

# 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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-

---

<sup>1</sup> 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, Abend-schulen 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](http://www.miz.org/suche_1502.html) (abgerufen am 11. Januar 2010).

<sup>2</sup> 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](http://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,<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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 Lehrbildungsphase, 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](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de) und [www.didac.uzh.ch/videoportal](http://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 Beispielen 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, <sup>1</sup>1993): 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](http://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](http://www.miz.org/suche_1502.html) – Musikinformationszentrum
- <http://www.zfkm.org/sonder2008.html> – Zeitschrift für kritische Musikpädagogik