

## Fishbowl A

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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