

## Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?

Christian Rolle

Drei Videomitschnitte von Unterrichtsstunden stellen die gemeinsame Grundlage dar. Die Aufgabe lautet, die Musikstunden oder eine der Stunden oder Ausschnitte daraus zu beschreiben, um – das ist die Absicht – die musikdidaktische Perspektive sichtbar zu machen, aus der heraus die Beschreibung vorgenommen wird. So kann Theorie – das ist die Erwartung – „bei der Arbeit“ gezeigt werden und so können – das ist die Hoffnung – unterschiedliche Sichtweisen auf musikpädagogische Praxis aufeinander bezogen werden.

Richtig: Wer über Musikunterricht nachdenkt und spricht, tut gut daran, gelegentlich zu reflektieren, *wie* er über Musikunterricht nachdenkt und spricht. Wenn ich den Gegenstand meiner Forschung im Blick habe, sehe ich die Brille nicht, durch die zu schauen ich gewohnt bin. Es geht um Methodenreflexion, es geht darum, Rechenschaft abzulegen über den eigenen Standpunkt und die Voraussetzungen, die selbst nicht mehr Gegenstand der jeweiligen Forschung sind. Diese Form der Selbstvergewisserung stellt zweifellos einen wichtigen Teil wissenschaftlicher Arbeit dar. Das gilt auch für den musikdidaktischen Theoretiker, der sich – um die Metaphorik noch einmal aufzugreifen – gewissermaßen als Optiker versteht und die Brillen prüft, konstruiert und auseinandernimmt, mit denen andere und er selbst über Musikunterricht nachdenken und sprechen. Musikdidaktische Theoriebildung bedarf der Reflexion.

Wann und in welcher Form eine solche Selbstvergewisserung am besten stattfinden kann, ist nicht immer leicht zu sagen. Dort, wo Reflexion die Methode ist, wirkt Methodenreflexion leicht schwindelerregend. Wer sprachphilosophisch denkt und die begriffliche Analyse pflegt, betreibt Theoriearbeit, indem er Fragen stellt wie „Was bedeutet der Begriff X?“, „Wie ist die Proposition Y zu verstehen?“ oder „Was ist von der Argumentation Z zu halten?“ Eine solche musikpädagogische Perspektive zeigt sich am leichtesten in der Auseinandersetzung mit musikdidaktischen Texten, mit Stundenentwürfen oder schriftlichen Unterrichtsbeobachtungen, d. h. mit verbalem Material, in dem Behauptungen aufgestellt und Begrün-

dungen angeführt werden, denn daran lässt sich beobachten, wie der Gebrauch didaktisch relevanter Begriffe analysiert und nicht explizit ausgeführte Argumentationszusammenhänge rekonstruiert werden. Diese Seite der Theoriearbeit zeigt sich in der Beschäftigung mit Videografien von Unterrichtsstunden nicht unmittelbar.

Für die hier gestellte Aufgabe, musikdidaktische Perspektiven sichtbar zu machen durch die Bezugnahme auf drei konkrete Unterrichtsstunden, wäre es jedoch nicht ertragreich genug, die Auseinandersetzung auf das verbale Bonus-Material zu beschränken, das den Unterrichtsmitchnitten beiliegt: die Interviews mit den Lehrkräften sowie mit den Schülerinnen und Schülern. Vor allem besteht die Gefahr, dass die dort mehr oder weniger deutlich geäußerten musikdidaktischen Vorstellungen zum bloßen Ausgangspunkt für theoretische Erwägungen degradiert werden, die sich ohne Bezugnahme auf das dokumentierte Material genauso gut hätten formulieren lassen.

Es gilt also, die Herausforderung anzunehmen, das alles parallel zu leisten: den mitgeschnittenen Musikunterricht aus der eigenen musikpädagogischen Perspektive zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, diese Perspektive dabei jedoch nicht nur einzunehmen, sondern sie gleichzeitig zu zeigen und sie schließlich infrage stellen zu lassen von den Unterrichtsbeispielen. Und das ist die Vorgehensweise: Der erste Schritt besteht darin, dass ich mir Notizen mache zu meinen unmittelbaren Eindrücken beim Anschauen der Videos. Diese Notizen dienen dann in einem zweiten Schritt der Reflexion, d. h. beim Lesen erkunde ich, inwiefern sich in dem, was ich gesehen und notiert habe und wie ich es gesehen und notiert habe, spezifische Sichtweisen zeigen. Die folgende Darstellung profitiert darüber hinaus von den anderen Sichtweisen, die im Rahmen der Leipziger Tagung „Perspektiven der Musikdidaktik“ zur Sprache kamen und so als Spiegel für den eigenen Blick dienen konnten.

### Erste Eindrücke: Thüringen- und Hamburg-Stunde

Meine ersten Aufzeichnungen lassen erkennen, dass mich die Unterrichtsstunden aus Hamburg und Thüringen in besonderer Weise beschäftigt haben. Sie haben vieles gemeinsam: In beiden Fällen sind die

Schülerinnen und Schüler über weite Strecken musikalisch aktiv, d. h. es wird Musik gemacht. In den tabellarischen Stundenübersichten, Stundenbilder genannt, die zusätzlich zu den Videomitschnitten zur Verfügung stehen, wird für beide Stunden „Klassenmusizieren“ als Thema angegeben. Zu Beginn gibt es jeweils eine vom Lehrer angeleitete musikpraktische Phase, die in der erwähnten Stundenübersicht „Warm-up“ genannt wird. In Thüringen dauert diese Phase nach meinem Eindruck recht lange, nämlich 16 Minuten, also etwa ein Drittel der gesamten Unterrichtsstunde. Da werden viele musikalische Übungen gemacht: Stimmbildungsübungen, Gesangsübungen, Rhythmusübungen. Der Lehrer macht vor, die Schülerinnen und Schüler machen nach. Aber es ist mehr als ein Trainingsprogramm: An vielen Stellen erklingt Musik, es entstehen Grooves, die Schüler hören aufeinander, sie bewegen sich und haben offensichtlich viel Spaß dabei. In Hamburg fällt die entsprechende Phase kürzer aus (6 Minuten). Der Begriff „Warm-up“ (im Sinne bloß vorbereitender Aufwärmübungen für das, was sich anschließt) erscheint hier fast noch angemessener, denn es handelt sich weniger um eine eigenständige Phase des übenden Musizierens. Anschließend findet in beiden Stunden Gruppenarbeit statt. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten und proben ein Musikstück, das schließlich im Plenum zusammengefasst und präsentiert wird.

Die unterschiedlichen Lehrerrollen fallen mir auf. In der Thüringen-Stunde ist der Lehrer fast die ganze Zeit sichtbar aktiv. Er steht vorn, ist Übungs- und Probenleiter, ist Dirigent, auch dann noch, wenn er begleitend am Klavier sitzt. Der Unterricht ist lehrerzentriert. Das gilt, was bemerkenswert ist, auch für die Phase der Gruppenarbeit. Zwar bekommt eine von zwei Schülergruppen die Aufgabe, eigenständig eine Bewegungschoreografie zum Lied *Oh Happy Day* zu entwickeln, doch da hat der Lehrer dann im Grunde genommen gar keine Rolle mehr, auch nicht als Helfer oder Moderator, er ist weitgehend abwesend, die Schülerinnen und Schüler arbeiten allein. Bei der anderen, der Begleitgruppe, die ein Instrumentalarrangement zu *Oh Happy Day* einstudiert, wird weiter lehrerzentriert vorgegangen, der Lehrer leitet die Probe. In Hamburg arbeiten die Schülerinnen und Schüler insgesamt selbstständiger. In der zentralen „Erarbeitungsphase“ verteilen sich drei Gruppen auf verschiedene Räume, um eigenständig ihren Beitrag zum Arrange-

ment des Musikstücks *Er lebt in dir* zu proben. Die Lehrerrolle wechselt hier zu „Moderation und bei Bedarf Hilfestellung geben“ (so steht es im Stundenbild).

Die Hamburger Schülerinnen und Schüler sind allerdings älter, sodass man Selbstständigkeit eher erwarten kann. In der Hansestadt handelt es sich um eine 10., in Weimar um eine 6. Klasse. Es gibt noch einen Unterschied, der für die Rollen, die die Lehrkräfte einnehmen, relevant sein könnte: In Thüringen arbeitet der Lehrer allein; in der Hamburger Gesamtschule agieren zwei Lehrer im Team (denn es handelt sich um eine Integrationsklasse). So können die Hamburger ihre Rollen aufteilen. Der Hauptakteur ist Probenleiter, gibt Anweisungen, stellt Aufgaben, ist Moderator und Diskussionsleiter; beide helfen den Gruppen, wenn es um die Einstudierung geht, und unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der selbstständigen Arbeit. Gleichwohl: Unabhängig von Alter und Klassenstufe wird deutlich, wie unterschiedlich die Stunden angelegt sind, denn auch in einer 10. Klasse kann man lehrerzentrierter vorgehen und enger führen und auch Sechstklässler könnte man dazu anleiten und sie darin unterstützen, eigenständiger in Gruppen zu arbeiten.

### Zwischenreflexion

An diesem Punkt unterbreche ich die Erkundung des Materials, nehme mir die Zeit zu einer Zwischenreflexion und mache mir Notizen zu meinen Notizen. Welche musikdidaktische Perspektive ist erkennbar? Es zeigen sich blinde Flecken. Den Inhalten der Stunden habe ich mich zum Beispiel nicht näher gewidmet, d. h. welche Musikstücke welcher Stilistik im Mittelpunkt stehen und wie sie arrangiert sind; auch den vermutlichen Stundenzielen und dem zu beobachtenden Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler habe ich im ersten Anlauf wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Worte „Erfahrung“ und „ästhetisch“, von denen ich weiß, dass sie zu meinen Lieblingsvokabeln gehören, sind (noch) gar nicht aufgetaucht. In der didaktischen Sichtweise, die sich hier zeigt, scheinen die Interaktionen, nämlich die Arbeitsformen und das Lehrerhandeln beim Klassenmusizieren im Fokus zu stehen. Oder

wird das nur durch die beiden betrachteten Unterrichtsstunden nahegelegt? Zur Überprüfung schaue ich mir nun doch die Stunde aus Sachsen genauer an.

### Erste Eindrücke: Sachsen-Stunde

Wieder mache ich mir Notizen. Auch in der Musikstunde aus Sachsen nimmt das Klassenmusizieren einen großen Raum ein, als Thema wird im schriftlichen Material jedoch „Formen der Mehrstimmigkeit“ angegeben. Im Zentrum der Stunde steht eine im Stundenbild so genannte „Erarbeitungsphase“, in der die Schülerinnen und Schüler zwar auch Musik machen, die sich aber offenbar um die Einführung der Begriffe Homophonie und Polyphonie dreht (Kapitel 3 bis 5 im Video, 16:00–37:00). In diesem überwiegend lehrerzentrierten Stundenabschnitt fallen mir beim ersten Anschauen immer wieder Schüleraktivitäten auf, die man als Unterrichtsstörungen bezeichnen könnte. Ich habe den Eindruck, dass manche Schülerinnen und Schüler nicht das tun und sagen, was die Lehrerin (vermutlich) von ihnen erwartet, sondern dass sie anderes antworten oder mit anderen Dingen beschäftigt, dass sie „abgelenkt“ sind (z. B. Sachs., Winkel 1, 24:20–25:15 [I] und Sachs., Winkel 1, 27:20–28:05 [II]).

Während ich die Stunde verfolge und zwischen den Kamerawinkeln hin- und herschalte, überlege ich: Liegt es an der Sitzordnung, die ungünstig ist für einen lehrerzentrierten Unterricht? Die Schülerinnen und Schüler sitzen sich in Tischreihen an den Keyboards gegenüber, die Lehrerin wendet, wenn sie zur einen Seite spricht, der anderen den Rücken zu, die Hälfte der Klasse sitzt mit dem Rücken zur Lehrerin. Die von ihr in dieser Phase bevorzugte Kommunikationsform des Erarbeitungsmusters im gelenkten Unterrichtsgespräch lässt sich unter den gegebenen Bedingungen kaum erfolgreich realisieren. Doch das Problem scheint mir nicht in erster Linie zu sein, wie die Schülerinnen und Schüler zur Lehrerin sitzen, denn die Lehrerin ist sehr beweglich im Raum, sondern dass die Kommunikation untereinander sehr eingeschränkt ist. Das allerdings dürfte nicht bloß eine Frage der Sitzordnung zu sein, sondern es liegt an der Methode, dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das sich in kurzen „Dialogen“ zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern vollzieht, während die

Schülerinnen und Schüler kaum direkt aufeinander Bezug nehmen (Probleme des „Erarbeitungsmusters“ sehr prägnant z. B. bei Grell/Grell 1999, Kapitel 2). Während der Erarbeitungsphase haben die meisten von ihnen nichts zu tun. Die Tatsache, dass sie an Instrumenten sitzen und gelegentlich darauf spielen, könnte dazu verleiten, dem Unterricht das Attribut „handlungsorientiert“ zuzuschreiben.<sup>1</sup> Das schiene mir jedoch unangemessen zu sein, weil die Schülerinnen und Schüler kaum Handlungsspielräume haben, sondern nur Anweisungen ausführen und die richtigen Antworten auf Fragen geben müssen, die die Lehrerin gestellt hat. Ich habe nicht den Eindruck, dass die Klasse die Frage nach den verschiedenen Formen der Mehrstimmigkeit zu ihrer eigenen Angelegenheit macht, es bleibt das Problem der Lehrerin. Und so widmen sich manche anderen „Aufgaben“, z. B. die Notenblätter der gegenüberstehenden Schülerinnen und Schüler umzuwerfen.

Ich überlege, ob die Zähigkeit im Unterrichtsverlauf und in der Kommunikation, die ich spüre, vielleicht auch etwas mit der Funktion zu tun hat, die der Musik in dieser Phase zugewiesen wird. Die beiden zentralen Musikstücke *An den Wassern* und *Alhambra* dienen der Erarbeitung von Begriffen. Die Schülerinnen und Schüler spielen zwar einiges selbst an den Keyboards, aber letztlich funktionieren die Musikstücke wie Hörbeispiele, um Kompositionstechniken zu exemplifizieren und zu veranschaulichen. Sie werden nicht als solche, als ästhetische Gegenstände oder musikalische Kunstwerke in den Blick genommen, Fragen der Gestaltung spielen keine Rolle. Es wird auch nicht thematisiert, was die Schülerinnen und Schüler an diesen Musiken bemerkenswert, schön, interessant, toll etc. finden. Das kann man der Lehrerin im Grunde nicht vorwerfen, denn eine solche Herangehensweise hätte vermutlich nicht zu ihren Absichten gepasst, sie hätte wahrscheinlich nicht zu den Begriffen Homophonie und Polyphonie geführt; es wäre eine ganz andere Stunde gewesen, in der das Musikmachen und Musikhören eine andere Bedeutung gehabt hätten. Wahrscheinlich wäre mir solch eine Stunde lieber gewesen.

---

<sup>1</sup> Die Verwendung des Begriffs „handlungsorientiert“ ist sicherlich uneinheitlich; mein Gebrauch orientiert sich an einer anspruchsvolleren Bestimmung, wie sie sich z. B. in den didaktischen Modellen von Jank/Meyer 2002 findet.

## Zwischenreflexionen

Die Eindrücke vermischen sich mit Reflexionen. Meine Aufzeichnungen zeigen, dass es mir nicht gelingt, Beobachtungen lediglich festzuhalten, obwohl ich mir das ursprünglich vorgenommen hatte. Das ist vermutlich eine Sache der Übung, verweist aber vielleicht auch auf die musikdidaktische Perspektive. Es wird nicht bloß konstatiert, wie die musikbezogenen Lehr-Lern-Situationen von den Lehrkräften gestaltet werden, wie der Unterricht inszeniert wird. Die Aufmerksamkeit gilt gleichzeitig der Beschreibungssprache. Welche Bedeutung haben die Intentionen der Lehrkräfte, ihre Vorstellungen von den Zielen und Aufgaben des Musikunterrichts für die Art, in der über die Stunden gesprochen werden kann.

Jetzt erst lese ich in den Interviews, dass einige der anschließend befragten Schüler vor allem P. (und M.) für die erwähnten Unterrichtsstörungen verantwortlich machen: „S1: Naja, bei uns machen sie halt manchmal viel Mist. Ich sitze ja gegenüber vom [P.], der stört die ganze Zeit, und der macht halt schon ganz schön viel Mist.“ / „I: Und das hat dich gestört oder abgelenkt?“ / „S1: Ja.“ (Sachs., GS 1, S. 83 f., Z. 95 ff.; siehe auch: GS 2, S. 98, Z. 383 ff. und GS 3, S. 106, Z. 162 ff.). Auch die Lehrerin merkt mit Blick auf „unruhige Phasen“ an, dass es mit einem der Schüler (vermutlich ist P. gemeint) immer „Probleme gibt“, dass es nach ihrer Erfahrung allerdings keinen Zweck habe, erzieherisch auf ihn einzuwirken (Sachs., L II, S. 79, Z. 249 ff.). Ein Schüler äußert die Einschätzung, dass die meisten Lehrer bei P. nicht „durchgreifen“ können oder sich das irgendwie nicht trauen (Sachs., GS 2, S. 98, Z. 383 ff.). Heute habe die Musiklehrerin „sich relativ zurückgehalten mit dem [P.]“, weniger geschimpft als sonst, meint ein anderer (Sachs., GS 2, S. 98, Z. 397 ff.). Erst jetzt, bei der Lektüre der Interviews, wird mir klar, dass ich auf der Suche nach Ursachen für die mangelnde Beteiligung mancher Schülerinnen und Schüler gar nicht an die Persönlichkeit und das Verhalten einzelner und an erzieherische Maßnahmen gedacht hatte. Stattdessen hatte ich nach Gründen für die Unruhe in der Klasse Ausschau gehalten, die eher auf der Ebene methodisch-didaktischer Entscheidungen liegen und etwas mit der Anlage und Strukturierung der Unterrichtsstunde zu tun haben. Die Unaufmerksamkeiten

und Unterrichtsstörungen, das manchmal mühselige „Vorankommen im Stoff“ dienen als Indizien bei der Beurteilung der Unterrichtsplanung.

Meine Vermutung ist, dass eine Grundidee der Erarbeitungsphase in der Sachsen-Stunde darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler etwas, nämlich die Begriffe Homophonie und Polyphonie, durch das eigene Musikmachen *begreifen* sollen, indem sie es (ganz wörtlich genommen) mit Händen und Fingern *greifen*, auf der Tastatur. Im Interview mit der Lehrerin finde ich meine Vermutung bestätigt: „Dann in der 7. Klasse werden so Mehrstimmigkeitsformen im Mittelpunkt stehen, also führe ich die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein [...] und wirklich am Beispiel eines Stückes, was wir schon einstudiert hatten, an einem Kanon, und ein neues, was ich dann einführen werde und was sie dann auch weiter üben müssen, ist dieses *Alhambra*, das ist so homophon ausgesetzt, und da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen“ (Sach., L II, S. 68, Z. 146 ff.). Die Rede vom Begreifen durch Greifen mag nur ein Wortspiel sein, mit dem griffig für handlungsorientierte didaktische Ideen geworben werden kann, aber es findet eine Entsprechung in lerntheoretischen Kontexten. So können wir bei Wilfried Gruhn lesen, dass musikalisches Lernen neurobiologisch gesehen nicht zuletzt darin besteht, dass sich anfänglich figural aufgebaute Repräsentationen von Musik zu formalen Repräsentationen wandeln (ausführl. bei Gruhn 2008).

Im Konzept des häufig so genannten Aufbauenden Musikunterrichts wird dieses Prinzip didaktisch gewendet (z. B. Jank 2005). Man könnte nun vermuten, dass die Lehrerin in der Sachsen-Stunde genau dies tun möchte: von figuralen zu formalen Repräsentationen der musikalischen Gegebenheiten voranschreiten, die im weiteren Verlauf in Form der Begriffe „Homophonie“ und „Polyphonie“ symbolisch repräsentiert werden. Das Problem wäre nur, dass dieser Vorgang sich nicht in übliche Stundenraster fügen mag, denn die Neurobiologie braucht ihre Zeit, mit einer Erarbeitungsphase kommt sie nicht aus.

Es bleiben aber immer noch Fragen im Hinblick auf die Unterrichtsziele: Wieso sollen die Schülerinnen und Schüler die Begriffe „Homophonie“ und „Polyphonie“ lernen? Aus Lehrerperspektive kann eine sol-



che Frage mit dem Verweis auf Lehrpläne beantwortet werden, aus musikdidaktischer Perspektive reicht das nicht aus.<sup>2</sup> Ich verstehe das Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Phase der Sachsen-Stunde als empirischen Beleg für die Richtigkeit der in der Didaktik gelegentlich erhobenen Forderung, Unterrichtsziele zum Unterrichtsgegenstand (und nicht nur transparent) zu machen. Zielfragen lassen sich nicht vorab und abschließend von der Bildungspolitik, von Fachgremien, auf Konferenzen oder in Publikationen beantworten, sondern sie gehören in den Unterricht. Wenn man die eine oder andere Problemstellung der Pädagogischen Psychologie mal einen Augenblick ausklammert, ließe sich verkürzt formulieren: Motivation gelingt am einfachsten durch Partizipation (weitere Argumente für eine „kommunikative Musikdidaktik“ bei Orgass 1996, 2007). Wie steht es um Diskurs und Mitbestimmung in den anderen Stunden?

### Eindrücke: Hamburg- und Thüringen-Stunde

Die Gestaltungsspielräume für die Schülerinnen und Schüler sind in der Hamburg-Stunde größer als in den anderen beiden. Im Vergleich zur Thüringen-Stunde, in der auch das Klassenmusizieren im Mittelpunkt steht, nämlich die gemeinsame Erarbeitung eines Arrangements im Klassenverband, ist in Hamburg die Kreativität der Schüler stärker gefragt, obwohl auch nicht im eigentlichen Sinne komponiert, sondern ein Musikstück nachgespielt wird. Wenn man an den Enden einer Skala die Begriffe „Reproduktion von Musik“ und „Musik erfinden“ anlegt, bewegt sich die Arbeit an *Er lebt in dir* in Hamburg eher in letztere Richtung; die Einstudierung von *Oh Happy Day* in Weimar eher in erstere. Deutlich wird das in der Reflexionsphase am Ende der Hamburg-Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, sich zum Stand der gemein-

---

<sup>2</sup> Im vorliegenden Fall hat die Lehrerin die Verantwortung für die Entscheidung offenbar selbst übernommen, denn im Lehrplan Musik für das Gymnasium des Freistaates wird das Thema erst für Klassenstufe 9 genannt (Sächsisches Ministerium für Kultus 2004, S. 18). Aber das ist für die hier angestellten Überlegungen im Grunde irrelevant. Nehmen wir also an, es stünde im Lehrplan.

samen Arbeit und zum weiteren Vorgehen zu äußern: Was war gut und was sollte noch verbessert werden (siehe später folgendes Filmbeispiel [V] und Transkription des Unterrichtsgesprächs). Eine solche Phase fehlt in der 6. Klasse aus Thüringen. Dort endet die Stunde mit der gemeinsamen Aufführung des Stückes *Oh Happy Day* auf den Punkt nach 45 Minuten, was für eine sehr exakte Unterrichtsplanung spricht. Auch im Verlauf der Stunde werden die Schülerinnen und Schüler nicht ausdrücklich gefragt, wie zufrieden sie sind mit dem, was sie spielen und singen, was ihnen gefällt, was nicht. Natürlich wird auch hier musikalisch gestaltet, deutlich hörbar zum Beispiel von den Solistinnen bei *Oh Happy Day*, aber der Gestaltungsspielraum ist insgesamt kleiner. Die Schülerinnen und Schüler proben unter Anleitung des Lehrers an ihren Stimmen im Arrangement und am Zusammenspiel. Das Ergebnis ist beeindruckend. Mit einer Ausnahme, und die ist interessant. Die Gesangsgruppe hat in der eigenständigen Arbeitsphase (Kapitel 9 bis 14 des Videos der Thür., 12:00–28:00) Schwierigkeiten beim Erfinden einer passenden Bewegungschoreografie. Die Schülerinnen und Schüler scheinen mit der Aufgabe etwas überfordert zu sein. Die Bewegungselemente, die sie schließlich zu einem guten Teil aus dem zu Beginn der Stunde absolvierten Warm-up *Schwimmen gehen* übernehmen, passen nicht so richtig, und gleichzeitig zu singen fällt ihnen schwer. Dieses Urteil treffen aber in der Stunde nicht die Schülerinnen und Schüler selbst, sondern der Lehrer trifft es, der mit dem Blick auf das Gesamtergebnis bei der Aufführung am Ende der Stunde stark verbessernd und vereinfachend in das, was die Gruppe erarbeitet hat, eingreift. Da er trotzdem noch nicht ganz zufrieden ist, bittet er in der anschließenden gemeinsamen Probe im Plenum den Chor, vor allem auf den Gesang zu achten. „Der Gesang ist das Wichtigste“, die Bewegung müsse den Gesang unterstützen (Thür., Winkel 1, 35:42–36:22/Winkel 2, 36:22–36:33 [III] und Thür., Winkel 2, 38:03–38:11 [IV]). In der Erfindung der Bewegungschoreografie lag aber gerade der Gestaltungsspielraum der Gruppe, damit hatten sich die Schülerinnen und Schüler immerhin mehr als zehn Minuten eigenständig auseinandergesetzt. Und sie verfügen durchaus über (selbst-)kritisches Urteilsvermögen, das aber nicht in der Stunde, sondern erst in den anschließenden Interviews gefragt ist: „I: Du machst Abstriche beim Tanzen. Was hat Dir nicht gefallen? / S4: Naja dieses, als wir zu *Oh Happy Day* getanzt haben und diese Bewegungen da ge-

macht haben“ (Thür., GS 1, S. 29, Z. 345 ff.). „S: Die Bewegungen haben überhaupt nicht dazu gepasst. S: Ich fand es auch etwas seltsam. I: Aber die habt ihr ja selber gemacht die Bewegung. Solltet ihr die nicht selber entwickeln? S: Ja, aber – S: Ist dann nichts so passendes eingefallen. I: Aber es ist nichts geworden? S: Ja. I: Woran lag das? S: Tja (lachend). S: Wir haben nicht so viele Tanzerfahrungen“ (Thür., GS 2, S. 34, Z. 44 ff.).

## Reflexionen

Entscheidend ist m. E. nicht, dass und aufgrund welcher Ursachen den Schülerinnen und Schülern etwas misslungen ist, sondern dass sie in der Stunde keine Gelegenheit erhalten, ihre eigene Einschätzung zu äußern. Es wird nicht darüber gesprochen. Vermutlich kommt es erst durch das Fehlen einer gemeinsamen Auseinandersetzung über die Qualität des Arbeitsergebnisses zu den Frustrationserfahrungen, von denen manche Interviewstelle zeugt.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die gemachten Beobachtungen und getroffenen Feststellungen nicht gegen die eine oder andere der Unterrichtsstunden sprechen. Das gilt auch für die oben geäußerten Einschätzungen. Für jedes Vorgehen kann es in der jeweiligen Situation, im jeweiligen Unterrichtskontext gute Gründe geben. Einige davon erfährt man durch die Lektüre der Lehrerinterviews. So wird die relativ enge Klassenführung vom Lehrer der Thüringen-Stunde im anschließenden Interview angesprochen und reflektiert: „Das ist überhaupt ein Problem vom Aufbauenden Musikunterricht, dass man gerade in der 5., 6. Klasse ziemlich viel führt und die nicht so viele Phasen hatten, wo sie wirklich eigenständig arbeiten konnten, das will ich in Zukunft noch mehr einführen“ (Thür., L II, S. 15, Z. 6 ff.). Das erklärt auch die Schwierigkeiten der Gesangsgruppe, eigenständig eine Bewegungs-choreografie zu erarbeiten, für die der Lehrer die Verantwortung übernimmt. „Also das war der Teil der Stunde, als es um die Umsetzung der Bewegung ging, womit ich nicht zufrieden war, aber gut, es kann ja nicht alles laufen“ (Thür., L II, S. 15, Z. 22 ff.). Auch das stimmt. An dieser Stelle geht es nicht um eine Beurteilung (und sei sie noch so fair).

Trotzdem merke ich, dass meine Beschreibungen sich nicht mit einer neutralen Bestandsaufnahme begnügen, sondern dass ihnen ein bewertender Blick zugrunde liegt. In der musikdidaktischen Perspektive, aus der ich spreche, geht es immer auch um Kriterien zur Beurteilung und Gestaltung guten Musikunterrichts. Es handelt sich um eine weder positivistische, noch normative Sichtweise, die über schon fertige Urteilskriterien verfügen würde, die nur noch anzulegen wären; eher um eine Normen-reflexive. D. h. es geht um das Aufdecken verborgener normativer Prämissen, die Handlungen und Auffassungen zugrunde liegen. Dazu gehört auch, im Prozess des Beurteilens die eigenen versteckten Voraussetzungen aufzuklären und damit einer Prüfung zugänglich zu machen.

Würde ich meine Aufzeichnungen ernsthaft und methodisch streng als empirisches Material lesen, könnte ich vielleicht die folgenden drei zentralen Kategorien einer subjektiven Theorie ermitteln: Interaktion, Argumentation und Partizipation. Für ein musikdidaktisches Modell reicht das nicht aus. Deswegen schlage ich nun doch den umgekehrten Weg ein. Man mag ihn deduktiv nennen.

## Theorie

Die Begriffe, die in der obigen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsstunden zur Beschreibung und Bewertung herangezogen wurden, sind geprägt durch Konzepte ästhetischer Bildungstheorie (theoriebezüglich ausführlich bei Rolle 1999). Dass dem Bildungsbegriff ein derart zentraler Stellenwert zukommt, ist nicht selbstverständlich, denn es gibt auch Sichtweisen auf musikpädagogische Praxis für die Begriffe wie Erziehung oder Unterrichten oder Lernen oder Kompetenzerwerb oder Tradition bestimmend sind. Mit „Bildung“ wird auf die großen Ziele abgehoben, die hinter dem ganzen Unternehmen „Musik in der Schule“ stehen und von denen in Lehrplänen meist nur ganz am Anfang in den Vorworten die Rede ist. Es geht um Aufklärung, Selbstbestimmung, um das Grundrecht des Menschen auf die allseitige Ausbildung seiner Vermögen. Was in der einen oder anderen konkreten Unterrichtssituation gelernt wird, welcher Fachterminus, welche Melodie, welcher historische Zusammenhang, rückt damit an zweite Stelle.

Die musikdidaktische Perspektive vom Bildungsbegriff bestimmen zu lassen, bedeutet von der grundsätzlichen Frage auszugehen: „Wie hat der Umgang mit Musik, wie hat musikalisches Handeln Bedeutung für Bildungsprozesse?“ Das heißt es wird nicht zuerst danach gefragt, was die Schule oder ein anderes Feld pädagogischer Praxis *für die Musik* tun kann, sondern wie Musik in der Schule oder an anderen Orten etwas *für die Menschen* leisten kann. Dahinter steht jedoch gerade nicht die Erwartung, Musik müsse als Mittel zum Zweck nützlich sein, so wie es Forschungen zu Transfereffekten musikalischer Unterrichtung zu beweisen versuchen, sondern die These lautet: Musik ist bildungsrelevant als *ästhetische* Praxis.<sup>3</sup> Nun herrscht in pädagogischen Debatten sicherlich alles andere als Einigkeit oder auch nur Klarheit im Hinblick auf das Wort Bildung, doch es gibt eine wichtige Tradition, die darunter nicht in erster Linie den Erwerb von (musikbezogenen oder anderen) Kenntnissen, von Wissen, bereichsspezifischen Kompetenzen oder technischen Fertigkeiten versteht – obwohl all das irgendwie dazugehört. Wenn man sich an der bildungstheoretischen Tradition orientiert, lässt sich Bildung als unabschließbarer Prozess der Erfahrung verstehen.<sup>4</sup> Und zwar handelt es sich um einen durchaus riskanten Prozess für diejenigen, die ihn durchlaufen, weil sie damit rechnen müssen, sich zu verändern. Wer sich darauf einlässt, aus Erfahrung zu lernen, muss bereit sein, sich immer wieder neu im Leben zu orientieren. Diese Neuorientierung erfordert, dass veränderte Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erworben werden. Mich selbst und die Welt in anderer Weise beschreiben zu können, heißt nichts anderes, als dass ich in der Lage bin,

---

<sup>3</sup> Mit Schulz (1997) kann und sollte man noch weitergehend und differenzierend fragen „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“

<sup>4</sup> Bildung lasse sich nicht inhaltlich definieren, schreibt Menze (1995, S. 350) in einem Artikel für die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. „Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozess begreifen lässt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll.“ Dass sich dieser komplexe Prozess am besten als Erfahrungsprozess verstehen lässt, macht Dewey (1993, 1963) deutlich, wenn er den englischen Begriff education als solchen analysiert. Die hier angestellten Überlegungen zum Bildungsbegriff verdanken sich außerdem den Darstellungen von Peukert (vgl. z. B. 1987, 1998).

mich und die Welt anders wahrzunehmen und anders zu empfinden; ich kann denken, was mir bisher nicht denkbar erschien oder was ich nicht zu denken wagte, und mir stehen damit andere Handlungsmöglichkeiten offen. Einen solchen Bildungsprozess muss jeder Mensch selbst durchlaufen und kann es doch nicht alleine tun, sondern nur in Auseinandersetzung mit anderen, in Prozessen der Aneignung oder Erschließung und häufig des Wandels von Kultur. Pädagogische Praxis kann bildende Erfahrungen initiieren (aber auch verhindern), sie kann die Beteiligten unterstützen und stärken (aber auch gefangen halten). Zu den bildenden Erfahrungen gehören im Übrigen auch Erfahrungen des Scheiterns angesichts von Problemen, die man nicht lösen kann, wo man eigene Wege suchen, vielleicht Aufgaben neu bestimmen, Ziele anders setzen muss.

„Bildung“ ist das eine, das andere Wort, von dem die hier beschriebene musikdidaktische Perspektive bestimmt ist, ist das Wort „ästhetisch“. Was leistet diese Bestimmung? Eine wichtige Frage an die vorliegenden drei Unterrichtsstunden lautet: Findet so etwas wie „ästhetische Musikpraxis“ statt? Hinter diesem Interesse steht die Auffassung, dass aller musikbezogener Kenntniserwerb, das Üben von bestimmten musikalischen Fähigkeiten, das Training von Fertigkeiten, dass all das keinen eigenen Bildungswert hat, wenn es nicht Teil oder Vorbereitung auf ästhetische Musikpraxis ist, denn erst diese ermöglicht die besonderen ästhetischen Erfahrungen, mit denen ein Beitrag zur Bildung geleistet wird. Dass im Unterricht Musik gemacht und erfunden und gehört und dass über Musik gesprochen wird, ist ein gutes Indiz dafür, dass wir es mit ästhetischer Musikpraxis zu tun haben und nicht bloß mit der Vermittlung propositionalen Wissens über Musik. Entscheidend ist aber letztlich, *wie* mit Musik umgegangen wird. Solange es beim Musikmachen nur darum geht, Töne in einem vorgegebenen Tempo und in der richtigen Reihenfolge vom Notenbild abzuspielen, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Musizierenden sich bemühen, der Musik Ausdruck zu verleihen. Solange es beim Musik-Erfinden nur darum geht, einem Schema zu folgen und vorgegebene Kompositionsregeln oder Improvisationsanweisungen einzuhalten, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Mu-

sikerfinder Gestaltungsspielräume nutzen und selbstständig Entscheidungen treffen, ob es so oder besser so klingen soll. Solange Musik nur gehört wird, um beim Hören mitzuzählen, ob das Thema in Takt 32 oder 33 einsetzt, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Hörer die Musik mit Vergnügen hören, vielleicht auch mit Missfallen, sich jedenfalls – sinnlich, emotional oder intellektuell, bewusst oder atmosphärisch – berühren lassen von ihr. Solange über Musik nur gesprochen wird als Objekt, sei es aus wissenschaftlichem, ökonomischem oder kulturpolitischem Interesse, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis; davon kann erst die Rede sein, wenn die Sprecher sich auch selbst mit ins Spiel bringen, wenn sie sich über ihre Beziehung zu der Musik äußern, nicht wie sie ist, sondern wie sie sie wahrnehmen. Dieses reflexive Moment wird vielleicht nicht in jeder ästhetischen Rede über Musik explizit, aber es kommt zum Vorschein in dialogischen Situationen, in denen verschiedene Personen versuchen, ihre unterschiedlichen Auffassungen verständlich zu machen. Der ästhetische Streit erfordert reflexive Argumente, die die musikalischen Erfahrungen benennen, auf denen manche Prämissen beruhen; er erfordert Begründungen, die unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen aufzeigen und vergleichen und für die eigenen werben.

Bezogen auf konkrete Unterrichtsprozesse bedeutet das vor allem, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten müssen, selbstbestimmt zu handeln und eigenständig zu urteilen. Sie müssen Verantwortung übernehmen für ihr Lernen und das, was im Unterricht geschieht, zu ihrer eigenen Sache machen. Ohne Partizipation ist musikalische Bildung nicht zu haben. Lehrkräfte können nur möglichst aussichtsreiche Bedingungen schaffen, Lernangebote machen und vielversprechende Erfahrungssituationen inszenieren. Sie mögen Lehrziele haben, sogar ganz bestimmte Stundenziele, aber ohne die Schülerinnen und Schüler geht letzten Endes gar nichts. In diesem Sinne wird jede didaktische Konzeption eine konstruktivistische sein müssen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich Musikdidaktik allein auf Begriffe wie „informelles“ oder „natürliches“ Musiklernen stützen könnte. Von denen ist im pädagogischen Geschäft wenig zu erwarten. Die musikdidaktische Inszenierung sollte nicht bestrebt sein (und es würde ihr auch gar nicht gelingen), das

Musikleben „natürlich“ nachzubilden, sie muss sich der Künstlichkeit ihrer musikalischen Erfahrungsräume nicht schämen.<sup>5</sup>

### Analysen: Hamburg-Stunde

Es wurde mehrfach angedeutet, dass das Unterrichtsgespräch am Ende der Hamburg-Stunde ein gutes Beispiel für die Form der diskursiven Kommunikation darstellt, die im Musikunterricht stattfinden sollte. Was geschieht dort genau?<sup>6</sup> (Videobeispiel V<sup>7</sup>)

---

<sup>5</sup> Auch die in der englischsprachigen Musikpädagogik in jüngerer Zeit häufig diskutierten Forschungen und Überlegungen von Lucy Green (2008) zur Bedeutung von informal learning laufen letztlich nur auf ein Plädoyer für die Projektmethode im Rahmen einer new classroom pedagogy hinaus.

<sup>6</sup> Die Transkriptionsregeln orientieren sich an denen für die Interviews. Zusätzlich werden kommentierende Beschreibungen zum Unterrichtsgeschehen in eckige Klammern gesetzt.

Eine systematische und vollständige Interpretation kann hier nicht erfolgen. Wie dafür Interaktions-, Argumentations- und Partizipationsanalyse miteinander verbunden werden könnten, beschreiben (an Aufgabenbearbeitungen aus dem Mathematikunterricht) Krummheuer und Naujok 1999 sowie Krummheuer und Fetzer 2005. Gruppenkompositionsprozesse im Musikunterricht hat auf diese Weise Kranefeld (2006, 2008) untersucht.

<sup>7</sup> Folgende Winkel wurden für diesen Stundenabschnitt (Hamb., 1:37:18–1:44:24) verwendet:

1:37:18–1:38:00	Winkel 3
1:38:00–1:38:27	Winkel 2
1:38:27–1:39:17	Winkel 3
1:39:17–1:39:52	Winkel 2
1:39:52–1:40:06	Winkel 1
1:40:06–1:40:22	Winkel 3
1:40:22–1:40:51	Winkel 1
1:40:51–1:41:01	Winkel 3
1:41:01–1:41:18	Winkel 1
1:41:18–1:41:48	Winkel 3
1:41:48–1:42:21	Winkel 2
1:42:21–1:43:06	Winkel 3
1:43:06–1:43:30	Winkel 1
1:43:30–1:44:24	Winkel 2



## Musikdidaktische Reflexionen

- 1 L: Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist und was uns  
2 noch fehlt. (..) F.!
- 3 F.: Also, ich finde, so ein bisschen, dass die, diese Hintergrundstimme  
4 mit dem „Hela“, find ich eigentlich g u t, also ich finde, das müs-  
5 sen auch mehr sein, weil das muss sehr voll klingen und die halt,  
6 die normale Melodie ist so ein bisschen, ich finde es hört sich sehr  
7 mickrig an, und auch durcheinander, weil einige singen halt  
8 immer nicht richtig, und ich finde, das sollte immer eine Person  
9 singen und die richtig gut mit doller Verstärkung, und der Rest  
10 singt dieses „Hela“.
- 11 L: Wär' ne Möglichkeit. C.!
- 12 C.: Ich find' das Singen, also, ich sitz am Bass und K. neben mir  
13 und dann, das sind zu wenige, die die Melodie oder den  
14 Rhythmus spielen, also das ist so 'ne ganze Reihe, die da singt, und  
15 das, was dann an Gesang rüberkommt, ist bescheiden. Finde ich.
- 16 [zustimmende Schüleräußerung von der Seite]
- 17 L: (S3)
- 18 S3: Würd' ich auch sagen. Das geht total unter; und dann, wenn die  
19 dann anderen spielen, kommt man total raus, also das geht  
20 wirklich total unter. Das muss viel kraftvoller sein, weil die Musik  
21 spielt ja auf jeden Fall 'ne genauso wichtige Rolle wie der Gesang.
- 22 L: Di.!
- 23 Di.: Also, momentan ist der, also, man hört schon, dass der Hinter-  
24 grund wahrscheinlich gut klingen *wird*, aber momentan ist der  
25 noch sehr durcheinander.
- 26 L: Ca.!
- 27 Ca.: Ja, ich find' auch, dass, es ist halt ein sehr afrikanisches Stück und  
28 wenn da irgendwie so welche die Melodie singen, so dass es noch  
29 so hoch ist und so, dass es nicht so kräftig rüberkommt, dann hört  
30 sich das noch sehr amateurhaft an.
- 31 L: Wolltest du noch?
- 32 S6: Ja also, eigentlich wurd' ja alles schon gesagt. Das mit den Stim-  
33 men, dass man die nicht so hört, aber ich würd' sagen, der Hinter-  
34 grund, der ist eigentlich schon ziemlich gut, das ist halt eben nur  
35 durcheinander, also man erkennt da schon was, beim Gesang zwar  
36 auch, aber der Hintergrund beim Gesang, den find' ich gut, der  
37 ist auch, der kommt auch so überzeugend rüber, nur, der andere  
38 Gesang, das ist, so 'n Durcheinander.

- 39 L: M.!
- 40 M.: Ich finde, das sollten irgendwie zwei, zwei, die so 'ne richtige kräf-  
41 tige Stimme haben, den Refrain und also die, den Nebengesang da  
42 (unverständlich) dann singen. Und der Rest dann irgendwie so  
43 dieses Hintergrund und ja und die anderen verteilen sich irgendwie  
44 so auf die Instrumente [...]
- 45 S3: Ja, ich glaub, manche (unterschätzen das, das ist) ganz schön  
46 schwer, die Hauptstimme zu singen, dass man das kraftvoll singt,  
47 aber nicht hoch, zu hoch. Also das ist echt schwer. Ich (unver-  
48 ständlich) also, das ist, weiß ich nicht, das ist echt extrem schwer.  
49 (..)
- 50 L. Was können wir denn tun, um das hinzukriegen? Wir können ja  
51 noch dran arbeiten.
- 52 S3: Zwei find ich zu wenig.
- 53 [unverständliche Schüleräußerungen]
- 54 L: Also klar, man kann einen nehmen, der das so richtig retrainiert  
55 und über Mikros singt, aber es ist ja auch schön als Chor das zu  
56 machen, was können wir machen, dass es besser klingt.
- 57 S9: Erstmal, wird die CD mitgespielt, wenn wir singen und so was,  
58 oder, beim Auftritt oder ich weiß nicht, wie wird das?
- 59 L: Nein
- 60 S9: Nicht? Ja, dann können wir doch alle, also wir singen ja alle ziem-  
61 lich hoch irgendwie. Und wie wir versucht haben, einmal tiefer zu  
62 singen, hat ja nicht geklappt. Können wir dann nicht, nicht  
63 irgendwie alle ein bisschen tiefer singen? Und dann.
- 64 L: Das wär' aber schade.
- 65 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 66 L: Das ist technisch möglich, aber das ist sehr schade.
- 67 Ca. (?): (Können wir) nicht verschiedene Oktaven (nehmen)?
- 68 L: Nee, also Oktave bringt nix für euch, also man kann es 'ne Terz  
69 tiefer machen, dann ist es in, in eurer Sprechlage, aber wenn ihr  
70 euch Mühe gebt, das ham wir ja geseh'n,
- 71 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 72 L: dann klingt es toll. Das ist schön, das wird.
- 73 S9: (unverständlich) ja immer durcheinander. Wenn irgendjemand  
74 ein' falschen Ton singt oder zu hoch singt, dann komm' ich ganz

- 75           durcheinander. Dann kann ich nicht mehr weiter singen, dann  
76           sing' ich auch so falsch. Dann
- 77 L:       Ja. Das ist Erarbeitungsprozess. Das gehört dazu. M.
- 78 M.:       Also vielleicht sollte man noch so'n Instrument dazu nehmen, das  
79           die Melodie mitspielt, dass die, also die Sänger es (unverständlich)  
80           Klavier oder so.
- 81 [zustimmende Schüleräußerungen]
- 82 L:       Ja?! (D.)
- 83 (D.):     Vielleicht auch, so Gesangsübungen vorher machen, also dass die  
84           (unverständlich)
- 85 L:       Das wär' ne Maßnahme. Genau.
- 86 (D.):     dass dann alles eingestimmt wird und so, also ich glaub, vielleicht  
87           kommt das, dass das dann härter, härter? *Kräftiger*.
- 88 L:       K., wolltest du dich melden?
- 89 K.:       Nee, ich (unverständlich)
- 90 L:       Ok, F..
- 91 F.:       Ähm. Was wollt ich sagen? Ach so, ja, ich glaub auch, dass wir jetzt  
92           ja noch die CD mithör'n und dadurch noch eigentlich noch so  
93           ganz stark (unverständlich) man hat ja noch voll so'n Hintergrund.  
94           Also, wenn wir alleine singen, hört sich das total (unverständlich).  
95           Und ich wollt sagen, auch die Hintergrundstimme hat ja 'nen  
96           höheren Part und 'nen tieferen Part. Das ist ja nicht so, dass man  
97           die ganze Zeit (unverständlich) singt. Das muss man auch noch  
98           mal trainieren, weil das hört, das stimmt sich ja drauf ab, auf die  
99           (unverständlich).
- 100 L:      D. und C. noch und dann würd' ich gern vom Gesang noch mal  
101           wegkommen.
- 102 D.:      Ja, also was F. auch sagt, dass es aber auch bei der Begleitstimme,  
103           dass, teilweise ist es ja auch schon 'ne Melodie, ist ja nicht, also,  
104           auf einem Ton, und dass teilweise welche diese Töne weglassen,  
105           also alles auf einer Tonlage singen oder so? Das ist das und es ist  
106           auch bei, ein bisschen beim, bei der Hauptstimme. Dass wir daran  
107           noch üben sollten und vielleicht könnten wir es ja so machen, dass,  
108           also es haben sehr viele hier an der Schule Gesangsunterricht und  
109           vielleicht hat einer von denen vielleicht mal Lust dann in der  
110           siebte, in der siebten Stunde dazuzukommen und uns mal 'n biss-  
111           chen zu unterstützen, also.

- 112 F.: Machst du Gesang-Unterricht, oder?
- 113 Di.: Nee, aber es macht, es machen ja sehr viele hier in der Schule.
- 114 L: Es gibt viele, ja. (..) C.
- 115 C.: Ich find', wenn man singt, dann sollte man ordentlich singen und  
116 nicht so nuscheln, also nicht nur nuscheln, sondern (unverständ-  
117 lich) und dann noch ordentlich zu singen, weil das hinzustellen  
118 und dann so auf den Text zu kucken, das bringt nichts, weil da  
119 kann ich mich genauso gut mit meinem Bass jetzt noch dazu stel-  
120 len und dann auch so nuscheln. Also.
- 121 [unverständliche Unmutsäußerungen aus der Klasse]
- 122 S: Du wolltest ursprünglich auch singen.
- 123 C.: Ja, ich würd's auch machen, aber ich denk', das ist zu hoch für  
124 mich.
- 125 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen durcheinander]
- 126 L: Wir hatten ja gesagt, wenn wir es können, dann können wir den  
127 anderen Kurs dazu fragen und das mit denen zusammen machen.  
128 [verschiedene unverständliche Schüleräußerungen] Dass da mehr  
129 Chor ist. Das ist vielleicht 'ne gute Idee. [verschiedene unverständ-  
130 liche Schüleräußerungen] Wir können dann, wir können dann  
131 noch an dem Gesang mehr arbeiten, das ist alles, glaub ich, kein  
132 Problem. Auch mit der Lage nicht. Ich fand es für das erste Mal  
133 schon ganz gut. [zustimmende Schüleräußerung] Was noch fehlt,  
134 hab ich euch letztes Mal gesagt: Wir haben unten Bass, wir haben  
135 ein bisschen Gitarre, Klavier geht unter, hört man nicht so richtig  
136 und dann ist nichts bis zum Gesang. [deutet durch Handbewegun-  
137 gen das Frequenzspektrum an] Und das ist auch schwer für euch,  
138 dann zu singen. Da müsste man den Sound noch füllen, wirklich  
139 'n kräftigen Keyboardsound da rein, der auch verstärkt wird, der  
140 auch hörbar ist, der den Gesang trägt. Das wär' wichtig. Und  
141 andere Instrumente dazu, dass es sich, dass es sich steigert. [skep-  
142 tische bis ablehnende Äußerungen aus der Klasse]
- 143 S: Ich find', das passt gar nicht.
- 144 L: Das ist wunderbar. I tell you. Wenn ihr den Leistungskurs gehört  
145 habt mit seinen Arrangements; die Stücke, die Bläsersätze hatten,  
146 die hatten richtig Power. [skeptische bis ablehnende Äußerungen  
147 aus der Klasse]
- 148 S: Ja, aber, aber

- 149 L: Und die Stücke, die nur so vor sich hin drömeln mit Keyboard-  
150 sounds.
- 151 [unverständliche Schüleräußerungen]
- 152 L: Das klären wir nächstes Mal. Das probieren wir aus und dann  
153 könnt ihr immer noch sagen, das ist doof.
- 154 S: Gut.
- 155 L: Wie machen wir diesen Anfang? Der fehlt uns jetzt noch völlig.  
156 Habt ihr dazu Ideen?

Die Impulse des Lehrers sind zu Beginn sehr knapp. Er eröffnet die Gesprächsphase mit einer kurzen Aufforderung zur Stellungnahme: „Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist und was uns noch fehlt“ (Z. 1). Anschließend beschränkt er sich zunächst auf die Moderation durch Nennung von Schülernamen und durch variierende Wiederholung der Ausgangsfrage (Z. 50, Z. 56). Einige Vorschläge weist er allerdings vorsichtig zurück, indem er zwar zugesteht „Das wär’ ne Möglichkeit“ (Z. 11), aber auch zu verstehen gibt, dass er damit nicht zufrieden ist: „Das wär’ aber schade“ (Z. 64, siehe auch Z. 55 f., Z. 66). Eine durchaus schwierige Konstellation. Es gelingt dem Lehrer, die Atmosphäre einer ernsthaften gemeinsamen Arbeits- und Besprechungssituation zu schaffen; die Schülerinnen und Schüler wirken ehrlich daran interessiert, dass das Stück richtig gut wird. Die Rolle des Lehrers muss dabei aber mehrdeutig bleiben: Mit dem „uns“ in der Gesprächseröffnung bekundet er, dass er sich als Teil der Gruppe versteht. Auch im weiteren Verlauf zeigt er Interesse an einer gelungenen Aufführung. Gleichzeitig hält er sich aber zurück mit der Expertise, die er aufgrund seiner musikalischen Qualifikation besitzt, und fordert die Schülerinnen und Schüler zur Beurteilung und zu Verbesserungsvorschlägen auf. Die Verantwortung soll von allen getragen werden.

In vielen Schüleräußerungen taucht die Floskel „find ich“ auf, die den Geltungsanspruch, der mit den Bewertungen erhoben wird, einzuschränken scheint. Gleichwohl werden Begründungen angeführt und die Schülerinnen und Schüler nehmen aufeinander Bezug. Bereits in der ersten Schüleräußerung, die das Thema „Gesang“ etabliert (Z. 3–10), wird zwischen Gestaltungsintention und Ausführung unterschieden: Die Hintergrundstimme „find ich eigentlich gut“, aber – das ist die Ein-

schränkung, die mit einem Verbesserungsvorschlag verknüpft wird – „das müssen auch mehr sein“; es folgt eine Begründung: „weil das muss sehr voll klingen“. Diese Konstruktion taucht häufiger auf, z. B. in der vierten Äußerung „man hört schon, dass der Hintergrund wahrscheinlich gut klingen wird, aber momentan ist der noch sehr durcheinander“ (Z. 23–25) oder kurz darauf „Der Hintergrund, der ist eigentlich schon ziemlich gut, das ist halt eben nur durcheinander, also man erkennt da schon was, beim Gesang zwar auch, aber der Hintergrund beim Gesang, den find’ ich gut, der ist auch, der kommt auch so überzeugend rüber, nur, der andere Gesang, das ist, so’n Durcheinander“ (Z. 33–38).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen überwiegend zustimmend aufeinander Bezug mit Bemerkungen wie „Würd’ ich auch sagen“ (Z. 18), „Ja, ich find’ auch“ (Z. 27) oder „eigentlich wurd’ ja alles schon gesagt“ (Z. 32). Sie sprechen nicht nacheinander bloß mit dem Lehrer, sondern sind offenbar vertraut mit der Diskussionssituation. Der favorisierte Sprechakt der Zustimmung führt allerdings dazu, dass Einschätzungen der Vorredner häufig wiederholt werden, wodurch die Diskussion zeitweise etwas auf der Stelle tritt. Die aus so manchen Gruppendiskussions- und Gremienkontexten bekannte Haltung des „Es wurde zwar schon alles gesagt, aber noch nicht von mir“ entsteht hier vielleicht auch, weil es keine echte Kontroverse über die Bewertung der Mängel und das Klangideal gibt, die Schülerinnen und Schüler aber sehr unsicher sind, wie es besser werden könnte. Diese Unsicherheit wird vermutlich noch verstärkt dadurch, dass der Lehrer durch seine vorsichtig zurückweisenden Kommentare zu erkennen gibt, dass er mit den Ideen, wie der Gesang sicherer und kräftiger klingen könnte, noch nicht ganz zufrieden ist. Die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf das Arrangement oder beinhalten eine technische Lösung: „Können wir dann nicht, nicht irgendwie alle ein bisschen tiefer singen?“ (Z. 62 f.); „ich finde, das sollte immer eine Person singen und die richtig gut mit doller Verstärkung“ (Z. 9). Der Lehrer fordert dagegen Geduld und plädiert dafür, beim Plan zu bleiben und es mit Üben zu versuchen: „Wenn ihr euch Mühe gebt, das ham wir ja geseh’n, dann klingt es toll. Das ist schön, das wird“ (Z. 69–72); „Das ist Erarbeitungsprozess. Das gehört dazu“ (Z. 77). Die Schülerinnen und Schüler vertrauen ihm offenbar und lenken ein; es kommen Vorschläge, Gesangsübungen zu machen und weiter zu trainieren (Z. 83, Z. 97 f., Z. 106–111).

Schließlich versucht der Lehrer, die Sache voranzubringen: „und dann würd' ich gern' vom Gesang noch mal wegkommen“ (Z. 100 f.). Indem er ein neues Thema setzt, greift er gegen Ende des abgedruckten Unterrichtsgesprächs noch einmal inhaltlich in die Diskussion ein. Nun wechselt er eindeutig in eine Expertenrolle, benennt ein aus seiner Sicht noch wichtigeres Defizit und macht einen eigenen Verbesserungsvorschlag (Z. 133 ff.): „Was noch fehlt, hab' ich euch letztes Mal gesagt. (...) Da müsste man den Sound noch füllen (...) Das wär' wichtig (...).“ In der Klasse stößt er damit allerdings auf Skepsis bis Ablehnung: „Ich find' das passt gar nicht“ (Z. 143). Zum ersten Mal zeichnet sich eine deutliche Kontroverse ab, der ästhetische Streit wird aber nicht geführt. Stattdessen bittet der Lehrer die Klasse um Vertrauen in seine Expertise, die mit einem kurzen Wechsel ins Englische unterstrichen wird: „Das ist wunderbar. I tell you“ (Z. 144). Die Entscheidung wird auf die nächste Stunde verschoben, in der sein Vorschlag zumindest ausprobiert werden soll, „und dann könnt' ihr immer noch sagen, das ist doof“ (Z. 152 f.). Theoretisch ist ein solcher Schritt nicht ungefährlich, denn die Schülerinnen und Schüler könnten frustriert sein, dass ihnen die Verantwortung aus der Hand genommen wird, und sich im Folgenden weniger engagiert beteiligen. Im vorliegenden Fall besitzt der Lehrer offensichtlich einen ausreichenden Vertrauensbonus; vermutlich haben sie die Erfahrung gemacht, dass er ihnen die Entscheidungshoheit tatsächlich wie versprochen bei nächster Gelegenheit wieder zuspießt. Deshalb gelingt es ihm erfolgreich, die Debatte an dieser Stelle zu unterbrechen und an einer anderen weiterzumachen. Gleichwohl ist eine Gelegenheit zum ästhetischen Streit verspielt worden. Das ist vielleicht dadurch zu rechtfertigen, dass das Ende der Stunde naht und die Instrumente längst weggepackt sind, sodass das entscheidende und letztlich einzig überzeugende Argument, nämlich der Hinweis auf die eigene Wahrnehmung „Hier, hört doch selbst, wie gut es klingt“, in diesem Moment ein Versprechen bleiben muss.

Der genaue Blick auf das Unterrichtsgespräch macht deutlich, dass dem ästhetischen Streit der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Moment von Reflexion fehlt. Sie begründen zwar ihre Urteile und Bewertungen und nehmen dabei Bezug aufeinander, aber es ergeben sich nur in Ansätzen dialogische Argumentationen, in denen die

Geltung von Begründungen in Zweifel gezogen, Einwände erhoben und Einschränkungen gemacht werden. Das liegt an der Situation einer bilanzierenden Gesprächsrunde am Ende der Stunde, in der nichts entschieden werden soll, sondern nur Vorschläge gemacht werden müssen. Es sind andere Arbeitssituationen, in denen der ästhetische Streit ernsthaft ausgetragen werden muss. Vielleicht hat die reflexionshemmende Einigkeit unter den Schülerinnen und Schülern auch etwas mit der produktionsdidaktischen Inszenierung „Nachspielen eines bekannten Musicalsongs“ zu tun, in der im Grunde unstrittig ist, wie das Ergebnis klingen sollte (auch wenn man sich außerdem einig ist darüber, dass man das sowieso nicht so hinbekommen wird). Eine Aufgabenstellung, bei der sich die Beteiligten nicht mehr so einfach auf ihre Hörgewohnheiten verlassen können, sondern unbekanntes Terrain erkunden und dadurch Rechenschaft über ihre Sichtweisen und Vorlieben ablegen müssen, dürfte intensivere Auseinandersetzungen provozieren (so verstehe ich die Funktion der ästhetischen Produkte in der produktionsdidaktischen Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume und von dieser Art sind auch die Beispiele bei Wallbaum 2000, 2001). Das heißt nun nicht, dass in solchen Fällen immer nur neue Musik komponiert oder Musik fremder Kulturen gespielt werden müsste, denn eventuell reicht schon ein kleiner Dreh, ein „Stachel“ gewissermaßen, im Arbeitsauftrag aus, um den allzu leichten Konsens zu verhindern. In der reflexiven Musikpraxis, die daraus entstehen kann, werden ästhetische Wertmaßstäbe zur Debatte gestellt. Die ästhetischen Erfahrungsprozesse, die dadurch ermöglicht werden, kann man musikalische Bildung nennen.

Aber selbst wenn es zuträfe, dass erst ästhetische Musikpraxis musikalische Bildung ermöglicht, ließe sich abschließend einwenden, könne doch zunächst etwas Propädeutik sinnvoll sein. Ein langer Atem und Geduld seien Tugenden langfristig denkender Unterrichtsplanung. Das Ergebnis müsse sich nicht immer nach 45 Minuten, auch nicht nach einem Schuljahr einstellen. Ästhetische Bildung sei ein lebenslanger Prozess und Geige lerne man nicht in einer Projektwoche. Und es spräche wohl nichts gegen soliden Kompetenzerwerb: Fachbegriffe kennen- und anwenden lernen, sich historisches Wissen aneignen, Techniken auf einem Instrument, auch Gesangstechniken, Gehörbildung. Solange die Schülerinnen und Schüler kaum musikalische Fähigkeiten erworben hätten, sei es schwer, aussichts-



reiche Angebote zu schaffen, zum Beispiel Projekte zu initiieren, in denen ästhetische Musikpraxis zur Erfahrung erfüllter Zeit führt. Es bestehe die Gefahr von Frustrationen, gerade wenn es um Musikmachen geht.

Der Einwand ist richtig. Zwar bedarf nicht jede ästhetische Musikpraxis jahrelanger propädeutischer Übungen und häufig kann man auf Kulturtechniken zurückgreifen, die den Schülerinnen und Schülern leichter zugänglich sind oder die sie aus außerschulischen Zusammenhängen schon mitbringen, aber man kann das vermutlich nicht immer und ausschließlich so machen und manche musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten bleiben auf diese Weise verschlossen. Doch auch wenn man sich aus solchen Gründen dafür entscheidet, im Musikunterricht gezielt und systematisch musikalische Kompetenzen aufzubauen, darf dies nicht auf Kosten ästhetischer Musikpraxis gehen. Denn ohne die ist alles nichts. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht vertröstet werden, das Eigentliche darf nicht auf die Zeit nach der Schule verschoben werden, denn es liegt auch in der Verantwortung von Musiklehrkräften, ob ihre Schülerinnen und Schüler jemals Gelegenheit zu ästhetischer Praxis erhalten. Die Zeit des Musikunterrichts ist zu kostbar, um sie für Vorratslernen zu reservieren. Wenn sich also Gelegenheiten zu ästhetischer Erfahrung bieten, sollten sie ergriffen werden, auch wenn es auf Kosten der nächsten Lerneinheit geschieht. Glücklicherweise schließt das eine das andere in vielen Fällen nicht aus (man denke an die Warm-ups, z. B. *Schwimmen gehen* in der Thüringen-Stunde).

Drei Videomitschnitte von Unterrichtsstunden bildeten die Grundlage. Der Widerstand, den die musikpädagogische Praxis ihrer Beschreibung leistet, bietet Anlass zur Reflexion und der Theorie Gelegenheit zur Differenzierung.

Literatur:

- Dewey, John (1963): *Experience and Education*, New York [orig. 1938].  
Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim [orig. 1916].  
Green, Lucy (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*, Aldershot/Burlington.

- Grell, Jochen und Monika (1999): *Unterrichtsrezepte*, Weinheim.
- Gruhn, Wilfried (2008): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlage des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim.
- Jank, Werner (2005): *Musikdidaktik*, Berlin.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*, Frankfurt am Main.
- Kranefeld, Ulrike (2006): Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen, S. 159–173.
- Kranefeld, Ulrike (2008): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: Lehmann, Andreas C.; Weber, Martin (Hrsg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*, Essen, S. 159–173.
- Krummheuer, Götz; Fetzer, Marei (2005): *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten – Verstehen – gestalten*, Heidelberg.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*, Opladen.
- Menze, Clemens (1995): Bildung, in: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1*, Stuttgart, S. 350–356.
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik – Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (= Forum Musikpädagogik, Band 22), Augsburg.
- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim.
- Peukert, Helmut (1987): Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*, Würzburg, S. 69–88.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*, Opladen, S. 17–29.

- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Musik. [http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_musik.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_musik.pdf) [12. September 2009]
- Schulz, Wolfgang (1997): *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*, Weinheim.
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27), Kassel.
- Wallbaum, Christopher (2001): Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen, in: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.): *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22), Essen, S. 245–260.

