

Fishbowl B

Werner Jank, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Constanze Rora,
Dorothee Barth, Moderation: Ursula Brandstätter

Das Gespräch dreht sich wesentlich um den Lernbegriff in Bezug auf geschlossenerere oder offenerere Konzepte zur Gestaltung von Musikunterricht. Bezugsgrößen stellen dabei das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ und der (konstruktivistischen) Erfahrungsorientierung dar. In diesem Zusammenhang werden auch der Musikbegriff und schließlich die Wahrnehmung der Schüler als Individuen fokussiert.

Brandstätter unterscheidet die Beiträge anhand der Metaphern Taschenlampe und Deckenbeleuchtung. Zwei Beiträge hätten wie mit einer Taschenlampe einen ganz bestimmten Gesichtspunkt ins Zentrum gestellt: In dem von Rora sei es primär um die Frage der Leiblichkeit gegangen, in dem von Barth um die Frage der Interkulturalität. Die Konzentration auf eine eingeschränkte Thematik und auf ausgewählte Unterrichtssequenzen habe wirklich zu Erhellungen geführt. Es sei eine wichtige Funktion musikdidaktischer Theorien, exemplarisch, ausschnitthaft einzelne Brennpunkte zu beleuchten. Die Beiträge von Jank und Schäfer-Lembeck dagegen würden wie eine Deckenbeleuchtung den Unterricht eher indirekt beleuchten, was viel Interpretationsraum lasse. Um Themen auf den Tisch zu bekommen, fordert sie die Referenten auf, einen Aspekt herauszugreifen, mit dem sie besonders übereinstimmen oder auch gerade nicht.

Jank knüpft bei Barth an mit der Frage, ob man ihre kulturbezogenen Fragestellungen statt an die Personen auch an die Musik richten könnte. Die Musik, mit der wir und insbesondere die Jugendlichen es heute zu tun hätten, sei aus unterschiedlichsten Kulturen zusammengemischt und könne als hybrid bezeichnet werden. Er favorisiere diesen Begriff gegenüber dem der „Transkulturalität“, weil er statt des Trennenden verschiedener kultureller Aspekte mehr das wechselseitige Durchdringen und Ineinanderaufgehen fokussiere. Die Frage sei, ob es nicht wünschenswert sei, statt in den Umgangsweisen der Menschen in der Musik selbst den Spuren der gesellschaftlichen und globalen Prozesse nachzugehen.

Barth erinnert daran, dass sie in ihrem Vortrag auf den ursprünglichen Zusammenhang der im Unterricht verwendeten Musik eingegangen sei, um die Veränderungen von Bedeutungszuweisungen an Musik deutlich zu machen. Wenn man aber nicht die Bedeutungszuweisungen der Menschen, sondern die musikalische Faktur in den Blick nehmen wolle, brauche man im Unterricht sehr viel Zeit, um viele verschiedene musikalische Systeme kennenlernen und diese Kenntnisse auf die Analyse verschiedener Musikstücke anwenden zu können. Dies hält sie für wenig realistisch.

Gast (Udo Petersen) problematisiert den Lernbegriff. Die Schüler würden die Frage nach Lernen verneinen, weil sie es im Sinne von „auswendig lernen“ oder ähnlich verstehen; der Begriff Lernen sei für sie mit Zwang verbunden und negativ besetzt. Andere Wahrnehmungen wie die, sich durch Musikunterricht verändert zu haben, anders zu hören, sich ausdrücken zu können und in der Gruppe arbeiten zu können, würden die Schüler nicht als Lernen bezeichnen. Bis sie dies erkennen, sei es ein weiter Weg. In Bezug auf Janks Vortrag äußert er, musikalische Kompetenzen seien nicht abkürzend in einem Lehrgang gleichsam vorweg zu lernen, um sie im Bedarfsfall wie in einem Rucksack bereit zu haben. Das Erwerben von Kompetenzen sei untrennbar verbunden mit dem Erleben des Scheiterns an einer Grenze und der Motivation, diese zu überwinden. Eine Abkürzung gebe es dafür nicht.

Jank sieht die zentrale Grundfrage angesprochen, auf die die Autoren des Aufbauenden Musikunterrichts [im Folgenden auch AMU – C. W.] eine Antwort geben würden. Es gebe nicht *den* Weg, Musik zu lernen, sodass die entwickelte Antwort nur eine von mehreren möglichen sei. Der AMU zielle auf eine andere Form von Lernarrangement als zum Beispiel Petersen in der Hamburg-Stunde. Er wolle Schüler auch mit Grenzen konfrontieren, aber diese weniger offen entstehen lassen, sondern gezielter herbeiführen. Dies sei eine Entscheidung für ein geschlosseneres Design von Lernen und damit eine Entscheidung gegen zu viel Offenheit. Janks Argument ist, dass das Ergebnis von zu viel Offenheit eine von Schülern als beliebig wahrgenommene Aneinanderreihung verschiedener Themen sei, von der ihnen nichts bleibe und die sie daher als

unbefriedigend empfinden würden. Diese Erfahrung von Beliebigkeit würde zwar auch Petersen nicht wollen, und in seinem Unterricht entstünde dieses Problem auch nicht. Aber mit dem Konzept des AMU würde die Gefahr der Beliebigkeit minimiert. Außerdem würde in der Kritik am AMU der Aspekt des lehrgangsmäßigen Aufbaus und damit der Geschlossenheit des Lernweges überbetont. Dieser sei quantitativ verhältnismäßig klein dimensioniert, erfülle damit aber qualitativ die weitreichende Funktion, dass die Musikstunden als zusammenhängend wahrgenommen würden. In quantitativer Hinsicht käme es wesentlich darauf an, dass die lehrgangsmäßig vorbereiteten Elemente bzw. Fähigkeiten nicht einfach angesammelt, sondern umgehend in größere musikalische Zusammenhänge eingebunden würden.

Rora hält für die Beantwortung der Frage, was Schüler aus dem Musikunterricht mitnehmen sollten, den Lernbegriff für zu eng. Wenn Schüler selbst sagten, sie hätten das Lied schon gehört, die Instrumentalstimme schon gespielt, also im Prinzip nichts Neues gelernt, und seien dennoch zufrieden mit dem Musikunterricht, dann sei da noch etwas, das in der Ausrichtung auf das Lernen nicht erfasst würde. *Rora* veranschaulicht das Problem an einer Form von Instrumentalunterricht, wie sie ihn selbst noch erlebt habe: „Man geht dorthin, um sein Instrument ordentlich zu lernen, also lernt man jede Stunde etwas Neues und übt und lernt und übt und lernt und irgendwann hört man auf mit dem Unterricht und hat möglicherweise gar nicht mitbekommen, warum man das gelernt hat.“ Die Frage nach ästhetischer Erfahrung bezogen auf Musikunterricht sei die Frage nach dem, was ausgeblendet würde, wenn man sich auf das Lernen konzentriere.

Schäfer-Lembeck unterscheidet verschiedene Lernbegriffe. Im Instrumentalunterricht würde er das ‚Lernen‘ den Erwerb von Dispositionen nennen, die auf Können zielten, auf die Fähigkeit, Bewegungen jederzeit sicher ausführen zu können. Das andere wäre semantische Tiefe, die durch Selbstbezüglichkeit und kommunikatives Andocken hergestellt würde. Vermutlich könne man Schülern beide Situationen als Zustandsveränderungen bewusst machen, sodass sie sagen könnten: Ich habe gelernt. Wenn sie bei der Gelegenheit auch gleich sagen könnten, wie es

ihnen dabei gegangen sei, ob die Hinweise gut getan oder Druck erzeugt hätten und warum das geschah, dann wäre dies das wünschenswerte musikbezogene, musikalische Lernen, bei dem gleichsam der Makrokosmos anwesend sei. Musiklernen in diesem umfassenden Sinne würde bedeuten, dass man musikalische Vokabeln nicht blind, sondern immer in sozialen Kontexten lerne; dass im Unterrichtsprozess sozusagen eine interaktive und situative Kultur passiere und dass diese auch mit gestaltet würde.

Gast (Wolfgang Martin Stroh) sieht als gemeinsamen Kritikpunkt aller drei Beiträge, dass abstrakt und nicht mit Inhalten gearbeitet wurde. Nach Schäfer-Lembeck sei die Arbeit zu flach und nicht tief genug gewesen, nach Rora die Bewegung nicht genug auf den Inhalt des Liedes bezogen und nach Barth nicht geklärt, was ein Gospel und was ein ‚schwarzes Lied‘ sei, also was inhaltlich dahinter stecke. Beim AMU sieht Stroh zwei Komponenten. Die eine, dass etwas aufgebaut, dass etwas systematisch gemacht werde, die andere, die problematische, dass das Aufgebaute inhaltsleer sei. Man erarbeite sich Fertigkeiten ohne einen Inhalt, zum Beispiel eine dorische Skala und kein dorisches Lied, auch nicht einen dorischen Zusammenhang im Jazz oder in der Kirchenmusik, sondern als reine Übung. Das sei der problematische Punkt zwischen ihm und Werner Jank, weil er, Stroh, grundsätzlich sage, das Erste am Unterricht sei der Inhalt.

Gast (Anne Niessen) gibt zu bedenken, dass es eine Verbindung beider Ansätze geben könnte. Die Schüler der Thüringen-Stunde könnten sich irgendwann verständigt haben, dass sie gern im Klassenverband musizieren wollten, der Lehrer könnte ihnen darauf gesagt haben, was sie üben sollten, und die Schüler könnten sich darauf eingelassen haben. Dann wäre der auf der DVD sichtbare Lehrgang eine Form von selbstbestimmtem Lernen. Auch wenn jemand entschieden habe, ein Instrument zu lernen und dabei Hilfe in Anspruch zu nehmen, sei das selbstbestimmtes Lernen. Wenn Schüler Fragen stellten oder andere Dinge lernen wollten, seien das Anlässe für forschendes Lernen, für das Platz sein sollte, wenn es passt. Man sollte aber Schüler im Musikunterricht nicht immer alles selbst herausfinden lassen. Zum einen wolle und müsse

nicht jeder Schüler das Rad neu erfinden, zum anderen würde es zu viel Zeit kosten. Eine Verbindung beider Ansätze könnte darin bestehen, dass es im Unterrichtszusammenhang eine Verständigung darüber gibt, was die Schüler lernen möchten.

Schäfer-Lembeck weist auf ein entsprechendes partizipatives Setting in der Hamburg-Stunde hin. In der Rahmung bestehe das Setting darin, dass der Musikkurs kein Pflicht-, sondern ein Wahlkurs sei, und im Vorfeld darin, dass die Schüler die Musik selbst ausgewählt hätten. Es würde dann in der Stunde nicht jede Vorgabe des Lehrers, zum Beispiel Arbeitsaufträge für die Gruppen, noch einmal problematisiert. Die Vorgaben würden von den Schülern als Anlass zum Lernen im Vertrauen darauf angenommen, dass der Lehrer im Sinne der gemeinsamen Vorfeld-Verabredung handelt. Sein Feedback-Geben, Unterstützen, Verstärken und Perspektivenwechsel seien an verschiedenen Stellen zu sehen, zum Beispiel wenn er der Gesangsgruppe empfiehlt, eine andere Aufstellung zu probieren. Weniger stark sei hier das Moment der Selbstwahrnehmung, des bewussten Deutens und Deutung-Abgleichens ausgeprägt. Am schwächsten sei es in der Arbeit der Xylophonspieler ausgeprägt, wenn sie abstrakte Töne einübten, ohne diesen eine Bedeutung zuzuweisen und sie damit in einen Zusammenhang zu bringen. In der Reflexionsphase fände es dagegen lebendig statt.

Gast (Lehrer aus Rheinland-Pfalz) berichtet, dass 16/17-Jährige, die nach jahrelangem Unterricht über Musical, Oper, Arie, Rezitative und andere Gegenstände mehr Musik abgewählt hätten, von den Unterrichtsinhalten nichts mehr wüssten. Das sei bei fast allen Kollegen der Fall, sodass es nicht daran liegen könne, dass er schlecht unterrichte. Das Problem sei, dass das Handwerk fehle, und das müsse durch Wiederholung gelernt werden. Der Vorwurf der „Flachheit“ gegen eine Form des Lernens, die seit Jahrhunderten in der Instrumentalpädagogik gepflegt würde, erschiene ihm problematisch.

Schäfer-Lembeck sieht damit die Grundfrage angesprochen, ob Handwerk eine notwendige Bedingung der Möglichkeit sei, um überhaupt über Musik reden zu können. Er sieht darin eine Parallele zur Frage

nach der Bedeutung von Fachbegriffen für musikalisches Lernen, die er in seinem Vortrag am Beispiel der Sachsen-Stunde thematisiert habe. Die Begriffe würden wie die Handwerkslehre in der Fachsystematik viele Jahre, teilweise auch Jahrhunderte, gehandhabt und tradiert, aber auch verändert. Manchmal seien ganz andere ästhetische Kontexte damit verbunden. Zum Beispiel die Begriffe „musikalischer Satz“ oder „Periode“ gebe es innerhalb der musikalischen Formenlehre in geradezu gegenläufigen Definitionen. Solche Unschlüssigkeiten machten aber nichts, weil es musikpädagogisch darauf ankomme, durch das Sprechen über Musik das Wahrnehmen von Musik in Gang zu bringen. Und zwar nicht semantisch flach, sondern indem ein Bezug der Menschen zu sich selber und zur Musik entstünde. Von da aus könne man dann früher oder später einmal an das anschließen, was in der Tradition der Handwerkslehre einschließlich des Nachdenkens über Musik zu finden sei.

Jank greift verschiedene vorher genannte Argumente auf. Erstens betont er die Bedeutung von Können als Handlungs- gegenüber bloßem Wort- bzw. Begriffswissen. Er veranschaulicht die Unterscheidung mit dem Negativbild vom gymnasialen Oberstufenschüler, der über Notationen von Musik reden würde, aber keine Vorstellung hätte, wie das klinge. Diese Kompetenz könne man nur durch intensives Musikmachen und Üben mit dem Anspruch musikalischer Qualität erwerben. Zweitens weist er darauf hin, dass es auch dem AMU darum ginge, die ästhetische Erfahrungsfähigkeit zu öffnen bzw. zu erweitern. Der Erwerb von Können stünde dem aber nicht im Wege, sondern er würde im Gegenteil das Erfahren erst ermöglichen. Drittens weist er den Vorwurf der semantischen Flachheit bzw. Inhaltsleere mit zwei Argumenten zurück. Zum einen stünden selbst die kleinen lehrgangsmäßigen Anteile in einem kulturellen Kontext. Der bestehe zum Beispiel in der Wertschätzung von Üben und An-der-Sache-Arbeiten, um sich zu verbessern. Zum anderen sei es nicht im Sinne des AMU zu sagen, „So wir üben jetzt die dorische Skala, wir brauchen sie zwar heute nicht, aber wir üben sie jetzt mal“, sondern die Idee sei gerade, das lehrgangsmäßig Erarbeitete umgehend im nächsten Arbeitsschritt in einen lebendigen und umfassenden Zusammenhang einzubinden. Das Verhältnis vom aufbauenden Lehr-

gangs-Segment zur folgenden Einbindung vergleicht er mit einer Chorleitungspraxis, in der Elemente eines einzustudierenden Stücks schon in das Warm-up integriert sind.

Rora möchte nichts gegen das Lernen sagen. Das Lernen könne ästhetische Erfahrung im Musikunterricht unterstützen und es sei auch eine Qualität für Schüler zu wissen, was sie gemacht und gelernt hätten. Sie bezweifle allerdings den genannten Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen. Schäfer-Lembeck habe die Hamburg-Stunde so interpretiert, als motiviere das partizipative Setting die Schüler, sich dem Lernen zu widmen. Wenn die aber am Schluss der Stunde überlegten, Leute aus dem anderen Kurs dazuzuholen, um die Aufführung etwas aufzupeppen, dann weise das gerade auf das Gegenteil der Motivation intensiv zu lernen, um die Musik selbst darbieten zu können. Die Motivation der Schüler in der Hamburg-Stunde läge nicht im partizipativ generierten Lerninteresse, sondern darin, dass es den Schülern sinnvoll erscheint, ihren Musikunterricht mit einer Präsentation abzuschließen bzw. damit am Schulleben teilzunehmen. Das sei eine zu respektierende Ausrichtung von Musikunterricht, die den Fokus nicht auf das Lernen setze.

Gast (Christopher Wallbaum) problematisiert noch einmal den verwendeten Musikbegriff. Es seien häufiger Formulierungen gebraucht worden, die von einer Unterscheidbarkeit von einerseits „Musik“ und andererseits Umgangsweisen, Bedeutung, Inhalt, Kontext etc. ausgingen. Barth und Schäfer-Lembeck hätten von „Musik Bedeutung zuweisen“ gesprochen, Werner Jank habe vorgeschlagen, statt der Umgangsweisen „die Musik selbst“ zum Ausgangspunkt von Kulturererschließung zu machen. Diese grammatische Form suggeriere, dass ein Objekt „Musik“ unabhängig von einer ihm zuzuweisenden Bedeutung isolierbar sei. Wallbaum fragt: „Was meinen wir mit ‚Musik‘“?

Schäfer-Lembeck nennt Musik das, was der, der sie hört, für Musik hält. Das Zwitschern der Vögel oder das Klappern der Absätze auf einer Stein-
treppe könnten als Musik gedeutet werden.

Barth bestätigt diese Beschreibung. Weil die Bedeutung von Musik immer erst beim Hören konstruiert werde, gebe es „Musik selbst“ unabhängig vom Rezipienten nicht. Im Unterricht müsse es darum gehen, den Schülern die je eigene Bedeutungszuweisung an ein Musikstück bewusst zu machen. Wenn zum Beispiel ein klassisches Musikstück vorgespielt würde und alle abwehrend „Bäh, Omamusik“ sagten, ohne das unbekannte Stück ganz gehört zu haben, dann sei es ein wesentliches Unterrichtsziel, die Zuweisung zu problematisieren und zu versuchen, dieses Stück auch einmal „mit anderen Ohren“ zu hören. So könnte eine bereichernde musikalische Erfahrung gewonnen werden.

Jank weist darauf hin, dass ein radikal rezeptionsästhetischer Ansatz allein musikpädagogisch unfruchtbar sei. Es bedürfe einer Ergänzung – wie z. B. der von Dorothee Barth –, um eine musikpädagogische Perspektive zu gewinnen.

Schäfer-Lembeck weist darauf hin, dass man im Unterricht erst einmal ins Gespräch kommen und damit einen Gegenstand des Gesprächs konstituieren müsse. Zum Beispiel könne die Siebte von Beethoven, die für Richard Wagner die Apotheose des Tanzes war, für die Schüler ein merkwürdiges, langsames Stück ohne Bass und Schlagzeug sein. Man müsse erst einmal herausfinden, was man meine, wenn man über Musik rede. Das sei der erste und ein großer, schwieriger Schritt des Bedeutungen-Generierens. Er bedeute, gemeinsame Zeichenverwendungen bzw. Kommunikate hervorzu bringen, die für die Beteiligten funktionieren. Schäfer-Lembeck unterscheidet zwischen Bedeutungen, die im Unterricht generiert und solchen, die aus außerunterrichtlichen Kommunikationszusammenhängen hereingetragen würden – Seel würde letztere „Bedeutsamkeit“ nennen. Schäfer-Lembeck fragt Barth, ob sie mit ‚Bedeutung‘ eher Bedeutsamkeit meine, nämlich bestimmte (Kultur-)Geschichten, die mit Musik bzw. Stilistiken in Verbindung gebracht würden.

Gast (Christopher Wallbaum) würde gern noch mal nachsetzen: „Was soll das sein, dem wir eine Bedeutung zuweisen – sei es als Vogelzwitschern, als langsames Chill-Stück oder als Apotheose des Tanzes: ein Phänomen bzw. Hirnkonstrukt entsprechend dem physikalischen

Begriff Schall? Ein bloß auditives Phänomen ohne Bedeutung?“ Er behauptet, dass jede Unterscheidung von Musik und ihrer Bedeutung – dem heimlichen Lehrplan vergleichbar – ein normatives Konzept von „Musik“ bzw. „Musik selbst“ im Rücken habe, das es bewusst zu machen gelte, um Missverständnisse im Musikunterricht zu vermeiden.

Barth versucht, die von Schäfer-Lembeck gestellte Frage zu beantworten: Wenn sie ihren Bedeutungsbegriff mit der Terminologie von Martin Seel verbinde, dann beziehe sie sich nicht auf die Situation, dass Musik in einer imaginativen Einstellung gehört würde; in solchen Kontext würde sie zum Beispiel Geschichten stellen, die mit Musiken oder Stilistiken in Verbindung gebracht werden können. Vielmehr beziehe sie sich auf die korrespondierende Einstellung, in der Schüler Musik meistens wahrnehmen. Darin gehe es sozusagen um die Verbindung mit deren eigener Geschichte.

Schäfer-Lembeck fragt nach, ob Chillen in diesem Sinne auch eine Bedeutungszuweisung sein könnte.

Barth bejaht. Wenn man mit einem bestimmten Musikstück in einer bestimmten Situation ein positives „Chill-Erlebnis“ hatte, könne man diese Musik bewusst oder unbewusst mit dieser Situation verbinden. Damit würde die Musik mit einer an diese Situation gebundenen Bedeutung versehen.

Gast (Christine Stöger) wendet sich gegen das Ausspielen von Lernen gegen ästhetische Erfahrung. Das In-Kontext-Bringen und Darüber-Nachdenken und Urteilen sollten möglichst mit dem Üben integriert stattfinden, und zwar für alle Schüler. In der Thüringen-Stunde sehe sie in dieser Hinsicht den Bruch, dass nach den gemeinsamen Übungen, in denen alle Schüler beachtliche Fähigkeiten gezeigt hätten, in das weitere Musizieren nur wenige Schüler einbezogen gewesen seien. Mehrere Schüler hätten das beklagt: „Wir kommen nicht alle dran und manche dürfen immer und manche nicht.“ Bei einer höheren Zahl von 30 Schülern würde sich dieses Problem noch verschärfen. Dieses Problem sieht sie vom Konzept des AMU noch nicht gelöst.

Jank erwidert, dass keine Einzelstunde ein musikdidaktisches Konzept exemplarisch spiegeln könne. Jede müsse ein Zerrspiegel sein, der einzelne Aspekte überbetone und andere vernachlässige. Er sähe auch Brüche und handwerkliche Fehler. Zum Beispiel würde für seinen Geschmack zu sehr die saubere Ausarbeitung in Richtung Aufführungsreife in den Vordergrund gestellt und die Bewegungsgruppe nicht genug wahrgenommen (was auch der Lehrer selbst im Interview anspricht). Hervorragend sei Roras Vorschlag, der Bewegungsgruppe als Anregung einen Film von den Gospel Singers zu zeigen, aber das sei in 45 Minuten nicht möglich. Zum Musikbegriff: Es gehe nicht darum, musikwissenschaftliche Parameter beizubringen, sondern darum, durch das Umgehen mit der Stimme, mit Tonhöhen, mit Rhythmen und Bewegungen das Hören zu lehren, damit die Schüler auch mit komplexerer Musik hörend umgehen könnten. In den Parametern stecke natürlich Normativität. AMU versuche nicht, bei der Musik anderer Kulturen anzuknüpfen, sondern bei der Realität der Schüler, und die bestünde – extrem polarisierend und salopp gesprochen – in der ‚Coca-Cola-Kultur‘, wie sie uns aus dem ‚kulturimperialistischen Radio der USA‘ entgegen dröhne. Zu dieser Schüler-Realität müsse sich Musikunterricht primär verhalten, bevor er sich unter Umständen mit anderen Kulturen beschäftige.

Gast (Brigitte Lion) charakterisiert die schulische Lehr-Lern-Situation als „Arbeiten mit einer Gruppe von Menschen, denen man respektvoll begegnen will“. In der einseitigen Fokussierung des Lernens seien wir gefährdet, das Menschliche zu vernachlässigen und Schüler trotz bester Absicht zum Scheitern zu bringen. Als Beispiele nennt sie das Falllassen guter Ergebnisse der Bewegungsgruppe und das Belassen eines Jungen in der Isolation, solange er nicht stört. Dass einzelne in einer Gruppe nichts lernen und nicht gefördert werden, sei vertretbar, als Minimalziel für alle sei aber zu fordern, dass sie keinen Schaden nehmen.

Brandstätter lenkt das Gespräch vom Lernen weg zur Frage „Was können wir tun, um das Scheitern zu verhindern?“ oder „Wie verhindern wir, dass wir Schülern Schaden zufügen?“.

Rora weist auf die große Schwierigkeit beim Lehren hin, einerseits einen Plan für eine ganze Gruppe zu verfolgen, was auch von den Schülern erwartet würde, und andererseits jeden Einzelnen in seiner Individualität wahrzunehmen und zu behandeln. Dazu, diesen Widerspruch zugunsten der Individuen auszubalancieren, habe es in den Vorträgen Anregungen gegeben.

Schäfer-Lembeck weist darauf hin, dass beim Reden über Lernen oder Können leicht in den Hintergrund gerate, dass es um Menschen geht. Zum Beispiel Barth habe diesen Aspekt in ihrem Vortrag beleuchtet. Beim „Ich lerne Hören“ oder „Ich lerne Fertigkeiten“ gehöre beides zusammen. Deshalb fordere er für alles Lernen eine Selbstbezüglichkeit, die für ästhetisches Wahrnehmen von Anfang an konstitutiv sei.

Gast (Anne Niessen) schlägt vor, die Fäden des Lernens und des Schadennehmens mit drei Lernbegriffen von Klaus Holzkamp zusammenzubinden: Das intentionale (selbstständige) Lernen, das unproblematische Mitlernen (es passiert so nebenbei) und das defensive Lernen (um negative Sanktionen zu vermeiden). Der Begriff des defensiven Lernens sei auf die von Lion genannte Situation in der Thüringen-Stunde beziehbar, in der die Schüler zu leiden schienen, und wo man sich fragen könne, warum sie nicht hinausgingen. Um den Fokus auf die einzelnen Personen nicht zu verlieren, sollte man sich als Lehrer nach einer Stunde stets von Neuem fragen, welche Art von Lernen stattgefunden habe.

Brandstätter schließt mit der Zusammenfassung, dass der Begriff des musikalischen Lernens aus der Perspektive des AMU und aus konstruktivistischer Perspektive im Vordergrund gestanden habe. Am Schluss sei noch der Aspekt des Schülers als Individuum eingebracht worden. Sie erwägt, ob die musikdidaktische Arbeit mit Theorien dazu führen müsse, den Menschen aus dem Blick zu verlieren. Dies sei aber nicht der Fall, wie die Beispiele von Constanze Rora und Dorothee Barth gezeigt hätten, die aus einer theoretisch geleiteten Perspektive den Blick auf einzelne Menschen gelenkt hätten. Sowohl der Blick auf das Gesamte des Musikunterrichts als auch der auf einzelne Menschen und Persönlichkeiten seien Aufgabe der Musikdidaktik.

