

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

16

Thomas Ott

*Rezension von Andreas Lehmann-Wermser (Hg.),
Musikdidaktische Konzeptionen*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2016.1319

**Rezension von:
Andreas Lehmann-Wermser (Hg.), Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner 2016**



„Wird in der Musiklehrerbildung ein Seminar zu didaktischen Konzeptionen angeboten“, schreibt Anne Niessen, „ist das Interesse von Studierenden in der Regel groß ... Viele Teilnehmer treibt die Ungewissheit darüber um, welche Leitlinien es für die Gestaltung von Musikunterricht gibt“. Im Verlauf des Seminars komme es dann zu einer gewissen Ernüchterung: Die behandelten Konzeptionen „weigern sich“, die drängenden Fragen zu beantworten. Sie vermitteln eher allgemeine Orientierungen als Hinweise auf konkrete Unterrichtsgestaltung. Ernüchternd sei die Einsicht, so Niessen, dass Unterricht für die Schülerinnen und Schüler vor Ort geplant werden muss, die als Individuen und in ihrer Zusammensetzung in der Klasse einzigartig und besonders sind (S.145f.). Auch Hermann J. Kaiser betont, dass die vielfältig strukturierte musikunterrichtliche Wirklichkeit umfassend nicht ergriffen werden könne. Mu-

sikdidaktische Gesamtentwürfe der Vergangenheit und Gegenwart, die dies übersehen, seien „nichts anderes als Versuche des Selbstbetrugs“ (S.74f.).

Beim Konzeptionsthema ist die Theorie-Praxis-Problematik besonders heikel, weil schon der Begriff der Konzeption das Element des *Entwerfens* (von Unterricht) enthält. Per definitionem muss sich jede Konzeption also daran bewähren, dass das Entworfenen umgesetzt werden kann. Wenn dies *prinzipiell* nur indirekt möglich ist, gehören die Zwischenschritte zum Qualifizierungsprogramm der künftigen Musiklehrerinnen und -lehrer notwendig dazu. Deshalb muss wohl der Hiatus von Entwurf und Ausführung erfahrbar gemacht und im eigenen Handeln vor Ort begleitet und ausgetragen werden, damit die Seminarfrustration nicht auf Dauer gestellt wird.

Welche Rolle kann dabei ein Studienbuch spielen? Eine positive - wenn es über die akademische Inszenierung des Themas hinaus eigene Erfahrungen provoziert und wenn es das, was dabei passieren kann, theoretisch auffängt. Gefragt sind dann aber auch Lehrende, die über die Textarbeit hinaus einschlägige Erfahrungsräume bereitstellen.

Zur Anlage des Buches: Es präsentiert nicht den üblichen Gänsemarsch der Konzeptionen, sondern konzentriert sich auf deren vier (wobei die Auswahl durchaus zu diskutieren ist). Zwei weitere Kapitel analysieren Praxisfelder, in denen konzeptioneller Wildwuchs herrscht (Instrumentalklassenunterricht und Musikunterricht in der Grundschule), und diskutieren mögliche Auswege. Ein Kapitel widmet sich dem impliziten konzeptionellen Gehalt von Musiklehrbüchern. In zwei weiteren Kapiteln geht es um Konzeptionelles aus der Sicht und in der Praxis von Musiklehrerinnen und -lehrern: Die Ergebnisse einer empirischen Studie zu Individualkonzepten und ihrem Verhältnis zu musikdidaktischen Konzeptionen werden ergänzt durch die konzeptionellen Selbstverortungen dreier Musiklehrer. Jedem Kapitel sind Fragen an die Leserinnen und Leser und einige wenige Literaturhinweise zur Weiterarbeit beigegeben. Ein Vorwort und zwei Editorials (eines am Anfang und eines am Schluss des Buches) versuchen sich an einer Sinngebung des Ganzen.

Insgesamt hat es sich erneut als vorteilhaft erwiesen, den Umfang der Beiträge zu begrenzen. Die vier Artikel zu den Konzeptionen, aber auch die übrigen Beiträge, kommen schnell auf den Punkt und konzentrieren sich dramaturgisch auf das Wesentliche - trotz vielfacher Querbezüge zu Nachbardisziplinen und zu *approaches* nicht fachimmanenter Herkunft. Positiv auch, dass die vier Konzeptionen nicht, wie es möglich gewesen wäre, durch ihre eigenen Protagonisten präsentiert werden. Der Blick von außen bietet die Chance, stellvertretend für die späteren Leser (= Studierenden) Fragen an die Konzeptionen zu richten, die sich deren Urheber möglicherweise gar nicht selbst gestellt haben.

So ist Jürgen Vogt darauf aus, an der *Didaktischen Interpretation* von Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter den eigentlich musikdidaktischen Gehalt als einer Theorie des Musikunterrichts zu thematisieren, vor dem Hintergrund der unhintergehbaren Strukturmomente jedweden Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule (S.31). Dass es bei Ehrenforth und Richters Referenzphilosoph Gadamer keineswegs der Rezipient ist, der den hermeneutischen Zirkel in Gang setzt, sondern dass immer das „zu Verstehende“ Priorität hat, spiegelt sich für Vogt in der Vernachlässigung des lernenden Adressaten von Unterricht als Bezugsgröße der didaktischen Reflexion. Damit zusammenhängend, so zeigt er, ist in Richters didaktischem Strukturmodell von 1976 auch die Zielebene ausgespart: Der Einstieg ins

Planen von Unterricht erfolgt bei den Erfahrungen, die *man* mit einem Musikstück machen *kann* - die bloße Beschreibung ergibt aber noch keine Intentionalität. Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte als Legitimationsgröße, der wechselseitige Verweisungszusammenhang der Strukturmomente kommen nicht in den Blick. So bleibt die Konzeption auch hinter den zu ihrer Entstehungszeit schon geläufigen didaktischen Modellen (Klafki, Schulz u.a.) zurück. Die spätere Einführung des Lebensweltbegriffs durch Ehrenforth, so Vogt, gibt jenem unbestimmten „man kann“ zwar ein Auswahl-, aber kein Zielkriterium vor. Am Ende steht Vogts Zweifel, ob es sich bei der Didaktischen Interpretation überhaupt um eine musik-*didaktische* Konzeption handelt (S.42).

Die Ausführungen von Susanne Dreßler zur *Ästhetischen Erfahrung im Musikunterricht* schließen hier in passender Weise an. Ist der Erfahrungsbegriff der Didaktischen Interpretation eher eine Extrapolation von musikalischen Merkmalen, so wird hier die musikpädagogische Karriere eines gehaltvollen Begriffs genuin ästhetischer Erfahrung entfaltet, dessen Wurzeln im Pragmatismus Deweys, in der Phänomenologie von Schütz und in der Ästhetik Seels liegen, der von Kaiser zuerst in die Musikpädagogik eingebracht wurde und den Christian Rolle und Christopher Wallbaum zu so etwas wie einer musikpädagogischen Konzeption weiterentwickelt haben. Wolfgang Schulz' Formulierung, „ästhetische Erfahrung stoße uns „aus dem Anzug (unserer Verarbeitungsschablonen)“ wird bei Dreßler titelgebend. Minutiös verfolgt sie die Entfaltung dieses Erfahrungsbegriffs bis in Rolles und Wallbaums Hauptveröffentlichungen hinein und arbeitet sogar heraus, worin sie sich bei aller Ähnlichkeit der Grundbestimmungen voneinander unterscheiden. Wer diesen Text im Seminar behandelt, wird gut daran tun, für Praxiserfahrungen im eigenen und im schulischen Kontext zu sorgen - Hinweise darauf enthalten die Publikationen der beiden Autoren genug.

Hermann J. Kaiser pirscht sich an die viel diskutierte Konzeption des *Aufbauenden Musikunterrichts* (Werner Jank u.a.) über eine Reflexion der Aufbau-Metapher heran, und zwar historisch. Seine Beispiele: Die Parallelisierung eines entwicklungspsychologischen Konstrukts („biogenetisches Grundgesetz“) mit dem längerfristig aufbauenden Unterrichtsprozeß in der Muischen Erziehung bei Hilmar Höckner, dann das lernpsychologisch begründete Artikulationsmodell von Heinrich Roth, und schließlich ein Unterrichtsbeispiel von Heinz Antholz, in dem sich Roths Aufbaumodell wiederfindet. Die Frage, was am *Aufbauenden Musikunterricht* aufbauend sei, beantwortet Kaiser eher zurückhaltend: Da die drei Arbeitsbereiche (Kulturen erschließen, Musizieren und musikbezogenes Handeln, musikalische Fähigkeiten aufbauen) mit bekannten Konzepten arbeiten, liege das Spezische dieser Konzeption eigentlich eher in einer bestimmten Organisation von Unterrichtsprozessen.

Martina Krause-Benz befasst sich eher mit einem Begriff (*Handeln*) bzw. einem Unterrichtsprinzip (*Handlungsorientierung*) als mit einer Konzeption, wenn man einmal davon absieht, dass sie das oft als „Konzeption“ zitierte, selten angemessen verstandene Buch von Rauhe, Reinecke und Ribke in diesem Kontext mit behandelt. Sie verfolgt die Begriffe durch viele Facetten ihrer musik- und allgemeinpädagogischen Thematisierung hindurch und plädiert für ein erweitertes Verständnis von „Handeln“ und „musikalischer“ bzw. „musikbezogener Praxis“. Bei den vielen herangezogenen Belegen verwundert es denn doch ein wenig, wie sehr der Handlungs- bzw. Praxisbegriff in der Musikpädagogik assoziativ immer noch auf das Musizieren fokussiert ist – obwohl „Handeln“ spätestens seit Hans Aeblis *Zwölf Grundformen*

des Lehrens (1983) und etlichen allgemeindidaktischen Publikationen zum Thema, die selbstverständlich auch auf musikalisches und musikbezogenes Lernen anwendbar sind, ganz andere Perspektiven eröffnet. In der Musikpädagogik noch kaum reflektiert ist der Begriff des *Performativen*, auf den Krause-Benz zum Schluss verweist.

Katharina Bradler und Lina Oravec wählen die umgekehrte Perspektive. Sie fragen nicht nach der inneren Stimmigkeit und nach Umsetzungsmöglichkeiten bestimmter Konzeptionen, sondern beschreiben musikpädagogische Handlungsfelder und diskutieren von hier aus mögliche konzeptionelle Lösungen. Im Instrumentalklassenunterricht stehen die Lehrenden, wie Bradler schreibt, „in einem Dickicht an Unterrichtspraxen und –materialien, denen ein konsistentes Theoriegebäude fehlt“ (S.97). Es fehlt auch dort, wo verbreitete und traditionsreiche, aber letztlich praktizistische Ansätze des Gruppenunterrichts (Yamaha, Rolland u.a.) das Bild bestimmen. Da es sich bei diesem Arbeitsfeld nicht einfach um Instrumentalunterricht handelt – denn der Rahmen ist schulischer Musikunterricht – prüft Bradler, welche konzeptionellen Ansätze hier hilfreich sein könnten: Aufbauender Musikunterricht? Ästhetische Erfahrung? Kritisch-konstruktive Didaktik? Sie präsentiert schließlich einen strukturierten Fragenkatalog als Einstieg in konkretere Überlegungen. Für die Grundschule knüpft Oravec an eigene Untersuchungsergebnisse zum „fachfremden“ Unterricht in der Grundschule an, der allen konzeptionellen Überlegungen vorgegeben ist. Sie prüft unter diesem Gesichtspunkt – ohne sich am Ende zu entscheiden – zwei deutlich konträre Modelle: Ein am *Aufbauenden Musikunterricht* orientiertes von Mechthild Fuchs und ein eher „freies“ von Bettina Küntzel.

Hans Jünger spricht in seiner Lehrbuchanalyse von einer *heimlichen Didaktik des Materials* - heimlich deshalb, weil die konzeptionellen Entscheidungen der Verlage und Lehrbuchautoren mangels expliziter Erläuterung allenfalls erschlossen werden können. Dass es anders sein könnte, zeigt Jünger an zwei historischen Lehrbüchern aus den 1970er Jahren: *Sequenzen* und *Musik aktuell*. Wegen des hoch-innovativen Charakters ihrer konzeptionellen Grundlagen bedurfte es damals eines argumentativen Marketings. Was man da an Neuem präsentierte, musste begründet werden. Heutige Musikbücher bedienen sich - trotz gewisser äußerlicher Unterschiede - im musikpädagogischen Mainstream. Das ist nicht weiter tragisch, denn nur ein geringer Prozentsatz der Lehrerinnen und Lehrer setzt sie überhaupt im Unterricht ein, und wenn, dann nicht im Sinne eines aufbauenden Lehrgangs, sondern als inhaltlichen Steinbruch.

Anne Niessen wurde eingangs schon zitiert. Ihre Untersuchung zu den Individualkonzepten von Musiklehrerinnen und –lehrern, die sie hier noch einmal referiert, liefert Anhaltspunkte dafür, was aus den enttäuschten Erwartungen der Studierenden wird, wenn sie selbst in der Praxis stehen. Ihre konzeptionellen Entscheidungen orientieren sich, so wird deutlich, immer an den personalen und sachlichen Gegebenheiten vor Ort: den Schülervoraussetzungen, den Haltungen von Kollegen und Schulleitung, den räumlichen Gegebenheiten, dem persönlichen Zeitbudget – und kaum an den Richtlinien und Lehrplänen (außer bei der Abiturvorbereitung). Freiheitsgrade sehen und nutzen die Musiklehrerinnen und -lehrer in dem, was die Lehrpläne eigentlich vorgeben wollen: in der Wahl der Unterrichtsziele, der Methoden und auch der Inhalte, die nur teilweise durch die vorhandenen Materialien determiniert sind. In diesem persönlichen Curriculum spielen positive und negative Vorbilder und individualbiographische Erfahrungen eine entscheidende Rolle. Interessant ist, wie musikpädagogische Konzeptionen

– Niessen zufolge – in diese Individualkonzepte eingehen, nämlich punktuell-selektiv und als eine Art nachhaltiger Aha-Erlebnisse (Beispiel: eine Lehrerin beginnt bei der Unterrichtsvorbereitung habituell mit einer möglichst voraussetzungslosen Erstbegegnung wie in Christoph Richters Planungsmodell, das sie einmal in einer Fortbildung kennengelernt hat, ohne dass sie sich ansonsten groß um die *Didaktische Interpretation* und ihre Grundannahmen kümmert).

Die Beiträge der Musiklehrerinnen Stefanie Adler und Franziska Günther lesen sich wie weitere Belege für Niessens Ergebnisse: Beide haben ihre sehr individuellen, auch biographisch begründeten Wege gefunden, im Unterricht mit Klassik umzugehen, und dabei ihre Spielräume zu nutzen. Der Lehrer Felix Elsner beschreibt sein etwas kompliziertes Verhältnis zu musikpädagogischen Vorgaben: Halb ironisch kreidet er sich ihre Nicht-Umsetzung als „Fadenscheinigkeit“ seines Unterrichtskonzepts an – darin spielen z.B. die Benotung der Schülerinnen und Schüler eine allzu wichtige, von der Musikdidaktik nicht gedeckte Rolle. Natürlich sind diese drei Beiträge alles andere als repräsentativ, könnten aber die Studierenden zur Selbstbefragung anregen - vielleicht auch zu Interviews mit Musiklehrern als Seminarprojekt.

Die einleitende *Rahmung* und das Schlusskapitel („*Was fehlt...*“) klären nicht restlos darüber auf, warum gerade diese vier Konzeptionen ausgewählt wurden. Wenn man im Wittgenstein'schen Sinne fragt, was der musikpädagogische Volksmund unter Konzeptionen versteht, so kommt man locker auf anderthalb Dutzend. Das meiste davon ist historisch, und das könnte für eine solche Publikation - wenn man nicht auf eine Ideengeschichte aus ist - ein Ausschlussgrund sein. Dem steht entgegen, dass der Herausgeber selbst in der *Rahmung* die musische Erziehung und den Musikunterricht in der DDR skizziert. Die interessanten Konzeptionen der Wendejahre vor und nach 1970 kommen aber nicht vor. Ob sich Alt, Antholz, Venus, Frisius, Günther, Segler oder Roscher summarisch einem „wildem Denken“ einordnen lassen, das der Herausgeber in Analogie zu Lévi-Strauss der Zeit nach 1968 zuschreibt? Wenn aber „gegenwärtig“ das Kriterium sein sollte, könnte man die *Konstruktivistische Musikdidaktik* vermissen, und wenn das Vorwort *Bereichsdidaktiken* explizit nicht ausschließt, hätten so schöne Dinge wie die *Szenische Interpretation* oder die *interkulturellen Schnittstellenansätze* erwähnt werden können. So wünschte man sich - bei allem Verdienst dieser Publikation - zusätzlich ein kleines Kapitel, das ein wenig Ordnung ins definitorische Dickicht gebracht hätte.