

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Bedingungen, Funktionen und
Verwendungen
musikpädagogischer Forschung

WSMP
Sitzungsbericht

15

Hans Jünger

Mehr Lehrerorientierung!

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2015.2111](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2015.2111)

Hans Jünger

Mehr Lehrerorientierung!

Vorschläge zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Musikdidaktik und Schulpraxis

Die Beziehungen zwischen Musikdidaktik und Schulpraxis sind prekär - die gegenseitigen Erwartungen gehen nicht selten aneinander vorbei. Solche Unstimmigkeiten zu benennen, Ursachen zu identifizieren und Lösungsstrategien zu entwerfen, ist das Anliegen der folgenden Untersuchung. Sie nimmt - gestützt auf tätigkeitstheoretische sowie motivations- und sozialpsychologische Modelle und Methoden - das Interaktionsgeflecht der beteiligten Akteure in den Blick. Dabei zeigt sich, dass es zur Verbesserung der Beziehungen beiträgt, wenn Musikdidaktiker[1] lehrerorientiert kommunizieren.

1. Fragen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Beobachtungen, die ich zuerst als Musiklehrer, dann als Musikdidaktiker gemacht habe. Diese Beobachtungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Musikdidaktik will der Schulpraxis helfen, die will sich aber nicht helfen lassen. Etwas vorsichtiger formuliert: Die mir bekannten Musikdidaktiker verstehen sich als Wissenschaftler, deren Tätigkeit direkt oder indirekt die Arbeit der Musiklehrer unterstützen soll. Diese aber neigen dazu, die Angebote der Musikdidaktik zu ignorieren. Ich kenne kaum ein Musiklehrer, der sich für die Ergebnisse musikdidaktischer Forschung interessiert oder gar erwartet, dass sie ihm bei seiner Arbeit nützen.

Es gibt Hinweise darauf, dass ich mit solchen Beobachtungen nicht allein bin und dass nicht nur die Musikpädagogik mit diesem Problem zu tun hat. Einerseits haben Ende der 1980er Jahre 82,8% einer repräsentativen Stichprobe hauptamtlicher Erziehungswissenschaftler ihre Disziplin als „praktische Wissenschaft“ bezeichnet: Sie „verfolgen mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit praktische Anliegen“, indem sie Konzeptionen für die pädagogische Praxis produzieren (Baumert & Roeder 1990, S. 111ff.). Wenig später hat der Musikpädagoge Georg Maas die Frage „Für wen forschen Sie eigentlich?“ so beantwortet: „Für mich ist die Antwort klar: für Lehrer und Schüler und einen ‘besseren’ Musikunterricht“ (Maas 1990). Andererseits haben hessische Lehrkräfte in einer Befragung Ende der 1990er Jahre angegeben, dass sie ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium kaum praktische Relevanz zumesen und handlungsrelevantes Wissen erst im Referendariat und danach erworben zu haben glauben (Plath 1998, S. 54ff.). Und vor zehn Jahren hat Nicole Becker den Forschungsstand der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung so zusammengefasst: Theoretische didaktische Literatur werde nur im Studium zur Kenntnis genommen - vor allem im Zusammenhang mit Prüfungen; im Referendariat würden dann nur noch Rezeptologien und Ratgeber gelesen; nach dem zweiten Staatsexamen schließlich sei didaktische Literatur gar nicht

1 Alle Aussagen über Musikdidaktiker, Musiklehrer, Schüler usw. gelten entsprechend auch für Musikdidaktikerinnen, Musiklehrerinnen, Schülerinnen usw.

mehr interessant (Becker 2005, S. 39f.). Man kann davon ausgehen, dass diese Aussagen auch für Musiklehrer gültig sind.

Das Problem, das hier sichtbar wird, kann man als Störung eines Regelkreises beschreiben. Dies lässt sich anhand der grafischen Darstellung deutlich machen, mit der Klaus-Peter Horn die Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis veranschaulicht hat (Horn 1999, S. 219 - s. Abb. 1). Er stellt die beiden Sphären als zwei Ebenen einander gegenüber. Die Basis bilden die pädagogischen Praxen (z.B. die Praxis des schulischen Musikunterrichts) und die „Pädagogiken“ (damit sind die subjektiven Theorien der Lehrkräfte gemeint). Die „Pädagogiken“ stehen mit den Praxen in Wechselwirkung: Jede „Pädagogik“ liefert Handlungsanleitungen für die entsprechende Praxis („Regeln, Normen, Schematismen“ - Pfeil nach links) und wird ihrerseits durch Reflexion der Praxiserfahrungen revidiert und optimiert (Pfeil nach rechts) - ein Regelkreis, der zumindest bei erfolgreichen Lehrkräften funktioniert.

Den Überbau zu dieser Basis bilden die erziehungswissenschaftlichen Theorien (z.B. musikdidaktische Theorien). Auch sie sind Teil eines Regelkreises: Die Erforschung der pädagogischen Praxen und der „Pädagogiken“ führt zur Entstehung von erziehungswissenschaftlichen Theorien (zwei Pfeile nach oben), die wiederum auf die „Pädagogiken“ und auf diesem Wege auch auf die Praxen zurückwirken und sie optimieren sollen (Pfeil abwärts). Doch dieser Regelkreis funktioniert nur mangelhaft - das ist das Problem, um das es hier geht.

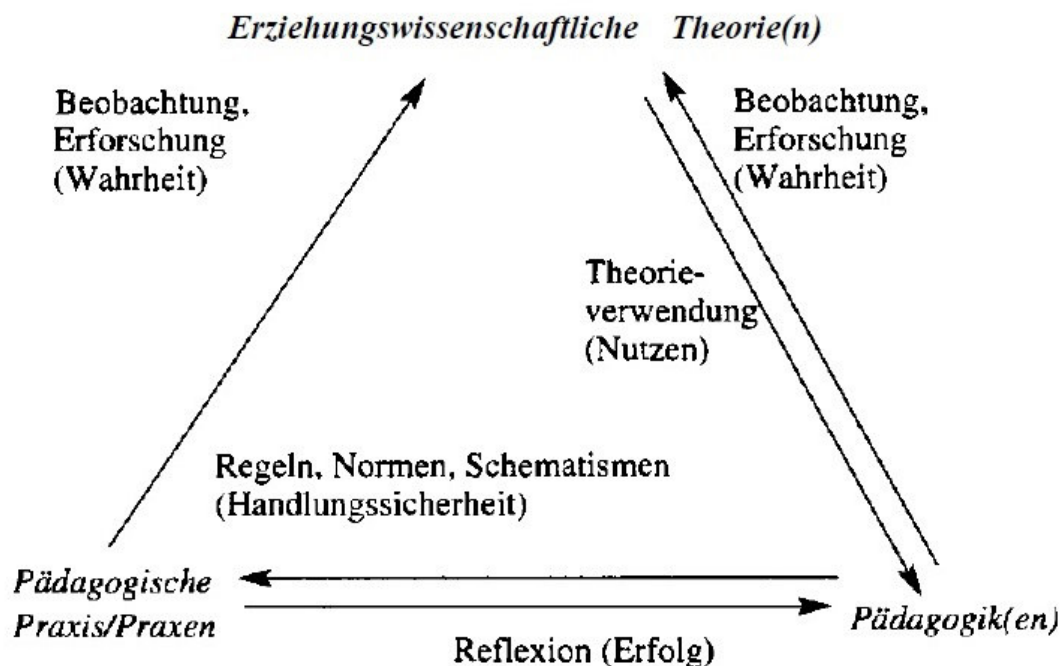


Abb. 1: Beziehungen zwischen pädagogischen Praxen, Pädagogiken und erziehungswissenschaftlichen Theorien (nach Horn 1990, S. 219).

Nun geht Horns Grafik von einer Dichotomie von Theorie und Praxis aus, die heute oft als zu undifferenziert oder geradezu irreführend kritisiert wird. So kommen etwa Andreas Lehmann-Wermser und Anne Niessen bei ihren Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Musikpädagogik zu dem Ergebnis, dass es angemessener ist, von einer „prinzipiellen Verbun-

denheit von Theorie und Praxis“ auszugehen und Beziehungsprobleme nicht zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Disziplin und Profession zu verorten, sondern zwischen den beteiligten Subjekten: zwischen „TheoretikerInnen“ und „PraktikerInnen“ (Lehmann-Wermser & Niessen 2004, S. 142). Neue Einsichten versprechen sie sich daher von einer Fokussierung der musikpädagogischen Forschung auf die Lehrerpersönlichkeit und das Lehrerhandeln; sie plädieren dafür, die subjektiven Theorien und den pädagogisch-didaktischen Gestus der PraktikerInnen stärker in den Blick zu nehmen.

Auch ich will mich jetzt mit den Akteuren beschäftigen. Jedoch geht es mir nicht wie Lehmann-Wermser & Niessen um neue Perspektiven für die musikpädagogische Forschung (in Horns Grafik wäre das der linke Pfeil aufwärts). Vielmehr interessiert mich die Theorieverwendung durch die Praktiker. Es lässt sich ja wohl nicht bestreiten, dass die Musikdidaktik ungeachtet aller Defizite durchaus über Wissen verfügt, das der Schulpraxis nutzen könnte, wenn sie sich dieses Wissens bedienen würde. Damit stellen sich zwei Fragen - die nach Erklärungen: Warum ignorieren die Musiklehrer das Angebot der Musikdidaktiker? - und die nach Lösungen: Was können Musikdidaktiker tun, damit ihr Angebot mehr genutzt wird?

2. Methoden

Antworten auf diese Fragen könnte man auf empirischem Wege gewinnen. Per Fragebogen oder Interview würde man Musiklehrer bitten, Gründe für die zögerliche Verwendung musikdidaktischen Wissens zu nennen, und mit Hilfe von Experimenten könnte man Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz von Wissenschaft erproben. Wollte man allerdings über oberflächliche Ursachenzuschreibungen hinaus tiefer liegende Motive erfassen, so wären besondere Bemühungen erforderlich, um die Befragten zur Selbstexploration zu bewegen.

Ich verzichte auf solche Bemühungen (die in der Wissenschaftsverwendungsforschung bislang auch kaum üblich sind - vgl. Becker 2005, S. 33ff.) und nutze als empirische Grundlage für meine analytischen Überlegungen das relativ umfangreiche Korpus der Beobachtungen, die ich einerseits als Musiklehrer, andererseits als Musikdidaktiker gemacht habe. Es wäre vermessen, hier von „teilnehmender Beobachtung“ zu sprechen, denn diese Methode der Feldforschung verfügt über Verfahrensweisen und Standards, die deutlich über die bloße Alltagsbeobachtung hinausgehen (Feldtagebuch, Beobachtungsschema, „dichte Beschreibung“ usw. - vgl. Flick 1995, S. 157ff.). Aber nach 20 Jahren in einer Hamburger Schule und 15 Jahren an der Universität Hamburg traue ich mir zu, zumindest Hypothesen über die subjektiven Theorien von Musiklehrern und von Musikdidaktikern zu formulieren.

Bei der Analyse meiner Beobachtungen greife ich auf psychologische Begrifflichkeiten und Modelle zurück, die unterschiedlichen theoretischen Kontexten entstammen: der Kulturhistorischen Schule (Tätigkeit), der Humanistischen Psychologie (Motivation) und der Gestalttheorie (Einstellung). Solcher Eklektizismus birgt die Gefahr von Missverständnissen und logischen Fehlern, hat aber den Vorteil, dass für die unterschiedlichen Aspekte der Untersuchung jeweils das viabelste Analyseinstrument gewählt werden kann.

Für die Klärung der Beziehungen zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern am hilfreichsten sind bestimmte Elemente der Tätigkeitstheorie, wie sie in Russland von Lew S. Wygotski, Alexander R. Lurija und vor allem Alexei N. Leontjew entwickelt worden ist. In

Deutschland ist dieser Theorieansatz relativ wenig rezipiert worden. Leontjews Buch „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“ ist 1977 in deutscher Übersetzung erschienen und hat damals vor allem das Interesse der Vertreter der Kritischen Psychologie (z.B. Klaus Holzkamp) sowie einiger Arbeitspsychologen (z.B. Winfried Hacker) und der pädagogischen Psychologen (z.B. Joachim Lompscher) geweckt. u. a. In der Erziehungswissenschaft sind es nur die Berufs- und die Sonderpädagogen (z.B. Wolfgang Jantzen und Georg Feuser), die mit der Tätigkeitstheorie arbeiten. Für die Musikpädagogik sind die Arbeiten von Wolfgang M. Stroh am wichtigsten; er hat 1984 eine Psychologie der musikalischen Tätigkeit vorgelegt und in der Folge zahlreiche Texte zu musikpädagogischen Fragestellungen veröffentlicht, die sich auf Theoreme der Leontjew'schen Tätigkeitspsychologie stützen.

Unter „Tätigkeit“ versteht Leontjew die objektorientierte, werkzeugvermittelte und hierarchisch strukturierte Interaktion des Menschen mit der materiellen und sozialen Umwelt. Tätigkeit realisiert sich in verschiedenen Handlungen, die sich wiederum aus verschiedenen Operationen zusammensetzen (vgl. Leontjew 1977, S. 82). Dabei geht es in psychologischen Kontexten meist um „Tätigkeit“ im Allgemeinen (z.B. um Zusammenhänge zwischen Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit).

Man kann den Begriff aber auch konkreter fassen: Unter „Tätigkeiten“ verstehe ich dann typische Ensembles von Handlungen, die funktionell aufeinander bezogen sind, Handlungscluster, die sich in einer gegebenen gesellschaftlich-historischen Situation häufig beobachten lassen. So gibt es z.B. relativ viele Personen, die regelmäßig Handlungen wie „Durchführung einer Musikunterrichtsstunde“, „Herstellung eines Arrangements für das Klassenmusizieren“, „Teilnahme an einer Zeugniskonferenz“ usw. durchführen - so viele, dass es gerechtfertigt erscheint, von „der“ Tätigkeit „des“ Musiklehrers zu sprechen.

Wer eine solche konkrete Tätigkeit beschreiben will, muss aber nicht nur die Handlungen und Operationen benennen, die typischerweise zu dieser Tätigkeit gehören. Ebenso wichtig ist das materielle oder ideelle Objekt, auf das sie gerichtet ist. Die Tätigkeit des Musiklehrers z.B. richtet sich auf die Schüler, genauer gesagt auf deren Lerntätigkeit - die soll nämlich initiiert und unterstützt werden.

Schließlich gehört zur Tätigkeitsanalyse noch ein dritter Aspekt: die Frage der Motive, die die Tätigkeit antreiben. Musiklehrer z.B. gehen ihrer Tätigkeit unter anderem deswegen nach, weil sie sich so ihren Lebensunterhalt sichern wollen. Bei der Untersuchung dieses Aspekts bediene ich mich zweier psychologischer Modelle, die zwar aus recht verschiedenen psychologischen Schulen stammen, die aber beide hilfreich beim Auffinden von Motiven und Interessenkonflikten sind.

Zum einen verwende ich ein Kategoriensystem, das Clayton Paul Alderfer zur Klassifizierung menschlicher Bedürfnisse entwickelt hat (vgl. Alderfer 1972). Seine ERG-Theorie baut auf Abraham Maslows humanistische Motivationstheorie auf und unterscheidet drei Bedürfnisklassen: „Existence needs“ („E“ - Existenzbedürfnisse), „Relatedness needs“ („R“ - Beziehungsbedürfnisse) und „Growth needs“ („G“ - Wachstumsbedürfnisse). Diese Kategorien scheinen mir gut geeignet als Suchraster für die Tätigkeitsmotive von Musiklehrern und Musikdidaktikern zu sein. Da allerdings die Bezeichnung der dritten dieser Kategorien allzu speziell auf das Maslow'sche Konzept der Selbstverwirklichung anspielt, werde ich neutralere

Bezeichnungen verwenden und von „ökonomischen“, „sozialen“ und „intrinsischen“ Motiven sprechen.

Bei der Untersuchung des Charakters der Beziehungen zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern gehe ich von einem gestalttheoretischen Modell aus, das Fritz Heider zur Erklärung von Einstellungsänderungen entwickelt hat: der Theorie der kognitiven Balance (vgl. Heider 1958).

Unter „Einstellung“ versteht man in der Sozialpsychologie eine auf Erfahrung beruhende Disposition, auf ein Objekt - sei es eine Person oder ein Gegenstand - in einer bestimmten Weise wertend zu reagieren. Zur Analyse der Interaktionen zwischen Einstellungen verwendet Heider ein relativ einfaches Instrument: die $p-o-x$ -Triade. Dabei steht p für eine Person, o für eine andere Person („other person“) und x für irgendeinen materiellen oder ideellen Gegenstand.

Jeder der drei Relationen zwischen diesen drei Elementen kann positiv oder negativ sein. Dabei kann es sich entweder um eine „Einheitsrelation“ („unit relation“) oder eine „Werterelation“ („sentiment relation“) - im ersten Fall sind die beiden Elemente durch Besitz oder Nähe miteinander verbunden (bzw. nicht verbunden), im zweiten durch Zuneigung (bzw. Abneigung). Lehnt z.B. p (eine Person) den Gegenstand x (z.B. Hip-Hop) ab, dann liegt eine negative Werterelation vor. Wenn die Person p mit der anderen Person o verwandt ist (wenn z.B. o der Vater von p ist), dann ist das eine positive Einheitsrelation.

Sind alle drei Relationen der $p-o-x$ -Triade positiv (Vater und Sohn mögen beide Hip-Hop), dann ist das Beziehungsdreieck balanciert. Leon Festinger, der etwa zeitgleich eine ganz ähnliche Theorie entwickelt hat (vgl. Festinger 1957), nennt diesen Zustand „kognitive Konsonanz“. Eine kognitive Dissonanz dagegen liegt vor, wenn der Vater Hip-Hop ablehnt. Denn dann steht zwei positiven Relationen ($p + x$ und $p + o$) eine negative ($o - x$) gegenüber (hier kommen die Rechenregeln für die Multiplikation mit negativen Zahlen zur Anwendung: plus mal plus mal minus ergibt minus - vgl. Abb. 2).

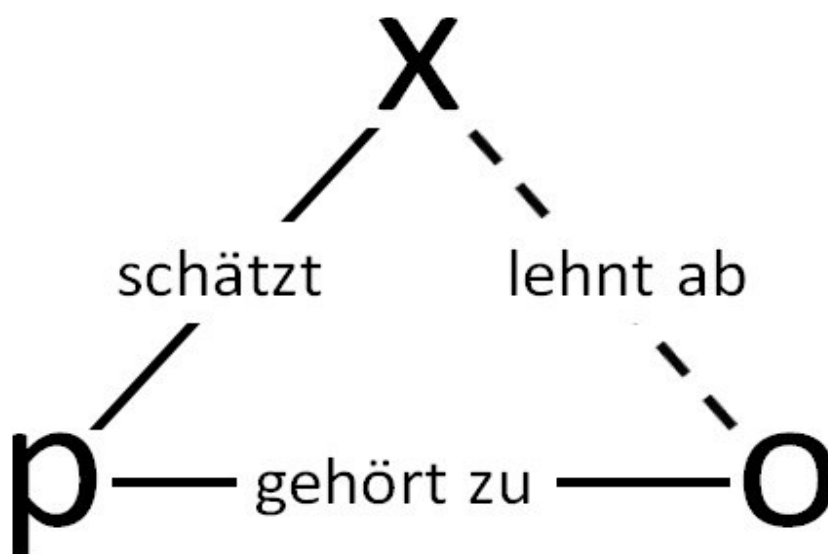


Abb. 2: Unbalancierte $p-o-x$ -Triade (nach Heider 1958, S. 208ff.).

Eine kognitive Dissonanz ist per definitionem ein unangenehmer Zustand. Um ihn zu vermeiden, könnte p (der Sohn) seine Einstellung zu x (Hip-Hop) oder seine Beziehung zu o (dem Vater) ändern. In beiden Fällen würde eine der beiden positiven Relationen durch eine negative ersetzt, so dass zwei negative Relationen ($p - x$ und $o - x$) einer positiven ($p + o$) gegenüber stünden (minus mal minus mal plus ergibt plus) - die kognitive Konsonanz wäre hergestellt.

Soweit die Beschreibung meines methodischen Werkzeugs. Auf der empirischen Grundlage meiner Alltagsbeobachtungen und mit Hilfe der tätigkeits-, motivations- und sozialpsychologischen Begriffe und Modelle werde ich nun die Tätigkeiten des Musikdidaktikers und des Musiklehrers und insbesondere die sie antreibenden Motive untersuchen. Dabei werde ich das Problem der geringen Akzeptanz, die musikdidaktisches Wissen bei Musiklehrern findet, als Interessenkonflikt und als Kommunikationsstörung beschreiben. Aus diesem Befund werde ich Orientierungen ableiten, die beim Versuch, die Beziehungen zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern zu verbessern, helfen sollen.

3. Befunde

3.1 Tätigkeiten

Bei der Analyse der Tätigkeiten des Musikdidaktikers und des Musiklehrers verzichte ich auf die Aufzählung der jeweils typischen Handlungen und Operationen, da vermutlich Einigkeit darüber besteht, was Angehörige dieser beiden Berufsgruppen normalerweise zu tun haben. Stattdessen wende ich mich gleich dem zweiten der vorhin erwähnten drei Aspekte zu und gehe der Frage nach, worauf sich die beiden Tätigkeiten jeweils richten.

Beim Musiklehrer liegt die Sache relativ einfach. Seine Tätigkeit richtet sich auf die Lerntätigkeit der Schüler, die an seinem Musikunterricht teilnehmen. Diese besteht darin, sich mit Musik - genauer: mit musikbezogenen Tätigkeiten und ihren Komponenten - auseinanderzusetzen, Erfahrungen mit Musik zu machen und musikbezogene Fähigkeiten zu erwerben. Die Tätigkeit des Lehrers ist eine Lehrtätigkeit - der Lehrer unterstützt die Schüler bei ihrer Lerntätigkeit.

Deutlich komplexer ist die Situation beim Musikdidaktiker. Auch seine Tätigkeit richtet sich auf die Lerntätigkeit der Schüler - er erforscht sie. Damit erschöpft sich aber sein Tätigkeitsfeld noch nicht. Auch die Lehrtätigkeit des Musiklehrers ist Gegenstand der Forschungstätigkeit des Musikdidaktikers. Und neben der Forschung geht der Musikdidaktiker auch einer Lehrtätigkeit nach: In Form von Vorlesungen und Seminare, Büchern und Aufsätzen unterstützt er zukünftige und bereits praktizierende Musiklehrer bei ihrer Arbeit (vgl. Abb. 3).

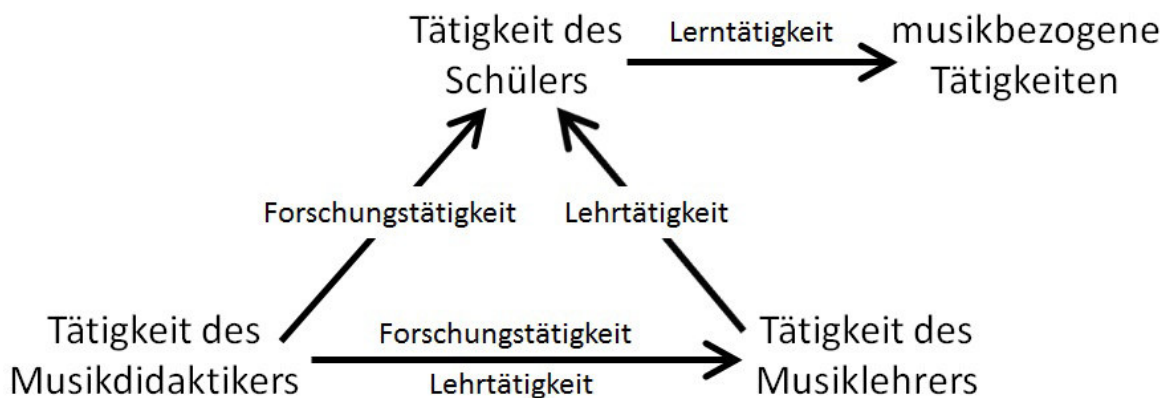


Abb. 3: Die Tätigkeiten des Musikdidaktikers und des Musiklehrers.

Die Motive, die den Tätigkeiten des Musiklehrers und des Musikdidaktikers zu Grunde liegen, unterscheiden sich oberflächlich betrachtet nur wenig. Bei beiden gibt es ein ökonomisches Motiv - man verdient sich durch Ausübung der jeweiligen Tätigkeit seinen Lebensunterhalt -, bei beiden gibt es ein soziales Motiv - man möchte für seine Tätigkeit Anerkennung finden -, und bei beiden gibt es das intrinsische Motiv - die Freude, die man an der jeweiligen Tätigkeit als solcher hat.

Auch in Bezug auf die relative Stärke der Motive gibt es wohl keine nennenswerten Unterschiede zwischen Musiklehrern und Musikdidaktikern. In beiden Berufsgruppen wird es Personen geben, die ökonomisch unabhängig sind und ihre Tätigkeit vorwiegend aus sozialen oder intrinsischen Motiven ausüben, und solche, denen ihr Beruf keine Freude macht. Wie stark ökonomische, soziale und intrinsische Motive im Verhältnis zueinander sind, dürfte vor allem von individuellen Gegebenheiten abhängen.

Solche quantitativen Unterschiede brauchen uns hier aber nicht zu interessieren. Viel bedeutsamer sind die qualitativen Unterschiede, die sichtbar werden, wenn man genauer untersucht, welche Momente der jeweiligen Tätigkeit es sind, die den Musiklehrer oder den Musikdidaktiker intrinsisch motivieren, und welche Art von Anerkennung Musiklehrer und Musikdidaktiker jeweils durch ihre Tätigkeit erwerben wollen. Vor allem beim letzteren, dem sozialen Motiv, lassen sich folgenreiche Unterschiede feststellen.

Der Sozialphilosoph Axel Honneth unterscheidet drei Arten von Anerkennung, die der Mensch braucht, um „zu einer positiven Einstellung gegenüber sich selber (zu) gelangen“: 1. Liebe, 2. Recht und 3. soziale Wertschätzung (Honneth 2003, S. 162ff.). Wenn ich im Zusammenhang mit den Motiven von Musiklehrern und Musikdidaktikern von Anerkennung spreche, dann meine ich die dritte dieser Kategorien. Meine Hypothese lautet: Sowohl Musikdidaktiker als auch Musiklehrer gehen ihrer Tätigkeit u.a. deswegen nach, weil sie nicht nur Liebe und Achtung brauchen, um ein positives Selbstwertgefühl entwickeln zu können, sondern auch die Anerkennung ihrer besonderen Leistungen und ihrer Individualität (vgl. Honneth 1992, S. 209). Musikdidaktiker und Musiklehrer unterscheiden sich aber in Bezug auf das soziale Gegenüber, von dem sie sich Anerkennung erhoffen.

Der Musiklehrer wünscht sich typischerweise, von seinen Schülern anerkannt zu werden. Anerkennung durch Kollegen, Schulleitung, Schulaufsicht und Eltern spielt auch eine Rolle, aber entscheidend ist die Wertschätzung, die ihm von den Personen entgegen gebracht wird, mit denen er bei seiner Tätigkeit am meisten zu tun hat. Um die Anerkennung seiner Schüler zu bekommen, wird er sich vorrangig um pädagogische Erfolge bemühen - um guten Unterricht, ein gutes Klima in den Lerngruppen, gute Leistungen seiner Schüler usw. Auf das Lesen musikdidaktischer Texte, das auch im besten Fall nur längerfristig zur Verbesserung seiner Arbeit in der Schule beiträgt, wird er verzichten zugunsten von Handlungen, die unmittelbar Wirkung versprechen. So wird er im Zweifelsfall lieber ein neues Arrangement für das Klassenmusizieren schreiben, als einen Aufsatz über den Kulturbegriff in der Musikpädagogik durcharbeiten.

Beim Musikdidaktiker ist es die Scientific Community, von der er sich typischerweise Anerkennung erhofft - in Form von häufigen Zitierungen, guten Rezensionen, Einladungen zu Vorträgen usw. Daher bemüht er sich vorrangig um wissenschaftliche Erkenntnisse, mit denen er in der Wissenschaftlergemeinschaft Aufmerksamkeit erregen kann. Das geht aber nicht mit Ratgeberliteratur. „In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur waren die Unterrichtsrezepte [...] seit jeher etwas Unfeines - Didaktik unterhalb der Gürtellinie“ (Meyer 2007, S. 24). Renommee bringen ihm stattdessen Texte ein, die einen hohen Anspruch an ihre Leser stellen.

Nachdem nun zwei wichtige Tätigkeitsmotive identifiziert sind - Wunsch nach Anerkennung durch Schüler beim Musiklehrer, durch andere Musikdidaktiker beim Musikdidaktiker -, lässt sich nun die Dreiecksbeziehung zwischen Musiklehrern, Musikdidaktikern und Musikdidaktik mit Hilfe von Heiders *pox*-Modell analysieren. Die Didaktik ist dann der Gegenstand x , Musikdidaktiker und Musiklehrer sind die beiden Personen p und o .

Der Musikdidaktiker produziert Musikdidaktik, also ist die Beziehung $p - x$ positiv; der Musiklehrer hat kein Interesse an Musikdidaktik, $o - x$ ist also negativ; und solange Musikdidaktiker und Musiklehrer nicht miteinander in Berührung kommen, sondern in ihren jeweiligen Institutionen ihrer Arbeit nachgehen - der eine lehrt, der andere forscht -, ist auch $p - o$ negativ. Die Multiplikation eines positiven und zweier negativer Faktoren ergibt einen positiven Wert - die Situation also balanciert und stabil (vgl. Abb. 4).

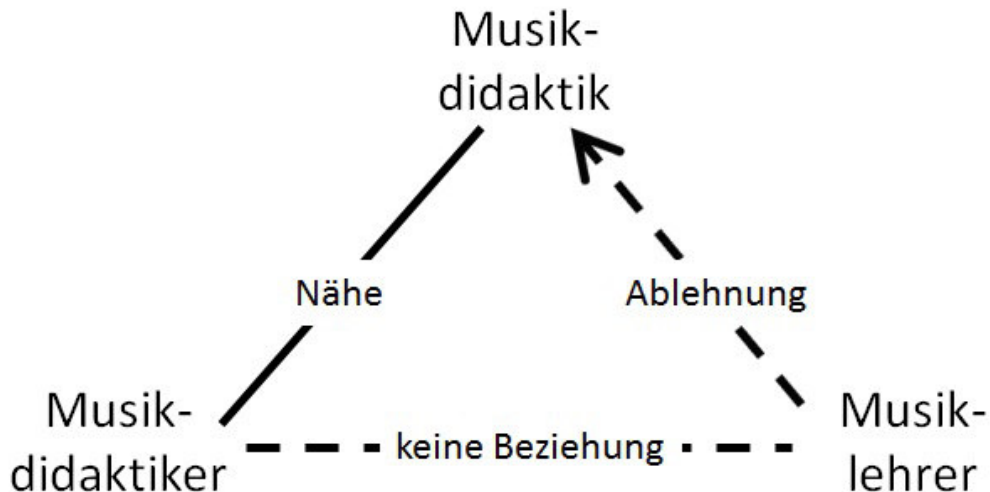


Abb. 4: Musikdidaktiker - Musiklehrer - Musikdidaktik - Variante a: Musikdidaktiker forscht nur - kognitive Konsonanz.

Nun gibt es aber auch Musikdidaktiker, die mit Musiklehrern zusammenarbeiten - sei es bei der Praktikantenbetreuung, bei Lehrerfortbildungen oder in anderen Zusammenhängen. Diese positive Beziehung $p - o$ bringt das Dreieck aus dem Gleichgewicht. Plus mal minus mal plus ergibt minus - hier liegt eine kognitive Dissonanz vor (vgl. Abb. 5).

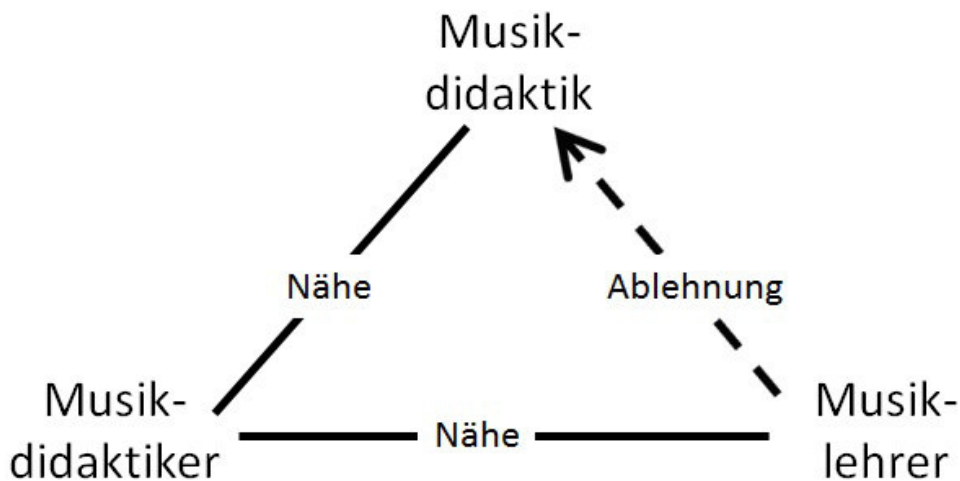


Abb. 5: Musikdidaktiker - Musiklehrer - Musikdidaktik - Variante b: Musikdidaktiker bietet Fortbildung an - kognitive Dissonanz.

Wieder anders stellt sich die Situation dar, wenn man an die Stelle fertig ausgebildeter Musiklehrer diejenigen setzt, die erst noch Musiklehrer werden wollen: die Lehramtsstudierenden. Bei ihnen spielt die Anerkennung durch Schüler noch keine große Rolle. Für sie ist es zunächst viel wichtiger, dass ihre Leistungen von den Professoren anerkannt werden - ihnen geht es um eine gute Examensnote. Und weil sie in Musikdidaktik geprüft werden, entwickeln sie zwangsläufig (manchmal erst Wochen vor der Prüfung) ein Interesse an Musikdidaktik.

Die Darstellung der Situation mit dem *pox*-Modell zeigt einen sehr ausgewogenen Zustand: drei positive Beziehungen - kognitive Konsonanz (vgl. Abb. 6).

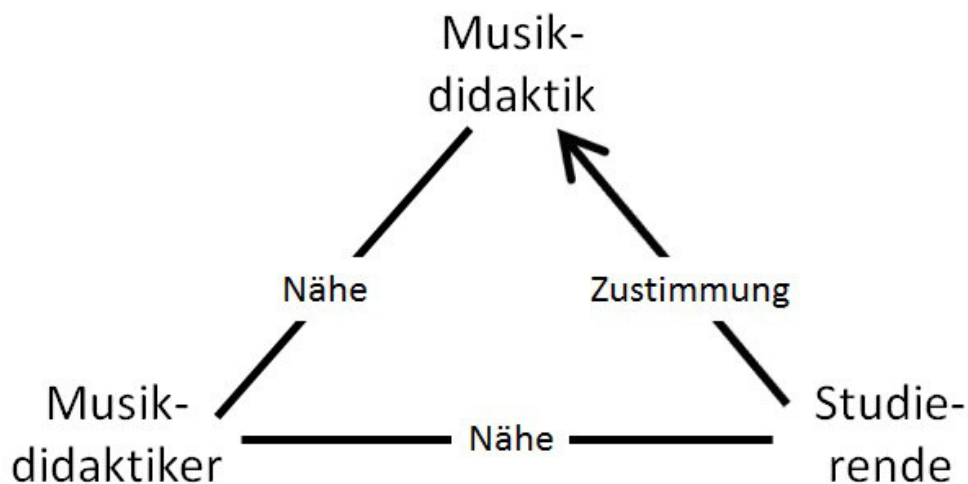


Abb. 6: Musikdidaktiker - Musiklehrer - Musikdidaktik - Variante c: Musikdidaktiker lehrt Studierende - kognitive Konsonanz.

An dieser Stelle gerät Heiders mechanistische Analysemethode unübersehbar an ihre Grenzen. Wir wissen ja, dass die Freude von Musikhochschülern an der Lektüre didaktischer Texte sich in Grenzen hält. Trotzdem ergibt der Vergleich der drei Einstellungsdreiecke ein Bild, das die Realität zwar vereinfacht und undifferenziert, aber in der Tendenz recht treffend abbildet. Solange der Musikdidaktiker forscht, hat er mit dem Musiklehrer, der von ihm nichts erwartet, keinen Dissens. Auch der lehrende Musikdidaktiker hat mit seinen Studierenden keine großen Probleme. Offenkundig unbefriedigend ist die Situation da, wo Musikdidaktiker Fortbildung für bereits im Beruf stehende Musiklehrer anbieten.

Kognitive Dissonanz ist ein unbefriedigender und daher labiler Zustand; die beteiligten Akteure tendieren dazu, durch Änderung einer der Teilbeziehungen eine Stabilisierung herbeizuführen. Von Seiten des Musikdidaktikers könnte das dadurch geschehen, dass man die Beziehung zum Musiklehrer kappt - d.h. auf Fortbildungsangebote verzichtet und nur innerhalb der Universität tätig ist. Und da auch Lehrangebote für Studierende nicht immer auf Begeisterung stoßen, legt man seinen Schwerpunkt auf die Forschung und lässt die Lehre nur nebenbei mitlaufen.

Damit ist bereits eine erste hypothetische Antwort auf die Frage „Warum ignorieren die Musiklehrer das Angebot der Musikdidaktik?“ gefunden: Weil der typische Musikdidaktiker seine Arbeitskraft vorrangig der Forschung widmet und nur nachrangig der Kommunikation mit Musiklehrern. Selbstverständlich gibt es genug Gegenbeispiele, „atypische Musikdidaktiker“, und selbstverständlich lässt sich das Problem nicht ausschließlich aus der Arbeitsauffassung des typischen Musikdidaktikers erklären. Aber die Hypothese, dass Musikdidaktiker selbst ein stärkeres Interesse der Musiklehrer an ihrer Arbeit verhindern, indem sie der Forschung den Vorzug vor der Lehre geben, hat doch soviel Plausibilität, dass es sich lohnt, ihr weiter nachzugehen.

3.2 Störfaktoren

Ich werde nun die Defizite näher betrachten, die sich aus dem Vorrang der Forschung ergeben: Wie wirkt sich die mangelnde Aufmerksamkeit aus, die Musikdidaktiker der Vermittlung von Forschungsergebnissen schenken? Was stört die Kommunikation zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern? In Ermangelung anderer Befunde werde ich auch diese Frage auf der Grundlage meiner persönlichen Erfahrungen als Musiklehrer und Musikdidaktiker beantworten. Nach meinen Beobachtungen sind drei Aspekte besonders wichtig:

Der erste ist der Kommunikationskanal, den Musikdidaktiker für die Verbreitung ihrer Forschungsergebnisse wählen. Musikdidaktiker nutzen normalerweise Publikationsorgane, zu denen Musiklehrer keinen Zugang haben. Musiklehrer hätten natürlich genug Geld, um die Berichtsbände der WSMP-Symposien zu kaufen, und die Online-Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik steht sogar kostenlos jedem Interessierten offen. Doch dies sind keine Medien, die von Musiklehrern wahrgenommen werden. Wer Musiklehrer erreichen will, kann das nicht auf diesem Wege.

Das zweite Problem ist ein sprachliches. Selbst wenn ein musikdidaktischer Text einen Musiklehrer erreicht, scheitert die Kommunikation oft an mangelnder Verständlichkeit. Musikdidaktiker bedienen sich in der Regel (und aus guten Gründen) einer elaborierten Fachsprache, die der Mehrzahl der Musiklehrer Schwierigkeiten bereitet und sie eher abschreckt als einlädt.

Der dritte Störfaktor ist die Relevanz der Fragen, mit denen sich Musikdidaktiker beschäftigen, und der Antworten, die sie anbieten. Die Problemstellungen, mit denen sich Musikdidaktiker auseinandersetzen, sind häufig so speziell oder so abstrakt, dass Musiklehrern nicht ohne weiteres einsichtig ist, welche Bedeutung sie für ihre Berufspraxis haben.

Eine weitere Antwort auf die Frage, warum Musiklehrer das Angebot der Musikdidaktik ignorieren, lautet daher: Die Kommunikation zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern wird dadurch beeinträchtigt, dass sie sich zu wenig an den Interessen und Kommunikationsgewohnheiten der Musiklehrer orientiert. Die Musikdidaktiker nutzen zu oft das falsche Medium, formulieren zu oft unverständlich und machen zu oft die Bedeutung ihrer Arbeit für die Lösung von Praxisproblemen nicht deutlich.

Natürlich tragen auch Einstellungen und Verhaltensweisen auf Seiten der Musiklehrer zu der Kommunikationsstörung zwischen Musiklehrern und Musikdidaktikern bei. Zu denken wäre etwa an eine zu geringe Bereitschaft, das eigene Handeln reflektierend auf den Prüfstand zu stellen. Auch institutionelle Rahmenbedingungen spielen zweifellos eine Rolle, z.B. die zunehmende Arbeitsbelastung der Lehrer an deutschen Schulen. Doch weil die Adressaten des vorliegenden Textes (Schriftfassung eines Vortrags auf einem WSMP-Symposium) in erster Linie Musikdidaktiker sind, richte ich den Blick vor allem auf deren Verhalten und deren Handlungsmöglichkeiten. Mein Anliegen ist ja, aus der Analyse meiner Beobachtungen Handlungsempfehlungen für Musikdidaktiker abzuleiten, die darauf Wert legen, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit von Musiklehrern wahrgenommen werden. Aus den bisherigen Beobachtungen und Überlegungen kann man den Schluss ziehen, dass es zur Lösung des Problems beiträgt, wenn Musikdidaktiker lehrerorientiert kommunizieren.

4. Empfehlungen

4.1 Lehrerorientiert kommunizieren!

Mit „lehrerorientierter Kommunikation“ ist eine Art der Verständigung zwischen Musikdidaktikern und Musiklehrern gemeint, die die Interessen und Kommunikationsgewohnheiten der Lehrer berücksichtigt. Den Überlegungen des vorangegangenen Abschnitts folgend sollte die Beachtung der folgenden drei Empfehlungen für mehr Lehrerorientierung sorgen.

- **Verständlichkeit:** Musikdidaktiker, die von Musiklehrern zur Kenntnis genommen werden wollen, sollten für Musiklehrer verständlich kommunizieren. Hilfreich könnte hier die Hamburger Verständlichkeitstheorie sein, die auf empirischen Wege vier „Verständlichmacher“ identifiziert hat (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch 1974, S. 13ff.): „Einfachheit“ (man schreibt nicht kompliziert, sondern so konkret und anschaulich, wie es möglich ist, ohne den Inhalt zu verfälschen), „Gliederung, Ordnung“ (man schreibt nicht unübersichtlich und wirr, sondern übersichtlich und folgerichtig), „Kürze, Prägnanz“ (man schreibt weder zu weit-schweifig noch zu lapidar - hier ist ein Mittelmaß optimal) und „zusätzliche Stimulanz“ (man schreibt nicht zu nüchtern, überlädt seinen Text aber auch nicht mit Witzen).
- **Relevanz:** Musikdidaktiker sollten Wissen anbieten, dessen Relevanz den Musiklehrern einleuchtet. Auf die Bedeutung der empirischen Erforschung der Schul- und Unterrichtsrealität und auf die Notwendigkeit der empathischen Wahrnehmung der Probleme, mit denen Musiklehrer zu kämpfen haben, der Fragen, auf die sie eine Antwort haben möchten, und der Hilfen, die sie brauchen, haben Andreas Lehmann-Wermser und Anne Niessen bereits hingewiesen (Lehmann-Wermser & Niessen 2004). Die Forschungsergebnisse der Musikdidaktiker müssen aber nicht nur relevant sein, sondern auch soweit heruntergebrochen werden, dass die Konsequenzen für die Praxis sichtbar werden. Ein Forschungsansatz, der sich das alles auf seine Fahnen geschrieben hat, ist die Aktionsforschung (Action Research - vgl. das Handbuch von Herbert Altrichter & Peter Posch 1990).
- **Zugänglichkeit:** Musikdidaktiker sollten für die Weitergabe ihres Wissens Kommunikationskanäle wählen, die auch von Musiklehrern genutzt werden. Ein geeignetes Medium wäre z.B. das Schulbuch. Ich habe in einer empirischen Untersuchung zur Schulbuchverwendung durch Musiklehrer festgestellt, dass Musikdidaktiker Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien quasi als trojanisches Pferd nutzen können, um präskriptive Didaktik in die Schulpraxis hineinzutragen. Durch die Auswahl und die methodische Aufbereitung der Inhalte können sie bestimmte didaktische Positionen anschaulich und attraktiv machen und so auf die subjektiven Theorien der Musiklehrer Einfluss nehmen (vgl. Jünger 2006, S. 236, 247).

Ein anderer sehr effektiver Kanal sind die Fortbildungsveranstaltungen der verschiedenen Fortbildungsinstitute und Verbände. Auch hier können didaktische Vorstellungen mehr oder weniger implizit (verpackt in konkrete Unterrichtshilfen) Musiklehrern angeboten werden. Im Gegensatz zu Schulbüchern erreicht man auf diesem Weg zunächst nur die wenigen Teilnehmer eines Kurses. Doch darf man die Wirksamkeit der Mundpropaganda nicht unterschätzen: Besucher von Fortbildungsveranstaltungen sind Multiplikatoren, die innovative Ideen weiterverbreiten, wenn sie sie überzeugend finden.

Ein dritter Kanal, über den sich Wissenschaft streuen lässt, sind kostenlose Unterrichtsmaterialien im Internet. Es gibt zwar keine Zahlen über die tatsächliche Nutzung solcher Angebote im Unterricht oder gar über die von ihnen ausgelösten Reflexionsprozesse, doch dürfte ein verständlich formulierter didaktischer Kommentar zu einem gut konstruierten und sofort einsetzbaren Arbeitsblatt bei den meisten Musiklehrern mehr bewirken als eine noch so luzide wissenschaftliche Abhandlung.

Das ist meine Antwort auf die Frage „Was können Musikdidaktiker tun, damit ihr Angebot mehr genutzt wird?“ Wenn Musikdidaktiker von Musiklehrern zur Kenntnis genommen werden wollen, müssen sie lehrerorientiert(er) kommunizieren, und das heißt: Sie müssen verständlich formulieren, von der Relevanz ihres Angebots überzeugen und musiklehrerrefine Medien nutzen.

4.2 Vermittlung thematisieren!

Solche Vorschläge sind nicht neu, doch sie werden nur ausnahmsweise umgesetzt. Musikdidaktische Texte werden nach wie vor in einer Sprache und an Stellen veröffentlicht, die die Rezeption durch Musiklehrer unwahrscheinlich machen. Wenn sich hier etwas ändern soll, müssen die Musikdidaktiker es auch wollen. Deshalb will ich abschließend noch auf die Frage eingehen: Wie motiviert man Musikdidaktiker dazu, lehrerorientiert zu kommunizieren? Als Suchraster verwende ich wieder die Kategorien der ERG-Theorie von Alderfer (s. o.).

Vielleicht können ökonomische Anreize etwas bewirken, z.B. Gratifikationen für gute Lehre, wie sie etwa die Bremische Hochschul-Leistungsbezügeverordnung (BremHLBV) in § 4 vorsieht („besondere Leistungsbezüge in der Lehrer oder Weiterbildung“).

Auch soziale Anreize könnten helfen, z.B. die Anerkennung guter Lehre durch die Verleihung von Preisen. Die Hamburger Wissenschaftsbehörde etwa lobt jährlich den „Hamburger Lehrpreis für innovative Lehrleistungen“ aus. Es gibt auch spezielle Preise für gute Lehre in der Tiermedizin, den Rechtswissenschaften oder der Mathematik - warum nicht auch in der Musikpädagogik?

Am wirksamsten dürfte aber intrinsische Motivation sein. Wenn neben der Produktion musikdidaktischen Wissens auch dessen Vermittlung öfter und breiter thematisiert würde - wie es z.B. auf dem WSMP-Symposium 2015 in Bremen geschehen ist - würde die Aufgabe, Musiklehrer für Musikdidaktik zu interessieren, an Attraktivität gewinnen und mehr Musikdidaktiker als bisher dazu motivieren, lehrerorientiert zu arbeiten.

Literatur

- Alderfer, Clayton P. (1972): Existence, relatedness, and growth. Human needs in organizational settings, New York: Free Press
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Baumert, Jürgen & Roeder, Peter Martin (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen & Beck, Klaus (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung (= Braunschweiger

- Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28), Braunschweig: Waisenhaus, S. 79-128
- Becker, Nicole (2005): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Festinger, Leon (1957): A theory of cognitive dissonance, Evanston, Ill.: Row, Peterson & Co.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek: Rowohlt
- Heider, Fritz (1958): The psychology of interpersonal relations, New York: Wiley
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Nancy Fraser & Axel Honneth: Umverteilung als Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M: Suhrkamp, S. 129-224
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 1999/4, S. 215-221
- Jünger, Hans (2006): Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern in allgemein bildenden Schulen, Münster: LIT
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann & Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft, München: Reinhardt
- Lehmann-Wermser, Andreas & Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien, Essen: Blaue Eule, S. 131-162
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Stuttgart: Klett
- Maas, Georg (1990): Für wen forschen Sie eigentlich?. In: Musik & Bildung 5/1990, Mainz: Schott, S. 263
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Berlin: #####
- Plath, Ingrid (1998): Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur, Baden-Baden: Nomos
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht, Stuttgart: Bernd Marohl