

Musik lernen?

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Untersuchungen an zwei Schulstunden

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

Lernen – theoretische Orientierungen

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

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

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

b) Lernen heißt Entwickeln von Selbstorganisationspotenzialen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) Lernen geschieht situativ und interaktiv

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

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

e) Wird von Lernen gesprochen, wurde beobachtet

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

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

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

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

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

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

f) Lernen hat mit Zustandsveränderung zu tun

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

g) Lernen kann durch Lehren unterstützt werden

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

h) Lernen ist nicht dasselbe wie Bildung

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

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

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

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

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

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

Beobachtungen

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

Beobachtungen an der Thüringen-Stunde

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

a) Die Arbeit der Instrumentalgruppe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Die Arbeit der Bewegungsgruppe

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

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

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

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

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

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

c) Schwierigkeiten beim Beobachten

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

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

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

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

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

Beobachtungen an der Sachsen-Stunde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur:

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

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

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

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

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

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