

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 ...