

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.

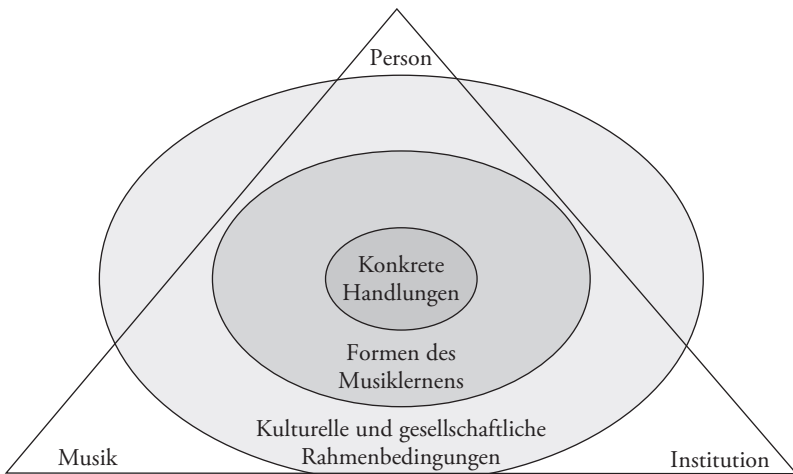


Abb.: Beobachtungs- und Analysefelder für den Musikunterricht

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 gruppendynamischen 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 „mental 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. Praxishandbuch 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.

