess sozusagen eine interaktive und situative Kultur passiere und dass diese auch mit gestaltet würde.

Gast (Wolfgang Martin Stroh) sieht als gemeinsamen Kritikpunkt aller drei Beiträge, dass abstrakt und nicht mit Inhalten gearbeitet wurde. Nach Schäfer-Lembeck sei die Arbeit zu flach und nicht tief genug gewesen, nach Rora die Bewegung nicht genug auf den Inhalt des Liedes bezogen und nach Barth nicht geklärt, was ein Gospel und was ein ‚schwarzes Lied‘ sei, also was inhaltlich dahinter stecke. Beim AMU sieht Stroh zwei Komponenten. Die eine, dass etwas aufgebaut, dass etwas systematisch gemacht werde, die andere, die problematische, dass das Aufgebaute inhaltsleer sei. Man erarbeite sich Fertigkeiten ohne einen Inhalt, zum Beispiel eine dorische Skala und kein dorisches Lied, auch nicht einen dorischen Zusammenhang im Jazz oder in der Kirchenmusik, sondern als reine Übung. Das sei der problematische Punkt zwischen ihm und Werner Jank, weil er, Stroh, grundsätzlich sage, das Erste am Unterricht sei der Inhalt.

Gast (Anne Niessen) gibt zu bedenken, dass es eine Verbindung beider Ansätze geben könnte. Die Schüler der Thüringen-Stunde könnten sich irgendwann verständigt haben, dass sie gern im Klassenverband musizieren wollten, der Lehrer könnte ihnen darauf gesagt haben, was sie üben sollten, und die Schüler könnten sich darauf eingelassen haben. Dann wäre der auf der DVD sichtbare Lehrgang eine Form von selbstbestimmtem Lernen. Auch wenn jemand entschieden habe, ein Instrument zu lernen und dabei Hilfe in Anspruch zu nehmen, sei das selbstbestimmtes Lernen. Wenn Schüler Fragen stellten oder andere Dinge lernen wollten, seien das Anlässe für forschendes Lernen, für das Platz sein sollte, wenn es passt. Man sollte aber Schüler im Musikunterricht nicht immer alles selbst herausfinden lassen. Zum einen wolle und müsse

nicht jeder Schüler das Rad neu erfinden, zum anderen würde es zu viel Zeit kosten. Eine Verbindung beider Ansätze könnte darin bestehen, dass es im Unterrichtszusammenhang eine Verständigung darüber gibt, was die Schüler lernen möchten.

Schäfer-Lembeck weist auf ein entsprechendes partizipatives Setting in der Hamburg-Stunde hin. In der Rahmung bestehe das Setting darin, dass der Musikkurs kein Pflicht-, sondern ein Wahlkurs sei, und im Vorfeld darin, dass die Schüler die Musik selbst ausgewählt hätten. Es würde dann in der Stunde nicht jede Vorgabe des Lehrers, zum Beispiel Arbeitsaufträge für die Gruppen, noch einmal problematisiert. Die Vorgaben würden von den Schülern als Anlass zum Lernen im Vertrauen darauf angenommen, dass der Lehrer im Sinne der gemeinsamen Vorfeld-Verabredung handelt. Sein Feedback-Geben, Unterstützen, Verstärken und Perspektivenwechsel seien an verschiedenen Stellen zu sehen, zum Beispiel wenn er der Gesangsgruppe empfiehlt, eine andere Aufstellung zu probieren. Weniger stark sei hier das Moment der Selbstwahrnehmung, des bewussten Deutens und Deutung-Abgleichens ausgeprägt. Am schwächsten sei es in der Arbeit der Xylophonspieler ausgeprägt, wenn sie abstrakte Töne einübten, ohne diesen eine Bedeutung zuzuweisen und sie damit in einen Zusammenhang zu bringen. In der Reflexionsphase fände es dagegen lebendig statt.

Gast (Lehrer aus Rheinland-Pfalz) berichtet, dass 16/17-Jährige, die nach jahrelangem Unterricht über Musical, Oper, Arie, Rezitative und andere Gegenstände mehr Musik abgewählt hätten, von den Unterrichtsinhalten nichts mehr wüssten. Das sei bei fast allen Kollegen der Fall, sodass es nicht daran liegen könne, dass er schlecht unterrichte. Das Problem sei, dass das Handwerk fehle, und das müsse durch Wiederholung gelernt werden. Der Vorwurf der „Flachheit“ gegen eine Form des Lernens, die seit Jahrhunderten in der Instrumentalpädagogik gepflegt würde, erschiene ihm problematisch.

Schäfer-Lembeck sieht damit die Grundfrage angesprochen, ob Handwerk eine notwendige Bedingung der Möglichkeit sei, um überhaupt über Musik reden zu können. Er sieht darin eine Parallele zur Frage

nach der Bedeutung von Fachbegriffen für musikalisches Lernen, die er in seinem Vortrag am Beispiel der Sachsen-Stunde thematisiert habe. Die Begriffe würden wie die Handwerkslehre in der Fachsystematik viele Jahre, teilweise auch Jahrhunderte, gehandhabt und tradiert, aber auch verändert. Manchmal seien ganz andere ästhetische Kontexte damit verbunden. Zum Beispiel die Begriffe „musikalischer Satz“ oder „Periode“ gebe es innerhalb der musikalischen Formenlehre in geradezu gegenläufigen Definitionen. Solche Unschlüssigkeiten machten aber nichts, weil es musikpädagogisch darauf ankomme, durch das Sprechen über Musik das Wahrnehmen von Musik in Gang zu bringen. Und zwar nicht semantisch flach, sondern indem ein Bezug der Menschen zu sich selber und zur Musik entstünde. Von da aus könne man dann früher oder später einmal an das anschließen, was in der Tradition der Handwerkslehre einschließlich des Nachdenkens über Musik zu finden sei.

Jank greift verschiedene vorher genannte Argumente auf. Erstens betont er die Bedeutung von Können als Handlungs- gegenüber bloßem Wort- bzw. Begriffswissen. Er veranschaulicht die Unterscheidung mit dem Negativbild vom gymnasialen Oberstufenschüler, der über Notationen von Musik reden würde, aber keine Vorstellung hätte, wie das klinge. Diese Kompetenz könne man nur durch intensives Musikmachen und Üben mit dem Anspruch musikalischer Qualität erwerben. Zweitens weist er darauf hin, dass es auch dem AMU darum ginge, die ästhetische Erfahrungsfähigkeit zu öffnen bzw. zu erweitern. Der Erwerb von Können stünde dem aber nicht im Wege, sondern er würde im Gegenteil das Erfahren erst ermöglichen. Drittens weist er den Vorwurf der semantischen Flachheit bzw. Inhaltsleere mit zwei Argumenten zurück. Zum einen stünden selbst die kleinen lehrgangsmäßigen Anteile in einem kulturellen Kontext. Der bestehe zum Beispiel in der Wertschätzung von Üben und An-der-Sache-Arbeiten, um sich zu verbessern. Zum anderen sei es nicht im Sinne des AMU zu sagen, „So wir üben jetzt die dorische Skala, wir brauchen sie zwar heute nicht, aber wir üben sie jetzt mal“, sondern die Idee sei gerade, das lehrgangsmäßig Erarbeitete umgehend im nächsten Arbeitsschritt in einen lebendigen und umfassenden Zusammenhang einzubinden. Das Verhältnis vom aufbauenden Lehr-

gangs-Segment zur folgenden Einbindung vergleicht er mit einer Chorleitungspraxis, in der Elemente eines einzustudierenden Stücks schon in das Warm-up integriert sind.

Rora möchte nichts gegen das Lernen sagen. Das Lernen könne ästhetische Erfahrung im Musikunterricht unterstützen und es sei auch eine Qualität für Schüler zu wissen, was sie gemacht und gelernt hätten. Sie bezweifle allerdings den genannten Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen. Schäfer-Lembeck habe die Hamburg-Stunde so interpretiert, als motiviere das partizipative Setting die Schüler, sich dem Lernen zu widmen. Wenn die aber am Schluss der Stunde überlegten, Leute aus dem anderen Kurs dazuzuholen, um die Aufführung etwas aufzupeppen, dann weise das gerade auf das Gegenteil der Motivation intensiv zu lernen, um die Musik selbst darbieten zu können. Die Motivation der Schüler in der Hamburg-Stunde läge nicht im partizipativ generierten Lerninteresse, sondern darin, dass es den Schülern sinnvoll erscheint, ihren Musikunterricht mit einer Präsentation abzuschließen bzw. damit am Schulleben teilzunehmen. Das sei eine zu respektierende Ausrichtung von Musikunterricht, die den Fokus nicht auf das Lernen setze.

Gast (Christopher Wallbaum) problematisiert noch einmal den verwendeten Musikbegriff. Es seien häufiger Formulierungen gebraucht worden, die von einer Unterscheidbarkeit von einerseits „Musik“ und andererseits Umgangsweisen, Bedeutung, Inhalt, Kontext etc. ausgingen. Barth und Schäfer-Lembeck hätten von „Musik Bedeutung zuweisen“ gesprochen, Werner Jank habe vorgeschlagen, statt der Umgangsweisen „die Musik selbst“ zum Ausgangspunkt von Kulturererschließung zu machen. Diese grammatische Form suggeriere, dass ein Objekt „Musik“ unabhängig von einer ihm zuzuweisenden Bedeutung isolierbar sei. Wallbaum fragt: „Was meinen wir mit ‚Musik‘“?

Schäfer-Lembeck nennt Musik das, was der, der sie hört, für Musik hält. Das Zwitschern der Vögel oder das Klappern der Absätze auf einer Stein-
treppe könnten als Musik gedeutet werden.

Barth bestätigt diese Beschreibung. Weil die Bedeutung von Musik immer erst beim Hören konstruiert werde, gebe es „Musik selbst“ unabhängig vom Rezipienten nicht. Im Unterricht müsse es darum gehen, den Schülern die je eigene Bedeutungszuweisung an ein Musikstück bewusst zu machen. Wenn zum Beispiel ein klassisches Musikstück vorgespielt würde und alle abwehrend „Bäh, Omamusik“ sagten, ohne das unbekannte Stück ganz gehört zu haben, dann sei es ein wesentliches Unterrichtsziel, die Zuweisung zu problematisieren und zu versuchen, dieses Stück auch einmal „mit anderen Ohren“ zu hören. So könnte eine bereichernde musikalische Erfahrung gewonnen werden.

Jank weist darauf hin, dass ein radikal rezeptionsästhetischer Ansatz allein musikpädagogisch unfruchtbar sei. Es bedürfe einer Ergänzung – wie z. B. der von Dorothee Barth –, um eine musikpädagogische Perspektive zu gewinnen.

Schäfer-Lembeck weist darauf hin, dass man im Unterricht erst einmal ins Gespräch kommen und damit einen Gegenstand des Gesprächs konstituieren müsse. Zum Beispiel könne die Siebte von Beethoven, die für Richard Wagner die Apotheose des Tanzes war, für die Schüler ein merkwürdiges, langsames Stück ohne Bass und Schlagzeug sein. Man müsse erst einmal herausfinden, was man meine, wenn man über Musik rede. Das sei der erste und ein großer, schwieriger Schritt des Bedeutungen-Generierens. Er bedeute, gemeinsame Zeichenverwendungen bzw. Kommunikate hervorzubringen, die für die Beteiligten funktionieren. Schäfer-Lembeck unterscheidet zwischen Bedeutungen, die im Unterricht generiert und solchen, die aus außerunterrichtlichen Kommunikationszusammenhängen hereingetragen würden – Seel würde letztere „Bedeutsamkeit“ nennen. Schäfer-Lembeck fragt Barth, ob sie mit ‚Bedeutung‘ eher Bedeutsamkeit meine, nämlich bestimmte (Kultur-)Geschichten, die mit Musik bzw. Stilistiken in Verbindung gebracht würden.

Gast (Christopher Wallbaum) würde gern noch mal nachsetzen: „Was soll das sein, dem wir eine Bedeutung zuweisen – sei es als Vogelzwitschern, als langsames Chill-Stück oder als Apotheose des Tanzes: ein Phänomen bzw. Hirnkonstrukt entsprechend dem physikalischen

Begriff Schall? Ein bloß auditives Phänomen ohne Bedeutung?“ Er behauptet, dass jede Unterscheidung von Musik und ihrer Bedeutung – dem heimlichen Lehrplan vergleichbar – ein normatives Konzept von „Musik“ bzw. „Musik selbst“ im Rücken habe, das es bewusst zu machen gelte, um Missverständnisse im Musikunterricht zu vermeiden.

Barth versucht, die von Schäfer-Lembeck gestellte Frage zu beantworten: Wenn sie ihren Bedeutungsbegriff mit der Terminologie von Martin Seel verbinde, dann beziehe sie sich nicht auf die Situation, dass Musik in einer imaginativen Einstellung gehört würde; in solchen Kontext würde sie zum Beispiel Geschichten stellen, die mit Musiken oder Stilistiken in Verbindung gebracht werden können. Vielmehr beziehe sie sich auf die korrespondierende Einstellung, in der Schüler Musik meistens wahrnehmen. Darin gehe es sozusagen um die Verbindung mit deren eigener Geschichte.

Schäfer-Lembeck fragt nach, ob Chillen in diesem Sinne auch eine Bedeutungszuweisung sein könnte.

Barth bejaht. Wenn man mit einem bestimmten Musikstück in einer bestimmten Situation ein positives „Chill-Erlebnis“ hatte, könne man diese Musik bewusst oder unbewusst mit dieser Situation verbinden. Damit würde die Musik mit einer an diese Situation gebundenen Bedeutung versehen.

Gast (Christine Stöger) wendet sich gegen das Ausspielen von Lernen gegen ästhetische Erfahrung. Das In-Kontext-Bringen und Darüber-Nachdenken und Urteilen sollten möglichst mit dem Üben integriert stattfinden, und zwar für alle Schüler. In der Thüringen-Stunde sehe sie in dieser Hinsicht den Bruch, dass nach den gemeinsamen Übungen, in denen alle Schüler beachtliche Fähigkeiten gezeigt hätten, in das weitere Musizieren nur wenige Schüler einbezogen gewesen seien. Mehrere Schüler hätten das beklagt: „Wir kommen nicht alle dran und manche dürfen immer und manche nicht.“ Bei einer höheren Zahl von 30 Schülern würde sich dieses Problem noch verschärfen. Dieses Problem sieht sie vom Konzept des AMU noch nicht gelöst.

Jank erwidert, dass keine Einzelstunde ein musikdidaktisches Konzept exemplarisch spiegeln könne. Jede müsse ein Zerrspiegel sein, der einzelne Aspekte überbetone und andere vernachlässige. Er sähe auch Brüche und handwerkliche Fehler. Zum Beispiel würde für seinen Geschmack zu sehr die saubere Ausarbeitung in Richtung Aufführungsreife in den Vordergrund gestellt und die Bewegungsgruppe nicht genug wahrgenommen (was auch der Lehrer selbst im Interview anspricht). Hervorragend sei Roras Vorschlag, der Bewegungsgruppe als Anregung einen Film von den Gospel Singers zu zeigen, aber das sei in 45 Minuten nicht möglich. Zum Musikbegriff: Es gehe nicht darum, musikwissenschaftliche Parameter beizubringen, sondern darum, durch das Umgehen mit der Stimme, mit Tonhöhen, mit Rhythmen und Bewegungen das Hören zu lehren, damit die Schüler auch mit komplexerer Musik hörend umgehen könnten. In den Parametern stecke natürlich Normativität. AMU versuche nicht, bei der Musik anderer Kulturen anzuknüpfen, sondern bei der Realität der Schüler, und die bestünde – extrem polarisierend und salopp gesprochen – in der ‚Coca-Cola-Kultur‘, wie sie uns aus dem ‚kulturimperialistischen Radio der USA‘ entgegen dröhne. Zu dieser Schüler-Realität müsse sich Musikunterricht primär verhalten, bevor er sich unter Umständen mit anderen Kulturen beschäftige.

Gast (Brigitte Lion) charakterisiert die schulische Lehr-Lern-Situation als „Arbeiten mit einer Gruppe von Menschen, denen man respektvoll begegnen will“. In der einseitigen Fokussierung des Lernens seien wir gefährdet, das Menschliche zu vernachlässigen und Schüler trotz bester Absicht zum Scheitern zu bringen. Als Beispiele nennt sie das Falllassen guter Ergebnisse der Bewegungsgruppe und das Belassen eines Jungen in der Isolation, solange er nicht stört. Dass einzelne in einer Gruppe nichts lernen und nicht gefördert werden, sei vertretbar, als Minimalziel für alle sei aber zu fordern, dass sie keinen Schaden nehmen.

Brandstätter lenkt das Gespräch vom Lernen weg zur Frage „Was können wir tun, um das Scheitern zu verhindern?“ oder „Wie verhindern wir, dass wir Schülern Schaden zufügen?“.

Rora weist auf die große Schwierigkeit beim Lehren hin, einerseits einen Plan für eine ganze Gruppe zu verfolgen, was auch von den Schülern erwartet würde, und andererseits jeden Einzelnen in seiner Individualität wahrzunehmen und zu behandeln. Dazu, diesen Widerspruch zugunsten der Individuen auszubalancieren, habe es in den Vorträgen Anregungen gegeben.

Schäfer-Lembeck weist darauf hin, dass beim Reden über Lernen oder Können leicht in den Hintergrund gerate, dass es um Menschen geht. Zum Beispiel Barth habe diesen Aspekt in ihrem Vortrag beleuchtet. Beim „Ich lerne Hören“ oder „Ich lerne Fertigkeiten“ gehöre beides zusammen. Deshalb fordere er für alles Lernen eine Selbstbezüglichkeit, die für ästhetisches Wahrnehmen von Anfang an konstitutiv sei.

Gast (Anne Niessen) schlägt vor, die Fäden des Lernens und des Schadennehmens mit drei Lernbegriffen von Klaus Holzkamp zusammenzubinden: Das intentionale (selbstständige) Lernen, das unproblematische Mitlernen (es passiert so nebenbei) und das defensive Lernen (um negative Sanktionen zu vermeiden). Der Begriff des defensiven Lernens sei auf die von Lion genannte Situation in der Thüringen-Stunde beziehbar, in der die Schüler zu leiden schienen, und wo man sich fragen könne, warum sie nicht hinausgingen. Um den Fokus auf die einzelnen Personen nicht zu verlieren, sollte man sich als Lehrer nach einer Stunde stets von Neuem fragen, welche Art von Lernen stattgefunden habe.

Brandstätter schließt mit der Zusammenfassung, dass der Begriff des musikalischen Lernens aus der Perspektive des AMU und aus konstruktivistischer Perspektive im Vordergrund gestanden habe. Am Schluss sei noch der Aspekt des Schülers als Individuum eingebracht worden. Sie erwägt, ob die musikdidaktische Arbeit mit Theorien dazu führen müsse, den Menschen aus dem Blick zu verlieren. Dies sei aber nicht der Fall, wie die Beispiele von Constanze Rora und Dorothee Barth gezeigt hätten, die aus einer theoretisch geleiteten Perspektive den Blick auf einzelne Menschen gelenkt hätten. Sowohl der Blick auf das Gesamte des Musikunterrichts als auch der auf einzelne Menschen und Persönlichkeiten seien Aufgabe der Musikdidaktik.

Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?

Christian Rolle

Drei Videomitschnitte von Unterrichtsstunden stellen die gemeinsame Grundlage dar. Die Aufgabe lautet, die Musikstunden oder eine der Stunden oder Ausschnitte daraus zu beschreiben, um – das ist die Absicht – die musikdidaktische Perspektive sichtbar zu machen, aus der heraus die Beschreibung vorgenommen wird. So kann Theorie – das ist die Erwartung – „bei der Arbeit“ gezeigt werden und so können – das ist die Hoffnung – unterschiedliche Sichtweisen auf musikpädagogische Praxis aufeinander bezogen werden.

Richtig: Wer über Musikunterricht nachdenkt und spricht, tut gut daran, gelegentlich zu reflektieren, *wie* er über Musikunterricht nachdenkt und spricht. Wenn ich den Gegenstand meiner Forschung im Blick habe, sehe ich die Brille nicht, durch die zu schauen ich gewohnt bin. Es geht um Methodenreflexion, es geht darum, Rechenschaft abzulegen über den eigenen Standpunkt und die Voraussetzungen, die selbst nicht mehr Gegenstand der jeweiligen Forschung sind. Diese Form der Selbstvergewisserung stellt zweifellos einen wichtigen Teil wissenschaftlicher Arbeit dar. Das gilt auch für den musikdidaktischen Theoretiker, der sich – um die Metaphorik noch einmal aufzugreifen – gewissermaßen als Optiker versteht und die Brillen prüft, konstruiert und auseinandernimmt, mit denen andere und er selbst über Musikunterricht nachdenken und sprechen. Musikdidaktische Theoriebildung bedarf der Reflexion.

Wann und in welcher Form eine solche Selbstvergewisserung am besten stattfinden kann, ist nicht immer leicht zu sagen. Dort, wo Reflexion die Methode ist, wirkt Methodenreflexion leicht schwindelerregend. Wer sprachphilosophisch denkt und die begriffliche Analyse pflegt, betreibt Theoriearbeit, indem er Fragen stellt wie „Was bedeutet der Begriff X?“, „Wie ist die Proposition Y zu verstehen?“ oder „Was ist von der Argumentation Z zu halten?“ Eine solche musikpädagogische Perspektive zeigt sich am leichtesten in der Auseinandersetzung mit musikdidaktischen Texten, mit Stundenentwürfen oder schriftlichen Unterrichtsbeobachtungen, d. h. mit verbalem Material, in dem Behauptungen aufgestellt und Begrün-

dungen angeführt werden, denn daran lässt sich beobachten, wie der Gebrauch didaktisch relevanter Begriffe analysiert und nicht explizit ausgeführte Argumentationszusammenhänge rekonstruiert werden. Diese Seite der Theoriearbeit zeigt sich in der Beschäftigung mit Videografien von Unterrichtsstunden nicht unmittelbar.

Für die hier gestellte Aufgabe, musikdidaktische Perspektiven sichtbar zu machen durch die Bezugnahme auf drei konkrete Unterrichtsstunden, wäre es jedoch nicht ertragreich genug, die Auseinandersetzung auf das verbale Bonus-Material zu beschränken, das den Unterrichtsmitschnitten beiliegt: die Interviews mit den Lehrkräften sowie mit den Schülerinnen und Schülern. Vor allem besteht die Gefahr, dass die dort mehr oder weniger deutlich geäußerten musikdidaktischen Vorstellungen zum bloßen Ausgangspunkt für theoretische Erwägungen degradiert werden, die sich ohne Bezugnahme auf das dokumentierte Material genauso gut hätten formulieren lassen.

Es gilt also, die Herausforderung anzunehmen, das alles parallel zu leisten: den mitgeschnittenen Musikunterricht aus der eigenen musikpädagogischen Perspektive zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, diese Perspektive dabei jedoch nicht nur einzunehmen, sondern sie gleichzeitig zu zeigen und sie schließlich infrage stellen zu lassen von den Unterrichtsbeispielen. Und das ist die Vorgehensweise: Der erste Schritt besteht darin, dass ich mir Notizen mache zu meinen unmittelbaren Eindrücken beim Anschauen der Videos. Diese Notizen dienen dann in einem zweiten Schritt der Reflexion, d. h. beim Lesen erkunde ich, inwiefern sich in dem, was ich gesehen und notiert habe und wie ich es gesehen und notiert habe, spezifische Sichtweisen zeigen. Die folgende Darstellung profitiert darüber hinaus von den anderen Sichtweisen, die im Rahmen der Leipziger Tagung „Perspektiven der Musikdidaktik“ zur Sprache kamen und so als Spiegel für den eigenen Blick dienen konnten.

Erste Eindrücke: Thüringen- und Hamburg-Stunde

Meine ersten Aufzeichnungen lassen erkennen, dass mich die Unterrichtsstunden aus Hamburg und Thüringen in besonderer Weise beschäftigt haben. Sie haben vieles gemeinsam: In beiden Fällen sind die

Schülerinnen und Schüler über weite Strecken musikalisch aktiv, d. h. es wird Musik gemacht. In den tabellarischen Stundenübersichten, Stundenbilder genannt, die zusätzlich zu den Videomitschnitten zur Verfügung stehen, wird für beide Stunden „Klassenmusizieren“ als Thema angegeben. Zu Beginn gibt es jeweils eine vom Lehrer angeleitete musikpraktische Phase, die in der erwähnten Stundenübersicht „Warm-up“ genannt wird. In Thüringen dauert diese Phase nach meinem Eindruck recht lange, nämlich 16 Minuten, also etwa ein Drittel der gesamten Unterrichtsstunde. Da werden viele musikalische Übungen gemacht: Stimmbildungsübungen, Gesangsübungen, Rhythmusübungen. Der Lehrer macht vor, die Schülerinnen und Schüler machen nach. Aber es ist mehr als ein Trainingsprogramm: An vielen Stellen erklingt Musik, es entstehen Grooves, die Schüler hören aufeinander, sie bewegen sich und haben offensichtlich viel Spaß dabei. In Hamburg fällt die entsprechende Phase kürzer aus (6 Minuten). Der Begriff „Warm-up“ (im Sinne bloß vorbereitender Aufwärmübungen für das, was sich anschließt) erscheint hier fast noch angemessener, denn es handelt sich weniger um eine eigenständige Phase des übenden Musizierens. Anschließend findet in beiden Stunden Gruppenarbeit statt. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten und proben ein Musikstück, das schließlich im Plenum zusammengefasst und präsentiert wird.

Die unterschiedlichen Lehrerrollen fallen mir auf. In der Thüringen-Stunde ist der Lehrer fast die ganze Zeit sichtbar aktiv. Er steht vorn, ist Übungs- und Probenleiter, ist Dirigent, auch dann noch, wenn er begleitend am Klavier sitzt. Der Unterricht ist lehrerzentriert. Das gilt, was bemerkenswert ist, auch für die Phase der Gruppenarbeit. Zwar bekommt eine von zwei Schülergruppen die Aufgabe, eigenständig eine Bewegungschoreografie zum Lied *Oh Happy Day* zu entwickeln, doch da hat der Lehrer dann im Grunde genommen gar keine Rolle mehr, auch nicht als Helfer oder Moderator, er ist weitgehend abwesend, die Schülerinnen und Schüler arbeiten allein. Bei der anderen, der Begleitgruppe, die ein Instrumentalarrangement zu *Oh Happy Day* einstudiert, wird weiter lehrerzentriert vorgegangen, der Lehrer leitet die Probe. In Hamburg arbeiten die Schülerinnen und Schüler insgesamt selbstständiger. In der zentralen „Erarbeitungsphase“ verteilen sich drei Gruppen auf verschiedene Räume, um eigenständig ihren Beitrag zum Arrange-

ment des Musikstücks *Er lebt in dir* zu proben. Die Lehrerrolle wechselt hier zu „Moderation und bei Bedarf Hilfestellung geben“ (so steht es im Stundenbild).

Die Hamburger Schülerinnen und Schüler sind allerdings älter, sodass man Selbstständigkeit eher erwarten kann. In der Hansestadt handelt es sich um eine 10., in Weimar um eine 6. Klasse. Es gibt noch einen Unterschied, der für die Rollen, die die Lehrkräfte einnehmen, relevant sein könnte: In Thüringen arbeitet der Lehrer allein; in der Hamburger Gesamtschule agieren zwei Lehrer im Team (denn es handelt sich um eine Integrationsklasse). So können die Hamburger ihre Rollen aufteilen. Der Hauptakteur ist Probenleiter, gibt Anweisungen, stellt Aufgaben, ist Moderator und Diskussionsleiter; beide helfen den Gruppen, wenn es um die Einstudierung geht, und unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der selbstständigen Arbeit. Gleichwohl: Unabhängig von Alter und Klassenstufe wird deutlich, wie unterschiedlich die Stunden angelegt sind, denn auch in einer 10. Klasse kann man lehrerzentrierter vorgehen und enger führen und auch Sechstklässler könnte man dazu anleiten und sie darin unterstützen, eigenständiger in Gruppen zu arbeiten.

Zwischenreflexion

An diesem Punkt unterbreche ich die Erkundung des Materials, nehme mir die Zeit zu einer Zwischenreflexion und mache mir Notizen zu meinen Notizen. Welche musikdidaktische Perspektive ist erkennbar? Es zeigen sich blinde Flecken. Den Inhalten der Stunden habe ich mich zum Beispiel nicht näher gewidmet, d. h. welche Musikstücke welcher Stilistik im Mittelpunkt stehen und wie sie arrangiert sind; auch den vermutlichen Stundenzielen und dem zu beobachtenden Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler habe ich im ersten Anlauf wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Worte „Erfahrung“ und „ästhetisch“, von denen ich weiß, dass sie zu meinen Lieblingsvokabeln gehören, sind (noch) gar nicht aufgetaucht. In der didaktischen Sichtweise, die sich hier zeigt, scheinen die Interaktionen, nämlich die Arbeitsformen und das Lehrerhandeln beim Klassenmusizieren im Fokus zu stehen. Oder

wird das nur durch die beiden betrachteten Unterrichtsstunden nahegelegt? Zur Überprüfung schaue ich mir nun doch die Stunde aus Sachsen genauer an.

Erste Eindrücke: Sachsen-Stunde

Wieder mache ich mir Notizen. Auch in der Musikstunde aus Sachsen nimmt das Klassenmusizieren einen großen Raum ein, als Thema wird im schriftlichen Material jedoch „Formen der Mehrstimmigkeit“ angegeben. Im Zentrum der Stunde steht eine im Stundenbild so genannte „Erarbeitungsphase“, in der die Schülerinnen und Schüler zwar auch Musik machen, die sich aber offenbar um die Einführung der Begriffe Homophonie und Polyphonie dreht (Kapitel 3 bis 5 im Video, 16:00–37:00). In diesem überwiegend lehrerzentrierten Stundenabschnitt fallen mir beim ersten Anschauen immer wieder Schüleraktivitäten auf, die man als Unterrichtsstörungen bezeichnen könnte. Ich habe den Eindruck, dass manche Schülerinnen und Schüler nicht das tun und sagen, was die Lehrerin (vermutlich) von ihnen erwartet, sondern dass sie anderes antworten oder mit anderen Dingen beschäftigt, dass sie „abgelenkt“ sind (z. B. Sachs., Winkel 1, 24:20–25:15 [I] und Sachs., Winkel 1, 27:20–28:05 [II]).

Während ich die Stunde verfolge und zwischen den Kamerawinkeln hin- und herschalte, überlege ich: Liegt es an der Sitzordnung, die ungünstig ist für einen lehrerzentrierten Unterricht? Die Schülerinnen und Schüler sitzen sich in Tischreihen an den Keyboards gegenüber, die Lehrerin wendet, wenn sie zur einen Seite spricht, der anderen den Rücken zu, die Hälfte der Klasse sitzt mit dem Rücken zur Lehrerin. Die von ihr in dieser Phase bevorzugte Kommunikationsform des Erarbeitungsmusters im gelenkten Unterrichtsgespräch lässt sich unter den gegebenen Bedingungen kaum erfolgreich realisieren. Doch das Problem scheint mir nicht in erster Linie zu sein, wie die Schülerinnen und Schüler zur Lehrerin sitzen, denn die Lehrerin ist sehr beweglich im Raum, sondern dass die Kommunikation untereinander sehr eingeschränkt ist. Das allerdings dürfte nicht bloß eine Frage der Sitzordnung zu sein, sondern es liegt an der Methode, dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das sich in kurzen „Dialogen“ zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern vollzieht, während die

Schülerinnen und Schüler kaum direkt aufeinander Bezug nehmen (Probleme des „Erarbeitungsmusters“ sehr prägnant z. B. bei Grell/Grell 1999, Kapitel 2). Während der Erarbeitungsphase haben die meisten von ihnen nichts zu tun. Die Tatsache, dass sie an Instrumenten sitzen und gelegentlich darauf spielen, könnte dazu verleiten, dem Unterricht das Attribut „handlungsorientiert“ zuzuschreiben.¹ Das schiene mir jedoch unangemessen zu sein, weil die Schülerinnen und Schüler kaum Handlungsspielräume haben, sondern nur Anweisungen ausführen und die richtigen Antworten auf Fragen geben müssen, die die Lehrerin gestellt hat. Ich habe nicht den Eindruck, dass die Klasse die Frage nach den verschiedenen Formen der Mehrstimmigkeit zu ihrer eigenen Angelegenheit macht, es bleibt das Problem der Lehrerin. Und so widmen sich manche anderen „Aufgaben“, z. B. die Notenblätter der gegenüberstehenden Schülerinnen und Schüler umzuwerfen.

Ich überlege, ob die Zähigkeit im Unterrichtsverlauf und in der Kommunikation, die ich spüre, vielleicht auch etwas mit der Funktion zu tun hat, die der Musik in dieser Phase zugewiesen wird. Die beiden zentralen Musikstücke *An den Wassern* und *Alhambra* dienen der Erarbeitung von Begriffen. Die Schülerinnen und Schüler spielen zwar einiges selbst an den Keyboards, aber letztlich funktionieren die Musikstücke wie Hörbeispiele, um Kompositionstechniken zu exemplifizieren und zu veranschaulichen. Sie werden nicht als solche, als ästhetische Gegenstände oder musikalische Kunstwerke in den Blick genommen, Fragen der Gestaltung spielen keine Rolle. Es wird auch nicht thematisiert, was die Schülerinnen und Schüler an diesen Musiken bemerkenswert, schön, interessant, toll etc. finden. Das kann man der Lehrerin im Grunde nicht vorwerfen, denn eine solche Herangehensweise hätte vermutlich nicht zu ihren Absichten gepasst, sie hätte wahrscheinlich nicht zu den Begriffen Homophonie und Polyphonie geführt; es wäre eine ganz andere Stunde gewesen, in der das Musikmachen und Musikhören eine andere Bedeutung gehabt hätten. Wahrscheinlich wäre mir solch eine Stunde lieber gewesen.

¹ Die Verwendung des Begriffs „handlungsorientiert“ ist sicherlich uneinheitlich; mein Gebrauch orientiert sich an einer anspruchsvolleren Bestimmung, wie sie sich z. B. in den didaktischen Modellen von Jank/Meyer 2002 findet.

Zwischenreflexionen

Die Eindrücke vermischen sich mit Reflexionen. Meine Aufzeichnungen zeigen, dass es mir nicht gelingt, Beobachtungen lediglich festzuhalten, obwohl ich mir das ursprünglich vorgenommen hatte. Das ist vermutlich eine Sache der Übung, verweist aber vielleicht auch auf die musikdidaktische Perspektive. Es wird nicht bloß konstatiert, wie die musikbezogenen Lehr-Lern-Situationen von den Lehrkräften gestaltet werden, wie der Unterricht inszeniert wird. Die Aufmerksamkeit gilt gleichzeitig der Beschreibungssprache. Welche Bedeutung haben die Intentionen der Lehrkräfte, ihre Vorstellungen von den Zielen und Aufgaben des Musikunterrichts für die Art, in der über die Stunden gesprochen werden kann.

Jetzt erst lese ich in den Interviews, dass einige der anschließend befragten Schüler vor allem P. (und M.) für die erwähnten Unterrichtsstörungen verantwortlich machen: „S1: Naja, bei uns machen sie halt manchmal viel Mist. Ich sitze ja gegenüber vom [P.], der stört die ganze Zeit, und der macht halt schon ganz schön viel Mist.“ / „I: Und das hat dich gestört oder abgelenkt?“ / „S1: Ja.“ (Sachs., GS 1, S. 83 f., Z. 95 ff.; siehe auch: GS 2, S. 98, Z. 383 ff. und GS 3, S. 106, Z. 162 ff.). Auch die Lehrerin merkt mit Blick auf „unruhige Phasen“ an, dass es mit einem der Schüler (vermutlich ist P. gemeint) immer „Probleme gibt“, dass es nach ihrer Erfahrung allerdings keinen Zweck habe, erzieherisch auf ihn einzuwirken (Sachs., L II, S. 79, Z. 249 ff.). Ein Schüler äußert die Einschätzung, dass die meisten Lehrer bei P. nicht „durchgreifen“ können oder sich das irgendwie nicht trauen (Sachs., GS 2, S. 98, Z. 383 ff.). Heute habe die Musiklehrerin „sich relativ zurückgehalten mit dem [P.]“, weniger geschimpft als sonst, meint ein anderer (Sachs., GS 2, S. 98, Z. 397 ff.). Erst jetzt, bei der Lektüre der Interviews, wird mir klar, dass ich auf der Suche nach Ursachen für die mangelnde Beteiligung mancher Schülerinnen und Schüler gar nicht an die Persönlichkeit und das Verhalten einzelner und an erzieherische Maßnahmen gedacht hatte. Stattdessen hatte ich nach Gründen für die Unruhe in der Klasse Ausschau gehalten, die eher auf der Ebene methodisch-didaktischer Entscheidungen liegen und etwas mit der Anlage und Strukturierung der Unterrichtsstunde zu tun haben. Die Unaufmerksamkeiten

und Unterrichtsstörungen, das manchmal mühselige „Vorankommen im Stoff“ dienen als Indizien bei der Beurteilung der Unterrichtsplanung.

Meine Vermutung ist, dass eine Grundidee der Erarbeitungsphase in der Sachsen-Stunde darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler etwas, nämlich die Begriffe Homophonie und Polyphonie, durch das eigene Musikmachen *begreifen* sollen, indem sie es (ganz wörtlich genommen) mit Händen und Fingern *greifen*, auf der Tastatur. Im Interview mit der Lehrerin finde ich meine Vermutung bestätigt: „Dann in der 7. Klasse werden so Mehrstimmigkeitsformen im Mittelpunkt stehen, also führe ich die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein [...] und wirklich am Beispiel eines Stückes, was wir schon einstudiert hatten, an einem Kanon, und ein neues, was ich dann einführen werde und was sie dann auch weiter üben müssen, ist dieses *Alhambra*, das ist so homophon ausgesetzt, und da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen“ (Sach., L II, S. 68, Z. 146 ff.). Die Rede vom Begreifen durch Greifen mag nur ein Wortspiel sein, mit dem griffig für handlungsorientierte didaktische Ideen geworben werden kann, aber es findet eine Entsprechung in lerntheoretischen Kontexten. So können wir bei Wilfried Gruhn lesen, dass musikalisches Lernen neurobiologisch gesehen nicht zuletzt darin besteht, dass sich anfänglich figural aufgebaute Repräsentationen von Musik zu formalen Repräsentationen wandeln (ausführl. bei Gruhn 2008).

Im Konzept des häufig so genannten Aufbauenden Musikunterrichts wird dieses Prinzip didaktisch gewendet (z. B. Jank 2005). Man könnte nun vermuten, dass die Lehrerin in der Sachsen-Stunde genau dies tun möchte: von figuralen zu formalen Repräsentationen der musikalischen Gegebenheiten voranschreiten, die im weiteren Verlauf in Form der Begriffe „Homophonie“ und „Polyphonie“ symbolisch repräsentiert werden. Das Problem wäre nur, dass dieser Vorgang sich nicht in übliche Stundenraster fügen mag, denn die Neurobiologie braucht ihre Zeit, mit einer Erarbeitungsphase kommt sie nicht aus.

Es bleiben aber immer noch Fragen im Hinblick auf die Unterrichtsziele: Wieso sollen die Schülerinnen und Schüler die Begriffe „Homophonie“ und „Polyphonie“ lernen? Aus Lehrerperspektive kann eine sol-

che Frage mit dem Verweis auf Lehrpläne beantwortet werden, aus musikdidaktischer Perspektive reicht das nicht aus.² Ich verstehe das Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Phase der Sachsen-Stunde als empirischen Beleg für die Richtigkeit der in der Didaktik gelegentlich erhobenen Forderung, Unterrichtsziele zum Unterrichtsgegenstand (und nicht nur transparent) zu machen. Zielfragen lassen sich nicht vorab und abschließend von der Bildungspolitik, von Fachgremien, auf Konferenzen oder in Publikationen beantworten, sondern sie gehören in den Unterricht. Wenn man die eine oder andere Problemstellung der Pädagogischen Psychologie mal einen Augenblick ausklammert, ließe sich verkürzt formulieren: Motivation gelingt am einfachsten durch Partizipation (weitere Argumente für eine „kommunikative Musikdidaktik“ bei Orgass 1996, 2007). Wie steht es um Diskurs und Mitbestimmung in den anderen Stunden?

Eindrücke: Hamburg- und Thüringen-Stunde

Die Gestaltungsspielräume für die Schülerinnen und Schüler sind in der Hamburg-Stunde größer als in den anderen beiden. Im Vergleich zur Thüringen-Stunde, in der auch das Klassenmusizieren im Mittelpunkt steht, nämlich die gemeinsame Erarbeitung eines Arrangements im Klassenverband, ist in Hamburg die Kreativität der Schüler stärker gefragt, obwohl auch nicht im eigentlichen Sinne komponiert, sondern ein Musikstück nachgespielt wird. Wenn man an den Enden einer Skala die Begriffe „Reproduktion von Musik“ und „Musik erfinden“ anlegt, bewegt sich die Arbeit an *Er lebt in dir* in Hamburg eher in letztere Richtung; die Einstudierung von *Oh Happy Day* in Weimar eher in erstere. Deutlich wird das in der Reflexionsphase am Ende der Hamburg-Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, sich zum Stand der gemein-

² Im vorliegenden Fall hat die Lehrerin die Verantwortung für die Entscheidung offenbar selbst übernommen, denn im Lehrplan Musik für das Gymnasium des Freistaates wird das Thema erst für Klassenstufe 9 genannt (Sächsisches Ministerium für Kultus 2004, S. 18). Aber das ist für die hier angestellten Überlegungen im Grunde irrelevant. Nehmen wir also an, es stünde im Lehrplan.

samen Arbeit und zum weiteren Vorgehen zu äußern: Was war gut und was sollte noch verbessert werden (siehe später folgendes Filmbeispiel [V] und Transkription des Unterrichtsgesprächs). Eine solche Phase fehlt in der 6. Klasse aus Thüringen. Dort endet die Stunde mit der gemeinsamen Aufführung des Stückes *Oh Happy Day* auf den Punkt nach 45 Minuten, was für eine sehr exakte Unterrichtsplanung spricht. Auch im Verlauf der Stunde werden die Schülerinnen und Schüler nicht ausdrücklich gefragt, wie zufrieden sie sind mit dem, was sie spielen und singen, was ihnen gefällt, was nicht. Natürlich wird auch hier musikalisch gestaltet, deutlich hörbar zum Beispiel von den Solistinnen bei *Oh Happy Day*, aber der Gestaltungsspielraum ist insgesamt kleiner. Die Schülerinnen und Schüler proben unter Anleitung des Lehrers an ihren Stimmen im Arrangement und am Zusammenspiel. Das Ergebnis ist beeindruckend. Mit einer Ausnahme, und die ist interessant. Die Gesangsgruppe hat in der eigenständigen Arbeitsphase (Kapitel 9 bis 14 des Videos der Thür., 12:00–28:00) Schwierigkeiten beim Erfinden einer passenden Bewegungschoreografie. Die Schülerinnen und Schüler scheinen mit der Aufgabe etwas überfordert zu sein. Die Bewegungselemente, die sie schließlich zu einem guten Teil aus dem zu Beginn der Stunde absolvierten Warm-up *Schwimmen gehen* übernehmen, passen nicht so richtig, und gleichzeitig zu singen fällt ihnen schwer. Dieses Urteil treffen aber in der Stunde nicht die Schülerinnen und Schüler selbst, sondern der Lehrer trifft es, der mit dem Blick auf das Gesamtergebnis bei der Aufführung am Ende der Stunde stark verbessernd und vereinfachend in das, was die Gruppe erarbeitet hat, eingreift. Da er trotzdem noch nicht ganz zufrieden ist, bittet er in der anschließenden gemeinsamen Probe im Plenum den Chor, vor allem auf den Gesang zu achten. „Der Gesang ist das Wichtigste“, die Bewegung müsse den Gesang unterstützen (Thür., Winkel 1, 35:42–36:22/Winkel 2, 36:22–36:33 [III] und Thür., Winkel 2, 38:03–38:11 [IV]). In der Erfindung der Bewegungschoreografie lag aber gerade der Gestaltungsspielraum der Gruppe, damit hatten sich die Schülerinnen und Schüler immerhin mehr als zehn Minuten eigenständig auseinandergesetzt. Und sie verfügen durchaus über (selbst-)kritisches Urteilsvermögen, das aber nicht in der Stunde, sondern erst in den anschließenden Interviews gefragt ist: „I: Du machst Abstriche beim Tanzen. Was hat Dir nicht gefallen? / S4: Naja dieses, als wir zu *Oh Happy Day* getanzt haben und diese Bewegungen da ge-

macht haben“ (Thür., GS 1, S. 29, Z. 345 ff.). „S: Die Bewegungen haben überhaupt nicht dazu gepasst. S: Ich fand es auch etwas seltsam. I: Aber die habt ihr ja selber gemacht die Bewegung. Solltet ihr die nicht selber entwickeln? S: Ja, aber – S: Ist dann nichts so passendes eingefallen. I: Aber es ist nichts geworden? S: Ja. I: Woran lag das? S: Tja (lachend). S: Wir haben nicht so viele Tanzerfahrungen“ (Thür., GS 2, S. 34, Z. 44 ff.).

Reflexionen

Entscheidend ist m. E. nicht, dass und aufgrund welcher Ursachen den Schülerinnen und Schülern etwas misslungen ist, sondern dass sie in der Stunde keine Gelegenheit erhalten, ihre eigene Einschätzung zu äußern. Es wird nicht darüber gesprochen. Vermutlich kommt es erst durch das Fehlen einer gemeinsamen Auseinandersetzung über die Qualität des Arbeitsergebnisses zu den Frustrationserfahrungen, von denen manche Interviewstelle zeugt.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die gemachten Beobachtungen und getroffenen Feststellungen nicht gegen die eine oder andere der Unterrichtsstunden sprechen. Das gilt auch für die oben geäußerten Einschätzungen. Für jedes Vorgehen kann es in der jeweiligen Situation, im jeweiligen Unterrichtskontext gute Gründe geben. Einige davon erfährt man durch die Lektüre der Lehrerinterviews. So wird die relativ enge Klassenführung vom Lehrer der Thüringen-Stunde im anschließenden Interview angesprochen und reflektiert: „Das ist überhaupt ein Problem vom Aufbauenden Musikunterricht, dass man gerade in der 5., 6. Klasse ziemlich viel führt und die nicht so viele Phasen hatten, wo sie wirklich eigenständig arbeiten konnten, das will ich in Zukunft noch mehr einführen“ (Thür., L II, S. 15, Z. 6 ff.). Das erklärt auch die Schwierigkeiten der Gesangsgruppe, eigenständig eine Bewegungs-choreografie zu erarbeiten, für die der Lehrer die Verantwortung übernimmt. „Also das war der Teil der Stunde, als es um die Umsetzung der Bewegung ging, womit ich nicht zufrieden war, aber gut, es kann ja nicht alles laufen“ (Thür., L II, S. 15, Z. 22 ff.). Auch das stimmt. An dieser Stelle geht es nicht um eine Beurteilung (und sei sie noch so fair).

Trotzdem merke ich, dass meine Beschreibungen sich nicht mit einer neutralen Bestandsaufnahme begnügen, sondern dass ihnen ein bewertender Blick zugrunde liegt. In der musikdidaktischen Perspektive, aus der ich spreche, geht es immer auch um Kriterien zur Beurteilung und Gestaltung guten Musikunterrichts. Es handelt sich um eine weder positivistische, noch normative Sichtweise, die über schon fertige Urteilkriterien verfügen würde, die nur noch anzulegen wären; eher um eine Normen-reflexive. D. h. es geht um das Aufdecken verborgener normativer Prämissen, die Handlungen und Auffassungen zugrunde liegen. Dazu gehört auch, im Prozess des Beurteilens die eigenen versteckten Voraussetzungen aufzuklären und damit einer Prüfung zugänglich zu machen.

Würde ich meine Aufzeichnungen ernsthaft und methodisch streng als empirisches Material lesen, könnte ich vielleicht die folgenden drei zentralen Kategorien einer subjektiven Theorie ermitteln: Interaktion, Argumentation und Partizipation. Für ein musikdidaktisches Modell reicht das nicht aus. Deswegen schlage ich nun doch den umgekehrten Weg ein. Man mag ihn deduktiv nennen.

Theorie

Die Begriffe, die in der obigen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsstunden zur Beschreibung und Bewertung herangezogen wurden, sind geprägt durch Konzepte ästhetischer Bildungstheorie (theoriebezüglich ausführlich bei Rolle 1999). Dass dem Bildungsbegriff ein derart zentraler Stellenwert zukommt, ist nicht selbstverständlich, denn es gibt auch Sichtweisen auf musikpädagogische Praxis für die Begriffe wie Erziehung oder Unterrichten oder Lernen oder Kompetenzerwerb oder Tradition bestimmend sind. Mit „Bildung“ wird auf die großen Ziele abgehoben, die hinter dem ganzen Unternehmen „Musik in der Schule“ stehen und von denen in Lehrplänen meist nur ganz am Anfang in den Vorworten die Rede ist. Es geht um Aufklärung, Selbstbestimmung, um das Grundrecht des Menschen auf die allseitige Ausbildung seiner Vermögen. Was in der einen oder anderen konkreten Unterrichtssituation gelernt wird, welcher Fachterminus, welche Melodie, welcher historische Zusammenhang, rückt damit an zweite Stelle.

Die musikdidaktische Perspektive vom Bildungsbegriff bestimmen zu lassen, bedeutet von der grundsätzlichen Frage auszugehen: „Wie hat der Umgang mit Musik, wie hat musikalisches Handeln Bedeutung für Bildungsprozesse?“ Das heißt es wird nicht zuerst danach gefragt, was die Schule oder ein anderes Feld pädagogischer Praxis *für die Musik* tun kann, sondern wie Musik in der Schule oder an anderen Orten etwas *für die Menschen* leisten kann. Dahinter steht jedoch gerade nicht die Erwartung, Musik müsse als Mittel zum Zweck nützlich sein, so wie es Forschungen zu Transfereffekten musikalischer Unterrichtung zu beweisen versuchen, sondern die These lautet: Musik ist bildungsrelevant als *ästhetische* Praxis.³ Nun herrscht in pädagogischen Debatten sicherlich alles andere als Einigkeit oder auch nur Klarheit im Hinblick auf das Wort Bildung, doch es gibt eine wichtige Tradition, die darunter nicht in erster Linie den Erwerb von (musikbezogenen oder anderen) Kenntnissen, von Wissen, bereichsspezifischen Kompetenzen oder technischen Fertigkeiten versteht – obwohl all das irgendwie dazugehört. Wenn man sich an der bildungstheoretischen Tradition orientiert, lässt sich Bildung als unabschließbarer Prozess der Erfahrung verstehen.⁴ Und zwar handelt es sich um einen durchaus riskanten Prozess für diejenigen, die ihn durchlaufen, weil sie damit rechnen müssen, sich zu verändern. Wer sich darauf einlässt, aus Erfahrung zu lernen, muss bereit sein, sich immer wieder neu im Leben zu orientieren. Diese Neuorientierung erfordert, dass veränderte Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erworben werden. Mich selbst und die Welt in anderer Weise beschreiben zu können, heißt nichts anderes, als dass ich in der Lage bin,

³ Mit Schulz (1997) kann und sollte man noch weitergehend und differenzierend fragen „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“

⁴ Bildung lasse sich nicht inhaltlich definieren, schreibt Menze (1995, S. 350) in einem Artikel für die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. „Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozess begreifen lässt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll.“ Dass sich dieser komplexe Prozess am besten als Erfahrungsprozess verstehen lässt, macht Dewey (1993, 1963) deutlich, wenn er den englischen Begriff education als solchen analysiert. Die hier angestellten Überlegungen zum Bildungsbegriff verdanken sich außerdem den Darstellungen von Peukert (vgl. z. B. 1987, 1998).

mich und die Welt anders wahrzunehmen und anders zu empfinden; ich kann denken, was mir bisher nicht denkbar erschien oder was ich nicht zu denken wagte, und mir stehen damit andere Handlungsmöglichkeiten offen. Einen solchen Bildungsprozess muss jeder Mensch selbst durchlaufen und kann es doch nicht alleine tun, sondern nur in Auseinandersetzung mit anderen, in Prozessen der Aneignung oder Erschließung und häufig des Wandels von Kultur. Pädagogische Praxis kann bildende Erfahrungen initiieren (aber auch verhindern), sie kann die Beteiligten unterstützen und stärken (aber auch gefangen halten). Zu den bildenden Erfahrungen gehören im Übrigen auch Erfahrungen des Scheiterns angesichts von Problemen, die man nicht lösen kann, wo man eigene Wege suchen, vielleicht Aufgaben neu bestimmen, Ziele anders setzen muss.

„Bildung“ ist das eine, das andere Wort, von dem die hier beschriebene musikdidaktische Perspektive bestimmt ist, ist das Wort „ästhetisch“. Was leistet diese Bestimmung? Eine wichtige Frage an die vorliegenden drei Unterrichtsstunden lautet: Findet so etwas wie „ästhetische Musikpraxis“ statt? Hinter diesem Interesse steht die Auffassung, dass aller musikbezogener Kenntniserwerb, das Üben von bestimmten musikalischen Fähigkeiten, das Training von Fertigkeiten, dass all das keinen eigenen Bildungswert hat, wenn es nicht Teil oder Vorbereitung auf ästhetische Musikpraxis ist, denn erst diese ermöglicht die besonderen ästhetischen Erfahrungen, mit denen ein Beitrag zur Bildung geleistet wird. Dass im Unterricht Musik gemacht und erfunden und gehört und dass über Musik gesprochen wird, ist ein gutes Indiz dafür, dass wir es mit ästhetischer Musikpraxis zu tun haben und nicht bloß mit der Vermittlung propositionalen Wissens über Musik. Entscheidend ist aber letztlich, *wie* mit Musik umgegangen wird. Solange es beim Musikmachen nur darum geht, Töne in einem vorgegebenen Tempo und in der richtigen Reihenfolge vom Notenbild abzuspielen, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Musizierenden sich bemühen, der Musik Ausdruck zu verleihen. Solange es beim Musik-Erfinden nur darum geht, einem Schema zu folgen und vorgegebene Kompositionsregeln oder Improvisationsanweisungen einzuhalten, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Mu-

sikerfinder Gestaltungsspielräume nutzen und selbstständig Entscheidungen treffen, ob es so oder besser so klingen soll. Solange Musik nur gehört wird, um beim Hören mitzuzählen, ob das Thema in Takt 32 oder 33 einsetzt, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Hörer die Musik mit Vergnügen hören, vielleicht auch mit Missfallen, sich jedenfalls – sinnlich, emotional oder intellektuell, bewusst oder atmosphärisch – berühren lassen von ihr. Solange über Musik nur gesprochen wird als Objekt, sei es aus wissenschaftlichem, ökonomischem oder kulturpolitischem Interesse, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Sprecher sich auch selbst mit ins Spiel bringen, wenn sie sich über ihre Beziehung zu der Musik äußern, nicht wie sie ist, sondern wie sie sie wahrnehmen. Dieses reflexive Moment wird vielleicht nicht in jeder ästhetischen Rede über Musik explizit, aber es kommt zum Vorschein in dialogischen Situationen, in denen verschiedene Personen versuchen, ihre unterschiedlichen Auffassungen verständlich zu machen. Der ästhetische Streit erfordert reflexive Argumente, die die musikalischen Erfahrungen benennen, auf denen manche Prämissen beruhen; er erfordert Begründungen, die unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen aufzeigen und vergleichen und für die eigenen werben.

Bezogen auf konkrete Unterrichtsprozesse bedeutet das vor allem, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten müssen, selbstbestimmt zu handeln und eigenständig zu urteilen. Sie müssen Verantwortung übernehmen für ihr Lernen und das, was im Unterricht geschieht, zu ihrer eigenen Sache machen. Ohne Partizipation ist musikalische Bildung nicht zu haben. Lehrkräfte können nur möglichst aussichtsreiche Bedingungen schaffen, Lernangebote machen und vielversprechende Erfahrungssituationen inszenieren. Sie mögen Lehrziele haben, sogar ganz bestimmte Stundenziele, aber ohne die Schülerinnen und Schüler geht letzten Endes gar nichts. In diesem Sinne wird jede didaktische Konzeption eine konstruktivistische sein müssen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich Musikdidaktik allein auf Begriffe wie „informelles“ oder „natürliches“ Musiklernen stützen könnte. Von denen ist im pädagogischen Geschäft wenig zu erwarten. Die musikdidaktische Inszenierung sollte nicht bestrebt sein (und es würde ihr auch gar nicht gelingen), das

Musikleben „natürlich“ nachzubilden, sie muss sich der Künstlichkeit ihrer musikalischen Erfahrungsräume nicht schämen.⁵

Analysen: Hamburg-Stunde

Es wurde mehrfach angedeutet, dass das Unterrichtsgespräch am Ende der Hamburg-Stunde ein gutes Beispiel für die Form der diskursiven Kommunikation darstellt, die im Musikunterricht stattfinden sollte. Was geschieht dort genau?⁶ (Videobeispiel V⁷)

⁵ Auch die in der englischsprachigen Musikpädagogik in jüngerer Zeit häufig diskutierten Forschungen und Überlegungen von Lucy Green (2008) zur Bedeutung von informal learning laufen letztlich nur auf ein Plädoyer für die Projektmethode im Rahmen einer new classroom pedagogy hinaus.

⁶ Die Transkriptionsregeln orientieren sich an denen für die Interviews. Zusätzlich werden kommentierende Beschreibungen zum Unterrichtsgeschehen in eckige Klammern gesetzt.

Eine systematische und vollständige Interpretation kann hier nicht erfolgen. Wie dafür Interaktions-, Argumentations- und Partizipationsanalyse miteinander verbunden werden könnten, beschreiben (an Aufgabenbearbeitungen aus dem Mathematikunterricht) Krummheuer und Naujok 1999 sowie Krummheuer und Fetzer 2005. Gruppenkompositionsprozesse im Musikunterricht hat auf diese Weise Kranefeld (2006, 2008) untersucht.

⁷ Folgende Winkel wurden für diesen Stundenabschnitt (Hamb., 1:37:18–1:44:24) verwendet:

1:37:18–1:38:00	Winkel 3
1:38:00–1:38:27	Winkel 2
1:38:27–1:39:17	Winkel 3
1:39:17–1:39:52	Winkel 2
1:39:52–1:40:06	Winkel 1
1:40:06–1:40:22	Winkel 3
1:40:22–1:40:51	Winkel 1
1:40:51–1:41:01	Winkel 3
1:41:01–1:41:18	Winkel 1
1:41:18–1:41:48	Winkel 3
1:41:48–1:42:21	Winkel 2
1:42:21–1:43:06	Winkel 3
1:43:06–1:43:30	Winkel 1
1:43:30–1:44:24	Winkel 2

Musikdidaktische Reflexionen

- 1 L: Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist und was uns
2 noch fehlt. (..) F.!
- 3 F.: Also, ich finde, so ein bisschen, dass die, diese Hintergrundstimme
4 mit dem „Hela“, find ich eigentlich g u t, also ich finde, das müs-
5 sen auch mehr sein, weil das muss sehr voll klingen und die halt,
6 die normale Melodie ist so ein bisschen, ich finde es hört sich sehr
7 mickrig an, und auch durcheinander, weil einige singen halt
8 immer nicht richtig, und ich finde, das sollte immer eine Person
9 singen und die richtig gut mit doller Verstärkung, und der Rest
10 singt dieses „Hela“.
- 11 L: Wär' ne Möglichkeit. C.!
- 12 C.: Ich find' das Singen, also, ich sitz am Bass und K. neben mir
13 und dann, das sind zu wenige, die die Melodie oder den
14 Rhythmus spielen, also das ist so 'ne ganze Reihe, die da singt, und
15 das, was dann an Gesang rüberkommt, ist bescheiden. Finde ich.
- 16 [zustimmende Schüleräußerung von der Seite]
- 17 L: (S3)
- 18 S3: Würd' ich auch sagen. Das geht total unter; und dann, wenn die
19 dann anderen spielen, kommt man total raus, also das geht
20 wirklich total unter. Das muss viel kraftvoller sein, weil die Musik
21 spielt ja auf jeden Fall 'ne genauso wichtige Rolle wie der Gesang.
- 22 L: Di.!
- 23 Di.: Also, momentan ist der, also, man hört schon, dass der Hinter-
24 grund wahrscheinlich gut klingen *wird*, aber momentan ist der
25 noch sehr durcheinander.
- 26 L: Ca.!
- 27 Ca.: Ja, ich find' auch, dass, es ist halt ein sehr afrikanisches Stück und
28 wenn da irgendwie so welche die Melodie singen, so dass es noch
29 so hoch ist und so, dass es nicht so kräftig rüberkommt, dann hört
30 sich das noch sehr amateurhaft an.
- 31 L: Wolltest du noch?
- 32 S6: Ja also, eigentlich wurd' ja alles schon gesagt. Das mit den Stim-
33 men, dass man die nicht so hört, aber ich würd' sagen, der Hinter-
34 grund, der ist eigentlich schon ziemlich gut, das ist halt eben nur
35 durcheinander, also man erkennt da schon was, beim Gesang zwar
36 auch, aber der Hintergrund beim Gesang, den find' ich gut, der
37 ist auch, der kommt auch so überzeugend rüber, nur, der andere
38 Gesang, das ist, so 'n Durcheinander.

- 39 L: M.!
- 40 M.: Ich finde, das sollten irgendwie zwei, zwei, die so 'ne richtige kräf-
41 tige Stimme haben, den Refrain und also die, den Nebengesang da
42 (unverständlich) dann singen. Und der Rest dann irgendwie so
43 dieses Hintergrund und ja und die anderen verteilen sich irgendwie
44 so auf die Instrumente [...]
- 45 S3: Ja, ich glaub, manche (unterschätzen das, das ist) ganz schön
46 schwer, die Hauptstimme zu singen, dass man das kraftvoll singt,
47 aber nicht hoch, zu hoch. Also das ist echt schwer. Ich (unver-
48 ständlich) also, das ist, weiß ich nicht, das ist echt extrem schwer.
49 (..)
- 50 L. Was können wir denn tun, um das hinzukriegen? Wir können ja
51 noch dran arbeiten.
- 52 S3: Zwei find ich zu wenig.
- 53 [unverständliche Schüleräußerungen]
- 54 L: Also klar, man kann einen nehmen, der das so richtig retrainiert
55 und über Mikros singt, aber es ist ja auch schön als Chor das zu
56 machen, was können wir machen, dass es besser klingt.
- 57 S9: Erstmal, wird die CD mitgespielt, wenn wir singen und so was,
58 oder, beim Auftritt oder ich weiß nicht, wie wird das?
- 59 L: Nein
- 60 S9: Nicht? Ja, dann können wir doch alle, also wir singen ja alle ziem-
61 lich hoch irgendwie. Und wie wir versucht haben, einmal tiefer zu
62 singen, hat ja nicht geklappt. Können wir dann nicht, nicht
63 irgendwie alle ein bisschen tiefer singen? Und dann.
- 64 L: Das wär' aber schade.
- 65 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 66 L: Das ist technisch möglich, aber das ist sehr schade.
- 67 Ca. (?): (Können wir) nicht verschiedene Oktaven (nehmen)?
- 68 L: Nee, also Oktave bringt nix für euch, also man kann es 'ne Terz
69 tiefer machen, dann ist es in, in eurer Sprechlage, aber wenn ihr
70 euch Mühe gebt, das ham wir ja geseh'n,
- 71 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 72 L: dann klingt es toll. Das ist schön, das wird.
- 73 S9: (unverständlich) ja immer durcheinander. Wenn irgendjemand
74 ein' falschen Ton singt oder zu hoch singt, dann komm' ich ganz

- 75 durcheinander. Dann kann ich nicht mehr weiter singen, dann
76 sing' ich auch so falsch. Dann
- 77 L: Ja. Das ist Erarbeitungsprozess. Das gehört dazu. M.
- 78 M.: Also vielleicht sollte man noch so'n Instrument dazu nehmen, das
79 die Melodie mitspielt, dass die, also die Sänger es (unverständlich)
80 Klavier oder so.
- 81 [zustimmende Schüleräußerungen]
- 82 L: Ja?! (D.)
- 83 (D.): Vielleicht auch, so Gesangsübungen vorher machen, also dass die
84 (unverständlich)
- 85 L: Das wär' ne Maßnahme. Genau.
- 86 (D.): dass dann alles eingestimmt wird und so, also ich glaub, vielleicht
87 kommt das, dass das dann härter, härter? *Kräftiger*.
- 88 L: K., wolltest du dich melden?
- 89 K.: Nee, ich (unverständlich)
- 90 L: Ok, F..
- 91 F.: Ähm. Was wollt ich sagen? Ach so, ja, ich glaub auch, dass wir jetzt
92 ja noch die CD mithör'n und dadurch noch eigentlich noch so
93 ganz stark (unverständlich) man hat ja noch voll so'n Hintergrund.
94 Also, wenn wir alleine singen, hört sich das total (unverständlich).
95 Und ich wollt sagen, auch die Hintergrundstimme hat ja 'nen
96 höheren Part und 'nen tieferen Part. Das ist ja nicht so, dass man
97 die ganze Zeit (unverständlich) singt. Das muss man auch noch
98 mal trainieren, weil das hört, das stimmt sich ja drauf ab, auf die
99 (unverständlich).
- 100 L: D. und C. noch und dann würd' ich gern vom Gesang noch mal
101 wegkommen.
- 102 D.: Ja, also was F. auch sagt, dass es aber auch bei der Begleitstimme,
103 dass, teilweise ist es ja auch schon 'ne Melodie, ist ja nicht, also,
104 auf einem Ton, und dass teilweise welche diese Töne weglassen,
105 also alles auf einer Tonlage singen oder so? Das ist das und es ist
106 auch bei, ein bisschen beim, bei der Hauptstimme. Dass wir daran
107 noch üben sollten und vielleicht könnten wir es ja so machen, dass,
108 also es haben sehr viele hier an der Schule Gesangsunterricht und
109 vielleicht hat einer von denen vielleicht mal Lust dann in der
110 siebte, in der siebten Stunde dazuzukommen und uns mal 'n biss-
111 chen zu unterstützen, also.

- 112 F.: Machst du Gesang-Unterricht, oder?
- 113 Di.: Nee, aber es macht, es machen ja sehr viele hier in der Schule.
- 114 L: Es gibt viele, ja. (..) C.
- 115 C.: Ich find', wenn man singt, dann sollte man ordentlich singen und
116 nicht so nuscheln, also nicht nur nuscheln, sondern (unverständ-
117 lich) und dann noch ordentlich zu singen, weil das hinzustellen
118 und dann so auf den Text zu kucken, das bringt nichts, weil da
119 kann ich mich genauso gut mit meinem Bass jetzt noch dazu stel-
120 len und dann auch so nuscheln. Also.
- 121 [unverständliche Unmutsäußerungen aus der Klasse]
- 122 S: Du wolltest ursprünglich auch singen.
- 123 C.: Ja, ich würd's auch machen, aber ich denk', das ist zu hoch für
124 mich.
- 125 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 126 L: Wir hatten ja gesagt, wenn wir es können, dann können wir den
127 anderen Kurs dazu fragen und das mit denen zusammen machen.
128 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen] Dass da mehr
129 Chor ist. Das ist vielleicht 'ne gute Idee. [verschiedene unverständ-
130 liche Schüleräußerungen] Wir können dann, wir können dann
131 noch an dem Gesang mehr arbeiten, das ist alles, glaub ich, kein
132 Problem. Auch mit der Lage nicht. Ich fand es für das erste Mal
133 schon ganz gut. [zustimmende Schüleräußerung] Was noch fehlt,
134 hab ich euch letztes Mal gesagt: Wir haben unten Bass, wir haben
135 ein bisschen Gitarre, Klavier geht unter, hört man nicht so richtig
136 und dann ist nichts bis zum Gesang. [deutet durch Handbewegun-
137 gen das Frequenzspektrum an] Und das ist auch schwer für euch,
138 dann zu singen. Da müsste man den Sound noch füllen, wirklich
139 'n kräftigen Keyboardsound da rein, der auch verstärkt wird, der
140 auch hörbar ist, der den Gesang trägt. Das wär' wichtig. Und
141 andere Instrumente dazu, dass es sich, dass es sich steigert. [skep-
142 tische bis ablehnende Äußerungen aus der Klasse]
- 143 S: Ich find', das passt gar nicht.
- 144 L: Das ist wunderbar. I tell you. Wenn ihr den Leistungskurs gehört
145 habt mit seinen Arrangements; die Stücke, die Bläsersätze hatten,
146 die hatten richtig Power. [skeptische bis ablehnende Äußerungen
147 aus der Klasse]
- 148 S: Ja, aber, aber

- 149 L: Und die Stücke, die nur so vor sich hin drömeln mit Keyboard-
150 sounds.
- 151 [unverständliche Schüleräußerungen]
- 152 L: Das klären wir nächstes Mal. Das probieren wir aus und dann
153 könnt ihr immer noch sagen, das ist doof.
- 154 S: Gut.
- 155 L: Wie machen wir diesen Anfang? Der fehlt uns jetzt noch völlig.
156 Habt ihr dazu Ideen?

Die Impulse des Lehrers sind zu Beginn sehr knapp. Er eröffnet die Gesprächsphase mit einer kurzen Aufforderung zur Stellungnahme: „Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist und was uns noch fehlt“ (Z. 1). Anschließend beschränkt er sich zunächst auf die Moderation durch Nennung von Schülernamen und durch variierende Wiederholung der Ausgangsfrage (Z. 50, Z. 56). Einige Vorschläge weist er allerdings vorsichtig zurück, indem er zwar zugesteht „Das wär’ ne Möglichkeit“ (Z. 11), aber auch zu verstehen gibt, dass er damit nicht zufrieden ist: „Das wär’ aber schade“ (Z. 64, siehe auch Z. 55 f., Z. 66). Eine durchaus schwierige Konstellation. Es gelingt dem Lehrer, die Atmosphäre einer ernsthaften gemeinsamen Arbeits- und Besprechungssituation zu schaffen; die Schülerinnen und Schüler wirken ehrlich daran interessiert, dass das Stück richtig gut wird. Die Rolle des Lehrers muss dabei aber mehrdeutig bleiben: Mit dem „uns“ in der Gesprächseröffnung bekundet er, dass er sich als Teil der Gruppe versteht. Auch im weiteren Verlauf zeigt er Interesse an einer gelungenen Aufführung. Gleichzeitig hält er sich aber zurück mit der Expertise, die er aufgrund seiner musikalischen Qualifikation besitzt, und fordert die Schülerinnen und Schüler zur Beurteilung und zu Verbesserungsvorschlägen auf. Die Verantwortung soll von allen getragen werden.

In vielen Schüleräußerungen taucht die Floskel „find ich“ auf, die den Geltungsanspruch, der mit den Bewertungen erhoben wird, einzuschränken scheint. Gleichwohl werden Begründungen angeführt und die Schülerinnen und Schüler nehmen aufeinander Bezug. Bereits in der ersten Schüleräußerung, die das Thema „Gesang“ etabliert (Z. 3–10), wird zwischen Gestaltungsintention und Ausführung unterschieden: Die Hintergrundstimme „find ich eigentlich gut“, aber – das ist die Ein-

schränkung, die mit einem Verbesserungsvorschlag verknüpft wird – „das müssen auch mehr sein“; es folgt eine Begründung: „weil das muss sehr voll klingen“. Diese Konstruktion taucht häufiger auf, z. B. in der vierten Äußerung „man hört schon, dass der Hintergrund wahrscheinlich gut klingen wird, aber momentan ist der noch sehr durcheinander“ (Z. 23–25) oder kurz darauf „Der Hintergrund, der ist eigentlich schon ziemlich gut, das ist halt eben nur durcheinander, also man erkennt da schon was, beim Gesang zwar auch, aber der Hintergrund beim Gesang, den find’ ich gut, der ist auch, der kommt auch so überzeugend rüber, nur, der andere Gesang, das ist, so’n Durcheinander“ (Z. 33–38).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen überwiegend zustimmend aufeinander Bezug mit Bemerkungen wie „Würd’ ich auch sagen“ (Z. 18), „Ja, ich find’ auch“ (Z. 27) oder „eigentlich wurd’ ja alles schon gesagt“ (Z. 32). Sie sprechen nicht nacheinander bloß mit dem Lehrer, sondern sind offenbar vertraut mit der Diskussionssituation. Der favorisierte Sprechakt der Zustimmung führt allerdings dazu, dass Einschätzungen der Vorredner häufig wiederholt werden, wodurch die Diskussion zeitweise etwas auf der Stelle tritt. Die aus so manchen Gruppendiskussions- und Gremienkontexten bekannte Haltung des „Es wurde zwar schon alles gesagt, aber noch nicht von mir“ entsteht hier vielleicht auch, weil es keine echte Kontroverse über die Bewertung der Mängel und das Klangideal gibt, die Schülerinnen und Schüler aber sehr unsicher sind, wie es besser werden könnte. Diese Unsicherheit wird vermutlich noch verstärkt dadurch, dass der Lehrer durch seine vorsichtig zurückweisenden Kommentare zu erkennen gibt, dass er mit den Ideen, wie der Gesang sicherer und kräftiger klingen könnte, noch nicht ganz zufrieden ist. Die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf das Arrangement oder beinhalten eine technische Lösung: „Können wir dann nicht, nicht irgendwie alle ein bisschen tiefer singen?“ (Z. 62 f.); „ich finde, das sollte immer eine Person singen und die richtig gut mit doller Verstärkung“ (Z. 9). Der Lehrer fordert dagegen Geduld und plädiert dafür, beim Plan zu bleiben und es mit Üben zu versuchen: „Wenn ihr euch Mühe gebt, das ham wir ja geseh’n, dann klingt es toll. Das ist schön, das wird“ (Z. 69–72); „Das ist Erarbeitungsprozess. Das gehört dazu“ (Z. 77). Die Schülerinnen und Schüler vertrauen ihm offenbar und lenken ein; es kommen Vorschläge, Gesangsübungen zu machen und weiter zu trainieren (Z. 83, Z. 97 f., Z. 106–111).

Schließlich versucht der Lehrer, die Sache voranzubringen: „und dann würd' ich gern' vom Gesang noch mal wegkommen“ (Z. 100 f.). Indem er ein neues Thema setzt, greift er gegen Ende des abgedruckten Unterrichtsgesprächs noch einmal inhaltlich in die Diskussion ein. Nun wechselt er eindeutig in eine Expertenrolle, benennt ein aus seiner Sicht noch wichtigeres Defizit und macht einen eigenen Verbesserungsvorschlag (Z. 133 ff.): „Was noch fehlt, hab' ich euch letztes Mal gesagt. (...) Da müsste man den Sound noch füllen (...) Das wär' wichtig (...).“ In der Klasse stößt er damit allerdings auf Skepsis bis Ablehnung: „Ich find' das passt gar nicht“ (Z. 143). Zum ersten Mal zeichnet sich eine deutliche Kontroverse ab, der ästhetische Streit wird aber nicht geführt. Stattdessen bittet der Lehrer die Klasse um Vertrauen in seine Expertise, die mit einem kurzen Wechsel ins Englische unterstrichen wird: „Das ist wunderbar. I tell you“ (Z. 144). Die Entscheidung wird auf die nächste Stunde verschoben, in der sein Vorschlag zumindest ausprobiert werden soll, „und dann könnt' ihr immer noch sagen, das ist doof“ (Z. 152 f.). Theoretisch ist ein solcher Schritt nicht ungefährlich, denn die Schülerinnen und Schüler könnten frustriert sein, dass ihnen die Verantwortung aus der Hand genommen wird, und sich im Folgenden weniger engagiert beteiligen. Im vorliegenden Fall besitzt der Lehrer offensichtlich einen ausreichenden Vertrauensbonus; vermutlich haben sie die Erfahrung gemacht, dass er ihnen die Entscheidungshoheit tatsächlich wie versprochen bei nächster Gelegenheit wieder zuspießt. Deshalb gelingt es ihm erfolgreich, die Debatte an dieser Stelle zu unterbrechen und an einer anderen weiterzumachen. Gleichwohl ist eine Gelegenheit zum ästhetischen Streit verspielt worden. Das ist vielleicht dadurch zu rechtfertigen, dass das Ende der Stunde naht und die Instrumente längst weggepackt sind, sodass das entscheidende und letztlich einzig überzeugende Argument, nämlich der Hinweis auf die eigene Wahrnehmung „Hier, hört doch selbst, wie gut es klingt“, in diesem Moment ein Versprechen bleiben muss.

Der genaue Blick auf das Unterrichtsgespräch macht deutlich, dass dem ästhetischen Streit der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Moment von Reflexion fehlt. Sie begründen zwar ihre Urteile und Bewertungen und nehmen dabei Bezug aufeinander, aber es ergeben sich nur in Ansätzen dialogische Argumentationen, in denen die

Geltung von Begründungen in Zweifel gezogen, Einwände erhoben und Einschränkungen gemacht werden. Das liegt an der Situation einer bilanzierenden Gesprächsrunde am Ende der Stunde, in der nichts entschieden werden soll, sondern nur Vorschläge gemacht werden müssen. Es sind andere Arbeitssituationen, in denen der ästhetische Streit ernsthaft ausgetragen werden muss. Vielleicht hat die reflexionshemmende Einigkeit unter den Schülerinnen und Schülern auch etwas mit der produktionsdidaktischen Inszenierung „Nachspielen eines bekannten Musicalsongs“ zu tun, in der im Grunde unstrittig ist, wie das Ergebnis klingen sollte (auch wenn man sich außerdem einig ist darüber, dass man das sowieso nicht so hinbekommen wird). Eine Aufgabenstellung, bei der sich die Beteiligten nicht mehr so einfach auf ihre Hörgewohnheiten verlassen können, sondern unbekanntes Terrain erkunden und dadurch Rechenschaft über ihre Sichtweisen und Vorlieben ablegen müssen, dürfte intensivere Auseinandersetzungen provozieren (so verstehe ich die Funktion der ästhetischen Produkte in der produktionsdidaktischen Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume und von dieser Art sind auch die Beispiele bei Wallbaum 2000, 2001). Das heißt nun nicht, dass in solchen Fällen immer nur neue Musik komponiert oder Musik fremder Kulturen gespielt werden müsste, denn eventuell reicht schon ein kleiner Dreh, ein „Stachel“ gewissermaßen, im Arbeitsauftrag aus, um den allzu leichten Konsens zu verhindern. In der reflexiven Musikpraxis, die daraus entstehen kann, werden ästhetische Wertmaßstäbe zur Debatte gestellt. Die ästhetischen Erfahrungsprozesse, die dadurch ermöglicht werden, kann man musikalische Bildung nennen.

Aber selbst wenn es zuträfe, dass erst ästhetische Musikpraxis musikalische Bildung ermöglicht, ließe sich abschließend einwenden, könne doch zunächst etwas Propädeutik sinnvoll sein. Ein langer Atem und Geduld seien Tugenden langfristig denkender Unterrichtsplanung. Das Ergebnis müsse sich nicht immer nach 45 Minuten, auch nicht nach einem Schuljahr einstellen. Ästhetische Bildung sei ein lebenslanger Prozess und Geige lerne man nicht in einer Projektwoche. Und es spräche wohl nichts gegen soliden Kompetenzerwerb: Fachbegriffe kennen- und anwenden lernen, sich historisches Wissen aneignen, Techniken auf einem Instrument, auch Gesangstechniken, Gehörbildung. Solange die Schülerinnen und Schüler kaum musikalische Fähigkeiten erworben hätten, sei es schwer, aussichts-

reiche Angebote zu schaffen, zum Beispiel Projekte zu initiieren, in denen ästhetische Musikpraxis zur Erfahrung erfüllter Zeit führt. Es bestehe die Gefahr von Frustrationen, gerade wenn es um Musikmachen geht.

Der Einwand ist richtig. Zwar bedarf nicht jede ästhetische Musikpraxis jahrelanger propädeutischer Übungen und häufig kann man auf Kulturtechniken zurückgreifen, die den Schülerinnen und Schülern leichter zugänglich sind oder die sie aus außerschulischen Zusammenhängen schon mitbringen, aber man kann das vermutlich nicht immer und ausschließlich so machen und manche musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten bleiben auf diese Weise verschlossen. Doch auch wenn man sich aus solchen Gründen dafür entscheidet, im Musikunterricht gezielt und systematisch musikalische Kompetenzen aufzubauen, darf dies nicht auf Kosten ästhetischer Musikpraxis gehen. Denn ohne die ist alles nichts. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht vertröstet werden, das Eigentliche darf nicht auf die Zeit nach der Schule verschoben werden, denn es liegt auch in der Verantwortung von Musiklehrkräften, ob ihre Schülerinnen und Schüler jemals Gelegenheit zu ästhetischer Praxis erhalten. Die Zeit des Musikunterrichts ist zu kostbar, um sie für Vorratslernen zu reservieren. Wenn sich also Gelegenheiten zu ästhetischer Erfahrung bieten, sollten sie ergriffen werden, auch wenn es auf Kosten der nächsten Lerneinheit geschieht. Glücklicherweise schließt das eine das andere in vielen Fällen nicht aus (man denke an die Warm-ups, z. B. *Schwimmen gehen* in der Thüringen-Stunde).

Drei Videomitschnitte von Unterrichtsstunden bildeten die Grundlage. Der Widerstand, den die musikpädagogische Praxis ihrer Beschreibung leistet, bietet Anlass zur Reflexion und der Theorie Gelegenheit zur Differenzierung.

Literatur:

- Dewey, John (1963): *Experience and Education*, New York [orig. 1938].
Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim [orig. 1916].
Green, Lucy (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*, Aldershot/Burlington.

- Grell, Jochen und Monika (1999): *Unterrichtsrezepte*, Weinheim.
- Gruhn, Wilfried (2008): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlage des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim.
- Jank, Werner (2005): *Musikdidaktik*, Berlin.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*, Frankfurt am Main.
- Kranefeld, Ulrike (2006): Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen, S. 159–173.
- Kranefeld, Ulrike (2008): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: Lehmann, Andreas C.; Weber, Martin (Hrsg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*, Essen, S. 159–173.
- Krummheuer, Götz; Fetzer, Marei (2005): *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten – Verstehen – gestalten*, Heidelberg.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*, Opladen.
- Menze, Clemens (1995): Bildung, in: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1*, Stuttgart, S. 350–356.
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik – Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (= Forum Musikpädagogik, Band 22), Augsburg.
- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim.
- Peukert, Helmut (1987): Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*, Würzburg, S. 69–88.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*, Opladen, S. 17–29.

- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Musik. http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_musik.pdf [12. September 2009]
- Schulz, Wolfgang (1997): *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*, Weinheim.
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27), Kassel.
- Wallbaum, Christopher (2001): Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen, in: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.): *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22), Essen, S. 245–260.

Die tätigkeitstheoretische Perspektive

Wolfgang Martin Stroh

Wir machen unsere Geschichte selbst [...].
(Friedrich Engels)

Musikwissenschaft: Die Perspektive

Die Aussage, dass es die Menschen sind, die Musik machen, erscheint trivial – und ist es doch nicht. Die Musikwissenschaft betrachtet „die Musik“ und hat wenig wissenschaftliche Methoden, um den musikalisch tätigen Menschen zu erforschen: die Motive, die Ziele, die Strategien, die Funktionen musikalischer Aktivität, den Grad und die Art des Bewusstseins beim Umgang mit Musik, die Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Gefühle, die musikalisches Handeln leiten und dafür verantwortlich sind, wann musikalische Tätigkeiten erfolgreich sind. Die Musikwissenschaft beschäftigt sich viel lieber mit der Musik selbst, also mit den Produkten musikalischen Schaffens. Hierfür hat sie ein reichhaltiges Methodenrepertoire entwickelt, das auch Kernbestand jeglicher Ausbildung an Hochschulen und im anspruchsvollen Musikunterricht ist. Ihre Biografieforschung bezieht sich weitgehend auf Komponisten und das Komponieren, also einen Spezialfall musikalischen Handelns. Sie seziiert die Strukturen und hofft, unter Zuhilfenahme soziologischer oder philosophischer Theoreme, aus der Strukturanalyse den Inhalt, den Geist, das Wesen und die Funktion von Musik ableiten zu können. Diese Hoffnung teilen sich Hugo Riemann, Hans H. Eggebrecht, Carl Dahlhaus, Theodor W. Adorno, Alt, Karl Heinrich Ehrenforth und Ortwin Nimczik mit den Autoren von Musik-Abituraufgaben und den entsprechenden Richtlinien-Schöpfern.

Karl Marx: Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis; nicht subjektiv. (MEW 3, Marx' Thesen über Feuerbach, S. 5)

Die *tätigkeitstheoretische* Perspektive fragt zunächst nach dem tätigen Menschen und erst in zweiter Instanz nach der Musik. Sie geht davon aus, dass die Menschen selbst für die Musik verantwortlich sind, die sie machen und hören. Sie hinterfragt kritisch die Vorstellung („Ideologie“¹), dass Musiker ein Sprachrohr (Giora Feidman) oder die Vollstrecker eines Weltgeistes (Guido Adler) oder zwanghaft Handelnde (Arnold Schönberg) oder schlichtweg sagenumwobene Genies (vgl. den Event-Kult im Mozart-Jahr) sind. Dies hat gravierende Konsequenzen nicht nur für die wissenschaftliche Analyse von Musik, sondern auch für politisch verantwortungsvolles musikalisches Handeln, zu dem auch das Unterrichten von Musik an allgemeinbildenden Schulen gehört – wovon nunmehr die Rede sein soll. Doch Schritt für Schritt!

Musikpsychologie: Musikalische Tätigkeit

Tätigkeit ist *Aneignung* von *Wirklichkeit*. Musikalische Tätigkeit ist zum einen Aneignung von Wirklichkeit mit musikspezifischen Mitteln und ist zum anderen die Konstruktion von musikalischer Wirklichkeit.

- *Aneignen* ist die dialektische Einheit von „sich zu eigen machen“ (Rezeption = mechanische Widerspiegelung) und „verändern/gestalten“ (Produktion). Karl Marx sagte in seiner berühmtesten Feuerbachthese: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt darauf an, sie zu verändern!“ (MEW 3, S. 7)
- *Wirklichkeit* ist einerseits objektive Realität (das, was dem Menschen an Gegenständen, Sozialem, Mysteriösem/Unverstandenem gegenübertritt) und andererseits subjektive Realität (Vorstellungen, Emotionen, Ängste, Theorien usw.).

Bei *Oh Happy Day* spielen mehrere „Wirklichkeiten“ eine Rolle, die angeeignet werden:

¹ Fortsetzung des Eingangstextes von Friedrich Engels: „[...] aber auch die politischen [Bedingungen] usw., ja selbst die in den Köpfen der Menschen spukende Tradition, spielen eine Rolle, wenn auch nicht die entscheidende.“ (MEW 37, Brief Engels an Bloch vom 21. September 1890, S. 463).

1. die „Wirklichkeit“, die durch das originale Lied angeeignet worden ist, d. h. der Wirklichkeitsaneignungsprozess des ursprünglichen Gospelsingens in einem afroamerikanischen Gottesdienst,
2. die „Wirklichkeit“, die das Lied im Laufe seiner Überlieferung als Schlager, Filmmusik, notiert-gedrucktes Lied, Gospelchorrepertoire oder Kirchentagsmusik widergespiegelt und produziert hat,
3. die „Wirklichkeit“, in der das Lied den Schülerinnen und Schülern in ihrem Leben außerhalb der Schule erscheint und die das Lied darstellt (diese ist ein Segment von Wirklichkeit 2),
4. die „Wirklichkeit“ der schulischen Rekonstruktion des Liedes, die schulische und pädagogische Inszenierung des Liedes.

Der vorliegende Unterricht, d. h. die Wirklichkeit 4, hat außer den „abstrakten“ Tönen keinen erkennbaren Bezug zu den Wirklichkeiten 1 bis 3. Die Schüler/innen stellen solch einen Bezug natürlich – jede/r für sich – her, dieser Bezug entzieht sich aber dem pädagogischen Zugriff.

Bemerkungen zu Wirklichkeit 1:

Oh Happy Day

When Jesus washed
Oh when he washed
When Jesus washed
He washed my sins away!

He taught me how
He taught me
Taught me how to watch
He taught me how to watch
and fight and pray
fight and pray
yes, fight and pray

And he'll rejoice
and He'll, and He'll
rejoice in things we say

things we say
yes, things we say
We'll live rejoicing
ev'ry day, ev'ry day

Der Text ist irritierend, wenn man den historischen Kontext und Entstehungshintergrund nicht beachtet. Dies bemerken auch die Schüler/innen. Er enthält einerseits eine simple Repetition christlicher Lehre (Jesus wäscht die Sünden weg durch die Taufe), andererseits zwei sehr aufmüpfige und widerborstige Passagen in Verbindung mit einem Wortspiel (wash/watch). Verständlich ist der Vorgang dadurch, dass hier unter dem Deckmantel christlicher Ehrerbietung eine revolutionäre Selbstvergewisserung stattfindet. Dies ist der Kern und das Wesen des Gospelsingens. Beim Gospelsingen in einem Nonnenkloster (*Sister Act 1*), bei einer Schulfeier (*Sister Act 2*) oder auf einem Kirchentag bleibt davon nichts mehr übrig.

Macht man diese „Widerborstigkeit“ und Historizität nicht bewusst, so bleibt der Text und damit das Lied unverstanden. Es kann der Eindruck entstehen, der Musikunterricht würde christliche Ideologie „indoktrinieren“ („Jesus wäscht die Sünden“ wäre für alle nicht-christlichen Schüler/innen inakzeptabel). In jedem Fall müsste in einem einigermaßen indoktrinationsfreien Unterricht die Relativität und Historizität der christlichen Lehre explizit bewusst gemacht werden.

Bemerkung zu Wirklichkeit 2 und 3:

Das Lied hat bis hinein in die aktuelle Lebenswelt/Jugendkultur eine Reihe von Wandlungen erfahren: Platteneinspielung und mit Edwin Hawkins 1969, später Filmmusik und Filminhalt (*Sister Act*), diverse Youtube-Verfilmungen, Show-Aufführungen im Fernsehen oder des Harlem Gospel Choirs 2008 in Vilna und Kultsong der aktuellen Gospelchor-Bewegung usw. Gewisse „Nebensächlichkeiten“ wie der „hohe Ton“ im Film schieben sich bei der Filmmusik-Rezeption stark in den Vordergrund (siehe den Internet-Chat zu *Oh Happy Day*).

Die Bearbeitungen, die die Schüler/innen kennen, sind getragen vom Off-Beat-Klatschen/Schnipsen und der Körperbewegung des Chores (und des Publikums). Als Begleitung dient fast immer ein instrumentaler Groove mit walking Bass.

Bemerkung zu Wirklichkeit 4:

Nimmt man Musik als Aneignung von Wirklichkeit(en) ernst, dann sollte im Unterricht (Wirklichkeit 4) die Lebenserfahrung der Schüler/innen mit diesem Lied (Wirklichkeit 3) in Beziehung gesetzt werden zu den Wirklichkeiten 1 und 2.

Musikimmanent hätte ein solcher Unterricht unter anderem das Ziel,

- dass die Schüler/innen erfahren, dass und wie sich „geheime Botschaften“ in Musik kodieren lassen bzw. wie sich musikalische Tätigkeit widerborstig und kritisch organisieren lässt,
- dass den Schüler/innen deutlich wird, wie Verdinglichung und Kommerzialisierung vonstatten gehen und welche Funktionswandlungen das Singen „ein und desselben Liedes“ vollziehen kann.

Musikpraktisch sollte eine Brücke zwischen der aktuellen, medialen Erscheinungsform des Liedes und der ursprünglichen Gospelform geschlagen werden. Ich würde dazu in jedem Fall versuchen, die ursprüngliche Form zu rekonstruieren im Vertrauen darauf, dass sie und ihre Entstehungsgeschichte die Schüler/innen fasziniert.

Die musikwissenschaftliche Annahme, dass Musik eine Objektivierung/Vergegenständlichung von (musikalischer) Tätigkeit ist, und die musikpsychologische Annahme, dass musikalische Tätigkeit Wirklichkeitsaneignung mit spezifischen Mitteln und Musik daher auch selbst eine spezifische Form von Wirklichkeit ist,² führt zu dem, was man eine „kritische Perspektive“ nennen muss. Die Wirklichkeit, in der Musik im Unterricht abgehandelt wird, ist weder ultimativ gültig noch unhinterfragbar. Im Gegenteil: Sie ist eine gemachte, pädagogisch inszenierte Wirklichkeit, die sich auf andere Wirklichkeitsschichten bezieht.

Man kann den hier formulierten Unterrichtsentwurf oder -vorschlag als eine schlichte inhaltliche Erweiterung und Ergänzung der bloßen Ein-

² Beispiel: Schubert eignet sich zunächst irgendein privates Lebensproblem („Lebenswirklichkeit“) an, indem er die Winterreise komponiert und eventuell auch spielt. Diese Komposition ist dann aber selbst eine Form von Wirklichkeit, an der sich Sänger oder Lehrer abarbeiten.

studierung des Liedes ansehen. Er impliziert aber nicht nur eine Erweiterung der Inhalte, sondern eine qualitative Veränderung der Perspektive. Diese neue Perspektive nennt man häufig „kritische Perspektive“. Es ist eine Art und Weise, mit Musik umzugehen, die das, was die Musik widerspiegelt, und das, was im Unterricht mit der Musik passiert, nicht einfach geschehen lässt und durch das Spaß-Prinzip legitimiert, sondern auch hinterfragt, relativiert und einer Veränderung zugänglich macht.

Der kritische Ansatz hat methodologische Folgen: Die vorliegende Stundenaufzeichnung und das Interview lassen nicht erkennen, in welchem inhaltlichen Kontext die Einstudierung des Liedes steht. Der Lehrer soll nach Schüleraussage den Text übersetzt haben. Eine pure (vom Inhalt losgelöste) Einstudierung kann durchaus in einer Unterrichtseinheit vorkommen, die den Inhalt im erwähnten Sinn erarbeitet, d. h. die vier Wirklichkeiten aufeinander bezieht. Sie würde aber etwas anders aussehen als das, was im Videomitschnitt zu sehen ist:

- Statt des Schul-Arrangements mit einem bzgl. der Gattung Gospel starken Verfremdungseffekt sollte ein „authentischer“ Gospelgesang rekonstruiert werden: nur mit Stimme und integrierter Bewegung (falsch wäre, was der Lehrer am Ende des Unterrichts und erneut im Interview sagt: „Das Singen ist immer noch das Wichtigste“³). Das rein musikalische Ergebnis wäre erheblich besser als wenn ein gattungsuntypisches Standard-Arrangement im Stil der Grünen Hefte absolviert würde, das dazu führt, dass die Musik überhaupt nicht grooved.
- Ein relativ „authentischer“ Gospelgesang mit szenisch rekonstruierten Elementen wie Vorsänger-Gemeinde und einer entsprechend aufgeheizten Stimmung würde den Schülern und Schülerinnen wahrscheinlich mehr Spaß machen als das vorliegende Klassenmusizieren mit Instrumenten – vergleichsweise mit der Singe-Schwimmübung beim Warm-up.

³ Im Interview II sagt der Lehrer zwar „[...] eigentlich sollte die Bewegung das Singen unterstützen.“ (Thür., L II, S. 17, Z. 65–67), im Unterricht selbst sagt er jedoch zu den Schülern der Bewegungsgruppe, als diese zu zaghaft singen: „Das Singen ist die Hauptsache, die Bewegung [lacht, undeutlich:] nicht so ...“ (Thür., Minute 36:30).

- Das Problem, dass sich die beiden Schülerinnen zunächst zieren, ihr Solo zu singen, würde durch eine Rolleneinfühlung wegfallen.
- Das Problem beim Einstudieren des „Harmoniewechsels“ bei den Xylophonen würde entfallen, wenn die Schüler/innen ihren Beitrag nach Gehör und Gefühl und Choreografie zum erklingenden Lied einstudieren würden und nicht nach der Abzählmethode mit Notenbild.
- Das Problem, dass die Schüler/innen ihre eigene Choreografie nicht ernst nehmen, wäre behoben, wenn diese Choreografie Ergebnis einer inhaltlichen Aufgabe wäre. Obgleich eine Schülerin versuchte, die Worte „wash“ und „away“ darzustellen, bleibt die Choreografie ein Abklatsch von Fernsehshow-Bewegungen. Zudem wird die Erarbeitung der Choreografie auch vom Lehrer nicht geschätzt („klitzeklein“, keine Diskussion des Ergebnisses mit allen, „Das Singen ist wichtiger ...“).

Diese Thesen werden teilweise bestätigt durch den Erfolg des kleinen Rollenspiels bei der Endaufführung. Das Zusammenspiel wird hier schlagartig konzentrierter durch die szenischen Anweisungen des Lehrers. Leider führt dieses Rollenspiel weit vom Gospelsingen weg und reproduziert alle gängigen Klischees, die auch mit diesem Lied verbunden sind und die durchaus im Musikunterricht handelnd (d. h. *nicht* durch Diskussion, sondern durch alternative Handlungsformen) hinterfragt werden könnten.

Musikpädagogik: Persönlichkeitsbildung, Lernen und Musikalität

Das materialistische Menschenbild, das durch die tätigkeitstheoretische Perspektive realisiert wird, besagt, dass durch Tätigkeit aus einem kybernetisch gut organisierten Zusammenspiel von Fleisch, Blut, Knochen, Gehirnströmen usw. ein „Mensch“ als selbstorganisiertes und soziales Lebewesen entsteht. Die heutigen Neurowissenschaften sprechen davon, dass durch das Handeln sich die Struktur des Gehirns ständig neu organisiert und (vor allem in den frühen Lebensjahren) herausbildet. Die traditionelle DDR-Pädagogik – u. a. Leipziger Provenienz – spricht

davon, dass sich durch Tätigkeit die Persönlichkeit bildet, also beispielsweise das, was die BRD-Soziologie mit Ich-Identität bezeichnet hat. Sie betont(e) dabei, „dass der heranwachsende Mensch durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit im Denken und Handeln geführt wird [und werden soll].“ (Klingberg 1989, S. 83; s. auch: Jank/Meyer 2002, S. 242)

Durch musikalische Tätigkeit bildet sich eine *musikalische Persönlichkeit*. Der entsprechende Prozess heißt *musikalisches Lernen*. Hier stehen nicht irgendwelche aus der „Sache Musik“ abgeleitete „Kompetenzen“ (Tonhöhenreproduktion, Rhythmusnachahmung, instrumentale Fertigkeiten etc.) im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsentwicklung des „ganzen Menschen“.

Ziel des musikalischen Lernens ist die Fähigkeit, erfolgreich musikalisch tätig zu sein. Was das alles bedeutet, habe ich unter der Bezeichnung „Musikalität“ im Laufe der letzten 25 Jahre immer wieder abgehandelt. Entscheidend ist die wertende Frage nach den Qualitätskriterien dieser Fähigkeit und nach Kriterien eines „Erfolges“. Die Niedersächsische Studienreformkommission hat in ihren Empfehlungen von 1983, die der aktuellen Musiklehrerausbildung und den Rahmenrichtlinien zugrunde liegen, diesbezüglich festgelegt: Die Schüler sollen befähigt werden, aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial mit Musik umzugehen.

Diese Qualitätskriterien sind im Kapitalismus im Normalfall nicht spontan erfüllbar, weshalb es organisierter Lernsituationen bedarf, um sie zu sichern. Der Kapitalismus erzeugt und benötigt – wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno bereits 1944 festgestellt und als „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet haben, ohne zu ahnen, welche Ausmaße und blinde Akzeptanz ihre Vorhersage im 21. Jahrhundert annehmen würde – den passiven (aktionistischen und event-orientierten), nicht bewusst handelnden, fremdbestimmt-manipulierbaren und motivational unsozialen („Einer gegen Alle“, „Deutschland sucht den Superstar“, „Nutze Deine Chance“) Umgang mit Musik. Die tätigkeits-theoretische Perspektive ist also skeptisch gegenüber jeglicher Verherrlichung der musikalischen Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen und einer allein hieraus abgeleiteten musikpädagogischen Praxis, wenn diese nicht selbstbestimmt und „bewusst“ (d. h. in diesem Falle reflek-

tiert bezüglich Motivation, Zielsetzung, Mittelwahl) ist. Das Musizieren in einer Bastian-Musik-AG ist nicht notwendig „Selbsttätigkeit, die zur Selbständigkeit im *Denken und Handeln*“ im Sinne Klingbergs führt. Andererseits ist beispielsweise illegales Downloaden von Musik eine in diesem Sinne durchaus „erfolgreiche“ musikalische Tätigkeit. Illegales Downloaden hinterfragt und hintergeht subversiv und faktisch die Ideologie der Musikindustrie, dass ihre Sicht von Profitmaximierung im Dienste der Masse aller Musizierender und Musikhörer sei. Jeder Download ist meines Erachtens ein Akt von Selbstbestimmung, ein Zeugnis von Selbständigkeit im Denken und Handeln und eine „Veränderung der Welt“, wie sie Karl Marx in der zitierten Feuerbachthese gefordert hat.

Die Sicherung dieser Qualitätskriterien trägt somit ins Zentrum des Musikunterrichts eine kapitalismuskritische Perspektive hinein, ohne dass musikspezifische Ziele von außen her überformt werden müssten, wie man es der zitierten DDR-Pädagogik, die sich verbal auf die Tätigkeitspsychologie berufen hat, teilweise vorwerfen kann.

Musikdidaktik: Erfolgreicher Musikunterricht

Erfolgreich ist Musikunterricht dann, wenn die Schüler/innen lernen, erfolgreich musikalisch tätig zu sein, konkret: mit Musik aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial umzugehen. Sie lernen dies, indem sie im Musikunterricht aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial mit Musik umgehen. (Daher rührt auch die Bezeichnung „Lerntätigkeit“.)

- „Aktiv“ spiegelt sich heute in der seriösen Handlungsorientierung der Musikpädagogik wider. In Werner Janks „Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ wird dieser seriöse Begriff erörtert, im „aufbauenden Unterricht“ aber faktisch fallen gelassen. Dies haben wir auf dem AfS-Bundeskongress 2005 öffentlich erörtert (Jank/Stroh 2006, insb. S. 53 u. 56).
- „Bewusst“ steht für einen Musikunterricht, der sich als Schulung des kritischen Urteilsvermögens und Handelns versteht. Ich habe solch einen Unterricht jüngst auch als „intelligenten“ Musikunterricht bezeichnet und dies in Kritik an der Parole, dass Musik „an

sich“ oder bloßes Musizieren intelligent mache. Meine Lebensmaxime ist, dass Musik per se alles und nichts vermag, insbesondere aber *auch* dumm machen kann, und es daher in jedem Falle „nach Ausschwitz“ eines intelligenten Musikunterrichts bedarf und nicht der Hoffnung auf die intelligenzfördernde Wirkung von Musizieren (Stroh 2008).

- „Selbstbestimmt“ steht schlichtweg für richtige Schülerorientierung. Demoskopie im Unterricht hilft da wenig, ist allenfalls ein Einstieg in die Problematik. Ich denke, dass jeder Lehrer beobachten kann, was Renate Müller empirisch festgestellt hat, wenn sie sagt, dass Schüler/innen „privat“ sich anders äußern als „öffentlich“ in der Gruppe oder Klasse (Müller 1992; Nachfolgestudie Bruhn 1993). Selbstbestimmung geschieht vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der einflussreichen „Bewusstseinsindustrie“ (von der abendlichen Tagesschau und der Superstar-Suche bis zu Peter Gornys Klage eines fehlenden ethischen Bewusstseins bei den jugendlichen MP3-Piraten).
- „Sozial“ ist als Korrektiv für aktiv/bewusst/selbstbestimmt zu sehen. Sozialer Umgang mit Musik ist einer, der sich selbst als soziales Handeln versteht. Auch hier bedarf es eines pädagogischen Settings und nicht der bloßen Hoffnung, Musizieren mache von selbst sozial oder sei soziales Handeln. Die Rolle des Pädagogen ist in diesem Zusammenhang die eines klugen Organisators, wie es schon Hartmut von Hentig für seine Bielefelder Schulprojekte gefordert hat (Hentig 1973, S. 37).

Von den drei Unterrichtsbeispielen ist das Hamburger den genannten Qualitätskriterien am nächsten:

Motivation und Selbstbestimmung: Hier wurde nicht nur das Stück von den Schülern und Schülerinnen vorgeschlagen und ausgewählt, es wird zudem im Unterricht in allen Phasen die Durchführbarkeit diskutiert. Es geht dem Lehrer weniger darum, eine Vorführung einzustudieren, ihm ist eher daran gelegen, dass die Schüler/innen selbst diese Vorführung planen und das ausgesuchte Stück angemessen einrichten. Der Lehrer lässt die Frage bewusst offen, ob es zu einer öffentlichen Aufführung kommen soll.

Aktivität/Handlungsorientierung: Es soll nicht nur gesungen, es soll auch das Arrangement herausgehört und die Gesangsart diskutiert werden. (Dies gilt allerdings nur für den Chor und die Sänger/innen, die Instrumentalisten sind erheblich stärker bevormundet. Die Gründe für diesen Unterschied liegen auf der Hand: Sie sind teils geschlechtsspezifisch oder haben mit dem Integrationsaspekt zu tun und sind zum Teil auch musikimmanent bestimmt.)

Reflexion/Erfahrungsverarbeitung: Es findet ein ganz intensiver Reflexionsprozess statt und zwar nicht unter dem Aspekt der Kritik von Vergangenen oder der Frage „Hat es Spaß gemacht?“, sondern unter dem Arbeitsaspekt der Vorführbarkeit des Stückes. Erlebnisse werden zu Erfahrungen verarbeitet. Doch schon während der Arbeitsphase findet Erfahrungsverarbeitung statt, indem auch dort diskutiert wird. Der Lehrer ist – im Sinne von Hentigs – Organisator und nicht Wissensvermittler.

Sozialverhalten: Die selbstständige Arbeit in den Kleingruppen stellt Anforderungen an das Sozialverhalten. Es wird vor allem in der großen Gesangsgruppe sehr konstruktiv diskutiert und gearbeitet. Nicht allein das gemeinsame Musizieren an sich, sondern der Arbeitsprozess als ganzer zielt auf Schulung des Sozialverhaltens ab.

Etwas unklar ist an dieser Stunde, welche Vorstellung die Schüler/innen vom Inhalt des Stückes haben. Nur sporadisch spielt eine Rolle, dass das Stück (und damit das Arrangement) „afrikanisch“ sein soll. Wovon aber im Text und Song die Rede ist, wird in dieser Stunde nicht diskutiert und spielt bei der Arbeit auch keine Rolle. Für die Vorführung wäre eine solche Diskussion hilfreich. Der inhaltliche Bezug hätte auch in der instrumentalen Kleingruppenarbeit enger sein können: Die Gitarren und Keyboards hätten die Melodiestimme benötigt, die Bass-Xylophone ein Playback. Im Video erschien für die Instrumentalisten die Kleingruppenarbeit recht uneffektiv und etwas frustrierend.

Eine gerade in jüngster Zeit viel diskutierte Frage ist, ob und gegebenenfalls wie solche Qualitätskriterien den Erwerb musikspezifischer Kompetenzen bewirken. Zunächst steht bei der tätigkeitstheoretischen Perspektive der Kompetenzerwerb an untergeordneter Stelle (Abb. 1):

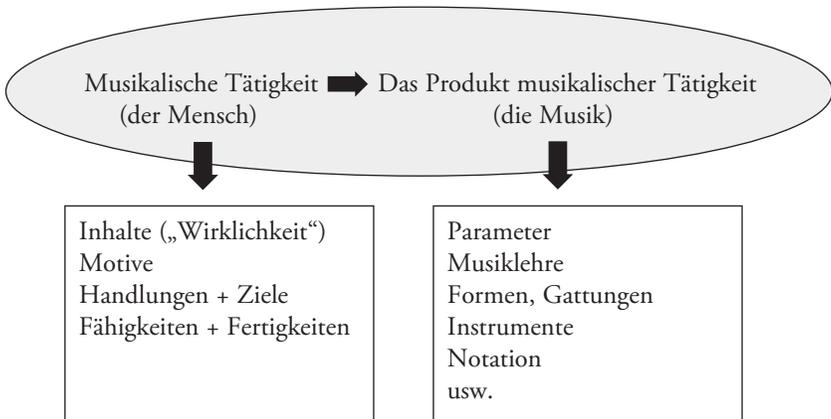


Abb. 1

In der linken Spalte ist die (logische) Hierarchie der tätigkeitspsychologischen Begriffe verzeichnet. Die „Fähigkeiten + Fertigkeiten“ werden unter dem Aspekt bewertet, wie sie dazu geeignet sind, erfolgreiches Handeln (das Erreichen der Ziele) zu ermöglichen. Diese Handlungen sollen die Motive der Tätigkeit einlösen und der Wirklichkeitsaneignung dienen. In der rechten Spalte sind jene Kategorien angedeutet, die sich aus der Sache „Musik“ (d. h. ihrer Struktur) ergeben, und die oft als das Koordinatensystem für „musikalische Kompetenzen“ gelten. Die übergeordneten tätigkeitspsychologischen Kategorien fehlen hier vollständig, weshalb der „Lebensweltbezug“ (Stichwort: Motivation) oder die „Kulturerschließung“ (Stichwort: Wirklichkeit) in den einschlägigen Konzepten der Kompetenzen-Orientierung wie beispielsweise dem „aufbauenden Unterricht“ exterritorial sind. Sie werden stets genannt, gehen aber nicht zwingend aus dem Konzept hervor und stellen auch nicht dessen Zentrum, geschweige denn Zielpunkt dar.

Die Kompetenzen, die sich aus der Tätigkeitspsychologie ergeben, sind andere als die der (aktuellen) Kompetenzen-Diskussion (Abb. 2):

⁴ Diese Dissertation ging von von Hentigs Erfahrungsbegriff aus, den Nykrin als Lehrer an der Laborschule rezipiert hatte, „verunklarte“ ihn jedoch unter dem Einfluss Helmuth Hopfs, sodass ein schwer positionierbares Buch herauskam.

Die tätigkeitstheoretische Perspektive

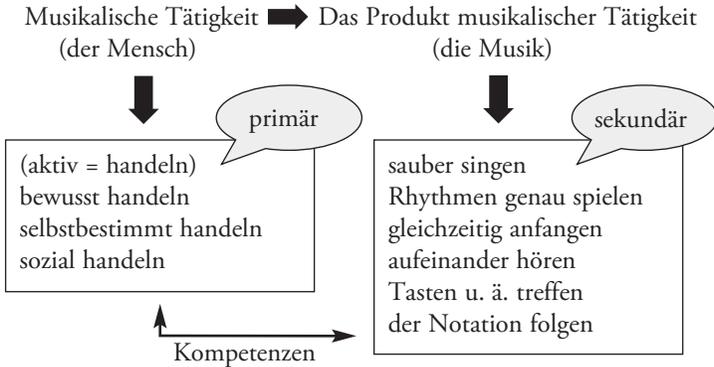


Abb. 2

Methodik: Erlebnisse und Lernerfahrungen („erfahrungsorientierter Musikunterricht“)

Falls überhaupt ein Musikunterricht (und eine musikdidaktische Methodik) alle Komponenten aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial explizit berücksichtigt, dann in aller Regel in zeitlich und organisatorisch getrennten Unterrichtsphasen oder -einheiten. Dies nach der Regel: zum Einstieg und zur Motivation aktives Musizieren, anschließend – eventuell in Verbindung mit weitergehender Sachinformation und einer Veröffentlichung – die Reflexion (prototypisch in Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“ der interkulturellen Musikerziehung). Idealtypisch für die tätigkeitstheoretische Perspektive jedoch ist ein Unterricht, bei dem alle vier Komponenten gleichzeitig und als Einheit berücksichtigt werden (können). Wie sieht solch ein Unterricht aus?

Eine handhabbare Formel für diese Einheit hat Ingo Scheller mit seinem „erfahrungsorientierten Unterricht“ formuliert. Sein Erfahrungsbegriff ist erheblich präziser und einfacher als derjenige von Hermann J. Kaiser (Kaiser 1992) oder Rudolf Nykrin (Nykrin 1978)⁴. Man kann ihn auf zwei Sätze reduzieren:

1. Es wird zwischen „Erlebnis“ und „Erfahrung“ unterschieden. Musizieren, Tanzen, Theaterspielen, Musikhören sind „Erlebnisse“. Zu „Erfahrungen“ werden solche Erlebnisse erst dann, wenn sie „verarbeitet“ werden. Verarbeiten heißt, dass die Erlebnisse bewusst gemacht wer-

den, dass das Tätigkeitsmotiv hinterfragt (und damit der Grad von Selbstbestimmung ausgemacht) wird, dass eine Kommunikation und Veröffentlichung stattfindet. In diesem Konzept von Verarbeitung spiegelt sich die Dialektik des tätigkeitstheoretischen Aneignungsbegriffs wider (siehe oben: Realität widerspiegeln *und* verändern).

2. Der Mensch wird nicht nur klug durch Erfahrungen wie der Volksmund sagt, er wird *nur* durch Erfahrungen klug. Jede Art des Lernens ist ein „Erfahrungen-Machen“. Erlebnisse zu haben ist noch kein Lernen. Insofern lernt man nichts, wenn man bloß musiziert. Dies hat schon Theodor W. Adorno in seiner „Kritik des Musikanten“ (Adorno 1956, insb. S. 69) erkannt, auch wenn seine Schlussfolgerungen andere als diejenigen Schellers gewesen sind.

Die tätigkeitstheoretische Perspektive
(„Erfahrungsorientierung“)

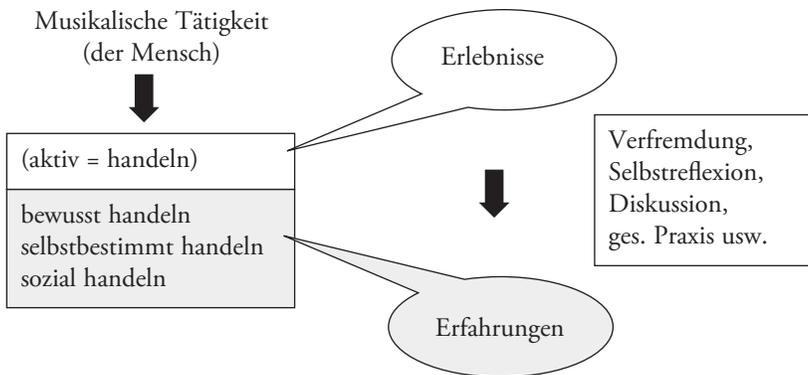


Abb. 3

Die Lerntätigkeit umfasst die Handlungs-Qualitätsmerkmale, wie sie die linke Spalte zeigt. Das „bloße“ (aktive) Handeln führt zu Erlebnissen, die durch Verfremdung, Selbstreflexion, Diskussion, gesellschaftliche Praxis usw. zu Lernerfahrungen verarbeitet werden. Wird dieser Verarbeitungsprozess nicht pädagogisch angeleitet, so findet er „urwüchsig“ (also weitgehend am herrschenden und, wie oben erläutert, vom Kapitalismus gewollten Bewusstsein) statt.

Am Beispiel des Weihnachtsliedersingens lässt sich die bewusste und „urwüchsige“ Art der Verarbeitung von Erlebnissen zu Lernerfahrungen zeigen. Die Rhythmusübung am Anfang der Stunde ist gut gemeint und energisch angeleitet. Sie hat aber nichts zu tun mit dem nachfolgenden Liedersingen. „Erlebnisse“ werden also nicht verarbeitet. Den Schülern und Schülerinnen erscheint die Übung daher als unsinnig. Dabei wäre es enorm sinnvoll, neben Einsinge-Übungen auch Rhythmusübungen zu veranstalten. Jedoch müsste das Singen dann auch explizit „rhythmisiert“ werden – was auch die Schüler/innen wünschen, wenn sie die Lieder zum Teil als altmodisch oder (gleichbedeutend) „langsam“ bezeichnen („modern“ = „schnell“ oder „mit Rhythmus“). Bezeichnend ist, dass die Schüler/innen mehr Rhythmus (in den Liedern) wünschen und zugleich die Rhythmusübungen öde finden.

Die Inhalte des Theorieteils – Homophonie/Polyphonie – sind keine Verarbeitung oder Reflexion dessen, was im Singe-Teil erlebt wird. So bleibt die Theorie für die Schüler abstrakt und ohne Relevanz, purer Lernstoff. Die Übungen zur „Illustration“ (modern gesagt zur „multimodalen Verfestigung“) der Theorie sind gut gemeint. Doch sollte die logische Reihenfolge umgekehrt sein: Aus den Singe-Erlebnissen müsste mittels Theorie eine Lern-Erfahrung entstehen. Das Wissen um Homophonie und Polyphonie hat keine praktische Relevanz für das Singen.

Wunsch-Singen ist keine „Selbstbestimmung“ und wäre allenfalls ein Einstieg in echte Schülerorientierung. Es knüpft weitgehend an Mediengewohnheiten der Schüler/innen an, ohne diese zu reflektieren. Irgend-eine Reflexion der Liedinhalte ist notwendig, da viele Lieder ausgesprochen christlich sind, was ein Schüler auch kritisch bemerkt. Es wäre zu überlegen, ob der „Störenfried“ vielleicht kein Christ ist und daher mit Marias Gang durch den Dornwald, mit Gottes Auftrag an Moses usw. nichts anfangen kann. Das Event- bzw. Spaß-Prinzip führt dazu zu singen, ohne darauf zu achten, was man singt. Wenn in der Stunde Liedtitel angesprochen werden, dann weit weg vom Liedinhalt (z. B. *Alhambra* nicht als Zentrum arabischer Kultur in Spanien sondern als „die größte Touristenattraktion Spaniens“).

Die dominierende „Wirklichkeit“ dieser Stunde ist nicht die in den Musikstücken widergespiegelte, sondern die Inszenierung der Lehrerin. Gelernt wird in dieser Stunde, dass die Lehrerin gut Klavier spielen

kann, Paul immer stört, Liedersingen Spaß macht, Musiktheorie ein offenbar notwendiges Übel ist, aber nichts mit der Lust am Singen zu tun hat und aufgrund komplizierter Worte, die man sich schwer merken kann, auch „schwierig“ ist.

Am deutlichsten wird dies „hidden curriculum“ an der Erklärung einer Schülerin zur Frage, warum ein Lied traurig sei. Die Schülerin sagt zu *Maria durch ein Dornwald ging*, einem Lied, das sie offensichtlich sehr berührt hat: „Dadurch, dass da so fis und cis ... also diese Töne drin sind, dadurch hört sich das dann trauriger an“. Die Schülerin hat offensichtlich in diesem Typ Musikunterricht gelernt, dass man die Wirkung von Musik und Emotionen musiktheoretisch erklären kann oder muss. „Musikverstehen“ nimmt, so die geheime Botschaft der Lehrerin, den Weg über Musiktheorie. Es ist dann kein großer Schritt zur irrigen Meinung, „musikalisch“ sei die, die Noten lesen kann, oder die Emotionen von *Maria durch ein Dornwald ging* folgten der barocken Lehre der *Musica Poetica*.

Die Frage, wie ein Unterricht aussieht, bei dem die vier Komponenten aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial einheitlich aufeinander bezogen sind, reduziert sich in dieser Terminologie auf die Frage, wie das „Machen“ von Erlebnissen und die Verarbeitung zu (Lern-)Erfahrungen in einem einheitlichen Prozess stattfinden können, bei dem die Schüler/innen motiviert und selbstbestimmt – denn das drücken sie häufig mit der Formel „Spaß haben“ aus! – beteiligt sind.

Bekanntlich stammt meine Vorliebe für die „szenische Interpretation“ im Sinne des erfahrungsorientierten Unterrichts daher, dass dies ein Konzept ist, das Erleben – Singen, Tanzen, Musizieren, Spielen – zeitlich mit der Verarbeitung dieser Erlebnisse zu verknüpfen. Bei solcherart szenischem Spiel wird der Fluss des Erlebens immer wieder verfremdet, angehalten, „betrachtet“, verändert, neu arrangiert und somit spielerisch hinterfragt. Diese Art des Lernens entspricht der Theatertheorie Bertolt Brechts (Brecht 1970, S. 68–77), der aus dem Zuhörer ein mitdenkendes Individuum machen wollte. Und nicht von ungefähr entstand diese Theorie in enger Nachbarschaft, wenn auch nicht in konkreter Adaption, der russischen Psychologie Sergej Rubinsteins, des Urvaters der Tätigkeitspsychologie.

Realisierung in einem Modell des interkulturellen Musikunterrichts

Alle Unterrichtsstunden, die der Tagung vorgelegt wurden, bearbeiteten genuine Inhalte des interkulturellen Unterrichts, ohne dies explizit zu berücksichtigen:

- *Oh Happy Day* ist ein Gospelsong, der sich auf seiner „Reise“ durch zahlreiche Kulturen (südamerikanische Kirche, Hit, Film, deutscher Kirchentag) als ein multikulturelles Chamäleon entpuppen kann.
- Die meisten Weihnachtslieder, durch die sich schwarze Befreiungsgestik (*Go down Moses*), mittelalterlicher Marienkult (*Maria durch ein Dornwald ging*) oder orientalischer Exotismus (*Alhambra*) begegneten, sind interkulturelle Musik.
- Der Song *Er lebt in dir* aus dem Musical *König der Löwen*, das den Hamburger Schülern und Schülerinnen präsent gewesen ist, ist per definitionem interkulturell.

Alle Unterrichtsstunden müssen daher – nicht nur aus tätigkeitstheoretischer Perspektive – darauf geprüft werden, *wie* sie eigentlich mit interkulturellen Inhalten umgehen. Die Antwort ist fast durchweg dieselbe: fahrlässig! Das heißt, dass das „fremde“ Kulturgut als „eigenes“ genommen wird, als ob die mediale, kommerzielle, kirchliche oder sonstwie interessengeleitete Aneignung und Überlieferung dieser Kultur irrelevant sei. In allen Unterrichtsstunden findet aber verborgen und unkontrolliert (im Sinne eines „hidden curriculum“) ein interkulturelles Lernen statt ... Doch welches?

Interkulturelles Lernen setzt voraus, dass die musikalische Tätigkeit von Menschen fremder Kulturen zur Kenntnis genommen und so verstanden wird, dass die Schüler/innen lernen, sich aktiv/bewusst/selbstbestimmt/sozial im multikulturellen Deutschland, wo solche Kulturen in höchst heterogenen Vermittlungs- und Daseinsformen⁵ existieren, zu bewegen. Durch Singen, Spielen, Musizieren und Tanzen können sie das Fremde – meist als „fremd“ und exotisch – erleben. Erst, wenn im

⁵ Die Musikethnologie prägte Begriff und Vorstellung des ersten, zweiten, dritten usw. „Daseins“ von Musik (Wiora 1957).

Rahmen einer pädagogischen Inszenierung (ich nenne das dann „szenische Interpretation“) gesungen, gespielt, musiziert und getanzt und dabei der kulturelle Kontext der musikalischen Tätigkeit, die angeeignet werden soll, rekonstruiert wird, findet interkulturelles Lernen statt.

Der Ansatz, das Singen, Spielen, Musizieren und Tanzen in eine kulturelle Rekonstruktion einzubetten, hat viele Konsequenzen, die bis in die für einen aufbauenden Unterricht zentrale Kompetenzen-Frage reichen. Bei fremden Formen des Singens, Spielens, Musizierens und Tanzens fehlen den Schülern und Schülerinnen und den Lehrenden in den meisten Fällen bereits die elementarsten Kompetenzen.

Zwischenblende

Ich erinnere mich an meinen ersten afrikanischen Trommelworkshop beim Onkel des Aja Addy (ca. 1980). Der Meistertrommler stellte nach wenigen Minuten fest, dass uns Trommelschülern die Fähigkeit fehlte, das Becken organisch kreisen zu lassen. Also wurden die Congas beiseitegestellt und fast die Hälfte der Workshop-Zeit wurde nicht mehr getrommelt. Später habe ich bei „Capoeira für Kinder“ und bei „Tango“ bemerkt, dass nicht die korrekten Schritte, sondern die Haltung und der Gestus das Entscheidende sind. Beginnt man mit den Schritten, also der kulturell losgelösten Technik, so entfernt sich der Körper (um vom Geist gar nicht erst zu sprechen!) von der Capoeira- oder Tango-Kultur. Ahmt man jedoch zuerst die Haltung und den Gestus nach, fühlt sich dadurch in die fremde Kultur ein, so wird im darauffolgenden das Erlernen der Schritte entweder unbedeutend oder doch erheblich leichter und erfolgreicher. Ich nenne dies Vorgehen „vom Analogen zum Digitalen“. Ich habe Tango-Shows in Buenos Aires miterlebt, in denen sämtliche ZuschauerInnen einzeln mit den Profi-Tänzern und -tänzerinnen „gestisch“ tanzten, ohne auch nur einen „richtigen“ Schritt zu machen. In einem anderen Fall haben mir zwei Italienerinnen bestätigt, dass der „analog“ durchgeführte Gesang eines Tarantella-Liedes durch eine 4. Schulklasse erstaunlich authentisch geklungen haben soll: nicht der stimmbildungs-korrekte kindliche Flötenton, sondern der aus voller Brust herausgeschleuderte „unflätige“ musikalische Schrei (Video Sorrentino/Stroh 2007). Auch mit Capoeira habe ich solche positiven Erfahrungen gemacht, wo GrundschülerInnen nach nur sechs Unterrichtsstunden eine öffentliche Aufführung veranstalteten (Video Meinig/Stroh 2008).

Unter der Bezeichnung „erweiterter Schnittstellenansatz“ habe ich ein Unterrichtsablaufschema für derartige interkulturelle Inhalte entwickelt (zusammenfass. www.interkulturelle-musikerziehung.de; kurz auch in: Jank 2006). Das Schema soll abschließend am Beispiel der Behandlung des Gospelsongs *Oh Happy Day* erläutern werden:

Unterrichtseinheit *Oh Happy Day*⁶

1. Was kennen die Schüler/innen von *Oh Happy Day*? Assoziationen, Erinnerungen an Filmszenen (falls vorhanden oder Video). Woran erkennt man optisch – ohne zu hören – einen Gospelchor?
2. Basiserfahrung (ein transkulturelles Element der Musik wird herausgegriffen): Call und Response sprechen, schreien, eventuell singen, Interaktion Pfarrer-Gemeinde und „aufgeheizte Stimmung“.
3. „Analoges“ szenisches Spiel: erst freie, dann koordinierte Bewegungen. Mit den Worten des Liedes, eventuell erste Gesangsphrasen. Alles aus den Übungen der Basiserfahrung heraus entwickelt.
4. Erste Verarbeitung (hier: Textstudium): Wovon ist im Text eigentlich die Rede? Afroamerikaner kodieren „geheime Botschaften“, „Kollektive Selbstvergewisserung“ usw. (explizit oder – besser – verpackt in Rollenkarten und Spielanweisungen. Im letzteren Fall: erste szenische Rekonstruktion mit dem musikalischen Material der Basisübung).
5. „Digitalisierung“: Einüben von Gesang, Groove (Bass im Gesang oder auf einem Instrument), Körperinstrumente als Begleitung, gezielte Choreografie, die zur Situation passt. Das Einstudieren hat keinen Selbstzweck, sondern dient der Präzisierung dessen, was analog erlebt und hernach theoretisch verarbeitet worden ist.
6. Komplette szenische Rekonstruktion: Singen und Spielen auf musikalisch möglichst hohem Niveau unter Einbeziehung – eventuell stilisierter – Elemente des szenischen Spiels.

⁶ Die folgende Abfolge von Unterrichtsschritten entspricht dem „erweiterten Schnittstellenansatz“ der Interkulturellen Musikerziehung (www.interkulturelle-musikerziehung.de).

7. Zweite Verarbeitung: Diskussion über aktuelle Präsentationsformen, z. B. im Film *Sister Act 2* oder auf einem evangelischen Kirchentag. Möglichkeiten der Einstudierung und szenischen Rekonstruktion dieser Versionen. Eventuell Gegenüberstellung dieser Versionen mit der zuvor selbst erarbeiteten Version – z. B. in Standbildern zu Musik.

Zusammenfassung

Die tätigkeitstheoretische Perspektive impliziert ein Verfahren der Analyse und Bewertung von Unterricht und Lerntätigkeit. Allgemein beleuchtet sie:

- die Motive der Schüler/innen unter dem Aspekt des Verhältnisses von Wirklichkeit, die durch die Musik angeeignet ist (= Inhalt der Musik), der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen und der schulischen Inszenierung (= der Wirklichkeit im Klassenzimmer);
- die Entwicklung von Handlungszielen aus solchen Motiven heraus, den Handlungsvollzug selbst und die dabei stattfindende Selbstregulation, bei der der Lehrer den organisatorischen Rahmen bereitstellt (= Zielformulierungen, Lehrerrolle);
- die für erfolgreiches Handeln notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie den Beitrag zur Weiterentwicklung derselben im Rahmen erfolgreichen Handelns (= Kompetenzen-Frage).

Speziell erfahrungsorientiert und musikbezogen beleuchtet sie:

- das Verhältnis von Erlebnissen und (Lern-)Erfahrungen, also die Frage, ob und wie Erlebnisse verarbeitet werden und welche Rolle der „pädagogische Zugriff“ dabei spielt;
- das Bewusstsein der Handelnden, den Grad von Selbstbestimmung und das soziale Verhalten beim Handeln;
- die Inhalte, die erfahrungsorientiert angeeignet werden.

Dass die der Tagung vorgelegten Unterrichtsstunden dann, wenn sie aus tätigkeitstheoretischer Perspektive betrachtet werden, viele „Mängel“ aufweisen, liegt weitgehend daran, dass sie nicht unter dieser Perspektive entwickelt, durchgeführt und evaluiert worden sind. Es wäre eine sinn-

volle, textanalytisch nicht einfache Aufgabe, auf der Basis von Schüler/innen-Interviews herauszufinden, inwieweit die Schüler nicht implizit eine tätigkeitstheoretische Perspektive einnehmen. Die vorliegenden Interviews hatten nicht diese Absicht und sind aufgrund der angewandten Fragestellungen nicht geeignet, das Material für solch ein Forschungsvorhaben bereitzustellen. Und so bleibt auch nach dieser sehr ergiebigen Tagung für die Unterrichtsforschung noch einiges zu tun übrig ...

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1956): Diskussionsbeitrag 1952/54, erstmals publiziert in: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen 1956.
- Brecht, Bertolt (1970): Über die Verwendung von Musik im epischen Theater (1935), in: Brecht, Bertolt: *Über experimentelles Theater*, Frankfurt am Main, S. 68–77.
- Bruhn, Herbert u. a. (1994): Musikhörgewohnheiten und sozialer Gruppendruck, in: *Musikpädagogische Forschungsberichte 3*, Augsburg, S. 151–163.
- Hentig, Hartmut von (1973): *Schule als Erfahrungsraum?*, Stuttgart.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?!, in: *Musikpädagogische Forschung 13*, Die Blaue Eule, Essen.
- Klingberg, Lothar (1989): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Berlin (1. Aufl. 1972).
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (⁵2002): *Didaktische Modelle*, Berlin.
- Jank, Werner (³2009): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute 6*, Oldershausen.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1969/71): *Werke (MEW)*, hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin.
- Meinig, Melanie; Stroh, Wolfgang Martin (2008): *Capoeira für Kinder* (+ Video-Dokumentation), Oldershausen.

- Müller, Renate (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung, in: *Musikpädagogische Forschung 13*, Die Blaue Eule, Essen.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung*, Regensburg.
- Sorrentino, Wencke; Stroh, Wolfgang Martin (2007): „Te Pizzicau“ von Santu Paulu. Süditalien: Szenische Interpretation von „Taran-tella“, in: *Grundschule Musik 41*, 1/2007 (+ Video-Dokumentation), S. 13–21.
- Stroh, Wolfgang Martin (2008): Musik macht dumm, in: [Online-]*Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2008*, S. 23–41 (www.zfkm.org).
- Wiora, Walter (1957): *Europäischer Volksgesang und abendländische Tonkunst*, Kassel.

Weitere Informationen: www.interkulturelle-musikerziehung.de

Was wird aus den Jungen?

Thomas Ott

Ein unmögliches Unterfangen oder:
Schwierigkeiten mit der Beleuchtung

Die Idee ist auf den ersten Blick bestechend: Endlich einmal soll unsere kleine scientific community, die sich sonst lieber „mit sich selbst unterhält“ (von Hentig 2007, S. 160), die Probe auf ihre diversen Exempel machen und gemeinsam „die Praxis“ in den Blick nehmen – also den ideellen Endabnehmer unserer Bemühungen. Ich war angetan, zu den Eingeladenen zu gehören. Aber das Sommersemester war anstrengend und die Materialien warteten erst einmal geduldig im Agenda-Fach des Bücherregals. Kurz vor den Ferien las ich die Texte einmal durch, sah mir die Videos aber noch nicht an. Gleichwohl: Während meiner Klettereien im griechischen Taygetos-Gebirge erschien immer mal wieder Christopher Wallbaum vor meinem geistigen Auge und forderte mich auf, doch den einen oder anderen Gedanken auf das Projekt zu richten. Bald dämmerte mir, dass das Vorhaben wahrscheinlich um einiges komplizierter sein würde als die alpinistische Bewältigung des 2400 Meter hohen Profitis Elias, von dessen Plateau einst der Licht- und Sonnengott Helios in einem vierspännigen Feuerwagen himmelwärts abhob. Ich beschloss, meine Zweifel methodisch zu nutzen, sie also erst einmal, und sei es zugespitzt, auszuformulieren, bevor ich mich der Verführungskraft des sicherlich sehr sympathischen Materials aussetzte (immerhin geht es in allen drei Stunden ums Klassenmusizieren – zu rechnen war mit leuchtenden Kinder- und Lehreraugen).

Vor allem bereitete mir die Lichtmetaphorik Schwierigkeiten. Wessen Licht fällt hier worauf? Offenbar sind verschiedene Interpretationen möglich:

Erste Interpretation: Unterrichtsstunde beleuchtet didaktische Theorie. Streng genommen ist das nicht das Thema, aber so haben wohl diejenigen das Vorhaben interpretiert, die laut Christopher Wallbaum in Vorgesprächen äußerten, dass die Aufgabenstellung für Didaktiker ein

fragwürdiges Ansinnen und eher etwas für Praktiker sei, da man doch fragen müsse, „ob sich jede musikdidaktische Theorie in der Anwendung auf eine Lehr-Lern- bzw. Erfahrungssituation in der musikalisch allgemeinbildenden Schulpraxis bewähren können muss“. Wenn eine Theorie sich in der Praxis bewähren soll, dann beleuchtet – streng genommen – Praxis die Theorie. Übrigens formulierten die Skeptiker ihren Einwand so, dass man meinen könnte, für sie hätten didaktische Theorien nicht unbedingt eine konstruktive Funktion. Vielleicht ist das nur eine Nachlässigkeit in der Formulierung. Ich würde ihrer Skepsis nur zustimmen, wenn die Frage lautete, „ob sich *eine* musikdidaktische Theorie in der Anwendung auf *jede beliebige* Lehr-Lern- bzw. Erfahrungssituation in der musikalisch allgemeinbildenden Schulpraxis bewähren können muss“. Denn warum soll ich meine musikdidaktische Perspektive in einer zufällig ausgewählten Situation erproben, in der vielleicht ganz andere Ziele, Denkvoraussetzungen und Bedingungen wirken? Welche didaktische Theorie kommt heute überhaupt noch mit dem Anspruch daher, dass sie sich in jeder Situation wiederfinden und dort funktionieren muss?

Zweite Interpretation (die dem Thema wohl eher entspricht): Didaktische Theorie beleuchtet Unterrichtsstunde. Wahrscheinlich bedeutet das nicht, dass nur die Theorie (oder irgendeine „didaktische Perspektive“) beanspruchen darf, die ansonsten in Obskurität dahinwerkelnde Praxis mit dem Licht der wahren pädagogischen Erkenntnis zu beglücken. Vielmehr wohl: Ich beleuchte die Stunde von einer bestimmten Seite (Perspektive) her, bestimmt durch meine didaktische Theorie, und frage mich, ob das, was die Stunde in dieser Beleuchtung hervorkehrt, dieser Theorie entspricht. Wenn „Theorie“ eher normativ gemeint ist (wenn ich also einen theoretisch begründeten Maßstab von Unterricht, wie er sein sollte, anlege), würde ich fragen, ob die Stunde aufbauend, schülerorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsoffen, interkulturell, schnittstellig, didaktisch bzw. szenisch interpretativ, prozedural oder lebensweltbezogen genug ist. Aber welchen Erkenntniswert hätte das? Tun dies nicht schlechte Mentoren und unsensible Hospitanden seit eh und je: an einem bestimmten Bild von „gutem Unterricht“ das zu messen, was sie sehen – blind für dessen vielleicht nicht an der Oberfläche liegende Motive, Qualitäten und Wirkungen? Wenn „Theorie“ aber eher deskriptiv gemeint ist, wenn es also um die Aufklärung von Fakto-

ren und Gesetzmäßigkeiten geht, die eine bestimmte Unterrichtsrealität zu dem machen, was sie ist (oder auch, was sie nicht ist), besteht die Beleuchtung aus Richtung Theorie in einer Fragestellung und einem empirisch-methodischen Setting. In dieser Perspektive kann man nicht „eine Stunde“ untersuchen, sondern nur „etwas an/in einer Stunde“. Es genügt dann wahrscheinlich auch nicht, *eine* Stunde zu untersuchen, denn das Wort Theorie enthält einen gewissen Anspruch, der zwingend nur auf einer Erfahrungsbasis mit einer bestimmten Mindestbreite einzulösen sein wird – je nachdem, um welche Fragestellung es geht.

Überhaupt kann ich mir schwer vorstellen, dass sich an einer einzigen Unterrichtsstunde irgendetwas Relevantes untersuchen oder beweisen lässt. Wenn sich bei den Schülern bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten zeigen, weiß ich immer noch nicht, ob der Unterricht sich als aufbauend versteht – denn die Kompetenzen können ja auch vom Musikschulbesuch herrühren. Ebenso wenig wie die Vorgeschichte kenne ich die längerfristige Intentionalität der Stunde, also ihren Stellenwert innerhalb einer längeren Reihe von Unterrichtsstunden. Daraus aber ergäbe sich ihr konzeptioneller Sinn. Eine didaktische Theorie im konzeptionellen Sinn lässt sich gleichwohl an einer einzelnen Stunde nicht schlüssig nachweisen.

Unterrichtsstunden stehen freilich nicht nur in einem prozessualen, sondern auch in einem sozialen, kulturellen, schulorganisatorischen Kontext, über den ich Zusatzinformationen brauche, egal ob ich meine lichtspendende Theorie eher normativ oder eher deskriptiv verstehe. Die dokumentierten Aussagen von Lehrern und Schülern werden mir nicht weiterhelfen, schon weil diese meinen Lichtstrahl nicht gesehen haben, als sie ihre Auskünfte formulierten. Und wenn der Wert dieser Auskünfte für meine Analyse auf der gleichen Ebene liegen soll wie die Informationen, die ich der Stunde selbst entnehme: Warum dann der ganze Video-Aufwand, warum genügen dann nicht diese Erzählungen selbst? Es sei denn, ich will die Erzählungen vergleichend in ihrem Verhältnis zum sichtbaren Unterricht untersuchen (wie z. B. Niessen/Lehmann-Wermser 2006). Aber auch dann könnte ich möglicherweise nur sagen: „Aha, da haben wir’s mal wieder. Beweiskraft für das Phänomen hätte das nicht, denn in der nächsten Stunde kann alles schon wieder ganz anders sein ...“

Ich habe aber noch ein ganz anderes Problem. Welche „didaktische Perspektive“ oder „didaktische Theorie“ hat mir der Initiator wohl zugeschrieben, als er mich anscrieb? Es soll ja auch nicht allein um meine Position gehen, sondern sie soll außerdem repräsentativ für eine Richtung stehen. Interkulturelles Lernen? Die Formel steht in meinen Augen eher für einen offenen Diskussionszusammenhang ohne klare Konsequenzen für Unterricht in dieser oder jener Situation. Natürlich bin ich überzeugt, dass Musikunterricht seine kulturellen Grundlagen heute globaler definieren, dass er Musikinteressen von Einwandererkindern mehr Raum geben sollte. Wenn das aber gerade in diesen Stunden nicht geschieht? Oder wenn es auf eine für mich verborgene Weise geschieht?

Die Veröffentlichung von 1984 (Günther/Ott/Ritzel 1984) wird gelegentlich noch mit mir identifiziert – manchmal im Sinne einer „Konzeption“ (Schülerorientierung). Es ging aber um viel weniger (oder um viel mehr): ein kleines, methodisch nicht besonders valides Experimentalprogramm – wir wollten wissen, was passierte, wenn ... (in diesem Fall: wenn Lehrer ihre Schüler ein bisschen mehr mitplanen ließen, als sie es sonst gewohnt waren). Es ging eher darum, dass „Didaktiker“ und „Praktiker“ sich gemeinsam um die Planung, Dokumentation und Auswertung von Unterricht bemühten, und zwar unter einem bestimmten, gemeinsam festgelegten Aspekt, und dass sie dabei in eher unsystematischer Weise Erfahrungen sammelten. So wie es eigentlich immer sein sollte – denn das war die Utopie: Überwinden des Einzelkämpfertums, des monadischen Vor-sich-hin-Unterrichtens hinter geschlossenen Klassentüren. Musikdidaktische Perspektive? Immerhin kam hier eine bestimmte Vorstellung vom Lernen, vom Lernen in Gruppen, vom Lernen in Gruppen unter Anleitung, vom musikbezogenen Lernen in Gruppen unter Anleitung, zum Tragen, die mein Unterrichtsverständnis seither bestimmt: dass Lernende (und lernende Gruppen) neue Erfahrungen sehr individuell und in prinzipiell nicht voraussehbarer Weise assimilieren, wobei die interne Verarbeitung eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle spielt wie die äußeren Prozeduren des Lernarrangements es tun. Diese (konstruktivistische) Vorstellung war mir vertraut, bevor ich sie in Maturanas und Varelas „Baum der Erkenntnis“ (Maturana/Varela 1984), bei Kersten Reich (zahlreiche

Publikationen, u. a. 1990)¹ und vielen anderen ausformuliert fand. Solche internen Prozesse kann man (vielleicht und begrenzt) mit bildgebenden Verfahren, aber niemals in einem Unterrichtsvideo sichtbar machen.

Ein Versuch: Dünne Fakten, dichte Beschreibung

Ich könnte nun also auf den Sonnenwagen des Propheten aufspringen und es bei einem Blick auf Leipzig aus der Vogelperspektive bewenden lassen. Noch spannender finde ich es allerdings, der theoretisch erwiesenen Unmöglichkeit die Überlegung entgegenzusetzen, dass der schönste Skeptizismus keiner ist, wenn er sich nicht auch gegen sich selbst wendet.

Ich knüpfe also an meine oben dargestellten Zweifel an: Eine bestimmte deskriptive Perspektive oder normative Idee von Unterricht kann blind machen für Momente des beobachtbaren Geschehens, für seine verborgenen Gesetzmäßigkeiten und eventuellen Qualitäten. Um noch einmal in die Ferne zu schweifen: Wer – wie auch ich zu Anfang – mit dem inneren Bild einer progressiv unterrichteten deutschen Grundschulklasse in eine afrikanische Schule kommt, sieht nur tief-schwarzes kolonialpädagogisches Mittelalter. Erst wenn es gelingt, sich von diesem Bild zu lösen, treten allmählich die Grautöne, dann auch die eine oder andere Farbe hervor, bis man eine Ahnung von der inneren Logik und Dignität der Situation bekommt und dahinter unerwartete kulturelle Valeurs entdeckt (Kinder fragen nicht, Kinder geben keine langen Antworten, Kinder sehen Erwachsenen nicht ins Gesicht ...). Das „mechanische Lernen“ (learning by rote) in afrikanischen Schulen bringt erstaunlicherweise auch hochgebildete, kenntnisreiche, kreative und intellektuell flexible Personen hervor. Ich habe mir das immer damit erklärt, dass es zwar mechanisches Lehren, nicht aber mechanisches Lernen gibt, eben weil der menschliche Geist kein Me-

¹ Die aktuelle Diskussion zu möglichen konstruktivistischen Perspektiven der Musikpädagogik (Diskussion Musikpädagogik 40/2008) kann hier nicht kommentiert werden.

chanismus ist. Die Papageienmethode ist nur begrenzt wirksam, weil Kinder, auch sehr kleine Kinder, eben keine Vögel sind. Es gibt gar nicht mal so wenige Kinder, die am „teaching by rote“ erstarken, weil es höchste Anforderungen an ihre Kombinatorik stellt: Sie müssen sich ständig einen Reim auf das machen, was ihnen da so stümperhaft nahegebracht wird. Wenn man in Gesichtern liest, kann man das sogar sehen. Mit Anne Niessens Begrifflichkeit zu sprechen: Der Unterricht führt zu einer gewissen Verarbeitungstiefe, obwohl er gar nicht so gemeint ist. Ich frage mich, ob das nur in Afrika so ist. Wie oft bin ich als Schüler in langweiligen Unterrichtsstunden weggetreten und habe das Thema in meiner Fantasie auf meine Art weitergesponnen, eigentlich war dies sogar eine meiner (im Rückblick äußerst wichtigen) Hauptbeschäftigungen.

Ethnologen kennen seit eh und je das Problem des unangemessenen Schließens von sich selbst auf kulturell Anderes. Eine diskutabile Methode, dem zu entgehen, ist die von Ryle und Geertz vorgeschlagene „dichte Beschreibung“ (Geertz 1983)². Sie beruht auf einem semantischen Kulturbegriff: Einzelbeobachtungen gelten zunächst nur als „Zeichen“ für einen bestimmten kulturellen Zusammenhang, verstanden als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“, in das Menschen notwendig verstrickt sind. Je mehr dieses Gewebe in der Interpretation der („dünnen“) Einzelbeobachtungen hervortritt, desto dichter die Beschreibung.

Ich bin gegenüber diesen Unterrichtsstunden voreingenommen – übrigens vor allem im positiven Sinne. Kann ich diese Voreingenommenheit vielleicht sogar zum Erkenntnisinstrument machen, indem ich sie zu kontrollieren versuche, ähnlich wie ein Ethnologe dies tut? Nun bin ich angesichts der Videos in meiner eigenen pädagogischen Kultur, aber trotzdem zögere ich bei dem Ansinnen, diese Stunden – ich würde lieber sagen, diese Stundenabbilder – ins sogenannte Licht meiner „didaktischen Theorie“ zu stellen, die es natürlich irgendwo auch gibt – man kann nicht nicht theoretisieren, um diesen Spruch von Paul Watz-

² Neuerdings wird die Methode auch in der deutschen Erziehungswissenschaft angewandt (vgl. die überraschenden Ergebnisse bei Raufelder 2006).

lawick abzuwandeln. Aber, und das ist mir jetzt sehr wichtig: Es gibt eine gewisse Respektgrenze des Didaktikers gegenüber gelebter Praxis, vor allem dann, wenn sie mit einer solchen Ernsthaftigkeit, einem solchen Engagement auf Seiten der Lehrer daherkommt, wie das hier der Fall ist.

Also näherte ich mich der Thüringen-Stunde mit dem Vorsatz, in einer Haltung freischwebender Aufmerksamkeit einen in ihr wichtigen Aspekt zu entdecken und dann weitere Informationen zu diesem Aspekt zu sammeln, in der Hoffnung, daraus theoretisches Kapital zu schlagen. Schnell drängte sich mir beim Betrachten der Stunde und beim Lesen des Begleitmaterials ein bestimmter Aspekt auf: das Verhältnis von Jungen und Mädchen, ihr unterschiedliches Verhalten, das mir danach aussah, als ob es das in letzter Zeit vieldiskutierte Problem der Bildungsbenachteiligung der Jungen illustrieren könnte (Stamm 2008; H.-P. Kuhn 2008; Hurrelmann/Quenzel 2008; A. Kuhn 2009; Biddulph u. a. 2008). Ich kann nun danach fragen, warum sich mir gerade dieser Aspekt aufdrängte. Ich komme hier an ein, wie ich glaube, Grundmotiv meines Selbstkonzepts als Musikpädagoge, wenn man so will, meiner musikpädagogischen Theorie: Ich halte das störanfällige Interaktionsgeschehen im Unterricht für einen Erfolgsfaktor im gleichen Rang wie die Inhalte und Methoden. Deshalb fand ich scheiternde Lernprozesse oder mit dem Lernen einhergehende Schwierigkeiten schon immer interessanter als „gelungene“ Situationen. Schüler mit Lernproblemen sind eine theoretische und praktische Herausforderung und deshalb eher der Aufmerksamkeit wert als die sogenannten guten oder bildungserfolgreichen Schüler.

Die Bildungsbenachteiligung von Jungen scheint als Problem inzwischen an die Stelle dessen zu treten, was früher die Bildungsbenachteiligung der Mädchen war, personifiziert in der sprichwörtlichen „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ in den 60er- und 70er-Jahren. Die Vorzeichen des Gender-Problems haben sich umgekehrt: Mädchen schneiden bei allen Parametern des Bildungserfolgs bis hin zu den Hochschulexamina heute deutlich besser ab als Jungen.

Wende ich auf meine Beobachtungen an der Thüringen-Stunde in lockerer Weise die ethnologische Methode der „dichten Beschreibung“ an, so wird die Frage sein, ob sich die Befunde zu etwas Zusammenhän-

gendem verdichten lassen – und wenn ja, was diese Verdichtung an musikpädagogischen Handlungs- und Forschungsperspektiven hervorbringt. Es handelt sich also um ein heuristisches Spiel. Ich verbinde insgesamt 21 Beobachtungen aus dem Video und an 13 Textstellen aus dem Interviewmaterial zu einem hypothetischen Bedeutungsgewebe. Allerdings dürften weitere, mehr oder weniger unterschwellige Wahrnehmungen an diesem Bedeutungsgewebe mitgewirkt haben. Zur Verifizierung des Fazits reicht diese eine Stunde nicht aus.

Die Beobachtungen und Zitate lassen zunächst folgende alternative Deutungen zu:

1. Sie sind akzidentell und haben nichts zu bedeuten.
2. Sie lassen sich zu einem Bedeutungsgewebe verdichten, das sich aus dem „normalen“ Entwicklungsgefälle zwischen den Mädchen und Jungen der beobachteten Altersgruppe ergibt.
3. Sie lassen sich zu einem Bedeutungsgewebe verdichten, das sich aus Widersprüchen zwischen der schulischen Leistungsfähigkeit von Jungen und ihrem gender-bedingten Selbst- und Rollenbild ergibt. Die Bedeutungsgewebe in 2) und 3) sind musik- und musikunterrichtsspezifisch eingefärbt.

Ich neige – nach Anreicherung der Beobachtungen durch einschlägige sozialisations- und erziehungswissenschaftliche Befunde und Erklärungsansätze – der dritten Deutung zu, ohne sie allerdings zu einem Beweis verdichten zu können.

Die Geschichte

Nun also meine Geschichte.

Die meisten – oder alle – Mädchen dieser Klasse sind die Gewinnerinnen, drei der vier Jungen sind die Verlierer dieser Stunde.

Die „Band“ besteht bis auf eine Ausnahme aus Mädchen. Sie sind privilegiert durch ihre Instrumentalistenrolle, durch die Zuwendung des Lehrers und durch ein daherrührendes, wohl nicht erst in dieser Stunde entwickeltes positives Gruppengefühl. In der Interviewgruppe 4, ausschließlich mit Band-Kindern besetzt, wird diese Befindlichkeit am

deutlichsten. Wenngleich sie mit der Instrumentenzuweisung und mit dem Liedrepertoire nicht ganz einverstanden sind, fühlen sich diese Kinder im Musikunterricht ausgesprochen wohl. (Auch in der Interviewgruppe 1 mit zwei weiteren Kindern aus der „Band“ artikuliert sich dieser Tenor, während die Gruppen 2 und 3 eher wortkarg und kritisch auf die Interviewfragen reagieren. Sie monieren das Liedrepertoire, die vielen „langweiligen“ Wiederholungen in den aufbauenden Übungen und die Tatsache, dass sie so wenig an die Instrumente kommen.)

Der Schwerpunkt meiner Beobachtungen lag auf dem unterschiedlichen Verhalten und der Interaktion von Jungen und Mädchen bei der Gruppenaufgabe, eine Choreografie zu entwickeln. Die acht Mädchen einerseits und die drei Jungen andererseits haben mit der (vom Lehrer nur sehr kurz und nicht besonders präzise eingeführten) Aufgabe die gleichen Schwierigkeiten. Deutliche Unterschiede bemerkt man aber in der Art und Weise, wie sie mit diesen Schwierigkeiten umgehen. Die Mädchen beginnen sofort, intensiv zu diskutieren und zu experimentieren, zwei offensichtlich etwas gehemmte oder bewegungsgestörte Mädchen werden von den anderen umstandslos integriert (Thür., Winkel 3, 17:15–18:15 [I]). Die drei Jungen bleiben ratlos auf ihren Stühlen sitzen, überbrücken die unklare Situation mit Verlegenheitsgesten, kooperieren nicht und blicken immer öfter zu den intensiv arbeitenden Mädchen hinüber (Thür., Winkel 3, 18:30–19:30 [II]). Schließlich stehen sie auf und nähern sich der Mädchengruppe, die aber, vertieft in ihre Aufgabe, keine Notiz von ihnen nimmt (Thür., Winkel 3, 19:30–20:00 [III]). Diese gesamte Phase der Orientierungslosigkeit dauert etwa 8 Minuten. Die Jungen reagieren auf die für sie offensichtlich äußerst unangenehme Situation – zu der ironischerweise als Dauerbandschleife der Soundtrack *Oh Happy Day* erklingt – mit hilflosen, teils exhibitionistischen, teils leicht aggressiven Gesten (z. B. Thür., Winkel 3, 19:55–20:10 [IV]; 22:50–23:00 [V]). Dann wenden sich die Mädchen plötzlich den daraufhin wie erlöst strahlenden Jungen zu, es kommt zu einem Austausch (Thür., Winkel 3, 24:20–25:20 [VI]). Die Jungen kreieren spontan eine nicht sehr passende, an den Milchtritt kleiner Tiere oder an hüpfende Häschen erinnernde Bewegung, die bei den Mädchen nicht ankommt (Thür., Winkel 3,

25:20–26:00 [VII]), die sie (die Jungen) aber auch später bei den „Aufführungen“ mangels anderer Ideen immer wieder einsetzen. – Der Lehrer interveniert dreimal kurz bei der Gruppenarbeit (Thür., Winkel 3, 27:05–27:30 [VIII]; 35:00–35:30 [IX]; 37:00–37:30 [X]), wendet sich aber die ersten beiden Male nur den Mädchen zu, ohne die Jungengruppe zu sehen. Beim dritten Mal entdeckt er die – peinlich berührten, weil gerade wieder inaktiven – Jungen und spricht sie von der Seite kurz an: Ihr solltet das auch machen, das ist auch für Jungen wichtig! Auch bei den Aufführungen am Schluss zeigt sich der Unterschied: Während die Mädchen auch jetzt noch in engem Kontakt sind und ihre „Choreografien“ weiterentwickeln, reproduzieren die Jungen bloß ihr stereotypes Bewegungsmuster (Thür., Winkel 3, 42:00–43:00 [XI]).

Der Schlagzeugspieler T. zeigt ein gänzlich anderes Verhalten. Er ist eine Art Wanderer zwischen der Mädchen- und der Jungenwelt. Ganz zu Beginn der Stunde sitzt er zwischen den drei Jungen und den Mädchen der zweiten Reihe und kommuniziert nach beiden Seiten. Bei den Übungen nimmt er Impulse von der Mädchenseite auf und animiert wirkungsvoll seine drei Mitschüler, die diese Hilfe dankbar annehmen (Thür., Winkel 2, 4:37–5:30 [XII]). Dann verlässt er sie und begibt sich ans Schlagzeug, und das Elend der drei beginnt. T. ist kommunikativ, witzig, kompetent und kreativ; er neigt zwar ein wenig zur albernen Übertreibung, fügt sich aber konstruktiv ins Geschehen ein. Im Gespräch kehrt er aber auch den „Coolen“ heraus, der alles schon kann (theoretisch steht er auf dem Boden eines statischen Begabungsbegriffs: das kann man sowieso nicht lernen!). Analog dazu genießt er seine „splendid isolation“ am Schlagzeug in der Ecke hinter dem Flügel. Spielerisch wechselt er zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ Rollenelementen hin und her – während die anderen drei offensichtlich darunter leiden, einerseits Jungen, andererseits hier die Schlusslichter zu sein. Im Gegensatz zu ihnen ist T. bei den Mädchen ziemlich beliebt. Sein Glanz dürfte den Frust der drei Mitschüler nur noch erhöhen. Ein wichtiges Moment, das ich noch erwähnen möchte, ist der Widerspruch von Mimik und Körpersprache bei den drei Jungen. Sie versuchen die ganze Zeit fröhlich auszusehen, aber ihre Körpersprache kann die Verwirrtheit nicht verbergen.

Fazit und Perspektiven

Bestimmte Eigenheiten eines solcherart aktiven Musikunterrichts sind offenbar hochrelevant, wenn es um die Frage nach den Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Jungen geht. Musikunterricht lädt hoch auf der Exhibitionismuskala (Singen, Bewegen, Selbstaussdruck) und setzt damit im Allgemeinen die Mädchen in Vorteil, die aufgrund ihrer höheren sozialen – vielleicht nicht unbedingt ihrer höheren kreativen – Kompetenz auch kreative Gruppenaufgaben besser bewältigen. Mädchen sind kompromissbereiter, wenn es um die Aufgabenverteilung geht, und beharrlicher im Überwinden von Schwierigkeiten, beispielsweise beim instrumentalen Üben, aber auch angesichts unbekannter Aufgabenstellungen.

Mädchen haben aber auch einfühlernden Zugang zu typischen Verhaltensproblemen von Jungen und sind sogar in der Lage, lösungsorientiert damit umzugehen, manchmal nicht ohne (dann aber eher liebevolle) Ironie: Sie durchschauen, lassen es den Durchgesehenen aber nicht zu sehr spüren. Hier liegt schon eine erfolversprechende methodische Strategie: Vor allem bei kreativen Gruppenaufgaben, gerade wenn sie expressiv geladen sind, sollten Jungen und Mädchen unbedingt zusammenarbeiten. Wo die Mädchen sich nicht trauen, die Jungen anzusprechen, oder wo sie lieber in ihrem spezifischen Mädchenbiotop bleiben wollen, sollten Lehrer für eine solche Zusammenarbeit sorgen (Überlegungen gestützt durch: Hurrelmann/Quenzel 2008, S. 77 f.).

Bestimmte Aktivitäten im Musikunterricht sind bei den Kindern prestigeträchtiger als andere und fördern zugleich das Selbstwertgefühl und die Identifizierung mit dem Musikunterricht als Ganzem. Deutlich wird das an den Statements der Gruppen 1 und 4. Hier ist, offenbar mit Vorrang, das Instrumentalspiel relevant. (Die Interviews zur Hamburg-Stunde deuten in dieselbe Richtung: Gäbe es in Bezug auf den Musikunterricht so etwas wie „corporate identity“, klarer könnte sie sich nicht artikulieren.) Dass Mädchen beim Klassenmusizieren disziplinierter, frustrationstoleranter und irgendwie „süß“ (so der Lehrer im Gespräch) sind, dass man mit ihnen eher zu anhörbaren Ergebnissen kommt, sollte Lehrerinnen und Lehrer nicht davon abhalten, auch „schwächere“ Jungen heranzuziehen und speziell zu fördern. Es dürfte ihrem Selbstbe-

wusstsein keineswegs förderlich sein, wenn sie gerade von den prestigebesetzten Aktivitäten abgedrängt werden.

Schon sehr früh nehmen die Kinder bestimmte Instrumente offenbar in ihrem gender-spezifischen Symbolwert wahr. Besonders bei Jungen scheint dies die Präferenz für bestimmte Instrumente (z. B. E-Gitarre) zu bestimmen. Andeutungen finden sich im Interview-Material mehrfach, wobei nicht die Jungen, sondern die Mädchen – ironisch – darauf hinweisen, wie im Falle eines der drei Bewegungs-Jungen in der Interview-Gruppe 1. Auch hier liegen mit Sicherheit Handlungsmöglichkeiten begründet, wenn es um die Förderung von Jungen im Musikunterricht geht.

Ich breche meinen Versuch hier ab – auch in Erwartung der Meinungen der Praktiker unter uns zu diesem Thema. Zwar sind – es sei abschließend noch einmal betont – die Ergebnisse meiner Interpretationsbemühungen aus dem Material heraus im strengen Sinne nicht beweisbar. Zumindest im Sinne von Forschungsfragen ließen sich aber von hier aus Linien in verschiedene thematische Richtungen ziehen. Der gender-spezifische Prestigewert von musikalischen Aktivitäten und der entsprechende Symbolwert bestimmter Instrumente wären nur zwei dieser Linien. Eine dritte käme hinzu, stellte man diese Problematik zusätzlich ins Licht der interkulturellen Aspekte, die gerade auch für den Musikunterricht immer wichtiger werden: Die Geschlechterrollen-Problematik wird noch komplexer, betrachtet man ihre unterschiedliche Valenz in der Herkunft der Kinder aus ihren kulturellen Kontexten. Eine weitere Linie führt über diese Themen hinaus in eine generelle, ebenso wichtige wie vernachlässigte Dimension musikdidaktischer Reflexion: das soziale Lernen im Musikunterricht. Die wohlfeile, weil propagandistische Rede von der Förderung sozialer Tugenden durch Musikunterricht würde durch unser Beispiel (wenn es denn eines ist) widerlegt: Wenn man nicht aufpasst, so sagt es uns, passiert das Gegenteil. Auch im Musikunterricht, gerade beim störanfälligen gemeinsamen Musizieren, bedarf soziales Lernen der Sensibilität von Lehrern und Schülern für das Interaktionsgeschehen, bedarf es der professionellen sozialen Handlungskompetenz der Lehrperson. Die Freude über die in der Tat schönen Möglichkeiten des Klassenmusizierens hat unseren Blick dafür womöglich etwas getrübt.

Was wird aus den Jungen?

			<i>Thüringen-Stunde: Video</i>
<i>Nr.</i>	<i>Winkel</i>	<i>(ab) Zeit</i>	<i>Beschreibung</i>
01	2	04:37	T., zwischen Jungen und Mädchen, kommuniziert nach beiden Seiten.
02	2	12:15	Die Jungen tun sich bei den Bewegungs- und Klatschübungen, auch animiert durch T., zunächst scheinbar leichter als die meisten Mädchen – mit einer leichten Tendenz zur albernem Übertreibung.
03	2	14:13	T. animiert die drei anderen Jungen deutlich bei der „Schwimmübung“.
04	2	16:16	L gibt die Bewegungsaufgabe – T. und das Mädchen neben ihm reagieren, im Kontakt miteinander, direkt darauf – dann verlässt T. die anderen Jungen.
05	3	16:42	T. bewegt sich durch den Raum und kommuniziert heftig mit Gitarristin Z.
06	3	17:12	Die Mädchen finden sich zur Gruppe zusammen, während die Jungen, nach außen desinteressiert und mit anderem beschäftigt, sitzen bleiben.
07	3	18:39	Während die Mädchen intensiv diskutieren, machen die drei Jungen nicht ernst gemeinte Bewegungen, blicken aber immer wieder – erst wie zufällig, dann aber deutlich gerichtet – zu den Mädchen hinüber.
08	3	19:30	Der mittlere Junge steht auf, bewegt sich unsicher in Richtung Mädchen-Gruppe, die anderen folgen, die Mädchen kehren ihnen aber den Rücken zu – die Jungen albern teils, teils stehen sie herum, blicken aber immer wieder zu den Mädchen hinüber, als wollten sie mitmachen.
09	3	20:00	Auffällige Verlegenheits-Aktion des mittleren Jungen
10	3	21:00	Die Mädchen schaffen sich mehr Raum und bewegen sich weiter von den Jungen weg, die Jungen machen kurz darauf Wippbewegungen aus den Knien heraus und blicken nach unten – dann wieder Albereien.

			<i>Thüringen-Stunde: Video</i>
<i>Nr.</i>	<i>Winkel</i>	<i>(ab) Zeit</i>	<i>Beschreibung</i>
11	3	22:53	Der mittlere Junge macht eine Art Ziel-Schuss-Bewegung in Richtung Mädchen.
12	3	24:20	Während L ans Klavier geht, wenden sich die Mädchen plötzlich den Jungen zu – diese strahlen, es entsteht Kontakt.
13	3	26:06	Mädchen reagieren positiv bis belustigt auf die Bewegungen der Jungen.
14	3	27:09	L interveniert bei der Bewegungsgruppe, spricht aber nur in Richtung der Mädchen – Mädchen und Jungen setzen sich wieder deutlich separiert in ihre Ecken.
15	3	29:55	Jungen singen und klatschen mit.
16	3	34:22	Aufforderung L: Bewegung, im Stehen – Jungen folgen deutlich später als Mädchen und wenig motiviert.
17	3	35:03	L interveniert erneut bei der Bewegungsgruppe, spricht aber wieder nur die Mädchen an.
18	3	35:40	Bewegung – Mädchen etwas zaghaft und verschämt, Jungen reagieren darauf ironisch mit der „Häschenbewegung“.
19	3	37:05	Die Jungen haben sich nach der Übung gesetzt; L interveniert und spricht zunächst wieder nur die Mädchen an, wendet sich dann aber auch kurz und wie beiläufig an die Jungen: „Ihr solltet mal – für Jungs ist das gar nicht schlecht, das mal zu machen“; lässt die Jungen aufstehen, diese reagieren mit Einigeln, da jetzt im Blick des L.
20	3	40:54	T. erhält bei seiner Auftrittsankündigung freudigen Beifall von den Mädchen. Bei den Auftritten der Band-Mädchen sind die Jungen nicht sichtbar.
21	3	42:02	Die Mädchen agieren kommunikativ und werden dabei ansatzweise lockerer und besser, während die Jungen einfallslos und ohne kommunikativen Kontakt mit den Mädchen und untereinander ihre stereotype „Häschenbewegung“ wiederholen.

Was wird aus den Jungen?

<i>Gruppe/ Lfd. Nr.</i>	<i>Seite/ Zeile</i>	<i>Thüringen-Stunde: Interviews</i>
S 1 01	21/71–80	I: Was hat euch besonders Spaß gemacht? / S4 (Junge): Naja, also das Tanzen fand ich nicht so schön, das war blöd, aber bei uns war eigentlich alles gut. // I: Irgendwas Spezielles, was du besonders gut fandest? // S4: Naja, das (..) ähm mit dem (..) also Schwimmen gehen, am Anfang, ja das halt. // I: Also eher die Bewegung? Oder das – // S4: Also das, was wir dazu gesprochen haben, und auch die Bewegung, alles zusammen.
02	27/270	S2: (flüsternd) Jetzt sag du mal was M.!
03	27/295– 296	S2: Jetzt, sag du mal was, S4! // S1 (flüsternd): Der sitzt hier bloß da. (lachen)
04	28/329– 333	S4: Ich habe vorher, glaub ich, vier Jahre Flöte gespielt und jetzt anderthalb Jahre Gitarre. // I: Was findest du besser: Flöte oder Gitarre? // S4: Gitarre. // S: Ist männlicher. (lachen)
05	31/427– 431	S2: ... und er sollte die Klasse im Griff haben. Es müsste halt so sein, dass so die Jungs auch zwischen den Mädchen sitzen. // (..) (lautes Lachen) // S1: Du denkst da an einen ganz bestimmten. // (lachen)
S 4/06	47/4	S2 (= T.): (Niemand hat gelächelt). (lacht)
07	47/10–14	T.: Warum ich immer? Also, ich fand's eigentlich ganz cool ... // S3: Sprich mal ein bisschen deutlicher. // T.: ... weil ich Schlagzeug spielen konnte. // S1: Sprich ordentlich, (T.). // T.: Und, ja. Das war's eigentlich.
08	48/19–32	S1: ... genau, ja, Metallophon gespielt, und eigentlich wollte ich Schlagzeug spielen, aber da T. das schon besetzt hatte, ging nichts mehr. // I: Aber das war auch gut? // S1 Ja, es war auch gut, hat auch Spaß gemacht. // T.: Ach so, du sollst hier Werbung für unsere Band machen? // S1: Hä, was soll ich? Ach T., jetzt hör doch mal auf damit. // S3: Ja, also wir haben uns erst warm gemacht, und dann haben wir das

<i>Gruppe/ Lfd. Nr.</i>	<i>Seite/ Zeile</i>	<i>Thüringen-Stunde: Interviews</i>
		schöne Lied gesungen, und das schöne Lied, ja, dann haben wir ein schönes Lied gesungen, und ähm, ich wiederhol' mich gern, ich weiß, und ich fand das total schön und ... // T.: „Ich fand's total schön“ // S3: ... ich fand's halt total schön und mitgenommen hab ich, dass, gar nichts. Also doch, ganz viel, das ist so unendlich, das kann man gar nicht aufzählen.
09	49/71–80	T.: Ich hätte viel lieber Gitarre gespielt. // I: Aber die war dann weg, die Bassgitarre. // T.: Nee, nein, richtige Gitarre. // S3: So ne E-Gitarre. // S1: Die spielt er nämlich. // I: Und die gabs nicht, oder warum –? // T.: Nee, gibt's nicht. // S3: Nee, S4 (die Bassgitarristin) hat mehr Talent als er. (Gekicher)
10	50/100–106	S1: Am meisten Angst hat man ja vor dem anderen Gelächter der Klasse. // T.: Nein, find ich nicht. (Lautes Lachen). T.: Also ich fand es eigentlich ganz chillig, weil ich konnte mich einfach so zurücklehnen und Schlagzeug spielen und aus dem Fenster gucken. // I: Und das hat sich gut angefühlt? // T.: Ja.
11	52/162–164	(Zur Frage des I: Was habt ihr gelernt?) // T.: Also ich persönlich würde mal sagen nichts. Wir haben ja eigentlich nur gespielt, sozusagen, gespielt. Ja, außer vielleicht ein bisschen singen, mehr eigentlich nicht.
12	55/255–265	(Zur Frage der Zensuren im Musikunterricht) // T.: Also, für mich ist es eigentlich nicht so wichtig, weil ich finde, Kunst und Musik, diese Sachen sind eher so Können und Nicht-Können, weil Musik kann man entweder, das kann man nicht ... // S4: Das ist aber bei Mathe auch so. // T.: ... das kann man üben. Mathe kann man wirklich gut üben ... // S3: Da kann man sich halt verbessern // T.: ... aber bei Kunst zum Beispiel muss man ja ... // S4: Entweder du kannst es, oder du kannst es nicht. // T.: ... ein gutes Gefühl in der Hand haben, ja. // I: Und da kann man eigentlich ja gar keine Noten – // T.: Ja, kann man nicht. Eigentlich sollte es darauf keine Noten geben.

Was wird aus den Jungen?

<i>Gruppe/ Lfd. Nr.</i>	<i>Seite/ Zeile</i>	<i>Thüringen-Stunde: Interviews</i>
13	58/367– 385	(Zur Frage, wie Musikunterricht aussehen sollte) S1: Mit vielen modernen Liedern, Instrumente, vielleicht auch ein paar alte Lieder, die aber nicht so langweilig sind. // S3: So omamäßig. // S4: Genau, oder Wanderlieder und so was. (Lachen) // S1: Also dass man eben richtig so aus sich heraus kommen kann. // T.: Also mit Musik, Reggae, Folk und House, solche Musik [...] Über Bob Marley.

Literatur:

- Biddulph, Steve u. a. (2008): *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*, München.
- Hentig, Harmut von (im Gespräch, 2007): „Die Erziehungswissenschaft ist beängstigend produktiv, aber sie unterhält sich mit sich selbst.“, in: „Die jungen Leute verloren“, *DER SPIEGEL* 34/2007, S. 160.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982/83): *Musikunterricht* 1–6/5–11, Weinheim.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1984): *Der Baum der Erkenntnis*, Bern und München.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2008): Lasst sie Männer sein. Jungen stehen im Schatten leistungsfähiger Mädchen. Es wird Zeit, ihnen zu helfen, in: *DIE ZEIT*, 23. Oktober 2008, S. 77 f.
- Kuhn, Annette (2009): Wilde Kerle in der Krise. Wenn Schüler sich langweilen oder unruhig sind, vermuten Lehrer schnell Verhaltensstörungen. Warum Jungen schon in der Grundschule Probleme haben, in: *DIE WELT Magazin* 5. Januar 2009, S. 8.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Rendtorff, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht*, Opladen u. a., S. 49–71.

- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel reziproker Sinnzuschreibungen. Pilotstudie zu einem Unterrichtsforschungsprojekt, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Unterrichtsforschung* (= Musikpädagogische Forschung, 27), Essen.
- Raufelder, Diana (2006): *Zur Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess – Eine Ethnographie*, Diss. Phil. Berlin (FU).
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden, in: *System Schule* Jg. 3 Heft 3, S. 75–85.
- Stamm, Margit (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, S. 106–124.
- Sind Mädchen die neuen Jungs? Der rasante Aufstieg des schwachen Geschlechts, in: *Süddeutsche Zeitung Kinderleben – Das Familienmagazin* 3/2008, S. 10–18.

Fishbowl C

Thomas Ott, Christian Rolle, Wolfgang Martin Stroh,
Moderation: Anne Niessen

Das Gespräch dreht sich wesentlich darum, was verschiedene Musikdidaktiker unter ästhetischen, musikalischen, musikbezogenen Wahrnehmungspraxen bzw. -tätigkeiten und Erfahrungen verstehen, sowie um das Verhältnis dieser Begriffe zu Bildung, Symbolbildung, Bedeutungszuschreibung und Lernen. Die Diskussion wird nicht nur an den Videos, sondern auch an erzählten Unterrichtsbeispielen festgemacht. Als besonders anregend erweist sich das Beispiel von Lehrer Willibald, der Schuberts Lied vom Leiermann aus der Winterreise vorträgt und damit eine wechselseitige Beleuchtung von Lied und Lehrerrolle, von ästhetischem Objekt und Klassensituation anregt.

Niessen blickt zurück auf die drei Vorträge: Rolle stelle die musikalisch-ästhetische Erfahrung und damit die Schülerseite in den Vordergrund, Aufgabe des Lehrers sei es in erster Linie, Angebote zu unterbreiten und Spielräume schaffen. Im zweiten Beitrag von Wolfgang Martin Stroh gehe es um den Unterschied zwischen Lehren und Lernen. Nun gewinne auf der „Lehren“-Seite etwas an Bedeutung, was als szenisches Spiel in einer ausgearbeiteten Konzeptform vorliege: der Lehrer als Organisator, der auf diese Weise den Schülern ermöglicht, ihre Erlebnisse zu Erfahrungen zu verarbeiten. Otts Vortrag wiederum enthalte in Bezug auf die Lehrenden eigentlich eine Provokation, weil die Bedeutung des Lehrens im Vergleich zu anderen Faktoren im Lernprozess zurückgenommen werde. Sein Vortrag greife das Motiv der Benachteiligung auf, das schon bei Barth bei der Betrachtung von Schülern mit Migrationshintergrund eine Rolle gespielt habe, nämlich die Benachteiligung von Jungen – ein Skandal in unserem Bildungssystem, der uns in Zukunft noch beschäftigen werde. Was sich an diese drei Perspektiven anschließen könnte, wären die Fragen: Wie lassen sich Spielräume für ästhetische Erfahrung ermöglichen, wie kann man sie zum Beispiel auch Jungen ermöglichen und welche Rolle spielt dabei der Lehrer?

Stroh sucht den Vergleich seines Erfahrungsbegriffs mit dem der ästhetischen Erfahrung bei Rolle. Er fragt zunächst, ob es auch hinsichtlich ästhe-

tischer Erfahrung das Phänomen gebe, dass man ganz differenziert musiziert und am Schluss sagt: „Das war aber keine Erfahrung, sondern ein Erlebnis.“ Er bietet eine vergleichende Hypothese zu beiden Erfahrungsbegriffen an: Beim einen wäre das Attribut „ästhetisch“, beim anderen die „Verarbeitung“ das, was Erlebnisse „gut macht“ – d. h. pädagogisch.

Rolle glaubt, dass beide Erfahrungsbegriffe sehr dicht beieinander liegen. Das Wort Erlebnis verwende er normalerweise nicht. Er beschreibt Erfahrung als ein Mehr als die Praxis selbst. Dieses Mehr findet statt, indem Menschen etwas sprach- bzw. ausdrucksfähig oder mit anderen Worten bewusst machen. „Zur Sprache bringen“ bedeute nicht unbedingt verbal-sprachlich, sondern schließe auch zum Beispiel eine szenische Gestaltung ein. Ein Grund für seine Begriffswahl sei die Bezugnahme auf eine lange Tradition des Nachdenkens über ästhetische Erfahrung und Bildung. Das Entscheidende sei gar nicht, dass die *Erfahrung* ästhetisch sei, sondern die ästhetische Wahrnehmung und Praxis. Dieser besondere Modus der Wahrnehmung sei dadurch gekennzeichnet, dass er vollzugsorientiert und nicht instrumentell auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist. *Rolle* verwende normalerweise das Wort Wirklichkeit nicht, das bei Stroh manchmal in Anführungszeichen stand, weil man das so verstehen könnte, als gäbe es die eine Wirklichkeit. Dieses Wort verwendend, würde er formulieren, dass ‚ästhetisch‘ bedeutet, dass man sich Wirklichkeiten auf besondere – nämlich ästhetische – Art und Weise aneignen kann. Er sage statt Verarbeitung von Wirklichkeit eher Aneignung von Welt und Selbst. Er verstünde nicht viel von Tätigkeitstheorie, sähe hier aber eine große Nähe. Wo Differenzen liegen, wäre genauer zu untersuchen.

Gast (Stefan Roszak) wendet ein, dass die von *Rolle* und vielen anderen Theoretikern genannten Merkmale nicht spezifisch für das Ästhetische seien. Als Merkmale zählt er auf: Es findet etwas statt, es ist nicht instrumentell, ist selbstzweckhaft, nicht zielgerichtet, nicht-alltäglich und reflektiert. Er selbst schlägt eine Minimaldefinition im Anschluss an Reinhold Schmücker, einen Schüler von Martin Seel und Franz Koppe, vor: Ästhetische Erfahrung ist die Aufmerksamkeitskonzentration auf einen Wahrnehmungsgegenstand um der Wahrnehmung der Eigenheit dieses Gegenstands wie

auch der Wahrnehmung dieser Wahrnehmung selbst willen. Was die Eigenheit sei, könne man präzisieren als phänomenale Präsenz.

Rolle verweist auf eine lange Tradition dieser Definition und sieht seine Position damit im Einklang. Die Vollzugsorientierung schließe eine Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung ein, mit der dann auch die eigene Voreingenommenheit (bzw. Perspektive) Gegenstand der Wahrnehmung wird. Man könne darüber hinaus vieles noch differenzieren, wie z. B. Seel, der korrespondive, kontemplative und imaginative Modi der ästhetischen Wahrnehmung unterscheidet. Aber welche andere als die ästhetische Art der Wahrnehmung oder Weltzuwendung könne als vollzugsorientiert und nicht-instrumentell beschrieben werden?

Gast (Stefan Roszak) nennt die Wissenschaft. Sie sei nicht instrumentell, selbstzweckhaft vollzugsorientiert, nicht-alltäglich, reflektiert und könne Spaß machen.

Rolle nennt die Bestimmung wissenschaftlicher Weltzuwendung als vollzugsorientiert einen ungewöhnlichen Gedanken, weil die Suche nach Wahrheit Grenzen setze. Allerdings gäbe es Momente im wissenschaftlichen Arbeiten, in denen man einfach Phänomene beobachte. Viele Leute sagten – z. B. Welsch –, dass ästhetisches Denken Teil von Wissenschaft sein muss. In diesem Sinne gäbe es die Möglichkeit, dass Wissenschaft ästhetische Wahrnehmung beinhaltet.

Stroh habe das Wort „ästhetisch“ noch nie geschrieben. Es habe ihn institutionell begleitet. Er arbeitete fünf Jahre in den Schulprojekten von Hentig, deren Erfahrungsbereich „Leben in der Aisthesis“ hieß. 1973 wurde in Gesamtschulen der Lernbereich Kunst, Musik und Sprachen unter diesem Begriff zusammengefasst. Als Stroh 1978 in Oldenburg anfang, sagte man nicht „Musik“, sondern „auditive Kommunikation“. Was dort von Ulrich Günther, Thomas Ott und Niels Knolle ausgehend gemacht wurde, sei mehr oder weniger Wahrnehmungsschulung wie bei Hentig gewesen. Die Bezeichnung „Musik“ für ihr Institut gebe es erst seit wenigen Jahren. Der Fachbereich „Geisteswissenschaften“ hieß bis dahin „Kommunikation Ästhetik“.

Er selbst hat sich gegen die Verwendung eines Ästhetik-Begriffs zugunsten von „Musik“ im Sinne des Ethnologen Bruno Nettl entschieden. Seine Definition von musikalisch ergebe sich aus der Frage, ab wann es zum Beispiel musikalisch sei, wenn irgendwo getrommelt oder Mais gestampft wird. Nach Nettl seien das akustische Hervorbringungen, die in irgendeiner Weise transzendieren, das bloße Tagesgeschäft überhöhen oder verändern. Sei es, damit es einem leichter fällt oder damit man es mystifiziert im Sinne von Göttern oder Kirchenmusik oder, wie es der Bürger täte, wenn er in die Oper geht, damit er seine erotischen Phantasien ausleben kann, oder abends beim Radio hören usw. Man könne alle musikalischen Tätigkeiten, die man heute kennt, mit diesem weiteren Begriff der Transzendierung fassen – mit anderen Worten als das nicht absolut Nützliche. Darin decke sich die musikalische Tätigkeit wieder mit der ästhetischen Praxis, dass das Utilitaristische, das ganz direkt Nützliche, nicht das Zentrum, sondern sozusagen Surplus sei. Weil er diese Diskussion immer sehr schwierig und auch im Marxismus sehr philosophisch fand, habe er stets nur „musikalisch“ gesagt.

Rolle berichtet, dass ihm die Beschäftigung mit dem Ästhetikbegriff viel gebracht habe, dass er auch sagen könnte, warum er lieber von ästhetisch-musikalisch spreche, dass er aber auch mit Nettls Musikbegriff viel anfangen könne.

Gast (Maya Dolderer) problematisiert den Begriff der ästhetischen Erfahrung als Oxymoron, also in sich widersprüchlich, weil das Ästhetische als selbstzweckhaft-vollzugsorientiert gekennzeichnet sei, während jede Erfahrung ein Ziel bzw. einen Zweck einschließe und daher nicht selbstzweckhaft-vollzugsorientiert sei. Sie sieht Situationen des Erfahrens-Machens dadurch gekennzeichnet, dass man sich in einer problematischen Situation befindet, für die man eine Lösung sucht. Mit der Lösung hätten Erfahrungen immer ein Ziel im Gegensatz zur ästhetischen Praxis, die ohne Richtung sei. In ästhetischer Praxis ginge es um erfüllte Gegenwart und nicht um bildende Erfahrungen. Sie plädiert daher dafür, die Begriffskopplung „ästhetische Erfahrung“ in Bildungszusammenhängen zu vermeiden. (Es folgen einige Nachfragen.)

Niessen fragt zurück, ob eine Erfahrung nicht immer bedeute, dass es irgendeine Form von Veränderung gebe, weil man sonst keine Erfahrung gemacht habe.

Gast (Maya Dolderer) bestätigt das und wiederholt ihr Argument. „Erfahrung“ und „Bildung“ würden hier gleichermaßen zielorientiert bzw. nicht offen erscheinen.

Rolle hält zunächst fest, dass es nicht nur ästhetische, sondern auch andere Bildungserfahrungen gebe. Zum Beispiel, wenn man ein naturwissenschaftliches Problem verstehen möchte. Er zieht Strohs Unterscheidung von Motiv und Ziel heran und sieht das Verstehen eines Problems eher als Motiv denn als Ziel. Dementsprechend würde er das Problemlösungsstreben in problematischen Erfahrungssituationen nicht als zielorientiert beschreiben. Bei dem Versuch, vor diesem Hintergrund das Spezifische einer ästhetischen Erfahrung zu beschreiben, stockt *Rolle* mit dem Hinweis, dass er *Dolderers* Problem möglicherweise noch nicht verstanden habe.

[*Der Herausgeber* schiebt ein Interpretationsangebot für das von *Dolderer* vorgebrachte Problem ein, weil es nicht wieder aufgegriffen wird.]¹

¹ Wegen der zu Missverständnissen verleitenden Doppeldeutigkeit des Wortes Erfahrung ist *Wallbaum* dazu übergegangen, zwischen Erfahrung (= Erfahrung als Ergebnis im Sinne von „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ...“) und Praxis/ Vollzug/ Wahrnehmen/Erfahren (= Erfahrung als Prozess) zu unterscheiden. Für die Wortkombination ‚ästhetische Erfahrung‘ sieht er eine nicht-paradoxe Lesart in dem Sinne, dass die ästhetische Praxis als solche Gegenstand der Erfahrung wird. Dementsprechend lassen sich ästhetische Urteile so verstehen, dass sie sich auf eine einzelne Musikpraxis beziehen, auch wenn möglicherweise nur ein Teilstück dieser Praxis genannt wird: „Das Stück möchte ich (nicht) noch einmal hören“, „in der Besetzung möchte ich (nicht) wieder spielen“, „geh da mal (nicht) hin“, „was die im Musikunterricht machen, kann ich (nicht) empfehlen“ etc. Nun kann ästhetische Praxis auch neue Aspekte der Welt- und Selbstwahrnehmung aufwirbeln, die sich jenseits des Vollzugs als unvereinbar mit den bisherigen Selbst- und Weltdeutungen, im stärksten Falle als unvereinbar mit der bisherigen Identität erweisen. In diesem Fall entsteht *im Anschluss* an ästhetische Praxis ein Problem der Handlungsunfähigkeit in lebenspraktischen Situationen. Die Suche nach einem Konzept für eine neue Handlungsfähigkeit könnte im Sinne *Dolderers* als problemlösende Bildungsarbeit beschrieben werden, die zwar durch ästhetisches Erfahren angestoßen wurde, aber in eine nicht-ästhetische Verarbeitungstätigkeit und Erfahrung mündet.

Gast (Frauenstimme) fragt nach dem Zusammenhang zwischen mehreren Begriffen, die Gleiches oder Ähnliches zu benennen schienen, nämlich das, was in ästhetischer Praxis als neu erfahren würde: konstruktivistisches Lernen, Bedeutung verleihen bzw. zuschreiben, Symbole bilden, sich bilden.

Rolle versteht das Bilden von Symbolen gleichbedeutend damit, eine Sprache zu finden. Das sei auch das, was Stroh als Aneignung von Wirklichkeit beschreibt. Es finde zum Beispiel nicht erst in der verbalen Reflexion statt, sondern auch schon in der szenischen Interpretation, wenn man eine Geste, eine Haltung oder auch eine Konstellation szenisch-körperlich zum Ausdruck bringt.

Stroh ergänzt, dass Symbolisierung im Bereich der Musik zum Beispiel beim Komponieren vorliege. Ein Komponist eigne sich Wirklichkeit an, indem er sie in diesem Musikstück gestaltet. Er könnte damit außerdem kommunizieren oder zur Kommunikation anregen wollen.

Gast (Frauenstimme) fragt, ob ein Schüler etwas gelernt hat, wenn er im Musikunterricht Symbole gebildet, also mit einer eigenen musikalischen Sprache etwas ausgedrückt hat – und wie solches Ergebnis gesichert werden könnte.

Niessen stellt die Frage, wo bzw. wie sich Erfahrung und Lernen berühren.

Gast (Schäfer-Lembeck) ruft seine Antwort in Erinnerung: Lernen sei eine (intentionale) Tätigkeit, Erfahrung-Machen demgegenüber ein nicht intentional gerichteter Vorgang beim Aufarbeiten von Widerfahrungen. Und Bildung unterscheide sich von Lernen und Erfahrung dadurch, dass sie über die individuelle Perspektive hinaus bewusst in Interaktionen, in gesellschaftlich-kultureller Praxis angesiedelt sei.

Stroh erläutert die entsprechenden Begriffe mit Hilfe der Tätigkeitstheorie. Das Grundprinzip sei: Nicht Gott oder irgendjemand hat diesen Klumpen aus Fleisch, Blut und Neuronen zum Menschen gemacht oder

die DNA zur Entwicklung gebracht, sondern die Wechselwirkung mit der Wirklichkeit. Das Ziel ist die allseitig entwickelte Persönlichkeit, der Weg zu Entwicklung und Persönlichkeit die Tätigkeit. Dies würde der Beschreibung von Bildung entsprechen. Eine Metapher von Engels erläutert den Tätigkeitsbegriff, auch wenn sie nach heutiger Biologie nicht mehr ganz stimmt: Architekten und Bienen bauen gleichermaßen wunderbare Gebäude. Die Biene aber muss immer dasselbe bauen, sie macht nichts mit Bewusstsein. Das Wabenbauen der Biene ist daher keine Tätigkeit, sondern nur eine Operation. Der Mensch, der Architekt, kann unterschiedliche Waben herstellen und entwickelt sich auch selber, wenn er tätig ist. Lernen – es gibt Lerntätigkeit, Sprachtätigkeit usw. – sei eine spezielle Form von Tätigkeit, die in speziellen Arrangements auf Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet ist, während Bildung in jeder Tätigkeit geschehe.

Ott greift den Begriff der Offenheit auf und markiert damit einen Unterschied zwischen wissenschaftlichen und ästhetischen Lern- bzw. Erfahrungsprozessen. Er veranschaulicht beide an einem Beispiel. Die Ausgangssituation für beide besteht darin, dass ein junges Hochzeitspaar am Vorabend seiner Hochzeit das Zimmer einrichtet. Der Mann baut in einer Ecke das Bett und die Braut probiert das Hochzeitshütchen auf. Ganz offensichtlich sind sie irgendwie nicht synchron. Sie sagt immer: „Guck doch mal, wie hübsch ist das jetzt?“ Aber er ist mit dem Ausmessen beschäftigt und sagt immer nur „Fünfe, zehne, cinque, dieci.“ In irgendeinem Moment wird dieses Gegeneinander zu einem Miteinander und das drückt sich auch musikalisch aus. Zu dieser Situation ließe sich zum Beispiel ein Lernprozess strukturieren, der versucht zu erkunden, was psychologisch bei dem Hochzeitspaar los sei. Dann wendet man psychologische Modelle darauf an, sucht in der Historie nach Rollenbildern, etwa nach Hochzeitsbräuchen im 18. Jahrhundert in Sevilla etc. Mit der szenischen Interpretation ginge man ganz anders vor. Zunächst wird die Situation gespielt, Figaro sitzt wirklich am Boden und misst das Bett aus und Susanna steht vorm Spiegel und probiert das Hütchen auf. Dann wird die Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Es gibt dieses Stopp-Standbildverfahren, die Musik läuft, die Schüler lassen die Musik auf sich wirken, gucken

sich das Standbild an und wenn einer will, sagt er Stopp und geht hin und bringt die Personen in ein anderes Verhältnis zueinander. Dieser Prozess ist ein ganz anderer als die wissenschaftliche Aufklärung dessen, was da passiert; es ist ein offener, potenziell unendlicher Prozess, der erst endet, wenn keiner mehr stoppt. Dann sagt sozusagen die Gruppe auf dem Resonanzboden ihrer ästhetischen Wahrnehmungsmöglichkeiten: „Wir haben es jetzt so gut wie wir können durchschritten.“ Mehr gäbe dieses ästhetische Gebilde für die Gruppe auch nicht her. Wie viel es überhaupt hergibt, sei im Grunde völlig offen. Dieses Moment der Offenheit müsse man ansetzen, wenn man nach dem Unterschied ästhetischer und wissenschaftlicher Lern- und Erfahrungsprozesse fragt.

Gast (Schäfer-Lembeck) möchte diese Situation noch anders durchdeklinieren: Es wurden Wahrnehmungen gemacht, die wurden gedeutet und interagiert, daher sei das ein Prozess der Generierung von Erfahrungen. Wenn ein solcher Prozess offen und in Interaktion geschehe, passiere ästhetische Bildungspraxis. Ein Lernprozess würde dem gegenüber auch den Output definieren.

Ott ergänzt, dass er Lehrer gesehen habe, die die Szenische Interpretation falsch anwendeten und im fragend entwickelnden Unterricht die „richtige“ Interpretation herauskitzelten.

Gast (Schäfer-Lembeck) bemerkt, dass Strohs engagierter Vortrag über Oh Happy Day durchaus so verstanden werden kann, dass dadurch eine derartige, ganz bestimmte Interpretation provoziert werden soll.

Rolle warnt vor vergeblichen Versuchen, Begriffe abschließend in Definitionen stillstellen zu wollen. Was er selbst betriebe, sei Begriffsklärung und nicht Begriffsdefinition in einem solchen Sinne. Er könne mit Schäfer-Lembecks Begrifflichkeit etwas anfangen, wolle sich aber immer wieder aufs Neue klarmachen, wie z. B. Lernen, Erfahrung und Bildung zusammenhängen. So gäbe es immer wieder Zusammensetzungen, zum Beispiel „Lernen aus Erfahrung“, die ein ganzes Begriffsgebäude wieder einstürzen lassen könnten, und das sollte auch so sein.

Gast (Schäfer-Lembeck) stimmt dem zu. Er habe in seinem Vorschlag der Deutlichkeit halber zugespitzt.

Niessen weist darauf hin, dass sowohl in Schäfer-Lembecks Beschreibung als auch in Otts Erzählung weder die Grenzen zwischen Lernen und Erfahrung noch zwischen Erfahrung und Bildung scharf zu ziehen seien. Sie sei gegen eine strikte Trennung der Begriffe. Die Idee von Schule basiere darauf, dass Lernprozesse mit Bildung zu tun haben.

Ott meint, dass die ästhetische Erfahrung, wie immer man sie definiere, in schulischen Lernprozessen mit anderen Erfahrungen amalgamieren würde. Er erläutert das an einem Beispiel aus einem Buch von Stroh: Musiklehrer Willibald kommt in den Unterricht und singt und spielt den Schülern immer wieder den Leiermann von Schubert vor, das Schlusstück aus der Winterreise, „Drüben hinterm Dorfe steht ein Leiermann“. Die Schüler können irgendwann nicht mehr trennen, was in ihrem Erleben der Leiermann von Schubert und was der Lehrer Willibald ist, denn das Bild des Lehrers verschmilzt mit dem Bild des Leiermanns. Sie kennen das schon und erfahren nichts Neues, außer, dass dieser Lehrer Willibald wunderbar zu diesem ästhetischen Gegenstand passt: „Keiner will ihn hören, keiner sieht ihn an, und die Hunde knurren um den alten Mann.“ Die ästhetische Erfahrung sei weder bei den Schülern noch beim Lehrer von der Situation zu trennen. Ott vermeide es stets, Lieblingsstücke in Seminarsituationen einzubringen, weil, wenn der Lernprozess aus irgendwelchen Gründen nicht gelinge oder er ein Unbehagen davontrage, sich dieses Unbehagen auf das Lieblingsstück übertrage. Das sei quälend. Für die Schüler sei das ganz ähnlich: Sie sind in einer Situation, in der sie sich nicht wohl fühlen, und da wird ihnen ein ästhetischer Gegenstand angeboten, dem sie sich eigentlich unbeeinträchtigt nähern können müssen, um ihn wirklich erfahren zu können. Das ließe sich auch auf die hohen Männerstimmen und Oh Happy Day beziehen. Da entsteht ein Widerspruch. Wenn die Schüler frustriert herausgingen aus diesem Unterricht, dann sei das Lied Oh Happy Day sozusagen eingerahmt durch diesen Frust. Beide Erfahrungsebenen ließen sich nur sehr schwer trennen.

Rolle formuliert mit eigenen Worten, dass sich das, was passiert, wenn man ästhetisch wahrnimmt und eine ästhetische Erfahrung macht, einerseits unabhängig von der Situation auf ein bestimmtes Objekt wie z. B. das Musikstück vom Leiermann beziehen kann, dass das Objekt aber andererseits auch in einer Situation wahrgenommen wird. Die Situation könne das Vollziehen einer ästhetischen Wahrnehmungspraxis verhindern oder begünstigen und würde Teil der Erfahrung. Insofern sei die Situation in vielfacher Weise wichtig.

Niessen erinnert an Herrmann-Josef Kaisers Unterscheidung von musikbezogener und musikalischer Erfahrung. Die *musikbezogene* Erfahrung würde sich auf Situationen mit Musik beziehen, in denen Musik unter anderem eine Rolle spiele. Hier sei der situative und soziale Kontext bedeutsam, wie im Beispiel von Lehrer Willibald dessen Erscheinung und Person eine große Rolle spielt. *Musikalische* Erfahrung sei dann nach Kaiser eine im engen Sinn ästhetische. Musikbezogene Erfahrung sei noch im Prozess kommunizierbar, musikalische nur rückblickend als Ergebnis. Man könne beide Erfahrungsarten nie genau trennen. Die Unterscheidung sei aber hilfreich, weil der hohe Anspruch an den Musikunterricht, musikalische Erfahrungen zu ermöglichen, mit der Möglichkeit musikbezogener Erfahrungen entlastet würde.

Stroh versteht Otts Frage so, dass sich im Musikunterricht ästhetische Erfahrung immer mit vielen anderen, vor allem sozialen Erfahrungen verknüpfe. Zum Beispiel in der Mädchengruppe, die in der Hamburg-Stunde mit der CD arbeitet, Stimmen heraushört und sich im Hinblick auf die Aufführung darüber einigt, wie man singen möchte. Stroh fragt, ob das Heraushören eine ästhetische und das Diskutieren nur soziale Praxis sei.

Gast (Wallbaum) meint, dass jede, auch einsame Praxis im Sinne des Pragmatismus wie auch der Tätigkeitstheorie sozial durchwirkt sei, also auch ästhetische Praxis und Erfahrung. Praxen würden sich in anderer Hinsicht unterscheiden. Wenn ein Lehrer zum Beispiel nur sagen würde: „Hört den Sopran und die Bassstimme heraus und notiert sie“, dann würde das zunächst nicht in ästhetisch-vollzugsorientierte, sondern

in instrumentelle, auf ein bestimmtes Ziel orientierte Praxis führen. Das entscheidende Kriterium darin wäre „richtig oder falsch“. Wenn die Aufgabe aber lautet, die CD-Vorlage in eine eigene Gesangsversion zu übertragen, dann führe das in ästhetische Praxis mit dem Kriterium „klingt gut“, „gefällt mir“, „hat was“ oder ähnlich. Solche Praxis mag zwar beim Heraushören auch Handlungen unter dem Aspekt richtig-oder-falsch einschließen, insgesamt aber würde er die Praxis – verstanden als einen „Komplex von Handlungen“ – ästhetisch nennen. Auch zwischen Handlungen und Praxis gebe es unscharfe Übergangsbereiche.

Wallbaum bittet Niessen um eine Erläuterung ihres Verständnisses der Unterscheidung von musikalischer und musikbezogener Erfahrung – ob damit bei Kaiser nicht möglicherweise eine Unterscheidung zwischen einem allein auf „die Musik bzw. die Töne an sich“ konzentrierten und einem Weltbezüge einbeziehenden Erfahren gemeint sei.

Niessen antwortet am Leiermann-Beispiel. Ein Schüler könne auch eine doppelte Erfahrung mit der Situation machen. Zum einen eine musikbezogene Erfahrung, in der die Musik eine Rolle spielt in Verbindung mit dem Text, mit einer gewissen Komik der Situation, mit den Mitschülern, die darüber Bemerkungen machen etc. Zum anderen wäre eine musikalische Erfahrung möglich, in der Schüler aus dieser Situation eine musikalische Erfahrung mitnehmen, die von der etwas skurrilen Klassensituation unterscheidbar ist.

Stroh weist auf verschiedene Deutungsmöglichkeiten des Leiermann-Beispiels hin. In einer Deutung würden die Schüler im Unterricht sitzen und den Lehrer bemitleiden, weil er so armselig dasitzt und ihm niemand zuhört. Ein Beobachter stellt dann die Analogie zum Liedtext her, den die Schüler gar nicht wahrnehmen. In einer zweiten Deutung identifizieren sich die Schüler zuhörend mit dem Wanderer und die Begegnung mit dem Leiermann spricht sie irgendwie an. *Stroh* habe die Schlussfrage des Liedes oft szenisch interpretiert, in der es heißt: „Wunderlicher Alter, soll ich mit dir gehen, willst zu meinen Liedern deine Leier drehn?“ Er fragte dann A) „Wie ist die Frage gemeint?“ und B) „Was passiert jetzt?“. Beim Anhören von verschiedenen Interpreten wie Fischer-Dieskau u. a. würde man feststellen, dass sie alle unterschiedliche

Vorstellungen vom Schluss hätten, bis hin natürlich zur Deutung des Leiermanns als Tod. Eine weitere Deutung könnte etwa lauten: „Ja, in meiner Pubertät ist es auch so, ist alles Scheiße und niemand versteht mich und ich gehe durch die Welt und da sitzen nur so ein paar Gestalten und ich bin einsam und verlassen.“ Das sei ein typisches Gefühl. Stroh vermutet, dass es sich in allen Beispielen nicht um eine ästhetische, sondern um eine musikbezogene Erfahrung nach Kaiser handele, sonst würde er keine musikbezogenen kennen.

Niessen würde die beschriebenen Erfahrungen im Sinne Kaisers musikalisch nennen.

Rolle konnte mit Kaisers Unterscheidung von (ästhetischen) musikalischen und (nicht-ästhetischen) musikbezogenen Erfahrungen bisher wenig anfangen, im Hinblick auf das Leiermann-Beispiel findet er die Unterscheidung nun aber erhellend. Im Leiermann-Beispiel hätten die Schüler überwiegend keine ästhetischen, sondern musikbezogene Erfahrungen gemacht. Mit Kaisers Begriff von musikalischen Erfahrungen konnte er nichts anfangen, weil er – was bei Wallbaum schon anklang – die Vorstellung mitträgt, es gäbe so etwas wie eine reine, musikimmanente kontemplative Form von Erfahrung, wie sie in der musikästhetischen Tradition eine große Rolle spielt. Nach Rolle geht es in musikalisch-ästhetischer Erfahrung um etwas, z. B. um den Wanderer. Man eignet sich darin Wirklichkeit an. Und zwar nicht nur im Text, sondern auch musikalisch. Wenn Kaiser „musikalisch“ so gemeint habe, würde allerdings die Unterscheidung zur musikbezogenen Erfahrung wieder unklar.

Gast (Christopher Wallbaum) bietet eine Beschreibung der Situation von Leiermann und Lehrer Willibald mit „Praxis“ an. Prinzipiell könnte jeder Schüler einzig das Schubertlied oder auch die gesamte Unterrichtssituation in entsprechender Zuwendung als ästhetische Praxis erfahren. Im zweiten Fall könnte die wechselnde Beleuchtung von Leiermann und Lehrerrolle den Unterricht zu einer artistisch erfüllten ästhetischen Praxis aufladen. Es könnte aber drittens auch passieren, dass die Situation die Schüler daran hindert, überhaupt in ästhetische Wahrneh-

mungspraxis einzutauchen, sodass sie die Ereignisse entweder verdösen oder aber im Licht ihrer Gruppeninteressen deuten. Da sie dann keine musikalisch-ästhetische Praxis vollzogen, aber die Unterrichtssituation auf Musik bezogen erkannt hätten, könnte die Erfahrung als nicht ästhetisch bzw. musikalisch, aber musikbezogen beschrieben werden. Dann wäre jede Erfahrung von Musikunterricht musikbezogen, aber nicht unbedingt musikalisch-ästhetisch.

Ott ergänzt, dass es sein kann, dass jemanden an einem Tag die Musik nicht interessiert, er die Situation nur abschreckend findet und er nur die Lächerlichkeitserfahrung macht. Dass aber später einmal, wenn er die Winterreise hört und sich beim Erklingen des letzten Liedes an die Situation mit Willibald erinnert, eine ästhetische Erfahrung daraus wird.

Gast (Karl Holle) unterscheidet zwischen der Situation, in der eine Erfahrung gemacht wird, und der Wirkung, die diese Situation hat. Das Wahrnehmen der Lächerlichkeit von Willibald sei sehr eng an das gekoppelt, was Willibald gerade macht: Er spielt ein Musikstück mit der Möglichkeit des Doppelbezugs auf den Leiermann und sich selbst. Diese Situation könne auf Individuen unterschiedlich wirken, sodass sie unterschiedliche ästhetische Erfahrungen machen könnten – ebenso gar keine.

Grundsätzlich problematisiert Holle, dass ästhetische Erfahrung nicht nur in Differenz zu allen anderen Erfahrungen gesetzt, sondern diesen auch hierarchisch übergeordnet würde. Vergleichbares sieht er in der deutschdidaktischen Diskussion um Sprachbewusstsein und -bewusstheit beim Standardspracherwerb. Sprachbewusstsein begleitet und ermöglicht normales vernünftiges Sprechhandeln, Sprachbewusstheit macht Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens und bildet Begriffe. Indem Sprachbewusstheit in der Differenz zum Sprachbewusstsein gesehen und zum Ziel von Unterricht gemacht wird, werden in Diskussionen häufig alle anderen Aspekte, die im etwas schwächeren Sprachbewusstseins-Begriff aufgenommen sind, unverhältnismäßig an den Rand gedrängt. Holle schlägt musikalische Erfahrung als den weniger exklusiven Begriff in dem Sinne vor, dass man sich in einer Situation so orientiert, dass man sich auf das konzentriert, was die Situation einem

an musikalischen, ästhetischen Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet. Musikalische Erfahrung zu haben würde dann bedeuten, dass man sich so auf die Musik einlassen, so in ihr leben kann, wie man in der Sprache lebt. Das sei etwas anderes, als wenn man hinterher noch darüber reflektiere, was man eigentlich gemacht habe. Er habe den Eindruck, dass die erste Beschreibung musikalischer Erfahrung das sei, was man als Kernpunkt ästhetischer Erfahrung anstrebt.

Gast (Udo Petersen) verabschiedet sich von der Tagung. Als einer der gefilmten Lehrer sei er unruhig zur Tagung gefahren und führe beruhigt wieder ab. Es sei verantwortungsvoll mit den Unterrichtsstunden umgegangen worden und es sei beeindruckend, wie der Unterricht sich mit jeder Brille, durch die man darauf sieht, verändert. Petersen bekräftigt die Relevanz der Jungen-Thematik für den Musikunterricht mit einer Erfahrung aus der Bigband-Arbeit in seiner Schule. Am Anfang in der 5./6. Klasse sei die Besetzung noch paritätisch und dann würden die Jungen irgendwann aufhören. Musikunterricht würde insgesamt stärker von Mädchen gewählt. Er fragt, ob sich die Gesellschaft verändert hat oder der Unterricht – oder beides – und was man ändern müsse, damit Musikunterricht nicht Mädchenunterricht wird. Im Tagungsverlauf habe sich für ihn ein Bild von Musikunterricht ergeben, zu dem man stehen könnte, und er fragt sich, welcher Lehrerpersönlichkeiten es dafür bedürfte und wie man Personen darin unterstützen könnte, solchen Unterricht zu realisieren. Denn es sei etwas anderes, ob man es verstehe oder ob man es dann lebe.

Die Musikdidaktik und die Deutschdidaktik

Karl Holle

Reflexionen eines Sprachdidaktikers zum Tagungsthema
Was sollten Lehrerinnen und Lehrer unterrichten? –
Das Curriculum oder Schülerinnen und Schüler?

Vorbemerkung

Meine letzte Musikstunde habe ich vor knapp 20 Jahren in einer 7. Realschulklasse gehalten. Was ich mit den Schülerinnen und Schülern in dieser Stunde gemacht habe, weiß ich nicht mehr. Wahrscheinlich haben wir uns gegenseitig noch einmal über unsere musikalischen Vorlieben informiert und uns an Ereignisse aus dem vergangenen Musikunterricht erinnert, z. B. an die Aufführung einer Szenenfolge zur Geschichte der Popmusik von der Steinzeit bis zu den Rolling Stones. Meine letzte musikalische Aktivität, die sich musikpädagogisch interpretieren lässt, fand vor etwa 2 Jahren statt. Im Rahmen der Emeritierung eines Kollegen hatte ich mit Studierenden und Lehrenden des Faches Deutsch Ernst Toch's „Fuge aus der Geographie“ in einer auf die Biografie des Kollegen abgestimmten Textversion eingeübt. Wir haben ihn mit dieser 4-stimmigen Sprechfuge in seiner letzten Vorlesungsstunde überrascht.

Seit ungefähr 15 Jahren ist die Deutschdidaktik mein wissenschaftliches Metier, und zwar mit einem sprachwissenschaftlichen, genauer einem psycholinguistischen Schwerpunkt. Ich beschäftige mich vor allem mit Fragestellungen des Spracherwerbs, des Sprachbewusstseins, der literalen Entwicklung und mit Lese- und Schreibprozessen. Wenn man so will, habe ich es mit Phänomenen zu tun, die als Gegenstände für den Deutschunterricht nur bedingt geeignet, deren Theorien aber für das Unterrichten elementar sind. In der Beschäftigung mit dieser Art Fragestellungen bin ich zu der Einsicht gekommen, dass einer guten Praxis nichts Besseres passieren kann als eine gute Theorie. Dafür gab es eine Reihe von Schlüsselerlebnissen. Zwei möchte ich kurz anführen.

Eines Tages kam meine Tochter zu mir – sie muss damals so um die 4 Jahre gewesen sein – und sagte: „Papa, ich kann jetzt schreiben.“ Dabei zeigte sie mir ein Blatt Papier, auf dem sie drei Buchstaben gemalt hatte: FRT. Ich versuchte, aus diesen Buchstaben etwas Sinnvolles zu erkennen, scheiterte aber und fragte: „Und was hast du denn da geschrieben?“ – „Das musst du doch lesen können“, versetzte meine Tochter, und ich sah, wie die Enttäuschung über ihr Gesicht zog. „Kann ich auch“, sagte ich tapfer, „aber kannst du mir das denn auch vorlesen?“ – „Natürlich“, freute sie sich, „hier steht PFERD. fff – er - t“. Da fiel bei mir der Groschen in zwei Richtungen. Ich konnte das Wort und alle anderen Wörter, die sie dann aufschrieb, im Grundsatz lesen, z. B. dass „FRD“ nun „Pferde“ heißen sollte. Zudem war ich um die Erkenntnis reicher geworden, dass hinter sogenannten Fehlern oder Fehlschreibungen sinnvolle Theorien stecken. In dem Fall meiner Tochter eine Theorie darüber, wie Laute und Buchstaben zusammenhängen: Nimm den Lautwert eines Buchstabens oder den seines Namens und schreib das Wort so, wie du es sprichst. Heute weiß ich, dass sie mit ihrem FRT einen theoretisch definierbaren Schritt in ihrer literalen Entwicklung vollzogen hatte, und ich bin etwas sensibler geworden gegenüber evaluativen Konnotationen entsprechender Fachbegriffe wie „Skelettschreibung“.

Das zweite Beispiel ist aus einer Fachpraktikumsstunde, die von einer Studentin in einer 2. Klasse gehalten wurde. Thema der Stunde war die Geschichte von dem kleinen Hasen, der kurz vor Weihnachten im Schnee eine rote Rübe findet. Er schenkt sie einem anderen hungrigen Tier, das sie wiederum einem anderen schenkt usw. Schließlich kommt die Rübe wieder zum kleinen Hasen zurück.

Die Studentin hatte in den Stunden vorher dieses Märchen mit den Kindern gelesen und zu den strukturellen Aspekten „Umgebung“, „Personen“ und „Ereignisse“ mit ihnen gearbeitet. Dazu sammelte sie die Aussagen der Kinder an der Tafel und formulierte mit ihnen kleine Texte, die sie dann für ihre Mappe abschrieben. In dieser Stunde ging es um das „Problem“ in der Geschichte, und die Studentin versuchte im Unterrichtsgespräch, die Kinder die „Komplikation“ finden zu lassen. Sie machte das recht kindgemäß, aber so richtig kamen die Kinder nicht auf den Punkt. Substanzieller wurde das Gespräch erst, als ein Schüler

die Probleme ansprach, die er mit der Geschichte hatte: Richtige Rüben hätten niemals eine solche Farbe wie auf dem Bild! Wie soll der kleine Hase eine Rübe finden, die unter und nicht auf dem Schnee liegt? Wieso teilen die Tiere die Rübe nicht einfach auf, dann hätten alle etwas davon gehabt? Alle Problematisierungen führten zu lebhafteren Kommentierungen anderer Kinder.

In der anschließenden Reflexion berichtete die Studentin, dass sie sich in dieser Stunde nicht richtig wohlgeföhlt hätte. Der Unterricht über die drei anderen strukturellen Aspekte sei viel besser gelaufen, in dieser Stunde sei sie nicht einmal dazu gekommen, mit den Kindern den vorgesehenen Text zum Problem zu formulieren. Außerdem wäre sie unsicher gewesen, ob sie in dieser Vorführstunde auf die Problematisierungen des Schülers genauer hätte eingehen dürfen. Sie seien ja inhaltlich durchaus interessant gewesen, aber hätten mit dem „Problem“ der Geschichte nichts zu tun gehabt, und die Kinder müssten auch lernen, bei einem Thema zu bleiben.

Im weiteren Verlauf kamen wir auf ihre lesetheoretischen Basisannahmen zu sprechen. Wir konnten uns darauf einigen, dass für das Unterrichten Strukturmerkmale von Texten wie Setting, initiiertes Ereignis, Komplikation-Lösung insofern sinnvoll sind, dass damit ein allgemeines und – im Unterschied zur Stunde – auch handlungsorientiert gut umsetzbares Analysemodell für narrative Texte zur Verfügung steht. Auf der anderen Seite gerät bei einer solchen Textarbeit die Artikulation der persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen, welche die Kinder beim Lesen eines Textes für ihr Textverstehen aktiviert haben und in den Unterricht auch einbringen wollen, in den Hintergrund.

Für die nächsten Stunden entwickelte die Studentin unterrichtliche Alternativen. Anstatt ihre Schülerinnen und Schüler zu vorgegebenen Fragen die richtigen Antworten finden und diese in kleinen Texten (Welche Personen kommen in dem Text vor? Was passiert zuerst, was danach? Was ist das Problem dieser Geschichte?) zusammenzufassen zu lassen, erarbeitete sie mit ihnen eine Reihe von Schreibaufgaben, die deutlicher mit den Erfahrungen und Interessen der Kinder zu tun hatten. So stellte z. B. der oben genannte Schüler ein Plakat zur Rüben-ernte her, während andere Kinder den Inhalt in einem Liedtext zum

Ausdruck brachten. Die Präsentation des Plakates führte noch einmal zur Diskussion von inhaltlichen Unstimmigkeiten des Textes. Bei der Erarbeitung des Liedtextes kamen die Kinder auch auf strukturelle Merkmale der Geschichte und auf das „Problem“ zu sprechen mit Aussagen wie diesen: Erst kam die Rübe doch zum Reh und nicht zum Eichhörnchen, also muss das Reh in die zweite Strophe und nicht das Eichhörnchen. Das Wildschwein hätte die Rübe glatt aufgegessen, wenn ihm das Eichhörnchen nicht gesagt hätte, wie gemein das gerade zu Weihnachten wäre.

Für mich wurde an der größeren Zufriedenheit der Studentin mit ihrem Unterricht unter anderem ablesbar, dass in praktischen Kontexten eine gute Theorie eine solche Theorie ist, die den Unterrichtenden die persönlichen Leitlinien ihres unterrichtlichen Handelns bewusst machen kann und ihnen erlaubt, auf allfällige „Störungen“ wie die des Schülers in der Vorführstunde flexibel zu reagieren. In der geschilderten Praktikumsstunde war das eine Lesetheorie, welche die durch die beiden Unterrichtsvarianten eingeforderten Lesehaltungen der Schüler und Schülerinnen differenzieren (*efférent vs. ästhetisch*; Rosenblatt 2004) und die „Störungen“ des Schülers als sinnvolle Gesprächsangebote erklären konnte.

Die Tagung in Leipzig hat – soweit das auf einer Tagung möglich ist – einen Überblick über die Landschaft der Musikdidaktik verschafft und versucht, Bezüge zwischen musikdidaktischen Perspektiven aufzudecken, die auf den ersten Blick nur wenig kompatibel erscheinen, wie etwa ein „aufbauender“ gegenüber einem „erfahrungsorientierten“ Musikunterricht.

Eine vergleichbare globale Differenz der theoretischen Ansätze ist auch in der Deutschdidaktik gegeben. Hier stellen sie sich unter anderem als Gegensatz zwischen einer *prozessorientierten* gegenüber einer *gegenstandsorientierten* Didaktik dar, die in Bezug auf Handlungsfelder wie den Literatur-, Aufsatz-, Grammatik- oder Rechtschreibunterricht entsprechende Ausdifferenzierungen erfahren haben.

In Leipzig sind die Perspektiven der Musikdidaktik im Zusammenhang mit drei videografierten Musikstunden entwickelt worden, deren Planung und Ablauf für das Unterrichten unter einer bestimmten musikdidaktischen Perspektive interpretiert werden konnten.

Konkrete Unterrichtsstunden dienen auch in der Deutschdidaktik zur Veranschaulichung didaktischer Positionen und die Analyse entsprechender Beispiele – allgemein: die deutschdidaktische Unterrichtsforschung – ist häufig Anlass für die Entwicklung alternativer oder die Präzisierung etablierter didaktischer Theorien.

Cum grano salis lassen sich die drei Musikstunden mit den folgenden deutschdidaktischen Themen und Problemstellungen vergleichen. Die Sachsen-Stunde spricht Problemstellungen an, wie sie für den Grammatikunterricht oder einen auf das Erkennen von Textstrukturen ausgelegten Literaturunterricht typisch sind. Die Stunden aus Thüringen und Hamburg verweisen wegen der Heterogenität der Schüler auf deutschdidaktische Theorien im Umfeld von „Textproduktion/literale Entwicklung“ und „Deutsch als Zweitsprache“.

Um diese Vergleiche in ihren Voraussetzungen sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Musikdidaktik und der Deutschdidaktik aufzuzeigen, stehen die folgenden zwei Fragen im Zentrum der weiteren Ausführungen.

1. Welche Aspekte ergeben sich in den videografierten Musikstunden unter einer deutschdidaktischen Perspektive?
2. Was sind die derzeit wichtigsten Fragestellungen und Antworten der Deutschdidaktik als eine Theorie des Deutschunterrichts?

Welche Fragen ergeben sich für einen Sprachdidaktiker aus den aufgezeichneten Unterrichtsstunden?

Dass es Übereinstimmungen zwischen Deutsch- und Musikunterricht sowie den anderen ästhetischen Unterrichtsfächern gibt, ist nichts Neues. Gewöhnlich sind sie an inhaltlichen Gemeinsamkeiten orientiert wie dem Lied, dem Popsong, der Oper, dem Hörspiel, dem Hörbuch, dem Theater, dem Videoclip usw. Sie werden an den Schulen in entsprechenden Arbeitsgemeinschaften oder kleineren Unterrichtsprojekten realisiert, wenn Zeit, Gelegenheiten, Ressourcen und Interesse dafür vorhanden sind. Fachübergreifende Projekte dieser Art sind aber zumeist eher zufällige als systematische curriculare Ereignisse. Es gibt meines Wissens in der Deutschdidaktik keine oder nur vereinzelte Ansätze, die

eine dazu notwendige Theorie der ästhetischen Erfahrung und Praxis nicht nur auf die *literar*ästhetische Rezeption und Textproduktion beschränkt bzw. sie aus dieser Perspektive her entwickelt. Hierzu gibt es naturgemäß eine Fülle an literatur- und mediendidaktischen Theorien und Konzeptionen, in denen aber der Erfahrungsraum der anderen ästhetischen Fächer und die Spezifik ihrer jeweiligen Wahrnehmungs- und Handlungsfelder nur als Epiphänomene reflektiert sind.

Diese Art von Gemeinsamkeiten zwischen Musik- und Deutschunterricht lässt sich in den untersuchten Stunden nicht auffinden. Es wurden zwar Lieder gesungen, aber die Texte dieser Lieder standen nicht im Fokus des Unterrichts. In allen Stunden gehörte das praktische Musizieren zu den zentralen Sequenzen. Aspekte der Rezeption von Musik hatten einen wesentlich geringeren Stellenwert: kurze Reflexionen über das bisher erreichte Klangergebnis in der Hamburg-Stunde, der Versuch einer tänzerischen Umsetzung in der Thüringen-Stunde und die Analysekategorie der „Stimmführung“ in homophonen vs. polyphonen Stücken in der Sachsen-Stunde. In dieser Stunde wurden die beiden „Stimmführungsoptionen“ zwar nicht rezeptionsorientiert unterrichtet, aber sie könnten eine mögliche Kategorie für das Hören von Musik abgeben. Nach meinem Eindruck ist die Pointierung der musikalischen Produktion bzw. des eigenen musikalischen Tuns nicht nur ein Merkmal der drei Unterrichtsstunden, sondern auch eines des derzeitigen musikdidaktischen Diskurses insgesamt.

In der Deutschdidaktik lässt sich das Verhältnis zwischen Produktion und Rezeption etwas klischeehaft so beschreiben: Die Literaturdidaktik und der Literaturunterricht haben es mit der Rezeption von Texten – etwas emphatischer: mit dem Verstehen von Texten – zu tun. Die Sprachdidaktik und der Sprachunterricht mit der Produktion von Texten, und zwar im Aufsatzunterricht mit den inhaltlichen Fragen und im Grammatik- und Rechtschreibunterricht mit der korrekten sprachlichen Form. Ganz so einfach ist die Sachlage aber nicht (Abb. 1).

Für den Deutschunterricht ist „die Sprache“ sowohl Gegenstand als auch Medium des Unterrichts, d. h. die Reflexion über Sprache spielt eine zentrale Rolle. Dies meint nicht nur Grammatik und Sprachrichtigkeit, sondern ganz allgemein Beobachtungen und Analysen zur sprachli-

chen Form von Äußerungen und Texten, zu personalen, situativen und anderen Bedingungsfaktoren sprachlicher Kommunikation.

Die (alltägliche) sprachliche Kommunikation geschieht über Texte und spielt sich in einem mehr oder weniger kontinuierlichen Wechsel von produktiven und rezeptiven sprachlichen Handlungen ab, die sich zudem in der linguistischen Basis der jeweiligen Texte danach unterscheiden, welche sprachliche Modalität im Vordergrund steht.

In der literalen Modalität hat man es mit schriftlichen Texten zu tun. Sie haben eine rein verbale Basis, unterliegen relativ strengen Konventionalitätserwartungen, ihr Lesen und Schreiben muss man in direkter Weise lernen. In der oralen Modalität hat man es mit mündlichen Texten zu tun. Sie haben eine verbale Basis, die durch prosodische, gestische und mimische Ausdrucksmittel ergänzt wird. Mündliche Texte sind hoch situationsabhängig und unterliegen zumeist weniger strengen Konventionalitätserwartungen. Visuelle Texte wie Bilder oder Pantomimen haben keine verbale Basis, sondern hier sind andere semiotische Zeichensysteme in Geltung. Zu diesen Texten gehören auch Mischtexte aus visuellen, oralen und literalen Elementen wie etwa bei einem Spielfilm, einem Werbefilm oder einem Video, in denen zudem auditive Zeichen-

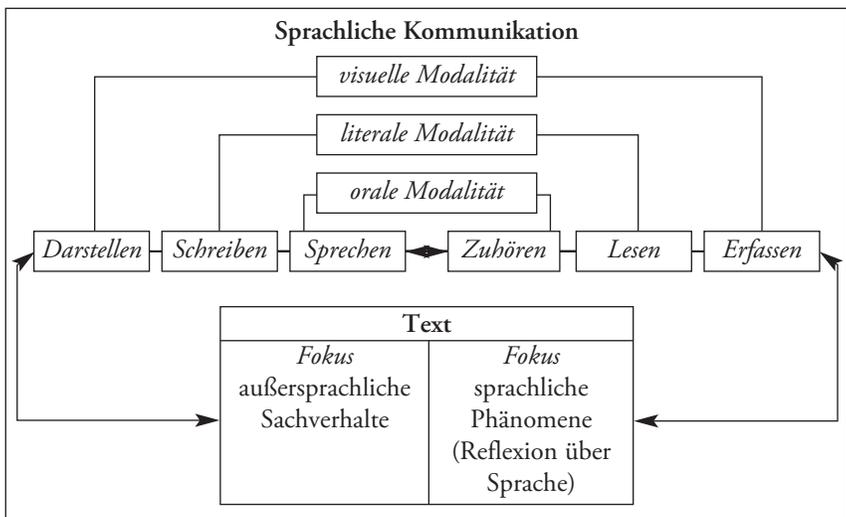


Abb. 1: Modalitäten sprachlicher Handlungen

systeme wie Geräusche und Musik hinzukommen können. Sie sind zum Teil hoch, zum Teil nur wenig konventionalisiert.

Auf die jeweiligen Texte sind in jeder Modalität reziproke Sprachproduktions- und -rezeptionsprozesse bezogen, die in einer konkreten Kommunikationssituation häufig auch mit einem Wechsel der Modalität einhergehen. Ein Schüler liest etwas und macht sich Notizen; eine Lehrerin erklärt mündlich etwas, fertigt dazu eine Skizze an und schreibt eine Definition an die Tafel usw.

Unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten wären für eine Didaktik der sprachlichen Kommunikation und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen die Reziprozität von Produktions- und Rezeptionsprozessen sowie das intermodale *switching* leitende Gesichtspunkte. So setzt ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht für die Ausdifferenzierung des Verstehens literarischer Texte auf Schreibaktivitäten und Transformationen des Gelesenen in andere sprachliche Modalitäten wie etwa beim literarischen Gespräch oder bei einer szenischen Umsetzung. Auf der anderen Seite würde eine Aufsatzdidaktik auf Leseerfahrungen zurückgreifen oder ein Bild als Schreibanlass anbieten und die in einen Schreibprozess involvierten Leseprozesse ansprechen – etwa im Rahmen von inhaltlichen und/oder formalen Überarbeitungen von Texten.

Vielleicht ist in dem unterschiedlich pointierten Verhältnis von Produktion und Rezeption eine generelle Differenz zwischen Musik- und Deutschdidaktik zu berücksichtigen. Die Musikdidaktik und der Musikunterricht differenzieren derzeit vornehmlich zwischen einem *aufbauenden* und einem *erfahrungsorientierten* Musikunterricht, wobei das musikalische Tun oder die musikalische Praxis die zentrale Kategorie darstellt, von der aus didaktische Positionen entwickelt werden.

Die sprachliche Praxis dagegen ist unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs keine durchgängig neue Praxis; zu Schulbeginn ist der natürliche Spracherwerb normalerweise in weiten Teilen bereits bewältigt und für kommunikative Zwecke funktional. Dies ist anders beim Schriftspracherwerb und beim Zweitspracherwerb. Im Schriftspracherwerb geht es darum, eine andere sprachliche Modalität mit einem bestimmten Zeichensystem und starken Konventionalitätserwartungen zu erlernen; im

Zweitspracherwerb darum, neben der eigenen Muttersprache die fremde Sprache Deutsch zu erlernen. Wie bei jedem Spracherwerb lassen sich zwei Ebenen oder Prozesse unterscheiden:

1. der natürliche Spracherwerb als ein zumeist unbewusster Prozess, in dem die Sprache in realen Kommunikationssituationen angewandt wird;
2. das Sprache-Lernen als ein angeleiteter bewusster Lernprozess, der sich vor allem auf die grammatischen Regeln und Konventionen der jeweiligen Sprache bezieht.

Diese unterschiedlichen Ebenen lassen eine gewisse Nähe zu den musikdidaktischen Konzeptionen eines erfahrungsorientierten und eines aufbauenden Musikunterrichts erkennen, wenn man davon ausgeht, dass ein erfahrungsorientierter Musikunterricht für das Erreichen musikalischer Kompetenzen vornehmlich auf eine musikalische Praxis rekurriert, die ohne eine systematische Anleitung im Sinne eines natürlichen Spracherwerbs funktional ist. Allfällige Probleme, die einer bewussteren Reflexion oder längeren Übung bedürfen, werden kontext- und situationsbezogen angesprochen.

1. Die Ebene des natürlichen Spracherwerbs

Mit der Idee der unterrichtlichen Reproduktion einer „natürlichen Spracherwerbssituation“ ist in der Deutschdidaktik auch das didaktische Konzept der „Unterstützung durch einen kompetenten Anderen“ verbunden. Der vorschulische Spracherwerb geschieht für das Kind zwar ohne direkte Instruktion, ist aber an die Kommunikation mit Bezugspersonen so gebunden, dass das Kind mit deren Hilfe auch mit Anforderungen zurechtkommen kann, die es noch nicht selbstständig bewältigen kann. Kann es sie bewältigen, braucht es diese Hilfe nicht mehr (Arbeit in der Zone der nächst höheren Entwicklungsstufe sensu Wygotski). Dazu ein Beispiel: Ein Kind, das noch nicht alleine laufen kann, kann sich aber auf zwei Beinen fortbewegen, wenn man es an die Hand nimmt. Eines Tages läuft es auch dann, wenn man es loslässt. Didaktisch gewendet sind diese kommunikativen Verlaufsbedingungen

des natürlichen Spracherwerbs die Basis für das Konzept des „unterstützenden Lehrens“ (Abb. 2 zeigt das Grundkonzept).

Hiernach ist eine Lehr-Lern-Sequenz dadurch geprägt, dass zu Beginn die Verantwortung dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine Anforderung erfolgreich bewältigen kann, ganz bei der Lehrerin oder dem Lehrer liegt. Der Unterstützungsgrad ist hier sehr hoch. Im weiteren Verlauf geht die Verantwortung auf die Schülerin oder den Schüler über. Der Unterstützungsgrad wird in der Phase der angeleiteten Praxis niedriger, bis die Verantwortung ganz auf Seiten der Schülerin oder des Schülers liegt.

Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich für dieses Konzept unter anderem zwei Problemstellungen: (a) das Einschätzen derjenigen Entwicklungsstufe, auf der eine Schülerin oder ein Schüler selbstständig arbeiten kann, und derjenigen Entwicklungsstufe, die für sie oder ihn nur mit Unterstützung erreichbar ist; (b) der Umstand, dass das aus einer fachlichen Analyse der jeweiligen Anforderung derivierbare „Einfache“ nicht immer das auch am einfachsten zu Lernende darstellt. Dieser Problemhorizont war in einer Sequenz der Hamburg-Stunde zu beobachten (Kap. 5; Gruppenarbeit Xylophon).

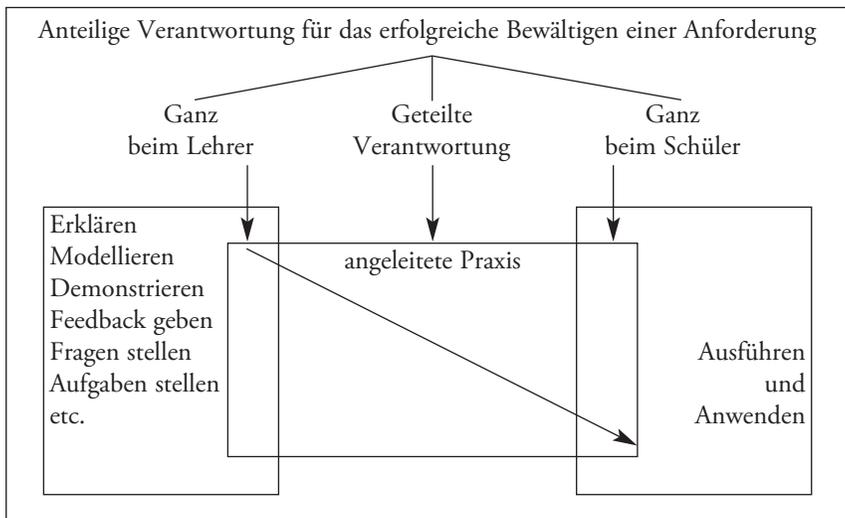


Abb. 2: Konzept des unterstützenden Lernens

In der Videoaufzeichnung ist eine Gruppenarbeit dokumentiert, in der eine Lehrerin mit einer Schülerin und zwei Integrationsschülern eine Bassstimme einübt, die auf einem Bass-Xylophon gespielt werden sollte. Das spieltechnische Spektrum auf Seiten der Schülerin und der beiden Schüler war sehr heterogen. Mit Ausnahme des Mädchens, das im Wesentlichen keine großen Probleme mit der Bassfigur hatte, gelang es den beiden Schülern nur in Ansätzen und zeitweilig, die gesamte Figur zu spielen, obwohl die Lehrerin bemüht war, sie dabei zu ermutigen und zu unterstützen. Sie reduzierte die Tonstäbe des Instrumentes, wechselte Schlägel für eine bessere Tongebung, faltete das Notenblatt, damit es beim Spielen gelesen werden konnte, zeigte während des Spielens auf Töne, die zu spielen waren, usw.

Unter dem Gesichtspunkt eines unterstützenden Lehrens wäre angesichts des eher bescheidenen Endergebnisses für die beiden Integrations-schüler zu fragen, ob die Art der Aufbereitung in ausreichender Weise an ihren musikalischen Kompetenzen orientiert war, sodass die vorge-sehene Aufgabenstellung ein aus ihrer Sicht relativ erfolgreiches Mit-spielen im Ensemble auch zur Folge haben konnte. Eine solche Frage-stellung ist naturgemäß von außen her nicht befriedigend zu beantwor-ten; es können hier im Zusammenhang mit den erkennbaren unterrichtlichen Entscheidungen nur mögliche Alternativen aufgezeigt werden. Ob diese tatsächlich weiterführend sind, lässt sich nur im prak-tischen Kontext selbst überprüfen. Vier Aspekte sollen kurz benannt werden.

- a) Die Initiative für das Feststellen und das Lösen der spieltechnischen Probleme lag bei der Lehrerin. Konstant gehalten wurde die Anforderung, bestimmte Tonfolgen zu spielen, variabel waren spieltechnische Optionen des Instrumentes. Das Konzept einer Anpassung des Unterrichts an die spieltechnischen Möglichkeiten berührte somit nur die Ausführung der Bassfiguren, aber problematisierte nicht auch die „Einfachheit“ der zu spielenden Bassfigur selbst.
- b) Die Erarbeitung der Bassfigur setzte ausschließlich auf das Memorieren der Tonfolge, also auf die Koordination zwischen Gedächtnis und Bewegung und vice versa. Zwei der in der Sequenz zu spielenden Tonfolgen waren sehr ähnlich und damit verwechslungsanfällig (Ranschburgsche Hemmung). Es wäre auszuprobieren, ob durch

eine zusätzliche rhythmische Differenz diese beiden Tonfolgen für die Schüler besser zu unterscheiden und damit zu behalten sind.

- c) Die hauptsächliche Hilfestellung für das Einüben der relativ abstrakten Tonfolgen war das Auszählen des Metrums, also eine weitere „Einfachheit“ qua Abstraktion. Im Ergebnis lag ein in mehreren Hinsichten dekontextualisiertes Anforderungsprofil vor. Zu überlegen wäre, ob insbesondere für die beiden Integrationsschüler eine musikalische Kontextualisierung hilfreicher sein kann: etwa durch das Zuspielden eines Playbacks oder das Mitspielen der Akkorde auf einer Gitarre durch die Lehrerin. Dann hätten sie ein zusätzliches auditives Orientierungskriterium und würden sich innerhalb eines musikalischen Sinnzusammenhangs bewegen, sodass die abstrakten Tonfolgen auch für sie als sinnvolle und stimmige Tonfolgen wahrgenommen werden könnten.
- d) Der von den Schülern produzierbare Klang auf den Xylophonen war im Verlauf der Unterrichtssequenz sehr unterschiedlich und in hohem Maße abhängig von der Qualität des jeweiligen Instrumentes, des benutzten Schlägels und der individuellen Schlagtechnik. Vor allem der Schüler, der aus Sicht der Lehrerin das linke Instrument spielte, hatte auch mit diesen Schwierigkeiten zu tun, sodass die Frage naheliegt, ob für ihn nicht ein Instrument mit einem kürzeren Anschlagweg und einem hörbareren Ton geeigneter wäre, etwa ein entsprechend gestimmtes Cello oder eine Bassgitarre.

Auf einer allgemeineren Ebene wird an dieser Sequenz deutlich, dass das Einschätzen einer Anforderungsstufe, auf der ein selbstständiges Arbeiten von Schülerinnen und Schülern möglich ist, für Lehrerinnen und Lehrer eine komplexe Herausforderung darstellt. Eine solche Einschätzung umfasst alle Variablen einer gegebenen Situation und setzt mehrere Instruktionszyklen voraus, um durch *trial and error* diejenigen Profile einzugrenzen, die von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern tatsächlich erfüllt werden können.

In der Deutschdidaktik kommt das Dekontextualisierungsproblem in vielen Arbeitsbereichen vor. So fällt es Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Lesen- und Schreibenlernens schwer, ähnliche Buchstaben wie <p> vs. , <t> vs. <l> usw. auseinanderzuhalten. Einfacher ist es

für sie, wenn solche Buchstaben in ganzen Wörtern vorkommen. Einzelne Wörter sind schwieriger zu erlesen als ganze Sätze. Je elementarer eine sprachliche Einheit ist, desto schwieriger sind von der Form her ähnliche Einheiten zu unterscheiden und desto leichter sind sie zu verwechseln. Ein erst in Ansätzen gelöstes Problem besteht für die Deutschdidaktik darin, Unterrichtsmodelle zu entwerfen, die Aufgabenstellungen enthalten, welche genügend kontextualisiert sind, damit die Schülerinnen und Schüler sie auch *erfolgreich* lösen können.

2. Die Ebene des Sprachen-Lernens

Andere Probleme stellen sich unter dem zweiten Ansatz, der sich auf die Ebene des Sprachen-Lernens bzw. eines (systematischen) Aufbaus musikalischer Kompetenzen bezieht. Im Zweitspracherwerb geht es unter diesem Gesichtspunkt vor allem darum, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung einen bestimmten Schritt vollziehen: von der Fähigkeit zur basalen interpersonalen Kommunikation (BICS: basic interpersonal communication) hin zur Fähigkeit, mit den fachlichen und sprachlichen Anforderungen einzelner Schulfächer zurechtzukommen (CALPS: cognitive academic language proficiency). Man setzt für die alltägliche Kommunikation einen Zeitbedarf von etwa 3 Jahren an und von etwa 5 bis 7 Jahren für die Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen.

Auf der Differenz zwischen BICS- und CALPS-Fähigkeiten beruht ein didaktischer Ansatz zum Zweitsprachenlernen, der zwischen der Erstsprache (z. B. Türkisch) und der Zweitsprache Deutsch in einer bestimmten Weise vermittelt. Die Kompetenzen in der *Erstsprache* werden genutzt, um die kognitiv anspruchsvollen fachlichen Aufgabenstellungen zu bewältigen. Das in der Erstsprache verstehbare fachliche Wissen bildet die Basis, um in der BICS-orientierten Zweitsprache den Übergang zur CALPS-Ebene zu erreichen. Ein solcher, die Spracherfahrungen und die alltägliche Sprachpraxis der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen aufnehmender Unterricht setzt u. a. drei Bedingungen voraus: (a) zweisprachige Lehrkräfte oder Tutoren (z. B. Schüler mit CALPS-Kompetenzen); (b) ein in Relation zum jeweiligen sprachlichen

Können „verstehbarer Input“ in der Zweitsprache und (c) eine Lernumgebung, welche Angst und Bedenken minimiert, sich in der fremden Sprache auszudrücken.

Dieser Ansatz steht im Gegensatz zu einer an einem traditionellen Fremdsprachenunterricht orientierten Didaktik des Zweitspracherwerbs, die entweder einem Übersetzungsansatz oder einem audio-lingualen Ansatz folgte. Im Übersetzungsansatz werden grammatische Regeln der Fremdsprache an Texten erläutert, welche diese Regeln illustrieren. Sie werden in die Erstsprache übersetzt und zusammen mit den Vokabeln auswendig gelernt. Unterrichtssprache ist die Erstsprache (typisches Beispiel: traditioneller Lateinunterricht). Im audio-lingualen Ansatz werden bestimmte sprachliche Muster – zumeist in Dialogform – vorgestellt und durch viele Wiederholungen eingeschliffen. Besonderer Wert wird auf den mündlichen Sprachgebrauch und auf die Akkuratess der Aussprache (typisches Beispiel: kommerzielle Sprachlernprogramme) gelegt. Das Problem dieser traditionellen Ansätze, welche auch die deutlicher kommunikativ ausgerichteten modernen Fremdsprachendidaktiken ausgeglichen haben, besteht in der starken Betonung des Memorierens und des sprachlichen Drills, was einen auch in der Fremdsprache möglichen kreativen Sprachgebrauch vernachlässigt.

Bezogen auf diesen Hintergrund konvergieren eine Didaktik des Zweitspracherwerbs und ein aufbauender Musikunterricht in dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern eine möglichst kompetente Ausübung der zweitsprachlichen respektive der musikalischen Praxis zu erreichen. Beide sind auf bestimmte Ideale bezogen: In der Zweitsprachdidaktik sind es die im Mündlichen und Schriftlichen kompetenten Sprecherinnen und Sprecher, die in der Zweitsprache auch mit Feinheiten wie Metaphern, Ironie und Witzen umgehen können. Im aufbauenden Musikunterricht sind es die ausübenden Musikerinnen und Musiker, denen die Feinheiten der gesanglichen oder instrumentalen Produktion in Fleisch und Blut übergegangen sind und die auf dieser Basis Musik auch in interkulturellen Kontexten angemessener als andere verstehen können.

Die didaktischen Begründungszusammenhänge dagegen sind unterschiedlich. In der Musikdidaktik werden aus einer *Phänomenologie* der musikalischen Praxis, die ihre produktiven und rezeptiven, kreativen

und handwerklichen, personalen und gesellschaftlichen, kulturellen und interkulturellen Aspekte verdeutlicht, Ziele, Gegenstände und Verfahren des Musikunterrichts abgeleitet, die unter dem jeweiligen Analysehorizont als eine in sich stimmige unterrichtliche Praxis begründet werden können. Die Zweitsprachendidaktik zieht aus der *empirischen Beobachtung* von zweitsprachlichem Verhalten unterschiedliche Schlussfolgerungen für eine als adäquat vertretbare unterrichtliche Praxis, die durch die Art der sprachlichen Gegenstände und der Lehr-Lern-Situationen charakterisiert werden kann.

Aus dieser Differenz entspringen unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Aufgaben einer Fachdidaktik und ihres Verhältnisses zur unterrichtlichen Praxis. In der Zweitsprachdidaktik lassen sich für unterschiedliche didaktische Ansätze Grade der Adäquatheit definieren. So gibt es z. B. eine empirische Evidenz dafür, dass ein Übersetzungsansatz für den Unterricht in einer Zweitsprache inadäquat ist, weil den Schülern in Alltagssituationen die mündliche Kommunikation nur rudimentär gelingt. Für die Musikdidaktik, so wie ich sie in Leipzig wahrgenommen habe, ist der Gesichtspunkt der Adäquatheit nicht so direkt gegeben – und es ist vielleicht auch wünschenswert, dass dem so ist. Hier spielen eher die Erlebnis-, Erfahrungs- und Reflexionsqualitäten des praktischen Musizierens eine Rolle, die damit gestaltbaren Variationen für die Möglichkeit einer stimmigen unterrichtlichen Praxis stehen im Vordergrund.

Ein aufbauender Musikunterricht setzt nach meiner Wahrnehmung in diesem Konzert der Möglichkeiten in einem höheren Maße auf systematisierbare Aspekte der musikalischen Praxis – und zwar sowohl auf die der Ausübung wie in der Chorsequenz der Thüringen-Stunde als auch auf die einer durch fachliche Begrifflichkeiten angereicherten Rezeption wie in der Analysesequenz der Sachsen-Stunde. Die höhere Systematik bringt diese beiden Stunden wieder näher an mir vertraute sprachdidaktische Probleme heran. Im Wesentlichen geht es um zwei auch in der Deutschdidaktik nicht gelöste Fragen:

- a) Welche Funktionen haben fachliche Wissensbestände etwa in Form grammatischer Begriffe oder bestimmte Fertigkeiten wie etwa das Anwenden von Lesestrategien für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen?

- b) Bis zu welchem Grad kann ein systematischer Lehrgang unabhängig von konkreten Anwendungssituationen aufgebaut sein, ohne dass er für die damit angestrebten Kompetenzen dysfunktional wird?

Beide Fragen hängen zusammen und setzen voraus, dass Einigkeit darüber besteht, welche fachlichen Wissensbestände und welche Fertigkeiten die zentralen sind. In dieser Diskussion kommen auf einem argumentativen Kontinuum zwischen Bildungsauftrag und Anwendungsorientierung naturgemäß sehr unterschiedliche Gesichtspunkte zusammen. Im Ergebnis liegen nur administrative Setzungen in Form von Bildungsplänen etc. und damit paradidaktische Kompromisse vor.

Auf der anderen Seite ist sprachliches Wissen eine zentrale kognitive Komponente für jegliches sprachliches Handeln. Man unterscheidet hier zwischen Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit (Holle 2004). Unter Sprachbewusstsein versteht man in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, in aktuellen Situationen die bewusste Aufmerksamkeit auf sprachlich-rhetorische Aspekte der jeweiligen Äußerungen legen zu können. Es fällt einem etwas Fehlerhaftes oder Überraschendes an Formulierungen auf oder man will etwas in einer bestimmten Rhetorik sagen. Das Sprachbewusstsein kann somit eine reaktive und eine proaktive Ausrichtung haben. Mit Sprachbewusstheit dagegen meint man die Fähigkeit, sprachliche Phänomene wie Wortbildungs- und Satzbaumuster, rhetorische Figuren, Textstrukturen usw. auch erklären und begrifflich unterscheiden zu können. Hier geht es um (Alltags-)Theorien über verallgemeinerbare Aspekte der sprachlichen Form von Äußerungen bzw. „der Sprache“. Beide Fähigkeiten hängen zusammen, generieren aber andere kognitive Prozesse. Prozesse des Sprachbewusstseins sind vor allem welche, die in einer mehr unbewussten Weise die Form des aktuellen Sprachhandelns steuern; die bewusste Aufmerksamkeit liegt hier vornehmlich auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene von Äußerungen. Prozesse der Sprachbewusstheit generieren „die Sprache“ als ein Phänomen, das unabhängig von der inhaltlich-konzeptionellen Ebene sprachlicher Äußerungen wahrgenommen und in metasprachlichen Äußerungen kommuniziert werden kann.

Das eingangs zitierte Beispiel meiner Tochter, die FRT geschrieben hat, macht diese Differenz deutlich. Sie hat eine erste Möglichkeit ent-

deckt, wie das Schriftsystem funktionieren könnte, und zeigt dadurch ein heuristisches Sprachbewusstsein, das sich im weiteren Verlauf ihrer schriftsprachlichen Entwicklung mit Blick auf die hier geltenden Konventionen konsolidieren wird.¹ Dieser Konsolidierungsprozess wiederum ist durch heuristische Phasen geprägt, die immer dann ablaufen, wenn durch neue Anforderungen gewohnte Abläufe angepasst werden müssen. Die Ausdifferenzierung des Sprachbewusstseins ist also ein lebenslanger und dynamischer Prozess. Die Vorstellung meiner Tochter darüber, wie das Schriftsystem funktioniert, kann sie an einzelnen Buchstaben demonstrieren. Sie hat dafür noch kein spezielles Vokabular, kann sich aber metasprachlich äußern. Ihre Sprachbewusstheit hat einen hypolinguistischen Status, der im weiteren Verlauf hauptsächlich durch den schulischen Unterricht einen metalinguistischen Status² bekommen wird.

Im Unterschied zur Dynamik, welche das Sprachbewusstsein auszeichnet, ist ein Statuswechsel der Sprachbewusstheit mit Perspektivenwechseln auf das Phänomen „Sprache“ verbunden, die relativ unumkehrbar sind. Wer einmal gelernt hat, dass man „schwimmen“ mit einem Doppelkonsonanten schreibt und das aussprechen kann, dem fällt es sehr schwer zu akzeptieren, dass die normale Aussprache dieses Wortes weiterhin *keinen* doppelten Konsonanten enthält (schwimmen). Wer einmal gelernt hat, dass man eine sprachliche Äußerung in Wörter segmentieren kann, wird die Form einer Äußerung nicht mehr ohne

¹ Im Wesentlichen lassen sich beim Sprachbewusstsein drei Statusvarianten unterscheiden: ein *emergierendes* Sprachbewusstsein – man macht etwas richtig, ohne zu wissen warum, schreibt z. B. alle F-Laute mit <F> (fahren, Fogel); ein *heuristisches* Sprachbewusstsein – man sucht nach der richtigen Anwendung, weiß z. B. um die V-Schreibung und wendet sie auch falsch an (vahren, Vogel); ein *konsolidiertes* Sprachbewusstsein – man kann V- und F-Schreibung richtig anwenden (fahren, Vogel).

² Auch bei der Sprachbewusstheit lassen sich drei Statusvarianten unterscheiden: eine *hypolinguistische* Sprachbewusstheit – man kann ohne eine bestimmte Terminologie über die Form sprachlicher Äußerungen sprechen; eine *epilinguistische* Sprachbewusstheit – man verfügt über eine bestimmte Terminologie, sie umfasst aber hauptsächlich Aspekte der Artikulation und der Semantik, historische Beispiele sind die Sprachtheorien von der griechischen Antike bis zum Ende des Mittelalters; eine *metalinguistische* Sprachbewusstheit – man verfügt über ein Begriffssystem, mit dem alle Ebenen der Sprache in Form eines Systems darstellbar sind.

diese Segmente wahrnehmen können. Wer einmal gelernt hat, dass auch Segmente wie „in“ oder „dem“ einzelne Wörter sind, wird nicht mehr – wie noch Aristoteles und Platon – nur semantisch Zusammenhängendes (imlyzeum) als ein „Wort“ auffassen. Die Perspektive dessen, der all das gelernt hat, auf das, was an der Sprache beobachtbar und benennbar ist, hat sich grundsätzlich gewandelt. Er ist sozusagen aus dem oral language club in den literal language club gewechselt und hat einen „literalen“ Blick auf die Sprache bekommen, die seine Wahrnehmung sprachlicher Formen leitet. Für die Sprachdidaktik und insbesondere den schulischen Grammatikunterricht erwachsen aus diesen Verhältnissen vor allem zwei Schwierigkeiten:

- a) Ein einzelner grammatischer Begriff wie „Wort“, „Adjektiv“, „Subjekt“ gibt für sich nicht zu erkennen, unter welchem Status der Sprachbewusstheit er als ein sinnvoller Begriff verstanden werden kann. Die Sprachbewusstheit der Lehrkraft kann einen anderen Status haben als die der Schüler. Insofern können sie dieselben Begriffe gebrauchen, aber über etwas anderes sprechen.
- b) Das Verstehen der Erklärung eines Sachverhaltes ist in einem hohen Maße auch daran gebunden, was in der Erklärung *nicht* formuliert ist. Dies betrifft das Ungesagte und Mitgemeinte, die (theoretischen) Selbstverständlichkeiten, auf deren Basis die Erklärung fußt. Viele eingeführte metasprachliche Begriffe sind für Lehrende fraglose Selbstverständlichkeiten, mit denen sie komplexere Zusammenhänge erklären. Für Schüler, die sie erst lernen sollen, trifft dies nicht zu. Sie finden auch die elementarerer Begrifflichkeiten eher nicht selbstverständlich oder selbsterklärend. Insofern liegt für sie die Möglichkeit in der Luft, dass sie die angebotenen Erklärungssysteme nur auswendig lernen und ein kurzfristiges *Benennungswissen* erzeugen, dies aber nicht als ein Anwendungs- oder *Verwendungswissen* für sich nutzbar machen können (Klotz 1995). Ein schmiegsamer Transfer zwischen Sprachbewusstheits- und Sprachbewusstseinsprozessen, zwischen bewusstem grammatischen Wissen und implizitem Sprachwissen wird stark eingeschränkt. Diese Einschränkung ist durch inhaltsorientierte sprachdidaktische Ansätze nicht aufzuheben, auch wenn sie methodisch interessant, spielerisch und angenehm in den Unterricht kommen. Sie ist durch funktionale didaktische Ansätze besser

zu vermeiden, in denen der Anwendungsaspekt für die alltägliche Sprachpraxis deutlicher im Vordergrund steht sowie Vorstellungen und Erklärungen von Schülern in ihren Fragwürdigkeiten so aufgenommen werden, dass Lehrende auch ihre eigenen Selbstverständlichkeiten wieder als „frag-würdig“ einschätzen.

Dieser Problemhorizont des Verhältnisses von Sprachbewusstseins- und Sprachbewusstseinsprozessen sowie der Differenz zwischen einem Benennungswissen und einem Verwendungswissen ist wohl nicht nur für die Sprachdidaktik eine Herausforderung, sondern auch für andere Didaktiken, wenn das Erlernen einer bestimmten Fachterminologie in Rede steht.

So kann man fragen, wie weit Warm-ups wie in der Thüringen-Stunde, die einer lehrgangsmäßigen Systematik folgen, sich von einer bewussten Anwendung im praktischen Musizieren verselbstständigen können, um funktional zu bleiben. In der Chorstunde hatte das Warm-up keine direkte Beziehung zu dem Lied, das gesungen wurde, aber Lehrer und Schüler hatten offensichtlich Freude daran, etwas für ihre rhythmische und gesangliche Beweglichkeit zu tun.

Deutlicher an der auch in der Deutschdidaktik offenen Anwendungsproblematik metasprachlicher Begriffssysteme ist die Instruktionssequenz in der Sachsen-Stunde zum Thema „Homophonie vs. Polyphonie“ (Kapitel 5). Unter einer allgemeinen sprachdidaktischen Perspektive könnte man hier von einem integrierenden Ansatz sprechen: Das musiktheoretische Thema wird an zwei Gesangsstücken entwickelt, die zum Repertoire der Klasse gehören. Unter einem funktionalen sprachdidaktischen Ansatz müsste man sich vor allem über drei Aspekte genauer verständigen: (a) die Funktion der die Instruktion einleitenden Passage, in der die Schülerinnen und Schüler formale Auffälligkeiten zwischen den beiden Stücken benennen sollen; (b) das Abschreiben der gegenüber dem mündlichen Gesprächsergebnis im Detail veränderten Definitionen; (c) die weitere Planung für die Ausdifferenzierung und Anwendung dieser zunächst global charakterisierten Unterschiede zwischen Stimmführungsmodalitäten.

Die einleitende Passage richtet die Aufmerksamkeit der Schüler auf strukturelle Aspekte der beiden Stücke. Sie benennen eine Reihe von

Merkmale, die Lehrerin lenkt sie in Form eines „Ratespiels“ auf ihr eigentliches Thema hin. Der Vorteil eines solchen offenen Fragehorizontes ist, dass die Schüler ihr Vorwissen zur Beschreibung von formalen Unterschieden aktivieren können. Der Nachteil eines Ratespiels ist die Zufälligkeit, mit der ein von den Schülern benannter Unterschied auch als ein für den von der Lehrerin intendierten Problemhorizont relevanter Unterschied qualifiziert bzw. disqualifiziert wird.

So verwirft die Lehrerin den Hinweis eines Schülers, dass in dem einen Stück längere Töne vorkämen als in dem anderen, mit dem Argument, dass lange Töne auch in dem anderen vorkämen und damit eine Gemeinsamkeit und keine Differenz zwischen ihnen benannt sei. Sie gibt ihm zudem implizit zu verstehen, dass er ihre Aufgabenstellung nicht richtig verstanden habe. Unterstellt man, dass der Schüler tatsächlich auf eine Differenz hinweisen wollte, dann hätte er sich auch auf den höheren Anteil langer Notenwerte in dem sehr ruhigen und langsamen *Alhambra*-Stück gegenüber dem rhythmisch bewegteren *Wassern Babys* bezogen haben können und hätte wie auch die anderen Schüler eine tragfähige formale Differenz festgestellt. Diese Differenz liegt (wie auch Hinweise anderer Schüler) auf einer anderen kategorialen Ebene als die Differenz zwischen Stimmführungsmodalitäten. Unter einem funktionalen Ansatz würde es naheliegen, die Hinweise der Schüler mit Blick auf die jeweils getroffenen kategorialen Ebenen zu kennzeichnen, um aus diesen Differenzen die neue Kategorie „Stimmführungsmodalitäten“ herauszustellen.

Im Unterrichtsgespräch wurde von Seiten der Schüler als charakteristisches Merkmal der Homophonie gegenüber der Polyphonie die rhythmische Parallelität der Stimmen hervorgehoben. In der abschließenden Definition der Lehrerin, die sie an die Tafel schreibt, wird dieses Merkmal durch die Merkmale „Führung“ und „akkordische Unterordnung“ ersetzt. Diese Definition mag fachwissenschaftlich genauer sein, enthält aber neu eingeführte Begriffe, die von den Schülern auf der Basis der bisher getroffenen Unterscheidungen nur auf einer sprachlich-semantischen Ebene in ihrer Bedeutung erschlossen werden können. Solche Schlussfolgerungen können die Referenzen von „Führung und akkordischer Unterordnung“ treffen, müssen es aber nicht. Ob sie den Kern getroffen haben, wäre erst erkennbar, wenn von Seiten der Schüler eine Erläute-

rung der Merkmale z. B. in einem kurzen schriftlichen Text formuliert worden wäre, der auch diese neue Information mit enthielte. Noch besser erkennbar wäre dies, wenn ihnen beim Hören von Musikstücken das Spiel mit polyphonen und homophonen Stimmführungen auffallen würde und sie diese ersten Definitionen problematisieren und erweitern könnten, z. B. an der Farandole aus Bizets 2. *L'Arlésienne Suite*. Aber dies sind Fragen der weiteren Planung und des Gesamtkonzeptes, in dem diese Stunde verortet ist.

Deutschdidaktische Fragestellungen

Mit dem Deutschunterricht verbindet man häufig nur „Literaturunterricht/Textinterpretation“ und „Grammatikunterricht/Rechtschreibung“, wobei beide Bereiche im „Aufsatzunterricht“ mehr oder weniger zusammenkommen. Es ginge im Deutschunterricht vornehmlich um literarische Bildung und um stilsicheres, korrektes Schreiben und Sprechen. Und beide Aufgaben, so raunen manchmal nicht nur die Medien, würde, könne oder wolle der Deutschunterricht heute nicht mehr leisten.

Deutschdidaktisch gewendet ist mit diesem Klischee ein argumentativer Traditionsstrang benannt, der seine Wurzeln in der Weimarer Republik und den Deutschunterricht seit 1945 bis in die 1970er Jahre maßgeblich geprägt hat (Steinig und Huneke 2007). Dieses Konzept hatte als Leitbild die stilistisch sichere, sprachlich und literarisch gebildete Persönlichkeit und sah den literarischen Kanon, die Sprachpflege und das sprachgestaltende Arbeiten als zentrale Anliegen und Verfahren des Deutschunterrichts. Konsequenterweise gab es damals keine Deutschdidaktik im engeren Sinne, sondern Methodenlehren. Inhalte waren fraglose Selbstverständlichkeiten, es ging nur um das *Wie*.

Dies änderte sich gegen Ende der 1960er Jahre durch die Neubestimmung des Begriffs „Didaktik“ als eine Theorie der Bildungsinhalte, die Entscheidungen für bestimmte Inhalte und Ziele vor methodische Entscheidungen stellte (Primat der Didaktik). Unter dem Leitbild des mündigen, umfassend informierten Bürgers wurden Inhalte der sprachlichen und literarischen Bildung aus den Fachwissenschaften entnommen und in einer Neustrukturierung der Lernbereiche des Deutschunterrichts

Grundkategorien	sprachliche Grundfertigkeiten	höhere Sprach- und Literaturbildung
Sprechen	Sprachtraining (<i>recte</i>) Sprecherziehung (<i>bene</i>)	mündliche und schriftliche Gestaltungslehre (<i>bene</i>)
Schreiben	Schreibenlernen/Recht-schreibunterricht (<i>recte</i>)	
Lesen	Lesenlernen (<i>recte</i>)	weiterführendes Lesen (<i>bene</i>)
Verstehen	Sprachbetrachtung (<i>recte</i>)	Literaturunterricht (<i>bene</i>)

Tabelle 1: Lernbereiche des Deutschunterrichts (nach Helmers 1966 [1997])

zusammengestellt. Eine wichtige didaktische Konzeption dieser Zeit ist die *Didaktik der deutschen Sprache* von Hermann Helmers (1966, [1997]). Tabelle 1 gibt Helmers Grundkonzept wieder.

Nach Helmers sind die Grundkategorien des muttersprachlichen Unterrichts das Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen, er teilt sie in Anlehnung an die antike Rhetorik in *recte* (Sprachrichtigkeit) und *bene* (guter, wohlgefälliger Sprachgebrauch) auf. Diese kategoriale Gliederung ist im Grundsatz auch in derzeitigen deutschdidaktischen Konzeptionen wirksam geblieben.

Mit Blick auf die damalige Volksschule (Grundschule und Hauptschule) und die höheren Schulen (Realschule und Gymnasium) unterscheidet er sprachliche Grundfertigkeiten und höhere Sprach- und Literaturbildung, die in 7 Lernbereiche gegliedert sind, wobei die mündliche Gestaltungslehre (Sprecherziehung) und die schriftliche Gestaltungslehre (Aufsatzunterricht) in einem Lernbereich zusammengeführt sind. Diese Strukturierung hat durch die Ablösung vom klassischen Bildungsideal als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts sowohl grundsätzlich als auch im Detail erhebliche Änderungen erfahren (s. auch Abb. 3).

Der Ablösungsprozess vom klassischen Bildungsideal lässt sich durch zwei Wendepunkte charakterisieren: die kommunikative Wende der späten 1960er Jahre und die kognitive Wende mit Beginn der 1990er Jahre.

Die *kommunikative* Wende ist durch einen Bruch mit bildungsbürgerlichen Werten, dem Literaturkanon und der Hochsprache zugunsten

einer Orientierung an den kommunikativen Erfordernissen des Alltags gekennzeichnet. Die Leitbegriffe waren Kommunikation, Demokratisierung, Emanzipation und Sprach- und Gesellschaftskritik. Sie wurden in kommunikativ-kritischen Didaktiken ausformuliert, z. B. „Sprachliche Kommunikation“ (Behr u. a. 1972), „projekt deutschunterricht“ (Ide 1970 ff.).

Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Wende war der Einbezug von empirischen Wissenschaften außerhalb der Germanistik wie Soziolinguistik (schichtenspezifischer Sprachgebrauch), Psycholinguistik (Spracherwerb), Informations- und Kommunikationstheorie (Kommunikationsmodelle) und Semiotik. Diese Tendenz hat ihre Spiegelung auch in der bezugswissenschaftlichen Orientierung im engeren Sinne. In der Literaturdidaktik ist die hermeneutische Tradition u. a. zugunsten einer strukturell verfahrenen Literaturwissenschaft und einer den Leser ins Zentrum rückenden Rezeptionsästhetik verlassen worden, in der Sprachwissenschaft die traditionelle Philologie und Grammatiktheorie zugunsten der angewandten Linguistik und der strukturellen Sprachtheorie.

Mit der *kognitiven* Wende geht ein genereller Wechsel des Interesses von den gesellschaftlichen Bedingungen des sprachlichen Handelns hin zum individuellen Lernen von Schülerinnen und Schülern einher. Dieser Wechsel schlug sich zunächst in einer erneuten Rezeption vor allem reformpädagogischer Ansätze (offener Unterricht; entdeckendes Lernen) nieder. Es wurden Leitbegriffe entwickelt wie Identität, Persönlichkeit, Kreativität, Differenzierung. Verbunden mit diesem allgemeinen Interesse an der individuellen Entwicklung war die Ablösung einer im Grundsatz behavioristischen Lerntheorie und Unterrichtsphilosophie zugunsten an kognitionspsychologischen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Modellen und Theoremen angebundener Theorien des Unterrichtens, des Sprachverstehens, des Lesens und Schreibens.

Bezieht man diese kognitive Wende auf den Ausgangspunkt des deutschdidaktischen Diskurses am Ende des Zweiten Weltkrieges, so ließe sich auf den ersten Blick eine erneute Konzentration auf die Methodenfrage und damit ein Primat der Methodik gegenüber der Didaktik konstatieren. Auf den zweiten Blick zeigen sich aber erhebliche Unterschiede.

Die Methodenlehren der 1950er Jahre hatten es mit *Bildungsinhalten* zu tun, die weithin fraglos akzeptiert waren und für die gegenstandsorientierte Methoden ersonnen wurden. Die damals hauptsächlich reflektierte Relation hieß: Bildungsgegenstand ↔ Unterrichtsverfahren; ihre unausgesprochenen Leitbegriffe waren „Elite“ und „Selektion“.

Die derzeitige Didaktik hat es dagegen mit *Bildungsprozessen* zu tun, in denen Unterrichtsgegenstände, Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernprozesse sowie Unterrichtsprozesse aufeinander bezogen sind. Ihre Leitbegriffe sind „Kompetenzen“, „Diagnose“ und „Förderung/Unterstützung“. Es geht nicht mehr primär um ein universal anwendbares Methodeninventar, sondern um Lehrkompetenzen für eine dynamische Kommunikationssituation, die man Unterricht nennt. Das eingangs geschilderte Beispiel mit dem kleinen Hasen und der roten Rübe steht auch für diese Differenz in der Auffassung des „Methodischen“.

Insgesamt haben die sich gewandelten kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen für eine sprachliche Kommunikation und die hieraus an das Fach gestellten gesellschaftlichen Erwartungen zu einer Ausweitung deutschdidaktischer Zuständigkeiten und bezugswissenschaftlicher Fundierungen geführt.

So sind die frühkindliche Sprachentwicklung, die literale Entwicklung vom Vorschulalter bis ins Jugendalter, Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, die Mediendidaktik und die literarische/mediale Sozialisation zu relativ selbstständigen Teilbereichen geworden. In vielen Aspekten gibt es Verbindungen zu Wissenschaften, die sich mit der Ontogenese, der Soziogenese, der Sozialisation, der Kommunikation, der Kognition, der Motivation, der Unterrichtsorganisation, der Testtheorie usw. beschäftigen. Insofern ist heute die bezugswissenschaftliche Fundierung nicht nur auf die Kerndisziplinen Literaturwissenschaft und Linguistik beschränkt, sondern bezieht auch schulpädagogische, entwicklungspsychologische, kulturwissenschaftliche, kognitions- und kommunikationswissenschaftliche sowie soziologische Theorien und Methoden ein.

Neben dieser bezugswissenschaftlichen Orientierung auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene ist deutlicher als in den vergangenen Jahrzehnten die empirische fachdidaktische Unterrichtsforschung zu einem Arbeitsbereich der Deutschdidaktik geworden. Etwas plakativ formuliert, wird im deutschdidaktischen Diskurs weniger die Kernfrage „Was soll/kann

warum im Deutschunterricht unterrichtet werden?“ diskutiert. Stattdessen heißt es nun: „Welche Kompetenzen sollen/können wozu, wie und unter welchen Umständen (diagnostiziert und) erworben werden?“

Abb. 3 zeigt in Anlehnung an Titel der 13-bändigen Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (Ulrich 2008 ff.) eine Aufgliederung deutschdidaktischer Arbeitsbereiche in Relation zur Spanne zwischen Kindergarten und Berufsschule bzw. zwischen früher Kindheit und Adoleszenz. Im Vergleich zur Aufgliederung in Lernbereiche, wie sie Helmers vor gut 40 Jahren definiert hatte (s. Helmers 1966), lassen sich seine vier Grundkategorien Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen auch in dieser Strukturierung wiederfinden. Zusätzlich zum Einbezug der Arbeitsfelder Sprachwerb, Zweitspracherwerb, digitale Medien gibt es aber gravierende Unterschiede.

So ist die helmersche Differenz zwischen recte- und bene-Lernbereichen kein dichotomes Merkmal mehr, das sinnvoll zwischen Grundfertigkeiten (für die Volksschule) und höherer Sprachbildung (für die höheren Schulen) unterscheiden könnte. Des Weiteren spielt seine Kategorie des Verstehens als bene-Kategorie nicht mehr nur im Literaturunterricht und als recte-Kategorie nicht mehr nur im Grammatikunterricht eine Rolle. Das Verstehen von Texten betrifft nicht nur alle rezeptiven Sprachhandlungen wie Lesen und Zuhören, sondern auch alle produktiven wie Schreiben und Sprechen – es sollen schließlich verstehbare Texte entstehen.

Die Sprachrichtigkeit ist nicht mehr nur eine grammatische Angelegenheit, sondern auch eine der Orthographie und zudem unter linguistischen Gesichtspunkten³ eine an die jeweilige Verwendungssituation gebundene relative Eigenart von Texten, die zu einer anderen Auffassung des „Fehlers“ geführt hat. Fehler werden weniger als durch Übung auszumerzende Mängel betrachtet, sondern haben als Ausdruck impliziten Wissens einen diagnostischen Wert erhalten. Dies gilt vor allem für die

³ Im Unterschied zur traditionellen, eher präskriptiv verfahrenen Grammatiktheorie versteht sich die Linguistik hauptsächlich als eine den empirischen Sprachgebrauch untersuchende deskriptive Disziplin. Sie schreibt nicht vor, nach welcher Grammatik gesprochen werden soll, sondern beschreibt, nach welcher Grammatik tatsächlich gesprochen wird.

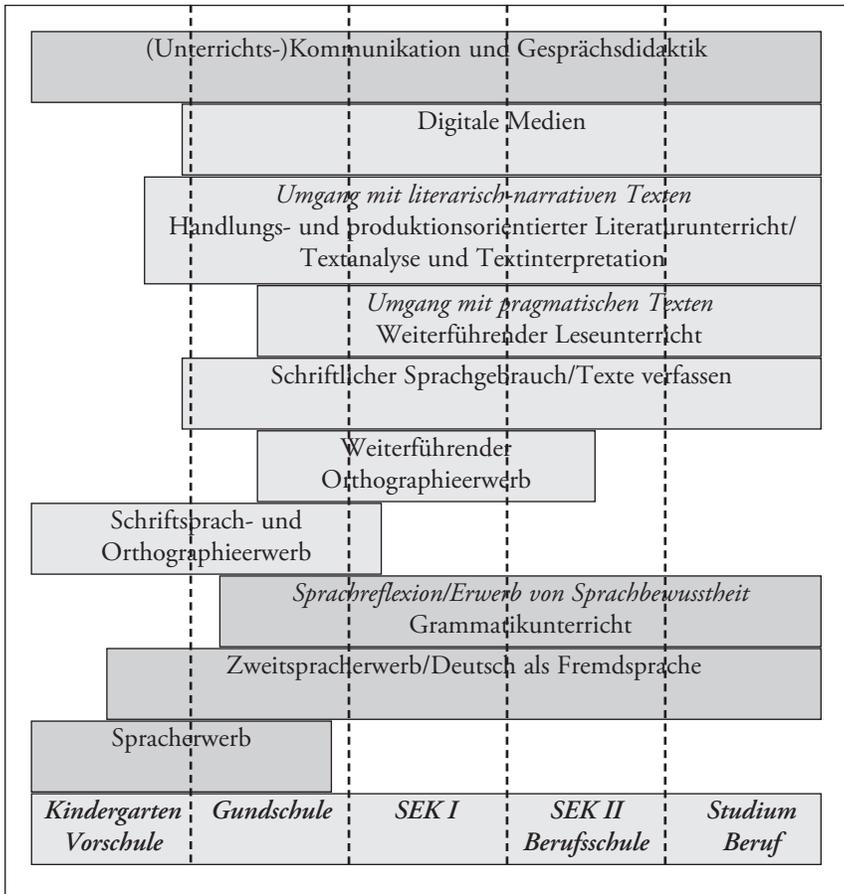


Abb. 3: Kompetenzfelder des Deutschunterrichts und Aufgabenbereiche der Deutschdidaktik

Rechtschreibdidaktik, die gegenüber der bisherigen Tradition wohl die gravierendsten konzeptionellen Veränderungen erfahren hat: von einer Didaktik der rechtschreiblichen Regelkenntnis zu einem strategieorientierten Rechtschreibunterricht. Es geht nicht mehr darum, Regeln zu lernen, sondern die Anwendung der Regeln auf die Reihe zu bekommen.

In einer vergleichbaren Weise – und für die Musikdidaktik vielleicht von einem höheren Interesse – hat sich die Didaktik der literarischen

Bildung zu einer Didaktik des „Umgangs mit Texten“ gewandelt. Diese Verlagerung hat v. a. zwei Aspekte: (a) Es wird ein erweiterter Textbegriff zugrundegelegt, der neben literarischen Texten inklusive der Kinder- und Jugendliteratur alle Sorten von narrativen Texten bis zu Gebrauchs- und Sachtexten umfasst, und zwar in allen medialen Formaten. (b) Die derzeitigen didaktischen Theorien basieren zumeist auf einer Literatur- und Lesetheorie, welche mit Rückgriff auf die Rezeptionsästhetik (Iser 1976 [2009]) den Leser sowohl für das theoretische Konstrukt des ‚literarischen Werkes‘ als eine zentrale Instanz setzen als auch das literarische Verstehen und das Textverstehen insgesamt als eine aktive Leistung des Lesers betrachten.

Diese grundsätzliche Auffassung hat zur Konsequenz, dass die Bedeutung eines Textes nicht mehr wie in der hermeneutischen Tradition *in* einem Text gefunden oder durch Plausibilitätswägungen über die Autor-Intention identifiziert werden kann. Stattdessen ist die konstruktive Leistung des Lesers, der auf der Basis seines literarischen und sprachlichen Wissens sowie seines Kultur- und Weltwissens zu einer anderen Lesern mitteilbaren Bedeutung eines Textes gelangt, die entscheidende Instanz. Die „richtige“ Bedeutung ist somit ein relatives Konstrukt.

Im Gegensatz zu radikalkonstruktivistischen Auffassungen wird aber geltend gemacht, dass nicht alle denkbaren Bedeutungskonstruktionen auch angemessene Konstruktionen in dem Sinne sind, dass sie sich im Rahmen eines kommunikativen Austausches als für andere Leser nachvollziehbare Konstruktionen halten können. Das Textverständnis einzelner Leser kann mehr oder weniger vertieft und differenziert sein und zu einer kognitiven Textbasis führen, die bei einzelnen Lesern sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite sind die Stimmigkeit von Details einer individuellen Textbasis und ihr Abgleich mit strukturellen und inhaltlichen Gegebenheiten des jeweiligen Textes kommunikativ problematisierbar und auf der Basis einer textanalytischen Methodik in einem hohen Maße auch intersubjektiv überprüfbar. Man wird z. B. in der bekannten Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert aufgrund der Tatsache, dass der Mann, der dem Jungen bei dem Trauma der Bombardierung seines Elternhauses hilft, ein Messer in der Hand hat, nicht schlussfolgern können, er wolle dem Jungen Böses, wenn dieser schließlich zu ihm nach Hause käme. Es gibt zu viele objektivierbare

Textsignale, die einem solchen „Missbrauchs-Schema“ entgegenstehen, auch wenn für viele jugendliche Leserinnen und Leser dieses Schema aufgrund ihres Weltwissens ein naheliegendes und begründbares ist.

Theoretisch wird von weiten Teilen der Literaturdidaktik wegen der phänomenologisch folgerichtigen und empirisch evidenten Differenzen zwischen individuellen Textverständnissen der Schluss gezogen, dass die Bedeutung eines Textes weder im Text liegt, noch in individuellen Verstehensakten zu verorten ist, sondern Ergebnis eines kommunikativen Austausches darstellt, der auf das Generieren von Intersubjektivität ausgerichtet ist. Die Unabhängigkeit kognitiver und kommunikativer Systeme im Sinne einer Autopoiesis ist nur eine operative. Die beiden Systeme können sich nicht gegenseitig operativ determinieren – dieses Faktum ist eine der Grundlagen zur Absage an behavioristische Lerntheorien –, aber die Sprache, in der Menschen und mit der Menschen leben, ermöglicht und begrenzt die Varianz der jeweiligen systemspezifischen Operationen, sodass die in einem aktuellen kommunikativen System operierenden kognitiven Systeme das fragile Phänomen der Intersubjektivität generieren und stabilisieren können („Ich weiß, dass du weißt, was ich meine, und du weißt, dass ich weiß, dass du das weißt.“).

Die Validität einer Textbedeutung gewinnt hierdurch eine im Grundsatz dynamische Komponente, und zwar sowohl auf der individuell-kognitiven als auch auf der sozial-kommunikativen Seite. Jedes erneute Lesen eines Textes führt zu einem Textverständnis, das sich von dem vorherigen unterscheidet. Jede Kommunikation über einen Text fokussiert andere Details und Aspekte als eine vorhergehende. Dies gilt insbesondere für literarische Texte, die gewöhnlich komplexe und gewissermaßen unabschließbare Verstehensakte evozieren. Nach einem alten Wort kann man beim Lesen eines Textes nicht zweimal in denselben Fluss steigen (Heraklit), aber man wird beim Lesen desselben Textes es immer wieder mit einem Rhein und nicht mit einer Donau zu tun haben.⁴

⁴ Wörtlich heißt diese Sentenz bei Heraklit: „Es ist unmöglich, zweimal in denselben Fluss hineinzusteigen. Der Fluss zerstreut und bringt wieder zusammen und geht heran und geht fort.“ (Fragment 22 B 91); und an anderer Stelle: „In dieselben Flüsse steigen wir und steigen wir nicht; wir sind und wir sind nicht.“ (Fragment 22 B 49 a).

Der neue Ozean der internationalen empirischen
Lese- und Unterrichtsforschung

Die leserzentrierte literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Theorie des Lesens und des literarischen Werkes, die in der Deutschdidaktik vornehmlich unter phänomenologischen, textstrukturellen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Vorzeichen diskutiert wird, wird in jüngster Zeit durch die Rezeption der empirisch verfahrenen internationalen Leseforschung ergänzt.

Seit der kognitiven Wende in der Psychologie,⁵ welche für sie schon mit den 1970er Jahren einsetzte, ist auf Seiten der experimentell verfahrenen Psychologie ein erhöhtes Interesse an der Modellierung des Leseprozesses entstanden. Überblickt man die seitdem entwickelten hauptsächlichsten Lesetheorien (Ruddell und Unrau 2004, S. 1116 ff.), so ist zunächst eine Gemeinsamkeit mit den eben skizzierten literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Auffassungen festzustellen: Das Lesen ist kein einfacher Rezeptionsprozess, in dem Lesern etwas geschieht, sondern ein aktiver Prozess, in dem Leser etwas generieren.

Die internationale Leseforschung selbst und die darauf bezogene Unterrichtsforschung bilden einen multidisziplinären Ozean mit Meeren unterschiedlicher Breite und Tiefe, die von verschiedenen Flüssen gespeist werden.

Eines der größten Meere ist das Meer der *kognitiven Informationsverarbeitung*, in das sich Flüsse der Textlinguistik, der Narratologie, der Gedächtnistheorie, der Wahrnehmungsphysiologie, der Computerlinguistik, der Kommunikationstheorie und einige weitere Bäche ergießen.

Ein zweites großes Meer ist das der *allgemeinen Kognitionswissenschaften* mit ihren Hauptflüssen der kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaft und der Informatik. Für die Entwicklung der auch didaktisch relevanten Lesetheorien ist interessant, dass sich im Verlauf der letzten 10 Jahre das Meer der kognitiven Informationsverarbeitung als See der allgemeinen Kognitionswissenschaften herauskristallisiert hat. Vormalig

⁵ Hiermit wird die Abkehr von der behavioristischen Assoziationspsychologie bezeichnet, die zur Erklärung menschlichen Verhaltens auf „mentalistiche“ Begriffe wie Geist, Denken usw. verzichten wollte.

ausschließlich den sprachlichen Informationsaspekt betonende Lesetheorien berücksichtigen zunehmend allgemeinere kognitive Verarbeitungsprozesse (z. B. Kintsch 1998) und die allgemeine Kognitionswissenschaft modelliert Leseprozesse auch im Zusammenhang mit nicht-sprachlichen Repräsentationsformen wie Vorstellungen und Bildern (Dual Coding Theorie). Unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten kann diese Entwicklung insofern wichtig werden, als mit neueren Lesetheorien auch Aspekte des Lesens wieder in den Vordergrund geraten, die neben einem sprachlich-kognitiven Zugang auch Konzeptionen fundieren können, welche die kreativen, ästhetischen und erfahrungsgeleiteten Zugänge betonen wie etwa das Szenische Spiel.

Ein drittes Meer, weiter weg von den kognitiven Meeren, ist das der *literalen Situation* mit Zuflüssen aus der Philosophie, der vergleichenden Literaturwissenschaft, der Ästhetik, der Linguistik, der Schreibforschung und der Soziologie. Hier wird das Lesen nicht als eine kognitiv modellierbare Interaktion zwischen einem einzelnen Leser und einem bestimmten Text aufgefasst, sondern Text und Leser sind Aspekte einer dynamischen Situation, in der sich der Leser und der Text verändern, so wie sich bei einem Erkenntnisakt sowohl der Erkennende als auch das Erkannte verändern. Leser und Text befinden sich nicht in einer interaktionalen, sondern in einer transaktionalen Relation. Leser formen eine Struktur aus den Elementen eines Textes, die für sie zu einem Objekt ihres Denkens wird (Evokation), reagieren im weiteren Verlauf des Lesens auf diese Evokationen mit neuen Evokationen und kommen zu Interpretationen, die sie mitteilen, analysieren und erklären können (Transaktionstheorie des Lesens; Rosenblatt 2004). Lesen und Schreiben fallen als reziproke Modalitäten einer solchen literalen Gesamtsituation zusammen.

Ein viertes und letztes großes Meer ist das der *Intentionen* und *Motivationen*, das aus Flüssen wie der Motivationspsychologie, der Sozialisationsforschung, der Persönlichkeitspsychologie und der Lerntheorie gespeist wird. Ein zentraler Gedanke für die Didaktik des Leseunterrichts ist die Entwicklung eines positiven Selbstbildes als Leser und Medienutzer (self-concept) sowie die Stabilisierung einer realistischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (self-efficacy), das Lesen erlernen und für die eigenen sozialen und kulturellen Bedürfnisse nutzen zu können. Im Ver-

gleich zu entsprechenden deutschdidaktischen Konzeptionen liegt der Fokus dieser Forschungen anders. In der Literaturdidaktik ging und geht man von Texten aus, von deren Zugehörigkeit zu einem bestimmten Textgenre Lesemotivationen und -intentionen abgeleitet worden sind, wie etwa Comics und Abenteuerromane zur Unterhaltung, Zeitungen und Sachtexte zur Information. Das Konzept des *reading engagement*, das in diesem internationalen Meer schwimmt, geht demgegenüber vom Leser aus und fragt nach Varianten und Bedingungen, die es einem Leser ermöglichen, sich längere Zeit mit einem Text zu beschäftigen und das Lesen als eine persönlich bedeutsame Tätigkeit sehen zu können.

Fasst man die derzeitige Situation der Deutschdidaktik in einem Bild zusammen, beginnt die Deutschdidaktik allmählich zu bemerken, dass die durch eine lange Tradition relativ fixierte Kartierung ihrer Kompetenzfelder und Arbeitsbereiche (s. Abb. 3) von dem Ozean der internationalen Lese- und Schreibforschung und der muttersprachlichen Unterrichtsforschung umschlossen ist. Erste lese- und schreibdidaktische Erkundungsschiffe (u. a. Rosebrock 2009, Garbe u. a. 2006, 2009) sind seit PISA vor allem auf das Meer der kognitiven Informationsverarbeitung ausgefahren und eine erste grobe Kartierung des Ozeans ist entstanden, die aber noch viele unbekannte Tiefen und Untiefen enthält.

Zum Schluss

Auch wenn in diesem Beitrag eine Reihe von Bemerkungen zu den aufgezeichneten Musikstunden zu finden ist, hat die Aufgabe, aus der Sicht der Deutschdidaktik zur Tagung Stellung zu nehmen, mich zu einer Reflexion auch der Deutschdidaktik angeregt. Ich hoffe, dass es mir insgesamt gelungen ist, deutlich zu machen, dass es Verbindungen zwischen der Deutschdidaktik und der Musikdidaktik gibt, die über gemeinsame Inhalte hinausgehen und über die es sich lohnen würde, ausführlicher in ein interdisziplinäres, vielleicht auch transdisziplinäres Gespräch zu kommen.

Literatur

- Behr, Klaus u. a., *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in Schule und Hochschule*, Weinheim und Basel 1972.
- Garbe, Christina; Holle, Karl; Weinhold, Swantje, *Socrates-Project ADORE. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. Scientific Report*, Leuphana-Universität Lüneburg 2009 (erscheint in Buchform 2010).
- Garbe, Christina; Jesch, Tatjana; Holle, Karl, *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*, Paderborn 2006.
- Helmers, Hermann, *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung*, Dokumentation und Neuausgabe von Juliane Eckardt unter Mitwirkung von Jörg Diekneite, Darmstadt 1997 (Erstausgabe 1966).
- Heraklit, in: *Die Vorsokratiker I. Milesier, Pythagoreer, Xenophanes, Heraklit, Parmenides*, Griechisch/Deutsch. Auswahl der Fragmente, Übersetzung und Erläuterungen von Jaap Mansfeld, Stuttgart 1983, S. 231–283.
- Holle, Karl, Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit. Vorschlag für eine begriffliche Unterscheidung im Rahmen einer prozess- und strategieorientierten Didaktik sprachlichen Handelns, in: Kurzrock, Tanja; Peyer, Ann (Hrsg.): *Sprachreflexion im medialen Umfeld*, Lüneburg 2006, S. 99–226.
- Ide, Heinz, *Projekt Deutschunterricht*, 10 Bände, Stuttgart 1970 ff.
- Iser, Wolfgang, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München 1976 (2009⁴).
- Kintsch, Walter, *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York 1998.
- Klotz, Peter, Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen, in: *Der Deutschunterricht* 4, 1995, S. 3–13.
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, Weinheim und München 2009.
- Rosenblatt, Louise M., The Transactional Theory of Reading and Writing, in: Ruddel, Robert B.; Unrau, Norman (Hrsg.): *Theoretical*

- Models and Processes of Reading. 5th Ed. International Reading Association: Newark, Del. 2004, S. 1363–1398.
- Ruddell, Robert; Unrau, Norman, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark ⁵2004.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner, *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin ³2007.
- Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 13 Bände, Hohengehren 2008 ff.

Die Autoren



DR. DOROTHEE BARTH – Hamburg; Lehrerin an einem multikulturellen Gymnasium in Hamburg-Altona, seit 2010 Gastprofessorin an der Universität der Künste in Berlin. Im Bundesvorstand des Arbeitskreises für Schulmusik und Dozentin in der Lehrerfortbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Musikpädagogik, Ästhetische Bildung, Kooperationen zwischen Künstlern und Schule, Forschendes Lernen.



PROF. DR. URSULA BRANDSTÄTTER – Berlin; seit April 2002 Professorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Prodekanin der Fakultät Musik. Arbeitsschwerpunkte: Kunstspartenübergreifendes Lehren und Lernen, kognitionspsychologische und zeichentheoretische Grundlagen ästhetischer Wahrnehmung, ästhetische Bildung, Neue Musik, Organisationsentwicklung.



PD Dr. Karl Holle – Lüneburg; Akademischer Direktor am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Genese literaler Konzepte, Sprachbewusstsein und Leseforschung (reading literacy), (antike) Sprachtheorie. Aktuelle Forschung (Mitglied der Leitungsteams): Socrates-Projekt ADORE „Teaching Struggling; Adolescent Readers“; Wissen-

Die Autoren

schaftliche Evaluation des KMK-Projekts „Pro-Lesen“, Comenius-Projekt; BACULIT „Basic Curriculum for Teachers' Inservice Training in Content Area Literacy“



PROF. DR. WERNER JANK – Frankfurt am Main; Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, Ausbildungsdirektor für die Lehramtsstudiengänge Musik. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen; Philosophy of Music Education; Geschichte des Musikunterrichts und der Musikpädagogik; Aufbauender Musikunterricht; Ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung; Musiklernen; Reform der Ausbildung von Musiklehrerinnen und -lehrern; lateinamerikanische Musik; Kooperation mit Musikschulen.



PD DR. ANNE NIESEN – Köln; Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Musikpädagogik der Universität zu Köln, zurzeit Vertretungsprofessorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Arbeitsschwerpunkte: Erforschung von musikpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen mit Hilfe qualitativer Methoden. Aktuelles Forschungsprojekt: Verbundvorhaben zur JeKi-Begleitforschung (in Kooperation mit den Universitäten Bielefeld und Münster).

Die Autoren



PROF. DR. THOMAS OTT – Köln; ab 1984 Professor für Musikdidaktik in Berlin (Universität der Künste), ab 1987 in Köln (Universität). Seit 2000 auch Leitung und Beratung von Schul- und Hochschulprojekten der Entwicklungszusammenarbeit in Afrika (Guinea, Malawi). Einer der inhaltlichen Schwerpunkte seiner Veröffentlichungen ist seit den 1990er Jahren das interkulturelle Lernen im Musikunterricht.



PROF. DR. CHRISTIAN ROLLE – Saarbrücken; Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Saar und Leiter des Studienbereichs Schulmusik. Im Vorstand der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Vorsitzender des VDS Landesverbandes Saar und Präsident der Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands. Den Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit bilden Grundfragen der Musikdidaktik.



PROF. DR. CONSTANZE RORA – Leipzig; Professorin für Musikpädagogik und -didaktik an der Universität Leipzig (seit 2009 an der HMT Leipzig). Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Grundlagen des Musikunterrichts; Qualitative Forschung in der Musikpädagogik.



PROF. DR. HANS-ULRICH SCHÄFER-LEMBECK – München; Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater München, dort seit 2004 Leiter des Musikpädagogischen Institutes für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung (MILU).

Die Autoren



PROF. DR. CHRISTINE STÖGER – Köln; Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln und Leiterin des Studiengangs Lehramt Musik. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Musiklehrerbildung vom Studium bis in den Beruf, institutionelle und inhaltliche Vernetzung von Studium und Beruf, „Lebenslanges Lernen“, Entwicklung von Konzepten zur Musikvermittlung (z. B. „Die Kunst der Stunde“), Kreativität in der Musikpädagogik.



PROF. DR. WOLFGANG MARTIN STROH – Oldenburg; 1978 bis 2006 als Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Uni Oldenburg tätig. Grundlage seines didaktischen Konzepts ist die Tätigkeitspsychologie, aus der er den „erfahrungsorientierten Unterricht“ (nach Scheller) entwickelte, wobei die szenische Interpretation und der erweiterte Schnittstellenansatz in der interkulturellen Musikerziehung wohl am bekanntesten geworden sind.



PROF. DR. CHRISTOPHER WALLBAUM – Leipzig; Professor für Musikpädagogik/-didaktik an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Studiendekan und Leiter des Instituts für Musikpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kooperationen zu „Schoolmusic in Europe“, Forschungen zur Musik- und Produktionsdidaktik, besonders zu ästhetischer und kultureller Praxis, Erfahrung und Bildung.

Stundenbild der Thüringen-Stunde

Kapitel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Unterrichtsphase	Warm-Up								Gruppenarbeit (Band/Chor)				Plenum (alle Chor)		Tuttiprobe		„Aufführung“							
Inhalt	Einsingebungen mit und ohne Klavier								„Oh Happy Day“ (Strophe) (Refrain)				„Oh Happy Day“ (Refrain)		„Oh Happy Day“ (Refrain)		„Oh Happy Day“ (Str) (Komplette durchlauf)							
	Rhythmus- übung/ Schwimm- Gehen- Groove (einstr)																							
Lehrer	Zeigen von Bewegungen bzw. Vorsingen von Einsingebungen, Stütze vom Klavier								Vorsprechen v. Gordon-Silben, Vorklatschen v. Rhythmen				prob. Strophe mit Sabspielen, Bongos, später Bass		prob. Refrain vom Klavier aus, zunächst mit gesamt. Klasse als Chor, dann Teilung (Call & Response), zuletzt mit Band		prob. vom Klavier aus im Tutti mit Solo Band/Chor		Anmoderation d. Band u. d. Chores					
Schüler	Klasse führt Bewegungen und Singebungen imitativ aus								Aus Gehbewegung: Nachklatschen/ Ausfilstampen d. Silben, Nachsprechen d. Rhythmen auf Silben, Kombination v. Klatschen u. Sprechen				Stabspiele, Bongos proben		Schlagzeug hinzu		gesamte Klasse probt als Chor, dann mit Vorsänger, zuletzt mit Band		Solo/Band/Chor (Response-Gesang und Choreographie)			gesamte Klasse musiziert		
Zeit	0:00	2:30	4:30	6:00	8:30	10:30	12:00	14:00	16:00	18:00	20:00	22:00	24:00	26:00	28:00	30:00	32:00	34:00	36:00	38:00	40:00	42:00	44:00	

Stundenbild der Sachsen-Stunde

Kapitel	1	2	3	4	5	6	7
Unterrichtsphase	Warm-Up	Weihnachtslieder	Erarbeitungsphase (Formen der Mehrstimmigkeit)			Musizierender Nachvollzug	Ab- schluss
Inhalt	Rhythmusübung („Klatsch-Bum- Bum“)	Go Down Moses	White Christ- mas	Mary Had A Baby	Maria Dorn- wald	Kanon: An den Wassern	Alham- bra
Lehrer	Leitet Body-Per- cussion-Partem an (erst einstimmig, dann zweistim- mig)	Begleitet Klassengesang am Klavier und leitet einzelnen Aktionen an (Call & Response, Schnipsen)	Leitet Klassen- musizieren (Keyboard)	Kurze Refle- xion, HA: Rhyth- mische Paritür erfinden	Höbe- spiel mit Hörtauf- gabe: Unterr- Gespr-: Unter- schdl.	Gelenk- tafelbild HA: Finger- sätze entw. und üben	Leitet Klassen-gesang/- musizieren an (unim, mehrst.)
Schüler	Führen Patern aus (einst.) (mehrst.)	Auswahl der Weihnachtslieder Klassengesang mit einzelnen Aktio- nen (Call & Response, Schnipsen)	Musizieren am Key- board (unim, 3st, zusätzl. Instr.-St.)	Rezep- tion und Verfol- gen der Paritür	Mehrst- bel Kanon/ Alham- bra	Überneh- men Tafelbild Auf- Arbeits- blatt	Klasse singt (unim, mehrst.), einige spielen Keyboard
Zeit	0:00 4:00	6:00 8:00 10:00 14:00	16:00 21:00	23:00	27:00 30:00	35:00 37:00	40:00 42:00

Stundenbild der Hamburg-Stunde

Kapitel	1	2	3	4 (Keyboard, Gitarre, Bass) 5 (Bassxylophon) 6 (Gesang)	7	8	9
Unterrichtsphase	Warm-Up	Überleitung	Einteilung/ Gruppenfindung	Gruppenarbeit	Übergang	Tuttiprobe	Reflexionsphase
Inhalt	Rhythmusübung (Vocasionversion der Einteilung)	Hörbsp. „Er lebt in Dir“		„Er lebt in dir“ (Einzelstimmen)		„Er lebt in dir“ (Tutti)	Ergebnisse der Stunde, Zielorientierung der weiteren Arbeit
Lehrer	Zielorientierung: Erarbeitung des Stückes „Er lebt in dir“ Anleitung der Rhythmusübung	(Zielorientierung)	Aufgabe für die Gruppenarbeit und Einteilung	Notenblätter für die einzelnen Stimmen	Moderation und bei Bedarf Hilfestellung in der Gruppenar- beit	Anleitung der Gesamprobe: Hinweise und teilweise rhyth- mische Stütze (Congas)	Unterrichtsgespräch über Ergebnisse der Probenarbeit, Samm- lung von Vorschlägen für weitere Arbeit am Stück
Schüler	Vokale Ausfüh- rung einzelner Instrumentalstim- men der Einteil- ung des Stückes aus der Gebbewe- gung heraus	Rezeption	Diskutieren und finden sich in 3 Gruppen	Gruppe 1 (Keyboard, Gitarre, Bass) probiert selbstständig in separatem Raum neben dem Klassenzimmer Gruppe 2 (Bassxylophon) probiert selbstständig im Flur vor dem Klassenzimmer Gruppe 3 (Gesang) probiert selbstständig im Klassenzimmer: Einteilung Hauptstimme/Backround Playback	Finden sich im Klassenraum wieder zusam- men	Gesamprobe	
Videozeit	0:00	6:00	9:00	18:00 (Gruppe 1) 38:00 (Gruppe 2) 58:00 (Gruppe 3)	1:18:00	1:23:00	1:33:00
Ehzeit	0:00	6:00	9:00	18:00	38:00	42:00	52:00

Register

- Aneignung 41, 56, 137, 146, 147,
192, 246, 262, 263, 265, 272,
274, 277, 302, 306
- Argumentation 21, 233, 234, 244,
248, 255
- ästhetische Bildung/Erziehung/Edu-
cation 13, 20, 21, 92, 114, 121,
122, 183–185, 199, 244, 256,
259, 349, 350
- ästhetische Erfahrung 26, 30, 121,
122, 149, 198, 199, 223, 226,
227, 229, 233, 245, 246, 256,
257, 259, 301, 302, 304, 305,
307, 309, 310, 312–314, 320,
350
- ästhetische Praxis 18, 20, 21, 22, 26,
88, 89, 92, 93–95, 97, 98, 100–
106, 111, 114, 117, 119, 121,
122, 127, 215, 245–247, 256,
257, 301, 304–306, 308, 310–
313, 352
- ästhetische Wahrnehmung 26, 231,
301–303, 308, 310, 312, 314,
349
- ästhetischer Streit 96–98, 247, 255,
256,
- Atmosphäre 35, 84, 99, 100, 102,
107–110, 128, 167, 189, 253
- aufbauend, Aufbauender Musikun-
terricht/AMU 13, 18, 19, 23, 24,
97, 104, 111, 127, 133, 135,
146–148, 168, 221, 222–226,
229, 230, 231, 240, 243, 269,
272, 278, 281, 284, 285, 291,
318, 322, 323, 328, 329, 350
- Aufklärung (phil.) 27, 166, 268
- Ausdruck 33, 34, 59, 98, 102, 104,
108, 109, 111, 129, 164, 189,
190, 204, 222, 246, 293, 302,
306, 318, 321, 339
- Bedeutung 11, 20–22, 52, 56, 58,
63, 87–89, 101, 105, 110, 111,
116, 117, 119, 121, 128, 152,
155, 166, 169, 199, 201, 204,
206, 208–211, 219, 225–229,
238, 239, 248, 259, 300, 301,
306, 334, 341, 342
- Bedeutungskonstruktion 19, 341
- Bedeutungszuweisung 20, 88, 163,
204–206, 210, 211, 219, 222,
225, 227, 228, 229
- beobachten/Beobachtung 15, 16, 18–
21, 29–32, 36, 37, 40–49, 51–53,
58, 59, 64–67, 70, 75, 78, 89–91,
96, 100, 112, 113, 125, 128,
130, 132, 143, 150, 160,
162–164, 167–169, 173–175,
178, 179, 184–186, 188, 209,
212, 233, 234, 236, 239, 243,
258, 270, 287–291, 303, 311,
320, 324, 329, 332
- Bewegung 20, 38, 94, 96, 97, 100,
101, 109, 110, 141, 142, 146–
148, 153, 163, 169, 171–174,
186–198, 223, 224, 230, 235,
242, 243, 264, 266, 267, 279,
292, 294–297, 325, 353, 355

Register

- Bezugswissenschaft 14, 15, 22, 337, 338
- Bildung 13, 20–22, 26, 27, 55, 59, 81, 92, 103, 114, 117, 119–122, 125, 155, 165, 166, 171, 180–183, 199, 211, 219, 233, 244–247, 256, 258, 259, 301, 302, 305, 306–309, 335, 341, 346, 349, 350, 352
- Bildungsprozess 21, 24, 114, 121, 246, 259, 300, 338
- Bildungsgangdidaktik 20, 191, 198, 199, 258
- Curriculum 154, 176, 277, 315
- Deutschdidaktik 23–25, 315, 318–320, 322, 323, 326, 327, 329, 333, 335, 338, 340, 345
- Didaktik 22, 24, 26, 61, 82, 86, 114, 119, 123, 124, 131, 132, 174, 179, 181, 192, 199, 241, 281, 318, 322, 328, 335–338, 340, 341, 343, 344, 346, 349–352
- didaktisches Konzept 67, 68, 104, 230
- diskursiv/Diskurs/Diskussion 12, 17, 20, 23–26, 48–50, 56, 101, 103, 116, 121, 125, 138, 143, 149, 166, 182, 202, 214, 215, 241, 245, 248, 254, 255, 267, 271, 272, 274, 280, 286, 313, 318, 330
- Entwicklungsaufgabe 20, 144, 191–193, 197, 198
- Erfahrung/Erfahren 13, 19, 22, 23, 26, 30, 33, 63, 65, 73, 74, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 104, 106, 109, 110, 113, 116, 119, 121, 122, 123, 130, 134, 144, 149, 152, 154, 166, 171, 180, 197–199, 203, 204, 209–211, 214, 218, 220, 223, 227–229, 236, 239, 245–248, 255, 257, 259, 271, 273–276, 278, 280–282, 286, 301, 302, 304–306, 308, 309–314, 317, 320, 329, 350, 352,
- erfahrungsorientiert/Erfahrungsorientierung 23, 24, 26, 64, 84, 102, 221, 273, 274, 276, 280, 318, 322, 323, 352
- Erfahrungsprozess 245, 256, 307, 308
- Erfahrungsraum/Erfahrungssituation 14, 15, 144, 161, 233, 247, 248, 256, 259, 281, 284, 305, 320
- Erlebnis 22, 42, 54, 78, 85, 229, 271, 273–276, 280, 301, 302, 315, 329
- Erziehung 12, 13, 20, 21, 27, 82, 92, 119–122, 139, 182–185, 199, 202, 219, 220, 244, 257, 258, 273, 279, 282, 336, 352
- Form 19, 21, 22, 26, 34, 46, 48, 55, 65, 69, 72, 83, 92, 95, 105, 116, 135, 152, 162, 222–225, 227, 233, 240, 248, 261, 265, 305, 307, 312, 320, 321, 327, 329, 330, 331, 334
- Gegenstand/Gegenstandsorientierung 17, 24, 39, 50, 54, 56, 83, 88, 93, 120, 122, 136, 140, 145, 183, 184, 205, 219, 225, 228, 233, 238, 261, 262, 302, 303, 305, 309, 313, 315, 320, 329
- Geltungsanspruch 98, 179, 253
- Gender/Geschlecht 11, 56, 80, 271, 289, 290, 294

Register

- guter (Musik-)Unterricht 13, 16, 17, 28, 33, 40, 63–66, 72, 80, 119, 129, 131, 155
- handlungsorientiert/Handlungsorientierung 64, 82, 84, 120, 134, 155, 156, 238, 240, 269, 271, 284, 317
- heimlicher Lehrplan/hidden curriculum 276, 277
- Improvisation 84, 114, 119–121, 151, 204, 246
- Inhalt 18, 33, 57, 61, 65, 73–75, 92, 105, 106, 115, 117, 119, 124, 125, 135, 145, 161, 164, 165, 177, 178, 179, 196, 205, 224, 227, 236, 245, 255, 261, 265–267, 271, 272, 275, 277, 279, 280, 289, 317–320, 322, 330, 335, 341, 345, 351–355
- Institution 13, 16, 48–50, 52, 55, 56, 58, 105, 129, 136, 138, 169
- Interaktion 19, 21, 71, 87, 93, 94, 109, 110, 114, 149, 151, 160, 162, 164, 167, 179, 181, 194, 195, 236, 244, 248, 279, 289, 291, 294, 300, 306, 308, 344
- interkulturell 13, 18, 20–23, 56, 92, 105, 106, 117–119, 201–203, 210–212, 214, 215, 217, 219, 220, 273, 277–279, 282, 284, 286, 294, 328, 329, 349, 351, 352
- Interpretation 26, 38, 68, 90, 91, 95, 97, 111, 113, 181, 194, 196, 204, 207, 247, 248, 276, 278, 282–284, 288, 305–308, 335, 340, 344, 352
- Klassenmusizieren (→ Musizieren) 14, 16, 29, 31, 34, 54, 61, 67, 125, 156, 157, 235–237, 241, 266, 283, 293, 294, 354
- Klima/Unterrichtsklima (→ Atmosphäre) 64, 68, 76, 144, 211
- Kognition/Kognitionswissenschaften 24, 29, 50, 169, 337, 338, 343, 344, 349
- Kommunikation/kommunikativ 19, 21, 24, 30, 31, 36, 38–40, 57, 93–100, 102, 103, 107, 114, 118–120, 129, 143, 145, 149, 160, 162, 164, 167, 170–172, 175, 179–181, 194, 210, 223, 228, 237, 238, 241, 248, 258, 274, 292, 296, 303, 306, 321–323, 327–329, 336–338, 340–343, 346
- Kompetenz/Fähigkeit 12, 17, 19–21, 25, 32, 33, 35–37, 39, 52, 55, 57, 58, 60, 63–65, 70, 72, 79, 81, 82, 104, 111, 117, 135, 143, 144, 146–148, 150, 152, 154, 155, 160, 161, 165, 170, 172, 173, 180–183, 187, 188, 190, 196, 222, 223, 226, 229, 244–246, 256, 257, 261, 268, 271–273, 278, 280, 285, 293, 294, 307, 322, 323, 325, 327, 329, 330, 338–340, 345
- Komposition 85, 88, 204, 238, 246, 248, 258, 265
- Können 19, 51, 58, 143, 147, 148, 150, 152, 153, 160, 161, 164, 165, 168, 223, 226, 231, 298, 328

Register

- Konstrukt/Konstruktivismus 58, 61, 80, 87, 116, 137, 174, 180–182, 300, 341
- Konzeption (→ Modell) 63, 67, 81, 183, 215, 247, 285, 286, 320, 323, 330, 336, 338, 340, 344, 345
- Kultur/kulturell (→ Wirklichkeit) 16–18, 20–22, 27, 48, 49, 55, 56, 80, 83, 84, 89, 92, 105–109, 111, 112, 115–118, 120, 122, 131, 147, 171, 179, 180, 182, 201–207, 209, 210, 212, 215, 216, 218–221, 224, 226, 228, 230, 246, 256, 264, 275, 277, 278, 285–288, 294, 299, 306, 329, 338, 341, 344, 352
- Kulturtechniken (→ Techniken/Praktiken) 89, 90, 106–108, 111, 113, 115, 117, 257
- Kunst/Kunstwerk 13, 15, 44, 61, 84, 88, 89, 103, 121, 132, 150, 206, 238, 258, 298, 303, 349, 350–352
- kunstwerkorientiert/Kunstwerkorientierung/Orientierung am Kunstwerk 13, 80, 105
- Lehre 18, 59, 81, 83, 264, 276, 352
- Leib 20, 143, 184, 188, 192, 193, 197, 198, 221
- Lernen 13, 18, 19, 21, 24, 26, 30, 32–34, 37, 39, 41, 43, 49, 51, 52, 54–56, 58, 61, 65–67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 78–81, 95, 102, 104, 123, 124, 126–128, 133–143
- mental 52, 54, 60, 162, 243
- Methode 15, 17, 18, 25, 54, 55, 61, 90, 91, 97, 101, 134, 145, 146, 151, 161, 199, 233, 237, 238, 261, 267, 288, 289, 335, 337, 338, 350
- Methodik 24, 51, 58, 273, 337, 341, 350
- Migration/Migrant 21, 202, 203, 211–219, 301
- Modell (für guten Musikunterricht) 13, 17, 18, 22, 23, 52, 54, 60, 64–68, 70, 74, 78, 79, 83, 84, 106, 112, 117, 118, 137, 138, 143, 146, 155, 174, 244, 258, 277, 281, 327, 337
- Motivation 17, 51, 64–66, 74, 76–78, 124, 137, 143, 152–154, 222, 227, 241, 268–270, 272, 273, 338, 344, 345
- Musik als Schulfach 11, 12, 13, 14, 17–20, 22, 23, 25, 26, 28–30, 32–37, 39–45, 48, 49, 52, 54–59, 63, 65, 66, 71–73, 75, 76, 79, 80–86, 89, 92, 93, 97, 98, 100, 103, 105–107, 111–125, 127, 129–131, 133–135, 137, 138, 144, 146, 148, 151, 154–157, 159, 167, 168, 171, 179–182, 191–193, 202, 207, 209–211, 215, 216, 220–224, 227, 229–231, 233, 234, 237, 239, 240, 243–246, 248, 257–259, 261, 262, 264, 267, 270, 273, 276, 277, 281, 286, 291, 293, 294, 299, 300, 305, 306, 310, 313–315, 318, 319, 322, 323, 328, 329, 345

Register

- Musik produzieren/erfinden 13, 24, 58, 72, 98, 241, 246, 354
- musikalische Bildung 92, 103, 119, 120–122, 125, 180, 181, 233, 247, 256, 258, 259
- musikalische Praxis 88, 92, 121, 156, 179, 204, 322, 323
- musikalische und musikbezogene Erfahrung 13, 33, 63, 65, 80, 81, 104, 106, 110, 119, 121, 123, 149, 180, 228, 247, 248, 257, 259, 273, 282, 310–314, 318, 322, 323
- Musikbegriff 16, 17, 22, 26, 84, 88, 108, 110, 111, 221, 227, 230, 304
- Musikdidaktik 11–16, 17, 19, 20, 23–27, 29, 61, 63, 67, 80, 81, 83–86, 92, 102–104, 108, 111, 112, 114–127, 130–133, 136, 138, 146, 150, 155, 168, 180, 181, 201, 221, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 241, 244–247, 258, 269, 273, 281, 284, 286, 301, 315, 318–320, 322, 323, 328, 329, 340, 345, 351, 352
- Musikkultur 88, 105, 106, 109, 112, 117, 180, 206, 207, 209, 211
- Musikpraxis 22, 86, 89, 108, 111, 114, 115, 246, 247, 256, 257, 305
- Musizieren/Musik machen 30, 31–34, 36–38, 41, 42, 49, 54, 55, 60, 69–74, 79, 84, 93, 94, 96, 101–103, 113, 126, 134–136, 146, 151, 153, 156, 169, 176, 192, 224, 229, 235, 237, 240, 258, 261, 269, 270, 271, 273, 276–278, 294, 320, 329, 333, 354
- Neurowissenschaft (Gehirn) 88, 89, 110, 159, 267, 343
- offener Unterricht 145, 337
- Partizipation 19, 21, 114, 180, 241, 244, 247, 248
- Perspektiven/Sichtweisen 11, 12, 14–16, 22, 24, 26, 31, 43, 45, 67, 68, 80, 83, 84, 98, 119–121, 123, 127, 129, 130, 133, 134, 137, 155, 157, 180, 182, 183, 185, 189, 202, 234, 244, 247, 256, 259, 287, 293, 300, 301, 307, 318, 329
- Phänomen/phänomenologisch 23, 44, 50, 55, 59, 73, 83, 107, 110, 115, 116, 124, 125, 178, 193, 228, 229, 285, 302, 303, 315, 320, 321, 328, 330, 331, 342, 343
- Philosophie 118, 120, 337, 344
- Praktik/Praktiker 14, 57, 106, 118, 143, 184, 286, 294
- Praxis 12, 14–18, 20–23, 25, 32, 33, 46–48, 51, 54, 57–61, 63, 72, 82–84, 86–90, 92–98, 100–106, 110, 111, 113–123, 125, 127–129, 131, 133, 151, 155, 156, 169, 179, 185, 194, 198, 199, 201, 202, 204, 210, 233, 244–246, 257, 258, 261, 268, 274, 283, 284, 289, 302, 304–306, 310–313, 315, 320, 322–324, 328, 329, 339, 347, 352
- Probleme/Probleme lösen 34, 47, 50, 59, 177, 201, 202, 214, 238,

Register

- 239, 246, 299, 317, 323, 325, 327, 329
- Produkt, Produktorientierung (→ Gegenstand) 34, 55, 98, 101, 102, 114, 115, 272, 273
- Produktion 24, 25, 89, 262, 320, 322, 328
- Projekt 67, 77, 79, 121, 145, 166, 190, 283, 337, 346
- Prozess/Prozessorientierung 18, 45, 50, 57, 102, 114, 115, 133, 137, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 164–166, 181, 183, 211, 219, 221, 245, 244, 246, 256, 268, 276, 287, 305, 308, 310, 323, 330, 331, 343, 346, 350
- Psychologie 22, 29, 30, 36, 155, 241, 262, 269, 272, 276, 343, 344
- Qualität (von Musik, von Unterricht) 49, 51, 60, 64–66, 71, 80, 81, 85, 93, 94, 96–98, 100, 103, 104, 106, 110, 111, 116, 132, 134, 135, 144, 148–151, 154, 166, 184, 197, 199, 223, 226, 227, 243, 266, 268–271, 274, 284, 287, 326, 329, 350, 351
- Reflexion 11, 21, 22, 24, 26, 33, 39, 40, 45, 48, 50, 61, 63, 72, 89, 102, 106, 114, 117, 120, 122, 128, 148, 149, 154, 166, 171, 175, 183–185, 189, 197, 198, 225, 233–236, 239, 241, 243, 255–258, 271, 273–275, 294, 306, 315, 317, 320, 321, 323, 329, 340, 345, 346, 354, 355
- Rezeption 24, 25, 89, 168, 262, 264, 320, 322, 329, 337, 343, 354, 355
- schülerorientiert/Schülerorientierung 23, 35, 63, 64, 67, 81, 84, 120, 156, 181, 270, 275, 284, 286
- Selbstbestimmung 21, 64, 70, 71, 77, 79, 80, 139, 143, 144, 147, 150, 151, 161, 171, 244, 269, 270, 274, 275, 280
- Setting 14, 71, 125, 126, 128, 165, 172, 179, 225, 227, 270, 285, 317
- sozial/Sozialwissenschaft 17, 22, 27, 42, 56, 63–65, 70–72, 80, 88, 119–121, 129, 143, 162–166, 171, 174, 181, 183, 192, 193, 196, 199, 204, 215, 224, 262, 267–271, 273, 274, 276, 277, 280–282, 285, 290, 293, 294, 310, 338, 342, 344, 346
- Sprachdidaktik 315, 319, 320, 328, 329, 332, 333, 347
- switchen 25
- Tätigkeit/Tätigkeitstheorie 22, 142, 151, 160, 164, 177, 193, 213, 261, 262, 265, 267–269, 271–274, 276–278, 280, 281, 301, 302, 304, 306, 307, 310, 345
- Techniken/Praktiken (→ Kulturtechniken) 33, 58, 88, 89, 90, 92, 103–106, 110, 147, 256, 278
- Theorie 12, 14–17, 19, 22, 23, 25, 29, 31–34, 41, 43, 45–48, 51, 52, 54, 58–60, 68, 82, 84, 86, 87, 92, 118–121, 123, 125, 127, 129–131, 155, 156, 185, 197, 201, 202, 205, 210, 233, 244, 257, 275, 276, 283–286, 288, 289, 315, 316, 318–320, 335, 339, 343, 344, 346, 347

Register

- Tiefe/Verarbeitungstiefe/semantisch
tief/semantisch flach 19, 160,
162, 169, 170, 174, 223, 226,
343
- Time on task 17, 64, 65, 70, 72, 77,
78, 131, 144
- trainieren 251, 254
- transkulturell/hybrid 106, 109, 215,
219, 221, 279
- üben/Üben/Übung 35, 39, 48, 55,
71, 98, 107, 108, 135, 140–142,
147, 148, 151, 160, 161, 167–
169, 171, 174, 186–190, 219,
224, 226, 229, 235, 239, 240,
246, 251, 254, 257, 266, 275,
279, 291–293, 295, 296, 298,
322, 326, 339, 353–355
- Umgangsweisen 13, 55, 63, 89, 124,
134, 221, 227
- Unterrichtsqualität 13, 17, 27, 63,
64, 81, 118, 155
- Verarbeitungstiefe 17, 19, 63–65, 69,
70, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 123,
124, 126, 131, 144, 147, 149,
152, 288
- Wahrnehmung 15, 19–21, 26, 37,
68, 75, 85, 87–89, 93, 95, 98,
100, 101, 103, 110, 116, 131,
141, 151, 154, 159, 163–165,
170, 174, 178–180, 183, 184,
192, 193, 197, 198, 213, 218,
221, 222, 225, 255, 290, 301–
303, 305, 308, 310, 314, 317,
320, 329, 332, 343, 349
- Wert 11, 58, 141, 142, 206, 218,
285, 289, 328, 339
- Wirklichkeit/Wirklichkeitsmodelle
(→ Kultur) 20–22, 26, 44, 88,
120, 121, 138, 156, 174, 181,
183–185, 194, 261–265, 272,
275, 280, 302, 306, 307
- Wirkung (→ Ziel) 50, 52, 60, 64,
67, 68, 74, 103, 124, 270, 276,
313, 346
- Wissen 16, 19, 26, 32–34, 39, 41,
50–53, 58, 60, 65, 73, 74, 90,
105, 115, 131, 152, 160, 161,
164, 165, 168, 170, 179, 180,
182, 209–211, 217, 226, 227,
245, 246, 256, 275, 319, 327,
329–335, 339, 341, 342, 346
- Wissenschaft/Wissenschaftstheorie/
wissenschaftstheoretisch 11, 12,
14, 15, 22, 25, 26, 28, 47, 48, 60,
61, 66, 81, 83, 86, 89, 91, 92, 97,
115–121, 123, 125, 131, 138,
150, 159, 182, 183, 189, 190,
201, 211, 230, 233, 245, 247,
258, 259, 261, 262, 265, 267,
288, 290, 299, 300, 303, 305,
307, 308, 315, 335, 337, 338,
343, 344, 349, 351, 352
- Ziel, Ziele, Zielsetzung (des Musik-
unterrichts; → Wirkung) 16, 21,
22, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 45,
50, 55, 65, 66, 72, 79, 80, 94,
102, 119, 124, 125, 134, 135,
137, 145, 146, 153, 155, 163,
166, 183, 211, 228, 230, 236,
239, 240, 241, 244, 246, 247,
261, 265, 268, 269, 272, 280,
284, 296, 302, 304, 305, 307,
311, 313, 328, 329, 335, 355