

WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Das didaktische Problem der subjektiven Irritation

Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen

Ralf Kruck



Das didaktische Problem
der subjektiven Irritation –
Systemischer Konstruktivismus
in aktuellen
musikpädagogischen
Konzeptionen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster

Vorgelegt von:

Ralf Kruck

Marl

2012

1. Gutachter: Prof. Dr. Norbert Schläbitz

2. Gutachter: Prof. Dr. Joachim Dorf Müller

Tag der mündlichen Prüfung: 04.06.2013

Ralf Kruck

Das didaktische Problem der subjektiven Irritation



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VI

Band 11

Ralf Kruck

Das didaktische Problem der subjektiven Irritation

Systemischer Konstruktivismus in aktuellen
musikpädagogischen Konzeptionen

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Ralf Kruck

„Das didaktische Problem der subjektiven Irritation. Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 11

© 2013 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster

www.mv-wissenschaft.com

ISBN 978-3-8405-0086-2 (Druckausgabe)

URN [urn:nbn:de:hbz:6-06349484735](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-06349484735) (elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2013 Ralf Kruck

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Pamela Lampel, Großalmerode

Umschlag: MV-Verlag

Druck und Bindung: MV-Verlag



” In den besseren Stunden aber wachen wir soweit auf,
daß wir erkennen, daß wir träumen.

*(Ludwig Wittgenstein in einem Brief
an seinen Freund Paul Engelmann, 1917)*

Wenn man individuelle Menschen als Konglomerat autopoietischer,
eigendynamischer, nichttrivialer Systeme begreift,
gibt es keinen Anlass zu der Vermutung, man könne sie erziehen.

*(Niklas Luhmann in:
Das Erziehungssystem der Gesellschaft)*

Jede Beobachtung muss sich von dem vertrauten Entzifferungscode,
den sie bei sich hat, trennen, muss sich treiben lassen inmitten
von allem, was sie nicht versteht, um eine Mündung erreichen zu können,
wo sie sich verloren fühlen wird. Als ein natürlicher Hang,
der uns mitzieht wie ein Sog, bringt uns jede intensive Beobachtung
der Aussenwelt vielleicht unserem Tod näher;
anders gesagt: sie verringert den Riss, der uns von uns selbst trennt.

(Gianni Celati im Vorwort zu: Landauswärts)

Wahrheit ist nur der zweckmäßigste Irrtum.

(Hans Vaihinger)

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Vorwort | 1 |
| 2 | Einleitung | 3 |
| 3 | Grundlagen des Konstruktivismus | 23 |
| 3.1 | Der Konstruktivismus als übergreifendes Paradigma | 26 |
| 3.1.1 | Der „Radikale Konstruktivismus“ | 27 |
| 3.1.2 | Gemäßigte konstruktivistische Ansätze | 29 |
| 4 | Lebende und kognitive Systeme | 33 |
| 4.1 | Der Begriff des Systems | 33 |
| 4.2 | Kognition | 36 |
| 4.3 | Kybernetik | 38 |
| 4.4 | Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell | 41 |
| 4.5 | Die Systemtheorie Niklas Luhmanns | 46 |
| 5 | Die Neurobiologie der Wahrnehmung | 54 |
| 5.1 | Heinz von Foerster: Das neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung | 54 |
| 5.2 | Gerhard Roth: Die Neutralität des neuronalen Codes | 57 |
| 6 | Kernaussagen des systemisch-konstruktivistischen Denkens | 64 |
| 7 | Die Theorie der Kommunikation | 71 |
| 7.1 | Karl Bühler: Das Organonmodell der Sprache | 76 |
| 7.2 | Claude Shannon und Warren Weaver: Informationstheorie | 79 |
| 7.3 | Von der „Welt des Signals“ zur „Welt des Sinns“ – Die Weiterentwicklung durch Werner Meyer-Eppler | 81 |
| 7.4 | Paul Watzlawick: Fünf Kommunikationsaxiome | 83 |
| 7.5 | Inhalte und Beziehungen – Das Verstehen einer Nachricht als multikausales Endprodukt (Friedemann Schulz von Thun) | 86 |
| 7.5.1 | Der „vierohrige“ Empfänger | 89 |
| 7.5.2 | Die Unvorhersehbarkeit „psycho-chemischer Reaktionen“ | 91 |
| 7.5.3 | Methodische Ansätze zur metakommunikativen Reflexion | 93 |
| 7.6 | Das Kommunikationsmodell von George Herbert Mead | 97 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 7.7 | Der Kommunikationsbegriff nach Niklas Luhmann | 99 |
| 7.7.1 | Kommunikation als Elemente sozialer Systeme | 102 |
| 7.7.2 | Luhmanns Medienbegriff und seine medienhistorischen Grundlagen | 104 |
| 7.7.3 | Medien zur Erhöhung von Kommunikationswahrscheinlichkeit | 114 |
| 7.7.3.1 | <i>Sprache</i> | 116 |
| 7.7.3.2 | <i>Verbreitungsmedien</i> | 117 |
| 7.7.3.3 | <i>Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien (Erfolgsmedien)</i> | 118 |
| 7.7.3.4 | <i>Massenmedien – Verbreitungsmedien zur Orientierung</i> | 121 |
| 7.8 | Zusammenfassung | 127 |
| 8 | Kersten Reich: Interaktionistischer Konstruktivismus als kulturtheoretischer Diskurs | 132 |
| 8.1 | Jacques Lacan: „Symbolisches“, „Imaginäres“ und „Reales“ im Borromäischen Knoten | 133 |
| 8.2 | Die Theorie der Kommunikation im Interaktionistischen Konstruktivismus | 136 |
| 8.2.1 | Symbolisches | 136 |
| 8.2.2 | Imaginäres | 138 |
| 8.2.3 | Reales | 140 |
| 9 | Lernen und Konstruktivismus | 144 |
| 9.1 | Systemisch-konstruktivistisch orientierte Lernkonzeptionen | 145 |
| 9.2 | Humberto Maturanas und Francisco Varelas Theorie des Lernens | 147 |
| 9.3 | Die genetische Epistemologie Jean Piagets | 150 |
| 9.4 | Der kulturtheoretischer Ansatz Lew Vygotskijs | 153 |
| 9.5 | Jérôme Bruner: Entdeckendes Lernen zwischen sozialer Interaktion und kulturtheoretischer Einbettung | 155 |
| 9.6 | Der Pragmatist William James und John Deweys pragmatische Lerntheorie | 157 |
| 9.7 | Unterschiede, die einen Unterschied machen: Gregory Bateson | 161 |
| 9.8 | Ernst von Glasersfeld: Nützlichkeit statt Wahrheit – Viabilität als Wertmaßstab des Wissens | 167 |
| 9.9 | Die Affektlogik Luc Ciompis | 169 |
| 9.10 | Die Kernaussagen als Zusammenfassung | 172 |

| | |
|---|-----|
| 10 Pädagogik und Konstruktivismus | 177 |
| 10.1 Ewald Terhart: Der systematische Kern einer konstruktivistischen Didaktik | 182 |
| 10.2 Kersten Reich: Interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik | 187 |
| 10.2.1. Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als didaktische Unterscheidungsprinzipien | 189 |
| 10.2.2. Das Modell der didaktischen Handlungsebenen: Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen | 192 |
| 10.3 Edmund Kösel: Ausbildung didaktischer Morpheme | 196 |
| 10.3.1 Lernchreoden und Driftzonen | 198 |
| 10.4 Rolf Dubs: Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung | 201 |
| 10.5 Gerd Hansen: „Unterstützende Didaktik“ | 203 |
| 10.6 Wilhelm Peterßen: Vier Leitlinien für eine konstruktivistische Unterrichtsgestaltung | 212 |
| 10.7 Klaus Müller/Johanna Meixner: Elemente konstruktivistischer Lernkultur | 213 |
| 10.8 Christian Winkler: Lernelemente des systemisch-konstruktivistischen Lernens | 216 |
| 10.9 Zusammenfassung | 220 |
| 11 Musik und Konstruktivismus | 225 |
| 11.1 Peter Fuchs: „Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung“ | 225 |
| 11.1.1 Das Geheimnisvolle der Musik und die Temporalisierung von Ereignissen | 226 |
| 11.1.2 Die Vergleichbarkeit von Musik und Sprache in systemtheoretischer Betrachtung | 227 |
| 11.1.3 „Man kann Musik nicht hören, wenn man sie hört“ | 235 |
| 11.1.4 Musik ist keine Kommunikation | 238 |
| 11.1.5 Das Verstehen von Musik als Vorgang subjektiver Konstruktion | 238 |
| 11.1.6 „Zauber der Musik“ durch psychosystemische Reproduktion? | 242 |
| 12 Bedingungen und Entwicklungen eines konzeptionellen Musikunterrichts im 20. Jahrhundert | 245 |
| 12.1 Rückblick: Die Entdeckung der Kindheit | 246 |
| 12.1.1 Johan Amos Comenius | 246 |
| 12.1.2 Jean-Jacques Rousseau | 248 |
| 12.1.3 Heinrich Pestalozzi | 249 |
| 12.1.4 Friedrich Fröbel | 250 |
| 12.1.5 Maria Montessori | 251 |
| 12.2 Hermann Kretschmar: Die Notwendigkeit einer Schulmusikreform | 253 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 12.3 | Musikerziehung in reformpädagogischen Ansätzen | 255 |
| 12.3.1 | Die Kunsterziehungsbewegung als musischer Vorreiter der pädagogischen Erneuerung | 255 |
| 12.3.2 | Die Arbeitsschulbewegung – Manuelles Arbeiten mit geistiger Durchdringung | 257 |
| 12.3.3 | Die Jugend- und Jugendmusikbewegung als soziokulturelles Aufbegehren – Fritz Jöde und seine „Erneuerung aus dem Geiste der Jugend“ | 261 |
| 12.3.4 | Musische Bildung und Erziehung und ihre politische Funktionalisierung in der nationalsozialistischen Erziehungsideologie | 264 |
| 12.3.5 | Leo Kestenbergs und die Reform – Das Konzept der Erneuerung der Musikerziehung und Musikpflege | 268 |
| 12.3.6 | Kritischer Exkurs: Die Reformpädagogik in ihrer historischen Gestalt | 272 |
| 12.4 | Zwischenresümee: Die Musikerziehung bis 1933 – Ansätze konstruktivistischen Gedankenguts | 277 |
| 12.5 | Musikerziehung während des Dritten Reiches | 282 |
| 12.6 | Musische Erziehung – Die Kraft der Form verhindert die inhaltliche Aufarbeitung. | 288 |
| 12.7 | Theodor W. Adorno – „Kritik des Musikanten“ | 291 |
| 13 | Musikdidaktische Neuorientierungen im Zuge der allgemeinen Schul- und Bildungsreform | 296 |
| 13.1 | Michael Alt: Orientierung am Kunstwerk (1968) | 297 |
| 13.2 | Auditive Wahrnehmungserziehung: Von der Notwendigkeit einer musikalischen Umwelterziehung und der Emanzipation des Akustischen | 301 |
| 13.3 | Rudolf Nykrin: Erfahrungerschließende Musikerziehung | 312 |
| 13.4 | Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter: Didaktische Interpretation von Musik..... | 317 |
| 13.5 | Wolfgang Martin Stroh: Das Konzept der „szenischen Interpretation“ | 322 |
| 13.6 | Zusammenfassung | 329 |
| 14 | Exkurs I: Ästhetische Bildung im pädagogischen und fachdidaktischen Diskurs | 335 |
| 14.1 | Begriffliche Zuordnungen: Erziehung oder Bildung, Aisthesis oder Ästhetik? | 335 |
| 14.2 | Ästhetische Bildung im institutionalisierten Rahmen? | 339 |
| 14.3 | Merkmale ästhetischer Erfahrung | 341 |
| 14.4 | Lernziele der ästhetischen Bildung | 346 |
| 14.5 | Ästhetische Bildung in der Grundschule | 347 |
| 14.6 | Ästhetik im Lehrplan der Grundschule am Beispiel NRW | 352 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 14.7 | Ästhetische Erfahrung im musikpädagogischen Diskurs | 356 |
| 14.7.1 | Ist ästhetische Erfahrung vermittelbar/mittelbar/mitteilbar? – Hermann J. Kaiser | 357 |
| 14.7.2 | Polyästhetische Erziehung (Wolfgang Roscher) | 362 |
| 14.7.3 | Musikalisch-ästhetische Bildung (Christian Rolle) | 365 |
| 14.7.4 | Bildende Kunst und Musik im Dialog (Ursula Brandstätter) | 372 |
| 14.8 | Ästhetische Erfahrung (Bildung) als Konstruktion der Wahrnehmung | 379 |
| 15 | Musikpädagogische Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen... | 390 |
| 15.1 | Didaktische Ambivalenz in der postmodernen Gesellschaft | 391 |
| 15.2 | Der Bildungsbegriff: Von der Aufklärung zur Identitätsbildung | 396 |
| 15.3 | Musikpädagogisches Handeln in der „modernen“ Postmoderne | 400 |
| 16 | Unterrichtsprinzipien einer subjektorientierten Didaktik im Bezugsfeld der Musikpädagogik | 404 |
| 16.1 | Thomas Ott: Merkmale schülerorientierten Unterrichts | 406 |
| 16.1.1 | Mitwirkung als Teil des Unterrichts | 406 |
| 16.1.2 | Bezug zur Lebenswelt der Schüler | 407 |
| 16.1.3 | Der Lernprozess als Unterrichtsgegenstand | 408 |
| 16.1.4 | Der Lernende im Bezugsfeld zwischen Gruppe, Lerngegenstand und sich selbst... | 410 |
| 16.1.5 | Symmetrische Kommunikationen | 413 |
| 16.1.6 | Entdeckendes Lernen und Selbsttätigkeit | 414 |
| 16.1.7 | Handlungs- und erlebnisorientierter Unterricht | 416 |
| 16.2 | Kritik: Schülerorientierung als Spiegelbild der Lehrerorientierung? | 419 |
| 17 | Exkurs II: Kompetenzorientierung als erweiterter Lernzielbegriff | 426 |
| 17.1 | Der Einzug des Kompetenzbegriffs in den allgemeinen bildungspolitischen und pädagogischen Rahmen | 426 |
| 17.2 | TIMSS, PISA und IGLU: Der Sputnikschock der 1990er Jahre | 426 |
| 17.3 | Vom Lehrplan zur Kompetenzorientierung | 428 |
| 17.4 | Der pädagogische Kompetenzbegriff | 429 |
| 17.5 | Kompetenzorientierung und Schule | 432 |
| 17.6 | Kompetenzorientierte Inhalte im Unterricht | 434 |
| 17.7 | Kompetenzerfassung im Musikunterricht zwischen Performanz und musikalisch-ästhetischer Molarität | 437 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 17.8 | Das KoMus-Projekt – Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells zum Bereich Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik | 444 |
| 17.8.1 | Projektbeschreibung | 444 |
| 17.8.2 | Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzerwerb – eine allgemeine Reflexion auf der Grundlage des KoMus-Projekts | 448 |
| 17.9 | Der Kompetenzbegriff im Fach Musik: Zusammenfassung | 454 |
| 17.10 | Die (Re-)Konstruktion von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in systemischkonstruktivistischer Begründung | 455 |
| 17.10.1 | Erziehungswissenschaft, Wissenschaft und Politik als Funktionssysteme im systemtheoretischen Rahmen Niklas Luhmanns | 455 |
| 17.10.2 | PISA-Studie, Bildungsstandards und Kompetenzen: Strukturelle Kopplungen | 458 |
| 17.10.2.1 | <i>Standardisierte Leistungsüberprüfung als Selektion im operativen Kontext</i> | 461 |
| 17.11 | Das Bewusstsein des Konstruktivitäts-Modus als epistemische Kompetenz | 465 |
| 18 | Beispiele aktueller Konzeptionen musikpädagogischen Handelns | 468 |
| 18.1 | Musikpädagogische Konzeptionalität in der unterrichtlichen Praxis | 468 |
| 18.2 | Theorie, Konzeption und Konzept | 473 |
| 18.3 | Kommunikative Musikdidaktik (Stefan Orgass, 1996) | 477 |
| 18.3.1 | Exposition des Problems | 478 |
| 18.3.2 | Historische Bezüge | 479 |
| 18.3.3 | Der Bildungsbegriff der „Kommunikativen Musikdidaktik“ | 481 |
| 18.3.4 | Ethische und moralische Aspekte der kommunikativen Hervorbringung musikästhetischer Maßgaben im Unterricht | 482 |
| 18.3.5 | Konsequenzen einer ästhetisch-pädagogisch fundierten Musikdidaktik für den Musikunterricht | 487 |
| 18.3.6 | Zur rezeptionsästhetischen Fundierung einer Kommunikativen Musikdidaktik .. | 490 |
| 18.3.7 | Eine Grundlagenfrage im musikpädagogischen Diskurs: Sind musikalische Erfahrungen mitteilbar? | 492 |
| 18.3.8 | Einordnung | 493 |
| 18.4 | Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik (Christian Winkler, 2002) | 497 |
| 18.4.1 | Grundlagen | 497 |
| 18.4.1.1 | <i>Humanistische Ansätze als Zeichen des pädagogischen Paradigmenwechsels</i> | 497 |
| 18.4.1.2 | <i>Neues musikalisches Paradigma</i> | 502 |
| 18.4.1.3 | <i>Systemisch-konstruktivistische Grundlagen</i> | 503 |
| 18.4.1.4 | <i>Lernelemente des systemisch-konstruktivistischen Lernens</i> | 506 |
| 18.4.2 | Die „Kunst der Stunde“ | 507 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 18.4.3 | Aktionsräume für Musik | 508 |
| 18.4.3.1 | <i>Bewegen</i> | 511 |
| 18.4.3.2 | <i>Darstellen</i> | 511 |
| 18.4.3.3 | <i>Malen</i> | 512 |
| 18.4.3.4 | <i>Musizieren</i> | 514 |
| 18.4.3.5 | <i>Sprachspiele</i> | 515 |
| 18.4.3.6 | <i>Spurensuchen</i> | 516 |
| 18.4.4 | Die Phasen des Ablaufs als Gesamtdramaturgie | 517 |
| 18.4.5 | Einordnung | 518 |
| 18.5 | Musik in der Grundschule. Neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts (Mechthild Fuchs, 2010) .. | 522 |
| 18.5.1 | „Aufbauender Musikunterricht“ | 523 |
| 18.5.1.1 | <i>Edwin E. Gordon: „Theorie des musikalischen Lernens“</i> | 524 |
| 18.5.2 | Wissenschaftliche Grundlagen der musikalischen Entwicklung | 530 |
| 18.5.3 | Die Arbeitsfelder des Musikunterrichts | 534 |
| 18.5.3.1 | <i>Musikalisches Gestalten</i> | 535 |
| 18.5.3.2 | <i>Aufbau musikalischer Fähigkeiten</i> | 535 |
| 18.5.3.3 | <i>Musikkultur(en) erschließen</i> | 542 |
| 18.5.3.4 | <i>Musikalische Unterrichtsvorhaben</i> | 544 |
| 18.5.4 | Einordnung | 544 |
| 18.5.4.1 | <i>Lern- und Entwicklungsprozesse beim Spracherwerb und der Aneignung musikalischer Kompetenzen</i> | 546 |
| 18.5.4.2 | <i>Handlungsorientiertes Musikklernen im curricularen Aufbau – ein Beitrag zur kulturerschließenden ästhetischen Bildung?</i> | 551 |
| 18.6 | Fächerübergreifender Unterricht mit Musik (Beate Christiane Dethlefs-Forsbach, 2005) | 555 |
| 18.6.1 | Arbeitsdefinition und Merkmale | 558 |
| 18.6.2 | Absichten, Ziele | 559 |
| 18.6.3 | Themen, Inhalte | 561 |
| 18.6.4 | Methoden, Arbeits- und Organisationsformen | 562 |
| 18.6.5 | Beziehungen, Störungen sowie Lehrer-Schüler-Rollen | 564 |
| 18.6.6 | Planungsmodell und inhaltliche Optionen in den Jahrgängen | 566 |
| 18.6.7 | Die Identität des Faches Musik im Zusammenspiel der Fächer | 568 |
| 18.6.8 | Aufgaben des Musikunterrichts in der Schule des Lebens und Lernens | 569 |
| 18.6.9 | Zehn Merkmale des Musikunterrichts in der Schule des Lebens und Lernens | 571 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 18.6.10 | Einordnung | 574 |
| 18.6.10.1 | <i>Noch einmal: Die „trüben Quellen“ einer Schulkritik als Impuls der Reformpädagogik</i> | 575 |
| 18.6.10.2 | <i>Fächerübergreifender Unterricht aus konstruktivistischem Blickwinkel</i> | 577 |
| 18.6.10.3 | <i>Fächerübergreifendes Arbeiten für genuin musikalische Inhalte</i> | 578 |
| 18.7. | Musik als Anstiftung: Von der Theorie zur Intervention und zum Projektmanagement (Stephan Hametner, 2006) | 580 |
| 18.7.1. | Die untere Ebene: Erkenntnistheoretische Grundlegung | 581 |
| 18.7.1.1 | <i>Kommunikation</i> | 581 |
| 18.7.1.2 | <i>Bedeutung</i> | 583 |
| 18.7.1.3 | <i>Musik als Anstiftung</i> | 585 |
| 18.7.2 | Die mittlere Ebene: Didaktische Prinzipien | 590 |
| 18.7.3 | Die obere Ebene: Projektmanagement und Interventionen | 595 |
| 18.7.4 | Einordnung | 599 |
| 18.8 | Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln (Henning Scharf, 2007) | 604 |
| 18.8.1 | Grundlagen | 605 |
| 18.8.2 | Wahrnehmung, Erlebnis und Erfahrung | 606 |
| 18.8.1.2 | <i>Musiklernen aus konstruktivistischer Perspektive</i> | 607 |
| 18.8.1.3 | <i>Soziokultureller Wandel</i> | 610 |
| 18.8.2 | Musikpädagogisches Handeln auf der Grundlage konstruktivistischen Denkens | 614 |
| 18.8.2.1 | <i>Wilfried Gruhn: Figurale Repräsentationen als „genuin musikalische Kompetenz“</i> | 618 |
| 18.8.2.2 | <i>Systemtheorie und Konstruktivismus</i> | 622 |
| 18.8.2.3 | <i>Konsequenzen für die Musikpädagogik</i> | 625 |
| 18.8.3 | Impulse (systemisch-)konstruktivistischer Pädagogik für musikpädagogisches Handeln | 628 |
| 18.8.4 | Einordnung | 636 |
| 18.8.4.1 | <i>Exkurs: Klassenmusizieren im konstruktivistischen Blickfeld</i> | 641 |
| 18.9 | Subjektorientierte Musikerziehung: Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (Christian Harnischmacher, 2008) | 648 |
| 18.9.1 | „Musik“ als „gedachte Wirklichkeit“ | 649 |
| 18.9.2 | Lehren von Musik | 651 |
| 18.9.3 | Musiklernen | 654 |
| 18.9.4 | Einordnung | 657 |
| 18.10 | Zusammenfassung: Aktuelle Konzeptionen musikpädagogischen Handelns | 658 |
| 18.11 | Tabellarische Übersicht: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 | 662 |

| | |
|--|-----|
| 19 Grundsätze einer aktuellen Musikpädagogik | 666 |
| 19.1 Prinzipien, Grundsätze und Orientierungen (musik-)pädagogischen Handelns | 667 |
| 19.2 Konstituierende Begriffsfelder der aktuellen Musikpädagogik | 672 |
| 19.3 Kategorien des Handelns im Musikunterricht | 677 |
| 20 Entwurf einer didaktischen Konzeption von Musikunterricht am Beispiel der Grundschule in NRW | 683 |
| 20.1 Musikunterricht für die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen – der „heimliche“ Lehrplan | 684 |
| 20.2 Lehrplan Musik Grundschule NRW (2008) | 688 |
| 20.2.1 Aufgaben und Ziele | 689 |
| 20.2.2 Einordnung | 690 |
| 20.2.3 Kompetenzbereiche und -erwartungen | 691 |
| 20.2.4 Leistungsbewertung | 699 |
| 20.3 Beispiele musikunterrichtlicher Praxis in der Grundschule | 701 |
| 20.3.1 Musical: „Nipomus und Ronny“ | 702 |
| 20.3.1.1 <i>Inhalt des Musicals</i> | 705 |
| 20.3.1.2 <i>Arbeitsgemeinschaft Theater</i> | 706 |
| 20.3.1.3 <i>Arbeitsgemeinschaft Orchester</i> | 707 |
| 20.3.1.4 <i>Arbeitsgemeinschaft Chor</i> | 715 |
| 20.3.1.5 <i>Der Weg zur Aufführung</i> | 719 |
| 20.3.2 W. A. Mozart: „Die Zauberflöte“ – das musikalische Kunstwerk als Inhalt des Musikunterrichts | 723 |
| 20.3.2.1 <i>Mögliche Unterrichtsinhalte des Schwerpunktthemas „Zauberflöte“</i> | 724 |
| 20.3.2.2 <i>Mögliche Dimensionen der Behandlung des Themas</i> | 728 |
| 20.3.2.3 <i>Das Portfolio als Reflexionsinstrument und Lerndokumentation</i> | 743 |
| 20.3.3 Musik im Jahreskreis | 747 |
| 20.3.4 Populäre Musik – Alltagskultur im 4. Schuljahr | 749 |
| 20.3.5 „Traurige“ Musik und das Fagott als Großvater – Vom Bewusstsein semantischer Assoziationen | 755 |
| 21 Schlussbetrachtung | 761 |
| 22 Abbildungsverzeichnis | 773 |
| 23 Literaturverzeichnis | 775 |
| 24 Anhang: Material zu „Nipomus und Ronny“ (Ralf Kruck) | 809 |

Vorwort

An dieser Stelle bedarf es eines ausdrücklichen Wortes des Dankes an meine liebe Familie, ohne deren Unterstützung es mir nicht möglich gewesen wäre, in nebenberuflicher Tätigkeit die vorliegende Arbeit mit dem Thema „*Das didaktische Problem der subjektiven Irritation – systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen*“ zu einem Abschluss zu bringen. Die Entscheidung unseres Sohnes Lauri, das Licht der Welt zu erblicken, eröffnete mir die Möglichkeit einer halbjährigen Elternzeit, die mir neben einer intensiven Begleitung der ersten Lebenserfahrungen meines Sohnes die Gelegenheit vieler zusätzlicher Stunden für die notwendige Schreibtischarbeit schuf. Somit konnte ich einen viele Jahre andauernden Entwicklungsprozess dieser Arbeit abschließen. Dank gebührt meiner lieben Ehefrau Andrea, die ebenso unermüdlich wie unerbittlich die Texte dieser Arbeit Korrektur las und mich gleichermaßen sanftmütig und motivierend zum Abschluss dieses Projektes drängte. Meinem erwachsenen Sohn Bastian habe ich für seine kenntnisreiche Unterstützung in Fragen der computergestützten Textverarbeitung zu danken. Schließlich danke ich Herrn Prof. Dr. Schläbitz für seine Beratung und Betreuung während meines Promotionsstudiengangs am Musikinstitut der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.

Um dem Anspruch nach einer emanzipatorischen Verwendung von Personenbezeichnungen nicht auszuweichen, sei darauf hingewiesen, dass die nicht konsequent neutrale oder einheitliche Geschlechtsbezeichnung einer besseren Lesbarkeit des Textes dienen soll und gleichwohl bei abstrakten Personenbegriffen grundsätzlich beide Geschlechter gemeint sind. Zitate werden einheitlich in ihrer originalen Verwendung mit den üblichen Auslassungs- oder Ergänzungszeichen wiedergegeben. Hervorhebungen entsprechen – sofern nicht anders vermerkt – ebenfalls dem Original.

2

Einleitung

Die Motivation, sich an der Schnittstelle zwischen allgemeiner Pädagogik, den fachspezifischen Besonderheiten der Musikpädagogik und den Grundannahmen des Konstruktivismus mit dem „*didaktischen Problem der subjektiven Irritation*“ im Musikunterricht auseinanderzusetzen, ergab sich für mich zunächst aus der Relevanz des Themas für den beruflichen Alltag. Vor dem Hintergrund einer fachspezifischen Ausbildung als Instrumentalpädagoge einerseits und der Tätigkeit als Leiter einer Grundschule mit einem im Sinne von Schulentwicklung auf allgemeinpädagogische Aspekte der kindlichen Lehr-Lern-Prozesse gerichteten Fokus andererseits eröffneten sich mir in der täglichen Praxis grundlegende Fragen nach relevanten Inhalten des Musikunterrichts und nach ihren theoretischen Wurzeln.

Problemstellung und persönliche Motivation

Die irritierende Situation eines Musikunterrichts, in dem eine Bandbreite von Schülern zu beobachten ist, die entweder – obwohl musikalisch begabt und ein Instrument erlernend – dem Unterricht die Mitarbeit verweigern oder andererseits fleißig, jedoch ohne musikalisch-künstlerische Ambitionen, dem schulischen Anspruch an Anpassung und regem Engagement folgen, in dem des Weiteren bspw. der Lehrplan ohne begründenden Theoried Hintergrund die Herstellung von Analogien zwischen Klang und bildlichen Darstellungen fordert und die Ergebnisse unter Umständen zu Bewertungen und damit zu einer Note für das Fach Musik herangezogen werden oder das Aufgreifen der Begeisterung von Schülern für die schlichte, monotone Rhythmik eines Werbespots für eine Baumarktkette in ihren Augen zu einem Synonym für einen tollen Musikunterricht wird, veranlasste mich, nach Grundsätzen einer zeitgemäßen Musikpädagogik zu suchen, um Antworten auf Fragen finden, die sich in zweierlei Richtungen aufdrängen.

Zunächst einmal ergaben sich für mich ganz grundsätzliche, auf der vorfachlichen, allgemeinpädagogischen Ebene angesiedelte Fragestellungen, deren genauere Betrachtung zur Klärung pädagogischer Irritationen mir ein Bedürfnis wurde:

- Warum führen selbst nach besten pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten gestaltete Unterrichtssequenzen zu nur vage vorhersehbaren und zu bisweilen nicht erwarteten Lernergebnissen?
- Welche Bedingungen lassen Lernprozesse im Sinne der Lehrintentionen wahrscheinlicher werden?
- Welche Rolle spielt die individuelle Plausibilität des Lernstoffes für das Behalten, Erkennen und das dauerhafte Verfügen über neue Wissens Elemente und Kompetenzen?
- Genügen die der traditionellen Pädagogik verhafteten Übermittlungs- und Instruktionsstrategien den komplexen Anforderungen an ein auf das Individuum zugeschnittenes Lehr-Lern-Konzept?
- Ist der erziehungswissenschaftliche Anspruch an eine Realisierung von intendierten Lernprozessen durch eine gezielte Rahmgestaltung für Unterrichtsabläufe und durch eine vielfältige Erfassung von Lernausgangsbedingungen erfüllbar?
- Ist also Lernen planbar?
- Lassen sich die individuellen Formen von Wissensverarbeitung und Erkenntnis aufbau grundsätzlich besser als bisher üblich erfassen und somit die Kenntnis darüber methodisch-didaktisch zur Erhöhung von Lernwahrscheinlichkeiten nutzen?
- Ist die häufig mangelhafte Effizienz intendierter Lehr-Lern-Prozesse eine Folge der bisher unzureichend erfassten Lernbedingungen der Schüler oder bedarf es eines pädagogischen Umdenkens, nach dem die Vorstellung von exakt planbaren Lernvorgängen zugunsten einer Pädagogik der Ermöglichung und der Bereitstellung aufgegeben werden muss?
- Gibt es gegebenenfalls grundsätzliche Modelle, die auf der Basis eines veränderten Lernverständnisses Konzepte anbieten, um sich methodisch-didaktisch

auf eine generelle Unerfüllbarkeit unmittelbarer Instruktionvorgänge einstellen zu können?

In fachspezifischer Betrachtung des Musikunterrichts werden diese Fragen um Aspekte ergänzt, die sich in der Untersuchung möglicher musikalischer Lerninhalte zwischen dem Kunstbegriff und der subjektiven Selbsterfahrung aufspannen:

- Was soll im Musikunterricht gelernt werden?
- Welche konzeptionellen Grundverständigungen bilden die Basis eines allgemein verbindlichen Musikunterrichts? Gibt es sie?
- Welche Bedeutung hat der Musikunterricht für den Anspruch einer „ästhetischen Bildung“?
- Wie ist der Ästhetikbegriff vor dem Hintergrund eines historischen Kunstwerkverständnisses und dem aktuellen pädagogischen Anspruch einer erweiterten Wahrnehmungserziehung einzuordnen?

In der verbindenden Betrachtung einerseits des allgemeindidaktischen Problems individueller Lernvorgänge und andererseits musikpädagogisch relevanter Kriterien ergibt sich ein Blickwinkel, in dem das Verhältnis von Musikgegenstand, dem Prozess des subjektiven Musikkernens und dem didaktischen Aufgabengebiet des Musiklehrens in das Zentrum der Beobachtung rückt.

Die Beobachtung der Unberechenbarkeit initiiert Lernprozesse und die eigene Ratlosigkeit im Umgang mit Reaktionen von Schülern, die sich entweder gelangweilt in von mir mit großem Engagement vorbereiteten Unterrichtssituationen zeigten oder mit großer Motivation und Begeisterung auf „Nebenprodukte“ schulischer Unterrichtswirklichkeit reagierten, ließen mich aufmerksam werden auf das Gedankengebäude des systemischen Konstruktivismus und die pädagogischen Schlussfolgerungen. Das Bild einer nach eigenen Maßstäben konstruierten Wirklichkeit und der damit verbundenen Neubetrachtung subjektiver Prozesse des Lernens, Verstehens, Behaltens und Problemlösens faszinierte mich und schien Antworten zu liefern auf die oben beschriebenen Fragestellungen.

Der Kern des Themas

In der Betrachtung des pädagogischen Selbstverständnisses von Lehrern lässt sich bisweilen eine auffällige Ambivalenz von Grundannahmen beobachten. So gehört es grundsätzlich zum modernen Unterrichtsverständnis, in Anlehnung an ehemals vorgedachte, reformpädagogisch begründete Orientierungen am Kinde eine Didaktik zu propagieren, nach der handlungs- und schülerorientiert in offenen Unterrichtsformen den Schülern Gelegenheit gegeben wird, zum Erreichen des Lernzieles eigene Lernwege in eigenem Tempo zu wählen und somit den Postulaten einer individuellen Förderung gerecht zu werden. Diesem modernen didaktisch-methodischen Grundverständnis fehlt auffällig eine Anbindung an den Überbau allgemeiner theoretischer Grundlagen, wie sie noch in den 1970er Jahren als Curriculumtheorie mit dem Interdependenz-Modell der Unterrichtsplanung als „Ende einer Beliebigkeit“ und richtungsweisend für die Entwicklung eines professionellen Schulwesens gewürdigt wurden. Auf der anderen Seite ist im täglichen Handeln der Pädagogen das permanente Bemühen erkennbar, vorgegebene und vorgesehene Lerninhalte in geplanten Zeitabständen zu aktiven Wissensbeständen der Schüler werden zu lassen. Die Vorstellung der „Vermittlung“ von Inhalten und Fähigkeiten beherrscht das pädagogische Denken und die kollegiale Kommunikation ebenso wie Beratungsgespräche zwischen Fachleitern und Lehramtsanwärtern und signalisiert in heimlicher Korrespondenz zum Modell des „Nürnberger Trichters“ einen halbherzigen Umgang mit dem Anspruch eines „Lernens vom Kinde aus“. Unabhängig von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion spiegelt diese Widersprüchlichkeit zwischen lehrergeleiteter Instruktion und subjektiver Konstruktion das administrativ-institutionelle Postulat einer individuellen Förderung und Berücksichtigung von Lernbedingungen jedes einzelnen Kindes und dem gleichzeitigen gesellschaftlich legitimierten Anspruch, in normativen Rahmungen vorgegebene Lerninhalte und Lernziele chronologisch „vermitteln“ und adäquat kontrollierend abrufen zu können. Ein gewisser Pragmatismus der pädagogischen Basis symbolisiert die unterschwellige Veränderung der Lernkultur seit den 1990er Jahren, die in der Abkehr von curricularer Lernzielorientierung und in der Hinwendung zum lernenden Subjekt neue Lernstrategien und Formen des individualisierten Lernens propagiert.

Im Rahmen der curricularen Wende der 1970er Jahre galt es, den Schülern Qualifikationen für das Leben zu „vermitteln“ und durch die Operationalisierung von Lernzielen sowie ihre Verbindung mit Methoden, Medien und Inhalten den Lehrern Maßgaben für ihren Unterricht an die Hand zu geben. „Postcurriculare“ Lehrpläne signalisieren zunehmend eine Entwicklung von der Lernziel- zur Lernprozessorientierung und stellen die Förderung von Kompetenzaufbau in den Vordergrund.

Mit der pädagogischen Adaption wesentlicher Elemente der in langer erkenntnistheoretischer Tradition stehenden Theorie des Konstruktivismus zu Beginn der 1980er Jahre entstand ein neuer allgemeindidaktischer Ansatz, der Lernen als einen konstruktiven Prozess betrachtet, in dem jeder Lerner sich sein Wissen und seine Fähigkeiten individuell aufgrund eigener Überzeugungen, Werte und Erfahrungen aneignet. Die Tradition des Konstruktivismus als philosophischer Ansatz der Skepsis an der Objektivität der Wahrnehmung beginnt nicht – wie häufig bemerkt – mit der ersten konstruktivistischen Wissenschaftstheorie des neapolitanischen Philosophen Giambattista Vico („Verum ipsum factum: Das Wahre ist dasselbe wie das Gemachte“¹) aus dem 18. Jahrhundert; bereits die Vorsokratiker lieferten Beweise für die Unzuverlässigkeit der menschlichen Sinnesorgane, und Platon beschreibt in einem der bekanntesten Gleichnisse der antiken Philosophie – dem Höhlengleichnis – die Problematik eines Erkennens des eigentlichen und wahrhaftigen Seins. Der Kern der erkenntnistheoretischen Irritation liegt in der Frage: „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“² Dieser Gedanke, verbunden mit dem Verdacht der subjektiven Konstruktion individueller Wirklichkeiten, durchzieht zahllose philosophische Ansätze (vgl. Pyrrhon, Vico, Berkeley, Kant, Vaihinger, Schopenhauer, Piaget etc.) und bildet die Grundlage ebenso zahlreicher Spielarten des Konstruktivismus. Heinrich von Kleist wählte zur Veranschaulichung folgendes Beispiel:

„Wenn alle Menschen statt der Augen grüne Gläser hätten, so würden sie urteilen müssen, die Gegenstände, welche sie dadurch erblicken, sind grün – und nie würden sie entscheiden können, ob ihr Auge ihnen die Dinge

¹ Glasersfeld, 1997, S. 26

² vgl. Watzlawick, 1993

*zeigt, wie sie sind, oder ob es nicht etwas zu ihnen hinzu tut, was nicht ihnen, sondern dem Auge gehört. So ist es mit dem Verstande. Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaftig Wahrheit ist oder ob es uns nur so scheint.*³

Im Kern geht der Konstruktivismus davon aus, dass eine äußere Realität den wahrnehmenden Individuen kognitiv und sensorisch unzugänglich ist. Die Deutung der umgebenden Umwelt ist ein subjektives Konstrukt dieser Individuen, zumeist Menschen genannt. Demnach gibt es keine allgemeingültige Wirklichkeit, sondern zahllose subjektive Wirklichkeitserfindungen, welche wiederum die Sichtweise sowie die Bewertung des Gesehenen beeinflussen und die Verhaltensgrundlage für weitere Begegnungen mit der Umwelt bilden, die durch die Wahrnehmung zu neuen subjektiven Konstruktionen werden. Diese philosophische Grundhaltung, die „unweigerlich dazu führt, den denkenden Menschen und ihn allein für sein Denken, Wissen, und somit auch für sein Tun, verantwortlich zu machen“⁴, stellt einen weit umfassenden Ansatz für zahlreiche und durchaus uneinheitliche Strömungen in diversen Disziplinen dar (bspw. Biologie, Kybernetik, Mathematik, Neurobiologie, Kommunikationswissenschaften, Psychologie, Sprach- und Literaturwissenschaften, Soziologie). Der pädagogische Zugriff auf erkenntnistheoretische Grundannahmen des Konstruktivismus liegt angesichts der gemeinsamen Reflektion auf lerntheoretische Vorgänge des Erkennens und genereller Bedeutungszuweisungen auf der Hand. Ein systemischer Konstruktivismus betont die Bezugnahme zu systemtheoretischen Ansätzen sowie zu Konzepten der systemischen Beratung und Therapie und bezeichnet eine Sichtweise, „die nicht unabhängige, voneinander getrennte und klar abgegrenzte Objekte voraussetzt, sondern „Systeme“ zur Einheit ihres Denkens macht, mit denen sie sich konstruktivistisch als Erkenntnisgegenstand befaßt“⁵. In der Terminologie der chilenischen Biologen Humberto Maturanas und Francisco Varelas, die die Differenz von System und Umwelt als konstitutiv für ihr Systemverständnis betrachteten, sind Menschen autopoietische, selbstreferentielle und operational ge-

³ Kleist, 1987–1997, S. 205

⁴ Glasersfeld, 1997, S. 16 f.

⁵ Voß, 2002¹, S. 8 f.

schlossene Systeme, die mit ihrer Umwelt allenfalls strukturell gekoppelt sind. Impulse, welche den Menschen über die Sinnesrezeptoren erreichen, werden strukturdeterminiert, „d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter psychophysischer kognitiver und emotionaler Strukturen“⁶ umgewandelt. So ergibt sich keine Abbildung der äußeren Wirklichkeit, keine Repräsentation, sondern „eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat“⁷. Pädagogisch relevant wird somit die Erkenntnis, dass Menschen bzw. ihre kognitiv-psychischen Systeme nicht von der Umwelt determiniert, sondern allenfalls angeregt, irritiert, gestört oder perturbiert werden können. Ein pädagogischer Konstruktivismus setzt jedoch als gemäßigte Variante nicht jegliche Ontologie, also die Annahme von außersubjektiven Realitäten, außer Frage, da eine Erziehungswissenschaft in ihrem Selbstverständnis und gesellschaftlichen Auftrag auf gegebene Inhalte und im gewissen Rahmen auf die gesellschaftlich gesicherte Überzeugung einer sinnerprobten Weitergabe von bewährten Inhalten, Ansichten und Standpunkten nicht verzichten kann.

Der pädagogisch interpretierte systemische Konstruktivismus stellt kein einheitliches Gedankengebäude mit klaren, linearen Ableitungen für eine unterrichtliche Praxis dar.

„Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Ansätzen will eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik kein Wissen abbilden, keine möglichst vollständigen Lehrpläne erzeugen, kein wertfreies Modell darstellen, auch keine Aufklärungspädagogik proklamieren, die schon vor Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird.“⁸

Charakteristisch für ein pädagogisch-konstruktivistisches Denken ist eine Abkehr von dem Instruktionsgedanken, der von der Planbarkeit und direkten Überprüfbarkeit lernpsychologischer Prozesse ausgeht. Das didaktische Problem der subjektiven Irritation erfordert ein pädagogisches Umdenken, was den Lehrer

⁶ Siebert, 2005, S. 11

⁷ Siebert, 2005, S. 11

⁸ Reich, 2002², S. XI

angesichts der „Unbelehrbarkeit“ seiner Schüler nicht überflüssig macht, sondern ihn aus einer Rolle des „Mehrwissenden“ heraus zum Wegbegleiter, zum Lernassistenten der Schüler werden lässt.

„Eine der Gemeinsamkeiten [der unterschiedlichen Ausprägungen des Konstruktivismus, R.K.] ist sicher die, dass man einsieht, dass das, was wir Wissen nennen von Kindern, Schülern, Studenten und allen Lernenden schlechthin aufgebaut werden muß. Es kann nicht als Ganzes übernommen werden. Es muß stückweise aufgebaut werden. Das ist von meinem Gesichtspunkt aus ein trivialer Konstruktivismus. Als eine zweite Bedingung würde ich hinzufügen, ... dass man das Wissen eben nicht mehr als Repräsentation einer Realität betrachtet, sondern als mögliches Verhalten in einer Welt, die man nicht genau beschreiben kann.“⁹

Es mag die Metapher eines zu gestaltenden Buffets erlaubt sein, welches der Lehrer in Kenntnis gesundheitlich fördernder und geschmacksbildender Aspekte vorbereitend gestaltet, ohne direkten Einfluss auf die Essgewohnheiten seiner Schüler nehmen zu können. Dennoch kann er davon ausgehen, bei einem entsprechend umfangreichen Angebot und einer motivierenden und anregenden Darreichung die Schüler dahingehend „irritieren“ zu können, gemäß der pädagogischen Absicht des Lehrers möglichst viel der Speisen zu sich zu nehmen, die in seinem Verständnis gesund und sinnvoll sind.

Methodische Vorgehensweise

Ein wesentlicher Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist es, dieses didaktische Problem der subjektiven Irritation zunächst im allgemeinpädagogischen Zusammenhang eingehend zu untersuchen, um es danach auf den fachspezifischen Bereich der Musikpädagogik zu übertragen. Dazu ist es notwendig, konstruktivistische Grundlagen zu dokumentieren und einen Überblick über die Beiträge einzelner Disziplinen zum Grundverständnis des Konstruktivismus zu geben. Auch die Auseinandersetzung mit den Beispielen aktueller musikpädagogischer Konzeptionen erfordert ein Verständnis der historischen Entwicklung und somit

⁹ Glasersfeld, 2002², S. 33

eine Dokumentation der Entstehungsbedingungen eines konzeptionellen Musikunterrichts.

In einer ersten Betrachtung gilt es, die elementaren *Grundlagen des Konstruktivismus* zu beleuchten, den Begriff des „Radikalen Konstruktivismus“ in Relation zu gemäßigten konstruktivistischen Ansätzen zu setzen und Beispiele zu benennen. An dieser Stelle erfolgt eine erste, kurze Beschreibung der Systemtheorie Niklas Luhmanns, die als umfassende Gesellschaftstheorie weitgehenden Einfluss auf den Systembegriff und seine Bedeutung in konstruktivistischen Zusammenhängen erworben hat. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung unterschiedlicher Annäherungen an den Systembegriff (*Lebende und kognitive Systeme*). Über den Ausgangspunkt einer „Allgemeinen Systemtheorie“ nach Ludwig von Bertalanffy mit ihrer Formalisierung gemeinsamer Gesetzmäßigkeiten biologischer, physikalischer und sozialer Systeme wird auf die unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs eingegangen. So lassen sich Systeme grundsätzlich beschreiben als eine Ansammlung von Elementen (Komponenten), welche zueinander und zu den jeweiligen Eigenschaften in Beziehung (Relation) stehen und in Differenz zur Umwelt unter bestimmten Umständen auf diese reagieren. In Konsequenz zur konstruktivistischen Annahme ausschließlich beobachtergestützter Wirklichkeiten werden im Anschluss an allgemeine Annäherungen an den Systembegriff Entwürfe von Systembeschreibungen dargestellt, welche als Aussagen von Beobachtern verstanden werden müssen, die in ihrer persönlichen Blickweise Komponenten, Relationen und Grenzen gewählt und zu ihren Entwürfen gestaltet haben und die in eben diesem konstruktivistischen Bezug stehen. Die Kognition als ein übergeordneter Begriff für alle Prozesse, die mit der Wahrnehmung und dem Erkennen von Informationen zusammenhängen, stellt ein Bindeglied zwischen der Autopoiesis-Theorie Maturanas und pädagogischen Annäherungen dar, indem sich einerseits Lehr-Lern-Prozesse grundsätzlich als Vorgänge des Erkennens, Beurteilens, Bewertens und des Erfahrens definieren und andererseits eben diese Vorgänge nach der Autopoiesis-Theorie zu individuell bedingten Wirklichkeitskonstruktionen führen. Dabei steht dem weiten Kognitionsverständnis Maturanas, der unter Kognition grundsätzlich alle Handlungen eines lebenden Systems begreift, eine eher eng gefasste Vorstellung Gerhard Roths gegenüber, welcher

auf einer grundsätzlichen Unterscheidung zwischen nicht kognitiven Aktivitäten des Nervensystems und den darauf aufbauenden, bedeutungsvollen, kognitiven Prozessen wie Erkennen und Erinnern besteht. Heinz von Foerster entwickelt aus der Wissenschaft der Kybernetik heraus das Bild von trivialen und nicht-trivialen Maschinen, beschreibt letzteres als ein Synonym für nicht berechenbares Verhalten aufgrund innerer, komplexer Zustände und überträgt es auf das menschliche Verhalten. Während die klassische Kybernetik auf der Grundlage des Prinzips der Zirkularität Regelungszusammenhänge und Nachrichtenübertragungswege bei Lebewesen und Maschinen betrachtet, beschreibt von Foerster mit dem Begriff der „Kybernetik zweiter Ordnung“ Systeme, die ihrerseits Beobachtungen durchführen und thematisiert damit die Beobachterabhängigkeit des Erkennens, also die Beobachtung der Beobachtung. Von Foerster weist damit der Kybernetik den Weg aus der Regelungstechnik in das konstruktivistische Verständnis einer beobachterinterpretierten Wirklichkeit, wie es mit den Begriffen der Selbstreferenz und operationalen Geschlossenheit von Niklas Luhmann aufgegriffen und in die Soziologie übertragen wird.

Während die Kybernetik einen eher mechanischen Systembegriff in den Zusammenhang des Konstruktivismus einbringt, stellt das Autopoiese-Modell Maturanas eine fundamentale Orientierung am Prinzip des Lebens dar. Als Theorie der lebenden Systeme bildet es eine wichtige systemtheoretische Grundlage für die Annahmen des Konstruktivismus. Grundlage der Theorie ist die Annahme, dass lebende Systeme Organisationen sind, die sich selbst erzeugen (Autopoiese), sich selbst organisieren und selbstreferentiell arbeiten. In ihrer operationalen Geschlossenheit beziehen sie alle Aktivitäten und Operationen ausschließlich auf sich selbst, sind jedoch durch die sie umgebende Umwelt generell „irritierbar“, wenn diese Einflüsse die systeminternen Strukturen stützen. Insofern entscheidet das autopoietische System selbst, ob und wie es auf eine „Perturbation“ durch die Umwelt reagiert (operationale Geschlossenheit), was für die Pädagogik zum didaktischen Problem einer subjektiven Irritation wird.

Wird das Autopoiese-Modell von Maturana auf den Menschen bezogen, spricht Luhmann in terminologischer Exklusivität von Personen und meint damit sys-

temtheoretisch nur das psychische System des Menschen. Seine philosophisch-soziologische Kommunikationstheorie erhebt den Anspruch, gesellschaftliche Abläufe universal zu erklären durch die „Erweiterung des menschlichen Vermögens, die Komplexität der Welt zu erfassen und zu reduzieren“¹⁰. Luhmann unterscheidet autopoietische Systeme in lebende und sinnhaft operierende Systeme. Letztere trennt er wiederum in psychische und soziale Systeme, womit er das Autopoiese-Modell auf die Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge überträgt.

Unterstützung erhält das erkenntnistheoretische Paradigma der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion mit dem Blick auf die eigentlichen Vorgänge der Wahrnehmung aus der Disziplin der *Neurobiologie*. Das „neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung“ (von Foerster) bedeutet, dass es keine unmittelbare Korrelation zwischen einer äußeren Reizung der Sinneszellen und der kognitiven Bedeutungszuweisung gibt und somit eine eindeutige Wahrnehmung von Objekten und ihren Qualitäten außerhalb des Nervensystems nicht möglich ist. Auch Gerhard Roth untermauert die Annahme einer „Neutralität des neuronalen Codes“ aus dem Blick der neuronalen Forschung und erklärt anhand der Prozessabläufe im Gehirn die Art und Weise der menschlichen Erlebniswahrnehmung als systeminterne Konstruktionsprozesse.

Mit der Zusammenfassung der *Kernaussagen des systemisch-konstruktivistischen Denkens* wird in der Struktur dieser Arbeit eine begrifflich stabile Ausgangslage erreicht, die es erlaubt, nachfolgend zunächst den Vorgang der *Kommunikation* in der historischen Entwicklung seiner Theorie zu betrachten, um ihn in den übergeordneten Zusammenhang des systemischen Konstruktivismus und darüber hinaus in die didaktische Problematik der subjektiven Irritation bei intendierten Lehr-Lern-Prozessen einordnen zu können. So wird in der Einordnung der Bedeutung kommunikativer Handlungen erkennbar, dass das Informationsübertragungsmodell als lineare, auf ontologischen Annahmen beruhende Konzeption zunehmend den Kriterien der Subjektivität individueller Konstruktionen sowie der intersubjektiven Beziehungssituation Rechnung tragenden Kommunika-

¹⁰ Luhmann, 1970², S. 67

tionstheorien weicht. Beginnend mit der Beschreibung eher mechanistischer Vermittlungsmodelle, die den Vorgang des Kodierens bzw. Dekodierens anhand eines gemeinsamen Zeichenrepertoires hervorheben (Bühler, Shannon/Weaver), wird mit der Weiterentwicklung durch Meyer-Eppler ein Übergang von der „Welt des Signals“ in die „Welt des Sinns“¹¹ geschaffen, indem er den Aspekt des „Verstehens“ als empfängerbezogene Bedeutungszuweisung berücksichtigt. Er erkennt die Existenz zirkularer und rekursiver Vorgänge und öffnet damit den Blick auf bis dahin wenig berücksichtigte komplexe Prozesse menschlicher Kommunikation. Mit seinen fünf Kommunikationsaxiomen widmet sich Paul Watzlawick aus soziologischer Perspektive phänomenologisch dem Beobachtbaren. Die Aussage, es sei unmöglich, nicht nicht zu kommunizieren, steht signifikant für Watzlawicks Annahme, dass in der Begegnung von Menschen immer eine – wenn auch nicht immer verbalsprachliche – Kommunikation stattfindet, die zudem grundsätzlich neben dem Inhaltsaspekt immer auch einen Beziehungsaspekt aufweist. Friedemann Schulz von Thun überführt diese Erkenntnis von dem Verstehen einer Nachricht als ein multikausales Endprodukt in pragmatische Empfehlungen für kommunikative Handlungsstrategien. Seine unmittelbar an kommunikativer Praxis orientierte Vorstellung der Notwendigkeit metakommunikativer Reflexion verweist auf einen wesentlichen Kompetenzanspruch im Zusammenhang pädagogischer Forderungen aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus. Das Kommunikationsmodell George Herbert Meads stellt den Bezug zum systemtheoretischen Verständnis von Kommunikation her und baut auf der Vorstellung auf, dass der Austausch von Informationen zwischen Kommunikationspartnern nicht möglich ist. Jede Information erreicht den Menschen, welcher sich „selbst“ fortwährend im Verhaltensspiegel seiner Mitmenschen konstituiert, mit seiner ganz persönlichen, biografisch und situativ bedingten, innerpsychischen Spannung. Somit nimmt Mead Luhmanns Vorstellung von Selbstreferentialität und der Autonomie psychischer Systeme vorweg. Luhmann ergänzt in seiner Kommunikationstheorie den herkömmlichen Kommunikationsbegriff, nach dem ein Absender eine Mitteilung an einen Empfänger verschickt, um den Vorgang des Verstehens „einer“ und nicht zwangsläufig einer beabsichtigten oder mitgeteilten

¹¹ Eco, 1972, S. 13

Nachricht. Somit ist das Gelingen einer Kommunikation im Sinne des Initiators eher unwahrscheinlich. Zur Erhöhung der Kommunikationswahrscheinlichkeit existieren Medien, die Luhmann in die Kommunikationsmedien „Sprache“, „Verbreitungsmedien“ und „symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien“ (Erfolgsmedien) unterscheidet. Nach Luhmann sind psychische Systeme zwar an Kommunikationen beteiligt, stellen jedoch keine hinreichende Bedingung dar. In seiner systemtheoretischen Logik kommunizieren nicht die Menschen (bzw. deren psychische Systeme) miteinander, sondern Kommunikationen als Elemente der beteiligten sozialen Systeme. Zum Verstehen der Mitteilung muss die Kommunikation beobachtet werden, was zur Bildung eines sozialen Systems führt, welches ebenso wie das psychische System autopoietisch, selbstreferentiell und operational geschlossen ist. Das Zusammenwirken sozialer und psychischer Systeme lässt sich nach Luhmann als eine hochkomplexe Prozessform beschreiben, die auf unterschiedlichen Ebenen zahlreiche Kontingenzen beinhaltet.

Im nachfolgenden Kapitel wird die Theorie des *Interaktionistischen Konstruktivismus* von Kersten Reich dargestellt werden, da sie als kulturell und sozial fundierter Ansatz im Kontext von Gesellschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften von ihm in ein Modell einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik und einer adäquaten Didaktik überführt worden ist und zu einem der am umfassendsten ausgearbeiteten und meist zitierten Didaktikmodelle des pädagogischen Konstruktivismus geführt hat. Während es an dieser Stelle um die Darstellung des Interaktionistischen Konstruktivismus als kulturtheoretischen Diskurs geht, folgt später an anderer Stelle die Auseinandersetzung mit der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik Reichs.

Das Kapitel *Lernen und Konstruktivismus* rekuriert auf verschiedene Ansätze von dem konstruktivistischen Denken nahestehenden Pädagogen, die als lerntheoretische Erklärungsmodelle dem Aneignungs- und Abbildungslernen widersprechen und wesentliche Beiträge zur Begründung eines systemisch-konstruktivistischen Lernbegriffs geleistet haben. Ausgehend von Maturanas Theorie des Lernens, welche die Organisation von strukturellen Kopplungen eines Systems mit seiner Umwelt und die daraus resultierenden Verhaltensänderungen hervor-

hebt, folgt eine Beschreibung der genetischen Epistemologie nach Jean Piaget, der zum Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen das Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und dem Abgleich mit der Umwelt (Assimilation und Akkomodation) beschreibt. Ähnlich argumentiert Lew Vygotskij. Er hebt jedoch die Bedeutung der kulturellen Lernumwelt und die Ausrichtung auf eine Zone der weiteren Entwicklungsmöglichkeit hervor, bei der der Schüler zunächst durch die Bereitstellung eines der Orientierung dienenden „Gerüsts“ Hilfestellungen erfährt, die bei zunehmender Eigenständigkeit sukzessive entfallen. Jérôme Bruner ergänzt die Theorie Piagets um seinen kulturtheoretischen Ansatz, nach dem die Einbettung in kulturelle Ereignisse und die Teilnahme an gesellschaftlichen Gesamtabläufen für die individuelle Entwicklung von großer Bedeutung sind, um den Aspekt der sozialen Interaktion und um die Vorstellung vom „entdeckenden Lernen“ als methodische Forderung. John Deweys pragmatische Lerntheorie hebt die Bedeutung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung bei Lehr-Lern-Prozessen hervor. Er schafft mit seinem Konzept eine wesentliche Grundlage des erfahrungsbasierten Lernens. „Primary Experience“ bedeutet für Dewey die unmittelbar erlebte Einheit von Subjekt und Objekt, das nicht hinterfragte und unreflektierte Hinnehmen von Geschehnissen. Für den konstruktivistischen Zusammenhang bedeutsam ist seine Forderung nach einer Ausrichtung von Unterricht auf die Lebenswelt der Kinder. Die Lerntheorie Gregory Bateson mit seiner psychologisch fundierten Lerntypen-Hierarchie und Ernst von Glasersfelds an Maturana und Piaget anknüpfender lerntheoretischer Ansatz, der die Viabilität als Wertmaßstab des Wissens beschreibt, bilden weitere Grundlagen einer konstruktivistischen Pädagogik. Nicht zuletzt steht Luc Ciompis Ansatz der Affektlogik für eine Verknüpfung von Lernen und Emotionalität, wodurch Perturbationen des psychischen Systems begünstigt werden.

Die im Kapitel *Pädagogik und Konstruktivismus* vorgenommene Betrachtung der Situation einer institutionalisierten und intendierten Einflussnahme auf Lernprozesse bei Schülern aus konstruktivistischer Perspektive stellt sich den damit verbundenen Paradoxien einer beabsichtigten und zielgerichteten Beeinflussung von Lernvorgängen und der gleichzeitigen Akzeptanz einer durch Struktur-determiniertheit und Selbstreferentialität bestimmten Eigenkonstruktivität von

Wirklichkeiten durch die Schüler. Vor diesem Hintergrund wird ein Blick auf die Ansätze diverser Autoren und deren Vorstellungen einer konstruktivistischen Didaktik geworfen. So erfolgt nach der Darstellung des systematischen Kerns einer derart verstandenen Didaktik nach Ewald Terhart erneut eine Bezugnahme auf den Interaktionistischen Konstruktivismus Reichs, dieses Mal unter dem Aspekt der pädagogisch-didaktischen Deduktionen. Edmund Köfels Beschreibung der Ausbildung didaktischer Morpheme, Rolf Dubs Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung, die Grundsätze der Unterstützenden Didaktik nach Gerd Hansen, die Formulierung von vier Leitlinien für konstruktivistische Unterrichtsgestaltung nach Wilhelm Peterßen, Johanna Meixners Ausführungen zu den Elementen konstruktivistischer Unterrichtskultur und Christian Winklers zusammenfassende Lernelemente eines systemisch-konstruktivistischen Lernens sollen – mosaikartig aneinandergesetzt und ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – den gegenwärtigen Diskussionsstand einer konstruktivistischen Pädagogik bzw. weiterführend einer Didaktik repräsentieren. In einer abschließenden Gegenüberstellung der genannten Konzepte und Ansätze wird die Schnittmenge der charakteristischen Merkmale zusammengefasst.

Zu den beiden Kernbereichen der Pädagogik und des systemischen Konstruktivismus wird im nachfolgenden Kapitel der Aspekt der Musik betrachtet und der besondere Bedeutungszusammenhang von *Musik und Konstruktivismus* einer genaueren Reflexion unterzogen. Anhand des Artikels „Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung“¹² des Soziologen Peter Fuchs soll der Frage nachgegangen werden, wie musikalische Wirkungen vor dem Hintergrund der Selbstreferenz psychischer Systeme entstehen, wie sich Sprache und Musik in systemtheoretischer Betrachtung miteinander vergleichen lassen und warum man Musik nicht hören kann, wenn man sie hört.¹³ Das „Verstehen“ von Musik als ein Vorgang subjektiver Konstruktion verweist wiederum auf pädagogische Intentionen, die in diesem besonderen Fall der Musikpädagogik nicht ohne einen historischen Rückblick auf die *Bedingungen und Entwicklungen eines konzeptio-*

¹² vgl. Fuchs P., 1987, 1994, 2004, im Folgenden zitiert nach Fuchs P., 2004

¹³ vgl. Fuchs P., 2004, S. 159

nellen Musikunterrichts im 20. Jahrhundert analysiert werden können. Dieser chronologische Rückblick beginnt mit der Entdeckung der Kindheit durch Johan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, führt über die Musikerziehung in reformpädagogischen Ansätzen (Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschulbewegung, Jugend- und Jugendmusikbewegung), über die musische Bildung und Erziehung sowie ihre politische Funktionalisierung in der nationalsozialistischen Erziehungsideologie hin zum Kestenberg-Konzept der Erneuerung von Musikerziehung und Musikpflege. An dieser Stelle erfolgt ein kritischer Exkurs über die historische Gestalt der Reformpädagogik, um ihre Methoden, die in ihrer grundsätzlichen Schüler- und Handlungsorientierung den Gedanken der konstruktivistischen Didaktik nahe stehen, aus dem Kontext ihrer Zeit heraus verstehen zu können. Nach einem Rückblick auf die Musikerziehung während des Dritten Reiches erfolgt eine Auseinandersetzung mit Theodor Adornos „Kritik des Musikanten“¹⁴, in der er sich in zehn Thesen gegen den kunstfremden Missbrauch der Musik als Lebenshilfe wendet und die längst überfällige Befreiung der Musik von dem Mythos des ohnehin falsch verstandenen Gemeinschaftsgedanken fordert. Diese Kritik wurde Jahre später im Rahmen der allgemeinen Schul- und Bildungsreform zur Grundlage *musikdidaktischer Neuorientierungen*. In Ablehnung des musischen Gedankens und seiner ideologischen Vergangenheit galt auch für das Fach Musik, sich im Zuge der Curriculumreform der Aufgabe zu stellen, den Musikunterricht zu lösen von einem tradierten Kunstverständnis und einen neuen Begründungszusammenhang herzustellen. Im Zuge der allgemeinen Verwissenschaftlichung entstanden musikpädagogische Konzepte, die sich auf der Grundlage lerntheoretischer Erkenntnisse entweder am Kunstwerk orientierten (Michael Alt), als „auditive Wahrnehmungserziehung“ die Emanzipation des Akustischen in den Mittelpunkt stellten, die „erfahrungserschließende Musikerziehung“ propagierten (Rudolf Nykrin), die „didaktische Interpretation von Musik“ in den Mittelpunkt ihres Ansatzes stellten (Karl Heinrich Ehrenforth, Christoph Richter) oder das Konzept der „szenischen Interpretation“ von Musik (Wolfgang Martin Stroh) entwickelten.

¹⁴ vgl. Adorno, 1973¹

Zweifellos lässt sich eine Diskussion über musikpädagogische Bildungsinhalte nicht führen, ohne den Aspekt der „ästhetischen Bildung“ zu berücksichtigen, zumal er häufig in missverständlicher Weise benutzt wird und im allgemeinpädagogischen Zusammenhang vielseitig genannt wird.

Im anschließenden Kapitel soll der Begriff der „*ästhetischen Bildung*“ (Exkurs I) sowohl unter allgemein- als auch unter fachpädagogischen Gesichtspunkten einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, um ihn im Hinblick auf die grundlegende Tauglichkeit zur Formulierung musikpädagogischer Ziele zu untersuchen, nicht ohne abschließend den Vorgang der ästhetische Erfahrung als Konstruktion der Wahrnehmung zu deuten.

In Abgrenzung zu den klaren curricularen Konzepten der 1970er Jahre befindet sich die gegenwärtige Pädagogik einerseits in der Situation fehlender übergreifender Theoriegebäude. Andererseits findet eine unterschwellige Theoretisierung didaktisch-methodischer Grundlagen statt, die frühere, übergreifende Konzepte ersetzen und Schüler- und Handlungsorientierung zum Maßstab pädagogischer Bildung werden lassen.

Ein weiteres Kapitel setzt sich mit der *musikpädagogischen Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen* auseinander und versucht, der Legitimation musikpädagogischen Handelns in Zeiten einer „modernen“ Postmoderne nachzuspüren.

Mit der Darstellung von *Unterrichtsprinzipien einer subjektorientierten Didaktik im Bezugsfeld der Musikpädagogik* werden auf der Ebene der Didaktik die von Thomas Ott beschriebenen „Merkmale eines schülerorientierten Unterrichts“ systematisch aus der allgemeinpädagogischen Bedeutung heraus in einem konstruktivistischen Begründungszusammenhang interpretiert und musikdidaktisch spezifiziert, nicht ohne aus dem gegebenen Blickwinkel der konstruktivistischen Pädagogik heraus das besondere Verständnis von Schülerorientierung zu erwähnen.

Neben der methodischen Ausformung durch den schülerorientierten Unterricht steht insbesondere die Neuformulierung von Inhalten für den geänderten Bildungsbegriff. Die Entwicklung von kontextorientierten, am Wissen und Können festgelegten Lehrplänen hin zu aktuellen wirkungsorientierten Bildungsstan-

dards mit Kompetenzbeschreibungen wird im nachfolgenden Kapitel „*Exkurs II: Kompetenzorientierung als erweiterter Lernzielbegriff*“ ebenfalls mit dem Blick auf systemisch-konstruktivistische Argumentationsmuster und musikpädagogische Deduktionen betrachtet.

Nachdem die Grundzüge des systemischen Konstruktivismus in den pädagogischen Rahmen gesetzt und über den historischen Rückblick der Musikpädagogik die Bedingungen gegenwärtiger musikpädagogischer Konzeptionen dargelegt wurden, werden im Anschluss daran *Beispiele aktueller Konzeptionen musikpädagogischen Handelns* vorgestellt, die im Wesentlichen repräsentativ für den deutschsprachigen Raum sind. In der systematischen Beschreibung werden Redundanzen bezüglich der theoretischen Herleitung bewusst in Kauf genommen, um kompakte und unabhängige Einzeldarstellungen zu erhalten. Die einordnende Kommentierung erfolgt jeweils nach den Darstellungen. In diesem Kapitel wird neben der dokumentierenden Darstellung der Konzeptionen übergreifend der Frage nachzugehen sein, wie sich das Selbstverständnis der Musikpädagogik in der gegenwärtigen Gesellschaft vor dem Hintergrund der Diskussion von Kultur und Bildung artikuliert und in welcher Form der systemische Konstruktivismus den Blick auf bildungspolitische, soziokulturelle und musikspezifische Zugangsformen beeinflussen kann, Möglichkeiten für kontingente Erfahrungsräume zur Verfügung stellt, oder – der Verdacht sei erlaubt – womöglich grundsätzliche Antworten auf hermeneutische Unsicherheiten und Orientierungslosigkeiten anbietet. Dabei scheint eine konzeptionelle Positionierung anhand unterschiedlicher Bipolaritäten denkbar. So wird die Frage zu beleuchten sein, wie sich Musikpädagogik zu dem Verhältnis von Objekt und Subjekt verhält, wie sich also die jeweilige Konzeption zwischen Vermittlungsintention und der Akzeptanz lerntheoretisch begründeter Erfahrungskonstruktion durch das Subjekt positioniert. Ungeklärt und konzeptionell variabel handhabbar scheint außerdem die Relation zwischen der Vermittlung musikalischer Sachverhalte um ihrer selbst willen und ihre Indienstnahme für allgemeine Lebensziele, für eine „ästhetische“ Bildung im Sinne der Förderung von Wahrnehmungskompetenzen. Weiterhin wird zu untersuchen sein, an welcher Stelle zwischen theoretischer Grundierung und methodisch-didaktischer Praxis der musikpädagogische Beitrag einzuordnen

ist und welche Konzeption in der Lage ist, einen übergreifenden Theorieentwurf vorzuschlagen. Nicht zuletzt wird grundsätzlich das Auge darauf zu richten sein, welchen Stellenwert die jeweilige Konzeption aus dem Blickwinkel des pädagogischen Konstruktivismus einnimmt und welche Aspekte in diesem Sinne als Bestandteil einer subjektorientierter Musikpädagogik verstanden werden können.

Folgende Beispiele aktueller Konzeptionen musikpädagogischen Handelns werden im Rahmen dieser Arbeit unter den genannten Gesichtspunkten vorgestellt und einer Analyse unterzogen:

- Kommunikative Musikdidaktik (Stefan Orgass, 1996)
- Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik (Christian Winkler, 2002)
- Musik in der Grundschule. Neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts (Mechthild Fuchs, 2010)
- Fächerübergreifender Unterricht mit Musik (Beate Christiane Dethlefs-Forsbach, 2005)
- Musik als Anstiftung: Von der Theorie zur Intervention und zum Projektmanagement (Stephan Hametner, 2006)
- Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln (Henning Scharf, 2007)
- Subjektorientierte Musikerziehung. Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (Christian Harnischmacher, 2008)

Im Anschluss bildet die Zusammenfassung der *Grundsätze einer aktuellen Musikpädagogik* das Resümee der vorangestellten Analysen. So werden Prinzipien, Grundsätze und Orientierungen allgemein- und musikpädagogischen Handelns auf einen übergreifenden Nenner gebracht sowie konstituierende Begriffsfelder der aktuellen Musikpädagogik und Kategorien des Handelns im Musikunterricht beschrieben.

Das abschließende Kapitel ist dem Versuch gewidmet, in dem *Entwurf einer methodisch-didaktischen Konzeption von Musikunterricht am Beispiel der Grundschule in NRW* anhand von Beispielen der eigenen Unterrichtspraxis die Über-

tragbarkeit des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas mit dem Blick auf aktuelle, musikpädagogische Grundkomponenten auf den Musikunterricht in der Primarstufe zu belegen. Grundsätzlich wird dabei zu beobachten sein, inwiefern dieser Anspruch einen generell neu konzipierten und methodisch-didaktisch neu orientierten Musikunterricht erfordert oder ob bewährte Elemente des Musikunterrichts vor dem Hintergrund eines geänderten Lehr-Lern-Verständnisses „nur“ eine Neubewertung erfahren müssen.

Es ist das Ziel dieser Arbeit, die Theorie des systemischen Konstruktivismus, seine pädagogische Präzisierung und die aktuelle Situation der Musikpädagogik mit seiner Auffächerung in vielfältige Konzepte in einen engeren Zusammenhang zu bringen und Ansätze einer somit theoretisch fundierten, praktisch begründeten und beispielhaft belegten konstruktivistischen Musikerziehung zu beschreiben.

3

Grundlagen des Konstruktivismus

„Aber hierin liegt doch das Übel! In den Worten! Wir alle tragen eine Welt von Dingen in uns; jeder seine eigene Welt! Doch wie sollen wir einander verstehen, Herr Direktor, wenn ich in die Worte, die ich spreche, den Sinn und die Bedeutung der Dinge lege, die in mir sind, während jener, der sie hört, sie unweigerlich mit dem Sinn und der Bedeutung auffasst, die sie in seiner inneren Welt haben. Wir glauben zu verstehen, doch wir verstehen uns nie!“¹⁵

Mit diesen Worten, die Luigi Pirandello in seinem Theaterstück „Sechs Personen suchen einen Autor“ den Vater sprechen lässt, wird eine wesentliche erkenntnistheoretische Grundlage des Konstruktivismus beschrieben, nach der die uns umgebende Welt ihren Sinn und ihre Bedeutung erst in der „inneren Welt“ des Beobachters erhält. Demnach können durch den Beobachter ausschließlich Modelle entworfen werden, deren Wahrheitsgehalt sich einer objektiven Prüfung entziehen. Pirandellos Beispiel enthält weiterhin einen Hinweis auf die Schwierigkeit des kommunikativen Abgleichs der individuellen Modelle. Der letzte Satz des Zitats unterstreicht über die Unmöglichkeit der Abbildung einer von uns unabhängigen Realität hinaus die Leichtgläubigkeit der Beobachter, die äußere Welt so anzunehmen, wie sie zu sein scheint, obwohl diesem „naiven Realismus“ durchaus „surreale“ Erfahrungen des Alltags entgegen stehen, welche als ungewöhnliche Phänomene, optische und akustische Täuschungen oder spektakuläre Sinnesirritationen für Aufmerksamkeit sorgen. So widmet sich der Konstruktivismus der Frage, wie Menschen Wissen und Erkenntnisse erlangen. Aus neurobiologischer Perspektive erhält die Frage einen wesentlichen Hinweis, wenn konstatiert wird:

„Einmal gewonnene Erkenntnis wird ... im Gehirn bewertet und dort in der nervösen Struktur abgelegt (oder gespeichert) und steuert oder re-

¹⁵ Pirandello, 1964, S. 34

*gelt hernach als neuronaler Impuls zukünftige erkennende Verknüpfungen. Das neuronale, assoziativ sich äußernde Gedächtnis wäre damit die zentrale, zum großen Teil unbewusst operierende Erkenntnis vermittelnde Instanz.*¹⁶

Wenn bspw. in der Erforschung der Wirkung von Farben festgestellt wird, dass Farberkennung einen Prozess der Transformation chemischer Impulse innerhalb des menschlichen, neuronalen Systems und des Abgleichs mit früheren Erfahrungen darstellt, wird deutlich, dass die Wirklichkeit beobachterabhängig und das Wissen darüber eine Konstruktion des Beobachters ist. Reinhard Voss bezeichnet als Konstruktivismus „jene Einsicht ..., nach der jede Wirklichkeit in unmittelbarem Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit erfinden“¹⁷. Angesichts des hohen Grades an Subjektivität individueller Weltanschauungen und persönlicher Wirklichkeiten stellt sich anschließend die Frage der Teilnahme von Individuen an mehr oder weniger alltäglichen sozialen Ereignissen und Situationen, da doch „jedes Objekt ... tendenziell eine unendliche Anzahl von Eigenschaften [hat], die man als die entscheidenden herausgreifen möchte, und [es] ... oft auch unendlich viel Möglichkeiten [gibt], die Objekte voneinander abzugrenzen“¹⁸. Zur annähernden Verständigung ist es unumgänglich, kommunikative Rahmenbedingungen auszuhandeln und mit dem Gegenüber ein gemeinsames Verständnis über die relevante und sinnstiftende Betrachtungsweise der Situation zu erzielen und somit ihm durch „eine funktionale Übereinkunft ... eine solche Darstellung zu ermöglichen“¹⁹.

Was neurobiologisch belegt und in seiner sozial-kommunikativen Problematik angedeutet wird, bedeutet in konstruktivistischer Konsequenz eine Abkehr von traditionellen Sichtweisen auf die umgebende Welt und auf den Umgang mit Erkenntnissen schlechthin. Wenn nichts so ist, wie es scheint und dieser Umstand zunehmend in das Bewusstsein dringt, droht zunächst einmal ein Verlust an Sicherheit. Überzeugungen werden brüchig oder gehen verloren, mühsam

¹⁶ Miller-Kipp, 2002, S. 61 f.

¹⁷ Voß, 2002², S. 9

¹⁸ Goffman, 1981, S. 35

¹⁹ Goffman, 1981, S. 36

gewonnene Sicherheiten werden der Relativität und der Subjektivität preisgegeben und der unter Umständen langjährig und kraftraubend eroberte Nährboden selbstbewusster Urteilskraft und sicherer Weltkenntnis verliert seine Fruchtbarkeit. Die Vorstellung von Wirklichkeit als ein Prozess der persönlichen Deutung stellt zumindest theoretisch die Solidarität einer nach gleichen Lebensmustern, weitgehend gleichen Zielen und Orientierungen strebenden Gesellschaft in Frage. Jedoch erfährt die Idee der „funktionalen Übereinkunft“ miteinander agierender Kommunikationspartner Unterstützung durch die Erfahrungen eines relativen Erfolgs täglicher Beispiele sozialer, kommunikativ begründeter Handlungen. Unabhängig von einer Diskussion über ontologische „Wahrheiten“ in einer umgebenden „Wirklichkeit“ zeigt der kommunikative Umgang der Menschen miteinander jedenfalls grundsätzlich, dass die Welt, über die geredet wird, zumindest elementar ähnliche Interpretationsmuster bei jedem Einzelnen hervorruft, es also Verständigungsmöglichkeiten über „Wirklichkeits“-Aspekte gibt. Konstruktivistisches Erkennen und Denken eröffnet Potentiale in der Wahrnehmung der Verhaltensformen anderer Teilnehmer und ermöglicht somit systemische Denkstrukturen. Wenn „erkannt“ oder zumindest erahnt wird, dass die eigene Welt einer subjektiven Wahrnehmung entspricht, lässt sich ebenso über andere Welten nachdenken. Die neue Perspektive auf andere Lebens- und Weltmodelle schafft neues Verständnis, Innovationsmöglichkeiten bisher nicht erkannter Wege eröffnen sich und Dinge können in völlig neuen Zusammenhängen bisher ungeahnte Sichtweisen ermöglichen. Das Verständnis für ungewohnte Verhaltensweisen anderer Menschen lässt sich leichter gewinnen, wenn das Bewusstsein für die subjektive Konstruktion der Lebenswelt des Gegenübers vorhanden ist.

Im Folgenden gilt es, sich sowohl den Aspekten der Wirklichkeitserschließung aus neurobiologischer Sicht als auch den systemischen und systemtheoretischen Bezugnahmen zur Komplexität des konstruktivistischen Themas zu widmen. Der besonderen Bedeutung des über kommunikative Vorgänge zu gestaltenden sozialen Abgleichens der individuellen „Wirklichkeiten“ soll durch eine Darstellung der „Theorie der Kommunikation“ ebenso Rechnung getragen

werden. Zunächst jedoch erfolgt der Versuch einer strukturellen Einordnung des Konstruktivismus.

3.1 Der Konstruktivismus als übergreifendes Paradigma

Der Konstruktivismus steht in seinem Selbstverständnis als erkenntniskritische Grundhaltung in einer langen Tradition und bildet aufgrund dieses epistemologischen Charakters keine gemeinsame theoretische Problemstellung aus. Auf der Grundlage der Überzeugung, dass „Wirklichkeit“ sich als Ergebnis einer subjektiven Erkenntnisleistung erschließt und mangels subjektunabhängiger Kontrollinstanzen keine gesicherten Aussagen über die Übereinstimmung von individueller „Wirklichkeit“ und objektiver „Realität“ getroffen werden können, konstituierten sich im 20. Jahrhundert diverse Formen von „Konstruktivismen“²⁰, wobei die Frage der Existenz bzw. des Zugangs zu einer ontischen Realität den Standpunkt zahlreicher Ausprägungen des Konstruktivismus definierten. Der Konstruktivismus als „ein inter- und transdisziplinäres „Paradigma“, [als] eine Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert“²¹ lässt sich bspw. in der Biologie, Neurobiologie, Kybernetik, Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Wissenschaftstheorie oder in den Literatur- und Medienwissenschaften nachweisen. Als Minimalkonsens der unterschiedlichen Ausprägungen beschreibt Eve-Marie Engels einen „Minimalrealismus“. Demnach „wird die Existenz einer Realität trivialerweise vorausgesetzt, ... nicht aber die Erkennbarkeit ihrer Struktur, wie sie unabhängig von handelnden und erkennenden Organismen bzw. Subjekten besteht“²².

²⁰ Schmidt S. J., 1994, S. 13

²¹ Siebert, 2005, S. 11

²² Engels, 1989, S. 277

3.1.1 Der „Radikale Konstruktivismus“

Der vermutlich meistdiskutierte Ansatz ist der von Ernst von Glasersfeld vertretene „Radikale Konstruktivismus“²³. Von Glasersfeld steht in der philosophischen Tradition des „skeptischen Dualismus“ und geht von einer ontologisch vorhandenen, aber epistemologisch nicht erschließbaren Außenwelt aus.²⁴ Die Radikalität und Kompromisslosigkeit dieses Ansatzes liegt in der Annahme der vollständigen Subjektivität jeder Wahrnehmung. Da es unmöglich erscheint, einen Vergleich der über die Sinnesorgane vermittelten Wahrnehmung und der vermeintlich ontologischen, also womöglich „real“ vorhandenen Ursache unserer Wahrnehmung vorzunehmen, bleibt im Sinne der oben erwähnten Idee der „funktionalen Übereinkunft“, Ergebnisse an ihrem Erfolg zu messen und damit das Konzept des Begreifens einer Überprüfung zu unterziehen und es gegebenenfalls zu evaluieren. Es geht also um eine möglichst reibungslose Anpassung der Wahrnehmungen an bisherige Erfahrungen und Begriffsschemata. Diese hat keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Unterschiedliche Lebensformen erfordern unterschiedlich passende Wirklichkeiten. Die Anpassung ist dabei durchaus auch phylogenetisch existentiell notwendig, um als Lebensform weiter bestehen zu können.

„Das gilt sowohl für die Evolutionsgeschichte der Natur – Lebensformen, die sich nicht den jeweils geltenden ökologischen Verhältnissen anpassen konnten, sind ausgestorben –, als auch für kognitive Konzepte wie gesellschaftliche Wertvorstellungen, Religionen, Verhalten von Gruppen, individuelle Selbstkonzepte, die Funktionalität von Beziehungen in der Familie, Vorstellungen über das Lehren und Lernen, Interpretationen und Vorstellungen usw. In diesem Sinne ist Wissen dann eher eine Art von ‚Schlüssel‘, der ‚paßt‘ oder nicht.“²⁵

²³ vgl. Glasersfeld, 1997

²⁴ Von Glasersfeld schreibt zwar: „Der Radikale Konstruktivismus ist der Versuch, eine Theorie des Wissens aufzubauen, die keinerlei ontologischen Anspruch erhebt und darum auch nicht von der Annahme einer vom Wissenden unabhängigen Realität ausgeht.“ Glasersfeld, 1995, S. 35. Hierbei handelt es sich jedoch um keinen Widerspruch. Von Glasersfeld wendet sich nicht explizit gegen die Annahme einer ontischen Realität; es handelt sich dabei vielmehr um „eine skeptische Haltung gegenüber der ontischen Fragestellung selbst“. (Lindemann, 2006, S. 22)

²⁵ Winkler, 2002, S. 91

Diese „Passung“ verweist auf ein geändertes Bewertungskriterium für vorhandene Wissensbestände und Erfahrungen: Nicht mehr die Korrespondenzfähigkeit mit einer vermeintlichen „Realität“ ist der Maßstab für erstrebenswerte Erfahrung- und Wissenserweiterungen, sondern die Nützlichkeit für angewandte Lebenssituationen. Da diese „Bewertung stets subjektiv bleiben muss, stellt sich Wissenschaft im Lichte des Nützlichkeitskriteriums nicht mehr als Suche nach Wahrheit, sondern als interessengeleiteter sozialer Diskurs dar“²⁶. Von Glasersfeld prägt den Begriff der „Viabilität“ (Passung) für subjektiv geeignete Umwelt-erfahrungen. Diesen Gedanken der An-„Passung“ findet von Glasersfeld in der genetischen Epistemologie Jean Piagets²⁷, in der anhand der Begriffe „Assimilation“, „Akkommodation“ und „Äquilibration“ Vorgänge des angleichenden Lernens beschrieben werden. In seinem Selbstverständnis als Kognitionstheorie ist der „Radikale Konstruktivismus“ an der Erforschung der neurophysiologischen Zusammenhänge bei den Vorgängen der Wahrnehmung und der Entstehung von Bewusstsein und Erkenntnis interessiert. So fußt der Grundgedanke der subjektiven Wahrnehmung auf der biologischen Epistemologie der Selbstreferenz lebender Systeme (Autopoiese) der chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela und deren „Theorie der lebenden Systeme“.²⁸ Das „Autopoiese-Modell“ als Grundlage zahlreicher konstruktivistischer Theorien der Gegenwart beschreibt die charakteristischen Organisationsmerkmale von lebenden Systemen mit den Begriffen der Selbstreferentialität, der operativen Geschlossenheit, der strukturellen Kopplung sowie der grundsätzlichen Autopoiese (Selbsterschaffung und -erhaltung)²⁹ und entwickelt damit eine häufig verwandte Terminologie in konstruktivistischen Zusammenhängen. Unterstützt wird das Autopoiesekonzept durch Erkenntnisse aus der aktuellen Gehirnforschung³⁰, die belegen, dass auch das menschliche Gehirn operational geschlossen, strukturdeterminiert und selbst-

²⁶ Ameln, 2004, S. 189

²⁷ vgl. Piaget, 1937 und 9.3 Die genetische Epistemologie Jean Piagets

²⁸ vgl. Maturana & Varela, 1987 und 4.4 Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell

²⁹ vgl. 4.4 Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell

³⁰ vgl. bspw. Roth G., 1997

organisiert arbeitet.³¹ Heinz von Foerster, ebenfalls ein Protagonist des „Radikalen Konstruktivismus“, überträgt das Prinzip der operationalen Geschlossenheit auf mathematische Zusammenhänge und definiert die Unterscheidung zwischen trivialen und nicht-trivialen Maschinen im Fachgebiet der Kybernetik. Die Radikalität dieses Ansatzes wird nicht von allen Konstruktivisten geteilt. So wird ihm von Vertretern des „Methodischen Konstruktivismus“ der „Erlanger Schule“ vorgeworfen, „wie alle biologistischen Erkenntnistheorien ein normatives Defizit“ aufzuweisen, weil er „die Aufrechterhaltung des Systems des Lebendigen als Naturzweck auch den Wissenschaften unterstellt“³².

3.1.2 Gemäßigte konstruktivistische Ansätze

- „*Methodischer Konstruktivismus*“ und „*Kulturalismus*“: Im Unterschied zum „Radikalen Konstruktivismus“ orientiert sich der „Methodische Konstruktivismus“ an der Rekonstruktion wissenschaftlicher Gegenstände durch die Angabe der methodisch notwendigen Schritte und der normgebenden Regeln. Ziel ist es, „insbesondere Naturwissenschaften so zu rekonstruieren, dass sie als Konstruktionen aus den logisch-technischen Praxen erklärbar werden“³³ bzw. eine objektive Fixierung jener „Prototheorien . . . , nach denen die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften, verfahren. Aus der Praxis von Anwendungen heraus soll rekonstruiert werden, nach welchen nicht reflektierten Voraussetzungen in den Wissenschaften immer schon vorgegangen wird.“³⁴

³¹ Naturwissenschaftliche Belege als „Beweise“ für konstruktivistische Grundaussagen anzuführen, verweist auf eine generelle Kritik an dem Konzept des „Radikalen Konstruktivismus“: Nach Rainer Schnell (Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 110ff.) führt der „Radikale Konstruktivismus“ wissenschaftliche Belege für seine Gültigkeit an, obwohl diese aufgrund der Unzugänglichkeit der äußeren Wirklichkeit nicht als Teil dieser Wirklichkeit anerkannt werden können. Diesem konstatierten „Selbstanwendungsproblem“ begegnet von Glasersfeld: „Ich möchte jedoch darauf beharren, daß experimentelle Resultate, so kompatibel sie auch mit dem konstruktivistischen Modell sein mögen, nichts zur „Wahrheit“ des Modells beitragen können. Die empirischen Feststellungen der undifferenzierten Kodierung und der Beweglichkeit der Aufmerksamkeit sind selbst Konstrukte von Beobachtern und können daher nicht als logische Beweise dafür dienen, daß die Sinnesorgane keine Informationen über die Struktur einer objektiven externen Welt liefern.“ Glasersfeld, 1996, S. 190 Somit geht der „Radikale Konstruktivismus“ davon aus, dass nicht eine „reale“ Korrespondenz zu wissenschaftlichen Ergebnissen vorliegt, sondern auf der Grundlage einer fehlenden Widersprüchlichkeit ein Zusammenhang im Sinne innerer, plausibler Kohärenz.

³² Janich, 1996, S. 116

³³ Reich, 2002¹, S. 18

³⁴ Reich, 2008¹, S. 86

Peter Janich steht für die Weiterentwicklung des „Methodischen Konstruktivismus“ zum „Kulturalismus“, in dem kulturelle Zusammenhänge Gegenstand von Rekonstruktionen wissenschaftlicher Methoden sind.³⁵

- *Die „Systemtheorie“ Niklas Luhmanns*³⁶: Mit diesem Ansatz liegt innerhalb der Sozialwissenschaften eine explizite Gesellschaftstheorie vor, der mit der Behandlung von systemischen Vorgängen als Prozesse, welche von Handelnden konstruiert werden und Beobachter voraussetzen, konstruktivistische Sichtweisen zugrunde liegen. Luhmann überträgt die Begriffe der strukturellen Kopplung und der operationellen Geschlossenheit autopoietischer Systeme auf gesellschaftliche Prozesse. Allerdings geht Luhmann nicht wie Maturana von stabilen Einheiten aus, sondern von Ereignissen. Er unterscheidet autopoietische Systeme in lebende Systeme mit systeminternen biochemischen Vorgängen, psychische Systeme, deren Elemente aus Gedanken bzw. dem Bewusstsein bestehen und soziale Systeme mit den Elementen der Kommunikation.
- *„Sozialer Konstruktivismus“*: Von Seiten des „Sozialen Konstruktivismus“ ergeht der Vorwurf an die radikalen Konstruktivisten, die sozialen Komponenten bei der Konstruktion von Wissen zu unterschätzen. Grundsätzlich steht der Ansatz von Peter L. Berger und Thomas Luckmann³⁷ für den „Sozialen Konstruktivismus“. Gegenwärtig ist die Diskussion in den Sozial- und Kulturwissenschaften, aber auch in der Erziehungswissenschaft von einer breiten Palette sozial-konstruktivistischer Argumente geprägt. In der Frage der kulturellen Verankerung konstruktivistischer Vorgänge noch konsequenter und enger auf die gesellschaftlichen Diskurse und ihre Folgen für das Erleben, Handeln und Denken des einzelnen Menschen ausgerichtet als der „Kulturalismus“ Janichs, wirken aus der Perspektive des „Sozialen Konstruktivismus“ „Mythen, Redeweisen, literarische Vorlagen, Filme ... und andere ...narrative Strukturen“³⁸ konstituierend für die Wirklichkeitsbildung des Einzelnen. Auch die Wissenschaft „wird nicht als Abbildung objektiver Tatbestände, sondern als Sprach-

³⁵ vgl. Janich, 1996

³⁶ vgl. 4.5 Die Systemtheorie Niklas Luhmanns

³⁷ vgl. Berger & Luckmann, 1966

³⁸ Ameln, 2004, S. 191 f.

spiel von Akteuren mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Interessen angesehen, die bei der Bewertung von Theorien stets mit berücksichtigt werden müssen³⁹. Somit geraten sowohl der Beziehungsaspekt als auch die Interaktion in kommunikativen Handlungen und damit Sprache als Voraussetzung von Denken und als Form des soziale Handelns in den Fokus des „Sozialen Konstruktivismus“. Insbesondere die Psychologie greift in der systemischen Therapie Aspekte des „Sozialen Konstruktivismus“ auf und geht von sozialen Konstruktionen als Ursache psychischer Störungen aus. Insofern bringt der „Soziale Konstruktivismus“ eine aufklärerische Perspektive in die systemische Praxis ein und lässt die Frage der Therapiebedürftigkeit von menschlichen Verhaltensweisen in kontextueller Abhängigkeit erscheinen. In dieser kritischen Grundhaltung „besteht das Anliegen sozial-konstruktivistischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit auf praktischer Ebene in der Stärkung des Einzelnen gegenüber dominanten Meinungen und Institutionen, im Empowerment von Minderheiten usw.“⁴⁰.

Dem Verständnis eines individualisierten, operational geschlossenen psychischen Systems des Menschen versucht der „Soziale Konstruktivismus“ eine Fokussierung auf Interaktionen in sozialen Bezugsgruppen entgegenzusetzen. Peter Hejl ergänzt den Begriff der Selbstreferentialität um den Begriff der Synreferentialität: Während „Selbstreferentialität“ den Bezug auf die Zustände eines kognitiven Systems bezeichnet ..., hebt Synreferentialität den Bezug auf im Sozialsystem ausgebildete oder/und für es konstitutive Zustände hervor⁴¹.

Im Bezugsrahmen der kulturtheoretisch-sozial begründeten Konstruktivismen ist zudem der „Interaktionistische Konstruktivismus“ Kersten Reichs⁴² zu nennen, welcher die Bedeutung der Beziehungswirklichkeiten in interaktiven Prozessen in den Vordergrund stellt. Er wählt den Begriff der Lebenswelt für eine im sozialen Kontext stehende Beobachterperspektive:

³⁹ Ameln, 2004, S. 192

⁴⁰ Ameln, 2004, S. 192

⁴¹ Hejl, 1992, S. 195

⁴² vgl. Reich, 1998¹

„Die Lebenswelt ist eine Beobachterperspektive, in der wir die beiden Momente – Inhalte und Beziehungen – stets vermittelt denken müssen. Das aber bedeutet, dass uns ... kein solipsistisch begründeter, radikaler Konstruktivismus‘ mehr genügen kann. Konstruktivismus findet in einer Lebenswelt, dabei in einer Kultur und in sozialen Verhältnissen statt, ist also immer sozialer Konstruktivismus.“⁴³

Abgesehen davon, dass die zentrale These des Konstruktivismus – die Frage nach der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis und nach der Abbildbarkeit einer äußeren Realität – ein traditioneller Gegenstand philosophischer Betrachtungen ist, gibt es insbesondere in den letzten Jahrzehnten eine unüberschaubare Vielfalt konstruktivistischer Theoriebildungen, die in Korrespondenz mit einem zunehmend am Kinde orientierten, neuen Paradigma in pädagogischen Zusammenhängen zu einer grundlegenden systemisch-konstruktivistischen Pädagogik geführt haben. Dabei haben diese Grundlagentheorien im schulischen Umfeld zu keinen linear ableitbaren methodischen Handlungsstrategien geführt, sondern eher zu einer „reflexiven und kritischen Grundhaltung gegenüber den Begründungen für pädagogisches Handeln“⁴⁴. Im Hinblick auf das übergeordnete pädagogische Thema werden Vertiefungen konstruktivistischer Grundlagen in den später folgenden Ausführungen mit den Begriffen der Pädagogik, der Erziehung und des Lernens in einen Zusammenhang gebracht.

⁴³ Reich, 1998², S. 385

⁴⁴ Lindemann, 2006, S. 9

4

Lebende und kognitive Systeme

Neben der Betrachtung konstruktivistisch ausgerichteter Theoriegebäude gilt es, die Grundlagen systemtheoretischer Ansätze zu erörtern. Wird in der Literatur von systemischem Konstruktivismus gesprochen⁴⁵, verweist das auf die inhaltliche Verschränkung der beiden Perspektiven, die jeweils für den anderen Bereich – so sie denn überhaupt voneinander getrennt werden können – konstituierend wirksam sind: So bedingt bspw. die systemtheoretisch beschriebene Abgeschlossenheit der Systeme den Konstruktionsvorgang individueller Wirklichkeiten. Umgekehrt schließt der Konstruktionsgedanke eine analoge Kopplung zwischen Individuum und Umwelt aus, führt also wieder zur Abgeschlossenheit von (personalen) Systemen⁴⁶.

4.1 Der Begriff des Systems

Die grundlegendste Beschreibung eines Systems basiert auf der Vorstellung einer Ansammlung von Elementen (Komponenten), welche zueinander und zu den jeweiligen Eigenschaften in Beziehung (Relation) stehen.

„A system is a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes.“⁴⁷

Diese Definition klammert den Umweltbezug eines Systems noch aus. Nach Helmut Willke konstituiert sich ein System durch die Abgrenzung von seiner Umwelt und durch seine Beziehungen zu der abgegrenzten Umwelt. Er versteht System als „einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehung zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituieren

⁴⁵ vgl. z. B. den Untertitel zu: Voß, 2002¹: Systemische-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik

⁴⁶ Analog zu traditionellen Bezeichnungen wie „Subjekt“ oder „Individuum“ sprechen Systemtheoretiker von „personalen“ oder „psychischen“ Systemen. Vgl. Luhmann, 1984, S. 155

⁴⁷ Hall & Fagen, 1956, S. 18

eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt.“⁴⁸ Somit steht die Systemumwelt, also die Gesamtheit aller Komponenten und Relationen, die nicht dem System zugehörig sind, dem System gegenüber. Durch diese Differenzmarkierung lassen sich Systeme zueinander vielfältig in Relation setzen, Subsysteme als Teile anderer Systeme definieren und nicht zuletzt auch diese wiederum in einer gegenseitigen Bezogenheit beschreiben. Bspw. sind menschliche Individuen als Teile des Systems Familie und die Systeme Familie und Schule als Teilsysteme der Gesellschaft beobachtbar. Der einzelne Mensch wiederum kann „als lebendes und kognitives System beschrieben werden, zu dessen Bestandteilen ein Immunsystem und ein Nervensystem gehören“⁴⁹. Auch biochemische Systeme lassen sich als Bestandteile des Menschen kategorisieren. So bilden Betriebsstrukturen von Organisationen oder Firmen, der strukturelle Aufbau von biologischen Zellen oder soziale Handlungs- oder Kommunikationssituationen nur Beispiele systemischer Wirkungsbereiche.

Jedes System kann also ein Subsystem übergeordneter Systeme darstellen oder umgekehrt auch Subsysteme bilden. Ein weiterer wesentlicher Aspekt liegt in dem zugrunde liegenden Prinzip der Emergenz, nach dem das Zusammenwirken der Elemente eines Systems neue Eigenschaften hervorbringt und das ganze System mehr darstellt als ausschließlich die Summe seiner Elemente. Das genannte Beispiel zeigt, dass systemische Zusammenhänge sowohl bei psychischen und physischen als auch bei sozial wirksamen Systemen zu beobachten sind. Diese Darstellung elementarer Eigenschaften von Systemen erfährt eine spezifische Ausdeutung in einzelnen Theorien und Blickwinkeln. Somit definiert sich ein System in konkreter Deutung durch den Beobachter und seine Benennung von Komponenten, Relationen und Grenzen. Schließlich „muss man immer irgendwo zwischen Atom und Weltall einen brauchbaren Komplexitätsgrad wählen, um ein System zu beschreiben“⁵⁰. In einer „Allgemeinen Systemtheorie“ versucht der Biologe Ludwig von Bertalanffy als einer der ersten Systemtheoretiker eine Formalisierung gemeinsamer Gesetzmäßigkeiten biologischer, physikalischer und

⁴⁸ Willke, 2000, S. 250

⁴⁹ Lindemann, 2006, S. 38

⁵⁰ Vester, 2002, S. 20

sozialer Systeme.⁵¹ Er entdeckt bei der Suche nach fachübergreifenden Phänomenen von nicht nach herkömmlichen, physikalisch-chemischen Gesetzmäßigkeiten erklärbaren Vorgängen sogenannte Isomorphismen. Diese Übereinstimmung bezieht sich auf die Organisation und Strukturierung der Elemente völlig verschiedener Systeme. Von nun an konzentriert sich von Bertalanffy auf die Untersuchung von komplexen Wechselbeziehungen zwischen den Einzelteilen eines Systems. Damit weicht die Vorstellung eines Prinzips der linearen Kausalität (Ursache-Wirkung) in diesem Modell der Beobachtung einer zirkulären Kausalität, in der jedes Verhalten auf das betreffende Lebewesen zurückwirkt (feedback).

So weist auch Lindemann darauf hin, dass dem Beobachter nicht nur die Aufgabe zukommt, Komponenten, Relationen und Grenzen auszuwählen, sondern auch die Entscheidung darüber, „*von welcher Art* diese Komponenten sind und *wie* die Relationen zwischen ihnen ausgefüllt werden“⁵², also bspw. die Entscheidung darüber, ob sich die Relationen zwischen den Komponenten entweder als triviale Ursache-Wirkungsbeziehung oder als komplexe Wechselbeziehung beschreiben lassen. Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Annahmen wird hier ein Verständnis von Systemen als „Beschreibungs- nicht als Korrespondenzmodelle[n]“⁵³ einer vermeintlich ontischen Realität unterstützt. In Konsequenz daraus seien die Darstellungen folgender Typen von Systembeschreibungen als Aussagen von Beobachtern zu verstehen, die in persönlicher Blickweise Komponenten, Relationen und Grenzen gewählt und zu ihren Entwürfen gestaltet haben. Die Auswahl der folgenden Ansätze steht im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für den konstruktivistischen Bezug. Auf die Darstellung weiterer pädagogischer, entwicklungspsychologischer oder soziologischer Systemtheorien wie bspw. der „Ökologischen Systemtheorie“ Urie Bronfenbrenners⁵⁴ mit ihrer differenzierten und umfassenden Beschreibung umweltbedingter Einflüsse auf die Entwicklung des sich in einem komplexen System von Beziehungen entwickelnden Wesen soll an dieser Stelle verzichtet werden.

⁵¹ vgl. Bertalanffy, 1949

⁵² Lindemann, 2006, S. 39

⁵³ Lindemann, 2006, S. 40

⁵⁴ vgl. Bronfenbrenner, 1981

4.2 Kognition

Der Begriff der Kognition bildet quasi das Bindeglied zwischen der Autopoiesis-Theorie Maturanas und pädagogischen Fragestellungen. Grundsätzlich werden in der Psychologie, in der der Begriff der Kognition ohnehin uneinheitlich verwendet wird, alle Prozesse, die als neuronal basierte Informationsverarbeitungsprozesse wie Wahrnehmung, Denken, Verstehen und Urteilen ablaufen, mit Kognition bezeichnet. In der definitorischen Setzung Maturanas unterscheidet sich der Begriff der Kognition in einem wesentlich weiter gefassten Verständnis von herkömmlichen Festlegungen.

Maturana verwendet den Terminus Kognition für grundsätzlich alle Handlungen eines lebenden Systems. Talcott Parsons spricht von der Kognition als der „analytische[n] Komponente jeder Handlung“⁵⁵. Da sämtliche Handlungen eines lebenden Systems auf Erhalt der Autopoiese und damit auf das Überleben gerichtet sind, bezeichnet Maturana alle lebenden Systeme als kognitive Systeme.

„Ein kognitives System ist ein System, dessen Organisation einen Interaktionsbereich definiert, in dem es zum Zweck der Selbsterhaltung handeln kann. Der Prozeß der Kognition ist das tatsächliche (induktive) Handeln oder Verhalten in diesem Bereich. Lebende Systeme sind kognitive Systeme, und Leben als Prozeß ist ein Prozeß der Kognition. Diese Aussage gilt für alle Organismen, ob diese ein Nervensystem besitzen oder nicht.“⁵⁶

Diese biologische orientierte Definition weicht von psychologischen Vorstellungen der Kognition ab. So ist nach Maturana das Vorhandensein eines neuronalen Systems nicht zwangsläufig notwendig, um kognitives Verhalten beschreiben zu können. Nervensysteme erweitern lediglich den kognitiven Bereich des lebenden Systems über rein physikalische Interaktionen hinaus auf mögliche Interaktionen mit den eigenen Zuständen. In diesem Zusammenhang bezeichnet Maturana den Sonderfall der neuronalen Aktivität, ausgelöst durch das nervöse Agieren

⁵⁵ Parsons, 1994, S. 44

⁵⁶ Maturana H. R., 1982, S. 39

selbst, also das Vorhandensein eines kognitiven Bereichs innerhalb einer kognitiven Aktivität als „Denken“.

Maturanas Kognitionskonzept mit seiner weitgefassten Definition von Kognition stehen wesentlich engere Auffassungen gegenüber. Gerhard Roth insistiert auf einer grundsätzlichen Unterscheidung zwischen nicht kognitiven Aktivitäten des Nervensystems und den darauf aufbauenden, bedeutungsvollen, kognitiven Prozessen wie Erkennen und Erinnern. Seiner Ansicht nach ist es „nicht sinnvoll, alles, was im Gehirn geschieht, als kognitiv zu bezeichnen“⁵⁷. Demnach funktioniert das Gehirn nicht im autopoietischen Sinne, da es sich auch mit Dingen beschäftigen kann, die nicht unmittelbar dem Überleben des Systems dienen. Im psychologischen Verständnis sind kognitive Vorgänge Prozesse des Denkens, Erinnerns, Erkennens und des Erwerbs von Wissen. Während damit im klassischen Sinne Strategien der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung verbunden sind, steht dieser Vorstellung von Repräsentationen ontologischer Realitäten aus konstruktivistischer Sicht eine Neuschaffung, eine Erzeugung von Wirklichkeiten gegenüber, wobei biografische Erfahrungen und Viabilitätspostulate maßgeblich an der eigenen Wirklichkeit beteiligt sind. Aus der Sicht Francisco Varelas:

„Der Grundgedanke besteht also darin, daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozeß des Gehens erst entsteht. Daraus folgt, daß meine Auffassung der Kognition nicht darin besteht, daß diese mithilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern dass sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige geforderte Bedingung die ist, daß sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht: Sie gewährleistet die Fortsetzung der Existenz des betroffenen Systems mit seiner spezifischen Identität.“⁵⁸

Daraus ergeben sich folgende Grundaussagen kognitiver Vorgänge:

⁵⁷ Roth G., 1997, S. 31

⁵⁸ Varela, 1990, S. 110

1. Kognition ist als autopoietischer Prozess auf Qualitätsverbesserung orientiert.
2. Es ist ein aktiver, handlungsorientierter Prozess, was insbesondere im Hinblick auf pädagogische Forderungen berücksichtigt werden muss.
3. Der biografische Hintergrund prägt das, was Varela mit „gesundem Menschenverstand“ bezeichnet. Kognition schließt den Rückblick auf Bewährtes mit ein.
4. Nicht zuletzt ist Kognition ein sozialer Prozess, in dem die Fähigkeit, mit seinen Mitmenschen über die unterschiedlichen Weltkonstruktionen kommunizieren zu können, von großer Bedeutung für die Flexibilität im Aufbau der eigenen Weltkonstruktionen ist.

Grundsätzlich ist es Bestandteil des konstruktivistischen Verständnisses, dass durch die Kognitionen die Wirklichkeiten erzeugt werden, die viabel zu den menschlichen Lebenssituationen passen. Insbesondere im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse bedeutet Kognition als „komplexe, für den Organismus bedeutungsvolle, das heißt für Leben und Überleben relevante und deshalb meist erfahrungsabhängige Wahrnehmung und Erkenntnisleistungen“⁵⁹ die Bereitstellung von Methoden und Lernumgebungen, wie sie als Formen des „Situiereten Lernens“ bezeichnet werden.

4.3 Kybernetik

Die Kybernetik behandelt als Regelungs- und Kommunikationstheorie operational geschlossene Mechanismen. Ein kybernetisches System bemüht sich eigenständig durch interne Regelungen und Steuerung um einen Ausgleich (Homöostase). Durch rekursive Rückkopplungen ist das System in der Lage, Störungen zu kompensieren und sich selbst zu regulieren. In diesem kybernetischen Modell steuert sich das System über permanente Vergleiche zwischen Soll- und Ist-Zustand selbst. Dieser Vorgang ist am Beispiel des nicht lebenden Systems einer

⁵⁹ Roth G., 1997, S. 30

Heizungsanlage nachvollziehbar. Die Elemente dieses Systems bilden Thermostat, Heizkessel und weitere Bestandteile. Die vorgesehene Raumtemperatur wird über einen Regler als Stellgröße vorgegeben, der Sollzustand somit definiert. Stellt ein Fühler das Unterschreiten des Schwellenwertes fest und diagnostiziert somit eine Diskrepanz zwischen dem Soll- und dem Ist-Wert, wird die Heizungsanlage eingeschaltet, bis der Soll-Wert wieder erreicht ist. Bei diesem Beispiel handelt es sich im Sinne von Foersters um eine triviale Maschine, deren Handlungsprozess offensichtlich und nachvollziehbar ist.

„Das Konzept ... sollte einen Verhaltensmodus kennzeichnen, der sich von der üblichen Auffassung der Operationen und Maschinen mit ihrer eindeutigen Ursache-Wirkung, Reiz-Reaktion, input-output usf. grundlegend unterscheidet. Der Unterschied ist bedingt durch die Anwesenheit von Sensoren, deren (Rück-) Meldungen über den Zustand der Effektoren des Systems auf die Operation dieses Systems einwirken.“⁶⁰

Weitere Beispiele für kybernetische Prozesse lassen sich in der Natur finden, wenn die Vorgänge in Biotopen im Zusammenhang von Nahrungsketten beschrieben werden, die eben auch nicht an lineare, sondern an zirkuläre Abläufe gebunden sind. Bei komplexen Systemen mit unüberschaubar vielen Elementen und damit verbundenen Rückkopplungsprozessen ist die Vielzahl der Einflüsse und Wechselbeziehungen nicht mehr analysierbar, geschweige denn planbar. Mit den Aspekten der Selbstreferentialität und der Rekursivität von kybernetischen Systemen ist der Vergleich mit dem Wirken des menschlichen Gehirns herstellbar. Heinz von Foerster, gleichermaßen Physiker und Epistemologe, entwickelt das Bild von trivialen und nicht-trivialen Maschinen, letzteres als Synonym für nicht berechenbares Verhalten aufgrund innerer, komplexer Zustände und überträgt es auf das menschliche Verhalten. Die auf von Foersters Übertragung von kybernetischen, physikalischen Prozessen auf menschliche Verhaltensindikationen beruhende pädagogische Botschaft lautet:

⁶⁰ Foerster, 1994¹, S. 77

*„Der Großteil unserer institutionalisierten Erziehungsbemühungen hat zum Ziel, unsere Kinder zu trivialisieren. [...] Eine triviale Maschine [ist] durch eine festgelegte Input-Output-Beziehung gekennzeichnet, während in einer nicht-trivialen Maschine der Output durch den Input **und** den internen Zustand der Maschine bestimmt wird. Da unser Erziehungssystem daraufhin angelegt ist, berechenbare Staatsbürger zu erzeugen, besteht sein Zweck darin, alle jene ärgerlichen Zustände auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen.“⁶¹*

Um sich zumindest reflexiv Zugang zu den erkenntnistheoretischen Bedingungen des Verstehens zu verschaffen, führt von Foerster den Begriff der „Kybernetik 2. Ordnung“ ein, einer Beobachtung der Beobachtung (also 2. Ordnung), welcher die Vorstellung einer „objektiven Realität“ vermeidet und durch Rekursionsprozesse zur Bewertung von Verhaltensformen führt.

Wie bereits erwähnt, stellt der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage in den Systemtheorien keine homogene Einzeldisziplin dar. Ob in Bereichen der Ökonomie, der Soziologie oder Psychologie, ob in der Neurologie, der Medizin oder der Literaturwissenschaft: Der Gedanke, dass der Mensch stets nur mit seiner Erfahrungswirklichkeit umgehen kann und sein Verhalten durch zirkuläre Kausalitäten innerhalb der Wechselbeziehungen von Einzelementen im jeweiligen System nicht vorhersehbar ist, hat in viele Wissenschaftsbereiche Eingang gefunden. Reich mahnt zur Vorsicht, wenn es darum geht, Rückkopplungen in Regelkreisen auf menschliche Verhaltensweisen zu übertragen:

„Insbesondere Rückkopplungen in Regelkreisen sind auf menschliches Verhalten übertragen worden. Dies veränderte das Bild über menschliche Kommunikation nachhaltig. Es muss aber bedacht bleiben, dass die dabei entstehenden Analogien bloß bildlich anregend sind, dass aber keineswegs aus der Kybernetik ein Abbild für menschliches Verhalten gewonnen werden kann. Menschliches Verhalten ist deutlich komplexer als es eine Kybernetik suggeriert.“⁶²

⁶¹ Foerster, 1993¹, S. 171

⁶² Reich, 2007

Während die Kybernetik einen eher mechanischen Systembegriff in den Zusammenhang des Konstruktivismus einbringt, stellt die folgende Systemtheorie eine fundamentale Orientierung am Prinzip des Lebens dar und unternimmt den Versuch einer Kategorisierung des Lebendigen. Sie bildet eine wichtige systemtheoretische Grundlage für die Annahmen des Konstruktivismus.

4.4 Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell

Die Tatsache, dass wissenschaftliche Forschung insbesondere durch gentechnologische Errungenschaften dem Grenzbereich zwischen Leben und Nicht-Leben deutlich näher rückt und technische Kunstwerke Leistungen erbringen, die früher nur Lebewesen vorbehalten waren, werfen die Frage der Definition des Lebendigen auf. Was ist Leben? Was unterscheidet das Lebendige vom Nicht-Lebendigen? Ist es die Kombination bestimmter chemischer Substanzen, die in ihrer Reaktion bei Kleinstlebewesen „Leben“ genannte Zustände initiieren? Ist Bewegung ein Kriterium oder gar die Fähigkeit zur Reproduktion? Vielleicht ist es auch die Kombination diverser Eigenschaften oder gar die Organisationsstruktur derselben? Auf der Suche nach dem Grundprinzip des Lebens und nach Gemeinsamkeiten von Lebewesen als Systeme erscheint es sinnvoll, die Organisation als eine Gesamtheit aller Relationen zwischen den einzelnen Komponenten zu betrachten. Die chilenischen Neurobiologen Umberto Maturana und Francisco Varela wählen in ihrer „Theorie der lebenden Systeme“ den Weg der systemtheoretischen Klassifizierung. Grundlage der auch als Autopoiese-Modell bekannten Theorie ist der Gedanke, dass ein zentrales Organisationsprinzip ein Objekt zum Bestandteil einer Klasse oder Kategorie werden lässt, nämlich der Kategorie des „Lebendigen“. Maturanas und Varelas Vorschlag ist es, Lebewesen dadurch zu charakterisieren, dass sie sich selbst erzeugen.⁶³ Zu diesem Zweck prägen die Wissenschaftler den Terminus „Autopoiese“ (griech. *autos* = selbst; *poiein* = machen). Demnach sind lebende Systeme Organisationen, die sich selbst erzeugen, sich

⁶³ vgl. Maturana & Varela, 1987, S. 50 f.

selbst organisieren und selbstreferentiell arbeiten.⁶⁴ Sie sind operational geschlossen, beziehen also alle Aktivitäten und Operationen ausschließlich auf sich selbst. Ausgangspunkt der Überlegungen von Maturana und Varela waren die Untersuchungen von Ein- und Mehrzellern. Eine Membran trennt das innere System von der äußeren Umgebung. Zur Aufrechterhaltung ihres Systems benötigt die Zelle bspw. Nukleinsäuren und Proteine. Diese wiederum produziert sie selber, was sie in die Lage versetzt, sich teilen und somit reproduzieren zu können (Mitose). In dieser Organisation ist die Zelle völlig autonom, was Maturana mit selbstreferentiell bezeichnet. Die Autopoiesis-Theorie, die sich ursprünglich ausschließlich auf einzellige Lebewesen bezog (autopoietische Systeme 1. Ordnung), erfuhr durch andere Autoren und letztlich auch durch Maturana selbst eine Erweiterung auf autopoietische Systeme höherer Ordnungen wie Mehrzeller, aber auch Menschen und gesellschaftliche Systeme. Die Begriffe „Organisation“ und „Struktur“ verwendet er als Termini technici in folgender Bedeutung: Organisation beschreibt die Relationen zwischen den Elementen eines Systems, um als Mitglied einer bestimmten Klasse erkannt werden zu können.

„Unter Struktur von etwas werden die Bestandteile und die Relationen verstanden, die in konkreter Weise eine bestimmte Einheit konstituieren und ihre Organisation verwirklichen.“⁶⁵

Anders formuliert bedeutet „Organisation“ die Einheit des zirkulären Produktionsprozesses der Systemkomponenten und ist damit existentiell unveränderbar. Eine Veränderung der „Organisation“ eines Lebewesens würde es vermutlich nicht überleben. Die „Struktur“ und damit die Relation der Bestandteile des Systems oder ihre Abfolge im Prozess der Produktion sind dagegen veränderbar. Man spricht von einer „strukturellen Plastizität“ des Organismus, „d. h. er ist eben durchaus dazu fähig, seine internen Strukturen (bspw. Ansichten, Einstellungen) zu modifizieren (mittels selbstorganisatorischer Prozesse), aber auf der Grundlage seines *Strukturdeterminismus*“⁶⁶.

⁶⁴ vgl. Maturana & Varela, 1987, S. 55

⁶⁵ Maturana & Varela, 1987, S. 54

⁶⁶ Wyrwa, 2002, S. 20 f.

Lebende Systeme können also nur Veränderungen vollziehen, die ihrer Struktur als Kombinationsmöglichkeiten der Elemente entsprechen. Diese Veränderungen werden von außen durch Reize angeregt. Maturana spricht in dem Fall von „Perturbationen“, was gleichzusetzen ist mit Störungen, die Zustandsveränderungen auslösen können, jedoch nicht zwangsläufig verursachen. Das autopoietische System entscheidet selbst, ob und wie es auf eine „Perturbation“ durch die Umwelt reagiert (operationale Geschlossenheit). Diese Eigenschaft erhält eine besondere Gewichtung in der Beobachtung von Lernsituationen, bedeutet es doch, dass Lernstoff nur aufgrund einer autonomen Entscheidung des betroffenen Systems – hier des Schülers – aufgenommen wird und zu einer eigenen Konstruktion führt.

Die unterschiedlichen Lebensformen besitzen alle die gleiche Organisation, aber unterschiedliche Strukturen. Erst der „strukturellen Plastizität“, also der Fähigkeit zur Anpassung ist es zu verdanken, dass Arten über viele Generationen hinweg trotz veränderter Lebens- und Umweltbedingungen bestehen konnten. Ihre Strukturen sind im Laufe der Phylogenese immer wieder verändert worden. Aber auch der einzelne Mensch ist durch eine Fähigkeit zur starken strukturellen Plastizität gekennzeichnet. Gemeint ist die Fähigkeit zu „lernen“ und sich damit den sich permanent veränderten Bedingungen der Lebenswelt zu stellen. Damit aber eine Reizung des Systems geschehen kann, müssen geeignete Sensoren vorhanden sein. Nur über eine systemeigene Sprache können Stimulationen und Impulse empfangen werden. In der Übertragung der Theorie auf kognitive Prozesse bildet auch das Nervensystem ein autopoietisches System. Es ist selbstreferentiell und operativ geschlossen. Neuronale Aktivitäten erzeugen ständig neue neuronale Aktivitätszustände.⁶⁷

Aufgrund der elementaren und substantiellen Bedeutung für das Verständnis des systemischen Konstruktivismus und die auf dieser „Theorie der lebenden Sys-

⁶⁷ Übrigens stoßen Maturana und Varela an dieser Stelle auf ein Problem ihrer eigenen Definition. In autopoietischen Systemen reproduzieren sich die Elemente selbst. Allerdings erzeugen sich im strengen Sinne Nervenzellen nicht selbst. Definitionsverträglich ist jedoch die Auslegung, dass neuronale Vorgänge bioelektrische Ereignisse hervorbringen, die wiederum zu neuen bioelektrischen Ereignissen führen. In der Übertragung dieser Theorie auf soziale Zusammenhänge hat Niklas Luhmann ohnehin von der erweiterten Definition Gebrauch gemacht.

teme“ aufbauende pädagogische Auseinandersetzung im Gesamtzusammenhang der vorliegenden Arbeit seien die wesentlichen Kriterien der Autopoiese-Theorie Maturanas und Varelas noch einmal zusammengefasst:

- *Autopoiese/operationale Geschlossenheit*: Die autopoietische Organisation bildet ein charakterisierendes Merkmal lebender Organismen. Sie kennzeichnet ein lebendes System als autonom, „wenn es dazu fähig ist, seine Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren“⁶⁸. Ein wesentliches Element autopoietischer Systeme ist die Eigenschaft, sich selbst aufgrund einer inneren Dynamik und in relativer Unabhängigkeit von der Umgebung zu erhalten und zu verwirklichen. Autopoiese bedeutet die eigene Zuständigkeit des Systems für seine Erhaltung und Erneuerung.

„Autopoietische Systeme sind operativ geschlossene Systeme, die sich in einer ‚basalen Zirkularität‘ selbst reproduzieren, indem sie in einer bestimmten räumlichen Einheit die Elemente, aus denen sie bestehen, in einem Produktionsnetzwerk wiederum mit Hilfe der Elemente herstellen, aus denen sie bestehen.“⁶⁹

In operationaler Geschlossenheit ist die Identität von Systemen „durch ein Netz von dynamischen Prozessen gekennzeichnet, deren Wirkungen das Netz nicht überschreiten“⁷⁰.

- *Selbstreferentialität*:

„Ein System kann man als selbstreferentiell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen lässt, auf diese Selbstkonstitution also laufend reproduziert.“⁷¹

Auch wenn diese Aussage zur Selbstreferentialität im Zusammenhang mit der Übertragung des Autopoiese-Modells auf soziale Systeme durch Niklas Luh-

⁶⁸ Maturana & Varela, 1987, S. 55

⁶⁹ Maturana H. R., 1982, S. 58

⁷⁰ Maturana & Varela, 1987, S. 100

⁷¹ Luhmann, 1984, S. 59

mann steht, implizieren Maturanas Aussagen die genannten Eigenschaften der Selbstreferentialität ebenso für biologische Einheiten:

“Due to the circular nature of its organization a living system has a self-referring domain of interactions (it is a self-referring system), and its condition of being a unit of interactions is maintained because its organization has functional significance only in relation to the maintenance of its circularity and defines its domain of interactions accordingly.”⁷²

In Luhmanns Aussage wird deutlich, dass die Begrifflichkeiten von Autopoiese und Selbstreferentialität nicht immer deutlich voneinander zu trennen sind.

- *Strukturdeterminiertheit*: Lebende Systeme sind in ihrer Struktur festgelegt. Eine relative Offenheit in der Struktur eines Systems für Veränderungen kann milieubedingt angeregt, jedoch nicht von außen determiniert werden.

„Strukturdeterminierte Systeme erfahren ausschließlich Veränderungen, die durch ihre Organisation und Struktur determiniert sind. Diese sind entweder Zustandsveränderungen ... oder führen zur Auflösung.“⁷³

- *Strukturelle Kopplung/Perturbation*: Die Möglichkeit einer milieubedingten Anregung verweist auf das Verhältnis des Systems zur Umwelt, welche sich definiert als alles außerhalb des Systems Befindliche. Die strukturelle Kopplung stellt eine Interaktion zwischen dem System und der Umwelt, zwischen „Einheit und Milieu“ dar, bei der die „Struktur des Milieus in den autopoietischen Einheiten Strukturveränderungen nur *auslöst*, diese also weder determiniert noch instruiert (vorschreibt), was auch umgekehrt für das Milieu gilt. Das Ergebnis wird – solange sich Einheit und Milieu nicht aufgelöst haben – eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen sein, also das, was wir *strukturelle Kopplung* nennen.“⁷⁴ Diese Interaktionen bilden füreinander „reziproke Perturbationen“⁷⁵ im Sinne wechselseitiger „Zustandsveränderungen in der Struktur des Systems, die von Zuständen in dessen Umwelt *ausgelöst* ... werden“⁷⁶.

⁷² Maturana & Varela, 1980, S. 10

⁷³ Maturana H. R., 1998, S. 102

⁷⁴ Maturana & Varela, 1987, S. 85

⁷⁵ Maturana & Varela, 1987, S. 85

⁷⁶ Maturana & Varela, 1987, S. 27

4.5 Die Systemtheorie Niklas Luhmanns

Auf der Grundlage des neurobiologischen Autopoieseverständnisses, der konstruktivistischen Grundannahmen und der strukturell-funktionalen Theorie von Talcott Parsons⁷⁷ hat der Jurist und Soziologe Niklas Luhmann eine als „Theorie der sozialen Systeme“ diskutierte Gesellschaftstheorie entwickelt, welche als interdisziplinäres Erkenntnismodell weit über den Fachbereich der Sozialwissenschaften hinaus Grundlagen zu einer „Erweiterung des menschlichen Vermögens, die Komplexität der Welt zu erfassen und zu reduzieren“⁷⁸, bereitgestellt hat. Das umfangreiche und kohärente Theoriegerüst stellt in seinem universalen Anspruch auf Deutung gesellschaftlicher Zusammenhänge jegliche Form sozialer Interaktion in den Mittelpunkt.

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Annahme, dass Wirklichkeit aufgrund systemeigener Bedingungen des Erkennens und nicht aufgrund einer ontischen „Realität“ als individueller Konstruktionsprozess beschrieben werden muss, entzieht sich Luhmann gewissermaßen in einem Punkt dem Beobachterstatus und der subjektiven Relativität, indem er einen erkenntnisunabhängigen Fixpunkt markiert und behauptet: „Es gibt Systeme.“⁷⁹ Somit scheint Luhmann seine Annahme, dass keine erkenntnisunabhängige Wirklichkeit beobachtet werden könne, auf einer Grundaussage aufzubauen, in der Erkenntnisunabhängiges behauptet wird. Offensichtlich liegt der Kern der erkenntnistheoretischen Problematik in der Frage der Korrespondenz zwischen einer angenommenen Realität und der Beobachtung bzw. der nachfolgenden Erkenntnis. Luhmann hegt keinen „Zweifel also, daß die Außenwelt existiert, und ebenso wenig ein[en] Zweifel daran, daß ein wirklicher Kontakt mit ihr möglich ist als Bedingung der Wirklichkeit der Operationen des Systems selbst“⁸⁰. Andererseits muss „alle Realität über Unterscheidung konstruiert werden und bleibt damit Konstruktion“⁸¹. Die ausschließlich über Beobachter konstruierte Realität bedarf einer gewissen Be-

⁷⁷ vgl. Parsons, 1964

⁷⁸ Luhmann, 1970¹, S. 67

⁷⁹ Luhmann, 1984, S. 30

⁸⁰ Luhmann, 1990, S. 40

⁸¹ Luhmann, 1990, S. 50

ständigkeit und Widerstandskraft gegenüber nicht geeigneten Beschreibungen, damit die „Verleihung des Qualitätssiegels ‚Realität‘“⁸² erfolgen kann.

„Bei sprachlicher und bildlicher Realitätserzeugung wird die Realität letztlich durch Widerstand der Operationen gegen die Operationen desselben Systems getestet – und nicht durch eine Repräsentation der Welt, wie sie ist.“⁸³

Dieses Verständnis einer Realität als einer sich als konsistent, widerstandsfähig und sozial kommunizierbar erwiesenen Übereinkunft liegt vielen konstruktivistischen Ansätzen zugrunde.⁸⁴

Auf der Grundlage der Annahme existierender Systeme konstatiert Niklas Luhmann 1994, dass der Begriff der Systemtheorie uneinheitlich für eine Vielzahl unterschiedlich motivierter Theorieversuche steht, „die aus sehr verschiedenen Disziplinen stammen und sehr verschiedene Anregungen ausnutzen. Es mag um Organisationstheorie oder um Biologie gehen, um Automatentheorie, artificial intelligence, Neurophysiologie oder Psychologie.“⁸⁵ Seine universelle „Theorie der sozialen Systeme“ beinhaltet ein kohärentes, komplexes und fachübergreifendes Denk- und Begriffssystem zur Deutung sozialer Systeme. Auf der Grundlage des Autopoiesekonzepts biologischer Systeme entwirft Luhmann ein Denkmodell, welches weit über die Anwendung dieses Konzepts auf soziale Systeme im traditionellen Sinn hinausgeht. Im Gegensatz zur klassischen Soziologie geht Luhmann nicht von durch soziale Differenzen determinierten Strukturprinzipien der Gesellschaft aus, sondern beschreibt voneinander unabhängig handelnde Teilbereiche der Gesellschaft (Kunst, Erziehung, Politik, Wirtschaft, Recht, u. a.) als miteinander kom-

⁸² Luhmann, 1996, S. 161

⁸³ Luhmann, 1996, S. 79

⁸⁴ Eine theoriebildende Auseinandersetzung im Umfeld der auszuhandelnden Erkenntnistheorie gibt den Anspruch auf eine intersubjektive Gültigkeit auf. Um die Quadratur des Kreises im Sinne einer verständigungsfähigen Lösung gelingen zu lassen, benötigt es die Aushandlung eines Friedensangebotes, dessen Substanz in einer sozialen Übereinkunft viabler Grundgedanken zu sehen ist. So erhält der systemische Konstruktivismus seinen an sich paradoxen Wahrheitsanspruch durch seine pragmatische Wirklichkeit und seine Bewährung in den Lebenspraxen psychischer und sozialer Systeme. Von dem systemischen Konstruktivismus als einer Erkenntnistheorie zu sprechen, bedeutet somit im eigentlichen Sinne eine Theorie von der individuellen Auffassung des Wissens zu meinen.

⁸⁵ Luhmann, 1994, S. 26

munizierende Funktionssysteme. Diese sozialen Systeme erfüllen exklusiv eine gesellschaftliche Funktion und unterliegen dabei einer eigenen, unabhängigen Logik. So hat die Wissenschaft die Aufgabe, das Wissen über die „Wirklichkeit“ zu mehren, während die Rechtswissenschaften Rechtsnormen definieren. All diese Systeme weisen eine ähnliche Struktur auf. Zunächst einmal generalisiert Luhmann den Begriff der Autopoiese in Bezug auf die identische Reproduktion seiner Elemente.

„Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren. Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden, ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch solche Einheiten im System erst produziert.“⁸⁶

Allerdings erfordert der Rückgriff auf Maturana/Varelas Autopoiesekonzept einige generalisierende Korrekturen in der Begrifflichkeit. Die Orientierung an grundsätzlichen Strukturelementen in der Beschreibung sozialer Systeme erklärt Luhmanns Sympathie für die an sich der Soziologie fremden Fachbereiche der Neurobiologie und der Kognitionstheorie. Losgelöst von traditionellen Subjekt-Objekt-Unterscheidungen wählt Luhmann die System-Umwelt-Differenz⁸⁷ als grundlegendes Kriterium einer Systemidentität, vorausgesetzt, sie wird beobachtet und als Unterscheidung systemintern wahrgenommen.

„Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustande kommen kann, d. h. dadurch, daß die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (sei es auf Elemente desselben Systems, sei es auf Operationen desselben Systems, sei es auf die Einheit desselben Systems) Bezug nehmen. Systeme müssen, um dies zu ermöglichen, eine Beschreibung ihres Selbst erzeugen und benutzen; sie müssen mindestens die Differenz von System und Umwelt systemintern als Orientierung und als Prinzip der Erzeugung von Informationen verwenden können.“⁸⁸

⁸⁶ Luhmann, 1985, S. 403

⁸⁷ vgl. Horster, 1996

⁸⁸ Luhmann, 1984, S. 25

Allen Systemen gemein ist somit neben der autopoietischen Selbstreferentialität die System-Umwelt-Differenz und die Differenz des Beobachtens und Unterscheidens, obwohl man „die System/Umwelt-Differenz aus der Perspektive eines Beobachters (zum Beispiel: des Wissenschaftlers) unterscheiden [kann] von der System/Umwelt-Differenz, wie sie im System selbst verwendet wird, wobei der Beobachter wiederum nur als selbstreferentielles System gedacht werden kann“⁸⁹. Systemtheorie befasst sich „mit der Welt, gesehen mithilfe einer spezifischen Differenz, nämlich der von System und Umwelt“⁹⁰. Dabei gilt die Beobachtung den offenen Systemen, welche im Gegensatz zu den geschlossenen Systemen nicht in von der Umwelt abgeschlossenen Regelkreisen existieren, sondern sich vielmehr dadurch auszeichnen, dass „sie ihre interne Organisation bei Umweltveränderungen selbst umstellen und nicht von außen kausal bedingt und einlinig bestimmt werden“⁹¹. Während über Außenbeziehungen zur Umwelt durchaus Anregungen und Einflüsse auf das System einwirken können, also prinzipiell strukturelle Veränderungen des Systems möglich sind, ist die Organisation des Produktionsprozesses der Systemkomponenten nicht veränderbar, ohne das System zu zerstören. Niklas Luhmann verweist in seiner Beschreibung der sozialen Systeme darauf, dass selbst bei Wegfall oder Austausch einzelner Elemente des Systems die Strukturen häufig erhalten bleiben. Für ihn fasst die Struktur eines Systems „die offene Komplexität der Möglichkeiten, jedes Element mit jedem anderen zu verbinden, in ein engeres Muster ‚geltender‘, üblicher, erwartbarer, wiederholbarer oder wie immer bevorzugter Relationen“⁹².

In seiner Kategorisierung der Systemtypen stellt Luhmann zunächst wie Maturana/Varela die autopoietischen Systeme den allopoietischen Systemen gegenüber. Luhmann differenziert die autopoietischen Systeme dann jedoch in „lebende Systeme“ und „Sinnsysteme“, deren Charakteristikum ein vorhandenes Bewusstsein ist, das wiederum die Vorstellung eines notwendigerweise sinnvollen

⁸⁹ Luhmann, 1984, S. 25

⁹⁰ Luhmann, 1988³, S. 292

⁹¹ Kneer & Nassehi, 2000, S. 23

⁹² Luhmann, 1984, S. 74

Handlungsbezugs impliziert. Diese „Sinnsysteme“ unterscheidet Luhmann weiterhin in „psychische Systeme“ und „soziale Systeme“.

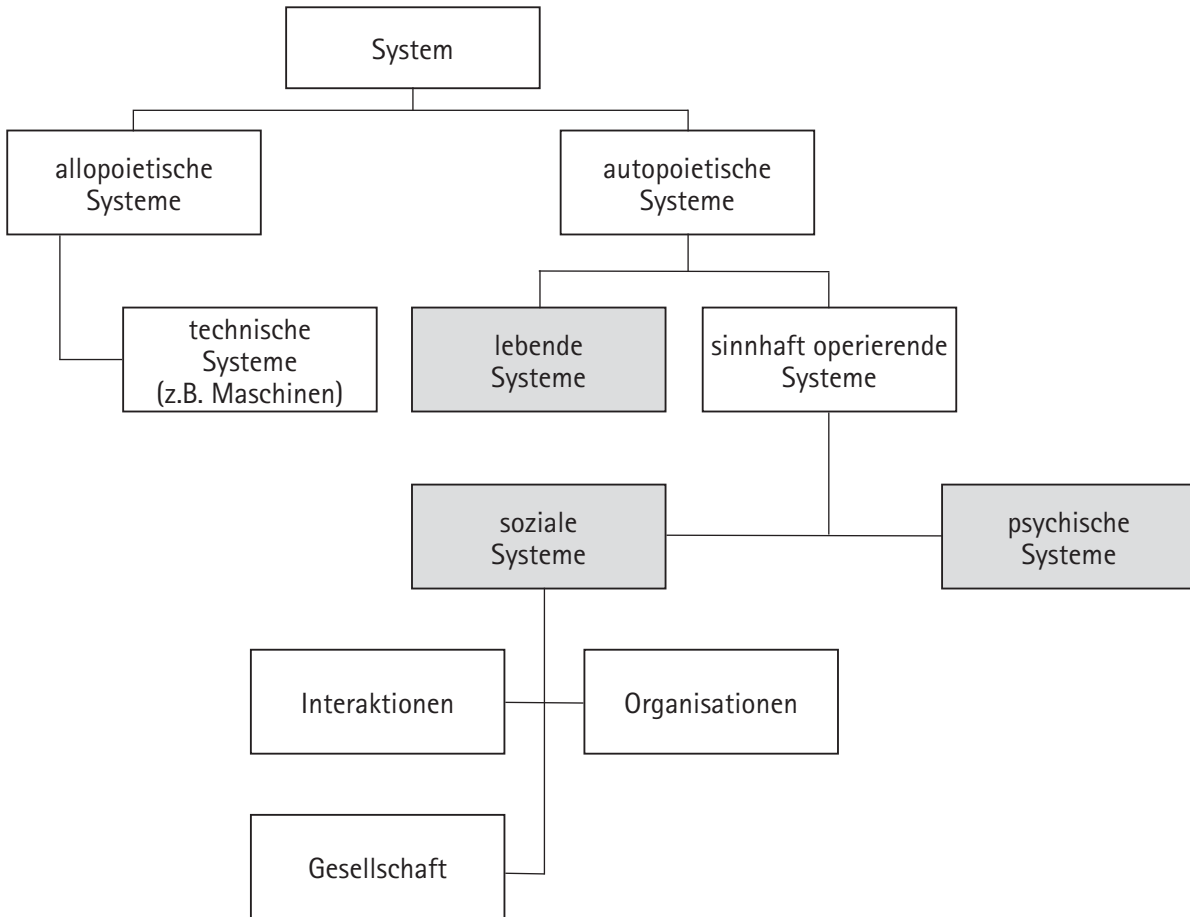


Abbildung 1: Systemtypologie nach Luhmann⁹³

Der Mensch selbst besteht aus einer Vielzahl getrennt operierender Systeme, die überschneidungsfrei und unabhängig voneinander existieren, jedoch – und hier ist wiederum der Bezug zum neurobiologischen Autopoiesekonzept wiederzufinden – mittels struktureller Kopplungen zu einem gewissen Informationsaustausch mit einigen anderen Systemen in der Lage sind. So wirken im Menschen bspw. das Immunsystem, das organische System, das psychische System oder das neurophysiologische System. Der Mensch als biologisch-geistige Entität im anthropologischen Verständnis bildet kein System aus, keine „Analyse-

⁹³ Luhmann, 1984, S. 16

einheit seiner Systemtheorie“⁹⁴, allenfalls ein „Konglomerat autopoietischer eisdynamischer, nichttrivialer Systeme“⁹⁵. Dieser „radikal antihumanistische ... Gesellschaftsbegriff“⁹⁶ basiert bei Luhmann auf keinem misanthropischen Grundempfinden, auch wenn er in einem Interview bekannte:

„Menschenbilder, sowas Grausliches. Also der Mensch interessiert mich nicht, wenn ich das so hart sagen darf.“⁹⁷

Vielmehr unterzieht Luhmann das Denken, Handeln und Verhalten des Menschen einer konsequent systemanalytischen Betrachtung.

Nach Luhmanns systemtheoretischem Verständnis bilden Kommunikationen die Elemente sozialer Systeme.

„Ein soziales System kommt zustande, wenn immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt. Soziale Systeme bestehen demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen.“⁹⁸

Sie entstehen überall dort, wo kommuniziert wird, wo durch das Einbringen kommunikativer Beiträge „bestimmte kommunikative Wirklichkeiten für die beteiligten psychischen Systeme erwachsen“⁹⁹ und operieren mithilfe der Kommunikation einerseits in Differenz zur Umwelt und andererseits in autopoietischem Verhalten. Eine weitere Ebene der existentiellen Aktivität ist das Beobachten und Unterscheiden der Umwelt im Verhältnis zu sich selbst. Beide Verhaltensweisen, das Operieren und das Beobachten bzw. Differenzieren sind grundlegend für jedes autopoietische System, sei es biologischer, psychischer oder sozialer Natur. Autopoietische Systeme sind selbstherstellend und selbstreferentiell geschlossen. Während in Maturana/Varelas Autopoieseverständnis bei lebenden Systemen da-

⁹⁴ Berghaus, 2004, S. 33

⁹⁵ Luhmann, 2002¹, S. 82

⁹⁶ Luhmann, 1997, S. 35

⁹⁷ Huber H. D., 1991

⁹⁸ Luhmann, 19862, S. 269

⁹⁹ Winkler, 2002, S. 112

von ausgegangen wird, dass biologische Organismen sich selbst produzieren und nur das Leben Leben reproduzieren kann, überträgt Luhmann diesen Gedanken auch auf psychische Systeme (Denken produziert Denken) und soziale Systeme (Kommunikation produziert Kommunikation).¹⁰⁰ Diese Aussage kehrt der Anschauung den Rücken, Kommunikation würde von Menschen produziert. Im systemtheoretischen Sinne erzeugen Kommunikationen Kommunikationen, und zwar in existenzieller Notwendigkeit für das soziale System.

„Ebenso wie das menschliche Bewusstsein überschneidungsfrei mit dem Gehirn agiert ..., so liegt die Kommunikation in einem sozialen System auf einer anderen Ebene als unser Bewußtsein.“¹⁰¹

Ohne anschlussfähige Kommunikationen kann ein soziales System nicht länger existieren. Die Elemente eines psychischen Systems sind Vorstellungen und Gedanken, aber auch Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmung und das Denken ganz allgemein. Da nun das psychische System – von Luhmann auch „Person“ genannt – im Sinne der Autopoiese ein geschlossenes System darstellt, bedeutet die Absicht einer Mitteilung dieser Gefühle und Bedürfnisse die Notwendigkeit einer strukturellen Kopplung mit dem Tatbestand einer „doppelten Kontingenz“ der beteiligten psychischen Systeme. Dieser ursprünglich von Parsons in seiner Theorie des Strukturfunktionalismus eingebrachte Begriff¹⁰² wird von Luhmann übernommen¹⁰³ und beschreibt die Unwägbarkeit innerhalb einer Kommunikation, die bei den Gesprächspartnern hinsichtlich der Sinnmöglichkeiten des jeweils anderen bestehen. „Doppelte Kontingenz“ ist eine zwangsläufige Begleiterscheinung der Komplexität selbstreferentieller Sinnsysteme.

Da Kommunikationen nach Luhmann die wesentlichen Elemente aller sozialen Systeme bilden, sollen die Grundlagen seines Kommunikationsverständnisses unter 7.7 „Der Kommunikationsbegriff nach Niklas Luhmann“ näher beleuchtet

¹⁰⁰ Maturana/Varela beschränken den Begriff der Autopoiese auf lebende Systeme (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 55), da in ihrer Argumentation soziale Systeme die Menschen als Mitglieder nicht durch ihre Operationen hervorbringen. Maturana & Varela, 1987, S. 216 f.

¹⁰¹ Winkler, 2002, S. 111 f.

¹⁰² Parsons & Sils, 1951, S. 16

¹⁰³ Luhmann, 1984, S. 156

werden. Außerdem wird der komplexe Zusammenhang von politisch-administrativen Entscheidungen im Bildungssektor und psychologisch-pädagogischen Erkenntnissen mit Blick auf den pädagogischen Kompetenzbegriff in dem Kapitel „17.10.1 Erziehungswissenschaft, Wissenschaft und Politik als Funktionssysteme im systemtheoretischen Rahmen Niklas Luhmanns“ analysiert.

Die Neurobiologie der Wahrnehmung

Den Vorgang der Wahrnehmung in der Perspektive konstruktivistischen Denkens zu betrachten und zu analysieren, bedeutet eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigentlichen Vorgänge der Wahrnehmung und die besondere Rolle des Beobachters. Grundlage eines konstruktivistisch fundierten Verständnisses von Wahrnehmung ist die Annahme einer subjektabhängigen Bedeutungszuweisung und der Unmöglichkeit eines direkten Zugangs zu einer äußeren „Realität“. In der Betrachtung kognitiver Vorgänge lassen sich keine unmittelbaren und eindeutigen Rückschlüsse auf Erregungsursachen ziehen. Bereits Johannes Peter Müller formulierte im 19. Jahrhundert in seinem „Gesetz der spezifischen Sinnesenergie“, dass „es keine eindeutige Korrelation zwischen einem gegebenen physikalischen Stimulus und einer Sinneswahrnehmung (Sensation) ... [und damit] ... keine unmittelbare Wahrnehmung von Objekten und ihren Qualitäten außerhalb des Nervensystems gibt“¹⁰⁴.

5.1 Heinz von Foerster: Das neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung

Dass unter ganz bestimmten Bedingungen das Gehirn des Menschen zu Fehlinterpretationen der „Wirklichkeit“ neigt, verdeutlichen zahlreiche Beispiele populärer optischer und akustischer Täuschungen, die als Phänomene im Alltag für Interesse sorgen, da die gewohnte Eins-zu-eins-Abbildung der „Realität“ – konstruktivistisch beschrieben als *viable*, durch strukturelle Kopplung mit sozialen Systemen bestätigte Zuweisung von Bedeutung an sensorische Reizungen – offensichtlich gelegentlich versagt und uns – umgangssprachlich formuliert – etwas anderes vorgemacht wird, als es „real“ ist. Nun sind für den Prozess der Wahrnehmung zwei Vorgänge konstitutiv: Der Bedeutungszuweisung im kognitiven System aufgrund autopoi-

¹⁰⁴ Paslack, 1991, S. 62 zu Müller J. P., 1834–1840

etischer und selbstreferentieller Eigenschaften geht die Stimulation dieses Systems voraus. Nervenfaserstränge, die das Gehirn mit der Netzhaut im Auge verbinden, leiten bspw. die eingehenden optischen Impulse direkt in das Gehirn. Durch die heutige Messtechnik ist es möglich geworden, die eintreffenden Reize und die damit verbundenen Erregungszustände der Neuronen in Art und Größe zu verifizieren. Wesentliche Erkenntnis entsprechender neuronaler Experimente ist der erstaunliche Nachweis, dass die Nervenzellen nur die Intensität des Reizes weiterleiten können, nicht aber den unmittelbaren Ursprung der Erregung. Von Foerster hat diese Erkenntnis mit dem „Prinzip der undifferenzierten Kodierung“ beschrieben:

„Die Erregungszustände einer Nervenzelle codieren nur die Intensität, aber nicht die Natur der Erregungsursache. Codiert wird nur: ‚Soundsoviel an dieser Stelle meines Körpers‘, aber nicht ‚Was‘.“¹⁰⁵

Das heißt, nur die Quantität, nicht aber die Qualität des Reizes wird gemessen.

„Anders ausgedrückt, der Signalfluss, der von den etwa hundert Millionen Sinneszellen dem Hirn zuströmt, trägt keinen Hinweis auf irgendwelche Eigenschaften jenseits dieser Zellen, außer dass sie an bestimmten Stellen der Körperoberfläche gereizt wurden.“¹⁰⁶

So gelangen also keine Informationen über außerhalb des Körpers vermutete Sachverhalte in das Gehirn, sondern ausschließlich Hinweise auf Erregungszustände in den Sinneszellen. Von Foerster verweist auf zwei Erregungsaspekte, die „durch ein entstehendes Aktionspotential in den Sinneszellen kodiert werden“¹⁰⁷:

- Die Schnelligkeit der aufeinander folgenden Entladungen, also die „Intensität“ der Erregung
- Anfang und Ende der Entladung, wodurch die „Dauer“ der Erregung festgelegt ist.

¹⁰⁵ Foerster, 2003, S. 56

¹⁰⁶ Foerster, 2003, S. 58

¹⁰⁷ Lindemann, 2006, S. 59

So erhalten die sinngebenden Areale des menschlichen Gehirns nur die Informationen über die „Intensität“ und „Dauer“ der Reizungen sowie nach von Foerster den Hinweis auf die gereizte Körperstelle, die Bedeutungszuweisung erfolgt aufgrund der spezifischen, historisch determinierten Struktur der Nervenbahnen, also aufgrund der Erfahrungen, die bisher gesammelt worden sind.

So gibt es bspw. in der Netzhaut des menschlichen Auges einen Punkt, an dem an Stelle lichtempfindlicher Zellen der Sehnerv das Auge in Richtung Großhirn verlässt. Folglich müsste der Mensch dort ein schwarzes Loch, einen „blinden Fleck“ wahrnehmen. Das Gehirn jedoch extrapoliert die Lichtreize der unmittelbaren Umgebung als Erfahrungswerte und setzt so ein vollständiges Bild zusammen, ein Verfahren, das auch in der Fototechnik angewandt wird. Es wird also letztlich nur ein Konstrukt unseres Gehirns als äußerlich sichtbar wahrgenommen und „man sieht nicht, dass man nicht sieht“¹⁰⁸.

Die Tatsache, dass die Bilder der Welt nicht schlicht ins Gehirn transportiert werden, sondern erst im Gehirn entstehen, führt auf die Frage zurück, wie das menschliche Gehirn die vielfältigsten Bilder einer Wirklichkeit erzeugt, die uns unser Leben bewusst gestalten lassen und uns vermeintlich „objektive“ Sicherheit im Umgang mit der äußeren Welt geben. Dass die „Umwelt, die wir wahrnehmen, ... unsere Erfindung“¹⁰⁹ ist und es keine „Wirklichkeit unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Beobachtern“¹¹⁰ gibt, ergänzt sich mit der Schwierigkeit der Akzeptanz dieses Umstands in sozialkommunikativen Alltagssituationen zu eine „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“¹¹¹.

Wie bereits erwähnt, nennt von Foerster den Prozess der Interpretation und Konstruktion an sich bedeutungsfreier Neuronenreizungen Kognition. Der Begriff „Realität“ bekommt unter diesem Gesichtspunkt eine ganz andere Bedeutung. Nun gibt es doch offensichtlich trotz der individuellen Wirklichkeitskonstruktion Verständigungsmöglichkeiten unter den Menschen über gewisse gemeinsa-

¹⁰⁸ Foerster, 2003, S. 51

¹⁰⁹ Foerster, 1994², S. 26

¹¹⁰ Reich, 2002², S. 20

¹¹¹ vgl. Luhmann, 1993

me Wirklichkeitsvorstellungen. So steht der Begriff der „Realität“ für „subjektgebundene Konstrukte, die, einmal mit Menschen abgestimmt, den Charakter des Realen, das heißt, des von uns unabhängig Existierenden, bekommen“¹¹². Es wird also im Weiteren die Frage zu klären sein, in welcher Form und in welchem Ausmaß Wirklichkeitskonstruktionen einzelner Individuen miteinander kommunizierbar sind. Wahrnehmen und Beobachten verlieren aus konstruktivistischer Sicht ihre Unmittelbarkeit. Wahrnehmung erklärt sich als Energietransport aufgrund unspezifischer Impulse, nicht aber als Informationstransfer. Daraus ergibt sich insbesondere dort die Notwendigkeit einer Neuorientierung, wo Wissen vermittelt und Verhaltensänderungen angebahnt werden sollen. Das Verständnis über Beobachtungsvorgänge und Wahrnehmungsprozesse könnte helfen, einerseits die Unberechenbarkeit von Wissensvermittlungsvorgängen zu verstehen und darüber hinaus Ideen zu entwickeln, nach welchen Kriterien Lernen gestaltet werden sollte, um diesem Prozess der eigenständigen Konstruktion Rechnung zu tragen. Die besondere Bedeutung konstruktivistischen Denkens für die Pädagogik soll an späterer Stelle erörtert werden. Zunächst sei das „Prinzip der undifferenzierten Codierung“ aus der Sicht des Biologen und Hirnforschers Gerhard Roths dargestellt.

5.2 Gerhard Roth: Die Neutralität des neuronalen Codes

Gerhard Roth hat sich als einer der Hauptvertreter des „Radikalen Konstruktivismus“ insbesondere mit dem „Gehirn und seiner Wirklichkeit“¹¹³ auseinandergesetzt. Der komplexen Problematik einer Gegenüberstellung von Geist und Bewusstsein einerseits und dem Gehirn andererseits stellt sich Roth in einer dezidierten Darlegung neurobiologischer und neurophysiologischer Vorgänge im menschlichen Gehirn. Im disziplinären Rahmen zwischen Informatik und Philosophie liefert Roth einen wesentlichen Beitrag zur Begründung des konstruktivistischen Denkens, indem er anhand der Prozessabläufe im Gehirn die Art und

¹¹² Maturana & Varela, 1987, S. 14

¹¹³ Roth G., 1997

Weise der menschlichen Erlebniswahrnehmung als systeminterne Konstrukte zu erklären versucht. Seine Versuche der wissenschaftlichen Erschließung wahrnehmungskonstruierender Vorgänge unterliegen wie grundsätzlich jede „konstruktivistische Beweisführung“ der Paradoxie einer wahrheitsorientierten Belegsuche für die These, dass Wahrheit im Sinne der Wirklichkeit Roths eine nicht ontologische Eigenkonstruktion des individuellen Systems sei. Beispielsweise löst Roths Beschreibung der im Grunde statischen und bedeutungslosen Gehirnaktivität nicht die Frage der komplexen Generierung von Wahrnehmung. Roth verweist darauf, dass die Bedeutungszuweisung letztlich Zuweisungen des selbstreferentiellen Systems seien und damit zwei Prozesse parallel ablaufen, welche in „unserer Wirklichkeit“ eben nur in dieser Parallelität erfasst würden. Auch hier wird der Zwiespalt nicht wirklich gelöst, da aufgrund der Abgeschlossenheit des Nervensystems das nahezu unmöglich ist.¹¹⁴

Ausgehend von dem konstruktivistischen Grundverständnis der Unmöglichkeit der „Abbildung“ einer „objektiven Wirklichkeit“ liefert Roth in inhaltlicher Nähe zu Maturanas „Theorie der lebenden Systeme“ den Blick auf neurobiologische Zusammenhänge eines *Wie* des Erkennens. Roth trennt zwischen der „Realität“ als unerfahrbare und erkenntnistheoretisch nicht verfügbare Außenwelt und der „Wirklichkeit“ als die uns einzig zur Verfügung stehende, konstruierte Welt der Kognition. Auch Roth weist auf das Verführungspotential einer von Menschen einheitlich als „Wahrnehmungskonstanz“ empfundenen Objektivitätsdeutung hin und verneint einen Zusammenhang zwischen häufig und nahezu verlässlich wahrgenommenen Eigenschaften und einer außerhalb unserer Gehirnleistung liegenden Neutralität:

„Wir können also aus der Konstanz von Dingeigenschaften nicht zwingend auf ihre objektive Natur schließen.“¹¹⁵

¹¹⁴ Allerdings stellt sich Roth selbst nicht konsequent dem postulierten Wahrheitsverständnis: Seine „gehobene[n] Ansprüche an Plausibilität und interne Konsistenz“ (Roth G., 1997, S. 363) formuliert er nicht im Verständnis seiner individuellen Wirklichkeitskonstruktion.

¹¹⁵ Roth G., 1997, S. 343

Roth beschreibt in Ablehnung einer ontologischen Abbildung durch unsere Kognitionsleistung eine zweckdienliche Funktion unserer Wahrnehmung im Dienste der Selbsterhaltung. Die Bedeutungsgenese im Prozess der Wahrnehmung benötigt Vorerfahrungen des kognitiven Systems. Dieses Erfahrungswissen ist zum Teil in phylogenetischen Prozessen der Evolution entstanden, entstammt teilweise frühkindlichen Lernvorgängen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und wird schließlich von den Erfahrungen geprägt, die im interaktiven Handeln im Bezugsfeld zur Umwelt angelegt und im Gedächtnis gespeichert werden.

„Das Gedächtnis ist das wichtigste Sinnesorgan: Das meiste, was wir wahrnehmen, stammt aus dem Gedächtnis. Wir nehmen stets durch die ‚Brille‘ unseres Gedächtnisses wahr, denn das, was wir wahrnehmen, ist durch frühere Wahrnehmung entscheidend mitbestimmt.“¹¹⁶

Dabei handelt es sich bei dem Gedächtniswissen nicht um kompakte Datenpakete, die wie erlebt abrufbar vorhanden sind, sondern um kategorial erfasste Datenelemente, welche je nach Notwendigkeit in entsprechender „Datenmenge“ „aktiviert“ werden, um das gerade Erlebte in ein sinnvolles, kongruentes Wahrnehmungsbild verwandeln zu können. Diese geistigen Leistungen sind unmittelbar verbunden mit neuronalen Vorgängen. Als zunächst völlig bedeutungsfreie Abläufe beginnen sie mit der Reizung der Sinnesrezeptoren (Prinzip der Neutralität des neuronalen Codes). Erreichen diese Reize die entsprechenden Areale im Gehirn, geschieht die Umwandlung in die bedeutungsgenerierende Sprache des Gehirns. Die Ursache für die Aktivität in den Sinneszellen lässt sich nur als Annahme vermuten. Sie „entsteht im Erleben eines Systems beispielsweise über die Konsistenz zwischen den Informationen aus verschiedenen Sinnesorganen und der erfahrungsgemäßen Verarbeitung dieser Informationen entsprechend der bis zum aktuellen Zeitpunkt angelegten Nervenzellen“¹¹⁷.

Mit der „Neutralität der neuronalen Codierung“ wird der Umstand beschrieben, dass die Erregungszustände von Zellverbänden in den Sinnesorganen aus-

¹¹⁶ Roth G., 1992, S. 317

¹¹⁷ Lindemann, 2006, S. 59

schließlich die Dauer und die Intensität der unterschiedlichen Umweltreize kodieren, jedoch nicht ihre chemische und physikalische Beschaffenheit. Nur diese zwei Aspekte, Intensität und Dauer der Erregung, werden durch ein entstehendes Aktionspotential in den Sinneszellen codiert. Die Erregung bedeutet lediglich eine Perturbation des Systems, eine Anregung der Nervenzellen. Unabhängig von der Art der Sinneszelle werden sämtliche Reizungen in gleicher Weise in die einheitliche Sprache des Gehirns, also in neurochemische und neuroelektrische Signale umgewandelt. Damit verlieren sich sämtliche Informationen über die spezifische Art der äußeren Stimulanz der Sinnesorgane. Beim menschlichen Denkvorgang gibt es laut Roth „kein oberstes kognitives Zentrum“¹¹⁸, in dem alle Impulse zusammengeführt und verarbeitet werden. Demnach wirken bei jedem Denkvorgang jeweils unterschiedliche Areale des Gehirns zusammen. Das „rigorose topologische Prinzip“¹¹⁹, nach dem das Gehirn arbeitet, bewertet die eintreffenden neuronalen Impulse ausschließlich nach dem Ort ihres Eintreffens.

„Alles, was an neuronalen Impulsen in den Hinterhauptcortex gelangt, ist ein Seheindruck, und was in bestimmten Regionen des Hinterhauptcortex verarbeitet wird, ist eine bestimmte Farbe, völlig unabhängig von der tatsächlichen Abkunft des Signals.“¹²⁰

Die intensive Verschaltung und Verschachtelung in der Großhirnrinde und dort insbesondere im „Corpus callosum“ veranlasst Roth zu der Annahme, dass „der größere Teil der cortikalen Erregung nicht aus der sensorischen Peripherie, d. h. von den Sinneszellen kommt, sondern von seinen eigenen Querverbindungen herrührt“¹²¹, was als Hinweis auf die große Bedeutung konstruierender Vorgänge im Verhältnis zu unmittelbaren Sinneseindrücken verstanden werden kann. Bereits in der ersten Phase der Erregung findet eine Bewertung des Systems im Hinblick auf die Relevanz der „Störung“ statt, da „lediglich solche Erregungen weitergeleitet werden, die in mehreren Nervenzellen eines Zellverbandes entstehen. Diese Zusammenführung der verschiedenen Erregungen eines Zellverban-

¹¹⁸ Roth G., 1997, S. 21

¹¹⁹ Roth G., 1987, S. 234

¹²⁰ Roth G., 1987, S. 233

¹²¹ Fröhlich G., 2000, S. 162. Bezug zu Roth G., 1997, S. 63

des dient dazu, *eindeutige* Informationen zu erzeugen.“¹²² Die Erregung einzelner Neuronen wird als unbedeutsam ignoriert und nicht weitergeleitet. Diese „Ensemblekodierung“ führt zu Elementarereignissen, welche, verglichen und miteinander kombiniert, neue Informationen im Sinne von Bedeutung generieren.

„Solche Prozesse laufen in konvergent-divergent-paralleler Weise ab: Bereits bestehende Informationen werden zusammengefügt (Konvergenz), so daß neue Information entsteht, die dann auf weitere informationserzeugende Zentren verteilt wird (Divergenz). Jede einmal erzeugte Information muß jedoch, wenn sie nicht wieder durch Konvergenz vernichtet werden soll, gesondert weitergeführt werden (Parallelverarbeitung).“¹²³

Durch den Vorgang der Divergenz innerhalb des gesamten Systems steigt die Anzahl der in die Verarbeitung der Information involvierten Neuronen ständig an und übersteigt bei Weitem die sensorischen Zellen, welche die Erregung ursprünglich empfangen haben. Nach Manfred Spitzer kommen auf eine Verbindung von und zu den Sinnesorganen 10.000.000 Verbindungen im Gehirn.¹²⁴ Die Bedeutungszuweisung geschieht in dem Moment, in dem zwei neuronale Ereignisse miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei hängt das Bewertungssystem (limbisches System) eng mit dem Gedächtnissystem zusammen. Diese enge Vernetzung von Kognition und Emotion bedeutet die Voraussetzung einer emotionalen Ausgangslage für vernünftiges und entschiedenes Handeln. Das limbische System stellt als Bewertungsinstanz für unser Handeln und unsere Entscheidungen die allgemeine Vorstellung von der Autonomie des freien und eigenständigen Willens auf den Kopf. Das unbewusst verlaufende Bewerten durch das limbische System bedeutet, „dass dem auf bewusster Ebene gefassten Willensentschluss bereits ein *unbewusster* „Entschluss“ notwendigerweise vorausgegangen sein muss. [...] Das Gefühl, etwas zu wollen, ist demzufolge ein Begleitzustand: das auf der Bewusstseinsstufe fühl- und erlebbare Ergebnis dessen, was sich zuvor auf subcorticaler, unbewusster Ebene ereignet hat.“¹²⁵

¹²² Lindemann, 2006, S. 60

¹²³ Roth G., 1996, S. 96

¹²⁴ Spitzer, 2007, S. 54

¹²⁵ Scharf, 2007, S. 213

Im Hinblick auf lernpsychologische Prozesse spielt das „Aufmerksamkeits-Bewusstsein“¹²⁶ eine entscheidende Rolle. Die Erstellung neuer, neuronaler Verknüpfungen ist nach Roth immer mit dem Auftreten von Bewusstsein verbunden.

„Je mehr Verknüpfungsaufwand betrieben wird, desto bewusster wird ein Vorgang, und je mehr ‚vorgefertigte‘ Netzwerke für eine bestimmte kognitive oder motorische Aufgabe vorliegen, desto automatisierter und unbewusster erledigen wir diese Aufgabe.“¹²⁷

Das Neuerstellen von neuronalen Verknüpfungen bei Lernvorgängen erfordert Energie, weshalb das Lernen grundsätzlich als anstrengend erfahren wird. Die bewusste, wiederholende Übung bedeutet eine Stabilisierung der neuronalen Verknüpfungen, wobei die zunehmende Beherrschung des Lerngegenstandes zu einem „weitgehend unbewusst beherrschten (automatisierten) Bewegungs- oder Denkablauf“¹²⁸ führt. Auf der Grundlage neurobiologischer Erkenntnisse wird für die Betrachtung allgemeiner Lernvorgänge die Bedeutung der „in handelnder Interaktion mit der Umwelt erworbene und im Gedächtnis abrufbar (besser: aktivierbar) gespeicherte Erfahrung“¹²⁹ relevant. Handlungsorientierung erfährt auf diesem Wege eine weitere neurobiologische Begründung.

Der Problematik einer Inanspruchnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse – in diesem Fall neurobiologischer Natur – für konstruktivistische Argumentationen ist bereits angesprochen worden. Auch wenn der Konstruktivismus nicht die Position des alles negierenden Solipsismus vertritt, so erscheint es doch vor dem Credo einer erzeugten Wirklichkeit inkonsequent, ausgerechnet empirische Belege aus der Neurobiologie zur Begründung der erkenntnistheoretischen Annahmen zu verwenden.¹³⁰ Terhart rechtfertigt das Vorgehen mit der Begründung, dass der „Status der neurobiologischen Erkenntnisse ... nämlich selbst ebenfalls derart konstruktivistisch bestimmt [wird], dass es als vorläufiges, tentatives Wis-

¹²⁶ Roth G., 1997, S. 214

¹²⁷ Roth G., 1997, S. 233

¹²⁸ Scharf, 2007, S. 216

¹²⁹ Scharf, 2007, S. 216

¹³⁰ vgl. Terhart, 2002, S. 20

sen gilt“¹³¹. Der Einwand ist auch rein akademischer Natur, widerspricht es doch dem menschlichen Hang, zu glauben, was man sieht, wenn es gilt, das Bewusstsein grundsätzlich auf optionales Er-„Kennen“ umzustellen und zu „begreifen“, dass das Er-„Kennen“ mehr auf einem viablen Handling beruht als auf einer vermeintlich ontologischen Grundlage. Vielleicht hilft zur Überwindung des vermeintlichen Widerspruchs die Einschätzung Niklas Luhmanns. Er sieht in dem Konstruktivismus eine neue Theorieform, in der es nicht um das „Was“ als Gegenstand des Erkennens geht, sondern um die Beobachtung zweiter Ordnung, um das selbstreflexive Problematisieren des Theoretisierens selber, um das „Wie“ (s.o.). Vor dem Hintergrund des kritischen Reflektierens wissenschaftlicher Ergebnisse stimmt diese Aussage in Bezug auf die Verwendung empirischer Daten aus der Neurobiologie zur Fundierung des Konstruktivismus wiederum versöhnlich.

¹³¹ Terhart, 2002, S. 21

6

Kernaussagen des systemisch-konstruktivistischen Denkens

Im Bewusstsein der Unmöglichkeit, aufgrund zahlreicher und unterschiedlicher Konstruktionen vom Konstruktivismus eine abschließende und vollständige Auflistung zu erstellen, seien unter Bezugnahme auf von Glasersfeld¹³², Schmidt¹³³ und Siebert¹³⁴ im Folgenden die wesentlichen Thesen formuliert, die als Ausgangslage einer pädagogischen Neuorientierung gelten können.

1. Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie – von Glasersfeld spricht zur Vermeidung ontologischer Missverständnisse von einer Theorie des Wissens¹³⁵ –, die sich mit dem Entstehen von Erfahrungen und Bedeutungen und dem generellen Verständnis kognitiver Prozesse auseinandersetzt in der Annahme, dass die objektive Realität, wenn nicht gänzlich auszuschließen, zumindest nicht beobachtbar und valide überprüfbar ist. Die menschlichen Wirklichkeitskonstruktionen bilden eine individuelle Welt, „die aus Erlebtem besteht und keinerlei Anspruch auf „Wahrheit“ im Sinne einer Übereinstimmung mit einer ontologischen Wirklichkeit erhebt“¹³⁶.
2. Die vermeintliche äußere Realität lässt sich nicht abbildhaft in ein inneres Wissen umwandeln. Sie ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Es gilt die Annahme, dass „die Welt und der Mensch (auch für sich selbst) nicht objektiv erkennbar sind, da jeder Versuch, etwas darüber zu erfahren, das mitkonstruiert, was der Erkennende zu erkennen glaubt. ... Erkennen bedeutet nicht, eine vom Erkennen unabhängige Wahrheit gewinnen zu können“¹³⁷. Dabei entsteht eine interne Vorstellung der Dinge. Anhand

¹³² Glasersfeld, 1992, S. 30 f.

¹³³ Schmidt S. J., 1993, S. 330 f.

¹³⁴ Siebert, 2000, S. 54 ff.

¹³⁵ Glasersfeld, 2002¹, S. 7

¹³⁶ Glasersfeld, 1997, S. 28

¹³⁷ Klammer & Klar, 1998, S. 72

eines Konzepts der Anpassung wird das erlangte Wissen als „richtig“ empfunden, wenn es „der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen und gewisse Phänomene ... zu bewerkstelligen oder zu verhindern“¹³⁸. Somit wird nicht Wahrheit oder Objektivität zum Ziel der individuellen Wirklichkeitserzeugung, sondern das Kriterium der Nützlichkeit für den Prozess des Selbsterhalts sowohl auf ontogenetischer als auch auf phylogenetischer Ebene. Die Aufgabe des Gehirns ist es, „den Organismus zum Zweck des Überlebens und der Fortpflanzung an der Umwelt zu orientieren“¹³⁹.

3. Das menschliche Gehirn als kognitives System arbeitet autopoietisch, selbstreferentiell und operational geschlossen.

„Gehirne haben keinen unmittelbaren physikalischen Kontakt mit der Umwelt und können natürlicherweise von den Ereignissen der Umwelt nicht gereizt werden. Damit Umweltereignisse überhaupt auf das Nervensystem einwirken können, müssen diese in Prozesse umgewandelt werden, welche die elektrischen Eigenschaften der Membrane der Nervenzellen, aus denen das Gehirn besteht, verändern können. Dies wird von Sinnesrezeptoren geleistet.“¹⁴⁰

Von den auf den Menschen einströmenden äußeren Reizen wird nur ein kleiner Ausschnitt als elektrische Erregungen die Sinnesrezeptoren verlassen und als neuronale Impulse in Form chemischer Botenstoffe an das Gehirn weitergeleitet. Hier erzeugt das Gehirn aufgrund dieser chemischen Impulse die Wirklichkeit, in der wir leben und die wir erfahren. In der Terminologie Niklas Luhmanns: Das in der Differenz zur Umwelt operierende psychische System des Menschen als „Konglomerat ... eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“¹⁴¹ operiert durch Bewusstseinsprozesse mit den Elementen Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Wollen, etc.

¹³⁸ Glasersfeld, 1997, S. 22

¹³⁹ Roth G., 1992, S. 281

¹⁴⁰ Roth G., 1992, S. 285

¹⁴¹ Luhmann, 2002¹, S. 82

4. Durch strukturelle Kopplungen kann das System Beziehungen zu seiner Umwelt aufnehmen, soweit die Organisation des Systems nicht gefährdet wird. Diese Kontaktaufnahme kann zu Perturbationen führen. Zustandsveränderungen können ausgelöst, jedoch nicht verursacht werden.
5. Wie etwas wahrgenommen wird, hängt von den biologischen Möglichkeiten und den internen Erklärungsmodellen des Beobachters für wahrgenommene Ereignisse ab. Der Beobachter ist Mitelement des beobachteten Systems und als solches nicht von ihm trennbar.

„Jede Erklärung der Kognition muß eine Erklärung des Beobachters und seiner Rolle enthalten. Erst für den Beobachter wird etwas, das er beschreiben kann, zu einem Gegenstand, den er von anderen unterscheiden kann. Jede Beschreibung schließt also notwendig den Beobachter ein: Er ist die letztmögliche Bezugsgröße für jede Beschreibung.“¹⁴²

Interne Erklärungsmodelle basieren einerseits auf früheren biographischen Erfahrungen und werden andererseits geprägt durch äußere ökonomische und soziokulturelle Einflüsse. Es gelangt nur das ins Bewusstsein, was für das (un-)mittelbare Handeln als viabel und relevant erachtet wird. Das „sogenannte ‚Deskriptive‘ ist nur deskriptiv innerhalb seiner kulturellen Konnotationen“¹⁴³. Die biographisch verankerten Wirklichkeitskonstrukte prägen die kognitiven Fähigkeiten. Sie sind „untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht“¹⁴⁴. Sinnliches Wahrnehmen gelangt nicht ohne Deutung und Interpretation in unser Bewusstsein.

6. Nervensysteme nehmen die Umwelt aufgrund der evolutionär entwickelten physiologischen und funktionalen Möglichkeiten wahr und konstruieren sie unter diesen Umständen. Wahrnehmung ist Selektion, d. h. die situative Komplexität wird auf ein vom Organismus bearbeitbares Maß reduziert. Er-

¹⁴² Schmidt S. J., 1987, S. 19

¹⁴³ Jensen, 1994, S. 63

¹⁴⁴ Varela, 1990, S. 110

kennen und Wissen ist das Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjekts und kein Produkt passiver Aufnahme. Die Intensität und die Relevanz des Wahrgenommenen sind geprägt durch die Bedeutung für das eigene Handeln: „Wahrnehmen ist Handeln.“¹⁴⁵

7. Der Kreislauf aus Verhalten und Bedeutungsgebung ist ein zirkulärer Prozess. Es gibt einen wechselseitigen Einfluss von Beobachtung, Bedeutungsgebung und beobachtetem Verhalten, welches von von Foerster als „circulus creativus“ beschrieben wird.¹⁴⁶ Aus an dieser Stelle vorausschauender, pädagogischer Perspektive werden somit Erkennen und Lernen zu den zentralen Begriffen zirkulärer Vorgänge. In einer Ganzheit von Wissen und Erkennen, von Handeln und Wahrnehmung darf im Blick auf pädagogisches Handeln Lehren und Lernen nicht mehr als linearer Vorgang begriffen werden.
8. Die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung der Systeme ermöglicht grundsätzlich reflexives Lernen. Sie relativiert das Manko der Unmöglichkeit ontologischer Welterkenntnis und versetzt in die Lage, zum Beobachter des Beobachters zu werden.

„Systeme sind jedenfalls Einheiten, die sich von ihrer Umwelt unterscheiden lassen – und zwar für externe Beobachter ebenso wie, falls die Kapazität dafür ausreicht, für Selbstbeobachtung.“¹⁴⁷

Beobachter sind als Konstrukteure ihrer Beobachtungen immer Teil dessen, was sie sehen (von Foerster: Kybernetik 2. Ordnung¹⁴⁸, Luhmann: Beobachtung 2. Ordnung¹⁴⁹, Watzlawick: Wirklichkeit 2. Ordnung¹⁵⁰).

9. Der Mensch ist aufgrund der Selbstreferentialität und der Nicht-Instruierbarkeit in hohem Maße selbst verantwortlich für sein Handeln. Siegfried

¹⁴⁵ Foerster, 1994², S. 28

¹⁴⁶ Foerster, 1997, S. 52

¹⁴⁷ Luhmann, 2008², S. 13

¹⁴⁸ vgl. Foerster, 1995

¹⁴⁹ Luhmann, 1997, S. 101 f.

¹⁵⁰ Watzlawick, 1993, S. 142 ff.

Schmidt verweist auf die Selbstverantwortung des Einzelnen für seine Wahrnehmung und sein Handeln, ohne ihn dabei jedoch für gesellschaftliches Handeln verantwortlich zu machen.

„Übernahme von Verantwortung kann dabei nicht heißen, daß ein einzelner für das Verhalten eines ganzen sozialen Systems verantwortlich ist. ... Wohl aber ist jeder einzelne für seine Konstruktion der Wirklichkeit und damit für sein Handeln als Teil eines Systems verantwortlich.“¹⁵¹

Von Glasersfeld hebt die Verantwortung des Einzelnen für sich selbst und seine Wirklichkeitskonstruktionen im Vergleich mit anderen Theorien des menschlichen Lernens hervor:

„Man braucht in der Tat gar nicht sehr tief in das konstruktivistische Denken einzudringen, um sich darüber klar zu werden, daß diese Anschauung unweigerlich dazu führt, den denkenden Menschen und ihn allein für sein Denken, Wissen, und somit auch für sein Tun, verantwortlich zu machen. Heute, da Behavioristen nach wie vor alle Verantwortung auf die Umwelt schieben und Soziobiologen einen großen Teil auf die Gene abwälzen möchten, ist eine Lehre ungemütlich, die andeutet, daß wir die Welt, in der wir zu leben meinen, uns selbst zu verdanken haben.“¹⁵²

10. Zur Übernahme der Verantwortung benötigt es das Bewusstsein für die Bedingungen der individuellen Beobachtung. Die Aufdeckung des Erkenntnisprozesses und die Ausbildung reflexiver Fähigkeiten und systemischer Handlungskompetenzen ermöglichen einen bewussten Umgang mit eigenen Konstruktionen und autorisieren den Menschen als selbstbewussten und -verantwortlichen Gestalter seiner Lebenswelt.
11. Der Begriff „Reframing“ bezeichnet eine Neuorientierung von nicht mehr viablen Wirklichkeitskonstrukten. Werden bisherige Konstrukte als unpassend oder ungeeignet empfunden, können sich neue Denkweisen, neue Rekonstruktionen entwickeln. In der Psychotherapie steht das Reframing für

¹⁵¹ Schmidt S. J., 1987, S. 57

¹⁵² Glasersfeld, 1997, S. 17

das Herbeiführen einer gezielten Veränderung in der Wirklichkeitskonstruktion eines Menschen.¹⁵³

12. Soziale Systeme operieren nach nahezu identischen Überlebensstrategien, wenn auch mit anderen Elementen. Aufgrund historisch gewachsener Verhaltensweisen der einzelnen Mitglieder ergibt sich eine gewisse Trägheit in strukturellen Veränderungen des sozialen Systems; es ist strukturell konservativ.

Im Hinblick auf den pädagogischen Gesamtzusammenhang und die besondere Bedeutung kommunikativen Verhaltens in systemisch-konstruktivistischen Bezügen sei an dieser Stelle auf Kurt Ludewig verwiesen, der die Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens noch einmal aus linguistisch-kommunikativem Blickwinkel zusammenfasst¹⁵⁴:

1. Alles Gesagte wird von einem Beobachter gesagt.
2. Beobachter sind „linguierende“, sich in unterschiedlichen Formen von Sprachlichkeit ausdrückende Lebewesen.
3. Alles Gesagte wird demnach von Beobachtern in Kommunikationen mit anderen Beobachtern hervorgebracht.
4. [Realität] ist deshalb sinnvollerweise in Klammern zu setzen.
5. Ein soziales System wird von den beteiligten Beobachtern durch ihre Kommunikation als [Realität] hervorgebracht.
6. „Systemisch“ kennzeichnet eine Sichtweise, die das Tun von Beobachtern, die Systeme hervorbringen, beschreiben, analysieren oder dokumentieren, ins Auge fasst.

Soziale Systeme sind also immer beobachterabhängig und in ihrer Existenz auf Kommunikationen angewiesen. Aufgrund der herausragenden Bedeutung des

¹⁵³ vgl. Watzlawick, 2003

¹⁵⁴ vgl. Ludewig, 1991, S. 65 ff.

Verständnisses kommunikativer Handlungen in systemisch-konstruktivistisch fundierten Lerntheorien wird im Folgenden ausführlich auf einzelne Kommunikationsmodelle und ihre Relevanz für das Gesamtthema dieser Arbeit eingegangen.

Die Theorie der Kommunikation

Der Begriff der Kommunikation ist zunächst einmal nicht geeignet, in definitorischer Präzision eindeutige über den allgemeinen Bedeutungsgrad der verbindenden, mitteilenden Interaktion hinausgehende Inhaltsbestimmungen vorzugeben. Als „conditio sine qua non“ ist eine Organisation der menschlichen und gesellschaftlichen Ordnung ohne kommunikative Vorgänge und die Einhaltung fester, erlernter Anwendungsregeln nicht möglich. Aber das Begriffsverständnis ist hier bereits auf interaktive Vorgänge innerhalb sozialer Zusammenhänge verengt. In einem alltagstheoretischen Verständnis wird Kommunikation häufig als ein Austausch von Informationen, Daten oder Signalen mit vereinbarten Bedeutungsinhalten zwischen allgemein lebenden oder technischen Systemen betrachtet, bei dem der Informationsfluss in beidseitiger Richtung zwischen den Kommunizierenden verläuft. Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch fand der Begriff der Kommunikation hauptsächlich durch die Übernahme des aus dem Amerikanischen stammenden Ausdrucks „mass communication“ in den 1960er Jahren in die deutsche Formulierung der Massenkommunikation. Dabei erfährt die grundsätzliche Verknüpfung kommunikativen Handelns mit dem menschlichen Wesen dort eine Einschränkung, wo die biologisch-kognitive Einheit des Menschen unter systemtheoretischen Gesichtspunkten einer Neuordnung unterzogen wird und das Verständnis von Kommunikation und „Informationsaustausch als grundlegende Notwendigkeit menschlichen Lebens“¹⁵⁵ zu unpräzise ist und je nach kommunikationstheoretischer Positionierung seine Tragfähigkeit verliert.

In den meditativen Betrachtungen „Der Untenstehende auf Zehenspitzen“ beklagt der Schriftsteller Botho Strauß:

„Dürfte ich das Unwort des Zeitalters bestimmen, so käme nur eines in Frage: kommunizieren. [...] Welch einen Reichtum an (noch lebendigen)

¹⁵⁵ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1975, S. 91 ff.

inneren Bewegungen und entsprechenden Ausdrücken verschlingt ein solch brutales Müllschluckerwort! All unsere glücklichen und vergeblichen Versuche, uns mit der Welt zu verständigen, uns zu berühren und zu beeinflussen, die ganze Artenvielfalt unserer Erregungen und Absichten fallen der Ödnis und der Monotonie eines soziotechnischen Kurzbegriffs zum Opfer. Damit leisten wir dem Nichtssagenden Vorschub, das unsere Sprache mit großem Appetit auffrisst.“¹⁵⁶

Parallel zur inflationären Verwendung des Begriffs der Kommunikation im allgemeinen Sprachgebrauch erhielt er seine inhaltliche Prägung durch die Bildung der Kommunikationswissenschaften. Abweichend von der medialen Fokussierung des ursprünglichen Begriffs ist in der deutschsprachigen Kommunikationswissenschaft das Augenmerk insbesondere auf kommunikative Zusammenhänge in zwischen„menschlichen“ Prozessen gelenkt worden. In einer umfangreichen Analyse von über 160 Begriffsbestimmungen strukturierte der Münsteraner Kommunikationswissenschaftler Klaus Merten 1977 den Begriff der Kommunikation in subanimalische, animalische und Human- und Massenkommunikation¹⁵⁷:

1. Subanimalische Kommunikation: Diese Form von Kommunikation findet zwischen Organismen ohne Unterscheidung von Wahrnehmung und Kommunikation als Stoffaustausch statt. Gemeint sind technische oder naturwissenschaftliche Vorgänge wie osmotische Druckänderungen oder chemische Prozesse. Vegetative Organismen können als Ganzes zelluläre oder subzelluläre Prozesse auslösen und dadurch interagieren.

2. Animalische Kommunikation: Auf dieser Ebene findet Kommunikation zwischen Tieren oder zwischen Tieren und Menschen statt. Im Unterschied zur subanimalischen Ebene ist hier eine wechselseitige Wahrnehmung der beteiligten Lebewesen eine wichtige Voraussetzung. Nur auf dem Wege der Wahrnehmung ist eine Koordinierung von Verhaltensweisen – bspw. in einer Herde oder bei der Paarung – möglich.

¹⁵⁶ Strauß, 2004, S. 41

¹⁵⁷ Merten, 1977, S. 94 ff.

3. *Humankommunikation*: Phylogenetische Entwicklungen und soziale Konventionen haben die Vereinbarung und Verwendung von Symbolen zu einer genuin menschlichen Kulturleistung werden lassen. Diese Form der digitalisierten Kommunikation in der Humankommunikation ergänzt die nonverbalen Kommunikationskanäle des Menschen um den sprachlichen Kanal, was eine Differenzierung kommunikativer Handlungen ermöglicht. Ein gemeinsamer Zeichenvorrat ist die wesentliche Voraussetzung für ein Verstehen und ein sinngesteuertes Reagieren auf sprachliche Reize. Das beiderseitige Verhalten ist durch sprachliche Kommunikation eindeutiger beeinflussbar und als Erfahrung speicher- und damit wiederholbar. Metakommunikative Vorgänge präzisieren Erwartungshaltungen, die wiederum Ausgangspunkt differenzierter Kommunikationsvorgänge sein können.

Als Sonderform der Humankommunikation versteht Merten die Massenkommunikation, bei der allerdings der Einsatz technischer Medien notwendig ist und der Austausch von Informationen aufgrund vorwiegend einseitiger Ausrichtung in der Regel nicht möglich ist. Schließlich wird diese Systematisierung von Heinz Pürer notwendig ergänzt um die computervermittelte (Gemeinschafts-)Kommunikation:

„Dabei handelt es sich um einen aus der Multimedia-Kommunikation hergeleiteten Begriff. Gemeint sind neue Kommunikationsformen, die durch das Verschmelzen von Telekommunikation, Computerisierung und herkömmlichen elektronischen Medien möglich geworden sind.“¹⁵⁸

Wird der Begriff der Kommunikation bereits auf das Feld der Psychologie und der Soziologie beschränkt, so lässt sich eine Unterteilung in intrapersonale, interpersonale und mediengebundene Kommunikation finden. Der Bereich der intrapersonalen Kommunikation versucht eine Beschreibung des Informationsaustausches innerhalb des Individuums. So findet sich eine Überschneidung mit der Kategorie der subanimalischen Kommunikation Mertens. Innerhalb der Denk-, Wahrnehmungs- und Lernpsychologie spielt die Betrachtung der intrapersonalen

¹⁵⁸ Pürer, 2001, S. 5

Kommunikation als Entscheidungsfeld für anschließende Verhaltensformen des Individuums eine besondere Rolle.

Letztlich stehen die Betrachtung kommunikativer Vorgänge und die Zuweisung definatorischer Einschränkungen unter dem Blickwinkel der betrachtenden Disziplin. Während Kommunikation im weiteren Sinne biologische, physische, psychische, technische und soziale Informationsvermittlungsvorgänge beschreibt, lässt sie sich im enger gefassten Sinne als Vorgang der Verständigung und der Vermittlung von Sinn zwischen Lebewesen verstehen.

„Kommunikation zwischen Menschen schließlich stellt – soziologisch betrachtet – eine Form sozialen Handelns dar, ... das mit subjektivem Sinn verbunden sowie auf das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen bezogen ist.“¹⁵⁹

Niklas Luhmann bezeichnet im sozialtheoretischen Zusammenhang mit dem Begriff Kommunikation keine Prozesse zwischen bestehenden Systemen, sondern Operationen, die zur Ausbildung sozialer Systeme führen.

In der traditionellen Vorstellung wird unter Kommunikation ein Prozess verstanden, in dem eine codierte Information als Nachricht von einem Sender an einen Empfänger versandt wird, welcher diese Information zum Verständnis dekodiert. Zur „Digitalisierung“ eines an sich „analogen“ Bildes dient das Medium Sprache, welches aus verbalen und nonverbalen Elementen besteht. Dieses ausschließlich auf Sprache bezogene Verständnis einer „Digitalisierung“ ist aktuell im Feld der bereits von Pürer beschriebenen computervermittelten (Gemeinschafts-)Kommunikation nicht mehr ausreichend, da im Zeitalter internetbasierter Kommunikation vielfältige Formen sozialer Kontakte über die unmittelbare Begegnung von Menschen hinaus vorhanden sind. Die frühen Kommunikationsmodelle enthalten weitestgehend die Vorstellung der Übertragbarkeit einer ontologischen Information, wengleich das Vorhandensein Verständnis erschwerender Filter beschrieben wird. Die zunehmende Erkenntnis bezüglich der Unmöglichkeit einer eindeutigen Übertragbarkeit von Information, das Bewusstsein für die Notwendigkeit eines

¹⁵⁹ Pürer, 2001, S. 4

Feedbacks und das Erkennen kreisförmiger Prozesse im Operieren selbstreferentieller Systeme ließen Kommunikationsmodelle entstehen, die der Komplexität kommunikativer Handlungen besser gerecht werden und über die Vorstellung eines mechanischen, linearen Informationstransfers hinaus den konstruktivistischen Gegebenheiten respektive Rechnung tragen. Niklas Luhmann lehnt die Vorstellung einer sinnbildlichen Übertragung von Information grundsätzlich ab.

„Die Übertragungsmetapher ist unbrauchbar, weil sie zu viel Ontologie impliziert. Sie suggeriert, dass der Absender etwas übergibt, was der Empfänger erhält. Das trifft schon deshalb nicht zu, weil der Absender nichts weggibt in dem Sinne, dass er selbst es verliert. Die gesamte Metaphorik des Besitzens, Habens, Gebens und Erhaltens, die gesamte Dingmetaphorik ist ungeeignet für ein Verständnis von Kommunikation.“¹⁶⁰

Im Folgenden werden zunächst traditionelle Kommunikationsmodelle dargestellt. In der Vielseitigkeit kommunikativer Erklärungsmodelle lässt sich grundsätzlich eine Gliederung vornehmen, die nach naturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten unterscheidet. Während es aus der Sicht der Naturwissenschaften um Fragen der Informationsverbreitung, -verarbeitung und Bedeutungsgenerierung geht, liegt der Schwerpunkt sprachwissenschaftlicher Untersuchungen auf den semiotischen Grundlagen von Kommunikationen. Schließlich bedeutet eine Betrachtung von kommunikativen Prozessen aus der Sicht der Soziologie eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungsgefügen und Interaktionstheorien.

In diesem Zusammenhang stehen die Informationstheorie von Shannon und Weavers, das mithilfe der Kybernetik weiterentwickelte, psychologische Kommunikationsmodell von Osgood sowie Karl Bühlers Modell der dreistrahligem Funktion sprachlicher Zeichen. Paul Watzlawicks Kommunikationsaxiome orientieren sich auf der Grundlage der Kybernetik und der allgemeinen Systemtheorie an kommunikativer Pragmatik. Friedemann Schulz von Thun setzt sich insbesondere mit den Störungen des Kommunikationsprozesses auseinander und beschreibt

¹⁶⁰ Luhmann, 1984, S. 193

unabhängig von konstruktivistischer Terminologie anhand des Bildes vierrohriger „Sender“ und „Empfänger“ das Verstehen einer Nachricht als multikausales Endprodukt. George Herbert Mead definiert in seinem Kommunikationsmodell das Beziehungsgeflecht zwischen dem „Selbst“ als Integration zweier psychischer Instanzen, dem „I“ als selbstempfundene Subjektivität und dem „Me“ als sozialisierten Anteil des menschlichen Wesens. Schließlich soll dem Kommunikationsbegriff Niklas Luhmanns vor dem Hintergrund der Radikalität seines Definitionsansatzes und der besonderen Bedeutung im Hinblick auf den pädagogisch-konstruktivistischen Leitgedanken besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

7.1 Karl Bühler: Das Organonmodell der Sprache¹⁶¹

Als einer der bedeutendsten Psychologen des 20. Jahrhunderts leistete Karl Bühler nicht nur grundlegende Beiträge zur Entwicklungspsychologie. Seine 1934 entwickelte psychologisch orientierte Sprachtheorie als ein Modell der dreistrahlig-funktion sprachlicher Zeichen gilt immer noch als das „wohl einflussreichste Sprachmodell“¹⁶². Diese Tatsache wirkt vor dem Hintergrund, dass Bühler ohnehin einer der ersten Linguistiker war, der sich mit Fragen der Funktionalität von Sprache und ihren semiotischen Eigenschaften auseinandersetzte. Bühler interessiert insbesondere – und dies lange Zeit vor einer Implementierung kybernetischer Perspektiven – die Analyse der Steuerung von menschlichem Verhalten und Handeln.

„Kommunikation ist dabei als sozialer Prozess aufzufassen, an dem mindestens zwei Menschen beteiligt sind, die mittels Zeichen, Medien und Sprache in ein wechselseitiges Mitteilungs- und Verständigungshandeln eintreten, um sich aktuell aneinander zu orientieren, etwas Bestimmtes zu erreichen oder gemeinsam auf ein zukünftiges Ziel hin tätig zu sein.“¹⁶³

Bühler unterscheidet drei Funktionen von Sprache in seiner Theorie, wobei sich die Bedeutung der sprachlichen Zeichen erst im sozialen Kontext ergibt:

¹⁶¹ vgl. Bühler, 1934

¹⁶² Eisenberg, 1999, S. 8

¹⁶³ Krallmann & Ziemann, 2001, S. 47

- **Darstellungsfunktion:** Dem Empfänger der Mitteilung wird etwas ausgesagt über Gegenstände und Sachverhalte. Das Sprachzeichen wird hier zum „Symbol“ für die semantischen Inhalte.
- **Ausdrucksfunktion:** Bestimmt durch den inneren Zustand des Senders erhält die Mitteilung die Funktion eines „Symptoms“. Hier werden Gefühle „kundgetan“. „Kundgabe“, eine frühere Benennung dieser Funktion durch Bühler, erscheint später wiederum im Kommunikationsquadrat Schulz von Thuns.
- **Appellfunktion:** Mithilfe des „Signals“ wird dem Empfänger eine zumeist sozial relevante Information mitgeteilt. Somit ist die Absicht der Beeinflussung des Gesprächspartners konstitutiver Bestandteil einer kommunikativen Handlung.

Ausgangspunkt der Betrachtung ist zunächst einmal die Bezugnahme des Individuums zur Umwelt und die sprachliche Darstellung der Welt, der Sachverhalte und der Erkenntnisse mithilfe des Mediums Sprache. Das Mitteilen darüber erfüllt laut Bühler die erste Funktion in der Kommunikation zwischen dem Wahrnehmenden („einer“) und dem Mitteilungspartner („der andere“). Ein weiterer Aspekt ist das Verhältnis zwischen dem artikulierten Laut und der inneren Befindlichkeit des Senders.

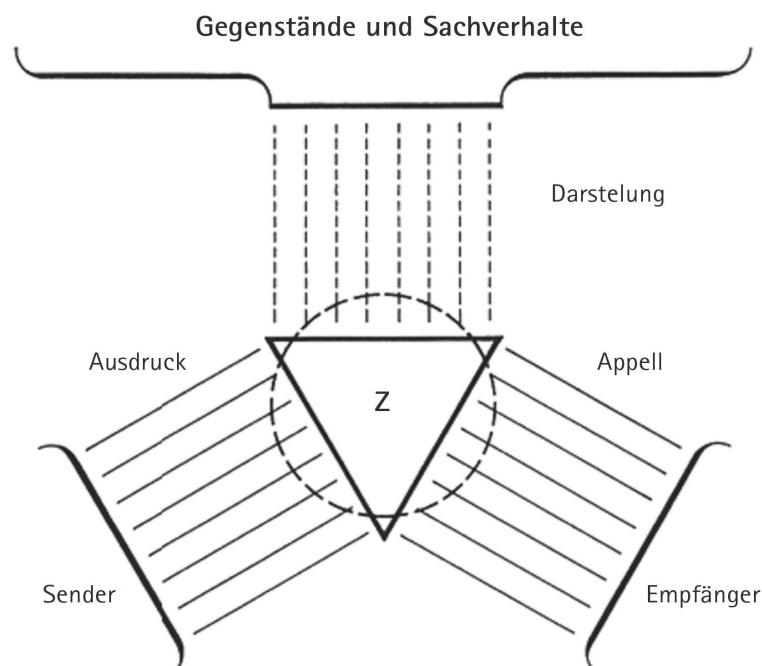


Abbildung 2: Das Organonmodell nach Karl Bühler¹⁶⁴

¹⁶⁴ Bühler, 1976, S. 116

Jede Äußerung, jede Mitteilung ist immer auch ein Ausdruck der Persönlichkeit des Sprechers. In der dritten Beziehung geht es konkret um die semantische Relation des Lautzeichens zum Gegenüber. Mittelpunkt und Zentrum der Kommunikation ist die Sprache, in welcher die genannten drei Funktionen vereint sind. Sprache wird hier als Werkzeug verstanden. Eine besondere Symbolik verbirgt sich hinter der Kreis-Dreieckdarstellung in der Mitte des Modells: Zunächst symbolisiert der Kreis das konkrete Schallereignis. Jede Seite des Dreiecks steht für eine jeweils unterschiedliche Semantik. An einigen Stellen der Darstellung ragt der Kreis über das Dreieck hinaus. In diesem Verständnis werden die wesentlichen Eigenschaften des Zeichens in Abhängigkeit von der Funktion von den unwesentlichen getrennt (Prinzip der abstraktiven Relevanz). Dann wieder ragt das Dreieck über den Kreis hinaus, „um anzudeuten, dass das sinnlich Gegebene stets eine apperzeptive Ergänzung erfährt“¹⁶⁵ (Prinzip der apperzeptiven Ergänzung). Die Linien symbolisieren die beschriebenen Beziehungen zu den drei Kommunikationsfaktoren.

Karl Bühlers Organonmodell verknüpft konkrete Sprachereignisse mit den Lebensumständen der beteiligten Kommunikationspartner. Dass er zum Nachteil dieses Modells von einer reinen Abbildfunktion der Welt ausgeht und die Frage der Konstituierung einer individuellen Welt vernachlässigt, ist wohl dem Entwicklungszeitpunkt und der zeitgenössischen Umgangsweise mit ontologischen Fragestellungen anzurechnen. In Weiterentwicklungen des Organonmodells werden Aspekte dieses Gedankens ebenso Berücksichtigung finden wie die hier vernachlässigte Frage von Beziehungskriterien.

¹⁶⁵ Bühler, 1976, S. 116

7.2 Claude Shannon und Warren Weaver: Informationstheorie¹⁶⁶

Bei der Entwicklung dieser Theorie der Kommunikation stand dem amerikanischen Mathematiker Claude Elwood Shannon das Problem eines möglichst verlustfreien Informationstransportes vor Augen. 1948 veröffentlichte er einen Aufsatz mit dem Titel „A Mathematical Theory of Communication“. Grundlage seines Interesses war das Bemühen um verlustfreie Datenübertragungen mittels elektronischer Kanäle im Bereich der Nachrichtentechnik. Der Begriff der Informationstheorie ist dabei etwas irreführend, ging es doch Shannon explizit um den reibungslosen Vorgang des Transports und eben nicht um semantische Aspekte der Nachricht. Shannons Bemühen galt der Optimierung des Vorgangs, bei dem die Botschaft einer Informationsquelle mithilfe eines Senders in ein elektronisches Signal „encodiert“ und von einem Empfangsgerät „decodiert“ wird, um an das Ziel des Empfängers zu gelangen. Ein möglichst störungsfreier, das heißt in diesem Zusammenhang rauscharmer Übertragungsprozess bei Gesprächen über sehr große Entfernungen war die Intention seiner Bemühungen. Ein weiteres Ziel war es, während der Übertragung auftretende Fehler zu erkennen und zu korrigieren. Aus diesem Grund mussten redundante Daten mitgesendet werden, um am Zielort Möglichkeiten zur Datenkorrektur zu schaffen.

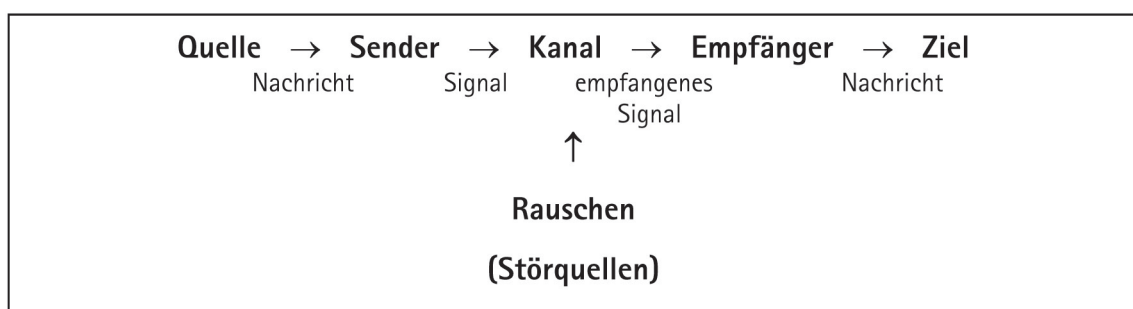


Abbildung 3: Die Informationstheorie von Shannon und Weaver¹⁶⁷

¹⁶⁶ vgl. Shannon & Weaver, 1976

¹⁶⁷ Shannon & Weaver, 1976, S. 16

Gemeinsam mit Warren Weaver entwickelte Shannon eine Informationstheorie, die häufig als Grundlage aller sozialpsychologisch und soziologisch basierten Kommunikationsmodelle gesehen wird.

Die Quelle in diesem Modell steht für die gesamte Datenmenge, aus der der Sender gezielte Informationen wählt, um sie über den Kanal, welches das Medium Sprache sein kann, dem Empfänger zuzusenden. Das Ziel ist letztlich die Veränderung im Empfänger. Als Beispiel eines kommunikativen Vorgangs in diesem Sinne mag das Wirken eines Schwimmers im Autotank dienen:

„Ein von einem Menschen (Informationsquelle) eingestellter Schwimmer (Sender) in einem Autotank überträgt mittels elektronischer Impulse (Signale), die durch einen Draht laufen (Kanal), den momentanen Stand der noch vorhandenen Treibstoffmenge an die Tankuhr (Empfänger). Reagiert der Fahrer (Adressat) auf das Signal nicht oder verhindert eine defekte Datenübertragung (Störsignal) die richtige Nachrichtenübertragung, riskiert er früher oder später mit seinem Auto stehen zu bleiben.“¹⁶⁸

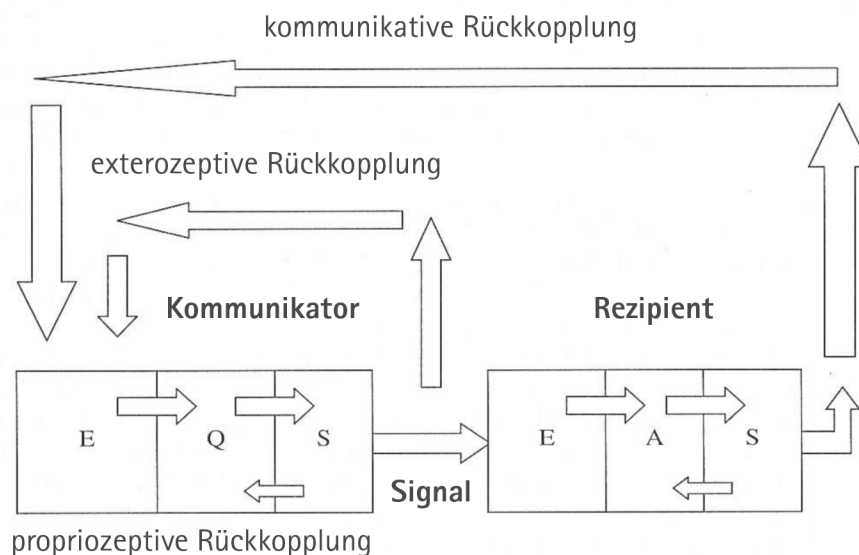
Der Begriff des Rauschens fasst symbolisch alles zusammen, was letztlich in der Lage ist, die Genauigkeit einer Botschaft zu verzerren. Die Schwierigkeit einer eindeutigen Informationsübertragung, die in späteren Modellen zunehmend im Dekodierungsprozess des Empfängers betrachtet wird, ist hier in den externen Störfeldern beschrieben. Das Bestreben einer möglichst effizienten Nachrichtenübermittlung und damit verbunden eine Optimierung vorhandener Kanalkapazitäten lenken den Blick eindeutig Richtung Informationsquantität. In diesem Zusammenhang spielt der Gedanke der „Redundanz“ eine wichtige Rolle.

¹⁶⁸ Hametner, 2006², S. 14

7.3 Von der „Welt des Signals“ zur „Welt des Sinns“¹⁶⁹ – Die Weiterentwicklung durch Werner Meyer-Eppler¹⁷⁰

Beschreibt das Informationsmodell von Shannon und Weaver den grundlegend mechanischen Vorgang eines linearen Informationstransportes, so bleibt in diesem Modell das Vorhandensein eines einheitlichen Zeichenverständnisses vorausgesetzt. In der Übertragung auf menschliche Kommunikation erkannte der Physiker, Informationstheoretiker und Wegbereiter einer elektronischen Musik, Werner Meyer-Eppler, die notwendige Berücksichtigung eines gemeinsamen Zeichenrepertoires als Voraussetzung zum Gelingen eines kommunikativen Vorgangs. In den 1950er Jahren erweiterte er so das Modell der Informationstheorie um den Begriff des Verstehens, was in der Schnittmenge der beiden Zeichenrepertoires von Kommunikator und Rezipient symbolisiert wird.

„Mit dem Verstehen einer Botschaft, das durch einen gemeinsamen Code zustande kommt, hat [dieses] ... Modell von Kommunikation die Welt der Bedeutung eingeführt.“¹⁷¹



Legende: E=Empfänger, Q=Quelle, S=Sender, A=Adressat

Abbildung 4: Das erweiterte Modell der Kommunikation von Meyer-Eppler¹⁷²

¹⁶⁹ Eco, 1972, S. 65

¹⁷⁰ vgl. Meyer-Eppler, 1959

¹⁷¹ Hametner, 2006², S. 16

¹⁷² vgl. Meyer-Eppler, 1959

Informationen bekommen nun eine signifikante Bedeutung, womit ein wesentliches Element menschlicher Kommunikation erfasst wird.

In einer erweiterten Modellierung berücksichtigt Meyer-Eppler in einem wesentlichen Schritt die Existenz zirkularer und rekursiver Vorgänge und öffnet damit den Blick auf bis dahin wenig berücksichtigte komplexe Prozesse menschlicher Kommunikation. Er erweitert sein Modell um Rückkopplungsschleifen, welche dazu dienen, Störprozessen zu begegnen und sie zu minimieren.

Dabei beschreibt er nicht nur Rückkopplungen zwischen den Kommunikationspartnern – in späteren Modellen auch Feedback genannt –, sondern auch zirkuläre Vorgänge innerhalb der kognitiven Systeme, eine Perspektive, die in aktuellen Persönlichkeits- und Kommunikationstrainings selbstverständlich und in geänderter Terminologie ebenfalls fester Bestandteil systemtheoretischer Beschreibungen Niklas Luhmanns ist. Die Vorgänge, die sich im Körperinnern abspielen, sind in diesem Modell mit propriozeptiven Rückkopplungen bezeichnet. Exterozeptive Rückkopplungen dagegen beziehen sich auf die Umgebung und melden Ergebnisse des Zeichenbildungsprozesses über die Wahrnehmungsorgane an den Kommunikator zurück. Metakommunikative Rückkopplungen vom Rezipienten zum Kommunikator dienen der Auseinandersetzung mit kommunikativen Schwierigkeiten und Missverständnissen.

Auch wenn in diesem Modell die Möglichkeit der Übertragbarkeit von Informationen nicht in Frage gestellt wird und damit ein wesentlicher Problembereich der kommunikativen Effizienz ausgeklammert bleibt, bildet die Erweiterung um den Bereich der Zirkularität innerhalb kognitiver Systeme eine deutliche Hinwendung zu den komplexen Vorgängen innerhalb zwischenmenschlicher und sinnbezogener Eigenwelten.

Zu diesen Kommunikation prägenden Aspekten gehört zweifellos auch die zwischenmenschliche Beziehungsebene. Diese findet insbesondere Berücksichtigung in den Axiomen des Kommunikationswissenschaftlers und Psychoanalytikers Paul Watzlawick.

7.4 Paul Watzlawick: Fünf Kommunikationsaxiome¹⁷³

Aufbauend auf kybernetischen und mathematisch-logischen Grundgedanken entwickelte Paul Watzlawick als Forschungsbeauftragter am Mental Research Institute in Palo Alto (Kalifornien) die Kommunikationsmodelle Shannon/Weavers und Bühlers weiter und ergänzte sie insbesondere um den Beziehungsaspekt. Kommunikation und Verhalten sind für Watzlawick praktisch nicht trennbar. Jedes Verhalten ist Kommunikation und jede Kommunikation ist soziales Verhalten und beeinflusst dieses. Über Beziehungen der Menschen zu Dingen und zu anderen Menschen wird deren Funktion wahrnehmbar. Das Selbstbild des Menschen bildet sich im Wesentlichen durch das Wahrnehmen von Funktionen und Beziehungen. Im Gegensatz zu Sigmund Freuds Theorie des Verhältnisses eines Individuums zu seiner Umwelt, das in erster Linie durch energetische Transferleistungen geprägt wird, ist für Watzlawick die Informationsübertragung der wesentliche Vorgang.¹⁷⁴ Ähnlich wie im erweiterten Modell Meyer-Epplers betont Watzlawick die der Kybernetik entlehnte Vorstellung der Rückkopplung (Feedback). Dennoch finden in Kommunikationen permanent Verhaltensbeeinflussungen statt.

Obwohl Watzlawick im Verhaltensprozess verschiedene Bewusstseinsgrade unterscheidet, verliert für ihn die Frage des Bewusstseins eines Informationsaustausches an Gewicht, da der Empfänger die Bedeutung einer Information selbst konstruiert. Aufgrund der Zirkularität zwischenmenschlicher Kommunikation spielt die Betrachtung von Anfang und Ende einer Kommunikation eine eher untergeordnete Rolle.

Gemeinsam mit Beavin und Jackson entwickelte Watzlawick folgende pragmatische Axiome der Kommunikation:

¹⁷³ vgl. Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007

¹⁷⁴ vgl. Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 30

1. „Man kann nicht *nicht* kommunizieren.“¹⁷⁵

Aufgrund der Gleichsetzung von Verhalten und Kommunikation trifft diese Aussage auch generell auf Verhalten zu: Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter, ist folglich Kommunikation mit Worten, geschieht aber auch durch paralinguale Begleitfaktoren, Gesten und mimische Mitteilungen. Selbst ein gewolltes „Nicht“-Verhalten hat Mitteilungscharakter.¹⁷⁶

2. „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersten bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“¹⁷⁷

Jede Information als inhaltliche Mitteilung wird von dem weitaus weniger offensichtlichen Beziehungsaspekt begleitet. An dieser Stelle teilt der Sender mehr oder weniger bewusst mit, wie er sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Damit nimmt er konkret Stellung zu seiner Auffassung der Beziehungslage dem Kommunikationspartner gegenüber. Metakommunikation findet durch den Beziehungsaspekt als Kommunikation über Kommunikation statt.

„Der Inhaltsaspekt vermittelt die ‚Daten‘, der Beziehungsaspekt weist an, wie die Daten aufzufassen sind.“¹⁷⁸

3. „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.“¹⁷⁹

Zur Strukturierung kommunikativer Abläufe, die bisweilen als schier endlose Mitteilungsvorgänge erscheinen können, bedarf es der Interpunktion von Ergebnisfolgen.

„Die Abfolge von Verhaltensketten wird immer so interpretiert, dass sich die interpunktierende Person als reagierendes Subjekt wahrnimmt und den anderen als agierend.“¹⁸⁰

Durch Interpunktion wird menschliches Verhalten organisiert.

¹⁷⁵ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 53

¹⁷⁶ vgl. Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 51

¹⁷⁷ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 56

¹⁷⁸ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 55

¹⁷⁹ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 61

¹⁸⁰ Lang & u. a., 2006, S. 25

4. „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax.“¹⁸¹

Digitale Kommunikationen bedienen sich semantisch festgelegter Stellvertreter zur Beschreibung, ohne dass die gewählten Worte einen direkten Bezug zum Gegenstand oder Sachverhalt haben. Dagegen gibt es bei analogen Kommunikationen elementare Ähnlichkeitsbeziehungen wie bspw. Gestik und Mimik, aber auch in der Zeichensprache. Konfliktsituationen sind häufig in analogen Kommunikationen begründet, da sie mehrdeutig und interpretierbar sein können. Watzlawick erinnert daran, dass es „Tränen des Schmerzes und der Freude gibt, dass die geballte Faust Drohung oder Selbstbeherrschung bedeuten, ein Lächeln Sympathie oder Verachtung ausdrücken, Zurückhaltung als Takt oder Gleichgültigkeit ausgelegt werden kann.“¹⁸²

Der Inhaltsaspekt einer Nachricht wird häufig der digitalen Form der Kommunikation zugeschrieben, während der Beziehungsaspekt durch analoge und damit mehrdeutige Kommunikationsformen vermittelt wird.

5. „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“¹⁸³

In symmetrischen Beziehungen liegt ein Bedürfnis nach ausgleichenden Tendenzen vor. Gleichheit wird angestrebt und Unterschiede gilt es zu vermindern. Dagegen bilden Unterschiedlichkeiten in komplementären Beziehungen die Basis gegenseitiger Ergänzung. Der Kommunikationsteilnehmer nimmt entweder die primäre oder sekundäre Position ein (bspw. in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis). Rückkopplungen tragen in symmetrischen Kommunikationen unter Umständen

¹⁸¹ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 68

¹⁸² Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 66

¹⁸³ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 70

zur Eskalation gemeinsamer Systemelemente bei. In komplementären Beziehungen hingegen lassen Rückkopplungen gegebenenfalls die Gegensätzlichkeit permanent steigern, solange beiderseitig die Rollenakzeptanz bestehen bleibt.

Auf der Grundlage dieser vielzitierten Kommunikationsaxiome Paul Watzlawicks und des Kommunikationsmodells Karl Bühlers entwickelte Friedemann Schulz von Thun ein praxisorientiertes Modell, das zunächst als Auftragsarbeit zur psychologischen Analyse von Mitarbeiterkommunikationen entstand.

7.5 Inhalte und Beziehungen – Das Verstehen einer Nachricht als multikausales Endprodukt (Friedemann Schulz von Thun)¹⁸⁴

Im Folgenden sei von der Vorstellung ausgegangen, dass im Kommunikationsprozess eine Nachricht unter idealen Bedingungen sachgemäß von einem Sender zu einem Empfänger übertragbar ist. Diese Vereinfachung klammert zunächst den konstruierenden Aspekt innerhalb eines von der Systemtheorie hergeleiteten psychischen Systems aus. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch Kongruenzen zwischen Schulz von Thuns schematischen, äußeren Faktoren eines kommunikativen Geschehens und dem der Selbstreferenz verpflichteten Autopoiese-Modell der Systemtheorie.

Schulz von Thun markiert vier Seiten einer Nachricht, wobei „Nachricht“ als Gesamt-„Message“ die Summe der vier Teilbereiche oder besser die gleichzeitige Wirkung der unterschiedlichen Ebenen meint.

- *Die Sachebene:* Jede Äußerung vermittelt zunächst einen inhaltlichen Aspekt. Er steht quasi für den inhaltlichen Kontaktaufbau, für den offiziellen kommunikativen Anlass. An dieser Stelle wird nahezu ausschließlich verbal kommuniziert.

¹⁸⁴ vgl. Schulz von Thun, 1988

- *Die Selbstoffenbarungsebene:* Zusätzlich zu dem inhaltlichen Aspekt enthält jede Nachricht Informationen über den Sender selbst. Während er Sachinformationen vermitteln möchte, wirkt er mit verbalen und non-verbalen Begleiterscheinungen auf den Empfänger. Ob im Tonfall der Stimme oder in unterstützender Gestik und Mimik, ob im Gefühl der Angst, der freudigen Erregung oder der Trauer: Unser Gegenüber erfährt über inhaltlich intendierte Grundinformationen hinaus ein Beiwerk an psychologischen Mitteilungen. Schulz von Thun benutzt den Begriff der „Selbstoffenbarung, um damit sowohl die gewollte ‚Selbstdarstellung‘ als auch die unfreiwillige ‚Selbstenthüllung‘ einzuschließen. Diese Seite der Nachricht ist psychologisch hochbrisant.“¹⁸⁵ Selbstoffenbarungen beinhalten subtile oder offensichtliche Techniken der Selbsterhöhung und Selbstverbergung, die unterschwellig oder bewusst vom Empfänger wahrgenommen werden.
- *Die Beziehungsebene:* Das Gesamtbündel an Nachrichten rund um die Sachinformation enthält ferner Aussagen zum Verhältnis des Senders zum Empfänger. Formulierungen, stimmliche Nuancen und non-verbale Verhaltensmerkmale signalisieren den vom Empfänger empfundenen Qualitätsstatus der Beziehung gegenüber dem Gesprächspartner. Diese Seite der Nachricht bildet eine wesentliche Stellschraube für eine erfolgreiche Kommunikation.

„Eine Nachricht senden heißt auch immer, zu dem Angesprochenen eine bestimmte Art von Beziehung auszudrücken.“¹⁸⁶

Im Unterschied zur Selbstoffenbarung erzwingt der Beziehungsaspekt durch Bezugnahme auf den Empfänger zumindest ein reaktionäres Empfinden.

- *Die Appellebene:* Die Motivation zur sprachlichen Äußerung ist oft verknüpft mit dem Bedürfnis einer Einflussnahme. Ziel ist es zumeist, „den Empfänger zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen“¹⁸⁷. Dass eine gewünschte Verhaltensänderung beim Gegenüber aufgrund der meist vorhandenen Freiheit seiner autonomen Entscheidung durch

¹⁸⁵ Schulz von Thun, 1988, S. 27

¹⁸⁶ Schulz von Thun, 1988, S. 28

¹⁸⁷ Schulz von Thun, 1988, S. 29

eine positive Gestaltung des Beziehungsaspekts eher erreichbar ist, liegt auf der Hand. Das Senden des Appells kann sowohl auf der Grundlage der Akzeptanz und des Respekts dem Empfänger gegenüber zustande kommen als auch unter Herabwürdigung des Gesprächspartners.

„Der manipulierende Sender scheut sich nicht, auch die anderen drei Seiten der Nachricht in den Dienst der Appellwirkung zu stellen. Die Berichterstattung auf der Sachseite ist dann einseitig und tendenziös, die Selbstdarstellung ist darauf ausgerichtet, beim Empfänger bestimmte Wirkung zu erzielen (bspw. Gefühle der Bewunderung oder Hilfsbereitschaft).“¹⁸⁸

In diesem psychologischen Modell der Kommunikation, in dem die Nachricht als kleinste Einheit auftritt, bilden die unterschiedlichen Botschaften innerhalb der Nachricht die Ursachen für Störanfälligkeiten in kommunikativen Prozessen. Auf jeder Seite der Nachricht ist eine *expressis verbis* unmissverständlich formulierte explizite Botschaft möglich, während implizierte Botschaften indirekte Andeutungen sind, die dem Sender häufig den Vorteil Konflikte vermeidender Rückzugsmöglichkeiten bieten („So habe ich das nie gesagt!“).

Dabei sind die eigentlichen Hauptbotschaften oftmals in der implizierten Botschaft versteckt. Diese enthalten häufig in nonverbalen Artikulationsformen wie Stimme, Betonung, Mimik, Gestik, usw. qualifizierende Hinweise auf ursprüngliche Mitteilungsabsichten. Insofern wird jedes Verhalten, jedes Wahrnehmen eines anderen Menschen und seine damit verbundene Reaktion zur Kommunikation (s. Watzlawick: „Man kann nicht *nicht* kommunizieren.“). Selbst jedes Schweigen sendet Informationen aus, die im quadratischen Modell in diverse Botschaften gliederbar sind.

Nun sind Nachrichten vom Empfänger am leichtesten zu „dekodieren“, wenn sie sich in ihren Einzelbotschaften semantisch ergänzen. Von besonderem Interesse für kommunikationspsychologische Betrachtungen sind insbesondere inkongruente Botschaften einer Nachricht, in denen sprachliche Signale nicht mit adäquaten nonverbalen Signalen einhergehen.

¹⁸⁸ Schulz von Thun, 1988, S. 29

So kann der Kommunikationsvorgang bis hierher getrost als hochkomplex und uneindeutig im Sinne des Vermittelns einer singulären Nachricht verstanden werden. Doch die bisherigen Betrachtungen haben nur die unterschiedlichen Rahmenbedingungen einer Kommunikation aus der Perspektive des initiierenden Verursachers beschrieben. Trifft die Nachricht beim Empfänger ein, so wird die Vielzahl subtiler Sendungssegmente durch situative, psychische und psychosoziale Faktoren im Empfängerohr zusätzlich erweitert. Schulz von Thun benutzt in diesem Zusammenhang das Bild eines „vierohrigen“ Hörens in symbolischer Bedeutung für vier qualitativ unterschiedliche Formen des Verstehens einer Nachricht. So bildet die Möglichkeit der „freien Wahl“ des Eingangskanals die Basis für potentielle Kommunikationsstörungen, steht die Sendungsabsicht einer „Hauptinformation“ nicht in Kongruenz zu dem empfangenden Ohr.¹⁸⁹

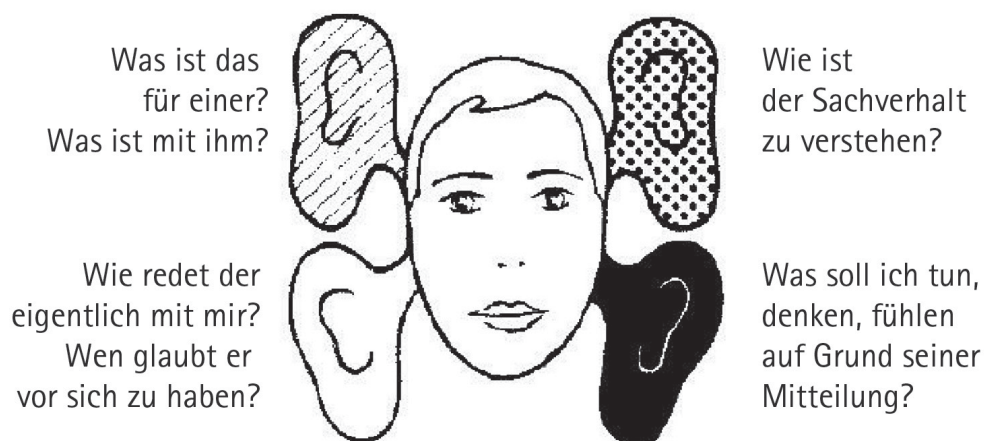


Abbildung 5: Der „vierohrige Empfänger“ nach Friedemann Schulz von Thun¹⁹⁰

7.5.1 Der „vierohrige“ Empfänger

Aus der Sicht des Empfängers ergeben sich demnach adäquate Hörebene: Auf dem „Sachohr“ versteht der Empfänger den Sachinhalt der Nachricht. Besteht die Nachricht im Schwerpunkt aus einer Sachinformation, liegt eine kongruen-

¹⁸⁹ Schulz von Thun nähert sich dem Begriff der Freiheit in vorsichtiger Distanz und ergänzt den Eindruck der Uneindeutigkeit durch das Adjektiv „prinzipiell“ (Schulz von Thun, 1988, S. 45).

¹⁹⁰ Schulz von Thun, 1988, S. 45

te Kommunikationssituation vor und der Erfolg eines „sachlichen“ Austauschs wird wahrscheinlich. Ist der eigentliche Aussageinhalt im zwischenmenschlichen Bereich zu finden, bedeutet der Empfang auf dem „Sachohr“ eine potentielle Gefährdung der Kommunikation. Das häufig karikierte, klischeehaft verzerrte Fehlverstehen zwischen Mann und Frau entspricht oftmals der Inkongruenz zwischen Sender- und Empfängerkanal.

Wird in einer Nachricht über den sachlichen Gehalt hinweg vordergründig eine Stellungnahme zum Empfänger oder zur Beziehung zwischen Sender und Empfänger „gehört“, so nimmt der Empfänger auf dem „Beziehungsohr“ wahr. Auch Selbstoffenbarungsnachrichten werden hier vorzugsweise auf dem „Beziehungsohr“ verstanden. Eine Sensibilität auf dem „Selbstoffenbarungsohr“ scheint im entscheidenden Maße eine wesentliche Hilfe im Bemühen um eine versachlichte Bestandsanalyse seelischer Befindlichkeiten. Gerade in pädagogischen Prozessen bildet die Fähigkeit zur altruistischen Empathie einen Eckpfeiler professionellen Handelns.

„Es wäre viel gewonnen, wenn wir die gefühlsmäßigen Ausbrüche, die Anklagen und Vorwürfe unserer Mitmenschen mehr mit dem Selbstoffenbarungsohr zu empfangen in der Lage wären. Dann könnten wir dem anderen eher seine Gefühle zugestehen, könnten uns ruhig darauf einlassen, ohne gleich in großer Sorge um unsere ‚weiße Weste‘ und um unser seelisches Heil zu geraten. Wir wären weniger mit unserer eigenen Rehabilitation beschäftigt und könnten stattdessen besser zuhören und so besser dahinterkommen, was mit dem anderen wirklich los ist.“¹⁹¹

Selbstverständlich beinhaltet die Bereitschaft eines diagnostischen „Hörens“ nicht das Abschalten anderer Kanäle. Der kommunikative Erfolg hängt letztlich mit einem adäquaten Gespür für situative und psychosoziale Bedingungen zusammen. So darf die Aufmerksamkeit für diagnostisches „Hören“ mit anschließender Therapiebereitschaft nicht zur Immunisierung von Beziehungsbotschaften führen. Das aktive Zuhören bedeutet vielmehr ein nicht wertendes Hineinversetzen in

¹⁹¹ Schulz von Thun, 1988, S. 55 f.

die Gefühls- und Gedankenwelt, ein Vorgehen, das u. a. in der systemischen Therapie große Beachtung findet.

Legt der Empfänger eine besondere Gewichtung auf das „Appellohr“, so ist in ihm ein Zeitgenosse vorzufinden, der in erster Linie um die Erfüllung der von ihm empfundenen Erwartungen seiner Mitmenschen bemüht ist. Dieses Verhalten verhindert bei überproportional reaktionärem Gebaren die Orientierung auf eigene Bedürfnisse und Befindlichkeiten. Schließlich ist auch die Gefahr einer grundsätzlichen Manipulierbarkeit latent vorhanden. Stehen die Botschaften der Sach-, Selbstoffenbarungs- und Beziehungsebene eindeutig im Dienste eines Appells, fügt sich diese Funktionalisierung bei ausgeprägtem „Appellohr“ des Empfängers leicht zu einem machtbetonten Hierarchieverhältnis zwischen Sender und Empfänger.

7.5.2 Die Unvorhersehbarkeit „psycho-chemischer Reaktionen“

Das Zusammenwirken unterschiedlicher Botschaften in einer Nachricht setzt eine „Kodierung“ der mitzuteilenden Absichten, Kenntnisse und Gedanken in Zeichen voraus, die wiederum der Empfänger zu „entschlüsseln“, zu „interpretieren“ und zu „dekodieren“¹⁹² hat. Das Fatale am kommunikativen Prozess im Sinne eines identischen Transports einer Nachricht von einem Bewusstsein in ein anderes ist das Fehlen eines universellen Translationsregulariums, welches ein Entschlüsseln der Zeichen zu einem vom Empfänger in seiner Deutungsrelevanz geprägten Vorgang werden lässt. Zur semantischen Präzisierung sei darauf hingewiesen, dass die synonyme Verwendung der Begriffe „Dekodierung“ und „Entschlüsselung“ tatsächlich nicht die Vorstellung des Öffnens einer Postbox gefüllt mit unveränderlichem und eindeutigem Inhalt mithilfe eines nur geeigneten Schlüssels bedient, sondern das Bild des Erkennens und des individuellen Verstehens des Inhalts hervorhebt. Friedemann Schulz von Thun spricht von einer „psycho-chemischen Reaktion“¹⁹³, wenn die gesendete Nachricht auf den psychischen Boden des Empfängers trifft. Wie bei einer hochexplosiven Reaktion zwei-

¹⁹² vgl. Schulz von Thun, 1988, S. 25, S. 61, S. 65

¹⁹³ Schulz von Thun, 1988, S. 69

er an sich harmloser chemischer Elemente kann die Reaktion des Empfängers einer Nachricht trotz vermeintlich harmloser Sendungsabsichten überraschend und unerwartet explosiv ausfallen. So schließt sich auch in diesem Theoriebild die Erkenntnis an, dass in der Analyse kommunikativer Störungen systemische Vorgehensweisen und perspektivisch flexible Interaktionsbetrachtungen hilfreich sind.

„Wir verstehen hier das Anliegen der Kommunikationspsychologie, sog. Neurosen und Verhaltensstörungen nicht (nur) als individuelle Eigenart, als Charaktermerkmal zu begreifen, sondern als Resultat einer Interaktion – einer zwischenmenschlichen Wechselwirkung. Unter der kommunikationspsychologischen Lupe kommen ... u. U. die verborgenen Schlüsselreize zum Vorschein.“¹⁹⁴

Den Vorgang des Verstehens einer Nachricht unterteilt Schulz von Thun in die Segmente der Wahrnehmung, der Interpretation und der emotionalen Koppelung an den eigenen Gemütszustand. Trotz der üblichen Verschmelzung dieser Segmente im kommunikativen Alltag hebt Schulz von Thun – und er führt zur Untermauerung des Modells des „Bewußtseinsrades“ nach Miller, Nunnally und Wackman¹⁹⁵ an – die Notwendigkeit einer „intrapersonellen Kommunikation“ mit einer Reflexion über die Teilaspekte hervor, um mit einer Trennung zwischen Gefühl, Wahrnehmung und Interpretation die Grundlage einer „vernünftigen“ Kommunikation zu legen. Von Bedeutung für die „psycho-chemische Reaktion“ ist das Segment der Interpretation, das Schulz von Thun als Phantasie bezeichnet, wenn einer „Vermutung über Gedanken und Gefühle des anderen keine klar angebbare Wahrnehmung zugrunde liegt.“¹⁹⁶ Da eine im Sinne eines versachlichten Nachrichtentransfers wünschenswerte Eliminierung phantasiegeleiteter Interpretationssegmente nicht realisierbar ist, müssen wir uns auf eine strategische Beobachtung und Kontrolle des „Feindes“ beschränken. Zu wissen, dass die Phantasien ein Produkt der eigenen Psyche darstellen und in eine selbst und

¹⁹⁴ Schulz von Thun, 1988, S. 71 f.

¹⁹⁵ Miller, 1975

¹⁹⁶ Schulz von Thun, 1988, S. 75

bewusst gewählte Distanz zu ihnen und ihrem Wahrheitsgehalt zu treten, bedeutet, einer kommunikativen Klarheit Vorschub zu leisten. Im nächsten Schritt bleibt die Wahl zwischen progressiver Wahrheitsüberprüfung der Phantasie in einer unmittelbaren Konfrontation oder dem Weg der Isolation, bei dem eine Überprüfung des Wahrheitsanspruchs ausbleibt und schlimmstenfalls die Realität als Rosenthal-Effekt¹⁹⁷ herbeigedacht wird.

7.5.3 Methodische Ansätze zur metakommunikativen Reflexion

Um das Ziel einer authentischen und situationsangepassten Kommunikation erreichen zu können, bedarf es sowohl einer bewussten Beobachtung und weitgehend nüchternen Analysefähigkeit der eigenen psychischen Befindlichkeit und zum anderen des Wissens um die oben beschriebenen Vorgänge in kommunikativen Handlungen. Abgesehen von dem beschriebenen Kommunikationsquadrat entwickelte Schulz von Thun weitere Kommunikationsmodelle, anhand derer das Bewusstsein im Hinblick auf verborgene Motivationen und Beweggründe für Verhaltensweisen geschaffen und gestärkt werden soll. Sie schaffen im Idealfall Klarheit über Verhaltensursachen, über Gründe, so zu handeln oder zu argumentieren. Allerdings setzen alle Modelle die Bereitschaft aller Beteiligten voraus, ihre Befindlichkeiten analytisch zu hinterfragen. In dem „Teufelskreis-Modell“ widmet sich Schulz von Thun der dyadischen Variante von Kommunikationsschwierigkeiten innerhalb sozialer Systeme. Bei Konfliktsituationen ist zumeist ein Opferempfinden beider Beteiligten zu registrieren. Jede Partei nimmt das eigene Verhalten als Reaktion auf eine Provokation des Anderen wahr. Im Laufe eines Konflikts gerät die Frage nach Ursache und Wirkung zunehmend ins Un-ergründliche, der Konflikt trägt sich selbst. Zuweisungen, also „Äußerungen“ des einen Beteiligten führen zu inneren Reaktionen des anderen Beteiligten („In-

¹⁹⁷ Der Rosenthal-Effekt (auch Pygmalion-Effekt genannt) bezeichnet den nach dem amerikanischen Psychologen Robert Rosenthal benannten Effekt der Verzerrung von Testergebnissen, der durch die Erwartungen des Versuchsleiters gegenüber den Probanden verursacht wird. Rosenthal untersuchte den Leistungsstand von Schülern in Abhängigkeit von der Erwartungshaltung des Lehrers. Grundlage war eine fiktive Vorbeurteilung der Schüler in „schlechte“ und „gute“ Schüler. Tatsächlich konnte eine messbare Verbesserung des IQ's der zufällig als leistungsstark vorbeurteilten und eine signifikante Verschlechterung der als leistungsschwach angekündigten Schüler nachgewiesen werden (Rosenthal & Jacobson, 1968).

nerungen“), die wiederum erneute „Äußerungen“ zur Folge haben: Der Kreislauf setzt sich fort. Diese Beziehungsdynamik ist nur durch metakommunikative Durchbrechungen des Ablaufs möglich, das reagierende Opfer muss zum agierenden Täter werden. Auch hier gilt wieder, dass die Beteiligten bereit und in der Lage sein müssen, eigene Motivationen und Anschauungen Preis zu geben und sich auf dieser Ebene in die Beweggründe und Positionen des Gegenübers hineinzuversetzen. Bei dem Modell des „inneren Teams“ bemüht Schulz von Thun die Vorstellung einer „inneren Ratsversammlung“, in der die unterschiedlichen Seelen in unserer Brust, die unterschiedlichen Bedürfnissen folgenden Stimmen in uns koordiniert und zu einer Übereinstimmung mit uns selbst geführt werden sollen. Das Ziel ist es, in die Lage versetzt zu werden, fundierte, wohlüberlegte Entscheidungen treffen zu können, um Rollen- und Situationssicherheit in kommunikativen Prozessen zu erreichen. Die Arbeitsweise entspricht dabei der von Arbeitsteams. Es geht darum, jede innere Stimme wahrzunehmen, sie zuzulassen und zu einer zusammenfassenden, integrierenden Stellungnahme zu gelangen. Im Hinblick auf eine Reduktion kommunikativer Störungen hat ein so vorbereiteter Gesprächspartner vielleicht schon im Vorfeld eigene Gefahrenpotentiale im anstehenden Kommunikationsprozess erkannt. In jedem Fall verringert die Klarheit der Gedanken und die Ordnung der inneren Stimmen die Anfälligkeit für subtile Störversuche auf der eigenen Seite.

„Bei jedem ausgedehnten und teilbaren Dinge kann man ein Zuviel oder Zuwenig und ein rechtes Maß unterscheiden, und dies entweder in Hinsicht der Sache selbst oder in der Beziehung auf uns. Das rechte Maß liegt in der Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig.“¹⁹⁸

Aufbauend auf dieser Weisheit des klassischen Altertums entwickelte der deutsche Philosoph und Psychologe Paul Helwig 1967 das Wertequadrat als Denkwerkzeug, welches Schulz von Thun zu dem „Werte- und Entwicklungsquadrat“ weiterentwickelte. Der dahinter stehende Grundgedanke ist, dass jeder Wert nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen kann, wenn er sich in einem angemessenen Spannungsverhältnis zu einem positiven Gegenwert befindet. Einzig

¹⁹⁸ Aristoteles, 1909, S. 48

der positive Gegenwert hält den Wert in einer Balance und verhindert ein exzessives Ausufernd.

„So braucht der Wert Sparsamkeit den positiven Gegenwert Großzügigkeit, um nicht zum Geiz zu verkommen. Auch der positive Gegenwert hat eine entwertende Übertreibung (in diesem Fall Verschwendung), weshalb die Dynamik in alle Richtungen gilt.“¹⁹⁹

Dieses Wertequadrat vermag in kommunikativen Zusammenhängen die Relationen unterschiedlicher Werte zu verdeutlichen. Das Erstellen eines Wertequadrats verhindert unter Umständen ein völliges Zerfallen in Schwarz-Weiß-Betrachtungen und hilft, den Blick zu öffnen für individuelle Qualitätsaspekte gegensätzlicher Meinungen. So können in Konfliktsituationen Möglichkeiten einer Zusammenführung unterschiedlicher Vorstellungen angebahnt werden.

In der graphischen Gegenüberstellung ergibt sich bspw. folgende Darstellung der Begriffe Sparsamkeit, Großzügigkeit, Geiz und Verschwendung:

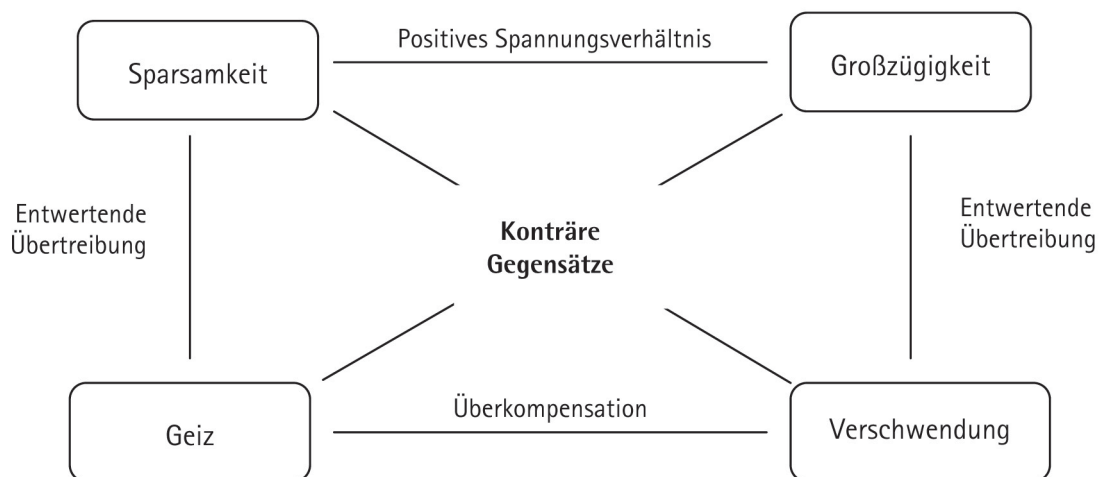


Abbildung 6: Das Werte- und Entwicklungsquadrat Schulz von Thuns²⁰⁰

Bei einem weiteren methodischen Ansatz geht Schulz von Thun nicht unmittelbar von den psychischen Befindlichkeiten und Voraussetzungen aus, sondern akzen-

¹⁹⁹ Meier-Gantenbein & Späth, 2006, S. 75

²⁰⁰ in Anlehnung an: Meier-Gantenbein & Späth, 2006, S. 76

tuiert zunächst die strukturellen Bedingungen von Kommunikationssituationen. Dieses „Situationsmodell“ beinhaltet vier Komponenten, deren Behandlung eine Stärkung des Bewusstseins für die konstituierenden Konditionen einer Situation anstreben. Im „Eingangskanal“ werden die Vorgeschichte und der Anlass des Zusammenkommens explizit geklärt, um Missverständnissen vorzubeugen. Es gilt, Fragen der thematischen Struktur und der Tagesordnung in der von Schulz von Thun „Oberbauch“ genannten Kategorie zu präzisieren. Im Bereich des „Unterbauchs“ wird das Augenmerk auf die zwischenmenschlichen Komponenten wie Rollenverständnis und Funktionszuordnungen gerichtet. Schließlich gehört zum Situationsverständnis im „Ausgangskanal“ die verbindliche Klärung sämtlicher Haupt- und Nebenziele der Zusammenkunft.

Friedemann Schulz von Thuns Verdienst ist es ohne Zweifel, mit diesen methodischen Ansätzen ein an der kommunikativen Praxis orientiertes diagnostisches Instrumentarium bereitgestellt zu haben, das im Hinblick auf Analyse und Planung kommunikativer Handlungssituationen eine Verbesserung des zwischenmenschlichen Umgangs miteinander zum Ziel hat. Grundlage einer stimmigen und damit effizienzoptimierten Kommunikation ist die Kombination von persönlicher Authentizität und adäquater Situationserfassung. Die Komplexität kommunikativen Handelns ergibt sich aus der Notwendigkeit der Koordination mindestens zweier psychischer Systeme unter dem Druck einer gemeinsamen Situationsbewältigung. Das Wissen um psychosoziale Abläufe und Bedingungen, die Fähigkeit, innere Stimmen und Stimmungen, Motivationen und Gefühle zu erkennen und zu akzeptieren sowie das Vermögen und die Bereitschaft, perspektivische Positionswechsel vorzunehmen, helfen, der Komplexität zu begegnen und Kommunikationsprozesse gelingen zu lassen. Weitere Methoden der Aufdeckung und Analyse menschlicher Verhaltensmuster sind bspw. die Aufstellung des „Dramadreiecks“ als ein sozial-psychologisches Modell aus der Transaktionsanalyse oder Supervisionsverfahren als Formen der Beratung und Verbesserung reflexiver Fähigkeiten für Teams, Gruppen oder Einzelpersonen.

7.6 Das Kommunikationsmodell von George Herbert Mead²⁰¹

George Herbert Mead steht als Vertreter des amerikanischen Pragmatismus für die Ursprünge des symbolischen Interaktionismus. In seinem Kommunikationsmodell definiert Mead ein „Selbst“ als Integration zweier psychischer Instanzen oder psychosozialer Konstrukte, die die individuelle und ursprüngliche Bereitstellungsebene für Gefühle und Gedanken sowie unsere Spontaneität, Kreativität und unseren Egoismus als selbstempfundene Subjektivität (das sogenannte „I“) verbindet mit den sozialisierten, an konventionellen Rollen und Gewohnheiten der Gesellschaft orientierten Anteilen unseres Wesens (das sogenannte „Me“). So formt sich die Identität des Einzelnen durch das Mischverhältnis von eigentümlicher, biologisch-genetisch geprägter Grundlegung des Menschen und die anpassende Reaktion auf das Verhalten der Umwelt. Niklas Luhmann bezeichnet diesen Sozialisationsprozess als Wandel des Menschen zur Person. Nach Mead bildet sich das „Selbst“ durch die am Verhalten des Gegenübers – von Mead als „der Andere“ bezeichnet – orientierte Bezugnahme in der Kommunikation mit demselben. Damit theoretisiert Mead den psychosozial-dynamischen Sachverhalt, dass der einzelne Mensch sich („Selbst“) permanent im Verhaltensspiegel seiner Mitmenschen konstituiert.

²⁰¹ vgl. Mead, 1973, Mead, 1987

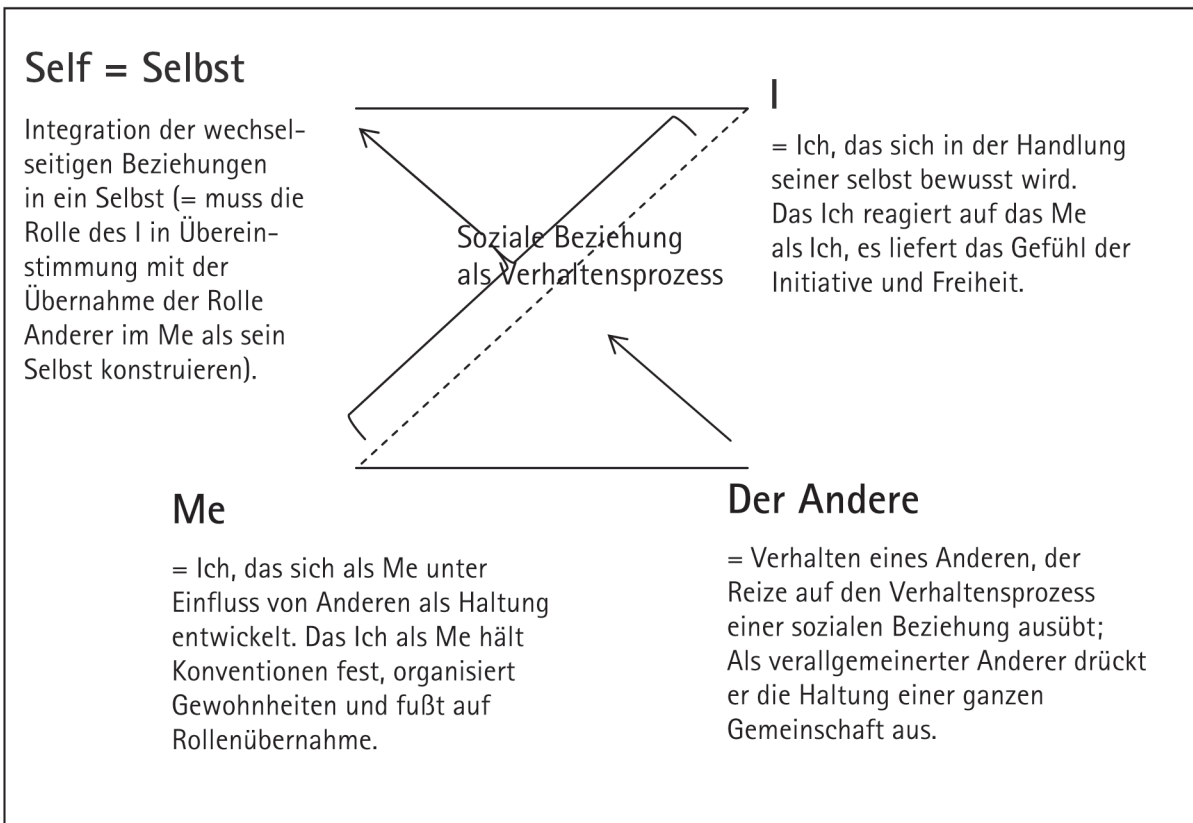


Abbildung 7: Das Kommunikationsmodell von George Herbert Mead nach Kersten Reich²⁰²

Eine elementare Form der Kommunikation ergibt sich in diesem Zusammenhang beispielsweise in der Spielsituation eines Kindes, in der das Kind während seines spielerischen Verhaltens nach bestätigenden Blicken der Mutter heischt. Komplexer wird der kommunikative Zusammenhang, wenn im schulischen Lernumfeld Kinder im Umgang miteinander den „Blick des Dritten“²⁰³ als Verhaltensrückmeldung suchen. So ergibt sich ein womöglich lebenslang andauernder Prozess im Spannungsfeld zwischen „I“ und „Me“ auf der Suche nach einem homöostatischen „Selbst“. Trotz lebenslanger Labilität entsteht im Normalfall zunehmend ein integriertes Bild des eigenen „Selbst“ und wachsende Sicherheit in kommunikativen Prozessen. Es wird Rollensicherheit entwickelt. Durch den Rollenstatus wiederum wächst die Sicherheit in der Einschätzung der Umwelt, was wiederum das „Selbst“ in der Rolle stärkt. Verhaltenseinstellungen werden gefestigt, die „Person“ findet ihre soziale Rolle. In dem Schaubild wird deutlich,

²⁰² Reich, 2002², S. 77

²⁰³ Reich, 2002², S. 77

dass die Beziehung zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“ einseitig verläuft und es keinen direkten Weg vom „Selbst“ zum „Anderen“ gibt.

„Ausschließlich durch die Generalisierung des Verhaltens eines Anderen, durch den sozialisierten Anpassungsdruck, der für Rollenfindung und Identitätsbildung wesentlich erscheint, entsteht der sozialisierte Druck auf das Selbst. Mead ist Pragmatiker, und er sieht die vielen Verhaltensanpassungen, die ein Mensch in der Moderne zu leisten hat, wenn er sozialisiert werden soll.“²⁰⁴

An dieser Position lässt sich der Bezug zum systemtheoretischen Verständnis von Kommunikation herstellen: Es ist kein unmittelbarer Austausch von Informationen zwischen Kommunikationspartnern möglich. Jede Information von außen erreicht ein „Selbst“ mit seiner ganz persönlichen, biografisch und situativ bedingten innerpsychischen Spannung. Das „Me“ als ein Spannungselement wirkt hier als ein Faktor, bei dem die integrierenden Blicke der Dritten bereits verinnerlicht sind, ein Beziehungsfaktor, der bei Bateson und Watzlawick quasi temporär vor den Inhaltsaspekt geschaltet erscheint.

7.7 Der Kommunikationsbegriff nach Niklas Luhmann

Im Gegensatz zu vielen anderen Kommunikationstheorien geht Luhmann nicht von der Transportfähigkeit einer unveränderbaren Information aus. Kommunikation ist die systemerhaltende Operation aller sozialen Systeme und dient deren Reproduktion. Dabei ist es innerhalb des konstruktivistischen Verständnisses nur konsequent, die Vorstellung des Transports einer ontologischen Information abzulehnen. Nach Luhmann besteht Kommunikation aus der Synthese der drei Komponenten Information, Mitteilung und Verstehen. Jeder dieser drei Bereiche ist für sich genommen eine Selektion aus vielen Möglichkeiten. Dabei ist die Selektionsentscheidung aber auch immer anders möglich, also kontingent.

„Kommunikation ist Prozessieren von Selektion.“²⁰⁵

²⁰⁴ Reich, 2002² S. 79

²⁰⁵ Luhmann, 1984, S. 194

Da grundsätzlich alles in der uns umgebenden Welt kommunizierbar ist, erscheint das Repertoire schier unendlich. Doch gibt es Faktoren, die die Kontingente der einzelnen Kommunikationselemente wiederum reduzieren. Zunächst wird nach Sinnzuweisungen selektiert. Nicht jede Beobachtung eignet sich als sinnvolle Urquelle einer Kommunikation, nicht jede Form der Mitteilung ermöglicht den Erfolg einer Kommunikationskette und nicht jeder Status der persönlichen Aufnahmebereitschaft steht „sinnvoller“-weise zur Verfügung.

Die Zuweisung des Sinns ist letztlich das Ergebnis einer durch Selektion bzw. durch eine Unterscheidung geschaffenen Konstruktion. Luhmann strukturiert diesen Bereich in drei elementare Sinndimensionen:

- In der Sachdimension wird eine Entscheidung getroffen, welche Inhalte Beobachtungsgegenstand sind und welche eben nicht.
- Bei der Zeitdimension findet eine Unterscheidung in chronologische Abläufe statt.
- Die Sozialdimension bezeichnet die Abgrenzung zwischen dem eigenen Ich und der Außenperspektive.

Alle drei Sinndimensionen sind gleichermaßen in Sinnzuweisungen enthalten.

In Luhmanns Kommunikationsverständnis bildet das Erkennen und das Verstehen der oder vielmehr **einer** Information das Ziel einer erfolgreichen Kommunikation. Dieses geschieht nach herkömmlichem Sprachgebrauch beim Empfänger, den Luhmann in perspektivischer Neuorientierung „Ego“ nennt. Ausgangspunkt des Kommunikationsvorgangs ist dementsprechend „Alter“. Die Verantwortlichkeit der ersten beiden Kommunikationsschritte, also die Auswahl der Information und der Mitteilungsform, liegt bei „Alter“. Die Entscheidung über das Verstehen des Vorgangs einer Mitteilung wird von „Ego“ getroffen. Hier liegt eine wesentliche Erkenntnis: Kommunikation entsteht erst mit ihrem Anschluss im Verstehen beim „Ego“. Allerdings geht es dabei tatsächlich nur um das Erkennen einer Mitteilung. Kommunikation ist in diesem Verständnis bereits erfolgreich, wenn „Ego“ eine Differenz zwischen Information und Mitteilung beim Mitteilenden erkennen kann. Der Moment des Erkennens einer Diffe-

renz zwischen Information und Mitteilung beim „Ego“, also das Verstehen einer formellen Mitteilung führt zu einem weiteren Schritt, dem inhaltlichen Verstehen einer Information. Auch dieser Bereich unterliegt einer Selektion und ist quasi gleichzusetzen mit dem Beginn einer neuen Kommunikationsrunde. „Ego“ wird nun zum „Alter“ und selektiert eben jene Information, um wiederum eine Mitteilungsform auszuwählen und dem Kommunikationspartner Angebote zu unterbreiten. Dieser kann nun seinerseits das Sinnangebot annehmen oder ablehnen.

Aus der etwas ungewöhnlichen Perspektive der Alter-Ego-Zuordnung innerhalb des Kommunikationsprozesses wird die Relevanz deutlich, die Luhmann der Interpretation des „empfangenden“ Kommunikationspartners zuordnet: Nicht die gemeinte Ursprungsinformation ist kommunikationsbildend, sondern die Erkenntnis der Mitteilungsabsicht beim „Empfänger“. Damit ist der Erfolg einer Kommunikation nicht an eine gelungene inhaltliche Verständigung gebunden. Kommunikation ist somit das schlichte Erfahren und damit Verstehen einer Mitteilung, das Erkennen der Differenz; Kommunikation **ist** Differenz. Durch die Annahme, dass im Kommunikationsprozess „drei Selektionen zur Synthese gebracht werden müssen [...: als erste] die Selektivität der Information selbst, die zweite die Selektion ihrer Mitteilung, die dritte die Erfolgserwartung, die Erwartung einer Annahmeselektion“²⁰⁶, ist es zunächst „unwahrscheinlich, dass Ego überhaupt versteht, was Alter meint“²⁰⁷.

Im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang seien im Folgenden nur zwei Aspekte dieses komplexen Modells erwähnt:

- Kommunikationen als Elemente sozialer Systeme
- Medien zur Erhöhung von Kommunikationswahrscheinlichkeit

²⁰⁶ Luhmann, 1984, S. 196

²⁰⁷ Luhmann, 1984, S. 217

7.7.1 Kommunikation als Elemente sozialer Systeme

In der beschriebenen Unterscheidung Luhmanns von „Leben“, „Bewusstsein“ und „Kommunikation“ werden drei voneinander unabhängig operierende Systeme beobachtet. Auch wenn diese vielfältig miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen, sind psychische und soziale Systeme keine lebenden sowie soziale keine bewussten Systeme. Nach dem Grundsatz der Selbsterzeugung der Elemente werden Kommunikationen in sozialen Systemen nicht von psychischen Systemen produziert, sondern durch Kommunikationen.

„Menschen können nicht kommunizieren, nicht einmal ihre Gehirne können kommunizieren, nicht einmal das Bewußtsein kann kommunizieren. Nur die Kommunikation kann kommunizieren.“²⁰⁸

Jedes der drei Systeme bildet für die jeweils anderen Systeme Umwelt und „erzeugt füreinander jeweils nur ein Rauschen“²⁰⁹. Die Beziehung zwischen den Systemen erklärt Luhmann mithilfe des Begriffs der Interpenetration. Die Möglichkeit der Selektion wird bedingt durch einen Kapazitätsüberschuss des jeweiligen Systems über die Operationen der anderen Systeme. Arist von Schlippe beschreibt den Vorgang folgendermaßen:

„Wenn beispielsweise zwei Personen sich unterhalten, ist das, was sie sagen, viel weniger als das, was in ihrem jeweiligen Bewusstsein vor sich geht (an Gedanken, Gefühlen, Beobachtungen über die eigene Stimmung, die des anderen, die Gesprächsatmosphäre usw.). Das, was sie sagen wollen, ist so viel mehr, als das, was sie schließlich herausbringen. Die bewussten Gedanken begleiten die Beiträge zur Kommunikation, sie ‚umspielen‘ sie, ohne dass alles von ihnen kommunikative Wirklichkeit wird. Das eine Bewusstsein steht nicht in direktem Kontakt mit dem anderen, so etwas wäre vielleicht nur über eine ‚Standleitung‘ von Gehirn zu Gehirn denkbar (oder glücklicherweise undenkbar). Gleichzeitig läuft die Kommunikation schneller und komplexer

²⁰⁸ Luhmann, 1988², S. 884. Maturana widerspricht der Übertragung des Autopoiesegedankens auf soziale Systeme. Seiner Meinung nach sei es zwar nicht grundsätzlich falsch, „kommunikative Netzwerke“ als autopoetisch zu beschreiben, allerdings „liegt Luhmanns größter Fehler darin, daß er die Menschen ausläßt“. (Maturana, Riegas & Vetter, 1990, S. 39)

²⁰⁹ Luhmann, 1988⁴, S. 48

*ab, als dass das Bewusstsein mit ihr stets Schritthalten könnte. Daher kommt es nur begrenzt mit ihr zur Deckung, – und so werden die beiden Personen auch nach Ende ihres Gesprächs noch über dieses nachdenken, einzelne Aspekte gedanklich wiederholen usw. – und es wird weniger in ihrem Bewusstsein sein, als in der Kommunikation enthalten war.*²¹⁰

Für Luhmann ist der Begriff der Kommunikation die zentrale Operation der sozialen Systeme. Kommunikation ist somit für die Dauer des Bestehens eines sozialen Systems Bestandteil einer kontinuierlichen Kommunikationskette. Dieser „differenz- und selektionsorientierte Kommunikationsbegriff“²¹¹ Luhmanns bedeutet einen radikalen Bruch nicht nur mit traditionellen Informationsübertragungsmodellen – hier steht Luhmann noch in einer generellen Entwicklung konstruktivistischer Umdeutungen –, sondern insbesondere mit dem herkömmlichen Verständnis von durch Menschen herbeigeführte Kommunikationssituationen. Die Abgrenzung von Leib und Psyche vom eigentlichen Vorgang der Kommunikation erläuterte Luhmann im Wintersemester 1991/92 seinen Studenten an der Universität Bielefeld anschaulich an einem Beispiel:

„Lesen Sie einmal den Text von Wil Martens²¹² [...] Ich habe einen Sonderdruck bekommen und habe auch einen Brief bekommen und kann den Brief und Sonderdruck lesen, aber wenn ich das lese, stellt sich die Frage,

²¹⁰ von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 72 f.

²¹¹ Luhmann, 1984, S. 204

²¹² Luhmann verweist damit auf den in der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ erschienenen Aufsatz „Die Autopoiesis sozialer Systeme“ (Martens, 1991). In diesem Artikel hat Martens in einer kritischen Auseinandersetzung mit Luhmanns Kommunikationsbegriff darauf hingewiesen, dass bei der Selbstproduktion sozialer Systeme psychische und körperliche Operationen konstituierend mitwirken. Die Selektionen Information, Mitteilung und Verstehen können nur mittels psychischer, gedanklicher Aktivitäten und körperlich bedingter Mitteilungsprozesse vorgenommen werden. Die „Komponenten der Einzelkommunikation“ (Martens, 1991, S. 631) lassen eine „gesellschaftstheoretische Abstraktion von der biologischen und psychischen Wirklichkeit des menschlichen Lebewesens“ (Martens, 1991, S. 630) als unzumutbar erscheinen. Somit schließt Martens, dass „die These der Autopoiesis sozialer Systeme, die einfach dadurch zustande komme, daß Kommunikationen Kommunikationen hervorrufen, zweifelhaft“ (Martens, 1991, S. 631) sei. Martens schlägt vor, die Annahme einer strikten Trennung von psychischen und sozialen Systemen zu ersetzen durch die Vorstellung einer „partiellen Verschmelzung personaler und sozialer Systeme“ (Martens, 1991, S. 635). Diese geschehe auf der Ebene der Kommunikation und nicht auf der Ebene der jeweiligen Elemente der zugrunde liegenden Systeme. Somit bleiben Gedanken und körperliche Aktivitäten als Elemente der jeweiligen Systeme (bspw. psychisches System) bestehen, werden aber gleichzeitig im Prozess der Kommunikation zu Komponenten derselben. Kommunikation wird dadurch als Synthese dieser Komponenten Element sozialer Systeme.

*was von dem Verfasser im Text ist oder: was kommuniziert wird. Sicherlich zum Beispiel nicht der Blutkreislauf, der sein Hirn durchblutete, als er den Text geschrieben hat. In dem Text in der Kölner Zeitschrift ist kein Blut, die würden das in der Redaktion abwehren, wenn da ein Blutstrom käme. Ein Bewusstseinszustand ist auch nicht da. [...] Das sind Konstruktionen, ... die in der Kommunikation nahe gelegt werden, die aber in der Kommunikation nicht selbst vorhanden sind.*²¹³

Zusammenfassend kristallisieren sich folgende Grundaussagen zum Kommunikationsbegriff Luhmanns heraus:

- Nicht der Mensch kommuniziert, sondern Kommunikationen.
- Es werden keine Informationen übertragen, diese „Übertragungsmetapher ist unbrauchbar. [...] Die gesamte Metaphorik des Besitzens, Habens, Gebens und Erhaltens, die gesamte Dingmetaphorik ist ungeeignet für ein Verständnis von Kommunikation.“²¹⁴
- Die Deutung einer Information durch den Empfänger – von Luhmann als „Ego“ bezeichnet – bestimmt den Vorgang der Kommunikation, nicht die Sendungsabsicht eines „Senders“.
- Kommunikation ist nach Luhmann nicht auf einen Konsens angelegt, sondern wird von dem Merkmal der Differenz geprägt.

7.7.2 Luhmanns Medienbegriff und seine medienhistorischen Grundlagen

Aufgrund der hohen Selektivität der drei genannten Kommunikationsbereiche scheint eine gelungene Verständigung unter den Menschen eher ein Ergebnis der Beliebigkeit oder des Zufalls zu sein. Es scheint nicht nur unwahrscheinlich, zu verstehen, was der andere meint; aufgrund der räumlichen und zeitlichen Begrenztheit bei mündlichen Kommunikationssituationen ist es außerdem unwahrscheinlich, mehr Personen zu erreichen als in der konkreten Situation an-

²¹³ Luhmann, 2002², S. 261

²¹⁴ Luhmann, 1984, S. 193 f.

wesend sind. Letztlich muss eine verstandene Kommunikation nicht unbedingt angenommen werden, was die Erfolgsaussicht zusätzlich verringert. Andererseits verdeutlicht ein bewusster Blick in den kommunikativen Alltag des gesellschaftlichen Lebens die zwingende Notwendigkeit nicht nur grundsätzlich kommunikativer Vorgänge innerhalb sozialer Begegnungen, sondern auch in täglicher Selbstverständlichkeit das grundsätzliche Gelingen kommunikativer Prozesse.

Hier nun treten Eingrenzungsfaktoren in Erscheinung, die das Gelingen von Kommunikationen wahrscheinlicher werden lassen. Luhmann nennt sie „Medien“:

„Diejenigen evolutionären Errungenschaften, die an jenen Bruchstellen der Kommunikation ansetzen und funktionsgenau dazu dienen, Unwahrscheinliches in Wahrscheinliches zu transformieren, wollen wir Medien nennen.“²¹⁵

Somit lassen sich alle „Einrichtungen“, die im Hinblick auf die genannten Grundprobleme der Kommunikation der Zunahme von Wahrscheinlichkeiten kommunikativer Handlungen dienen, als Medien verstehen. Während ein Medium einerseits Selektionen einengt, da es eine „Ordnung von Möglichkeiten“²¹⁶ vornimmt, verweist es andererseits auf ein weites Feld an Selektionsmöglichkeiten, aus dem sich die konkrete, gebundene Form bildet als eine Verdichtung des losen Gefüges und in der Absicht der Schaffung eines wahrnehmbaren Ganzen.

Luhmann baut zunächst den ursprünglichen Medienbegriff Parsons²¹⁷ aus und bezieht sich in seiner weiteren theoretischen Grundlegung einerseits auf Marshall McLuhans Grundthesen zum Verhältnis von Botschaft und Medium²¹⁸ sowie andererseits auf den Sozialpsychologen Fritz Heider und führt dessen 1926 formulierten Gedanken zu den Wahrnehmungsmedien weiter²¹⁹.

²¹⁵ Luhmann, 1984, S. 220

²¹⁶ Luhmann, 2008¹, S. 15

²¹⁷ vgl. bspw. Parsons, 1980

²¹⁸ vgl. McLuhan, 1964

²¹⁹ vgl. Heider, 2005

Parsons Einfluss liegt in der Einführung des Begriffes der „symbolischen Tauschmedien“. In Referenz zur allgemeinen Systemtheorie widmet sich Parsons der Frage nach kohärenten und stabilisierenden Bedingungen moderner Systeme und formuliert im sogenannten AGIL-Schema vier Funktionen, die ein Handlungssystem zur Existenzsicherung benötigt: Anpassung an seine Umwelt (A), Zielerreichung (G wie „Goal Attainment“), Integration aller zur Sicherung der Funktionalität notwendigen Ressourcen und die Verteilung der anfallenden Aufgaben (I) und die latente Norm- und Strukturhaltung (L wie Latent Pattern Maintenance). Innerhalb dieses Vierfelderschemas beschreibt Parsons die Subsysteme „Verhaltensorganismus“ (A), „Persönlichkeitssystem“ (G), soziales System“ (I) und „kulturelles System“ (L) als Bestandteile des allgemeinen Handlungssystems und bereitet mit der Beschreibung von „Verhaltensorganismus“, dem „kulturellen“ und dem „Persönlichkeitssystem“ als Systemumwelten zum „sozialen System“ den Differenzbegriff Luhmanns im Hinblick auf System-Umwelt-Beziehungen vor. Vor dem Hintergrund des AGIL-Schemas stellt Parsons sich der Frage, wie die Verständigung zwischen den ausdifferenzierten Handlungssystemen und damit die gesellschaftliche Bedeutung der handelnden Gruppierungen gesichert werden kann und gelangt zu der Erkenntnis, dass das „Prestige der ... Gruppen ...in der modernen Gesellschaft aus dem kompetenten Umgang mit verschiedenen Medien wie Einfluss, Geld, Macht, Intelligenz und Affekt [resultiert], und ... zugleich selbst ein Medium [ist], in dem immer wieder neu ausgehandelt werden kann, wer welches Prestige besitzt“²²⁰. Damit schafft er den Begriff der „symbolischen Tauschmedien“²²¹, den Luhmann als Begriff der „symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien“²²² übernimmt und formuliert allgemeine Eigenschaften eines Mediums:

- Der Wert des Mediums bemisst sich nach dessen Tauschwert und nicht nach dessen Gebrauchswert. Bspw. lässt sich der Wert des Mediums „Geld“ nur im Vergleich mit dafür erhältlichen Waren oder Dienstleistungen erfassen.

²²⁰ Baecker, 2012, S. 3

²²¹ Parsons, 1980, S. 229 ff.

²²² Luhmann, 1984, S. 222

- Die Funktion des Mediums liegt über die Tauschfunktion hinaus außerdem in der Bereitstellung eines Wertmaßstabes. Mit dem Hinweis auf die mediale Eigenschaft einer expliziten Differenzierung von Wert und Unwert bereitet Parsons Luhmanns Begriff der „binären Codierung“ vor.
- Medien müssen institutionalisiert und damit gesellschaftlich anerkannt sein. Durch die Verankerung der Medien in ihren Institutionen (bspw. Geld: Institution des Eigentums, Macht: Institution des Staates, Sprache: Institution der Grammatik) werden sie selbstverständlich und nachvollziehbar.
- Jedem Medium entspricht eine bestimmte „Sinnsphäre“ der Gesellschaft, die überschneidungsfrei neben anderen „Sinnsphären“ existiert. So wirkt das Medium Geld in der „Sinnsphäre“ Wirtschaft, das Medium Macht in der „Sinnsphäre“ Politik oder das Medium Wahrheit in der „Sinnsphäre“ Wissenschaft.
- Ein Medium muss zirkulieren können und einer kontrollierten Weitergabe unterliegen, da es sonst nicht getauscht werden kann.
- Medieneinheiten sind grundsätzlich nicht quantitativ erfassbar. So reduziert ihre Verwendung nicht die Verfügbarkeit für weitere Situationen.

Mit der Formulierung dieses Eigenschaftskatalogs von Medien definiert Parsons eine soziologische Forschungsgrundlage, auf der Luhmann umfangreiche Studien bspw. zu den Medien der Macht²²³, des Geldes²²⁴, der Liebe²²⁵ oder der Kunst²²⁶ entwickelt hat. Allerdings beschränkt Luhmann Parsons' Medienbegriff auf die Rolle innerhalb des jeweiligen Funktionssystems und verlässt damit die Ebene des AGIL-Schemas als Grundlage eines allgemeinen Handlungssystems. Außerdem arbeitet Luhmann durch den Bezug zur Kommunikation (und nicht wie Parsons zu Tausch und Handlung) den Medienbegriff im Hinblick auf die Funktion der Medien und ihre Selektionsleistung im Prozess der kommunikativen Handlung deutlich präziser heraus als Parsons. Durch die Erweiterung des Begriffs auf die „bisher wirtschaftshistorisch, literatur- und kunstwissenschaftlich erforschten Verbreitungsmedien der Schrift, des Buchdrucks und der elektroni-

²²³ vgl. Luhmann, 1975

²²⁴ vgl. Luhmann¹, 1988

²²⁵ vgl. Luhmann, 1982

²²⁶ vgl. Luhmann, 1995

schen Medien“ schafft Luhmann die Möglichkeit, „den Medienbegriff mithilfe von Fritz Heider so tief zu legen, dass er die symbolisch generalisierten Medien, Verbreitungsmedien und Massenmedien übergreift“²²⁷.

McLuhan steht mit seiner bekanntesten Aussage „Das Medium ist die Botschaft.“²²⁸ für den Aufbau einer eigenständigen Medienwissenschaft, die als Grundperspektive die Motivation von Inhalten in Augenschein nimmt in der Erkenntnis, dass Inhalte grundsätzlich auf etwas anderes verweisen als auf das Medium selbst. Die Form des Mediums steht dabei in der Bedeutung über den von ihm distribuierten Inhalten und stellt eine „autonome Qualität“ dar, „die sich nicht über irgendwelche Motive aufschlüsseln lässt, sondern die einer eigenständigen Theorie bedarf“²²⁹. Der Rückgriff auf psychologische oder soziologische Paradigmen ermöglicht eine Betrachtung medialer Formen und der Auswirkungen der Medien auf die Wahrnehmung. Die zentrale Annahme lautet, dass das „mediale Potential oder aber das Wesen von Medien ... über eine Funktion unabhängig von jeglichem Inhalt festgelegt“²³⁰ wird. Die Dualität der beiden Ebenen verdeutlicht McLuhan am Beispiel des Lichtes und der Sprache:

„Elektrisches Licht ist reine Information. Es ist gewissermaßen ein Medium ohne Botschaft, wenn es nicht gerade dazu verwendet wird, einen Werbetext Buchstabe um Buchstabe auszustrahlen. Diese für alle Medien charakteristische Tatsache bedeutet, daß der ‚Inhalt‘ jedes Mediums immer ein anderes Medium ist. Der Inhalt der Schrift ist Sprache, genauso wie das geschriebene Wort Inhalt des Buchdrucks ist und der Druck wieder Inhalt des Telegrafens ist.“²³¹

Es wird deutlich, dass „mit Ausnahme des Lichtes ... alle Medien paarweise vor[kommen], wobei das eine als ‚Inhalt‘ des andern fungiert und die Wirkungsweise beider verschleiert“²³². Medien bilden nicht die Wirklichkeit ab und stellen

²²⁷ Baecker, 2012, S. 5

²²⁸ McLuhan, 1964, S. 17

²²⁹ Leschke, 2003, S. 245 f.

²³⁰ Leschke, 2003, S. 246

²³¹ McLuhan, 1964, S. 18

²³² McLuhan, 1964, S. 69

keine realen Sachverhalte dar, sie bilden sich ausschließlich selbst ab. Ein deutliches Beispiel liefert das subtile Geflecht von „äußeren“ und „inneren“ Inhalten bzw. Botschaften im Zusammenhang von Werbespots. Die Intention des Botschafters ist die Beeinflussung des Kaufverhaltens potentieller Kunden. In psychologischer Feinabstimmung ist der Spot auf genau definierte Kundenprofile fixiert. So erreicht er in trojanischer Manier den Rezipienten und verkündet als äußerlichen Inhalt eine Botschaft, ohne den potentiellen Kunden über die Wirkungsabsicht zu informieren oder – noch deutlicher – ohne ihm überhaupt die Möglichkeit zu geben, sich ihr zu entziehen. Somit wird der Herrschaftsfaktor von Medien deutlich, dem sich zu entziehen es einer grundsätzlichen Stärkung des Bewusstseins und einer Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Wahrnehmung bedarf. Das führt zwangsläufig zur pädagogischen Komponente der Förderung einer ästhetischen Wahrnehmungserziehung mit dem grenzwertigen Ziel einer medialen Autonomie. McLuhan benutzt in seiner funktionalen Definition von Medien einen äußerst weiten Begriff: Nahezu „jede Erfindung und Technologie weist gemäß dieser Definition mediale Qualitäten auf und ist damit im strengen Sinne ein Medium“²³³. McLuhan entwickelt zudem ein medienhistorisches Modell²³⁴, in dem er Menschheitsgeschichte als Mediengeschichte interpretiert und sie in Epochen einteilt. So ist nach McLuhan das zentrale Organ früher, nicht-literaler Kulturen das Ohr, über das ausschließlich kommuniziert wird. Die mündliche Kommunikation erfordert die Anwesenheit der Kommunikationspartner und der Mensch wird in diesen oralen Stammeskulturen als „ganzheitlich, spontan, gefühlsbetont, anteilnehmend“²³⁵ charakterisiert. Die Rhetorik ist das zentrale Instrument zur Wissensvermittlung und Machterhaltung. Mit der Erfindung der Schrift (genauer: des phonetischen Alphabets) entwickelt sich eine Kultur der Schrift als medientechnische Innovation, mit der sich einerseits das allgemeine Sozialsystem, andererseits aber auch die individuelle Wahrnehmung verändert. In der Möglichkeit, nun auf erprobte Verfahren zum kollektiven und individuellen Speichern von kulturellen Werten und Wissensrepertoires verzichten zu kön-

²³³ Leschke, 2003, S. 247

²³⁴ vgl. McLuhan, 1962

²³⁵ Krotz, 2001, S. 69

nen, wird das Gedächtnis geschwächt. Die „Form des Gedächtnisses (Erinnern/Vergessen) [geht] zu dem Primat *Vergessen* [über]“²³⁶. Durch die noch geringe Verbreitung schriftlicher Medien und die ebenso geringe Fähigkeit des Lesens ist diese Epoche der literalen Manuskript-Kultur als Übergangsform zu sehen zu der von McLuhan als Medienezäsur bezeichneten Epoche der „Gutenberg-Galaxy“²³⁷, die geprägt ist von der Erfindung der Buchdruckkunst und der Entwicklung des Buches zum Massenmedium. Mit dieser Erfindung vollziehen sich einschneidende Veränderungen für die Gesellschaft wie für den einzelnen Menschen mit nachhaltigen sozio-kulturellen Folgen.

*„As the Gutenberg typography filled the world the human voice closed down.“*²³⁸

Die menschliche Stimme versteht McLuhan hier stellvertretend für alle nicht-visuellen Sinne. Mit der Verbreitung des „erste[n] uniforme[n] und wiederholbare[n] Kulturgut[s]“²³⁹ verbindet McLuhan den Ursprung des modernen Individualismus. Die standardisierte Typographie des Buches findet von nun an mit den Eigenschaften der klaren Strukturierung, der Linearität, der Einheitlichkeit sowie der Wiederholbarkeit, der Präzision und der Uniformität ihren Niederschlag im grundsätzlichen Denken und Wahrnehmen der Menschen. Mit der Erfindung der Telegraphie und der nächsten damit vollzogenen Medienezäsur beginnt das von McLuhan „elektrische“ genannte Zeitalter, in dem nunmehr wieder sämtliche Sinne des Menschen gefordert sind. Mit der Entwicklung der elektronischen Medien vollzog sich nicht nur eine bisher nicht gekannte Wissensexplosion; mit der Streuung technischer Möglichkeiten vom ursprünglichen Radio über das Fernsehen, den Film bis zu der modernen Nutzung des PCs und des Internets mit seinen sozialen Netzwerken geht die Entstehung der Vielfalt kommunikativer Grundmuster insbesondere bezüglich des Verhältnisses der Komponenten Mitteilung, Verstehen, „Sender“ und „Empfänger“ einher. Diese Vielfalt des Mög-

²³⁶ Esposito, 2002, S. 184

²³⁷ vgl. McLuhan, 1962

²³⁸ McLuhan, 1962, S. 250

²³⁹ Kloock & Spahr, 2000, S. 63

lichen und Erlaubten spiegelt die postmoderne Gesellschaft einschließlich ihrer aktuellen, rückwärtigen Sehnsucht nach Einheitstheorien mit der merkwürdigen Ambivalenz von Individualismus und Massenverhalten wider. Den „Konformisten des Andersseins“²⁴⁰ bietet die mediale Landschaft im breiten Spektrum ihrer Möglichkeiten das passende Angebot für individuelle Bedürfnisse. Elektronische Medien beanspruchen den Menschen in seiner sinnlichen Ganzheit. Er selbst wird beteiligt an diesem System, das ist die Botschaft bspw. des Fernsehens. Die bedingungslose Teilnahme der Gesamtpersönlichkeit am Mediensystem in einer Art Selbsterregung der Sinne kennzeichnet das hohe Identifikationspotential dieses Mediums. Die Sinne werden nicht von den Inhalten geprägt; sie erregen sich quasi an ihrem eigenen Gebrauch und bedingen die individuelle Entscheidung über das Verstehen der (einer) Botschaft. Den Verlust der unmittelbaren Einheit von Mitteilung und Verstehen beschrieb Luhmann 1997 am Beispiel des Computers, ohne die Erweiterung der Möglichkeiten direkter Kommunikationen in Form von sozialen Netzwerken und Chaträumen in der aktuellen Nutzung des Internets voraussehen zu können:

„Es handelt sich um die durch Computer vermittelte Kommunikation. Sie ermöglicht es, die Eingabe von Daten in den Computer und das Abrufen von Informationen so weit zu trennen, dass keinerlei Identität mehr besteht. Im Zusammenhang mit Kommunikation ... heißt dies, daß die Einheit von Mitteilung und Verstehen aufgegeben wird. Wer was eingibt, weiß nicht, ... was auf der anderen Seite entnommen wird. Die Daten sind inzwischen ‚verarbeitet‘ worden. Und ebenso wenig muss der Empfänger wissen, ob etwas und was ihm mitgeteilt werden sollte. Das heißt: die Autorität der Quelle mit all den erforderlichen, sozialstrukturellen Absicherungen (Schichtung, Reputation) wird entbehrlich, ja durch Technik annulliert und ersetzt durch die Unbekanntheit der Quelle.“²⁴¹

Letztlich lässt sich die These vertreten, dass die gesellschaftliche Prägung durch das Buch neben der nicht vorhersehbaren Rasanz der technischen Entwicklung mit dazu beigetragen hat, sich nicht rechtzeitig auf die Flut der ganzheit-

²⁴⁰ vgl. Bolz, 1999

²⁴¹ Luhmann, 1997, S. 309

lichen Reize einer modernen elektronischen Medienwelt einstellen zu können. McLuhan verweist jedoch auf die Notwendigkeit, sich der Relevanz der Medien und ihrer hohen Suggestionskraft zu stellen. Das kann nur durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die eigentlichen Botschaften geschehen. Medienkompetenz bedeutet demnach die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten und den Aufbau von Wissen über die Zusammenhänge von vermeintlichen Inhalten und versteckten Botschaften.

Im Zusammenhang mit der Diskussion konstruktivistischer Annahmen unterstützt die Theorie McLuhans das Bild konstruierter Eigenwirklichkeiten. Der Ausschluss von Abbildungsmetaphern vermeintlich realer Sachverhalte und äußerer Wirklichkeiten ist für das konstruktivistische Denken konstitutiv und elementar theoriebildend.

Auch wenn McLuhans Medienbegriff nur oberflächlich in die Nähe der Systemtheorie gerät, lässt sich nicht leugnen, dass das Verständnis von Autonomie und Selbstreferentialität von Medien zuerst von McLuhan beschrieben wurde. Der Medientheoretiker Terje Rasmussen stellt McLuhans Medientheorie dem systemtheoretischen Medienverständnis Luhmanns gegenüber²⁴² und betont, dass auch für McLuhan die Gesellschaft ein System darstelle, und zwar ein mediendeterminiertes im Blick darauf, welche Arten von Medien zwischen der Gesellschaft und dem psychischen System vermittelt werden. Ebenso eint McLuhan und Luhmann die Aussage, dass nicht die kommunizierten Inhalte, sondern der jeweils verwendete Code – von McLuhan „Message“ genannt – Relevanz erhält. Bei näherer Hinsicht wird deutlich, dass „McLuhan offenbar drei grundsätzliche Standpunkte der Systemtheorie in seiner Medientheorie [teilt] – erstens die Abkehr von einem subjektzentrierten Kommunikationsmodell, zweitens die theoretizistische Vorstellung, dass Medien hinsichtlich ihrer Form und Wirkungsweise autonom und selbstbezogen, hinsichtlich ihrer sozialen Verwendung „irritationsresistent“ sind, drittens schließlich die mediendeterministische These des strukturbildenden Einflusses der Medien auf Kulturen und Gesellschaften“²⁴³. Auch

²⁴² vgl. Rasmussen, 1998

²⁴³ Jörissen, 2006, S. 204

wenn McLuhan sich eher von der phänomenologischen Seite dem Medienbegriff nähert und bei ihm Begriffe der Autopoiesis, der operativen Schließung und der Fremd- und Selbstreferenz gänzlich fehlen, beobachtete er bereits in den 1960er Jahren Bedingungen und Wirkungen von Massenmedien, die Luhmann erst drei Jahrzehnte später als selbstreferentiell geschlossene Systeme beschrieb. Als bemerkenswert lässt sich auch feststellen, dass „McLuhans Ausführungen bisweilen in die Nähe des systemtheoretischen Begriffs symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien zu geraten scheinen“²⁴⁴. Der dritte Einfluss auf Luhmanns Medientheorie liegt – wie Luhmann selber oft betont hat – in einem Aufsatz des Sozialpsychologen Fritz Heider aus dem Jahr 1926, auch wenn gelegentlich darauf hingewiesen wird, dass es in Luhmanns Medientheorie deutlich mehr Anknüpfungspunkte an die philosophische Tradition gibt als an Heiders wahrnehmungstheoretischem Ansatz.²⁴⁵ Luhmann entfaltet die von Heider formulierte Form/Medium-Unterscheidung in seinen späten Schriften als ein wesentliches Konzept der Systemtheorie.

Heider benutzt für die Unterscheidung von Medium und Form bspw. die Metapher eines Fußabdrucks im feuchten Sand am Strand: So stellt der unabzählbare, körnige Sand das Medium dar, welches erst durch den Fußabdruck zur Form wird. Durch die temporäre feste Kopplung der Sandkörner wird der Fußabdruck zur Form im Medium. So werden die Medien allein in Formen wirksam. Während Medien Selektionen einschränken, bieten Formen vielfältige Möglichkeiten aus, aber eben immer nur im zulässigen Rahmen des Mediums. Ohne äußere Form liegt nur ein „mediales Substrat“ vor. Sprache lässt sich bspw. als Medium immer wieder in neue Sätze und Wortschöpfungen, in immer wieder neue Formen syntaktischer Kombinationen darstellen. So können Formen auf einer höheren Ebene wiederum zum Medium werden: Die Buchstaben bilden das Medium für entstehende Silben (Form), welche wiederum das Medium für Worte (Form) darstellen. Aus dem Medium der Worte werden Sätze (Form), aus den Sätzen als Medium Erzählungen und Texte als Formen. Dieses Modell einer Theorie der

²⁴⁴ Jörissen, 2006, S. 204

²⁴⁵ vgl. Brauns, 2002

Wahrnehmung von Dingen, die letztlich nur „darauf angewiesen sind, dass sich die feste Kopplung bestimmter Elemente zu einem Ding in die lose gekoppelten Elemente des Medium einprägt wie der Fußabdruck im Sand, der Gegenstand im Licht oder der Laut im Schall“²⁴⁶, wird für die konstruktivistisch begründete Soziologie anschlussfähig, wenn der Wahrnehmungsvorgang als individuelle Konstruktion des Beobachters bzw. des psychischen Systems verstanden wird.

7.7.3 Medien zur Erhöhung von Kommunikationswahrscheinlichkeit

An dieser Stelle soll nun der Blick auf Luhmanns systemtheoretisches Medienkonzept gerichtet werden. In seinem Verständnis sind Medien nicht Teil der Kommunikationen, sondern stellen eine Voraussetzung dar. Somit leisten sie im Gegensatz zu McLuhans Verständnis selbst nichts und sind damit auch kein Teil der Botschaft. Ihr Charakter lässt sich als eine Möglichkeit beschreiben, welche durch konkrete Formen bestimmbar wird. Die „Sinn“-Entscheidung versteht Luhmann als „Universalmedium“²⁴⁷. In Analogie zu den drei Unwahrscheinlichkeiten der Kommunikation (Unwahrscheinlichkeit des Verstehens, des Erreichens und des Erfolges) unterscheidet Luhmann in die Kommunikationsmedien „Sprache“, „Verbreitungsmedien“ und „symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien“ (Erfolgsmedien), wobei grundsätzlich Luhmanns Medienbegriff zunächst vom Kommunikationsbegriff her verstanden werden muss und somit nicht von einer einheitlichen Medientheorie in seinem Werk gesprochen werden kann. In der Chronologie seiner Veröffentlichungen spielt der Medienbegriff zunehmend eine eigenständigere Rolle, bis er in Unterscheidung zur Behandlung des Formbegriffs letztlich in der „Gesellschaft der Gesellschaft“ eine konstituierende Funktion erhält. So darf der Begriff der „Verbreitungsmedien“ in seiner „technologische[n] Dimension“²⁴⁸ nicht als technische Kanalisierung verstanden werden. Es trifft zu, was Schmidt im Zusammenhang mit dem Medienbegriff konstatiert:

²⁴⁶ Baecker, 2012, S. 9

²⁴⁷ Luhmann, 1997, S. 51

²⁴⁸ Leschke, 2003, S. 226

„Die Schwierigkeiten der Medienforschung mit dem Medienbegriff rühren daher, daß ‚Medium‘ sozusagen ein Kompaktbegriff ist, der an fast allen Orten seines Auftretens in alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskursen unterschiedlich verwendet und konnotiert wird.“²⁴⁹

Der umgangssprachliche und gebräuchliche Medienbegriff bewirkt eine Verwässerung der „nicht unerheblichen Differenzen der jeweiligen theoretischen Modellierung und Konzeptionalisierung“²⁵⁰. Letztlich scheint sich Luhmanns Medienbegriff nicht immer konsequent an der eigenen definitorischen Grundlage zu orientieren:

„Luhmanns Medienbegriff greift ... nicht nur auf traditionelle kommunikationswissenschaftliche Modell zurück und fällt damit wieder hinter das eigene, entschieden komplexere Konzept von Medien im generellen Theorieentwurf zurück, sondern er ist gerade auch in Hinsicht auf den Gegenstandsbereich problematisch. Luhmanns Kriterien für den Medienbegriff: ‚technische ... Mittel der Vervielfältigung‘ (Luhmann, 1996, S. 10), ‚maschinelle Herstellung eines Produktes als Träger von Kommunikation‘ (Luhmann 1996, S. 11) und ‚keine Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfängern‘ (Luhmann 1996, S. 11) sind nicht nur in wissenschaftshistorischer Hinsicht, sondern gerade auch, was die medientechnologische Entwicklung anbelangt, problematisch. Dass nur Distributionsmedien im Sinne einer ‚one to many‘ Kommunikation als Massenmedien betrachtet werden, Netzstrukturen, die – wie das explizit ausgenommene Medium Telefon (Luhmann 1996, S. 10) – eine ‚one to one‘ Kommunikation oder aber beide Kommunikationsformen zulassen und über einen Rückkanal verfügen, dagegen ausgeschlossen werden, bedeutet gerade angesichts des Internets eine nicht unerhebliche Einschränkung des Gegenstandsbereichs einer Medientheorie. Luhmanns Medientheorie befasst sich also zunächst einmal nur mit einem Teilbereich der Medien.“²⁵¹

²⁴⁹ Schmidt S. J., 2000, S. 13

²⁵⁰ Leschke, 2003, S. 17

²⁵¹ Leschke, 2003, S. 219

Medien sind zunächst als Mittel zum Zweck von sekundärer Bedeutung für den Grundentwurf der Systemtheorie, da sie statisch, mittelbar und strukturdeterminiert auf eben diese theoretische Grundlage ausgerichtet sind. Andererseits erhalten sie in Luhmanns Theorie der Massenmedien einen eigenständigen, theoretischen Hintergrund, der aber eben vom üblichen Sprachgebrauch abweicht.

7.7.3.1 Sprache

Wenn es über unmittelbare Wahrnehmung hinaus geht und Information über das Wahrgenommene sinnvoll und verständlich einem anderen Kommunikationspartner mitgeteilt werden soll, stellt die Sprache auch evolutionstechnisch gesehen das allererste Kommunikationsmedium dar.

„Das grundlegende Kommunikationsmedium, das die reguläre, mit Fortsetzung rechnende Autopoiesis der Gesellschaft garantiert, ist die Sprache.“²⁵²

Ohne die Sprache als Medium wäre Kommunikation reine Wahrnehmung. Zwar ist Kommunikation „auch ohne Sprache möglich, etwa durch ein Lächeln, durch fragende Blicke, durch Kleidung [oder auch] durch Abwesenheit“²⁵³, jedoch gelingt erst durch die Sprache mit ihrer generalisierten Verwendung von Symbolen eine Präzisierung von Mitteilungsinhalten, eine Begünstigung von Verstehensprozessen und eine strukturelle Kopplung des Bewusstseinssystems mit dem Kommunikationssystem. Sie ermöglicht die Beobachtung des Unterschiedes von Mitteilung und Information bzw. von Laut und Sinn und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit des Verstehens. Dadurch, dass sie „für alles was gesagt wird, eine positive und negative Fassung zur Verfügung“²⁵⁴ stellt, sichert sie durch diese

²⁵² Luhmann, 1997, S. 205

²⁵³ Luhmann, 1984, S. 208

²⁵⁴ Luhmann, 1997, S. 221

„binäre Codierung“²⁵⁵ die Fortsetzung der Kommunikation. Durch die Spezifik einer im zeitlichen und zumeist räumlichen Sinne gegebenen Distanzlosigkeit der mündlichen Sprache wird dieses „Prozessieren von Sinn im Medium der Lautlichkeit“²⁵⁶ zur Grundlage eines „Prozessierens von Sinn“ im Medium der Bildlichkeit, also der Schrift. Diese „Umsetzung der Sprache in ein optisches Medium“²⁵⁷ lässt das Medium Schrift zu einem sekundären Kommunikationsmedium werden.

7.7.3.2 Verbreitungsmedien

Diese Transformation einer „Oralität“ zur „Literalität“²⁵⁸ führt zu einer Verlagerung der Autorität des Erzählers zur Autorität des gedruckten Wortes.

„Während die Sprache ganz allgemein ihre Form als Differenz von Laut und Sinn findet, ermöglicht die Schrift eine Symbolisierung genau dieser Differenz in einem anderen Wahrnehmungsmedium, im Medium der Optik. [...] Das heißt: Schriftzeichen bringen die Einheit einer Unterscheidung zum Ausdruck, und zwar so, dass mit der Einheit weiter operiert werden kann, also andere Unterscheidungen getroffen werden können. Mit Schrift kann man ganz neuartige Operationen durchführen, nämlich lesen und schreiben, und dies genau deshalb, weil in diesen Operationen nicht zwischen Laut und Sinn, sondern zwischen Buchstabenkombinationen und Sinn unterschieden werden muß.“²⁵⁹

Schrift, Druck, Funk und heutzutage auch das Internet lassen sich auf die mündliche Sprache zurückführen. Durch den Verzicht auf das unmittelbar Mündliche

²⁵⁵ Ein „binärer Code“ bezeichnet unter Ausschließung einer dritten Möglichkeit einen positiven und einen negativen Wert. Nach Luhmann beschreibt der positive Wert „die im System gegebene Anschlussfähigkeit der Operationen“, während der negative Wert „nur der Reflexion der Bedingungen, unter denen der positive Wert eingesetzt werden kann“, dient. (Luhmann, 1996, S. 35) Somit wird durch die Codierung innerhalb eines Funktionssystems der „Präferenzwert für anzustrebende Kommunikationserfolge von einem Reflexionswert zur Beobachtung der Möglichkeit des Scheiterns“ unterschieden. So werden „in diesem Rahmen erhebliche Vereinfachungen (Luhmann spricht von „Technisierung“) der Anschlussfindung für Kommunikationen ermöglicht.“ (Baecker, 2012, S. 5 f.)

²⁵⁶ Luhmann, 1997, S. 213

²⁵⁷ Luhmann, 1997, S. 256

²⁵⁸ vgl. Ong, 1987

²⁵⁹ Luhmann, 1997, S. 255 f.

wird durch die Gestalt der technischen Medien eine große Verbreitung von Kommunikationsprozessen ermöglicht.

„Erreicht wird damit eine immense Ausdehnung der Reichweite des Kommunikationsprozesses, die ihrerseits zurückwirkt auf das, was sich als Inhalt der Kommunikation bewährt hat. Die Verbreitungsmedien selektieren durch ihre eigene Technik, sie schaffen eigene Erhaltungs-, Vergleichs- und Verbesserungsmöglichkeiten, die aber jeweils nur aufgrund von Standardisierungen benutzt werden können.“²⁶⁰

Kommunikation wird nun auch ohne die unmittelbare Anwesenheit beider Kommunikationspartner möglich. Die unmittelbare Interaktionstätigkeit der Beteiligten ist nicht mehr notwendig. Eine weitere Veränderung bedeutet die Entwicklung des sozialen Gedächtnisses. Zeitliche Erlebnisse müssen nicht mehr an der individuellen Gedächtnisleistung gemessen werden. Die Vergangenheit gewinnt an Macht und somit auch die Orientierung auf das Zukünftige. Geschichtsschreibung legt nun gesellschaftlich bindend fest, was zu behalten und was zu vergessen sei.

„Gerade die Erfindung der Medien, die seit der Schrifterfindung stabile Beobachtungen zweiter Ordnung erlaubt und zunehmend intensiviert haben, ist auch gleichzusetzen mit einem zunehmenden Abbau der Hierarchien von Wirklichkeitskonstruktionen und Wirklichkeitskonstrukten und der Zunahme von Kontingenz- und Pluralitätserfahrungen.“²⁶¹

7.7.3.3 Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien (Erfolgsmedien)

Bei dem Begriff der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien orientiert Luhmann sich an der Eigenschaftsliste, welche Parsons für Medien formuliert hat und relativiert allenfalls das Kriterium der Institutionalisierung. Hierbei handelt es sich um vereinfachende Strukturen, die das Gelingen von Kommunikationen wahrscheinlicher werden lassen.

²⁶⁰ Luhmann, 1984, S. 221

²⁶¹ Schmidt S. J., 2000, S. 100

„Medien, die nicht nur weite Distanzen überbrücken können und eindeutig verstanden werden, sondern zusätzlich auch eine bestimmte Rezeption und Wirkung garantieren, werden als symbolisch generalisierte Medien der Kommunikation bezeichnet.“²⁶²

²⁶² Esser, 2000, S. 282

| System | Codierung | Programm | Medium | Funktion |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| Wirtschaft | Haben / Nichthaben | Knappheit | Geld, Eigentum | Materielle Reproduktion |
| Recht | recht / unrecht | Gesetze | Entscheidungen | Sicherheit und Konfliktentscheidung |
| Wissenschaft | wahr / unwahr | Forschung | Wissenschaftliche Erkenntnis | Produktion neuer Erkenntnisse |
| Politik | Regierung / Opposition | politische Ideen und Ideologien | Macht (öffentliche Ämter), Sanktionen | Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen |
| Erziehung | gute / schlechte Zensuren | Lehr- und Lernprogramme | Schulpflicht, Karriere- erwartungen | Ausbildung, Bildung, Karriere-selektion |
| Psychisches System | identisch / nichtidentisch | seelische Gesundheit | Bewusstsein | individuelle Identitätsorga- nisation |
| Liebe | ja / nein | Passion | Erotik | Partnerwahl |
| Ethik | gerechtfertigt / ungerechtfertigt | praktische Philosophie | Moral | Moralreflexion, Moralbegründung |
| Moral | gut / böse | Wertvorstellungen | Werturteile | subinstitutionelle Orientierung und Regulierung |
| Religion | Immanenz / Transzendenz | Offenbarung, Dogmatik, Texte, Rituale | Glaube | Transformation unbe- stimmbarer in bestimmbare Komplexität |
| Massenmedien | Information / Nichtinformation | Mitteilungen | Sprache, Bilder | Information und Unterhaltung |
| Kunst | (schön / hässlich) innovativ /alt | Stile | Geschmacksurteile, Kunstwerke | Herstellung, Präsentation und Reflexion von Kunstwerken |
| Medizinsystem | krank / gesund (bei system- erhaltender Präferenz des Negativwerts) | hippokratischer Eid | Behandlung, Therapie | Gesundheits- fürsorge |

Abbildung 8: Schema einiger Funktionssysteme nach Reese-Schäfer²⁶³

Dabei dienen sie gleichzeitig zur Motivation von Kommunikation, da der selektive Bereich eingegrenzt wird und die Erfolgserwartung steigt. Luhmann selbst beschreibt:

²⁶³ vgl. Reese-Schäfer, 2000, zitiert nach Nehr Korn, 2001

„Als symbolisch generalisiert wollen wir Medien bezeichnen, die Generalisierungen verwenden, um den Zusammenhang von Selektion und Motivation zu symbolisieren, das heißt: als Einheit darzustellen.“²⁶⁴

Als gesellschaftliche Subsysteme mit entsprechenden Kommunikationssystemen gelten Wahrheit, Liebe, Eigentum/Geld, Macht/Recht, Religion, Kunst und standardisierte Grundwerte. Die Subsysteme unterscheiden sich durch die jeweils eigenen Codierungen. Gilt in der Wissenschaft die Entscheidung nach wahr oder unwahr, so unterscheidet das Subsystem Recht nach Recht und Unrecht. In der Wissenschaft bilden wissenschaftliche Erkenntnisse das selektionsreduzierende Medium, im Recht sind es die Entscheidungen der Justiz. Grundlagen der Evolutionstheorie gelten im Subsystem des religiösen Denkens wenig, moralische Wertvorstellungen basieren auf einer anderen Codierung als politische Ideologien. In jedem Fall lässt die Synthese aus den Vorteilen mündlicher und schriftlicher Sprache (Verstehen und Erreichen außerhalb unmittelbarer Interaktion) mit der Fähigkeit zur Motivation zu einer erfolgsversprechenden Anschlusskommunikation den kommunikativen Erfolg wahrscheinlicher werden. Der Begriff Motivation beschreibt dabei schlicht die systemimmanente Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, nicht die intrinsische Motivation psychischer Systeme. Kommunikation entsteht – wie gesagt – nur durch Kommunikation innerhalb sozialer Systeme.

7.7.3.4 Massenmedien – Verbreitungsmedien zur Orientierung

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“²⁶⁵

Massenmedien stellen für Luhmann nicht nur ein eigenes gesellschaftliches System dar. Sie bilden auch ein Analyseinstrumentarium für seine allgemeine Systemtheorie. Zunächst einmal sind Massenmedien als eigenes soziales System ein Funktionssystem der heutigen Gesellschaft. Wesentliche Voraussetzung zur Existenz von Massenmedien sind die genannten Kommunikationsmedien Spra-

²⁶⁴ Luhmann, 1984, S. 222

²⁶⁵ Luhmann, 1996, S. 9

che, Schrift, Druck und elektronische Medien. Kennzeichnend für Massenmedien ist zum einen, dass auf der Grundlage moderner technischer Möglichkeiten eine massenhafte Produktion und Verbreitung von Zeitschriften, Zeitungen, Büchern, Sendungen, also von Kommunikationsträgern erfolgt. Zum Zweiten sind die Produkte nicht mehr an Individuen adressiert, sondern im Hinblick auf eine allgemeine Öffentlichkeit hin konzeptioniert, das heißt, jedem individuellen Mitglied der Gesellschaft bei Bedarf zugänglich. Dadurch – und dieser Umstand ist von großer Bedeutung für das Verständnis gesellschaftlicher Abläufe – ist der Kontakt zwischen Absender und Adressat, zwischen Sendern und Empfänger unterbrochen. Eine unmittelbare Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern findet nicht mehr statt. Produzenten von Massenmedien erhalten nun ausschließlich über indifferente Kanäle wie Fernsehkritiken, Leserbriefe, Anrufe bei Redaktionen etc. ungefähre Rückmeldungen über ihr Tun. Trotzdem findet hier eine Kommunikation per definitionem statt. Entgegen verbreiteter Vorstellungen vom Kommunikationsprozess bei Massenmedien hält Luhmann an dem Vorgang einer Anschlusskommunikation trotz kategorisch fehlender Interaktion fest. Mit der Verbreitung von Kommunikation (Massenkommunikation) ist der Zweck der Massenmedien beschrieben. Was geschieht denn nun in einem Kommunikationsprozess, bei dem die Interaktion kategorisch ausgeschlossen ist und dennoch das System von Wechselwirkungen lebt?

Zunächst einmal wächst das Angebot der Sender ins schier Unermessliche. Informationen können frei und vielfältig ausgewählt werden. Eben weil der Empfänger zunächst diffus in der Masse versteckt ist, gilt es, ein möglichst umfangreiches Angebot zu stellen. Andererseits können die Empfänger unbegrenzt selektieren und sich die Inhalte extrahieren, die von Interesse sind. Trotzdem besteht eine wechselseitige Abhängigkeit, da Massenmedien ebenso zur Kenntnis genommen wie Empfänger informiert werden wollen. Es entsteht also ein eigenes Mediensystem auf Senderseite, das die Organisation der Informationsvermittlung und -strukturierung vornimmt.

„Die Medienanbieter müssen daher einen ausgefeilten Apparat von Programmen, Sparten und Genres, Formaten und Titeln, Finanzierungs- und Vertriebswegen, Organisation von Personal und Unternehmen flankieren – kurz: ein Medien-System bilden –, um sicher zu stellen, dass ihre Mitteilungen überhaupt ankommen.“²⁶⁶

Durch die Konzentration auf das Ziel Öffentlichkeitswirkung ist das Mediensystem enorm leistungsfähig, da es hinreichend von speziellen Aufgaben der Realitätskonstruktion und der Selbstbeschreibung der Gesellschaft für die Gesellschaft abgegrenzt ist. So entsteht eine weitgehend von der Umwelt unabhängige, systemeigene Komplexität. Dass Massenmedien eine Realität darstellen, kann nicht bezweifelt werden. Dazu sind sowohl ihre Produktionsstätten als auch die Produkte selbst täglich erfahrbar. Dieser unmittelbaren „realen Realität“ steht eine zweite Realität, eine „Realität zweiter Ordnung“ gegenüber. Der grundlegenden Definition von sozialen Systemen entsprechend beobachten und konstruieren Massenmedien eine Realität, die sie gemäß ihrer grundsätzlichen Aufgabe der Gesellschaft mitteilen. Dabei erkennen und beschreiben sie naturgemäß systemrelativ, also selektiv. Die uns über die Medien mitgeteilte Realität entspricht also zwangsläufig der Systemlogik folgend einer durch eben diese Medien konstruierten Realität. Das Ausmaß dieser Erkenntnis erschließt sich vollends, bedenkt man Luhmanns Aussage, dass das gesamte Weltwissen aus den Medien bezogen wird. Ohne ontologische Gegebenheiten leugnen zu wollen: Der Konstruktionscharakter der medialen Informationsbildung ergibt sich vorwiegend durch Auswahl, Akzentuierung, Vorbereitung von Anschlusskommunikationen und zahlreichen Begrenzungs- und Erweiterungsmöglichkeiten. Nur im System der Massenmedien hat die Information als Leitdifferenz eine derart dominierende Bedeutung.

Spricht man über gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen im zeitlichen Ablauf, so ist häufig von einer Akzelerierung gesellschaftlicher und sozialer Erlebnisse die Rede. Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedeutung der Massenmedien ist der Beschleunigungseffekt herleitbar. Information als prägende Leitdifferenz zerfällt in ihrer Beobachtung. Informationen müs-

²⁶⁶ Berghaus, 2004, S. 194

sen neu sein. Mit der Kenntnisnahme verliert Information ihre Existenz. Mitteilung macht aus einer Information Nichtinformation. Anders gesagt: Information führt zu Informationsmangel! Die Inflation von Information mündet in einer gesellschaftlichen Temporalisierung mit noch nicht absehbaren Folgen.

Nun unterliegen die Massenmedien auch einem Kriterienkatalog zur Erkennung von sendungsgerechten Informationen. Luhmann nennt drei unterschiedliche Bereiche:

1. Nachrichten und Berichte

Nachrichten und Berichte haben im gesellschaftlichen Bewusstsein den höchsten Wahrheitsanspruch. Doch auch Berichterstattung unterliegt immer gewissen Konstruktionsmerkmalen, ist Beobachtung zweiter Ordnung. So unterliegt die Auswahl bei der Berichterstattung von „wahren“ Ereignissen einer medialen Entscheidung. Dieser Selektionsspielraum setzt die Medien im gesellschaftlichen Bewusstsein permanent und latent dem Manipulationsverdacht aus. Filmaufnahmen lassen dagegen aufgrund der besonderen Realität eine höhere Glaubwürdigkeit zu.

Luhmann nennt zehn Kriterien, die als Selektionsregeln die Auswahl von Informationen bestimmen:²⁶⁷

1. Die Information muss neu sein.
2. Bevorzugt werden Konflikte.
3. Quantitäten erzeugen Aufmerksamkeit.
4. Lokale Nachrichten sind wichtiger als globale.
5. Abweichungen von normativen Gegebenheiten sorgen für Interesse.
6. Moralische Bewertungen unterstützen die Wirkung von Normabweichungen.
7. Das Handeln von Menschen steht bevorzugt im Mittelpunkt.
8. Aktualität erfordert die Beschränkung auf Einzelfälle.
9. Auch Meinungen können als Nachrichten verbreitet werden.
10. Die genannten Punkte können durch „eigene Routinen“ in den Produktionsstätten verstärkt werden.

²⁶⁷ Luhmann, 1996, S. 58 ff.

2. Werbung

In der Werbung dagegen spielt die Wahrheit keine Rolle. Die Manipulation durch Werbung ist zumindest grundsätzlich Bestandteil der gesellschaftlichen Wahrnehmung. Durch das Vortäuschen einer schönen, heilen Welt leistet Werbung durchaus der Selbsttäuschung im Einzelfall Vorschub. Dass Werbung trotz ihres bekanntermaßen manipulierenden Charakters gesellschaftlich akzeptiert ist, liegt laut Luhmann an der damit verbundenen Bereitstellung eines Maßstabs für Mode und Geschmack. In der Werbung verbinden sich die Systeme der Wirtschaft und der Massenmedien. Während im Wirtschaftssystem ökonomische Ziele verfolgt werden, bieten die Massenmedien die entsprechenden Realitätskonstruktionen dazu an.

3. Unterhaltung

Da in der üblichen Programmdiskussion der Sender zwischen Information und Unterhaltung unterschieden wird, sei darauf hingewiesen, dass Luhmann auch bei der Unterhaltung von der Codierung Information/Nichtinformation ausgeht, also eben nicht zwischen Unterhaltung und Information trennt. Er vergleicht das Geschehen im Unterhaltungsbereich mit der Situation eines Spiels. Auf der Grundlage fester Spielregeln einer äußeren Realität entsteht eine eigene „innere“ Realität im Spiel mit entsprechenden Regeln. Demnach finden sich im Unterhaltungsbereich zwei Realitäten. Das Buch mit seiner Papierstruktur und den aufgedruckten Buchstaben als äußere Realität beinhaltet die imaginäre zweite Realität des erzählten Geschehens. Fiktionale Unterhaltung findet zeitlich unabhängig vom äußeren Geschehen statt. Sie ist zunächst einmal frei von jeglichen Beschränkungen in ihrer Entstehung. Der Buch- oder Drehbuchautor kann sich frei für und gegen gewisse Informationen entscheiden. Im Anschluss gelieferte Informationen müssen jedoch plausibel und anschlussfähig innerhalb der konstruierten Realität ablaufen. Das Ende einer fiktionalen Unterhaltungsform weckt ebenfalls den Bedarf nach Anschlussunterhaltung.

„Die fktionale Realität ist eine zweite Realität im ‚Rahmen‘, nach außen begrenzt durch die reale Realität, nach innen durch Anfang und Ende und ‚fktionale Geschlossenheit‘.“²⁶⁸

Der fiktionalen Unterhaltung setzt Luhmann die inszenierte Unterhaltung entgegen. Er fasst damit Talk- und Beziehungsshow zusammen zu einer Kategorie der höchstpersönlichen Erfahrungsberichte. Auch hier entsteht eine zweite Realität, die vom Zuschauer akzeptiert werden muss. Die Entscheidung über Zustimmung oder Ablehnung bleibt ihm jedoch weiterhin überlassen.

Das Vorhandensein fiktiver Welten, das Luhmann in breiterer Form erst ab der Erfindung der Buchdruckkunst beobachtet, hat maßgeblichen Einfluss auf das gesamte gesellschaftliche Leben. Erst mit der Entstehung von Fiktionen lernte die Gesellschaft, reale Wirklichkeiten von vorgetäuschten Wirklichkeiten zu unterscheiden. In der fiktiven Welt lässt sich bedenkenlos empfinden und leiden, hoffen und planen, wahrnehmen und genießen, während in der realen Welt Verantwortung und Manipulationsverdacht den Alltag kennzeichnen. Dieser Unterscheidungsfaktor Fiktion/Realität ist fester, integrierter Bestandteil unserer Kultur geworden. Ein weiteres Ergebnis der massenmedialen Einflussnahme ist die immer ausgeprägtere Rolle des Individuums als Beobachter. Der Beobachter der Beobachter der Information wird beobachtet und schließlich begreift der Mensch sich selbst nur noch als Beobachter.

Die Existenz der fiktionalen und inszenierten Welt neben der realen Realität – Realität hier immer verstanden im Zusammenhang gesellschaftlicher Übereinkunft – hat weitere Folgen. In den Unterhaltungsmedien werden Teile bereits vorhandenen Wissens der Zuschauer übernommen und aufgefrischt, verändert oder neu strukturiert. Dadurch erfährt das individuelle Wissen eine Verstärkung und Bestätigung. Darüber hinaus wird durch das Präsentieren fremder Schicksale der Blick für das eigene Erleben und Denken gestärkt.

„Unterhaltung ‚re-imprägniert‘ das Selbstbild.“²⁶⁹

²⁶⁸ Berghaus, 2004, S. 227

²⁶⁹ Berghaus, 2004, S. 231

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die drei unterschiedlichen Teilbereiche der Massenmedien (Nachrichten/Berichte, Werbung, Unterhaltung) sich ausschließlich über den binären Code Information/Nichtinformation definieren. Sie bilden ein soziales System aus mit allen typischen Merkmalen eines Systems: Operationale Geschlossenheit, Differenzierung in Selbst- und Fremdreferenz zur Abgrenzung zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen dem System und seiner Umwelt. Darüber hinaus benötigt es natürlich strukturelle Kopplungen mit der Umwelt.

| | Funktionssysteme in der Gesellschaft | Psychische Systeme |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Nachrichten und Berichte | Politisches System | kognitiv interessierte Beobachter |
| Werbung | Wirtschaftssystem | den Nutzen kalkulierende Individuen |
| Unterhaltung | Kunstsystem | Angebote für Geist und Seele |

Abbildung 9: Luhmann: Die Ordnung der Massenmedien und ihr Bezug zu psychischen und Funktionssystemen²⁷⁰

Diese Kopplung geschieht einerseits mit den Funktionssystemen unserer Gesellschaft, andererseits aber auch mit den individuellen Menschen, den psychischen Systemen. Dabei erscheint der Mensch standardisiert und die Orientierung der Massenmedien erfolgt an Standardwerten in ebenfalls standardisierten Programmsparten.

7.8 Zusammenfassung

In der Einordnung der Bedeutung kommunikativer Handlungen in den übergeordneten Zusammenhang des systemischen Konstruktivismus und darüber hinaus in die didaktische Problematik der subjektiven Irritation bei intendierten Lehr-Lern-Prozessen wird deutlich, dass das Informationsübertragungsmodell als lineare, auf ontologischen Annahmen beruhende Konzeption die historische

²⁷⁰ Luhmann, 1996, S. 122 ff.

Grundlage von zunehmend den Kriterien der Subjektivität individueller Konstruktionen sowie der intersubjektiven Beziehungssituation Rechnung tragenden Kommunikationstheorien darstellt. Während Shannon/Weaver in ihrem kybernetischen Modell rein mechanistisch die „Vermittlung“ von Informationen über den Vorgang des Kodierens bzw. Dekodierens anhand eines gemeinsamen Zeichenrepertoires hervorheben, führt Meyer-Eppler über eine genauere Beschreibung der Schnittmenge der Zeichenrepertoires von Kommunikator und Rezipient den Begriff des Verstehens und damit der Bedeutung in das Kommunikationsverständnis ein. Dieser Übergang von der „Welt des Signals“ in die „Welt des Sinns“²⁷¹ verdeutlicht ein zunehmendes Verständnis von intrapersonalen Abläufen, in denen aufgrund von Rückkopplungseffekten und zirkulären Vorgängen empfangene Signale als mehr oder weniger bedeutsam interpretiert werden und die Nachricht somit über das reine Signal hinaus als bedeutsamer Stellvertreter für etwas anderes verstanden wird. Obwohl diese Erweiterung des Kommunikationsbegriffes um den Bereich der Zirkularität innerhalb psychischer Systeme eine deutliche Hinwendung zu den komplexen Vorgängen innerhalb zwischenmenschlicher und sinnbezogener Eigenwelten darstellt, werden in lernpsychologischen Weiterführungen differenzierte didaktische Modelle entwickelt, die von einer Übertragbarkeit von Informationen ausgehen und – vermutlich im hartnäckig didaktischen Grundverständnis einer normativ intendierten Instruierung – die Metaphorik von „Übertragung“ und „Austausch“ als Leitdifferenz für kommunikatives Gelingen zugrunde legen. Mit seinen fünf Kommunikationsaxiomen widmet sich Watzlawick aus soziologischer Perspektive phänomenologisch dem Beobachtbaren, den „pragmatischen (den verhaltensmäßigen) Wirkungen der menschlichen Kommunikation, unter besonderer Berücksichtigung von Verhaltensstörungen“²⁷². Die Aussage, es sei unmöglich, nicht nicht zu kommunizieren, steht signifikant für Watzlawicks Annahme, dass in der Begegnung von Menschen immer eine – wenn auch nicht immer verbalsprachliche – Kommunikation stattfindet. In Akzeptanz der letztlich „unbeweisbaren intraphysischen Hypothesen“ vergleicht Watzlawick die menschliche Psyche mit

²⁷¹ Eco, 1972, S. 13

²⁷² Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 13

einer „black box“ und schlägt vor, sich „vielmehr auf die direkt beobachtbaren Ein- und Ausgabereaktionen menschlicher Beziehungen, also auf die Kommunikationen [zu] beschränken“. Das erlaube es, „Symptome als Eingabe in das System der Beziehung statt als Ausdruck intraphysischer Konflikte zu sehen“²⁷³. Mit der Erkenntnis, dass jede Information als inhaltliche Mitteilung von dem weitaus weniger offensichtlichen Beziehungsaspekt begleitet wird, bildet Watzlawicks zweites Axiom den Grundstein für Schulz von Thuns „Allgemeine Psychologie der Kommunikation“. Auch die interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik Reichs baut in der Beschreibung systemischer Beobachterperspektiven auf der von Watzlawick beschriebenen Dualität von Inhalts- und Beziehungsebene auf. So hat Watzlawick mit seinem Werk Pionierarbeit in der Kommunikationsforschung geleistet und praktische Ableitungen ermöglicht, auch wenn ihm gelegentlich vorgeworfen wird, durch den Aufbau seiner Forschung auf dem Gerüst seiner Axiome einem wissenschaftlichen Anspruch nicht gerecht worden zu sein.²⁷⁴ Schulz von Thun hat den Beziehungs- und Inhaltsaspekt einer Nachricht um den Selbstoffenbarungsaspekt und den Appellaspekt ergänzt. In seiner Übertragung der Grundannahmen Watzlawicks auf die kommunikative Praxis entwickelte er ein diagnostisches Handwerkszeug zur Klärung und Analyse typischer Störungen im kommunikativen Handeln. Sein Methodenpool basiert ebenfalls auf dem Grundverständnis einer durch die notwendige Koordination mindestens zweier psychischer Systeme bedingten Komplexität kommunikativer Situationen. Dieser Komplexität muss durch das Wissen um psychosoziale Abläufe und Bedingungen sowie durch die Fähigkeit, innere Stimmen und Stimmungen, Motivationen und Gefühle erkennen und akzeptieren zu können und nicht zuletzt durch die Bereitschaft, systemische Positionswechsel vornehmen zu können, adäquat begegnet werden. In seiner phänomenologisch begründeten Anleitung für die kommunikative Praxis erhält das systemisch-konstruktivistische Verständnis kommunikativer Handlungen eine deduktive Ableitung,

²⁷³ Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 45

²⁷⁴ Bettina Girgensohn-Marchand weist in kritischer Distanz zu Watzlawicks Axiomen u. a. auch darauf hin, dass „nicht der isolierte Beziehungsaspekt einer einzelnen Mitteilung primär [bestimmt], wie sie verstanden werden soll oder nicht, sondern die längerfristige Beziehung zwischen zwei Kommunikationspartnern“. (Girgensohn-Marchand, 1992, S. 55)

ohne explizite Überlegungen zur Frage ontologischer oder subjektiv konstruierter Realitäten bzw. Wirklichkeiten nachweisend anstellen zu müssen. Das an den Wurzeln des amerikanischen Pragmatismus angelehnte Kommunikationsmodell George Herbert Meads stellt den Bezug zum systemtheoretischen Verständnis von Kommunikation her. Der Austausch von Informationen zwischen Kommunikationspartnern ist nicht möglich; jede Information von außen erreicht den Menschen, welcher sich „selbst“ fortwährend im Verhaltensspiegel seiner Mitmenschen konstituiert, mit seiner ganz persönlichen, biografisch und situativ bedingten, innerpsychischen Spannung. An dieser Stelle wird das Modell mit Luhmanns Systemtheorie anschlussfähig, da Mead – eben noch nicht in der Terminologie der Systemtheorie – im Grunde die Selbstreferentialität und die Autonomie psychischer Systeme vorwegnimmt. Luhmann ergänzt den herkömmlichen Kommunikationsbegriff, nach dem ein Absender eine Mitteilung an einen Empfänger verschickt, um den Vorgang des Verstehens irgendeiner und nicht zwangsläufig einer beabsichtigten oder mitgeteilten Nachricht. Dabei nennt Luhmann den Absender „Alter“ und den Empfänger „Ego“. Der Anschluss einer vom „Ego“ ausgehenden erneuten Kommunikationsofferte ermöglicht eine Nachfrage zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, die Mitteilung im Sinne des „Alter“ verstanden zu haben. Das Zusammenwirken dreier Kontingenzen (Auswahl durch „Alter“, Form der Mitteilung, Verstehen bei „Ego“) lässt das Gelingen kommunikativer Handlungen unwahrscheinlich werden. Zur Erhöhung der Kommunikationswahrscheinlichkeit existieren Medien, die Luhmann in Analogie zu den drei Unwahrscheinlichkeiten der Kommunikation in die Kommunikationsmedien „Sprache“, „Verbreitungsmedien“ und „symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien“ (Erfolgsmedien) unterscheidet. In systemtheoretischem Verständnis sind psychische Systeme zwar an Kommunikationen beteiligt. Sie stellen jedoch keine hinreichende Bedingung dar. Zum Verstehen der Mitteilung muss die Kommunikation beobachtet werden, was zur Bildung eines sozialen Systems führt, welches ebenso wie das psychische System autopoietisch, selbstreferentiell und operational geschlossen ist. Die Elemente des sozialen Systems sind Kommunikationen. Das heißt, dass im Verständnis Luhmanns nicht Menschen kommunizieren, sondern Kommunikationen.

Luhmann bietet in seinem außergewöhnlichen Theoriegebäude zahlreiche Ansätze für Deutungen und Erklärungsmuster gesellschaftlicher Phänomene. Das Zusammenwirken sozialer und psychischer Systeme lässt sich vor dem beschriebenen Hintergrund als eine hochkomplexe Prozessform beschreiben, die auf unterschiedlichen Ebenen zahlreiche Kontingenzen beinhaltet. Bezogen auf eine systemisch-konstruktivistisch begründete Pädagogik bedeutet dieser Umstand insbesondere mit dem Blick auf schulische Lehr-Lern-Prozesse die Notwendigkeit der Ausarbeitung von Fragestellungen, die sich mit dem didaktischen Problem der subjektiven Irritation beschäftigen. Kommunikatives Handeln erhöht die Wahrscheinlichkeit, intendierte Lernprozesse mit Lernergebnissen in Kongruenz zu bringen und Anschlussfähigkeiten zu fördern. Allerdings erfordert das ein pädagogisches Grundverständnis von Lernbegleitung und Lernautonomie bei den Lernenden, welches eine fundierte Überzeugung von der Notwendigkeit zur Abkehr von instruktiver Methodik voraussetzt.

Im Folgenden wird zunächst die Theorie des Interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich dargestellt, da er als kulturell und sozial fundierter Ansatz im Kontext von Gesellschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften von ihm in ein Modell einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik und einer adäquaten Didaktik überführt worden ist.

Kersten Reich: Interaktionistischer Konstruktivismus als kulturtheoretischer Diskurs²⁷⁵

Vor dem Hintergrund funktionalistischer und technologischer Konstruktivismustheorien unterstellt der Kölner Pädagoge Kersten Reich eine halbherzige und mangels jeder spezialisierten Theoriebildung unausgeglichene Praxisorientierung im Zusammenhang sozialer und kultureller Kommunikationsprozesse. Angesichts der Tatsache, dass konstruktivistische Theorien immer auch von Beobachtern in festgelegten Verständigungsgemeinschaften konstruierte Wirklichkeiten sind, scheint die fehlende Praxistauglichkeit innerhalb der Komplexität von Beziehungs- und Inhaltsprozessen erklärbar, denn der „jeweilige Beobachterfokus legt in seinen Beschränkungen bereits fest, welche Ausschließungen in den Beobachtungen vorgenommen werden“²⁷⁶. In der Perspektive auf zwischenmenschliche Prozesse im Allgemeinen und auf pädagogische Kontexte im Besonderen sind „beziehungsorientierte, kulturelle, konkret ereignisbezogene, psychisch widersprüchliche und ambivalente, ethnozentrische Blickrichtungen“²⁷⁷ essentielle Voraussetzungen einer sozial und kulturell orientierten Konstruktivismustheorie. Reich definiert über seine Kritik an vorwiegend einzelwissenschaftlich geprägten und unter Ausschluss von geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Auseinandersetzungen erschlossenen Begründungszusammenhängen seine Vorstellung eines Interaktionistischen Konstruktivismus, in dem psychologische, philosophische, soziologische und pädagogische Sichtweisen in pragmatischer Fortführung konstruktivistischer Grundüberlegungen vorgenommen werden. In seinem Ansatz knüpft Reich nicht unmittelbar an vorhandene systemische und naturwissenschaftliche Modelle an, sondern sucht bewusst die Anschlussfähigkeit an nicht

²⁷⁵ vgl. Reich, 1998¹

²⁷⁶ Reich, 2002², S. VII

²⁷⁷ Reich, 2002², S. VIII

explizit konstruktivistische Ansätze der Kultur- und Wissenschaftsgeschichte. Als eine der wichtigsten Quellen erkenntniskritischen Denkens erscheint bei Reich der amerikanische Pragmatist John Dewey. Ebenso bezieht Reichs Interaktionistischer Konstruktivismus Ansätze des Poststrukturalismus (Jacques Lacans Psychoanalyse) und des Dekonstruktivismus (Jacques Derrida) mit ein. Im Hinblick auf genannte Kommunikationstheorien bekümmert Reich insbesondere die Ausparung der Vielschichtigkeit menschlicher Kommunikation vor dem Hintergrund beobachterkonstituierter, also individuell realisierter Wahrnehmungen.

„Geben wir vielleicht nicht zu schnell ein notwendiges inneres psychisches Verständnis von Kommunikation auf, wenn wir vorwiegend auf äußere psychische Aktionen und Reaktionen schauen?“²⁷⁸

Die interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive auf kommunikative Vorgänge, also der Blick auf innerpsychische Spannungsverhältnisse einerseits und der durch Kommunikation symbolisierte Kulturkontext der interaktiven Personen andererseits, bildet die basale Inhaltsebene.

8.1 Jacques Lacan: „Symbolisches“, „Imaginäres“ und „Reales“ im Borromäischen Knoten

Der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan liefert in seinen zeichentheoretischen Neustrukturierungen psychoanalytischer und sprachtheoretischer Modelle²⁷⁹ mit den perspektivischen drei Ebenen „Symbolisches“, „Imaginäres“, „Reales“ eine analoge Trias zu den Modellen des „Es - Ich - Über-Ich“ Sigmund Freuds und des „Me - I – Self“ George Herbert Meads²⁸⁰, welche Kersten Reich in den Zusammenhang seiner interaktionistischen Konstruktivismustheorie integriert. Als Poststrukturalist steht Lacan der Vorstellung eines selbstbestimmten

²⁷⁸ Reich, 2002², S. 71

²⁷⁹ vgl. Lacan, 1996

²⁸⁰ vgl. 7.6 Das Kommunikationsmodell von George Herbert Mead

Individuums kritisch gegenüber und versteht das Subjekt Mensch vor allem als Ergebnis zahlreicher Beeinflussungen und Fremdeinwirkungen.

Vier Grundüberlegungen bilden die Basis der Theorie Lacans:

- Im unauflöselichen Zusammenhang der Ebenen „Imaginäres“, „Symbolisches“ und „Reales“ wird die menschliche Psyche konstituiert.
- Das „Ich“ im Sinne des Freudschen Strukturmodells wird im sogenannten Spiegelstadium²⁸¹ als erstmalige, ganzheitliche Selbstwahrnehmung angelegt und bildet die Basis individueller Subjektivität.
- „Das Unbewusste ist wie eine Sprache strukturiert.“²⁸² Mit dem Beginn des Spracherwerbs erreicht der Mensch die Ebene der symbolischen Ordnung und wird somit in die Welt der Sprache und des Sozialen eingeführt. Auch das Unbewusste der menschlichen Psyche unterliegt der symbolischen Struktur.
- Mit dem Verlust der unmittelbaren Mutter-Kind-Beziehung und der Notwendigkeit der Sprachnutzung als symbolisches Ordnungsprinzip gelangt das Kind zur symbolischen Formulierung seiner Bedürfnisse als grundsätzliches „Begehren“. Fortan strebt das Subjekt nach Ausgleich eines irreduziblen Mangels im Bewusstsein, unvollständig zu sein. Dieser Umstand wird zur Triebfeder des menschlichen Handelns.

Lacan begründet seine Sichtweise des „Symbolischen“ also aus dem Umfeld der Psychoanalyse. In Anlehnung an die Sprachtheorie Ferdinand de Saussures benutzt Lacan die Termini „Signifikant“ als Beschreibung der Ausdrucksseite und „Signifikat“ als Synonym für die Bedeutungsseite. Werden also Buchstaben im sprachlichen Zusammenhang als „Signifikanten“ bezeichnet, steht der Begriff „Signifikat“ für die Ganzheit des Wortes, also für die sinngebende Vorstellung einer Sache. Der Unterschied besteht „zwischen der Ebene der Signifikanten und

²⁸¹ Lacan beschreibt als Spiegelstadium die Fähigkeit von Kindern zwischen dem 6. und dem 18. Lebensmonat, das eigene Bild zu erkennen und bezieht sich dabei auf Beobachtungen des Psychologen James M. Baldwin. Die erstmalige Begegnung des Kindes mit sich selbst und die Identifikation mit dem Spiegelbild begleitet das Kind mit einer „jubilatorischen Geste“, „jene[r] jublierende[n] Energieverschwendung, die ... den Triumph signalisiert“ (Lacan, 1980, S. 58), da es sich zum ersten Mal ganzheitlich und vollständig wahrnimmt. So ordnet das Kind die zunächst „einer perzeptiven Zerstückelung unterworfenen Realität“ und betrachtet nun den „eigenen Körper [als] ... eine ... Einheit“ (Lacan, 1980, S. 59).

²⁸² Lacan, 1996, S. 26

derjenigen der Signifikate, eine Trennung, die im Akt der Sinnverleihung überwunden wird²⁸³. Nun überträgt Lacan den Begriff des „Signifikanten“ auch auf menschliche Beziehungen und definiert ihn damit als Bestandteil eines Systems, das durch die Ordnung des „Symbolischen“ gekennzeichnet ist. In der Differenz zu anderen „Signifikanten“ erhält er seine Bedeutung. Im Gegensatz zur Zeichendefinition de Saussures sind „Signifikant“ und „Signifikat“ bei Lacan vollkommen voneinander getrennt und befinden sich in einem hierarchischen Verhältnis: Sinn entsteht im Zusammenwirken verschiedener „Signifikate“, also ausschließlich über die „Signifikanten“. Die Dreiheit vom „Imaginären“, „Symbolischen“ und „Realen“ bildet die Basis der psychischen Konstitution des Menschen. Während das „Symbolische“ den Bereich der Psyche umfasst, welcher in Sprache organisiert ist und uns die Welt in Ordnungskriterien im Sinne einer kollektiven Übereinkunft verstehen lässt, steht das „Imaginäre“ für die innerpsychischen Bereiche, in denen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Vorstellungen und insbesondere das Begehren beheimatet sind. Dieser Ebene ist das Spiegelstadium zuzuordnen. Damit konstituiert sich die psychische Funktion des „Ichs“, das Bewusstsein seiner selbst.

„Man kann das Spiegelstadium als eine Identifikation verstehen im vollen Sinne, den die Psychoanalyse diesem Terminus gibt: als eine beim Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste Verwandlung.“²⁸⁴

Den Begriff des „Realen“ schließlich verwendet Lacan für all das, was weder dem „Symbolischen“ noch dem „Imaginären“ zuzuordnen ist. Es bezeichnet das unerwartete Auftreten von Neuem, welches vorher nicht vorstellbar oder planbar ist. Diese Trias mit den drei Ebenen „Symbolisches“, „Imaginäres“, „Reales“ ist in der Struktur eines „Borromäischen Knotens“ miteinander verbunden, eine Bildhaftigkeit, welche die zirkuläre Verknüpfung der Ebenen symbolisiert.

²⁸³ Widmer, 1997, S. 47

²⁸⁴ Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: (Lacan, 1986, S. 64)

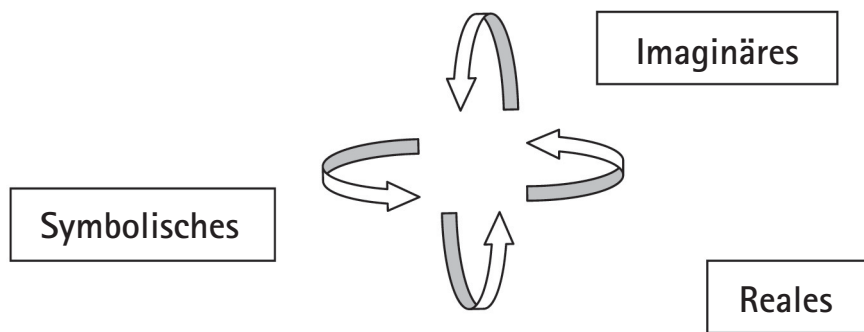


Abbildung 10: Die Trias der drei Ebenen „Symbolisches“, „Imaginäres“, „Reales“

Trotz singulärer Beobachtbarkeit bilden diese Ebenen eine unauflösbare Einheit, deren Kohärenz verloren ginge, würden einzelne Ebenen herausgelöst werden.

8.2 Die Theorie der Kommunikation im Interaktionistischen Konstruktivismus

Bezugnehmend auf die Grundannahmen der Lacanschen Theorie und Watzlawicks Kommunikationsaxiome untersucht Reich vorrangig die in interaktionistischer Abhängigkeit von „Anderen“ konstituierten innerpsychischen Spannungsverhältnisse. Dabei unterzieht er die drei Ebenen Lacans einer präzisen, kulturkontextuellen Analyse.

8.2.1 Symbolisches

In kommunikativen Prozessen werden mit symbolhafter Bedeutung ausgestattete Zeichen verwandt.

„Ein Gesamt von Bedeutungen nenne ich symbolisch, insofern damit bestimmte Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen – innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Geltungs- und Verständigungsraumes – konstruiert.“²⁸⁵

²⁸⁵ Reich, 2002², S. 76

Mithilfe von Zeichen erfolgt die Verständigung über unsere Umwelt, nicht kongruente Deutungen führen zu Missverständnissen.

„Die Symbolsprache ist eine Sprache, in der die Außenwelt ein Symbol der Innenwelt, ein Symbol unserer Seele und unseres Geistes ist.“²⁸⁶

Diese symbolische Ordnung entsteht zum einen durch den Aufbau einer eigenen Symbolwelt (Konstruktion), zum anderen aber auch durch die Übernahme vorhandener Symbolsysteme (Dekonstruktion). In der Unendlichkeit vorhandener Symbolvorräte sind Mechanismen der Filtrierung notwendig. In diesem Zusammenhang verweist Reich auf das pragmatische Modell George Herbert Meads, in dessen Essenz deutlich wird, dass das Spannungsverhältnis zwischen dem sozialisierten, symbolbezogenen „Me“ und dem spontanen „I“ als zwei spezifische Mechanismen in einem Subjekt Grundlage kommunikativer Strukturen ist. Informationen können nicht beliebig zwischen einem Selbst und anderen Mitmenschen ausgetauscht werden, es bedarf einer symbolischen Ordnung, eines Verständigungskatalogs.

„Die symbolische Vermittlung unterliegt neben der Relativierung durch die Interaktion zwischen Subjekten immer auch den dabei zu berücksichtigenden innerpsychischen Spannungen im Subjekt selbst.“²⁸⁷

Kersten Reich apostrophiert hier insbesondere die Bedeutung intrapsychischer Zustände und Vorgänge, wobei er sich in diesem Punkt von den Modellen Batesons und Watzlawicks distanziert, werden hier doch äußere Symptome als Ergebnis einer Eingabe in das Beziehungssystem gesehen. Das Modell Meads dagegen richtet den Blick eben auch auf die innere psychische Situation des Subjekts, ohne den interaktionistischen Zusammenhang zu vernachlässigen. Der symbolvermittelte Andere wird für das Selbst auch immer zum generalisierten Anderen.

²⁸⁶ Fromm, 1996, S. 18

²⁸⁷ Reich, 2002², S. 80

„Kein Kind kann sich alleine aus seiner Ich-Position alle Welt erfinden, sondern muss entdecken, dass Andere, große Andere²⁸⁸ wie seine Eltern, Geschwister, Lehrer usw. dies schon unternommen haben.“²⁸⁹

Symbolische Systeme stehen für allgemeine Verständigungen über Sinn, Bedeutung, Kultur und dergleichen. Sie erzeugen „geistige und materielle Ordnungen“²⁹⁰, ohne jedoch Gewissheit über die Einheitlichkeit aller Wahrheitsbilder erlangen zu können. Letztlich bleibt die Nutzung symbolischer Systeme den Beobachtern in festgelegten Beobachtersystemen vorbehalten und ersetzt nicht die Fülle unzähliger Facetten einer intersubjektiven, imaginären Wahrnehmung des „anderen“ in seinem spiegelbildlich vermittelten Begehren.

8.2.2 Imaginäres

Reichs „Interaktionistischer Konstruktivismus“ knüpft auch in diesem Punkt an Lacans Begriff des „Imaginären“ an. Diese Ebene als Ort der Wünsche, des Begehrens und der egozentrischen Perspektiven hängt unmittelbar mit der Spiegelung des eigenen Bedürfnisses im Begehren des Anderen zusammen. So wie Lacan in seiner Beschreibung des Vorgangs der Spiegelung die Triade von dem Kind, dem Erkennen des ganzheitlichen Selbst im Spiegelbild sowie dem bestätigenden Blick des Dritten (hier: der Mutter)²⁹¹ hervorhebt, führt Reich dieses Modell als „Triangulation“ in konstruktivistische Argumentationszusammenhänge.

„Es gibt gar nicht das Spiel zwischen Ich und bloßem Du, ..., denn in diesem dialogischen Spiel zwischen einem Subjekt und einem Anderen ist immer schon ein weiterer Anderer eingeschlossen. In konstruktivistischer Wendung können wir auch davon sprechen, dass es keine interaktiven

²⁸⁸ Reich übernimmt die Terminologie Lacans, nach der unter dem großen Anderen das Nicht-Ich verstanden wird als der Ort, an dem das Ich sich konstituiert. Dem gegenüber steht der kleine andere als jemand, der mir über meine inneren Bilder und mein Begehren vermittelt erscheint. Freud nannte dies das „libidonös“ besetzte Objekt.

²⁸⁹ Reich, 2002², S. 82

²⁹⁰ Reich, 2002², S. 84

²⁹¹ Der Blick des Dritten vermag auch in abstrakten Symbolisierungen manifestiert sein.

*Konstruktionen ohne eine Perspektive der Re-Konstruktion gibt, denn keine Interaktion fängt frei von Interaktionen an.*²⁹²

Im pädagogisch-konstruktivistischen Zusammenhang erscheint nun die Beleuchtung des intrapsychischen Begehrens im Wechselspiel der Interaktionen unumgänglich. Unter Berücksichtigung der strukturierenden Elemente der Modelle von Mead, Bateson/Watzlawick und Lacan entwickelt Reich folgendes Modell:

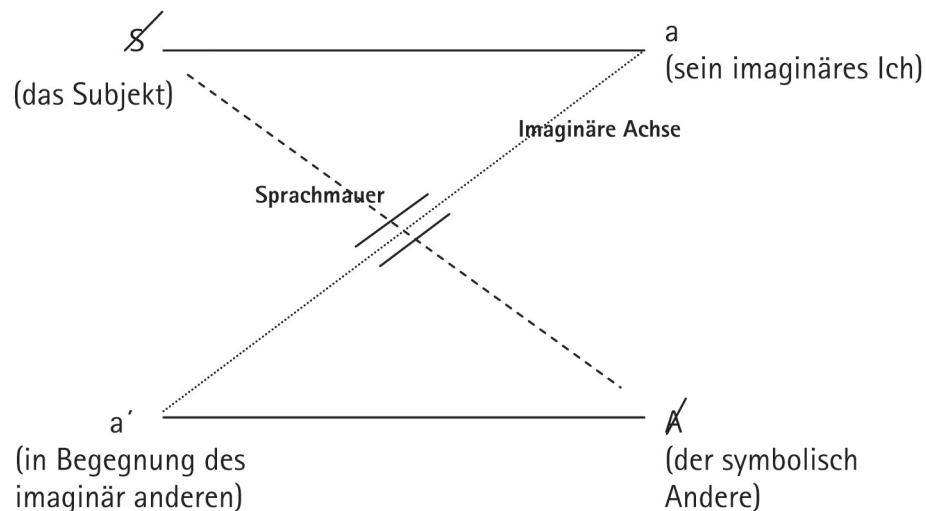


Abbildung 11: Reichs Modell des Interaktionistischen Konstruktivismus²⁹³

Zentrale Aussage dieses Modells ist die Unmöglichkeit einer unmittelbaren Kommunikation zwischen dem Subjekt S und einem anderen Subjekt A. Die Rollen des Subjekts und des Anderen erscheinen hier durchgestrichen, um die Zirkularität der Beziehungen zu verdeutlichen: Das Subjekt ist nie nur mit sich identisch, sondern immer bereits über a(A)ndere gespiegelt. Gleiches trifft auf den symbolisch Anderen zu, mit dem sich das Subjekt spiegelt und der seinerseits zum Subjekt wird. Somit werden das Subjekt und der Andere austauschbar.

Reich erläutert sein Modell:

²⁹² Reich, 2002², S. 85

²⁹³ Reich, 2002¹, S. 86

„Wir bilden uns ein Bild vom anderen (a), das dem anderen als unsere Wunschvorstellung vorseilt. Es kann in der tatsächlichen Begegnung noch korrigiert und an reale Erfahrungen angepasst werden (a'), aber es bleibt immer unser Bild.“²⁹⁴

Dieses Bild vom Anderen hilft dem Subjekt grundsätzlich, andere Menschen einzuschätzen, ihnen spontan zu begegnen und mit dem zunächst „ent“-distanzierenden Vorurteil vom Gegenüber den vermutlich richtigen Ton, die vermutlich angemessene Begegnungsform zu wählen. Der Andere wird symbolisch bezeichnet. Die Sprachmauer verhindert jedoch eine unmittelbare Begegnung, ein Eintauchen in das wahre Ich des Anderen mit dem wahren Ich des Subjekts. Das System Sprache dient dort der Verständigung und hebt die Kommunikation auf eine notwendige symbolische Ebene, was allerdings auf Kosten der unverfälschten Begegnung geschieht. So findet sich eine wesentliche Aussage konstruktivistischen Denkens wiederum begründet, wenn es zu konstatieren gilt, „dass wir den anderen nie außerhalb dieses imaginären Flusses situieren können, sondern ihn immer hierüber *vermittelt* erfahren, wahrnehmen, genauer: konstruieren“²⁹⁵. Im Zusammenwirken des „Symbolischen“ und des „Imaginären“ steht der Wunsch, das Begehren, immer vor einer sprachlichen Äußerung, ein Umstand, der das kommunikationsinhärente Störungspotential erklärt, wenn Beziehungsaspekte und Emotionen die reine „Sachvermittlung“ – soweit es überhaupt eine Sache gibt, die „vermittelt“ werden kann – erschweren. An dieser Stelle wird insbesondere mit Blick auf pädagogische Zusammenhänge die Notwendigkeit deutlich, Imaginationen nicht nur zulassen zu können, sondern eben auch ihren symbolischen Ausdruck zu ermöglichen, also auf die Vermittlungs- und Ausdrucksfähigkeit imaginärer Inhalte zu insistieren und sie zu fördern.

8.2.3 Reales

Insbesondere vor dem Hintergrund konstruktivistischer Diskussionen bedarf der Begriff des „Realen“ einer einordnenden Präzisierung. Bezugnehmend auf das

²⁹⁴ Reich, 1998¹, S. 87

²⁹⁵ Reich, 1998¹, S. 89

Spiegelstadium scheinen die Vorgänge zunächst durch und durch konstruktivistisch. Der Blick des Kindes in den Spiegel lässt die Erwachsenen annehmen, es sei auf der Suche nach dem eigenen Ich. Das Kind selbst erheischt die Aufmerksamkeit des zusehenden Anderen und vergewissert sich der Zuneigung und der Liebe. Diese Vorgänge sind grundsätzlich konstruktivistisch, die Wahrnehmung geschieht in Erwartung bestimmter Verhaltensweisen und in Einordnung des Beobachteten in vorhandene Deutungsmuster. Aus diesen Konstruktionen entsteht die symbolische Welt des Kindes. Das „Reale“ begrenzt nun die symbolischen und imaginären Festschreibungen. Unser inneres Begehren und die symbolisch begründete Erwartungshaltung finden dort eine plötzliche und unerwartete Einschränkung, wo Unvorhergesehenes und Unerwünschtes in das Leben treten und Erschütterung und Erstaunen hervorrufen. Das „Reale“ sorgt für Angstzustände oder unerwartete Glücksmomente.

„Aber die Ereignisse selbst, wie sie dann real im Leben wahrgenommen werden, wie sie unmittelbar sinnlich erscheinen, sind immer auch anders als das, was symbolisch vorhergesehen und imaginär gewünscht war.“²⁹⁶

Mithilfe des „Symbolischen“ und des „Imaginären“ lässt sich eine individuelle Realität konstruieren. Jedoch wird jede Realität, „die wir konstruieren, ... durch das Reale, das wir nicht kontrollieren können, subvertiert“²⁹⁷. Jede Realität, die sich als klar gegliedert und eindeutig strukturiert dem Beobachter darstellt, beinhaltet ebenso das nicht erkennbare Unerwartete, womit das „Reale“ bezeichnet wird. Im Rahmen einer sinnlichen Gewissheit, geprägt durch symbolische Ordnung und imaginäre Überzeugung, ist das Konstrukt der Realität verortet. Alltägliche Abläufe und gewohnte Rituale, Rollensicherheiten und gesellschaftliche Ordnungen sind wesentliche Bestandteile dieser Realität. Das „Reale“ fällt überraschend in diese Realität ein. Es ist beobachterabhängig und somit ebenfalls ein offenes und individuelles Konstrukt. Insofern sind Definitionen realer Ereignisse „symbolische Diskurse von Verständigungsgemeinschaften“²⁹⁸.

²⁹⁶ Reich, 2002², S. 104

²⁹⁷ Reich, 1998², S. 46

²⁹⁸ Reich, 2002², S. 107

In der pädagogischen Auslegung des „Interaktionistischen Konstruktivismus“ ergibt sich nicht zwangsläufig ein neuartiges Wissensmodell mit didaktischen Inhalten. Vielmehr rückt abermals die Notwendigkeit einer Bewusstseinssteigerung für eigene und fremde Beobachterpositionen in den Fokus pädagogischer Bemühungen. Die Existenz individueller Wirklichkeitskonstruktionen vor dem Hintergrund der in Verständigungsgemeinschaften festgelegten symbolischen Ordnungen, der unendlichen und geheimnisvollen Welt imaginärer Unwegsamkeiten und der überraschenden Realeinbrüche gilt es in das Bewusstsein pädagogischer Zusammenhänge zu holen. Hier nennt Reich drei grundsätzliche konstruktivistische Beobachtungsmuster²⁹⁹:

- Die *Konstruktion* bildet die Grundlage individueller Welterfahrung und ist somit die notwendige Basis pädagogischen Handelns („Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“³⁰⁰).
- In der *Rekonstruktion* geht es um eine aktive Übernahme bereits bestehender Konstruktionen („Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.“³⁰¹).
- In der *Dekonstruktion* gilt es, das Bewusstsein für kritische Reflexionsfähigkeit zu schärfen und das Potential für kreative Neuorientierungen zu fördern („Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit.“³⁰²).

Zusammengefasst steht Reichs „Interaktionistischer Konstruktivismus“ für eine kulturell und sozial begründete Sichtweise von Wirklichkeitskonstruktionen. Unter Bezugnahme auf Watzlawick, Mead und Lacan bezieht er sich auf Diskurse innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften. In der Position des „Interaktionistischen Konstruktivismus“ finden sich „trotz der dort vertretenen Beziehungspriorisierung eindeutige Hinweise auf die Annahme von metakonstruktiven Gesellschaftsbeständen, in die Lernende im Laufe von Sozialisations- und Enkulturationsprozessen hineinwachsen“³⁰³. Grundlage ist die Unterscheidung in die zentralen Kategorien der Beobachtung und des Beobachters. Mit der Beschrei-

²⁹⁹ vgl. 10.2 Kersten Reich: Interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik

³⁰⁰ Reich, 2002², S. 119

³⁰¹ Reich, 2002², S. 119

³⁰² Reich, 2002², S. 121

³⁰³ Hansen, 2010, S. 48

bung der Ebenen des „Symbolischen“, „Imaginären“, und „Realen“ deutet Reich auf eine systemische Betrachtungsweise von Kommunikationsabläufen, welche als intersubjektive und interaktionistische Argumentationsprozesse zu verstehen sind, in denen auf symbolischer Ebene sowohl die Vorinterpretationen der Kommunikationspartner als auch ihre imaginären Vorstellungen mit als real wahrgenommenen Ereignissen konfrontiert werden. So kann das „Reale“ jederzeit die konstruierte Wirklichkeit erschüttern.

„Das Reale trägt immer eine ungewisse Seite. Symbolisch kann ich schwören, daß meine Ehe ewig währt, imaginär kann ich darauf vertrauen, die Realität erst wird es zeigen.“³⁰⁴

Nach Reich sind Beziehungsebene und Inhaltsebene innerhalb von Kommunikationen eng miteinander verbunden, wobei die Beziehungsebene einen wesentlich stärkeren Einfluss auf die Inhaltsebene ausüben kann als umgekehrt. Der „Interaktionistische Konstruktivismus“ fordert im Hinblick auf pädagogische Prozesse, „durch die Offenheit für kritisches Hinterfragen und das Zulassen neuer Sichtweisen auf Erklärungen, Bedeutungen und vermeintlich „feste“ Wirklichkeitskonstruktionen zu möglicherweise neuen, sachlich und sozial viableren Konstruktionen zu gelangen“³⁰⁵.

„Der Blick auf die Beziehungen oder die Welt und Produktionen wird stets zu einer Relativierung der Erwartungen und Ergebnisse engen Beobachtens beitragen. Wo eine enge Beobachtung Inhalte oder Beziehungen als völlig klar und eindeutig identifizierbar, beschreibbar, vielleicht auch normativ kontrollierbar erlebt, da werden Veränderungen der Blicke und Perspektiven uns aus solcher Eindimensionalität herausführen müssen.“³⁰⁶

Durch die Beschreibung der grundlegenden Beobachtungsmuster der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion nähert sich Reich dem pragmatischen Konstruktivismus an, der die kulturellen und sozialen Grundlagen in pädagogischen Prozessen mit berücksichtigt.

³⁰⁴ Reich, 2002¹, S. 105

³⁰⁵ Hansen, 2010, S. 50

³⁰⁶ Reich, 2002², S. 181

Lernen und Konstruktivismus

Betrachtet man die Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus im Hinblick auf die verursachenden Faktoren des Wissenserwerbs, so wird wiederum die Bedeutung des Lernenden selbst für den Wissenserwerb deutlich. Nicht Wissensvermittlung im Sinne eines Transports bildet die Grundlage erfolgreichen Lernens, sondern das Bereitstellen von Lernumgebungen, in denen der Lernende sich sein Wissensrepertoire selbst konstruiert und die Umwelt nur perturbationsfördernde Maßnahmen ergreifen kann.

Das Verständnis von Kognition als Erwerb, Organisation und Anwendung von Wissen umfasst in der gegenwärtigen Psychologie die Prozesse und Strukturen, die in der Tradition als geistige Prozesse beschrieben werden. Vorgänge des Wahrnehmens, Erinnerns, Denkens und Entscheidens werden damit beschrieben. Im Hinblick auf kognitionspsychologische Lernkonzeptionen geht damit die Vorstellung einher, dass informationsverarbeitende Prozesse individuelles Verhalten aufgrund vorausgegangener Inputs anregen, das menschliche Handeln jedoch nicht als unmittelbare Reaktion auf diesen Input verstanden werden darf. Im aktiven Prozess der Kognition sucht das Individuum nach Informationen, die für eine bestimmte Entscheidung benötigt werden.

Kognitionspsychologische Lernkonzeptionen greifen weitgehend in Gedanken des „Radikalen Konstruktivismus“, der Sozialtheorie Luhmanns und der Neurobiologie der Wahrnehmung hinein. Im Gegensatz zu behavioristischen Lerntheorien, die ausschließlich fremddeterminierte Prozesse ohne Berücksichtigung innerer mentaler Abläufe als Ursache des Lernens annehmen, beziehen sich kognitionspsychologische Theorien des Lernens auf die Annahme einer nicht beobachtbaren inneren Informationsverarbeitung. Jedoch ist dieser Ansatz noch nicht gleichbedeutend mit konstruktivistischen Anschauungen.

„Zwar ist jetzt der Lernende selbst zu einer intern aktiven Instanz geworden, wodurch die Freiheitsgrade seines Handelns und Entscheidens größer

*geworden sind – im Grunde bildet der Informationsverarbeitungsansatz jedoch lediglich eine Art erweiterter, sehr viel komplizierter gewordener, hinsichtlich des Subjektmodells liberalisierter Behaviorismus.*³⁰⁷

Der entscheidende Schritt besteht in der Abkehr von der Annahme einer auf ontologischen Grundlagen bestehenden Informationsverarbeitung hin zu der Akzeptanz des Vorgangs einer Wissenskonstruktion. Demzufolge muss Lernen verstanden werden als ein freiwilliger, selbstständiger und situativ bedingter Vorgang, der sich an vorhandene Wissensstrukturen und Erfahrungen orientiert und auch in der Interpretation des Erlernten durch den Lernenden seinen individuellen Charakter behält. Das Erkennen dieser Abläufe auf meta-kognitiver Ebene ermöglicht dem Lernenden, aktiv Einfluss auf Lernbedingungen zu nehmen (Portfolio-Konzepte)³⁰⁸. Vor diesem Hintergrund geraten die Bemühungen, Lern-erfolge durch das Erforschen lerntheoretischer Gesetzmäßigkeiten im behavioristischen Sinne zu erhöhen, ebenso zum Nebenschauplatz wie das Betrachten des Informationsverarbeitungsansatzes.

9.1 Systemisch-konstruktivistisch orientierte Lernkonzeptionen

Auch wenn mit dem „Radikalen Konstruktivismus“, der Neurobiologie des Gehirns und Erkenntnissen aus der Systemtheorie unterschiedliche Motivationen zu differenzierten Aussagen und Belegungen in natur- und geisteswissenschaftlichem Erkenntnisbemühen geführt haben, lassen sie sich widerspruchlos in kognitionspsychologischen Ansätzen wiederfinden. So verweisen zahlreiche Aussagen zur Definition des Lernens aus dem Blickwinkel kognitionspsychologischer Lernkonzeptionen auf das Konglomerat der genannten Disziplinen. Ewald Terhart fasst Lernen wie folgt zusammen:

³⁰⁷ Terhart, 2002, S. 24

³⁰⁸ vgl. im musikpädagogischen Zusammenhang: 20.3.2.3 Das Portfolio als Reflexionsinstrument und Lerndokumentation

„Demzufolge ist Lernen ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder ‚absorbiert‘, sondern konstruiert werden. Dieser Konstruktionsprozess beginnt jedoch nie bei Null, sondern hat als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens)Struktur. Dieses vorhandene Wissen, i. w. S.: Erfahrung, ist immer der Ausgangspunkt für die Interpretation von Informationen, die zu Lernen als Konstruktion von Wissen führen können. Ein solches Lernen ist wiederum nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten bestimmt, sondern hängt sehr stark von den Situationen und Kontexten ab, in denen es stattfindet.“³⁰⁹

Denselben Inhalt drückt Fritz Maurer ohne die gelegentlich sektiererisch wirkende Terminologie des systemischen Konstruktivismus aus:

„Lernen [ist] das aktive und passive Vermögen des Menschen ..., das, was als Neues, als Unverständliches, ja als Sinnloses, als Angst und Unsicherheit Auslösendes auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umschmelzen zu können.“³¹⁰

Aus der Sicht des Systemtheoretikers Niklas Luhmann:

„Lernen kann nicht als ‚Übernahme‘ einer Instruktion aus der Umwelt begriffen werden, so als ob dort wohlpräparierte Bewusstseins-elemente (Instruktionen) vorhanden wären, die nur möglichst intakt in das System überführt werden müssten; sondern Lernen ist Äußerung einer strukturellen Spezifikation, mit der das System seine Autopoiesis handhabt, also vor allem: mit der es trotz hoher Komplexität ausreichend Tempo im Anschluss von Gedanken an Gedanken (bspw. beim Reden) erreichen kann.“³¹¹

Das Anknüpfen an vorhandene Erfahrungen und Wissensstrukturen und das eigensinnige Umwandeln von Eindrücken in nutzbare Erkenntnisse sowie die sich daraus schließlich ergebenden Verhaltensänderungen zur Verbesserung der indivi-

³⁰⁹ Terhart, 2002, S. 25

³¹⁰ Maurer, 1990, S. 16

³¹¹ Luhmann, 1985, S. 418

duellen Lebenssituation erfordern vor dem Hintergrund der subjektiven Weltaneignung die Entwicklung von „Bereitstellungsmodellen“, anhand derer psychische Systeme zum Lernen initiiert und angeregt werden können. Dabei erscheint es nicht unwichtig, auch auf die Einbettung von Lernsituationen in diverse soziale Systeme hinzuweisen, was eine Berücksichtigung derer Elemente als unterschiedliche Formen von Kommunikationen notwendig macht. So verweist Christian Winkler darauf, dass Lernen, Unterricht und Erziehung Subsysteme des Gesellschaftssystems darstellen und bezieht sich darin auf Beschreibungen Niklas Luhmanns.³¹²

Doch zunächst soll auf verschiedene Konstruktivisten und deren Vorstellungen von Lernen und entsprechende Erklärungsmodelle eingegangen werden, bevor die aus gesellschaftlicher Sicht intentionalen Tätigkeiten der Pädagogik und schulischer Didaktik zu beleuchten sind. Die folgende Auswahl systemtheoretischer Aspekte zum Thema Lernen bildet die Grundlage für nachfolgende Auseinandersetzungen mit praktischen Konsequenzen in Form von Handlungsmodellen.

9.2 Humberto Maturanas und Francisco Varelas Theorie des Lernens

Anknüpfend an das Autopoiese-Modell und seiner Vorstellung von System-Umwelt-Beziehungen verstehen Maturana und Varela Lernen als die Organisation von strukturellen Kopplungen eines Systems mit seiner Umwelt und die daraus resultierenden Verhaltensänderungen. In der Abgrenzung zur Umwelt agieren Systeme autonom und orientieren ihr Verhalten ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Selbsterhaltung. Allerdings interagieren Systeme in Beziehung zum umweltlichen Milieu und können sich im Bedarfsfall auf veränderte Bedingungen einstellen. Somit dient eine strukturelle Anpassung der Erhaltung der Autopoiesis. Diese Anpassung auf der Ebene der Systemstruktur – organisatorisch sind Systeme geschlossen – kann als Lernen bezeichnet werden. Auslösen lässt sich der Lernprozess durch anschlussfähige Reize, Verstörungen oder Perturbationen.

³¹² Winkler, 2002, S. 147

In der allgemein gehaltenen Begrifflichkeit bezeichnen Maturana und Varela Lernen als Ausdruck einer Strukturkopplung. In diesem Verständnis bezieht sich der Lernbegriff auf jegliche strukturelle Veränderung in lebenden Systemen. Die Existenzgeschichte jedes Systems ist geprägt durch Anpassungen unter Beibehaltung der organisatorischen Identität. Durch permanentes Driften werden Erfahrungen gesammelt und die Anzahl optionaler Entscheidungen für die Zukunft größer. Maturana formuliert mit Blick auf erkenntnistheoretische Zusammenhänge:

„Jedes Tun ist Erkenntnis und jedes Erkennen ist Tun.“³¹³

Mit dem Hinweis auf die Zirkularität zwischen Lernen, Handeln und Erfahren übersetzt Huschke-Rhein die Aussage in:

„Denn jedes Lernen ist Erkennen, und jedes Lernen ist auch Tun.“³¹⁴

Lernen als systemmodifizierende Erfahrung löst – angeregt durch die Umwelt – ein gewisses Verhalten aus, das einerseits durch interne Organisationsprinzipien beschränkt ist und sich andererseits durch Rückgriffe auf zurückliegende Erfahrungen ergibt. Das entscheidende Kriterium für Verhaltensänderung ist die Sinnhaftigkeit im Hinblick auf den Fortbestand des Systems. Sinnloses und handlungsneutrales Wissen gibt es demnach nicht.

„Jedes Erkennen ist eine ‚Operation‘ (wörtlich: Tätigkeit), eine Handlung des Systems, die konkrete Voraussetzungen und Folgen hat.“³¹⁵

Diese unmittelbare Kopplung oder – systemtheoretisch beschrieben – die Kontextualisierung (Watzlawick) von Handlung und Wissen erscheint uns im Alltag nicht zwingend plausibel. Setzt man jedoch den Gedanken fort, dass es kein Wissen ohne Auswirkung auf das Handeln gibt und dass umgekehrt jede Wissensanbahnung eine Perspektive auf verhaltensrelevante Aspekte beinhalten muss, gilt es zu hinterfragen, welche Anteile an intendierten Wissenserweiterungen in der

³¹³ Maturana & Varela, 1987, S. 32

³¹⁴ Huschke-Rhein, 2002, S. 40

³¹⁵ Huschke-Rhein, 2002, S. 40

Organisation Schule tatsächlich zu Verhaltensänderungen Anlass geben und somit tatsächlich strukturell kopplungsfähig sind und welche Aufmerksamkeit dieser Handlung/Wissen-Ambivalenz geschenkt wird bzw. geschenkt werden sollte. Maturana spricht von einer Notwendigkeit eines „adäquaten Lernens“³¹⁶ beim Menschen, da die Form der strukturellen Kopplung aufgrund der hohen Autonomie des Menschen einerseits und dem Zwang der permanenten Abgleichung mit dem Milieu andererseits ein hochkomplexes Beziehungsgeflecht erfordert, welches ständig aktualisiert und angepasst werden muss. Im Gegensatz zur weit verbreiteten Auffassung in evolutionstheoretischen Diskussionen gehen Maturana und Varela davon aus, dass der Mensch nicht von der Umwelt determiniert wird, sondern die Grundstruktur des Lebewesens bereits eine Selbstplanung beinhaltet, eine Eigendeterminierung, innerhalb derer entschieden wird, welche Perturbationen zu welcher Veränderung zugelassen werden. Die pädagogische Komponente ermöglicht vor diesem Hintergrund die Diskussion über die Instruierbarkeit von Lernenden.

Huschke-Rhein fasst die Grundaussagen der Lerntheorie wie folgt zusammen:

- „1. Jedes Lernen bringt eine Welt hervor.
2. Jedes Lernen bedeutet (darum) eine Beziehung
 - zur sozialen Umwelt des Lernenden und
 - zur natürlichen Umwelt des Lernenden.
3. Das Lernen hat (darum)
 - eine Bedeutung für das Leben des Lernenden und
 - eine Bedeutung für das Überleben der Gattung.“³¹⁷

In der Perspektive auf intentionale Pädagogik bedeutet das Lernverständnis Maturanas, dass autopoietische Systeme zwar beeindruckt und zu Verhaltensänderungen motiviert werden können, sie jedoch letztlich nicht instruierbar sind und Lernen als autonomer Prozess vollzogen wird.

³¹⁶ Maturana & Varela, 1987, S. 186

³¹⁷ Huschke-Rhein, 2002, S. 44

9.3 Die genetische Epistemologie Jean Piagets

Der als von von Glasersfeld als „Pionier der konstruktivistisch orientierten Kognitionsforschung“³¹⁸ bezeichnete Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget hat sich bereits in den 1930er Jahren des letzten Jahrhunderts mit Grundfragen der Konstruktion von Wirklichkeiten auseinandergesetzt. 1937 veröffentlichte er ein Buch mit dem Titel: „Die Konstruktion der Wirklichkeit beim Kind“³¹⁹. Dabei untersuchte Piaget die Entwicklung kognitiver Kompetenzen beim Kind und erkannte bereits früh, dass diese Entwicklung mit einer Konstruktion verglichen werden kann. Für den lernpsychologisch-konstruktivistischen Zusammenhang sind zwei Aspekte in Piagets Arbeit wesentlich: 1.) Die kognitive Entwicklung der Kinder orientiert sich nicht an einer abbildhaften Verinnerlichung äußerer „Tatbestände“, sondern an einer konstruierten „Wirklichkeit“. 2.) Eine neue Erkenntnis muss funktionieren, in die individuelle Lebenswelt passen, „viabel“ sein, wie es dann später von Glasersfeld formuliert.

Piagets konstruktivistische Kognitionstheorie ist gekennzeichnet durch die mit den Begriffen „Assimilation“, „Akkommodation“ und „Äquilibration“ beschriebenen Vorgänge bei Lernprozessen. Bei dem Vorgang der „Assimilation“ integriert der Mensch Elemente der „Wirklichkeit“ in sein kognitives System. Dies geschieht jedoch in instrumentalisierender, assimilierender Art und Weise. Die neue Information wird an das Bekannte angepasst, „biographisch synthetisiert“³²⁰.

„Assimilation reduziert neue Erfahrungen immer auf die bereits bestehenden sensomotorischen oder begrifflichen Strukturen. Damit tritt unausweichlich die Frage auf den Plan, warum und wie Lernen überhaupt noch möglich sein kann.“³²¹

Mit der Frage der Integration neuer Erfahrungen in den Kontext vorhandener kognitiver Strukturen setzte sich auch bereits Anfang des 20. Jahrhunderts der

³¹⁸ Glasersfeld, 1994, S. 29

³¹⁹ vgl. Piaget, 1937

³²⁰ vgl. Ziehe & Stubenrauch, 1982

³²¹ Glasersfeld, 1994, S. 29

amerikanische Pragmatist William James auseinander. Seine erkenntnispsychologische Begründung klingt nach strukturkonservativen Ursprüngen:

„Der einzelne Mensch hat bereits einen Vorrat von alten Ansichten. Jetzt stößt er auf eine neue Erfahrung, und dies setzt die alten Meinungen in Bewegung. [...] Das Resultat ist eine Verwirrung in unserem Innern, die unserem Geiste bis jetzt fremd war, von dem wir uns nun befreien wollen, indem wir unsere früheren Meinungen modifizieren. Wir retten davon, so viel wir können, denn in solchen Glaubenssachen sind wir alle extrem konservativ.“³²²

Begegnet uns nun etwas Neues, wird der Status Quo „gestört“. Wenn diese Perturbation (Maturana/Varela) für unser Eigenkonzept Relevanz besitzt, kann daraus eine Korrektur unserer Handlungsschemata und Wahrnehmungsmuster resultieren. „Akkomodation“ nennt Piaget diesen Vorgang der Kurskorrektur; es wird gelernt. Das Erlebte und Erlernte wird nun in den Erfahrungsvorrat eingliedert und steht zukünftig weiteren Wahrnehmungen zur Verfügung. Es ist zur subjektiven Wahrheit unserer Erlebenswelt geworden.

„Eine neue Meinung gilt in dem Maße für wahr, als sie unser Bedürfnis, das Neue der Erfahrung mit den alten Überzeugungen zu assimilieren, zu befriedigen vermag.“³²³

Diese Befriedigung, dieses Auspendeln im Bereich der Genugtuung nennt Piaget „Äquilibration“. Ziel ist das Erreichen eines ausgewogenen psychosozialen und kognitiven Gleichgewichts. Dieser homöostatische Zustand, den von Glasersfeld mit dem Begriff „Viabilität“ umschreibt, ist auf konkrete Zusammenhänge angewiesen, was einen Transfer in neue Kontexte sehr schwierig gestaltet.

Piagets Kognitionstheorie und die Grundgedanken des Konstruktivismus betreffen sich in folgenden Bereichen:³²⁴

³²² James, 1977, S. 38

³²³ James, 1977, S. 40

³²⁴ Siebert, 2000, S. 20 f.

- Kognition ist keine Verinnerlichung äußerer „Realität“, sondern eine konstruierte „Wirklichkeit“.
- Kognition ist ein rekursiver Prozess, bei dem durch den Rückgriff auf vorhandenes Wissen neue Erkenntnisse eingegliedert werden.
- Neue Erkenntnisse erhalten nur dann Eingang in das vorhandene Erkenntnisrepertoire, wenn sie „viabel“ sind, sie also angepasst werden können. Der Mensch erwirbt Assimilationsschemata.
- Das Erkenntnisziel ist eine erfolgreiche Überlebensstrategie.
- Lernen ist ein individueller Prozess, der aber zumeist aus kommunikativen Interaktionen resultiert.
- „Äquilibration“, also das psychosoziale und kognitive Gleichgewicht, ist nur aufgrund innerer Dispositionen erreichbar und stellt einen selbstreferentiellen Vorgang dar.
- Erkennen ist Handeln. Handlungszusammenhänge sind für Wissenserwerb und Erfahrungserweiterungen unabdinglich, um wiederum handlungsleitende Elemente für weiteres Handeln zu erhalten.

Dieser Zusammenhang von Erkennen und Handeln ist nicht nur für Piaget grundlegende Voraussetzung erfolgreichen Lernens. Es sei noch einmal an Maturana und Varela erinnert:

„Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun.“³²⁵

Im zirkulären Kreisen wird einerseits unser Handeln bestimmt durch vorangegangene Erfahrungen, die wiederum erst Eingang ins Verhaltensrepertoire erhalten konnten durch adäquates Handeln. Entdecken und „Begreifen“ bezeichnen also ein Zusammenwirken von kognitiven und körperlichen Aktivitäten. In einer häufig zitierten Diskussion mit Noam Chomsky verwies Jean Piaget bei seiner Rede zur Eröffnung eines Symposiums mit dem Titel: „Die Psychogenese vom Wissen und ihre epistemologische Bedeutung“ insbesondere auf diesen Zusammenhang:

³²⁵ Maturana & Varela, 1987, S. 32

„Fünfzig Jahre von Erfahrung haben uns gelehrt, daß Kenntnis, Wissen, Verstehen nicht lediglich aus einem Registrieren von Beobachtung erwächst, ohne daß nicht gleichzeitig eine strukturierende Aktivität des Subjekts stattfindet. Kein Wissen beruht ausschließlich auf Wahrnehmungen, denn diese werden stets von Handlungsschemata geleitet und von solchen begleitet. Wissen ergibt sich aus Handlungen.“³²⁶

Piagets genetische Epistemologie aus dem konstruktivistischen Blickwinkel zu betrachten, heißt festzustellen, dass bei Piaget die phylogenetische Analogie fehlt und seine Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung bei Kindern nicht zwangsläufig Schlüsse auf Wirklichkeitskonstruktionen bei Erwachsenen zulassen.

9.4 Der kulturtheoretischer Ansatz Lew Vygotskij

Auf der Grundlage des lerntheoretischen Ansatzes Jean Piagets erweitert der weißrussische Psychologe Lew Vygotskij diese Theorie um die Bedeutung einer sozial geprägten Lernumwelt. In seinem Verständnis wird die kindliche Entwicklung maßgeblich mitgeprägt durch soziale Interaktionen und kulturelle Hilfsmittel und Tätigkeiten. In intensiver Auseinandersetzung mit der Umwelt und in gemeinsamen Lernaktivitäten mit anderen wird das individuelle Lernen unterstützt. So integriert Vygotskij sowohl Aspekte des psychologischen als auch des sozialen Konstruktivismus, vermittelt die Vorstellung einer wechselseitigen Befruchtung von Kultur und Kognition.

„Alle höheren psychischen Funktionen, eingeschlossen das Sprechen und begriffliche Denken, haben einen sozialen Ursprung. Sie entstehen als Mittel zur gegenseitigen Hilfeleistung und werden schrittweise Teil eines alltäglichen Verhaltens eines Menschen.“³²⁷

³²⁶ Jean Piaget in: Piatelli-Palmarini, 1980, S. 23 f.

³²⁷ Vygotskij, 1984, S. 12

Ein Beispiel dafür ist sein Begriff einer „Zone der proximalen Entwicklung“³²⁸ (englisch: Scaffolding), ein Bereich, in dem dem Kind in lernunterstützender Weise solange Hilfestellungen aus seiner sozialen Umwelt gewährt werden, bis aufgrund wachsender Eigenständigkeit dieses „Gerüst“ sukzessive entfernt werden kann. An dieser Stelle definiert sich ein Teil des Rahmens, innerhalb dessen pädagogisches Handeln unter dem Gesichtspunkt einer „Ermöglichungsdidaktik“³²⁹ sinnvoll wird. „Gemeinsame soziale Tätigkeiten“ werden „in internalisierte Prozesse transformiert.“³³⁰

„Kultur schafft Kognitionen, wenn der Erwachsene Kulturerzeugnisse und Praktiken (Sprache, Landkarten, Computer, Webstühle oder Musik) anwendet, um das Kind auf kulturell gewünschte Ziele anzusetzen (Lesen, Schreiben, Weben, Tanzen).“³³¹

Schließlich entsteht auch ein kultureller Zuwachs durch Kognitionen, wenn Kinder gemeinsam mit ihrer Umwelt Produkte erschaffen, welche wiederum in das Repertoire der Kulturgruppe integrierbar sind. Allerdings dürfen die Angebote nicht nur der Sicherung des bestehenden und reproduzierenden Wissensstandes dienen. Konstruktivistisches Lernen ist kein Nachahmungslernen.³³² Die Ermöglichung von Kulturerfahrungen bedarf aber auch der Bereitstellung und der Auseinandersetzung damit. Dies geschieht über soziale Interaktionen. Die Notwendigkeit der kindlichen Konfrontation mit der durch Menschen belebten, kulturellen und sozialen Umwelt für seine Entwicklung ist eine wesentliche Grundannahme des interaktionistischen Ansatzes Bruners.

³²⁸ vgl. Vygotskij, 1978

³²⁹ vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2007

³³⁰ John-Steiner & Mahn, 1996, S. 192

³³¹ Woolfolk & Schönplflug, 2008, S. 421

³³² vgl. Neubert, Reich & Voß, 2001

9.5 Jérôme Bruner: Entdeckendes Lernen zwischen sozialer Interaktion und kulturtheoretischer Einbettung

Jérôme Bruner, ein auch in den Disziplinen Anthropologie, Pädagogik und Rechtswissenschaften studierter Psychologe des letzten Jahrhunderts, erweitert ebenfalls Piagets lerntheoretischen Ansatz um Blickrichtungen auf kulturtheoretische und sozial-interaktive Bedeutungszusammenhänge. Einen erweiterten Forschungsbedarf sieht Bruner in der Fragestellung, wie aufgrund der Unstrukturiertheit und der Vielfalt physikalischer Sinneseindrücke die individuelle Sinn- und Bedeutungskonstruktion vonstattengehe, ein zweifelsfrei am Lernen als konstruktivistischem Prozess orientierter Ansatz. Dabei, so schreibt Bruner 1990, sei eine Erklärung der individuellen Sinnzuschreibung sinnlos, „wenn sie nicht im Licht der Symbolwelt interpretiert wird, die die Grundlage menschlicher Kultur bildet“³³³. In Kritik an einem individualpsychologischen Grundverständnis, welches eine vom kulturell-gesellschaftlichen Umfeld losgelöste menschliche Entwicklung im Forschungsmittelpunkt sieht, unterstreicht Bruner gerade die Relevanz der Einbettung in kulturelle Ereignisse und die Teilnahme an gesellschaftlichen Gesamtabläufen für die individuelle Entwicklung. Diese Standortbestimmung beschreibt Bruner metaphorisch:

„Wenn wir in das menschliche Leben eintreten, dann ist das so, als ob wir auf eine Bühne gingen, mitten hinein in ein Stück, dessen Aufführung bereits läuft, in ein Stück, dessen in so mancher Hinsicht offene Handlungsstruktur vorgibt, welche Rollen wir spielen und in Richtung welcher Ziele und Lösungen wir uns bewegen können. [...] Die anderen Menschen auf der Bühne wissen schon etwas besser, wovon das Stück handelt, jedenfalls genug, um Verhandlungen mit einem Neuankömmling möglich zu machen.“³³⁴

Die Ermöglichung von Kulturerfahrungen bedarf aber auch der Bereitstellung und der Auseinandersetzung damit. Dies geschieht über soziale Interaktionen. Die Notwendigkeit der kindlichen Konfrontation mit der durch Menschen be-

³³³ Lefrançois, 2006, S. 203

³³⁴ Bruner, 1997, S. 51 f.

leben, kulturellen und sozialen Umwelt für seine Entwicklung ist eine der wesentlichen Grundannahmen des interaktionistischen Ansatzes Bruners. Auch seine entwicklungspsychologischen Studien zur Entwicklung des Denkens und Sprechens bei Kindern fundieren auf der notwendigen Voraussetzung sozialer Interaktion. Nur durch zwischenmenschliches Handeln und Kommunizieren kann der angeborene Spracherwerbmechanismus der Kinder – Bruner weitete dahingehend Noam Chomskys Ansatz des angeborenen Spracherwerbssystems aus – überhaupt wirksam werden.

In Anknüpfung an die Theorie der Anpassung an die Umwelt durch „Assimilation“ und „Akkommodation“ nach Piaget entwickelte Bruner die Vorstellung von hierarchisch aufgebauten Kodierungssystemen, innerhalb derer auf der Basis verwandter Kategorien Wahrnehmung und anschließende Entscheidungsprozesse systematisch und zunehmend differenzierter geschehen. Bruners Vorstellung von kognitionspsychologischen Prozessen der Wahrnehmung und der Informationsverarbeitung mit seinem mit Piaget vergleichbaren Grundverständnis eines induktiven Wissensaufbaus bzw. einer „biographischen Synthetisierung“³³⁵ ergänzt sich mit seinem kulturtheoretischen Ansatz zu seinen Ausführungen zum „Entdeckenden Lernen“.

Die eigenständige Erschließung eines Wissensgebietes erfordert vom Schüler das Beherrschen einer Problemlösetechnik, welche nach Bruner systematisch eingeübt werden muss. Das „Lernen“ lernen beinhaltet für den Schüler die Fähigkeit, „die Problemstellung zu analysieren, Hypothesen zu formulieren und zu prüfen“³³⁶. Diese „heuristische Methode der Entdeckung“³³⁷ muss in der unterrichtlichen Methodik ihre Entsprechung finden. Das „Entdeckendes Lernen“ grundsätzliches Handwerkszeug in Fragen der Problemlösetechnik erfordert, wird aktuell in der populären Form des Methodentrainings durch den Pädagogen Heinz Klippert vertreten³³⁸, der in der Einübung elementarer Lern- und Arbeits-

³³⁵ Stubenrauch & Ziehe, 1982, S. 191

³³⁶ Edelmann, 2000, S. 142

³³⁷ Bruner, 1973, S. 26

³³⁸ vgl. Klippert, 1994

techniken ebenfalls eine wichtige Grundlegung für selbstständiges und selbster-schließendes Erarbeiten neuen Wissens sieht.

9.6 Der Pragmatist William James und John Deweys pragmatische Lerntheorie

Der Pragmatismus gilt als eine der ersten amerikanischen philosophischen Strömungen, die u. a. von William James und John Dewey vertreten wurden. Grundgedanke einer pragmatischen Erkenntnistheorie ist, Denken als eine interessensgeleitete, handlungsorientierte Aktivität zu betrachten. Entscheidend sei dabei die praktische Relevanz wissenschaftlicher Antworten auf theoretische Fragen.

„Die pragmatische Methode besteht ... in dem Versuch, jedes dieser Urteile dadurch zu interpretieren, daß man seine praktischen Konsequenzen untersucht. Was für ein Unterschied würde sich praktisch für irgendjemand ergeben, wenn das eine und nicht das andere Urteil wahr wäre?“³³⁹

Auf Lehr-Lern-Zusammenhänge übertragen bedeutet dieses Verständnis abweichend von ausschließlichen auf den „Erwerb“ von Wissen orientierten Lerntheorien die „Ermöglichung“ von Erfahrungen in speziellen didaktischen Arrangements und die Transformation von Wissen in situationsbezogenes Handeln. Wie gesehen, beschreibt auch William James den Vorgang des Lernens als ein induktives, reflexives Geschehen, welches im konstruktivistischen Sinne als Perturbation des kognitiven Systems verstanden wird. Wahrheit ist in James' Verständnis ein biographischer Prozess und somit subjektiv und relativ.

John Dewey als vielleicht wichtigster Vertreter des pädagogischen Pragmatismus schuf mit seinem Konzept eine wesentliche Grundlage des erfahrungsbasierten Lernens. Mit dem Begriff „primary experience“ beschreibt Dewey die unmittelbar erlebte Einheit von Subjekt und Objekt, das nicht hinterfragte und unreflektierte Hinnehmen von Geschehnissen, welche dadurch gekennzeichnet

³³⁹ James, 1977, S. 28

sind, dass sie unproblematisch sind und deshalb nicht analytisch und bewusst betrachtet werden müssen. In diesem Falle entspricht die Wahrnehmung den Gewohnheiten; aus konstruktivistischem Blickwinkel könnte man sagen, es handelt sich um einen selbstreferenziellen, rekursiven und strukturkonservativen Vorgang. Lernen setzt eine reflexive und aktive Auseinandersetzung mit problematischen Situationen voraus, deren Bewältigung eine Herausforderung darstellen. Es kommt in Deweys Verständnis zu einer „reflective experience“. Das intensive, reflektierende Nachdenken über derartige Problemsituationen führt nach Dewey zu einem Wissenszuwachs und lehrreichen Erfahrungen. Mit dem Auftauchen des Problems ergibt sich eine Entfremdung von der Ganzheitlichkeit des Unmittelbaren, und es setzt ein Nachfragen und Suchen ein. Um den Ansatz Deweys mit systemisch-konstruktivistischem Vokabular zu umschreiben: Der Mensch gleicht die unmittelbaren Erfahrungen mit seinen verinnerlichten Denk-, Fühl- und Handlungsstrukturen ab und prüft das neue Geschehen auf „Viabilität“. „Symbolische Systeme“³⁴⁰ helfen durch ihre komplexitätsreduzierende logische Ordnung, Konstrukte von Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Dieses geschieht zwar unter Verlust der Unmittelbarkeit der „primary experience“, „aber die symbolische Ordnung, die durch Reflexion erreicht wird, kehrt in weitere unmittelbare Beobachtungen als Ausdruck eines Verstehens zurück“³⁴¹. John Dewey beschreibt hier einen Kreislauf: Solange in der „primary experience“ der Beobachter nicht verstört wird, seine Beobachtungen nicht von Fremdelementen beeinflusst werden und die Ausgangssituation vor dem Hintergrund der inneren Wahrnehmungsstrukturen stabil bleibt, handelt der Mensch automatisch. Passt die Situation nicht mehr in das Schema, muss der Beobachter reagieren. Jetzt gilt es, zu reflektieren, in der „reflective experience“ neue Konstruktionen von Wirklichkeit zu entwerfen und den Beobachter dann „zu der ursprünglichen erfahrenen Unmittelbarkeit zurückkehren [zu] lassen, um ... den Konflikt zu bezeichnen, in sein bisheriges Weltbild zu integrieren, in seinen Anschauungen einzuverleiben und es damit irgendwie zu lösen“³⁴². Für Dewey

³⁴⁰ Reich, 2002², S. 198

³⁴¹ Reich, 2002², S. 199

³⁴² Reich, 2002², S. 199

ist ein „Gramm Erfahrung besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“³⁴³. Dewey beschreibt seine „Methode der bildenden Erfahrung“ im Hinblick auf schulisches Lernen in „Demokratie und Erziehung“³⁴⁴. Zunächst einmal ist es wichtig, dass der Schüler „eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist“.

„Zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.“³⁴⁵

Nur durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt gewinnt der Mensch Erkenntnisse. Dewey prägt den Begriff der „denkenden Erfahrung“ für den Prozess der gezielten Auseinandersetzung der Lernenden mit der sozialen Umwelt. Erziehung und Bildung lassen sich nicht ohne Einbezug vorhandener Erfahrungen erreichen. Die unmittelbare Verbundenheit von Erkennen und Tun mündet bei Dewey in der Forderung nach einer Schule, in der der Schüler in einem hohen Maß an Selbstorganisation und Selbstverantwortung lernt. Für Dewey ist diese Forderung nach Orientierung an der individuellen Persönlichkeit im Blickwinkel eines demokratischen Gemeinschaftslebens gekoppelt mit einer frühzeitigen Demokratisierung in schulischen und unterrichtlichen Situationen. Der Maßstab eines qualitativ hochwertigen Unterrichts ist nach Dewey verbunden mit der Bedeutung an sozialen und kommunikativen Prozessen sowie einer Berücksichtigung der schülerseitigen Interessen als Bestandteil einer demokratischen Erziehung. In diesem Zusammenhang sei eine Gesinnungswandlung aller am schulischen Prozess Beteiligten von Nöten.

³⁴³ Dewey, 1993, S. 193

³⁴⁴ Dewey, 1993, S. 193

³⁴⁵ Dewey, 1993, S. 218

„Dabei geht es nicht um den Zuckerguss, der Widerwärtiges schmackhaft werden lässt, sondern um Verständnis und Bejahung des Lernens durch den Lernenden. Eben diese Partizipation unterscheidet Erziehung von Dressur oder Manipulation. [...] Um ‚Spaß‘ an der Schule zu haben, müssen Schüler gleichsam von Objekten zu Subjekten des Lernprozesses werden.“³⁴⁶

Dieser Bewusstseinswechsel mit der Neuorientierung auf kindliche Bedürfnisse im Lernprozess erfordere ebenso eine Veränderung von Arbeitstechniken und Arbeitsformen. Die Schule sei nach Dewey nun in der Pflicht, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die den Schülern eigene Entscheidungsspielräume zubilligt und sie als aktive Mitgestalter im Lernprozess akzeptiert. So ergeben sich für den Lehrer zwei wesentliche Aufgaben: Zunächst muss sich das Problem aus dem Rahmen der gegenwärtigen Erfahrungen ergeben. Außerdem muss das Problem den Schüler zu aktivem Forschen und zu neuen Ideen antreiben. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Deweys Interaktionismus und seine Wertschätzung der notwendigen Wechselwirkungen zwischen Individuum und seiner soziokulturellen und natürlichen Umwelt eindeutig gegen eine einseitige und ausschließliche Subjektbeziehung argumentieren. Gemeinsam mit dem amerikanischen Schüler und Kollegen William Kilpatrick stellte Dewey den Projektgedanken in einen in den 1920er Jahren zeitgemäßen reformpädagogischen Zusammenhang³⁴⁷. Kilpatrick beschrieb 1918 ein Projekt als „aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes Handeln (wholehearted purposeful activity), das sich in einer sozialen Umgebung vollzieht, oder kürzer, im Hinblick auf das einheitliche Element solcher Tätigkeit, als ernsthaftes, absichtsvolles Tun (hearty purposeful act). Gerade auf dieses absichtsvolle Handeln, mit der Betonung auf dem Wort Absicht, wende ich den Ausdruck ‚Projekt‘ an.“³⁴⁸

Auf die methodische Relevanz des Projektkonzepts im Zusammenhang mit systemisch-konstruktivistischer Pädagogik soll zu einem späteren Zeitpunkt Bezug ge-

³⁴⁶ Bohnsack, 1997, S. 91

³⁴⁷ Michael Knoll weist in seinem Aufsatz „300 Jahre Lernen am Projekt“ (Knoll, 1993) glaubhaft nach, dass die Projektmethode bereits im 16. Jahrhundert in Italien im 17. Jahrhundert in Frankreich und bereits in Ansätzen im 18. Jahrhundert in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Zusammenhängen praktiziert wurde und erst Mitte des 19. Jahrhunderts in den USA in Erscheinung trat.

³⁴⁸ Dewey & Kilpatrick, 1935, S. 162

nommen werden. Die pragmatische Lerntheorie John Deweys hat mit der Verankerung des Lernens in der konkreten Lebenswelt der Lernenden einen pädagogischen Blickwinkel entwickelt, der für den pädagogischen Konstruktivismus grundlegend ist. Somit bildet Deweys Ansatz einen wesentlichen Vorläufer konstruktivistischen Denkens. Insbesondere die konsequent praktische Ausdeutung und methodische Umsetzung in Form des Projektgedankens bieten der Idee der didaktischen Ermöglichung und der subjektnahen Bereitstellung von Erfahrungspotentialen breiten Raum.

9.7 Unterschiede, die einen Unterschied machen: Gregory Bateson

Der anglo-amerikanische Anthropologe Gregory Bateson betont in seinen Arbeiten die Notwendigkeit des Studiums zwischenmenschlicher Beziehungsgefüge in der Beurteilung abnormer Verhaltensformen bei Menschen. Dieser „Transactual Viewpoint“ gelangt als Neuerung in die psychologische Therapie und Bateson initiiert damit erstmals systemische Methoden in der amerikanischen Psychologie. Seine Theorie des Lernens³⁴⁹ basiert unter anderem auf seiner bekannt gewordenen Double-Mind-Theorie, mit deren Hilfe Bateson die Entstehung von Schizophrenie durch paradoxe Kommunikationen erklärt. Als grundlegenden Vorgang im Erkenntnisprozess bezeichnet Bateson die Informationsgewinnung.

„Was wir tatsächlich mit Information meinen – die elementarste Informationseinheit – ist ein Unterschied, der einen Unterschied ausmacht.“³⁵⁰

Diese Formulierung – sicherlich eine der im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus am häufigsten zitierte Aussage Batesons – erscheint später wieder in den sozialtheoretischen Überlegungen Niklas Luhmanns.

In Batesons Theorie des Lernens steht der jeweilige Lernkontext im Vordergrund. Grundsätzlich bezeichnet Bateson Lernen als jegliche Art von Verände-

³⁴⁹ vgl. Bateson, 1996

³⁵⁰ Bateson, 1996, S. 582

rung. Bei der Untersuchung von Ursachen anstehender Veränderungen werden Bezüge zu anderen konstruktivistischen Lerntheorien erkennbar. Bateson unterscheidet in strenger Hierarchie vier unterschiedliche Komplexitäten von Lernen. Der zentrale Gedanke ist dabei die Zunahme von Rahmenbedingungen der Interaktionen beim Lernprozess. Huschke-Rhein erkennt in der obersten Lernstufe „ein Lösungsangebot für das aktuelle Problem der zunehmenden Enttraditionalisierung und Individualisierung der Gesellschaft ..., verbunden mit systemtheoretischen Überlegungen zur Bewältigung des Komplexitätsproblems“³⁵¹.

Bateson unterscheidet die folgenden Lernstufen:³⁵²

Lernen 0: Diese unterste Ebene des Lernmodells bezeichnet das elementare Reiz-Reaktions-Lernen. Auf einen bestimmten Reiz hin erfolgt eine festgelegte Reaktion, die entweder angeboren ist oder zuvor erlernt wurde. Eine reflexartige Reaktion, die Bateson mit dem Bild beschreibt: Die Werkssirene ertönt, also gehe ich nach Hause.

Lernen I: Zahlreiche psychologische Lerntheorien entsprechen dieser Lernstufe, in der bei gleichbleibendem Zusammenhang eine alte Reaktion durch ein neues Verhalten abgelöst wird, das als erfolgreicher wahrgenommen wird. Das setzt mehrere Verhaltensmöglichkeiten voraus. Diese Form des klassischen Konditionierens und der mechanischen Verstärkung erinnert an Skinners Experimente mit Versuchstieren, die ihr Futter durch den mechanischen Druck auf einen Hebel erlangen konnten und so für ein „richtiges“ Verhalten belohnt wurden. Wesentlich ist in dieser Lernstufe die Beibehaltung des Kontextes; das Individuum hat keine Möglichkeit, ihn zu verändern. Es passt sich mit seinem Verhalten an, die einzelne Information behält ihre Bedeutung. In der Zeitschrift „System Schule – Zeitschrift für innovative Schulpraxis“ veröffentlichte Gisela Weissner 1997 folgende Grafik zur Veranschaulichung:

³⁵¹ Huschke-Rhein, 2002, S. 46

³⁵² Bateson, 1996, S. 362 ff.

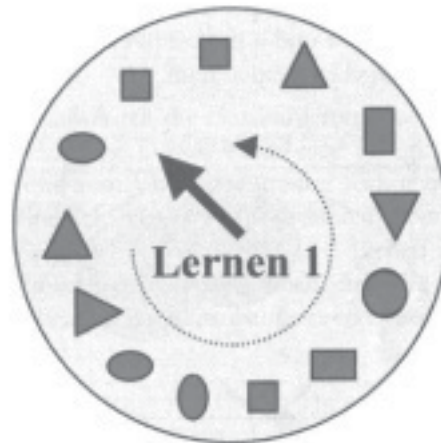


Abbildung 12: Batesons „Lernen 1“: Innerhalb eines Kontextes bedeutet eine Information immer dasselbe.³⁵³

Lernen II: Mit dieser Ebene ist nun die erste charakteristische Möglichkeit des Lernens beim Menschen erreicht. Bateson spricht von der „Interpunktion des Kontextes“³⁵⁴, wenn er die Fähigkeit meint, Wissen zu erlangen über die Bedingungen des Kontextes sowie den Prozess des Lernens selbst. Deutlich wird diese Ebene, wenn bei vergleichbaren Lernkontexten die Anzahl der notwendigen Versuche bis zur richtigen Antwort stetig abnimmt. Der Lernende entdeckt den Lernzusammenhang, er „lernt zu lernen“ und ist in der Lage, auch in veränderten Kontexten das Wissen anzuwenden (Lern-Transfer). Das Schaffen von Gewohnheiten, das Entwickeln von Ritualen und das Ausbilden von Verhaltensmustern sind Lernergebnisse, die auf dieser Stufe erzielt werden. Bateson verweist darauf, dass häufig eine Verhaltensform, die wir auf der Stufe II erlernt haben, „(a) aus der frühen Kindheit datiert und (b) unbewusst ist“³⁵⁵. Hat ein Mensch in früher Kindheit gelernt, sich besser zurückzuziehen, wenn die Eltern streiten – das entspricht dem Lernen der Stufe I –, ist eine Generalisierung dieser Erfahrung möglich, die dazu führt, dass der Mensch auch im Erwachsenenalter bei Konflikten mit einem Rückzugsverhalten reagiert. Die Grundeinstellung, dass Konflikte bedrohlich sind und man sich derer besser entzieht, lässt sich nicht unbedingt auf die eigentliche Lernsituation zurückführen, sondern ist das Ergebnis einer

³⁵³ Weisser, 1997, S. 88

³⁵⁴ Bateson, 1996, S. 378 f.

³⁵⁵ Bateson, 1996, S. 388

Interpretation des Kontextes dieser Situation. Grundsätzliche Einstellungen und allgemeine Charaktereigenschaften lassen sich nach Bateson als mögliche Lerneffekte einer kindlichen Lernstufe II erklären. Bedeutungszuweisungen, die in frühkindlichen Kontexten entstanden, sind stark emotional geprägt. Bateson schafft so einen Bezug zu Perspektiven des emotionalen Lernens, die auch bei Ciompi besondere Beachtung finden.

Die subjektive Deutung von Ereignissen, also ihre Interpunktionsweise, ist Teil der subjektiven Realitätskonstruktion. Gewohnheiten sind nicht zuletzt deshalb schwer zu ändern, weil die Menschen zu einer Interpretation des Kontextes neigen, die zu den erlernten Verhaltensweisen passt und damit verhindert, dass das individuelle Realitätskonzept verändert werden muss (vgl. Ernst von Glasersfeld: „Viabilität“).

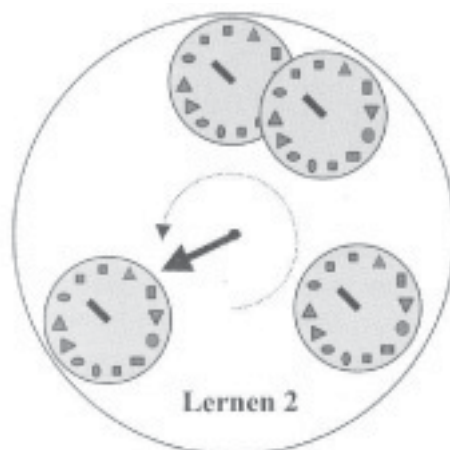


Abbildung 13: Batesons „Lernen 2“: In einem anderen Kontext wird die Information anders gedeutet.³⁵⁶

Lernen III: Auf der dritten Lernstufe ist mit der Auseinandersetzung und Bewusstmachung der in Lernen II erworbenen Deutungsmuster die anspruchsvollste Lernform erreicht. Die Veränderung von Gewohnheiten mit dem Ziel eines autonomen und selbstständigen Umgangs damit verspricht den Ausblick auf die Befreiung von den Fesseln einschränkender Fremdbestimmung. Das Operieren im Kontext unserer alltäglichen Gewohnheiten und Einstellungen bedeutet eine

³⁵⁶ Weisser, 1997, S. 88

Abhängigkeit, die uns vor dem Hintergrund fremdbestimmter Erwartungen berechenbar und manipulierbar macht. Lernen III bezieht sich nun auf die Möglichkeit, reflektierend das Abhängigkeitsverhältnis ins Bewusstsein zu holen und angesichts veränderter Lebensbedingungen Verhalten und Gewohnheiten zu verifizieren. Wesentliche Voraussetzung dazu ist die Fähigkeit, auf Stufe II erworbene Präferenzen hinterfragen und prüfen zu können. Der Abstraktionsgrad ist in diesem Lernprozess entsprechend hoch, der systemische Perspektivenwechsel unabdinglich. Die Schwierigkeit, tiefgreifende Umstrukturierungen bestimmter Charaktereigenschaften vorzunehmen, bezeichnet elementare Problemzonen im zwischenmenschlichen Bereich sowie in gesamtgesellschaftlichen Bezügen.

„Beim Lernen III lernt das Individuum, Gewohnheiten zu ändern, die beim Lernen II erworben wurden, jene schismogenen Gewohnheiten, die uns alle im double-bind halten. Es lernt, daß es ein Wesen ist, das unbewusst das Lernen II erreicht hat, oder es lernt, sein Lernen II einzuschränken oder zu steuern. Das Lernen III bedeutet, etwas über das Lernen II, über den eigenen ‚Charakter‘ und die eigene Weltsicht zu lernen.“³⁵⁷

So wird Lernen III zum Ziel von Psychoanalyse und Organisationsberatung. Supervision und Transaktionsanalyse sind mittlerweile Werkzeuge, die als Mittel zur Konfliktberatung in Unternehmen und Organisationen zunehmend eingesetzt werden, um Gewohnheiten und Verhaltensursachen auf die Ebene des Bewusstseins zu holen und die Teilnehmer zu systemischen Sichtweisen zu befähigen. Es ist die Hoffnung Batesons, durch die Erweiterung der Blickwinkel auf die vielfältigen und komplexen Kontextsysteme die Menschen in die Lage zu versetzen, „generell eine selbstreflexive und flexible Haltung gegenüber derartigen Prämissen einzunehmen und somit die Rolle als Konstrukteur der eigenen Wirklichkeit aktiv gestalten zu lernen“³⁵⁸.

Huschke-Rhein benutzt den in der Systemtherapie angesiedelten Begriff des „Reframing“, um damit die Technik der „Neurahmung“ eines Themas oder eines Problems zu beschreiben.

³⁵⁷ Berman, 1983, S. 203

³⁵⁸ Ameln, 2004, S. 54

Vor dem Hintergrund pädagogischer Notwendigkeiten in der Organisation Schule vermittelt der Anspruch dieser Lernkategorie einen eindeutigen Auftrag: Die Kinder müssen in die Lage versetzt werden, angesichts der Probleme von Komplexität systemische Sichtweisen auf kontextuelle Zusammenhänge zu entwickeln. Insbesondere zwischenmenschliche Beziehungskomplexe bedürfen metakommunikativer Fähigkeiten. Nicht die Vielfältigkeit an Angebotsthemen, sondern der souveräne Umgang mit den Kontexten der Themen führt zu einer bewussten Weltsicht und der Erkenntnis ihrer Subjektivität.

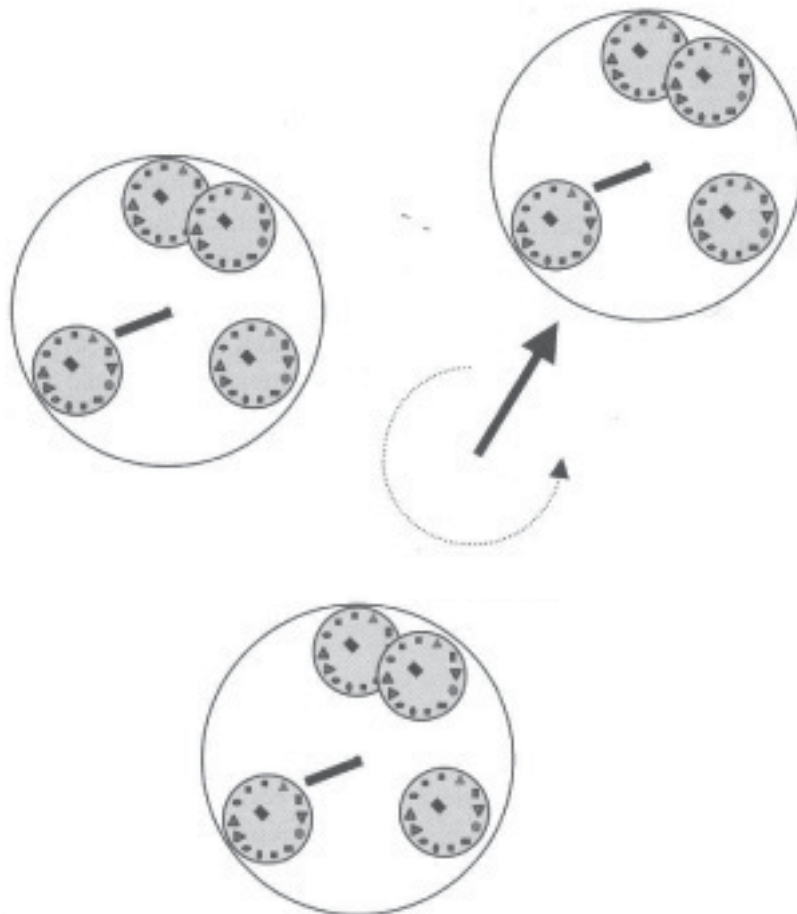


Abbildung 14: Batesons „Lernen 3“: Auswahl des Kontextes, um auf entsprechendes Verhalten zurückgreifen zu können.³⁵⁹

³⁵⁹ Weisser, 1997, S. 88

„Denn die Pluralität als solche ist noch nicht erziehend oder besser: bildend. ‚Bildend‘ wäre ... erst das selbstbestimmte Verfügenkönnen über die Themen in unterschiedlichen Kontexten, um jeweils gelernte und gebahnte Gewohnheiten, routinisierte Alltagsmuster aufzugeben, wenn sie nicht mehr produktiv für Leben und Überleben sind.“³⁶⁰

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Bateson theoretisch noch ein Lernen IV vorsieht, dessen Erreichen irdischen Lebewesen jedoch kaum möglich sein dürfte.

9.8 Ernst von Glasersfeld: Nützlichkeit statt Wahrheit – Viabilität als Wertmaßstab des Wissens

Auf der Grundlage der Überlegungen Maturanas/Varelas und basierend auf Piagets Gedanken zur genetischen Epistemologie bezieht der Konstruktivist Ernst von Glasersfeld seinen lerntheoretischen Ansatz konkret auf das menschliche Lernen. Im konstruktivistischen Verständnis geht von Glasersfeld von einer Nichtabbildung einer vermeintlich ontologischen Außenwelt in unserem Bewusstsein aus. Somit wird das Wissen von der Wirklichkeit systemspezifisch intern konstruiert mit dem Ziel der Anpassung an die Bedürfnisse des Lernenden. Von Glasersfeld nennt die Anpassung von äußerer „Realität“ und Erkenntnis Viabilität.

„Was also den Wert der begrifflichen Strukturen bestimmt, das ist ihre Erfahrungsadäquatheit, die Güte, mit der sie zur Erfahrung passen, ihre Viabilität als Mittel des Problemlösens.“³⁶¹

So ergibt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Deutungsmuster, die je nach Zusammenhang für das Lösen der Probleme Bedeutung erlangen können. Von Glasersfeld benutzt zur Erläuterung die Metapher eines Schlüssels, der im idealen Fall ins Schloss passt, wenn eine Erkenntnis geeignet ist, ein Problem zu lösen.

³⁶⁰ Huschke-Rhein, 2002, S. 50

³⁶¹ Glasersfeld, 1987², S. 281

Dabei ist das Funktionieren des Schlüssels nicht vom Vorhandensein eines geeigneten Schlosses abhängig, sondern nur davon, ob es zum angestrebten Ziel führt.

Abstrakter formuliert verbindet von Glasersfeld in besonderer Weise die Systembeziehung des Lernens mit einer Ökologie der Lernkontexte. Aus der Suche nach geeigneten (viablen) Denk- und Verhaltensweisen ergibt sich das Bild eines eigenverantwortlichen, aktiven Lernalters. Lernen und Wissenserwerb sind somit als „aktive Erfahrungsinterpretation“³⁶² zu verstehen. Mit dem Viabilitätsbegriff ist Passung nicht als Anpassung an eine „Realität“ gemeint, sondern quasi als „negative Selektion“³⁶³: Was in der „Realität“ nicht anpassungsfähig genug ist, also nicht zur Problemlösung geeignet ist, wird nicht wahrgenommen.

„Das heißt, vom funktionalen, pragmatischen Standpunkt aus, betrachten wir Ideen, Theorien und ‚Naturgesetze‘ als Strukturen, die der Erlebniswelt (der wir sie abgewonnen haben) dauernd ausgesetzt sind und ihr weiterhin standhalten oder nicht. Wenn nun so eine kognitive Struktur etwa bis heute standgehalten hat, so beweist das nicht mehr und nicht weniger als eben, daß sie unter den Umständen, die wir erlebt und dadurch bestimmt haben, das geleistet hat, was wir von ihr erwarten.“³⁶⁴

Von Glasersfeld verbindet quasi eine Erkenntnistheorie mit einer Evolutionstheorie des Verhaltens und Wissens. Menschen philosophieren, erkennen und deuten, um ein handlungsorientiertes Wissen konstruieren zu können, welches das zum Überleben notwendige Erkennen und Verstehen ermöglicht.

Wiederum wird mit dem pädagogischen Blick auf schulische Verhältnisse deutlich, dass Wissen kein einheitlich vermittelbares Gut ist und dass Strukturen für Erfahrungskontingente geschaffen werden müssen, um individuell nützliche Konstruktionen erstellen zu können.

³⁶² Glasersfeld, 1987², S. 121

³⁶³ Ameln, 2004, S. 94

³⁶⁴ Glasersfeld, 1997, S. 22 f.

9.9 Die Affektlogik Luc Ciompis³⁶⁵

Bereits bei Bateson wird durch den Blick auf die durch die „Interpunktion von Kontexten“ veränderbaren Lernbedingungen auf eine enge Kopplung unterschiedlicher Lernebenen hingewiesen. Auch in der „Ökologie der Lernkontexte“ von Glasersfelds lässt sich die Mehrschichtigkeit von Lernprozessen erkennen. Der Schweizer Systemtheoretiker und Psychiater Luc Ciompi fokussiert sich auf das grundsätzliche Zusammenwirken von Denken und Fühlen als eine nach bestimmten Regeln organisierte Voraussetzung von Lernprozessen.

Der Begriff des „ganzheitlichen Lernens“ ist insbesondere im Bereich der Elementarpädagogik fester Bestandteil von Lehrplänen. Der Gedanke einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Dingen als Grundvoraussetzung erfolgreichen Lernens ist eng verknüpft mit Untersuchungen und Theorien namhafter Psychologen und Pädagogen.

Ciompi greift diesen Gedanken aus systemtheoretischer Sicht auf. In der Synthese aus neurobiologischen, systemtheoretischen und psychoanalytischen Einsichten beruht sein Gedanke eines ganzheitlichen Lernens auf der Vorstellung einer engen, strukturellen Kopplung der eigenständigen Systeme Kognition und Affekt. So erhält der Begriff „Ganzheitlichkeit“ im systemtheoretischen Sinne eine eigentümliche Bedeutung im Bereich zwischen prinzipieller Autonomie und enger Kopplung mit gegenseitiger Wechselwirkung.

„Meines Erachtens gibt es ... ausgeprägte Wechselwirkungen zwischen den beiden Subsystemen, wie sie es bei der Annahme einer reziproken strukturellen Kopplung ohnehin zu erwarten sind. Eine solche wird ja auch durch den Umstand wahrscheinlich gemacht, dass phylo- und ontogenetisch sich das jüngere ‚Denksystem‘ dem älteren ‚Fühlensystem‘ anzupassen hat, beziehungsweise daß beide sich einander assimilieren und akkomodieren müssen. Reziproke strukturelle Koppelung aber bedeutet nach Maturana gegenseitige Strukturmodifikation im Interaktionsbereich.“³⁶⁶

³⁶⁵ vgl. Ciompi, 1982

³⁶⁶ Ciompi, 1988, S. 197

Die Verwendung der Begriffe „Assimilation“ und „Akkomodation“ verweisen auf Bezüge zur Theorie Piagets. Ciompi nennt auch „Äquilibration“, um zu bezeichnen, was als zukünftige Lernaufgabe ansteht, als nächster evolutionärer Schritt erreicht werden muss: Die Entwicklung hin zu einem Menschentypus, welcher die kognitiven und affektiven Funktionseinheiten der Psyche gleichermaßen und „ausgewogen“ berücksichtigt und nutzt. Dies geschieht im Sinne von Glaserfelds als Wirklichkeitskonstruktion über einen „viablen“ Weg, der gekennzeichnet ist durch eine wechselseitige Ergänzung der beiden Subsysteme des Fühlens und des Denkens. Hirnphysiognomisch lässt sich feststellen, dass sowohl in der individuellen Lebensgeschichte als auch im Verlauf der Menschheitsgeschichte das „Denken“ erst nach dem „Fühlen“ entwickelt wurde. Von der Alltagsbegrifflichkeit her scheinen Gefühle klaren, sachlichen Entscheidungen im Wege zu stehen. Das logische Denken – und nur das sei problemlösend – sei gefühllos und die Reife eines Menschen könne an seiner Fähigkeit, wesentliche Maßnahmen und Entscheidungen nüchtern und emotionslos treffen zu können, gemessen werden. Dennoch ist auch der alltägliche Sprachgebrauch durchsetzt mit Hinweisen auf tatsächliche oder symbolisch beschriebene Körperreaktionen, die sich unmittelbar aus der Gefühlswelt ableiten lassen und sich daraus ergeben. Ciompi geht von „lebenswichtige[n] organisatorisch-integratorische[n] Aufgaben“³⁶⁷ aus, die Gefühle innerhalb des Lernprozesses übernehmen. Beide Subsysteme sind autonome, geschlossene Bereiche, die evolutionär mit unterschiedlichen Funktionen ausgestattet sind, allerdings durch die strukturelle Kopplung „Wechselbeziehungen“³⁶⁸ ausüben. Ciompi verdeutlicht zunächst die „Eigenwahrheit“³⁶⁹ beider Systeme. Gefühle wirken unmittelbar und gleichzeitig. Sie sind sogar gegebenenfalls objektiv körperlich spürbar, wenn zum Beispiel Angst den Puls erhöht und Hände feucht werden lässt. Lust und Unlust bilden die Pole, zwischen denen sich die Gefühle mit vielen Stimmungsebenen bewegen. Im Gegensatz zu dieser Unmittelbarkeit funktioniert das Denken in zeitlicher Dimension. Erfahrungen und Beobachtungen werden analysiert und mit früheren Erfahrungen verglichen.

³⁶⁷ Ciompi, 1997, S. 128

³⁶⁸ Ciompi, 1988, S. 279

³⁶⁹ Ciompi, 1988, S. 93

Größen wie Zeiten, Distanzen, Beziehungen, Größenverhältnisse werden eingeordnet, analysiert und logisch verwertet. Erst in der strukturellen Kopplung beider Subsysteme entsteht systemisch betrachtet eine Ganzheitlichkeit, die sich immer nur im konkreten handlungspraktischen Zusammenhang ergibt.

„Nach dem Konzept der Affektlogik gibt es deshalb keine objektiven Wahrheiten, sondern bloß kontextgebundene ‚operationale Stimmigkeiten‘ mit obligat kognitiven und affektiven Komponenten.“³⁷⁰

In einer Art „Doppelgestalt“³⁷¹ ergänzen sich Denken und Fühlen zu einem unendlich wandlungsfähigen und strukturierbaren Gesamtbild. Ciompi vermittelt diesen Gedanken in dem Begriff der „Affektlogik“. In dieser Theorie der „Affektlogik“ wirken beide Funktionseinheiten in ihrer Beziehungsdynamik mit immer veränderbaren Anteilen.

Denken und Fühlen werden im Gehirn zu einem Bezugssystem verbunden, indem im limbischen System Außenreize verknüpft und diese vermutlich durch die Mandelkerne ihre emotionale Grundfarbe erhalten.

„Nach der Hypothese der Affektlogik versieht das Gehirn alle von den Sinnesorganen her einlaufenden kognitiv-sensorischen Informationen mit einer qualitativen affektiven Färbung. Dadurch entsteht eine auch für die Erinnerungsfähigkeit wichtige Organisation und innere Ordnung kognitiver Inhalte.“³⁷²

Bei diesem Vorgang erfolgt die gedächtnismäßige Speicherung einer sachlichen Information aufgrund der emotionalen Färbung in einem bestimmten Code. Das Abrufen dieser Information im Zuge eines Erinnerns löst dann die damit verbundenen Gefühle aus, obwohl diese in den neuen Kontext eventuell nicht hineinpassen. Affekte wirken operativ auf das Denken. Dinge werden besonders gut gelernt und im Gedächtnis behalten, wenn sie mit starken Gefühlen wie Wut, Freude, Schrecken oder Angst verbunden sind. Affekte können das Denken an-

³⁷⁰ Ciompi, 1988, S. 177 f.

³⁷¹ Ciompi, 1988, S. 189

³⁷² Ciompi, 1993, S. 77

regen, dazu motivieren und die Aufmerksamkeit auf bestimmte kognitive Inhalte fesseln. Ebenso bewirken Affekte Ordnungshierarchien für Kognitionen. Gefühle filtern oder lenken das Lernen und entscheiden über das Was und Wie von Speicherungen kognitiver Inhalte.

Obwohl Ciompi die Existenz festliegender Eigenwahrheiten der beiden Subsysteme Affekt und Logik ablehnt, besteht aufgrund des selbstbestätigenden Charakters die Gefahr von Zwangsvorstellungen, in denen jeweils eine Seite ignoriert wird.

„Die Eigenwahrheiten der Subsysteme sind, wie natürlich weiterhin alle Systeme selber, rein praktisch in der Gefahr, sich nur noch selber zu akzeptieren.“³⁷³

Um dieser Gefahr zu begegnen, verweist Ciompi ähnlich wie bei Batesons Lernen III auf die Notwendigkeit einer höheren Lernstufe, auf der Kontexte relativiert und bewusst gemacht werden.

Indem der Blick wiederum auf die Pädagogik im schulischen Rahmen zu richten ist, wird eine praktische Forderung als Ergebnis der Theorie einer Affektlogik sichtbar: Ganzheitliches Lernen kann in diesem Zusammenhang nur bedeuten, kognitive Lerninhalte an emotionale Erlebnisse zu knüpfen. Auch wenn die Kopplung sachlicher Informationen an affektiv besetzte Lernsituationen aufgrund unterschiedlicher emotionaler Befindlichkeiten und Erreichbarkeiten der Schüler keine Garantie für sicheres Lernen der Vorgaben bedeutet, muss dem Wert von Gefühlserfahrungen als Schlüssel zu Wissensspeicherungen deutlich mehr Rechnung getragen werden.

9.10 Die Kernaussagen als Zusammenfassung

Die genannten Autoren stellen den Lernprozess grundsätzlich aus systemisch-konstruktivistischem Blickwinkel auf pädagogische Prozesse dar. Trotz der verbindenden Konsequenzen aus der Einsicht in relative bzw. individuelle „Wahr-

³⁷³ Huschke-Rhein, 2002, S. 52

heiten“ und in die Abhängigkeit von kontextuellen und situativen Gegebenheiten akzentuieren die Autoren dennoch unterscheidende Aspekte.

1. Humberto Maturana und Francisco Varela: *Lebende Systeme entziehen sich einer äußeren Instruktion.*

Sie sind in ihrer Organisation geschlossen und lassen durch ihre umweltoffene Struktur allenfalls Perturbationen, also Störungen zu. Die Entscheidung über einen äußeren Reiz aus der umweltlichen Umgebung liegt ausschließlich beim System und ist dabei abhängig von der Entscheidung, ob der Reiz im autopoietischen Sinne der Selbstverwirklichung dient. Dabei liegt ein enger Zusammenhang von Erkennen und Handeln vor: Jedem Erkennen geht ein Handeln voraus und umgekehrt.

2. Jean Piaget: *Führt ein Handlungsschema nicht zu einem gewünschten Erfolg, findet eine „Akkomodation“ statt mit dem Ziel eines homöostatischen Gleichgewichts.*

Misslingt die Integration neuer Informationen und Erkenntnisse in das vorhandene System („Assimilation“), kommt es zu Störungen des Gleichgewichts. Wird eine für eine Änderung der Wahrnehmungs- und Handlungsschemata notwendige Relevanz der Störung empfunden, wird gelernt, findet eine „Akkomodation“ statt, um eine seelische und kognitive Ausgeglichenheit herstellen zu können („Äquilibration“).

3. Lew Vygotskij: *Die Entwicklung des Kindes geschieht in sozialen und kulturellen Kontexten.*

Die soziokulturelle Theorie betont die Rolle der dialogischen Kommunikation und die generelle Interaktion zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt, welche insbesondere durch erfahrene Erwachsene repräsentiert wird. So erfährt und lernt das Kind die Kultur seiner Gesellschaft. Dabei gilt es, die Zone der proximalen Entwicklung zu erkennen und entwicklungsorientiert zu fördern.

4. Jérôme Bruner: *Beim „Entdeckenden Lernen“ begleitet der Lehrer die aktive Erschließung eines Wissensgebietes in unterstützender Funktion.*

Der Schüler transformiert neue Informationen in eine gebrauchsfähige Grundlage für neue Aufgaben und prüft die Angemessenheit dieser neu angelegten Information in neuen Zusammenhängen. In dieser Vorstellung von Wissenseignung beschreibt Bruner Spracherwerbsprozesse. Wesentliche Voraussetzung für das wirksam werden eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus ist die soziale Interaktion, also die aktive Auseinandersetzung und Wahrnehmung der belebten Umwelt.

Dabei wird die Wahrnehmung durch die erwartete, von bereits vorhandenen Erfahrungen beeinflusste Reizsituation geprägt, nicht durch tatsächliche Einflüsse.

5. John Dewey: *Lernen ist elementar auf Erfahrungen aufgebaut und muss in der konkreten Lebenswelt der Lernenden verankert sein.*

„Erziehung, die nicht in den Formen des Lebens erfolgt, ... ist immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit.“³⁷⁴

Durch die aktive Einwirkung auf die Umwelt erlangt der Schüler Eindrücke, die im Abgleich mit alten Erfahrungen zu neuen Erkenntnisprozessen führen. Interaktives Handeln in sozialen Bezügen ist eine wichtige Voraussetzung von Lernprozessen, aber eben dieser Abgleich, diese „Einbettung in die Rekonstruktion eines schon erreichten Wissens- und Erfahrungsstandes“³⁷⁵ führt im Hinblick auf zukünftiges Handeln zu unmittelbaren Erfahrungen und zu einem Aufbau von Wissen. Dabei spielt die „situative Rückbezüglichkeit“³⁷⁶, also das distanzierte Reflektieren eine wichtige Rolle. Auf Deweys Methode der „bildenden Erfahrung“ lässt sich die Projektmethode als moderne offene Unterrichtsform zurückführen.

6. Gregory Bateson: *Voraussetzung für das Was und Wie des Lernens ist der kontextuelle Bezug.*

Lernen geschieht auf unterschiedlichen Lernebenen, die durch den Grad kontextueller Verschränkungen gekennzeichnet sind. Beim Lernen muss der systemi-

³⁷⁴ Dewey, 1993, S. 8

³⁷⁵ Reich, 2002², S. 200

³⁷⁶ Reich, 2002², S. 201

sche Kontext mit berücksichtigt werden, um gelernte Inhalte auf neue Kontexte transferieren zu können. Die anspruchsvollste Lernebene ist nach Bateson das Lernen III, welches intensive Übung im systemischen Denken und den Umgang mit hohen Komplexitäten erfordert. Die Anforderung an metakommunikative Fähigkeiten steigt mit dem Grad der Lernebene.

7. Ernst von Glasersfeld: *Neues wird erlernt nicht aufgrund von objektiver „Wahrheit“, sondern aufgrund „viabler“ Passung.*

Wissen gerät zu einer Lösung zur Bewältigung der Umwelt und wird somit instrumentalisiert. Gelernt wird aufgrund individueller Bedürfnisse. Passt das Wissen als Schlüssel zu einem vorhandenen Problem wie ein Schloss, wird es internalisiert und gelernt.

8. Luc Ciompi: *Ganzheitliches Lernen geschieht durch die enge Kopplung der eigenständigen Systeme Kognition und Affekt.*

Eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Emotion und Kognition ist die wesentliche Grundlage effektiven Lernens. Kognitive Inhalte werden mit einer affektiven Grundstimmung verknüpft und als solche Verknüpfung im Gedächtnis gespeichert. Mit Lerninhalten verbundene Gefühlserlebnisse steigern den Erinnerungs- und Anwendungswert.

Zusammenfassend sei noch einmal auf die Definition Terharts³⁷⁷ verwiesen, in der der Lernbegriff als Bündelung der in den genannten Lernkonzeptionen akzentuierten Schwerpunkte erscheint und allenfalls um den affektologischen Aspekt Ciompis zu ergänzen ist. Demnach ist unter Lernen ein „selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung“ zu verstehen, in dem Wissen und Fähigkeiten, Standpunkte und Erfahrungen konstruiert werden. Konstruktionen geschehen immer auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen und Wissensstrukturen. Diese Erfahrungen sind „der Ausgangspunkt für die Interpretation von Informationen, die zu Lernen als Konstruktion von Wissen führen können“³⁷⁸.

³⁷⁷ vgl. 9.1 Systemisch-konstruktivistisch orientierte Lernkonzeptionen

³⁷⁸ Terhart, 2002, S. 25

Die Situationen und Kontexte, in denen Lernen stattfindet – und Lernen findet unabhängig von verordneten Lernsituationen (Schule) permanent statt – sowie die emotionalen Begleitumstände sind für die zu lernenden Inhalte konstituierend und machen das Ergebnis des Lernprozesses zu einem individuellen und subjektiven Konstrukt.

Pädagogik und Konstruktivismus

Systemtheoretische Grundlagen in Verbindung mit konstruktivistischen Sichtweisen implizieren einen lerntheoretischen Zusammenhang. Die Formen und die Möglichkeiten, aber eben auch die Grenzen menschlichen Erkennens vor dem Hintergrund der Selbsterschaffung von Wirklichkeiten erfordern adäquate Didaktikkonzepte, die eine Abkehr von instruktionsorientierten Vermittlungsstrategien bedeuten. Viabilität als Entscheidungskriterium im Rahmen der Wirklichkeitskonstruktion zielt auf die Ermöglichung erfolgreicher Handlungssituationen. In Verbindung mit lerntheoretischen Konzepten wird Viabilität zum unterscheidenden Faktor zwischen Lernen und Erkennen.

„Während Erkennen als selbstreferentieller, rekursiver Vorgang ‚strukturkonservativ‘ ist, enthält Lernen eine dynamische, innovative Dimension.“³⁷⁹

Lernen impliziert Veränderung, während Erkennen auch Bestätigung von Vorhandenem sein kann. Die Tatsache, dass rezeptive Lernprozesse empirisch belegbar sind und Theorien des behavioristischen Reiz-Reaktions-Lernens ebenso wie Formen der klassischen Konditionierung, des Imitationslernens und des Versuch-und-Irrtum-Lernens Lernvorgänge initiieren, verdeutlicht den perspektivischen Faktor konstruktivistischen Denkens, da quasi eine höhere Instanz zum Entscheidungsträger effektiven Lernens wird. Der Adressat, der Lernende entscheidet selbst, ob und was gelernt wird. In jeder Lehrsituation bleibt der Lernende selbstreferenziell, eigensinnig und nicht instruierbar. Metakommunikative Auseinandersetzungen über Lehr-Lern-Situationen können allerdings Lernvorgänge unterstützen. Vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischer Grundlagen darf Didaktik weniger als traditionelle Lehre vom Lehren verstanden werden, „sondern umfassender als ‚Inszenierung‘ konstruktiver Lernumgebungen und

³⁷⁹ Siebert, 2000, S. 69

Lernkulturen“³⁸⁰. Nur in dieser veränderten Perspektive auf die didaktischen Möglichkeiten mit gleichzeitiger Akzeptanz der Unbelehrbarkeit im Sinne vorhersehbarer und planbarer Lernprozesse ist ein pädagogisches Grundkonzept mit konkreter, didaktischer Unterrichtsplanung denkbar.

Nun lassen sich jedoch die Pädagogik und nachfolgend die Didaktik nicht als letzte Glieder einer linearen Entwicklung von der Theorie des systemischen Konstruktivismus hin zur Praxis des Unterrichts verstehen, da der Begriff der pädagogischen Praxis keine Trennung zwischen der pädagogischen Theoriebildung und dem pädagogischen Handeln zulässt. Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft beinhaltet nach heutigem Verständnis einerseits die theoretische Reflexion auf Bildung, Erziehung und Didaktik ebenso wie andererseits die Ausrichtung auf die handelnde Praxis mit Vorschlägen, wie diese Praxis in den Bereichen der Sozialisation, Bildung, Fürsorge und Erziehung konkret umgesetzt und gestaltet werden kann. Dabei vollzieht sich diese Dualität im täglichen Handeln des Pädagogen:

„Man kann folglich festhalten, dass Pädagogen immer über eine doppelte Praxis verfügen, da sie sowohl pädagogisch handeln, als auch Theorien bilden.“³⁸¹

Lindemann folgert, dass „es *die* pädagogische Theorie und *die* pädagogische Praxis [nicht] gibt, sondern mehrere Theorie- und Praxisebenen“³⁸². So lässt sich eine konstruktivistische Grundhaltung nicht mit „einem dualen System von Theorie und Praxis“ vereinen. Er schlägt vor, „verschiedene *Wirkungsebenen* zu unterscheiden, die sowohl pädagogische Theoriebildung als auch pädagogisches Handeln betreffen“³⁸³. Lindemann unterscheidet nach Ursula Carle³⁸⁴ zwischen „getrennten *orientierenden, strategischen* und *operativen* Wirkungsebenen“³⁸⁵ pä-

³⁸⁰ Siebert, 2000, S. 71. Siebert unterscheidet zwischen Lernumgebungen und Lernkulturen: „Während ‚Lernumgebung‘ die räumliche Gestaltung der Lernorte meint, beinhaltet ‚Lernkultur‘ die Atmosphäre, die von allen Beteiligten geprägt wird. Zur Lernkultur gehören also auch die Umgangsformen, die Kommunikationsstile, die Sozialethik“ (Siebert, 1999, S. 149 f.).

³⁸¹ Lindemann, 2006, S. 213

³⁸² Lindemann, 2006, S. 213

³⁸³ Lindemann, 2006, S. 213 f.

³⁸⁴ vgl. Carle, 2000

³⁸⁵ Lindemann, 2006, S. 214

dagogischen Handelns. Zur Orientierung dient die Ebene der „Reflexionsleitung“, auf der der Konstruktivismus ein breites Fundament sowohl anthropologischer und neurobiologischer Annahmen (Wahrnehmung, Bewusstsein, Lernbegriff, Autonomie) als auch auf das Verständnis sozialer Prozesse gerichtete Aussagen (Kommunikation, Konstruktion sozialer Wirklichkeiten, soziale Systeme, Interaktion) bereithält. Auf der Ebene der „Gestaltungsleitung“ lässt sich über den Umgang mit Werten und Normen der Konstruktivismus auf ethische Kriterien beziehen, die – so gibt Lindemann zu bedenken – jedoch nicht normativ begründbar sind.

„Bereits die konzeptionelle Forderung nach Meta-Reflexion und Etablierung von Diskurs- und Gestaltungsfreiräumen in der pädagogischen Praxis geht streng genommen über die pragmatischen Möglichkeiten einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie hinaus. Die Forderung setzt voraus, dass die im Konstruktivismus dargestellten Zusammenhänge auf eine bestimmte Weise berücksichtigt werden sollen. Eine konstruktivistisch motivierte Pädagogik muss auf dieser Ebene zunächst die Entscheidung für eine Anerkennung der Pluralität und einen diskursiven Umgang mit Fragen der Handlungsleitung treffen. Erst dann kann die reflexionsleitende Annahme der Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen zu der gestaltungsleitenden Forderung führen, in pädagogischen Kontexten entsprechende Freiräume für individuelle Herangehensweisen und Konstruktionen zu schaffen.“³⁸⁶

So sind bspw. die Bezugnahmen auf reformpädagogische Modelle und Konzepte in der theoretischen Anlage grundsätzlich normativ. Jedoch sind sie aus konstruktivistischem Blickwinkel vertretbar, wenn sie in ihrer Offenheit und ihrem Angebotscharakter anschlussfähig sind. Die dritte Ebene der „Handlungsleitung“ bedeutet im konstruktivistischen Sinne ein vielseitiges Angebot an Methoden und Handlungskonzepten. Dabei wurden „Formen offenen Unterrichts, Projekt- und Wochenplanarbeit, *Reflecting Teams* oder auch Frontalunterricht ... aus unterschiedlichen Richtungen heraus entwickelt, stehen jedoch nur in ihrer

³⁸⁶ Lindemann, 2006, S. 214 f.

Überhöhung oder Ausschließlichkeit in Kontrast zu einer konstruktivistischen Grundhaltung, nicht aber in ihrer Verknüpfung und Vielfalt³⁸⁷.

Eine durch den Konstruktivismus begründete Pädagogik wird sich dem Vorwurf des Eklektizismus und der gewissen theoretischen Unschärfe seiner Theorie ebenso stellen müssen wie dem Vorwurf der Widersprüchlichkeit zu den Postulaten der didaktischen traditionellen Vernunft. Letztlich ist es „eine Frage der Verantwortung, die man in der Gestaltung pädagogischer Praxis zu übernehmen bereit ist bzw. ob man erwartet, hiervon durch die Befolgung theoretischer begründbarer Vorgaben freigehalten zu werden“³⁸⁸. Vielleicht ist das veränderte pädagogische Bewusstsein und eine grundsätzlich erweiterte Reflektionsfähigkeit der viable Lösungsweg, um dem Paradoxon einer konstruktivistisch fundierten „Vermittlungs“-Absicht entkommen zu können, denn die Übertragung konstruktivistischen Denkens auf pädagogische Zusammenhänge erfordert ob des vermeintlichen Gegensatzes zwischen Konstruktion und Instruktion einen „mittleren Weg der Erkenntnis“³⁸⁹ bei der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Gestaltung einer pädagogischen Praxis.

Mit der Forderung nach einem veränderten pädagogischen Bewusstsein und einer systemischen Grundhaltung den Schülern und ihren Lernsituationen gegenüber wird deutlich, dass konstruktivistische Pädagogik nicht einen grundsätzlichen Wechsel an Methoden und Handlungsmodellen bedeutet, sondern vielmehr der Wechsel der Betrachtungsweise im Vordergrund steht. Im Zusammenhang von zugrundeliegender Theorie und unterrichtlicher Praxis sowie der elementaren Neubewertung von Lehr-Lern-Prozessen erscheint die konstruktivistische Pädagogik daher in einem eigentümlichen Verhältnis von Neuem und Bekanntem, von Spektakulärem und Altbewährten, was Ewald Terhart zu der These führt, dass „die konstruktivistische Didaktik dort, wo sie theoretisiert, ihren Neuigkeitswert zum größten Teil aus einer problematischen Radikalisierung von Trivialitäten erhält und dort, wo sie – im Rahmen praktischer Umsetzung – diese

³⁸⁷ Lindemann, 2006, S. 16

³⁸⁸ Lindemann, 2006, S. 227

³⁸⁹ vgl. Varela, Thompson & Rosch, 1994

Radikalität zurücknimmt, zugleich ihren Neuigkeitswert endgültig einbüßt³⁹⁰. Konstruktivistische Didaktik führt Erkenntnisse und Ansätze aus der Erkenntnis- und Systemtheorie, aus der Neurobiologie sowie aus den Kognitionswissenschaften zu einer Allgemeindidaktik zusammen. Bereits 1999 hatte Terhart die Stagnation einer grundsätzlichen Didaktikdebatte kritisiert:

„Statt von Theoriediskussion im eigentlichen Wortsinne wird die allgemeine Fachliteratur – neben der Wiederholung des nicht selten bereits mehrfach Wiederholten – von der Propagierung von bzw. der Polemik um bestimmte methodische Doktrinen beherrscht, die dadurch gekennzeichnet sind, dass mit ihnen jeweils ein bestimmter, begrenzter Aspekt oder eine bestimmte Blickperspektive auf das gesamte Gegenstandsfeld der Didaktik ... zum Ausgangs- und der Einfachheit halber dann auch gleich zum Endpunkt des Denkens gemacht wird.“³⁹¹

Die Problematik der großen Diskrepanz zwischen allgemeindidaktischer Theorie und täglicher Unterrichtspraxis hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt, zumal die Orientierung auf methodisches Rüstzeug, bei der der jeweils gewählte Aspekt „nicht selten in fundamentalistischer Manier zum Ganzen“³⁹² erhoben wird, häufig damit begründet wird, dass der postmoderne Verlust des Allgemeinen den Erhalt einer Allgemeindidaktik unmöglich macht. So konstatiert Terhart sowohl das Fehlen einer engen Verknüpfung von allgemeiner Didaktik und Schultheorie als auch die Tatsache, dass „der immer wieder angemahnte Brückenschlag zur empirischen Unterricht- bzw. Lehr-Lern-Forschung, übrigens auch zur modernen Unterrichtspsychologie, nicht vollzogen worden [ist]“³⁹³. Die konstruktivistische Pädagogik trifft mit ihren didaktischen Deduktionen auf diese „paradigmatisch hyperstabile ... Situation“³⁹⁴ und formuliert einen allgemeindidaktischen Anspruch, dem sich etablierte Methoden begründet zuordnen lassen.

³⁹⁰ Terhart, 2002, S. 12

³⁹¹ Terhart, 2002, S. 9 f.

³⁹² Terhart, 2002, S. 10

³⁹³ Terhart, 2002, S. 10

³⁹⁴ Terhart, 2002, S. 11

Im Folgenden wird nun mit dem Blick auf die gesellschaftlich begründete Aufgabe einer gezielten Hinführung zu anerkannten und ausgehandelten Werten und intendierten Haltungen der konstruktivistische Lernbegriff in den pädagogischen und weiterführend didaktischen Zusammenhang gebracht. Zu diesem Zweck seien einige Beispiele pädagogisch-konstruktivistischer Ansätze mit ihren jeweiligen didaktischen Annäherungen und Grundaussagen dargestellt. Die angesichts des gemeinsamen Themas entstehenden Redundanzen werden dabei in Kauf genommen, da es hier nicht um den systematischen Aufbau einer eigenen Theorie der konstruktivistischen Didaktik in eklektischer Zusammenstellung von Fragmenten vorhandener Ansätze geht, sondern um einen Überblick über die meistgenannten Prinzipien und Konzepte konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung, ohne einem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden zu können.

10.1 Ewald Terhart: Der systematische Kern einer konstruktivistischen Didaktik³⁹⁵

Terhart bezeichnet die konstruktivistische Didaktik als eine „voll-ständige“ allgemeine Didaktik, welche „auf wissenschaftlicher Basis (paradigmatische Ebene) Konzepte für die Praxis des Lehrens und Lernens entwickelt (pragmatische Ebene) und diese inhaltlich rechtfertigt (legitimatorische Ebene)“³⁹⁶. Folgende Kriterien bilden die Grundlage des didaktischen Handelns:

- Lehren und Lernen vollzieht sich nicht nach dem Prinzip des Vermittelns und Aufnehmens.
- Anregende und erleichternde Umwelten ermöglichen das selbstständige Lernen.
- Der Akt des Lernens lässt sich beschreiben als ein Konstruieren und Umkonstruieren von Wissen, Einsicht und Verstehen.
- Lernen ist ein individueller Vorgang.
- Lernen findet in sozialen Kontexten statt.

³⁹⁵ vgl. Terhart, 2002

³⁹⁶ Terhart, 2002, S. 27

- Lernen kann in Verlauf und Ergebnis nicht von außen gesteuert werden.
- Die Verantwortung für das Lernen liegt beim Lernenden.
- Lehren muss als Anregung verstanden werden und kann bestenfalls Lernen auslösen.

„Die Aufgabe des Lehrers besteht mithin darin, solche Lernumwelten aufzubauen bzw. zu inszenieren, in denen Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren und Restrukturieren wahrscheinlicher wird.“³⁹⁷

³⁹⁷ Terhart, 2002, S. 28

| | Behavioristisch | Konstruktivistisch | |
|-----------------------------|---|---|--|
| | | kognitiv | sozial |
| Lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Fakten, Fähigkeiten und Begriffen • geschieht durch Übung und Praxis • vollzieht sich im Kopf des Individuums • beinhaltet oberflächliche Aneignung | <ul style="list-style-type: none"> • aktives Konstruieren und Rekonstruieren von bereits erworbenem Wissen • geschieht bei vielen Gelegenheiten und anhand verschiedener Prozesse der Verknüpfung von neuem Wissen und bereits vorhandenem Wissen • vollzieht sich durch Interaktion mit anderen und der Umwelt • beinhaltet tief gehende Veränderungen | <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Konstruktion von sozial definiertem Wissen und Werten • geschieht durch sozial konstruierte Gelegenheiten • vollzieht sich durch Interaktion mit anderen und der Umwelt |
| Lehren | <ul style="list-style-type: none"> • Darbietung und Weitergabe | <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen, Unterstützung des Denkens zum Zweck eines vollständigen Verstehens | <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Konstruktion von Wissen (zusammen mit Schülern) • Erweiterung des je individuellen Lernrepertoires |
| Rolle des Lehrers | <ul style="list-style-type: none"> • vordefiniert • Lehrer ist primäre Wissensquelle • Manager oder Supervisor • ermutigt zur direkten Aufgabenerledigung • korrigiert falsche Antworten | <ul style="list-style-type: none"> • ist jeder selbst oder jeder andere mit größerer Expertise • nur eine Quelle unter anderen • Unterstützer, Führer (Guide) • Schaffung von Gelegenheiten für Interaktion mit Ideen, Materialien u. a. • achtet auf Ideen und Fehlvorstellungen | <ul style="list-style-type: none"> • ist jeder selbst oder jeder andere mit größerer Expertise • nur eine Quelle unter anderen • Unterstützer, Führer (Guide) • Partner (coparticipant) • gemeinsam mit Schülern Konstruktion von Gelegenheiten für Interaktion mit Ideen, Materialien u. a. • kokonstruiert verschiedene Interpretationen zum Wissen; beachtet sozial konstruierte Begriffe |
| Rolle der Mitschüler | <ul style="list-style-type: none"> • im Wesentlichen irrelevant | <ul style="list-style-type: none"> • sind nicht notwendig, können jedoch Anregungen geben, Fragen aufwerfen | <ul style="list-style-type: none"> • fester Teil im Prozess der Wissenskonstruktion • tragen zur Definition von Wissen bei (im Intersubjektivitätsraum von Gruppen) • helfen bei der Definition von Lerngelegenheiten |

| | Behavioristisch | Konstruktivistisch | |
|---------------------------|--|---|--|
| | | kognitiv | sozial |
| Rolle des Schülers | <ul style="list-style-type: none"> • passive Aufnahme von Information • Arbeiter (worker) • aktiver Zuhörer • erledigt Arbeit in der vorgegebenen Zeit | <ul style="list-style-type: none"> • aktive geistige Konstruktion • Quelle für Wissen • Konstrukteur • aktiver Denker, Erklärer, Interpret, Fragensteller • versteht, fragt, erklärt | <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Kookonstruktion mit anderen und sich selbst • Quelle für Wissen • Kookonstrukteur • aktiver Denker, Erklärer, Interpret, Fragensteller • versteht, fragt, erklärt, kooperiert, interpretiert sozialen Kontext |

Abbildung 15: Behavioristische, kognitiv- und sozial-konstruktivistische Unterrichtskonzepte³⁹⁸

Ausgangspunkt dieses Kerns einer konstruktivistischen Didaktik ist die Theorie eines gemäßigten Konstruktivismus, denn nur er kann die Möglichkeit einer pädagogischen Lehre eröffnen und damit schulisches Lernen legitimieren.

„Einerseits unterstützt konstruktivistischer Unterricht die konstruktivistische Theorie. Andererseits zeigt sich, daß Unterrichten mit Konstruktivismus unvereinbar ist.“³⁹⁹

Das Konzept des „Radikalen Konstruktivismus“ „würde dies alles letztendlich sachlich unmöglich sowie moralisch illegitim und insofern vollkommen überflüssig machen“⁴⁰⁰. Im trivialsten Sinne wird konstruktivistische Didaktik beschrieben als Orientierung an den Wissensvoraussetzungen des Kindes, um von hier aus Konstruktionsprozesse beim Kind im Hinblick auf Buch- und Wissenschaftswissen in Gang zu setzen. Die nach Shuell zitierte Tabelle stellt im Überblick die an den Lehr-Lern-Prozessen beteiligten Parameter aus der Sichtweise behavioristischer sowie konstruktivistischer Unterrichtskonzepte dar.

Konstruktivistische Didaktik korrespondiert mit modernen, computergestützten Lehr- und Lern-Technologien, da sie oftmals hochkomplexe Lernumwelten für die Schüler bereitstellen, in deren „konstruierten Welten der Lernende sich

³⁹⁸ Shuell, 1996, S. 744, zitiert nach Terhart, 2002, S. 30, leicht korrigiert, R.K.

³⁹⁹ Solomon, 1994, S. 12

⁴⁰⁰ Terhart, 2002, S. 31

konstruktiv-selbsttätig bewegen kann – und soll“⁴⁰¹. Breiter Vorreiter eines konstruktivistischen Denken mit didaktischer Absicht war zunächst in den 1980er Jahren der Bereich der Naturwissenschaften, weil hier am deutlichsten wurde, dass Kinder eigene Auffassungen und Vorstellungen zu naturwissenschaftlichen Gegebenheiten entwickelten, und das trotz „angemessener“ didaktischer Vermittlung. Im Zusammenhang mit der Formulierung von Grundsätzen einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik verweist Terhart auf die von Dieter Wolff⁴⁰² beschriebenen Lernprinzipien eines kreativen Konstruktionsprozesses:

- Lerninhalte werden nicht vorab fixiert und systematisiert. Allenfalls die Kerninhalte der Curricula werden festgelegt. Es werden keine Lehrwerke benutzt, die diese Festlegungen vornehmen. Es werden authentische Materialien benutzt.
- Die Lernziele lassen sich nur bestimmen durch den Gedanken, dass die Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt dem Überleben als autopoietischem System dient. Es werden Fähigkeiten zur Konstruktion einer subjektiven Lebenswirklichkeit benötigt.
- Die Lernumgebung muss authentisch und komplex im Sinne der realen Wirklichkeit sein. Nur wenn der Lerngegenstand eine unmittelbare Anwendungsrelevanz besitzt, wird er für den Schüler Bedeutung erlangen.
- Das Lernen muss gelernt werden. Dazu gehört die Förderung und Festigung von Fähigkeiten, die sich auf die bewusste Reflexion eines selbstständigen, kritischen und kreativen Denkens und Handelns beziehen und den Lernprozess zum Gegenstand der eigenen Beobachtung werden lassen.

„Die Entwicklung meta-kognitiver Fähigkeiten und Einsichten ist ein kontinuierlicher mitlaufender Begleitprozess jeden konstruktivistischen Lernens.“⁴⁰³

Auch die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen und vielfältiger methodischer Vorgangsweisen führen zu dem Ziel einer Methodenkompetenz.

⁴⁰¹ Terhart, 2002, S. 32

⁴⁰² vgl. Wolff, 1994

⁴⁰³ Terhart, 2002, S. 40

Um einen Konsens über die Weltbeschaffenheit zu erhalten, ist das Lernen in sozialen Gemeinschaften wichtig.

Letztlich nimmt Terhart das Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik als wiederholten Hinweis darauf, dass viele zeitgemäße didaktische Ansätze Grundzüge konstruktivistischen Denkens enthalten und eine darauf abgestimmte Unterrichtsplanung nicht zwangsläufig radikal neuer Ideen zur Methodik und Gestaltung von Unterricht bedarf.⁴⁰⁴

Kersten Reich beschreibt folgende Postulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik unter dem Gesichtspunkt, was sie eben nicht mehr sein darf.

10.2 Kersten Reich: Interaktionistisch–konstruktivistische Pädagogik⁴⁰⁵

Reich beschreibt die konstruktivistische Didaktik als ein „symbolisches System“, in dem Aspekte der pädagogischen Regeln des Unterrichts, „der Übermittlung von Wissen, des Transfers von Zielen und Inhalten mittels Methoden und Medien in potentielle Verhaltensbereitschaften oder Informationsverarbeitungen von Lernern“⁴⁰⁶ unter neuen Gesichtspunkten betrachtet werden müssen.

- Didaktik „ist nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der wichtigsten Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, ... sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung“.

⁴⁰⁴ Dass der Konstruktivismus nicht nur in der Interpretationsoptionalität geisteswissenschaftlicher Phänomene eine erkenntnistheoretische Grundlage darstellen kann, sondern eben auch in empirisch arbeitenden Naturwissenschaften Studien zum Konstruktivismus ein didaktisches Umdenken fordern, belegen bspw. bereits Arbeiten der 1990er Jahre aus dem Fachgebiet der Physik (von Aufschnaiter, Fischer & Schwedes, 1992); (Breuer & Aufschnaiter, 2002); (Duit, 1995). So fordert von Aufschnaiter auch für den Physikunterricht, dass dem „Prozess des Aushandelns von Bedeutungen im Unterricht ... besondere Beachtung geschenkt werden“ soll und Möglichkeiten zur Organisation „lernanregender Umgebungen“ zu schaffen sind. Unterricht sollte „berücksichtigen, daß Lernprozesse nur dann stattfinden, wenn beim Schüler ... im rekursiven Prozess der Wahrnehmungsentwicklung eine optimale Diskrepanz zwischen Erwartung und aktueller Wahrnehmung in einer Situation entstanden ist“ (von Aufschnaiter, Fischer & Schwedes, 1992, S. 420ff.).

⁴⁰⁵ vgl. Reich, 2002²

⁴⁰⁶ Reich, 2002², S. 266

- Didaktik ist „nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärers und der Reflexion an die Schüler als auch an die Lehrer in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt“.
- Didaktik ist „nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Fantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen aushandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann“.
- Didaktik ist „nicht mehr bloß eine Theorie der Schülerorientierung, die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik sich erfindet, weil Schülerorientierung in einem System mit Lehrern eine bloße Leerformel bleibt, in die konstruktivistische Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern längst eingegangen sind“⁴⁰⁷.

Im Umkehrschluss der Negation versteht Reich das Feld der konstruktivistischen Didaktik als eine Ermöglichungsdidaktik, die die Metapher einer Abbildung oder Übermittlung eines ontologischen Wissenspaketes aufgibt und als Theorie der Beobachtung sowohl für Lehrer als auch für die Schüler selbst die Akte der Konstruktion und der Reflexion in den Vordergrund stellt. Mit dem Blick auf die große Bedeutung einer Kultur des sozialen und intersubjektiven Verständigens ergibt sich die Notwendigkeit, eine „dialogische und kommunikative Praxis umfassend [zu] entwickeln“⁴⁰⁸. Somit ordnet Reich die Bedeutung des Beziehungsaspekts deutlich über dem der inhaltlichen Auseinandersetzung ein.⁴⁰⁹ Das gilt

⁴⁰⁷ Reich, 2002², S. 266 f.

⁴⁰⁸ Reich, 2008¹, S. 105

⁴⁰⁹ Diese Betonung des Beziehungsaspekts steht nicht nur im Gegensatz zu traditionellen Didaktiken, welche zumeist von einem inhaltspriorisierendem Verständnis ausgehen. Auch im Argumentationsfeld konstruktivistischer Didaktiker gibt es unterschiedliche Bewertungen des Verhältnisses von Beziehungs- und Inhaltskriterien (vgl. 10.5 Gerd Hansen: „Unterstützende Didaktik“).

nicht nur für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, was bedeutet, dass „jeder beliebige Inhalt, der im Unterricht vermittelt wird, immer auch in einer Beziehung zu den Individuen im System Schule steht“⁴¹⁰. In der konstruktivistischen Didaktik bedeutet Schülerorientierung nicht die einseitige Fokussierung auf den Schüler als ausschließlichen Dreh- und Angelpunkt. Grundlage ist der Gedanke, dass jeder Unterrichtsinhalt in seiner Wirkung und seinem Perturbationspotential immer in das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrer und Schüler eingebunden ist.

10.2.1. Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als didaktische Unterscheidungsprinzipien

In der Perspektive auf die unterrichtliche Relevanz ordnet Reich die Beobachtungsmuster der Konstruktion („Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“⁴¹¹), der Rekonstruktion („Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.“⁴¹²) und der Dekonstruktion („Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit.“⁴¹³) in folgender Weise⁴¹⁴:

„Wann immer ein Unterrichtsstoff möglichst konstruktiv erarbeitet und rekonstruktiv in die Auswahl von Wissensmöglichkeiten zurückübersetzt wurde, dann kommt es zum Abschluss dieses Unterrichts darauf an, dekonstruktiv an den Stoff heranzugehen.“⁴¹⁵

Die bewusste Berücksichtigung dieser drei grundsätzlichen Denk- und Handlungsweisen ermöglicht einen konstruktivistischen Unterricht, der in didaktischer Vielfalt Raum lässt für die unterschiedlichen Herangehensweisen. Entsprechend dieser drei Perspektiven fordert Reich:

⁴¹⁰ Reich, 2002¹, S. 80

⁴¹¹ Reich, 2002², S. 119

⁴¹² Reich, 2002², S. 119

⁴¹³ Reich, 2002², S. 121

⁴¹⁴ vgl. 8.2.3 Reales

⁴¹⁵ Reich, 2002¹, S. 87

„*So viel Konstruktion wie möglich!*“⁴¹⁶: Dieses Postulat orientiert sich am Grundverständnis, dass sowohl die zu lernenden Inhalte als auch die Beziehungen zu den Mitmenschen Ergebnisse selbstreferentieller Konstruktionsprozesse sind. Somit steht ein Unterricht im Vordergrund, der die Selbsterfahrung, das Experimentieren, das Ausprobieren und das permanente Überführen in die subjektbezogene Konstruktionswelt ermöglicht und unterstützt.

„*Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!*“⁴¹⁷: Auch wenn Reich in der Aneignung jeglichen neuen Wissens einen konstruktivistischer Vorgang sieht, so wird diese Konstruktion unterstützt, erleichtert und aufgewertet, wenn sie als Rekonstruktion bereits etablierten Gemeinwissens (nach-)entdeckt werden kann. Dieser Form der Rekonstruktion lässt sich didaktisch unterstützen, wenn Lernende nachvollziehen können, was die originären „Erfinder“ des Wissens „dazu veranlaßt haben könnte, ihre Beobachtungen so und nicht anders festzulegen“⁴¹⁸. Reich geht davon aus, dass Lerninhalte grundsätzlich stabiler und verlässlicher gelernt werden, wenn Schüler die Motive der „Erfinder“ nachvollziehen können und als „Entdecker“ dieses Wissens zu tiefergreifenden Konstruktionen gelangen. Er weist darauf hin, „dass es keine klare Auffassung von verbindlichen Rekonstruktionen in [unserer] Kultur gibt, sofern sie sich nicht mit den konstruktiven Bedeutungen für die Heranwachsenden verbindet“⁴¹⁹. Diese Perspektive der Rekonstruktion bildet aufgrund der traditionellen Lehrerausbildung und des ebenso tradierten Lehr-Lern-Verständnisses zumeist die methodisch-didaktische Grundstrategie pädagogischen Handelns. Reich fordert die Ergänzung dieses Handelns um die Erweiterung bewusster konstruktivistischer Angebote, erkennt jedoch die besondere Herausforderung an den Lehrer aufgrund der offensichtlichen Ausbildungsdefizite:

„So lange es als akademisches Ziel gilt, daß man erst dann konstruktivistisch mit Forschung umgehen darf, wenn man alle rekonstruktiven Prüfungs-

⁴¹⁶ Reich, 2002², S. 122

⁴¹⁷ Reich, 2002², S. 133

⁴¹⁸ Reich, 2002¹, S. 85

⁴¹⁹ Reich, 2002¹, S. 86

gen als Dokumentation, daß man dazugehört, abgelegt hat, so lange also die forschend-konstruktive Seite im Studium der heutigen Massenuniversität unterbelichtet bleibt, bedarf es eines besonderen Lehrerengagements, um diese Defizite auszugleichen. Und dieses nicht nur in inhaltlicher Sicht, sondern gerade auch für die Beziehungsseite im Unterricht.“⁴²⁰

„Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“⁴²¹: Die Prozesse der Konstruktion und der Rekonstruktion bilden die Basis für weitergehende Fragestellungen, die sich mit der Möglichkeit abweichender Bedeutungszuweisungen auseinandersetzen. In der Überlegung „Es könnte auch noch anders sein!“⁴²² schaut der Lernende bei der Dekonstruktion „auf die Auslassungen, die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachdenken der Erfindungen anderer oder in der Selbstgefälligkeit der eigenen Erfindung so gerne verstellen“⁴²³. Diese kreative Form des zirkulären Denkens über einen Sachverhalt bewirkt die Auflockerung des Beobachterstandpunktes und geht weit über ein „zynisches Besserwissertum“⁴²⁴ oder eine Gesinnung des skeptischen Zweifelns hinaus. Eine Vorgehensweise, in der Rekonstruktionen nicht für selbstverständlich gehalten und erlangte Sichtweisen nicht als unumstößlich betrachtet werden, führt zu einer kritischen Grundhaltung, in der vorgesezte Rekonstruktionen überprüft und nicht unreflektiert als einzige Wahrheiten akzeptiert werden.

Die Perspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion formen in der unterrichtlichen Praxis einen Kreislauf, „ohne uns jedoch mit dem Erreichten zufrieden geben zu können und der Illusion unterliegen zu dürfen, daß wir nun die schlüssige letzte Wahrheit gefunden hätten“⁴²⁵. Die selbstständige Aneignung vorgesehenen Lernstoffs durch Methoden des entdeckenden und kooperativen Lernens im Umfeld einer sozialen Lerngruppe und die Ermöglichung adäquater Transfer- und Reflektionsleistungen im Hinblick auf eine individuel-

⁴²⁰ Reich, 2002¹, S. 86

⁴²¹ Reich, 2002², S. 140

⁴²² Reich, 2002¹, S. 86

⁴²³ Reich, 2002², S. 86

⁴²⁴ Reich, 2002², S. 86

⁴²⁵ Reich, 2002², S. 87

le Einordnung vermeintlich verbindlicher Qualitäten der Lerninhalte beschreibt eine Form des Unterrichts, wie sie nicht selten insbesondere in der Grundschule anzutreffen ist. Hier wird wiederum deutlich, dass der Anspruch konstruktivistischen Unterrichts weniger mit einem elementaren Wechsel von methodischen Vorgehensweisen zu tun hat als vielmehr mit einer Bewusstseinsänderung der Lehrenden. Der Aspekt der Selbstständigkeit beim Vorgang der Aneignung neuen Wissens ist immer zu verstehen als eine individuelle Bedeutungszuweisung. Diese erfolgt umso wahrscheinlicher, je eher und unmittelbarer unterrichtliche Prozesse an Handlungskonzepte gebunden sind. In der Beschreibung des direkten Zusammenhangs von Erfahrung und Handeln verweist Reich auf Deweys Erfahrungsbegriff und seine Vorstellung von „experience“ als ein für das Leben konstitutives Element. An dieser Stelle führt Reich das Modell der didaktischen Handlungsebenen zur Grundstrukturierung unterrichtlicher Handlungskonzepte und zur Beobachtung der damit einhergehenden Lernbedingungen ein.

10.2.2. Das Modell der didaktischen Handlungsebenen:

Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen

Zur Positionierung einer konstruktivistisch fundierten Didaktik unterscheidet Reich drei didaktische Handlungsebenen, „die im Blick auf konkrete Wahrnehmungen, sinnliche Erlebnisse oder eher abstrakte Verallgemeinerungen eingenommen werden können“⁴²⁶. Unter einer Ebene versteht Reich eine bestimmte Perspektive als Beobachterkonstrukt bei der Beobachtung didaktischer Prozesse. Jede Handlungsebene hat typische Dimensionen der Verständigung zwischen Subjekt, Objekt und der sozialen Lerngruppe.

⁴²⁶ Reich, 2008¹, S. 143

| Didaktische Handlungsebenen | Verständigung (Dialoge) | Gegenstände | Inhalte | Beziehungen (Verhalten) |
|---|---|--|---|--|
| Realbegegnungen (sinnliche Gewissheit) | S – O | ich sehe/nehme wahr, also weiß ich | erscheinen als Quasi-Abbilder | erscheinen als Quasi-Abbilder |
| Repräsentationen (Konventionen und geregelte Dialoge) | S – VG – O | ich sehe/nehme wahr, wie es andere sehen/wahrnehmen, also weiß ich | werden konventionell von außen gesetzt und auf ein bestimmtes Wissen begrenzt | werden konventionell von außen gesetzt und auf ein bestimmtes Verhalten begrenzt |
| Reflexionen (Diskurse und offene Dialoge) | S – VG 1 VG 2 VG 3 usw. – O | ich sehe/nehme wahr, wie es unterschiedlich gesehen/wahrgenommen wird, also weiß ich | werden offen als Möglichkeiten unterschiedlichen Wissens miteinander nach Kriterien der Viabilität vereinbart | werden offen als Möglichkeiten unterschiedlichen Verhaltens miteinander nach Kriterien der Viabilität vereinbart |
| S = Subjekt; O = Objekt; VG = Verständigungsgemeinschaft | | | | |

Abbildung 16: Kersten Reich: Die drei Ebenen didaktischen Handelns⁴²⁷

Realbegegnungen: Dieser Handlungsebene liegt die Beobachtung zugrunde, dass dem Subjekt – hier ist sowohl der Lehrende als auch der Lernende gemeint – eine Wirklichkeit gegenüber steht, die sich ihm als sinnliche Gewissheit in Form von Gegenständen, Ereignissen und anderen Subjekten präsentiert und die in ihrer vermeintlich verlässlichen Wahrnehmung den Verdacht einer unmittelbaren Abbildung schürt. Hierbei „gehört es zu den realistischen Intuitionen, dass wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr trauen, als einer theoretisch beschriebenen, bspw. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“⁴²⁸. Diese Realbegegnungen sind mit einem unmittelbaren Erleben verbunden. Das Subjekt ist direkt betroffen; es erlebt sich selbst als ein Teil der Situation, die mit den Faktoren Zeit und Ort eindeutig und konkret erfahrbar ist. Trotz der dem Konstruktivismus immanenten kritischen Distanz zu der Vorstellung einer realen Wirklichkeit und der Wirkung kultureller Einflüsse sowie individueller Erwartungen und Herangehensweisen auf Wahrnehmungs-

⁴²⁷ Reich, 2008¹, S. 143⁴²⁸ Reich, 2008¹, S. 144

vorgänge verweist Reich auch mit dem Hinweis auf den Dignitätsbegriff Deweys in seinem pragmatischen Ansatz darauf, dass „Gegenstände bzw. Situationen ... besonders nah und unmittelbar sinnlich erfasst werden können“⁴²⁹. In der Begegnung mit dem „Realen“ wird die Schnittstelle zwischen dem Erwarteten und dem Unerwarteten offensichtlich. Die Ermöglichung einer Vielzahl von umfassenden, sinnlichen Erfahrungen und damit „an möglichen Perspektivnahmen kann bei den Lernenden einen Abgleich von Erlebtem und objektivierenden Konventionen anstoßen und damit wiederum zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen“⁴³⁰.

Repräsentationen: Mit dieser Handlungsebene wird der Blick auf die Konventionen gerichtet, die „in der Kultur ein je nach Interessen- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen, das insbesondere in Bildungskonzepten und Lehrplänen eine Rolle spielt“, strukturieren und legitimieren. Dabei kommen Konventionen sowohl in Fragen der Lehrpläne als auch im Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und soziales Verhalten zum Tragen. Bei der Übertragung des subjektiven Erlebens in die „künstliche Welt des Unterrichts“⁴³¹ werden Repräsentationen geschaffen, die im Rahmen normierter Arbeitsweisen, didaktisch aufbereiteter Lerninhalte sowie geregelter Verhaltens- und Kommunikationsformen für die Lernziele der Schüler stehen. Reich spricht dieser Handlungsebene nicht grundsätzlich einen gewissen Sinn und Nutzen ab; allerdings wendet er sich gegen ihr deutliches Übergewicht in der täglichen Unterrichtspraxis und in den vorhandenen Lehrwerken.

Reflexionen: Eine wesentliche Grundlage der konstruktivistischen Didaktik ist die Annahme nicht im Ergebnis planbarer oder vorhersehbarer Lehr-Lern-Prozesse. Lehrer sind demnach als Lernbegleiter zu verstehen, welche Bedingungen des Lernens schaffen, um intendierte Lernergebnisse wahrscheinlicher werden zu lassen. Diese Prozessbegleitung setzt nicht nur eine von Reich geforderte intensive Beziehungspflege voraus; sie bedeutet auch das Erhalten der Möglichkeit, „im Bedarfsfall in offene Dialogformen zu wechseln, um Konstruktionen zu hinter-

⁴²⁹ Reich, 2008¹, S. 144

⁴³⁰ Dyllick, 2011, S. 63

⁴³¹ Reich, 2008¹, S. 157

fragen und umzubilden bzw. solche Perspektivwechsel auch bewusst herbei[zuführ[en]]⁴³². Reich spricht in diesem Zusammenhang auch von Diskursen:

„Unter ‚Diskurs‘ wird hier jede Art symbolischer Ordnung verstanden, die zugleich Bedeutungen bezeichnet, aus welchen Gründen oder Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann.“⁴³³

Wesentlich ist in diesem Verständnis, dass nicht nur Inhalte und Beziehungen als Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation betrachtet werden. Es wird zugleich „hintergründig gefragt, nach welchen vorausgesetzten Regeln, vorgenommenen Beobachtungen, in welchen kulturellen Perspektiven und Kontexten diese Inhalte und Beziehungen erscheinen und was dies für die Deutung bedeutet“⁴³⁴. Auf dieser Metaebene werden die Kontingenzen optionaler Dekonstruktionen verdeutlicht, und der Schüler erfährt – vorbehaltlich der Grenzen kommunikativer Mittelbarkeit, wie Luhmann sie beschreibt –, wie Mitschüler ihre Wahrnehmung kommunizieren. Inhalte und Beziehungen lassen sich in Form von Wissen und Verhalten als individuell viable Wirklichkeitskonstruktionen verstehen. Ziel eines Unterrichts auf dieser Handlungsebene ist es, den Schüler in die Lage zu versetzen, „nach und nach ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein aufbauen zu können, das zudem eine Viabilitätsprüfung mit eigenen Erfahrungen in seiner Lebenswelt einschließen kann: „Das sagen die anderen, aber passt es auch zu mir?“⁴³⁵

Grundsätzlich fordert Reich eine enge Verflechtung der didaktischen Handlungsebenen:

„Eine lernerbezogene Didaktik ist daran zu erkennen, dass sie die Handlungsebenen der Realbegegnung, Repräsentationen und Reflexionen in Vielfalt, Abwechslung und gegenseitiger Bereicherung aufeinander bezieht

⁴³² Dyllick, 2011, S. 64

⁴³³ Reich, 2008¹, S. 161

⁴³⁴ Reich, 2008¹, S. 158

⁴³⁵ Reich, 2008¹, S. 164

*und in jedem Fall eine Monokultur auf vorrangig einer Handlungsebene vermeidet.*⁴³⁶

Auf der Grundlage des kulturtheoretischen und erkenntniskritischen Diskurses des interaktionistischen Konstruktivismus hat Reich ein pädagogisches und didaktisches Modell entwickelt, welches in vielfältigen Praxisbezügen nicht nur die unterrichtliche Relevanz des konstruktivistischen Denkens verdeutlicht. Reich überträgt das Konzept eines begleiteten und dennoch autonomen Lernens auf die studentische Ausbildung zum Lehrerberuf, indem er als „Lernbegleiteter“ über seinen „Methodenpool“⁴³⁷ Lernangebote offeriert und – in universitär angemessener Form der konventionellen Repräsentation – Möglichkeiten schafft, auch auf dieser Ebene des Lernens eigene Lernwege zu wählen.

Dieser Ansatz einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik und ihrer Didaktik lässt sich in einigen Praxisbeispielen aus dem Fachbereich der Musikpädagogik belegen, welche im Kapitel „20.3 Beispiele musikunterrichtlicher Praxis in der Grundschule“ aufgeführt sind.

10.3 Edmund Kösel: Ausbildung didaktischer Morpheme

Auf der Grundlage systemtheoretischer und konstruktivistischer Perspektiven wird der Vorgang des Wissenserwerbs als Entfaltung subjektiver Lernwege verstanden. In dem Umfeld der operational geschlossenen Systeme „Lehrer“, „Schüler“ und „Schule“ gilt es von Seiten der Lehrenden, anschlussfähige Angebote zu offerieren. Edmund Kösel⁴³⁸ spricht von der Ausbildung didaktischer Morpheme als Anreizstrukturen zur Entfaltung subjektiver Lernwege, hier Chreoden genannt. Aus dem Verständnis einer subjektiven Didaktik heraus ergeben sich nach Mandl⁴³⁹ demnach konkrete Bedingungen und Strategien innerhalb

⁴³⁶ Reich, 2008¹, S. 208

⁴³⁷ vgl. Reich, 2012

⁴³⁸ vgl. Kösel, 2002

⁴³⁹ Mandl, Gerstenmaier & Reinmann-Rothmeier, 1995

des Wissenserwerbsprozesses. Mandl betont, dass der Wissenserwerb ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess ist.

So gerät die **aktive** Beteiligung des Schülers als Grundlage erfolgreichen Wissenserwerbs in den Mittelpunkt pädagogischen Bemühens. Das Interesse am Lernstoff sowie am Lernvorgang an sich bildet einen großen Teil intrinsischer Motivation. Adäquate Anreizstrukturen beispielsweise in Form eines geeigneten Anspruchsniveaus und positiver Feedbackkulturen unterstützen Autonomieerfahrungen bei den Schülern.

Zur Aktivität im Lernprozess gehört die Erfahrung von Selbstbestimmung. Das **selbstgesteuerte** Lernen erfordert jedoch zunächst ein gewisses Maß an Anleitung und Fremdsteuerung. So ist eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen sowohl ein eigenständiges Ziel als auch Methode innerhalb einer subjektiven Didaktik.

Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Ansatzes ergeben sich für die Gestaltung von Lernumgebungen zwangsläufig neue Aspekte. Beim Wissenserwerb als **konstruktivistischem** Prozess werden individuelle Wissensstrukturen aufgrund vorhandener Konzepte entwickelt, die situativ überprüft und angepasst werden. Bereits vorhandenes Wissen wird abgerufen, ausgebaut und ggf. in veränderter Form wieder gespeichert. Der Schüler lernt die Vermeidung unreflektierter, linearer Schlussfolgerungen in einer multikausalen Komplexität von Dingen. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen bedeutet eine höchstmögliche Authentizität von Situationen das Ermöglichen individueller Erfahrungen, die dem Lernenden die freie Entscheidung über die Brauchbarkeit der angebotenen Konzeptionen überlassen.

Die Forderung nach Authentizität von Lernumgebungen beinhaltet die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Kontextualisierung, also einer Einbettung von Lerninhalten in lebens- und anwendungsrelevante Situationen. Diesem **situativen** Aspekt des Lernens lässt sich durch eine Erweiterung der Anwendungsmöglichkeiten des erworbenen Wissens gerecht werden. In vielfältigen Zusammenhängen und unterschiedlichsten Perspektiven auf den Lerngegenstand wird eine

individuelle Relevanz des Wissens gefördert. Der Abstrahierung von Lerninhalten im Umfeld der Schule müssen verbindende Netzwerke zur außerschulischen Realität gegenüber gestellt werden.

Schließlich geschieht Lernen und Wissenserwerb immer im reflektierenden Zusammenhang innerhalb **sozialer** Prozesse. Einerseits vollzieht der Lernende einen langwierigen Prozess der Anpassung an gesellschaftlich anerkannte Gewohnheiten und Konventionen, an etabliertes Wissen und reguläre Überzeugungen. Die Anerkennung gesellschaftlichen Expertentums und das Bedürfnis, in die Reihen der Fortgeschrittenen aufgenommen zu werden, führen zu einer sozial begründeten Motivation des Lernens.

„Der Anfänger erwirbt von und mit Fortgeschrittenen wie auch von und mit Lernenden Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, wird immer aktiver und entwickelt sich zu einem ‚vollwertigen‘ Teilnehmer der Expertengemeinschaft.“⁴⁴⁰

Aber auch dem kooperativen Lernen kommt eine wesentliche Bedeutung innerhalb der sozialen Dimension des Wissenserwerbs zu. Durch den Austausch und den Kontakt mit anderen Lernenden entwickeln sich soziale Kompetenzen, die wiederum eine Stärkung von Motivationen und Selbstwertgefühl zur Folge haben. Infolgedessen gilt es, Lernumwelten so einzurichten, dass dem komplexen Prozess des kooperativen Lernens ausreichend Entwicklungsmöglichkeiten eingeräumt werden.

10.3.1 Lernchreoden und Driftzonen

Welches Wissen der Schüler in welchen Situationen erwirbt und wie er es in vorhandene Wissensstrukturen integriert, beschreibt Kösel in seiner „Theorie der subjektiven Didaktik“ u. a. mithilfe der Begriffe „Didaktische Morpheme“, „Driftzone“ und „Chreodenentwicklung“. Während die Tatsache der Existenz unterschiedlicher Lerntypen unstrittig ist, gibt es wenig Kenntnis über die Entstehung von Lernwegen. Aus konstruktivistischer Perspektive ist die Entstehung

⁴⁴⁰ Kösel & Helios, 2002, S. 109

individueller Lernwege eng mit der autopoietischen Struktur des Individuums verbunden. Wiederum wird deutlich, dass Wissenserwerb die Weiterentwicklung vorhandenen Wissens zur Unterstützung des eigenen Selbst- und Weltbildes ist, also vermeintlich objektives Wissen als subjektive Wahrnehmung zur Unterstützung der eigenen Struktur durch Perturbation assimiliert wird.

Der von Kösel benutzte Begriff der „Chreode“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und lässt sich ungefähr mit ‚notwendige Wege‘ übersetzen. Kösel bezeichnet damit die Entwicklung von Lernwegen, Lernstilen und Einstellungen zum Lernen im Zusammenhang mit der persönlichen „subjektiven Didaktik“ des Lernenden. Wissenserwerb und Lernen sind eng mit der Biographie des Schülers und seinen Möglichkeiten der Konstruktion, also seiner Strukturgeschichte verbunden. Chreoden stellen quasi topologische Bezugspunkte in der Wechselbeziehung zwischen der Entwicklungslinie des Lernenden in seiner autobiographischen Struktur und der ihn umgebenden Umwelt dar. Es lassen sich adaptive, anschlussfähige und aversive, schwer anschlussfähige Chreoden unterscheiden. Gemäß der Struktur determiniertheit lebender Systeme verläuft die Entwicklung bezüglich des Verhaltens, Denkens und Handelns aufgrund der individuellen und temporären Bedingungen. Zum Verständnis der Lernvorgänge beim Schüler ist das Wissen um die Entwicklung ihrer Lern- Gestalten im Laufe ihrer Lebensgeschichte unabdingbar. Bereits Maturana und Varela sprechen in der Beschreibung evolutionärer Vorgänge vom strukturellen Driften.⁴⁴¹ Kösel übernimmt den Begriff und setzt ihn in den Zusammenhang der Didaktik.

„In Übertragung dieser Analogie [zur organischen Evolution, R.K.] können wir auch in der Didaktik eine Driftzone postulieren, die zwischen den Anreizstrukturen didaktischer Morpheme von Lehrenden und den Chreoden der lernenden Individuen jeweils vielfältige Variationen hervorbringt und sich zu einem hochkomplexen Milieu verdichtet. In dieser Driftzone findet sowohl die Bildung didaktischer Formen als auch die Chreoden-Entwicklung statt.“⁴⁴²

⁴⁴¹ Maturana & Varela, 1987, S. 114

⁴⁴² Kösel, 2002, S. 281

Horst Siebert beschreibt Driftzonen als „didaktische Felder, in denen sich Lernende kognitiv und emotional wohl fühlen, in denen sie ‚bei der Sache‘ sind und mit anderen produktiv kommunizieren können“⁴⁴³.

Die Chreodenbildung wird durch innere Handlungsgrundsätze initiiert, welche in unterschiedlichem Maße veränderbar und beeinflussbar sind. Der Organisation liegen relativ konstante, jeweils an der Systemerhaltung orientierte Handlungsimperative zugrunde. Kösel und Scherer unterscheiden Postulate 1., 2. und 3. Ordnung, die sich jeweils durch den Grad der Veränderbarkeit und dem Zeitpunkt ihrer Ausprägung unterscheiden. Unter Postulaten 1. Ordnung werden dementsprechend unbewusste Lebenspläne verstanden, die bereits in früher Kindheit ausgeprägt werden und die insbesondere die grundsätzliche Art zwischenmenschlicher Beziehungsfähigkeit und das Lebensgefühl schlechthin betreffen. Dagegen liegen die Postulate 2. Ordnung eher an der Oberfläche des Bewusstseins und sind somit auch leichter zugänglich.

„Sie sind aufgrund bewusster Erfahrungen über sich selbst, über die Umwelt und über die Wechselwirkung zwischen Selbst und Umwelt gebildet worden.“⁴⁴⁴

In diesen Bereich fallen auch gewisse persönliche Ansichten wie das Kompetenzgefühl in vereinzelt Sachbereichen. Postulate der 3. Ordnung sind eher als standardisierte Gewohnheiten zu verstehen. Ihre Wirksamkeit ist situations- und fachabhängig. Generell sorgen Postulate für eine Vereinheitlichung und Stabilität bei der Konstruktion von Wissen. Eigenes und fremdes Verhalten wird leichter einschätzbar und vorhersehbar. Immer sind Handlungsimperative mit gewissen anderen Handlungen verbunden und dienen der Bestätigung und der Verfestigung, d. h. sie sind rekursiv. Eben durch diese Tatsache erscheinen Postulate annähernd veränderungsresistent.

⁴⁴³ Siebert, 2005, S. 67

⁴⁴⁴ Kösel, 2002, S. 112

10.4 Rolf Dubs: Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung

Auch Rolf Dubs formt ein Bild konstruktivistischen Unterrichts, welches zur Unterstützung selbstbezoglicher Konstruktionsbildungen den Fokus auf Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden legt und durch die Verwendung alltagsnaher Problemsituationen die Identifikation mit den Lerninhalten fördert.⁴⁴⁵ So formuliert er folgende Prinzipien:

- Unterricht muss sich an komplexen, lebensnahen und ganzheitlichen Problemstellungen orientieren. Dabei spielt die Erfassung des Lerngegenstandes in komplexen Gesamtzusammenhängen mit folgender Betrachtung von Einzelphänomenen und anschließender Rückführung in den Gesamtkomplex eine bedeutsame Rolle im Lernprozess.
- Lernen ist ein aktiver Prozess, innerhalb dessen das individuell vorhandene Wissen und Können mit den neuen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht und so zu einer individuellen und eigenen Interpretation ausgerichtet werden. Selbstständiges Denken und sicheres Wissen entsteht durch den Kontext von Vorwissen und eigenen Erfahrungen.
- Die Lernenden in der Gruppe steuern ihre Lernprozesse durch die gemeinsame Diskussion von komplexen Lernsituationen, durch Vergleiche individueller Erkenntnisse und durch das Abgleichen von Hypothesen. So entsteht letztlich Sicherheit in der eigenen Interpretation.
- Fehler und ihre Erkenntnis sind wertvoll zur Vertiefung des Verständnisses. Die „Auseinandersetzung mit Fehlerüberlegungen ... trägt zur besseren Konstruktion von verstandenem Wissen bei“⁴⁴⁶.
- Die Lerninhalte sind an Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden auszurichten. Dadurch wird der Inhalt bedeutsam und herausfordernd.
- Konstruktivistische Didaktik bezieht in großem Maße die Gefühlswelt der Lernenden mit ein. Freuden und Ängste sowie die persönliche Identifikation sind

⁴⁴⁵ vgl. Dubs, 1995

⁴⁴⁶ Dubs, 1995, S. 891

wichtig für ein kooperatives Lernen in einer angenehmen Lernumwelt, denn „der Umgang mit Fehlern in komplexen Lernsituationen, Selbststeuerung und das dem Lernen Dienstbarmachen der Eigenerfahrung verlangen mehr als nur Rationalität“⁴⁴⁷.

- Es gilt, die Überprüfung von Lernfortschritten in komplexen Lernsituationen einer primär am Lernprodukt orientierten Bewertung nach richtigen oder falschen Lösungen vorzuziehen. Sinnvoller ist die Selbstevaluation der Lernenden, „mit welcher die individuellen Lernfortschritte und damit die Verbesserung der eigenen Lernstrategien beurteilt werden“⁴⁴⁸.

Der hier geäußerte Lernbegriff entspricht den neurobiologischen Erkenntnissen, wie sie bspw. durch Roth und von Foerster formuliert werden.⁴⁴⁹ Demnach geschieht die Bedeutungszuweisung im kognitiven System einerseits aufgrund autopoietischer und selbstreferentieller Eigenschaften und andererseits durch die Bezugnahme auf Vorerfahrungen des kognitiven Systems. Der wechselseitige Einfluss von Beobachtung, Bedeutungsgebung und beobachtetem Verhalten – von Foerster spricht vom „circulus creativus“ – lässt Lernprozesse als grundsätzlich zirkuläre Vorgänge begreifen, die in ihrer Ganzheit von Wissen und Erkennen, von Handeln und Wahrnehmung jeglicher Vorstellung von Linearität eine Absage erteilen und in denen der Komplexität des Lehrens und des Lernens nur durch ein erhöhtes Bewusstsein für die Undurchdringlichkeit dieser Abläufe und durch eine hohe Reflexionskompetenz auf beiden Seiten begegnet werden kann. Auf didaktischer Ebene bedeutet dieser Sachverhalt, dass der Unterricht komplexe Problemsituationen in den Mittelpunkt stellt und den Blick auf den Aufbau von Kompetenzen zum Transfer erlernter Sachverhalte auf neue Lebenssituationen richtet. Im konstruktivistischen Sinne bedeutet das eine Abkehr von einem „bloß anwendende[n] Üben mit gut strukturierten Problemstellungen“⁴⁵⁰ und eine Hinwendung zu problem- und transferorientierten Übungsformen.

⁴⁴⁷ Dubs, 1995, S. 891

⁴⁴⁸ Dubs, 1995, S. 891

⁴⁴⁹ vgl. 5 Die Neurobiologie der Wahrnehmung

⁴⁵⁰ Dubs, 1995, S. 890

10.5 Gerd Hansen: „Unterstützende Didaktik“

Auf der Grundlage eines gemäßigt konstruktivistischen Theorieverständnisses und einer damit verbundenen Interpretation von Lehr-Lern-Prozessen stellt Hansen ein Rahmenkonzept für die Planung und Durchführung von Unterricht an allgemeinen Schulen und Förderschulen vor.⁴⁵¹ Dabei stellt er Elemente der klassischen Didaktiktheorie wie Inhalt, Beziehung, Handlung, Methodik und Emotion in den konstruktivistischen Zusammenhang, verknüpft sie mit aktuellen Ergebnissen einer empirischen Lehr-, Lern- und Bildungsforschung und überträgt die Erkenntnisse als zentrale Schlüsselemente in ein Konzept des unterstützenden Unterrichts. In der Erkenntnis, dass einerseits die Suche nach dem widerspruchsfreien und einzig richtigen didaktischen Rezept zum Scheitern verurteilt und andererseits auch eine konstruktivistische Positionierung nur eine von vielen darstellen kann, versteht Hansen die „Unterstützende Didaktik“ als „ein reflexiv-eklektisches Konzept des Lehrens und Lernens auf konstruktivistischer Grundlage“⁴⁵². Die Qualitätsmerkmale eines guten Unterrichts liegen nach Hansen in der gelungenen Integration einer am subjektiven Lerner ausgerichteten Handlungsorientierung, des Kriteriums der Beziehungsgestaltung und eines reflexiv-theoriegeleiteten Einsatzes von Unterrichtsmethoden. Das Attribut der Unterstützung wird im neuen Lehrerverständnis eines Lernbegleiters und auf der Grundlage des selbstständigen Lernprozesses als Ergebnis von strukturellen Kopplungen zwischen Individuen verwendet und „erstreckt sich dabei auf einem Kontinuum von eher schülerzentrierten Verfahren einer lernumgebungsgestaltenden Begleitung bis hin zur interventiven und steuerungsintendierten Instruktion durch den Lehrer – auch wenn letztere Maßnahmen aus konstruktivistischer Sicht (zumindest von puristischen Theoriebildungen) eher abgelehnt werden“⁴⁵³. An diesem Punkt berührt auch Hansen den Aspekt der grundsätzlichen Unvereinbarkeit pädagogischer Vorhaben mit den elementaren Anschauungen des Konstruktivismus und schlägt für die „Unterstützende Didaktik“ einen „dreidimensional[en]“ Blick vor, welcher „die operationale Geschlossenheit des

⁴⁵¹ vgl. Hansen, 2010

⁴⁵² Hansen, 2010, S. 2

⁴⁵³ Hansen, 2010, S. 2 f.

Gehirns“ beachtet, sich „für die sozial-kulturelle Dimension der Konstruktion von Wirklichkeiten“ öffnet und letztlich „auch das Vorhandensein beobachterunabhängiger Welten und Objekte“⁴⁵⁴ akzeptiert. So bezeichnet er die „Unterstützende Didaktik“ als Beratungswissenschaft und schließt sich damit Huschke-Rhein an:

*„Die Aufgabe der didaktischen Arbeit ist die schrittweise Förderung eines Selbstorganisationssystems von der (dosierten) Fremdsteuerung hin zur Selbststeuerung der Lernenden durch die Vermittlung anschlussfähiger Inhalte.“*⁴⁵⁵

Im Gegensatz zu Huschke-Rhein beinhaltet Hansens Beratungsbegriff auch die Instruktion als methodische Variante, welche sich allerdings ebenso der Viabilitätsprüfung unterziehen muss. Demnach besitzt auch die Instruktion „potenziell konstruktionsunterstützende Wirkungen“, wenn ihre Rahmenbedingungen „vom zu beeinflussenden System als attraktiv oder auch zwingend wahrgenommen werden, eine eigengenerierte Veränderung zu initiieren“⁴⁵⁶. So formiert sich für Hansen das didaktische Problem der subjektiven Irritation zwischen der „Auseinandersetzung mit normativen Sollens kategorien von Erziehung und Bildung“ und der Respektierung und Wertschätzung der „Selbstorganisationsfähigkeit“ als „anthropologische Grundkategorie für Lern- und Bildungsprozesse“⁴⁵⁷.

Als „tragende definitorische Facetten“ der auf den gemäßigten Konstruktivismus bezogenen „Unterstützenden Didaktik“ bezeichnet Hansen seine an den sechs von Reimann & Mandl erarbeiteten typischen Prozessmerkmalen des konstruktivistischen Lernens. Demnach versteht die „Unterstützenden Didaktik“ den Vorgang des Lernens als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess.

⁴⁵⁴ Hansen, 2010, S. 6

⁴⁵⁵ Huschke-Rhein, 2003, S. 119

⁴⁵⁶ Hansen, 2010, S. 8

⁴⁵⁷ Hansen, 2010, S. 8

In der Frage der Gewichtung von Beziehung und Inhalt entscheidet Hansen im Gegensatz zu Reichs Priorisierung der Beziehungsebene zugunsten einer Gleichrangigkeit. Dabei kritisiert er die häufig anzutreffende stereotype Dichotomisierung von „traditionell, herkömmlich oder lehrerdominant charakterisierten instruktionellen Unterrichtsformen auf der einen und modernen, schüleraktivierenden und selbststeuernden Lernformen auf der anderen Seite“⁴⁵⁸ und verweist darauf, dass eine angemessene Betonung des Beziehungsaspekts keinesfalls eine Abwertung der Inhaltsebene zur Folge haben muss. Unterstützung in der Anerkennung von Sach- und Inhaltsansprüchen findet Hansen in der sachorientierten Position Terharts, der eine Erschließung und Durchdringung von Inhalten für eine notwendige Voraussetzung eigentätiger Konstruktionen hält:

*„Die Sache der Schule ist die Sache. Dies heißt nicht, dass ‚die Sache‘ ewig, unwandelbar und unbezweifelbar im Raum steht; es heißt aber wohl, dass diese Sache zunächst einmal durchdrungen sein muss, selbstverständlich auch unter Zugrundelegung unterschiedlicher Perspektiven, bevor sie weiterentwickelt werden kann. Wird dieser Sachanspruch für alle Inhaltsbereiche und Schulstufen radikal-konstruktivistisch aufgelöst bzw. ‚virtualisiert‘, wird schulisches Lernen gleichsam entmaterialisiert, im schlechten Sinne formal und am Ende beliebig. Eine nicht-subjektivistische Form der Auseinandersetzung mit Sachansprüchen ist dann nicht mehr möglich. Statt Begründungen kann es nur noch Begegnungen geben; Substanz wird Prozess.“*⁴⁵⁹

An dieser Stelle erhält der Inhaltsaspekt Argumente aus unterschiedlichen Gegenüberstellungen. Einerseits prononciert Hansen die Gleichberechtigung des Inhaltlichen in Opposition zum Beziehungsbegriff. Andererseits argumentiert Terhart und mit ihm Hansen für die Anerkennung gegebener Sachverhalte zur Legitimierung pädagogisch-didaktischer Interventionsvorhaben. In der Frage der methodischen Planung im Rahmen einer konstruktivistischen Didaktik lehnt Hansen „ein rezeptologisches Verständnis des Einsatzes von Unterrichtsmetho-

⁴⁵⁸ Hansen, 2010, S. 45

⁴⁵⁹ Terhart, 2002, S. 49 f.

den strikt ab⁴⁶⁰. In Analogie zur postulierten Gleichbehandlung und Gleichwertigkeit von Instruktion und Konstruktion sind auch Inhaltsaspekte den Fragen der Lernmethoden gleichgeordnet. Diese Gleichrangigkeit „besteht prinzipiell, ist also unabhängig davon, ob Lernmethoden in direktem Zusammenhang mit der inhaltlich-intentionalen Seite oder als unabhängig vom vermittelten Stoff gesehen werden“⁴⁶¹. Die Anbahnung einer grundsätzlichen Methodenkompetenz als ein notwendiges Handwerkszeug einer auf Lernautonomie und Selbstständigkeit angelegten konstruktivistischen Didaktik stellt ein grundsätzliches Lernziel dar, welches auch als Kompetenzorientierung im Rahmen institutioneller Vorgaben dem Anliegen der Konstruktivisten entspricht. Hansen sieht die Gefahr einer gewissen methodischer Beliebigkeit in falsch verstandener, konstruktivistischer Liberalität und fordert einen gezielten und wohlüberlegten Einsatz angemessener Methoden:

„Von höchster Bedeutung für die Unterrichtsplanung und -durchführung ist die theoretische Begründung der Methodenauswahl durch den Lehrer hin auf die spezielle Unterrichtsthematik und damit verknüpften Zielstellungen. Ein zufällig oder beliebig arrangiertes ‚Methodenhopping‘, zu dem die inzwischen fast unüberschaubare Vielzahl der publizierten und praktizierten Methodenpools verführen könnte, ist nicht Sache der hier vertretenden Position.“⁴⁶²

Dieses Postulat berührt wiederum die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Aufgabe dem Lehrer in einer Lehr-Lern-Situation zukommt, in der der Schüler als selbstreferentieller und autonomer Lerner Herr der eigenen Konstruktionen ist. Bedeutet das konstruktivistische Selbstverständnis eines Lehrers als Lernbegleiter die maximale Zurücknahme strukturierender Maßnahmen und bleibt der Schüler letztlich sich selbst überlassen, vernachlässigt der Lehrer nicht nur seine Aufgabe als kulturell-institutional gebundener Wegbereiter, sondern vergibt auch die trotz des Autonomiecharakters in Lehr-Lern-Prozessen vorhandenen Möglichkeiten der Einflussnahme. Hansen verweist in dem Zusammenhang auf empirische

⁴⁶⁰ Hansen, 2010, S. 65

⁴⁶¹ Hansen, 2010, S. 65

⁴⁶² Hansen, 2010, S. 65

Untersuchungen⁴⁶³, nach denen die „Wirksamkeit von rein auf Selbststeuerung basierenden Lernumgebungen für Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in Zweifel“ gezogen werden. Demnach kann „ein unreflektierter Einsatz von pur konstruktionsorientierten Methoden ... also die Kluft zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schülern verstärken“⁴⁶⁴.

In der systematischen Zusammenstellung unterrichtlicher Prinzipien greift Hansen auf ordnende Gegenüberstellungen in der Theorie der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafki zurück. Maßgeblich für diesen Bezug ist zum einen die „theoretische Vereinbarkeit wichtiger Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik mit der ‚Unterstützenden Didaktik‘, zum anderen aber auch der laut Hansen vergleichsweise exzellente Grad der Begriffspräzision und Systematisierung dieser Theorie, der letztlich auch für den nach wie vor hohen Aktualitätsgrad und die starke zeitüberdauernde Resonanz dieser Theorie in der Fachdiskussion sorgt“⁴⁶⁵. Anknüpfungspunkt für Hansens unterrichtspraktische Überlegungen sind vier miteinander verknüpfte Prinzipien methodischen Handelns, welche Klafki wie folgt unterscheidet:

Exemplarisches Lehren und Lernen: Schule „muss alleine schon aus lernökonomischen Gründen dem Prinzip des Exemplarischen folgen, muss den Schülern Möglichkeiten zur Erarbeitung verallgemeinerbarer Prinzipien, Kontexte, Gesetzmäßigkeiten anhand von und über wenige ausgewählte(n) Beispiele(n) bieten“⁴⁶⁶. Im Idealfall stammen diese Beispiele aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler.

Methodenorientiertes Lernen: Dieses Prinzip betrifft sowohl das Erlernen von Lernstrategien im Sinne einer Methodenkompetenzerweiterung als auch die praktische Anwendung von Erkenntnissen und Wissen im Sinne dekonstruktivistischer Strategien.

⁴⁶³ vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 635

⁴⁶⁴ Hansen, 2010, S. 66

⁴⁶⁵ Hansen, 2010, S. 66

⁴⁶⁶ Hansen, 2010, S. 68

Handlungsorientierter Unterricht: Hansen betont die Verknüpfung von praktischem Tun und Herstellen auf der einen Seite und dem Vorgang der Verallgemeinerung, der reflexiven Verarbeitung und der Perspektiventwicklung andererseits und zitiert Klafki, um auf die motivationale Komponente des praktischen Tuns anhand bedeutsamer Irritationen aufmerksam zu machen:

„Handlungsorientierter Unterricht angesichts von Problemen, die junge Menschen als für sich selbst bedeutsam erfahren können und als sinnlich vermittelte Aktivitätsform, dürfte auch die pädagogisch aussichtsreichste Weise sein, um auf den vielbeklagten Motivationsschwund in der jungen Generation, ihre Zweifel am Sinn schulischen Lernens zu beantworten.“⁴⁶⁷

Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen: Kooperative Lernformen unterstützen einerseits Lehr-Lern-Prozesse bezüglich der eigentlichen Aneignung von Wissen und Inhalten, fördern jedoch andererseits ebenso die soziale Verantwortungsbereitschaft und die Anwendung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien.

Hansen ergänzt diese vier Unterrichtsprinzipien Klafkis um den häufig unterschiedlich ausgelegten Punkt der Gestaltung von Lernumgebungen als „Arrangement von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien und Medien“⁴⁶⁸. Unter der Prämisse des konstruktivistischen Lernens scheint die Vorstellung einer „problemorientierte[n] Lernumgebung“⁴⁶⁹, in der sich Schüler selbstgesteuert und eigenverantwortlich konkreten Aufgaben stellen und Lehrer moderierend den Prozess begleiten, eine adäquate Perspektive zu sein. Die „Unterstützende Didaktik“ bevorzugt jedoch das Bild eines Lehrenden, der neben der Problemorientierung die permanente Anpassung der Lernumgebung an die Bedürfnisse, Fertigkeiten und Vorkenntnisse des Schülers im Blick hat und am ehesten dem Modell einer „systemischen Führungskraft“⁴⁷⁰ entspricht, wie sie Oswald Neuberger beschreibt:

⁴⁶⁷ Klafki, 2007, S. 68

⁴⁶⁸ Hansen, 2010, S. 83

⁴⁶⁹ Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 475 f.

⁴⁷⁰ Hansen, 2010, S. 84

„Direkt(iv)e Intervention in Beziehungen und Handlungen anderer Personen vermeidet sie; sie konzentriert sich auf die Kontextsteuerung. Weil sie selbst zum Kontext gehört, versucht sie, ihre eigenen blinden Flecken der Beobachtung kennenzulernen, um ihre eigenen Unterscheidungen erkennen und eventuell modifizieren zu können. Damit kann sie ihr Kommunikationsverhalten ändern und andere zu anderen Unterscheidungen, kognitiven Karten und Anschlusshandlungen anregen.“⁴⁷¹

Ein Lernbegleiter in diesem Sinne gestaltet Lernumgebungen im Hinblick auf Vorgänge aktiver Konstruktionen von Wissen. Diese Aufgabe bedeutet für ihn die Umsetzung eines anderen Begriffs von Unterrichtsplanung. Planung heißt nicht mehr „linear ausgeklügelte Unterrichtsschritte am pädagogischen Reißbrett zu entwickeln, mit minutiösen Zeitrastern, kleinschrittig formulierten Verlaufsangaben und festgeschriebenen Lehrer- und Schülerverhaltensweisen“⁴⁷², eine Unterrichtsplanung, die seit jeher allenfalls zufällig exakte Übereinstimmungen mit der unterrichtlichen Wirklichkeit aufwies. So liegt der konstruktivistischen Didaktik eine Vorstellung zugrunde, nach der Planung „Lernen nicht gewährleisten, sondern allenfalls *ermöglichen*“⁴⁷³ kann. Andererseits verweist auch Hansen darauf, dass ein „planloses ‚ins Blaue Unterrichten‘ ... nicht Sache der Unterstützenden Didaktik [ist]. Planung schafft Stabilität, und diese wiederum ist die Voraussetzung für die Motivation, sich neuen Inhalten und Themen zu öffnen.“⁴⁷⁴

⁴⁷¹ Neuberger, 2002, S. 638

⁴⁷² Hansen, 2010, S. 167

⁴⁷³ Hansen, 2010, S. 167

⁴⁷⁴ Hansen, 2010, S. 172



Abbildung 17: Gerd Hansen: Methoden der unterstützenden Didaktik in Anlehnung an Wolfgang Kalfki⁴⁷⁵

Im Rückgriff auf Überlegungen Gerhard Fatzers zum ganzheitlichen Lernen⁴⁷⁶ und deren Weiterführung durch Roland Stein⁴⁷⁷ schlägt Hansen eine tabellarische Checkliste zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht vor, nach der die Beantwortung exemplarischer Fragen zu folgenden Aspekten als Planungsgerüst eines konstruktivistischen Unterrichts betrachtet werden kann⁴⁷⁸:

- Balance von Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion
- Bedingungsanalyse
- Begründungszusammenhang, thematische Strukturierung, Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten, methodische Strukturierung

⁴⁷⁵ Hansen, 2010, S. 67

⁴⁷⁶ vgl. Fatzner, 1990

⁴⁷⁷ vgl. Stein, 2005

⁴⁷⁸ Hansen, 2010, S. 178 ff.

- Beziehungsorientierung zur Berücksichtigung eines wertschätzenden und respektvollen Umgangs miteinander
- Prinzip der Partizipation
- Prinzip des Exemplarischen
- Kombination instruktiver und konstruktiver Methoden
- Methodenvielfalt
- Anschlussfähigkeit und Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte
- Brauchbarkeit und Anwendbarkeit
- Konsolidierung in Übungs- und Automatisierungsphasen
- Selbstbestimmung und Flow-Erleben zwischen Mindestanforderung und Anforderungsgrenze
- Prinzipien einer effektiven Klassenführung
- Reflexion
- Balance von Emotion, Kognition und Körper
- Balance von individuellem Schüler, Thema und Klasse zur Ermöglichung positiver gruppenspezifischer Prozesse
- Bewusstheit und Selbstreflexion der Lehrkraft

Mit der „Unterstützenden Didaktik“ hat Hansen ein Modell entwickelt, welches ganz bewusst als „reflexiv-eklektisches Konzept des Lehrens und Lernens“ auf vorhandene Grundpostulate zurückgreift, sie neu bewertet und vor dem Hintergrund des gemäßigten Konstruktivismus in einen anderen Zusammenhang stellt. Somit bietet es in seiner praktischen Umsetzbarkeit als Leitfaden für „Studierende sämtlicher Lernfächer, in der Lehrerbildung tätige Dozentinnen und Dozenten, Lehrkräfte in Praxis, Aus- und Fortbildung sowie alle am Thema Interessierten“⁴⁷⁹ wenig Spektakuläres, integriert jedoch konsequent traditionelle Elemente einer etablierten Unterrichtsdidaktik in systemisch-konstruktivistisch begründete Interpretationen von Lehr-Lern-Prozessen.

⁴⁷⁹ Hansen, 2010, Umschlag

10.6 Wilhelm Peterßen: Vier Leitlinien für eine konstruktivistische Unterrichtsgestaltung

Vor dem Hintergrund einiger repräsentativer Konzepte konstruktivistischer Didaktik⁴⁸⁰ fasst Wilhelm Peterßen die Kriterien in seinen vier Leitlinien für eine konstruktivistische Unterrichtsgestaltung⁴⁸¹ zusammen und fordert ihre Umsetzung in einer Bandbreite von minimaler bis maximaler Ausprägung:

- *„In multiplen Kontexten lernen*

Minimale Umsetzung:

Bei der systematischen Darbietung neuer Inhalte auf mehrere unterschiedliche Anwendungssituationen verweisen

Maximale Umsetzung:

Die Lernenden dazu anregen, das Gelernte in unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden

- *Unter multiplen Perspektiven lernen*

Minimale Umsetzung:

Bei der systematischen Darbietung neuer Inhalte auf mehrere unterschiedliche Anwendungssituationen verweisen

Maximale Umsetzung:

Die Lernenden dazu anregen, das Gelernte in unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden

- *In einem sozialen Kontext lernen*

Minimale Umsetzung:

Bei der systematischen Darbietung neuer Inhalte Phasen mit Gruppenarbeit einbauen

⁴⁸⁰ vgl. bspw. Reich, 2002²; Kösel, 2002

⁴⁸¹ vgl. Peterßen, 2001

Maximale Umsetzung:

Die Lernenden erwerben ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen dadurch, dass sie in einer Expertengemeinschaft lernen und arbeiten.⁴⁸²

Peterßens Verständnis von Lernen fügt sich grundsätzlich in das Gesamtbild konstruktivistischer Didaktikkonzepte: So konstatiert er, dass Lernen nur als Perturbation angeregt werden kann und sich nicht erzwingen lässt. Lernprozesse können angestoßen werden, allein der Vollzug geschieht individuell. Peterßen spricht von Energieprozessen, die durch von außen einwirkende Reize ausgelöst werden und für das subjektive Gestalten von Wissen und eigenen Wirklichkeiten verantwortlich sind.⁴⁸³

10.7 Klaus Müller/Johanna Meixner: Elemente konstruktivistischer Lernkultur⁴⁸⁴

Klaus Müller formulierte 1996 zehn vielfach zitierte Grundannahmen der modernen Wissenspsychologie:

- „1. Wissenserwerb erfolgt konstruktiv in Abhängigkeit von Vorwissen, Wahrnehmung, Handlungskontext und Affektlage.
2. Wissenserwerb verläuft individuell unvorhersehbar entlang eines un abgeschlossenen Kontinuums von Stadien des Interimswissens.
3. Wissenserwerb kann nicht determiniert, sondern nur gelenkt werden, da Wissen selbstorganisierend und emergent ist.
4. Wissen ist im Idealfall miteinander vernetzt und daher produktiv, flexibel und fachübergreifend transferfähig.

⁴⁸² Peterßen, 2001, S. 124

⁴⁸³ vgl. Peterßen, 2001, S. 113

⁴⁸⁴ vgl. Meixner & Müller, 2004

5. Wissen ist seinem Wesen nach sinn- und bedeutungstiftend, also sprachlich fundiert und als Deutungswissen rekonstruierbar.
6. Wissen ist dynamisch und befindet sich progressiv wie regressiv in ständigem Umbau, der auch träges und fossilisiertes Wissen erzeugt.
7. Wissen ist sozial ausgehandelt und situiert.
8. Wissen erwächst aus Problemlösesituationen und führt zu routinierten Lösungsstrategien wie zu einer allgemeinen, kreativen Problemlösekompetenz in jenen Domänen, für die der Lerner zu einem Experten wird, der funktional handeln kann.
9. Wissen hat eine anthropologische Dimension, die sich etwa in einer Ethik, Wahrnehmungsfähigkeit und Gedächtnisbildung niederschlägt, die nicht mit der Computermetapher der Kognition oder des ‚programmierten Lernens‘ in Einklang steht.
10. Wissensvermittler verstehen sich daher als Gestalter effektiver Lernumgebungen und versuchen, die Lerner in bestimmte Domänen der Expertenkultur einzuführen.⁴⁸⁵

Auf der Grundlage dieses Verständnisses vom Wissenserwerb verweist Johanna Meixner auf „ebenso plakative wie appellative Handlungsempfehlungen“⁴⁸⁶:

- „ • Stelle die neu zu erlernenden Wissensseinheiten in einen situativen Zusammenhang.
- Setze relevante Kontexte und möglichst authentisches Material dazu und mache den Lernstoff zur Sache des Lerners.
- Nutze möglichst viele motorische Elemente und verschiedene Sinneskanäle.
- Stelle die Lernarbeit in ein soziales Umfeld.

⁴⁸⁵ Müller K., 1996, S. 74

⁴⁸⁶ Terhart, 2002, S. 43

- Bestimme maieutische⁴⁸⁷ Gesprächsführung zur Dialogform im Unterricht.
- Bringe den Lerner dazu, sein Wissen autonom aus Kontext und Interaktion zu bauen und aus eigenen Fehlern zu lernen.
- Ziele auf flexible Anwendung des Wissens ab; erzeuge Lernumgebungen, die einen Wissenstransfer nahe legen.
- Es gibt keine vorbestimmten Endpunkte beim Lernen.⁴⁸⁸

In diesem Leitfaden ordnet Meixner die ersten beiden Punkte der Gestaltung der Lernumgebung zu. Den Lernstoff „zur Sache des Lerners zu machen“ bedeutet, den engen Zusammenhang von Lernen und Motivation zu nutzen. Beides hängt unmittelbar miteinander zusammen. Die Berücksichtigung der persönlichen Interessen, das Provozieren eines persönlichen Betroffenseins sowie das Ermöglichen eines persönlichen Engagements und das Empfinden einer direkten Verantwortung tragen zur Identifikation und damit zur Motivation bei. Das Ansprechen vielfältiger Sinneskanäle, die Einbettung des Lernstoffes in einen sozialen Kontext und die Empfehlung einer „maieutischen“ Gesprächsführung rekurrieren auf die Gestaltung der „Vermittlungs“-Wege. Es gilt, innerhalb eines „multisensorisch ausgerichtete[n] ganzheitliche[n] Lehr- und Lernkonzept[s] ... individuell bevorzugte Wahrnehmungsmodalitäten ... zu multistabilen Verhaltensoptionen auszubauen.“⁴⁸⁹ Schließlich verweisen die drei letztgenannten Punkte auf das erwünschte Lernverhalten.

⁴⁸⁷ Maieutik bezeichnet die auf den griechischen Philosophen Sokrates zurückzuführende didaktische Vorgehensweise, einer Person zur Erkenntnis zu verhelfen, indem sie durch geeignete Fragen dazu veranlasst wird, den Zusammenhang und den Sachverhalt eigenständig zu erkennen. Meixner wirbt mit dieser Forderung für eine entsprechend zum selbsttätigen, denkenden Nachforschen anregende Gesprächsführung.

⁴⁸⁸ Meixner, 1997, S. 97 ff., i. O. jeweils hervorgehoben.

⁴⁸⁹ Meixner, 1997, S. 99

10.8 Christian Winkler: Lernelemente des systemisch-konstruktivistischen Lernens

Christian Winkler resümiert die Anregungen diverser Autoren bzgl. einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik zur folgenden Sammlung von Lernelementen⁴⁹⁰:

- *Lernen ist ein konstruktivistischer Vorgang* als eine „erfolgreiche Organisation der Erfahrung des Schülers durch diesen selbst“⁴⁹¹. So verstanden wird Neues in den Erfahrungsschatz integriert und zu neuem Wissen konstruiert.
- *Lernen ist das Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten*, was ein Lernen ermöglicht, jedoch nicht erzwingt. Die Schule respektive die Lehrperson stellt Lernarrangements zur Verfügung zur Ermöglichung von Lernvorgängen.
- *Rolle des Lehrers als Gestalter einer sozialen Lernumwelt*: Der Lehrende muss nun verstanden werden als „Initiator von sozialen und kommunikativen Handlungssystemen“ und wird zum „Experten in der Gestaltung und Aufrechterhaltung eines kommunikativen Prozesses“⁴⁹². Die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung gehört somit zu den wesentlichen Kompetenzen des Lehrenden.
- *Bemühen um Zugang zur Biographie und Lebensumwelt der Lernenden*. Da Lernen als anschlussfähige Neukonstruktion verstanden wird, gilt es, sich an den individuellen Grundlagen der Anschlussfähigkeit zu orientieren, also an den Lebenserfahrungen und biographischen Besonderheiten der Lernenden. Das (selbstkonstruierte!) „Wissen“ um diese Lebenserfahrungen und „Konstruktionsbedingungen“ seiner Schüler – besser: das Bemühen darum – erleichtert es dem Lehrer, Fördermöglichkeiten anzubieten und Anlässe von strukturellen Kopplungen zu schaffen.
- *Biographische Selbstreflexion des Lehrers*: Eine bedeutsame Fähigkeit in systemisch-konstruktivistisch verstandenen Lehr-Lern-Prozessen ist die Selbstreflexionsfähigkeit der Lehrenden. Als psychisches System ist der Lehrer Mitgestalter des Subsystems „Unterricht“ und somit subjektiv mit seinen Wirklichkeits-

⁴⁹⁰ Winkler, 2002, S. 152 ff.

⁴⁹¹ Glasersfeld, 1987¹, S. 281

⁴⁹² Winkler, 2002, S. 152

konstruktionen und funktionalen Beobachtungen einer Situation ausgesetzt, in der von ihm Objektivität und Unabhängigkeit in der Beurteilung von Schülern und ihren Leistungen erwartet werden. Diesem Dilemma kann er begegnen, indem er geschult und geübt ist, „seine eigenen Leitdifferenzen, Selbstkonzepte und Übertragungsmechanismen in kontinuierlicher selbstreflexiver Arbeit“⁴⁹³ zu hinterfragen und sich derer bewusst zu sein. Professionelle Alltagsbegleitung in Formen von Supervisionen und Beratungen sollten nicht therapeutisch verstanden werden, sondern als notwendige Unterstützung im beruflichen Alltag.

- *Arbeit mit lebensnahen authentischen Problemstellungen, die an die Lebensumwelt der Lernenden anschlussfähig sind:* In der Erkenntnis, dass das zu beobachtende Problem etwas mit dem Schüler persönlich „zu tun“ haben muss, damit Lernen im Sinne der Intention des Lehrers potentiell erfolgreich sein kann, liegt der Schlüssel guten Unterrichts. Erst die Bedeutsamkeit des Unterrichtsthemas für den Lernenden schafft Identitätsmöglichkeiten.
- *Exemplarisches Lernen und inhaltliche Repräsentation eines Themas in seiner ganzen Komplexität:* Eine modellhafte Auseinandersetzung trägt zum einen der Tatsache Rechnung, dass kategoriales Strukturwissen in der postmodernen Lebenswirklichkeit mit einer unüberschaubaren und nicht beherrschbaren Menge an potentiell Wissen von größerem Nutzen ist als die Anhäufung eines umfangreichen Fachwissens. Zum anderen ergibt sich dadurch die Möglichkeit einer tiefen Durchdringung von Sachverhalten und zur Verankerung eben dieses exemplarischen Wissens zur möglichen Anwendung in Vergleichssituationen. Im Vordergrund „steht die Nutzung von authentischen Materialien anstatt von Repräsentationen (bspw. Schulbüchern etc.). [...] Jede Reduktion, Auswahl oder Systematisierung durch den Lehrer ist – so sehr sie auch notwendig sein wird – eine Reduktion der Authentizität des Materials, die der Lehrer aufgrund seiner Position als Experte und seiner Bewertungskriterien durchführt“⁴⁹⁴. Die Unmöglichkeit einer Abbildung des nahezu unendlichen „Weltwissens“ erfordert ein modellhaftes Lernen zur exemplarischen Übung von Informationsbeschaffungs- und Entschlüsselungstechniken.

⁴⁹³ Winkler, 2002, S. 153

⁴⁹⁴ Winkler, 2002, S. 155

- Förderung von Lern- und Arbeitstechniken als Schlüsselqualifikation für das Lernen des Lernens: Im Sinne des gerade genannten Lernelements gerät zunehmend die Fähigkeit in den Vordergrund, sich anhand bestimmter Arbeitsstrategien und Selbstaneignungskompetenzen Wissen selbsttätig aneignen zu können.⁴⁹⁵
- Reflexion und Evaluation des Lernprozesses: Vorgänge der Reflexion, also der „Bewusstmachung des eigenen Wissenskonstruktionsprozesses“ auf der Metaebene, sind wesentlicher und integrativer Bestandteil der selbstverantwortlichen Tätigkeit des Lernenden.
- Kontext von wechselnden sozialen Arbeitsgruppen: Diese Arbeitsweise entspricht nicht nur in wachsendem Maße der täglichen Arbeitswelt; sie trägt auch der Tatsache Rechnung, dass Lernen im konstruktivistischen Sinne immer auch in kooperativen Lernformen geschieht und im sozialen Umfeld ein wichtiges Kriterium der Perturbationsmöglichkeiten darstellt. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen schafft ein empathisches Verständnis für fremde Konstruktionen und hilft, die eigenen „Hypothesen über die Umwelt zu validieren“⁴⁹⁶.
- Offene Lernformen: Ein Lernumfeld bereit zu stellen, welches den individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen gerecht wird, bedeutet auch die Bereitstellung eines umfangreichen methodischen Repertoires, welches sich häufig in den Ergebnissen reformpädagogischer Konzepte wiederfinden lässt: Freiarbeit, Offener Unterricht, Projektarbeit, Tages- und Wochenpläne, etc.. Diese offene Konzeptionierung unterstützt elementar den Gedanken des „Entdeckenden Lernens“, ohne auf ein grundsätzliches Regel- und Wertesystem zu verzichten.
- Übernahme von Verantwortung über das Lernen durch den Lernenden: Die Autonomie des eigenen Lernens, welche sich in relativer Freiheit zur Entscheidung über Ziele, Methoden und Inhalte widerspiegelt, führt einschließlich der Selbstreflexionskompetenz auf der Metaebene zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen.

⁴⁹⁵ vgl. Klippert, 1994

⁴⁹⁶ Winkler, 2002, S. 154

- Auseinandersetzung mit den Ebenen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen (vgl. Reich): In der Orientierung an der Gliederung der innerhalb des „Interaktionistischen Konstruktivismus“ von Kersten Reich beschriebenen Ebenen der innerpsychischen Spannungsverhältnisse⁴⁹⁷ beschreibt Winkler das *Symbolische* als die Ebene der semiotisch bedingten Auseinandersetzung mit der Umwelt, auf der nicht kongruente Deutungen zu Missverständnissen führen. Es sei erinnert: Das *Imaginäre* steht für die nach außen nicht erkennbaren Gefühle, Ideen, Bedürfnisse und Gedanken. Innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Diskussion benötigt der Begriff des *Realen* eine sensible Ausdeutung. Im vorliegenden erkenntnistheoretischen Verständnis bezeichnet Realität das ausgehandelte Ergebnis innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft. Lernen bedeutet ein enges Zusammenspiel aller drei Ebenen. Für den Lehrenden stellt sich die Aufgabe, das in den Vordergrund drängende *Symbolische* zu reduzieren und dem *Imaginären* vielfache Entfaltungsmöglichkeiten zu bereiten.
- Unterricht als zirkulärer Prozess: Durch die Beteiligung verschiedener psychischer Systeme mit jeweils individuellen Annäherungen, durch die jeweils unterschiedliche Ansprache der Ebenen von *Imaginärem*, *Symbolischem* und *Realem* und durch ein hochkomplexes Zusammenwirken von Rückkopplungsprozessen und Erfahrungen, welche außerdem vielfältig in sozialen Gemeinschaften kommuniziert werden, kann Unterricht kein planbarer, linearer Prozess sein. Angesichts der hohen Komplexität von Lernprozessen und deren Nicht-Vorhersehbarkeit schlägt Winkler eine Kommunikationskultur vor, in der die individuellen Vorstellungen über die Beziehungsrelevanz von Sachverhalten in den Vordergrund geraten mit der Absicht, ein Bewusstsein für die Subjektivität persönlicher Beobachterstandpunkte zu erzeugen. Diese aus der systemischen Therapie entlehnte Technik des „zirkulären Fragens“ konzentriert sich auf Fragen des Typs: Welche Bedeutung könnte dieser Sachverhalt für die beteiligten Personen haben? Dabei wird die Beziehungsseite des kommunikativen Geschehens deutlich vor die Inhaltsseite geschoben (vgl. Reich). Hier geht es also

⁴⁹⁷ vgl. 8.1 Jacques Lacan: „Symbolisches“, „Imaginäres“ und „Reales“ im Borromäischen Knoten und 8.2 Die Theorie der Kommunikation im Interaktionistischen Konstruktivismus

in erster Linie nicht um die Inhalte als solches, sondern die Auswirkung der Inhalte auf Beziehungsgefüge. Aufgabe des Lehrenden ist es, Lernende für die Wahrnehmung dieser vielschichtigen Komplexität zu sensibilisieren.

- Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion als Muster pädagogischen Denkens (vgl. Reich): Hier bezieht sich Winkler auf die durch Reich beschriebenen Konstruktionsmuster⁴⁹⁸ des Interaktionistischen Konstruktivismus. Die Konstruktion als „Erfindung“, die Rekonstruktion als „Entdeckung“ sowie die Dekonstruktion als Antwort auf die Frage, ob und wie „Etwas“ auch anders beobachtet werden könne, bilden als ebenfalls miteinander zirkulierende Prozesse das Spektrum grundsätzlicher Konstruktionsmodelle.

10.9 Zusammenfassung

Der systemische Konstruktivismus als Erkenntnistheorie oder besser als Theorie des Wissens verweist mit seinen Bezugsbegriffen Erkenntnis, Wissen, Erfahrung, subjektiver Bedeutungszuweisung und ähnlichen Begrifflichkeiten auf zwangsläufig mitzudenkende Fragestellungen, die sich mit den Vorgängen des Lernens und Begreifens auseinandersetzen. Die in diesem Kapitel vorgenommene Betrachtung der Situation einer institutionalisierten und intendierten Einflussnahme auf Lernprozesse bei Schülern aus konstruktivistischer Perspektive stellt sich den damit verbundenen Paradoxien einer beabsichtigten und zielgerichteten Beeinflussung von Lernvorgängen und der gleichzeitigen Akzeptanz einer durch Struktur determinierten und Selbstreferentialität bestimmten Eigenkonstruktivität von Wirklichkeiten durch die Schüler. Der Weg – das dürfte deutlich geworden sein – führt nur über eine veränderte Beziehung zu der der Pädagogik inhärenten Vorstellung eines linearen Ursache-Wirkung-Zusammenhangs. Konstruktivistische Didaktik bedeutet zunächst die Aufgabe einer dezidierten und exakten Planung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsabläufen im Hinblick auf ein eindeutiges und vorhersehbares Ergebnis. Der Gedanke, das Erreichen eines unterrichtlichen Zieles sei in erster Linie abhängig von der wohlüberlegten Planung

⁴⁹⁸ Reich, 2002², S. 119 ff.

unter Berücksichtigung aller den Unterricht bestimmenden Faktoren lässt sich angesichts der mehrfachen Kontingenzen bei Schüler-Lehrer-Interaktionen nicht länger aufrechterhalten. Andererseits kann der resignative Rückzug aus dem Feld der methodischen und inhaltlichen Gestaltung von unterrichtlichen Rahmenbedingungen keine Alternative sein, denn eine Aufgabe jeglicher Einflussnahme würde einerseits nicht dem soziokulturellen und gesellschaftlich-institutionellen Auftrag gerecht werden. Zusätzlich würde der Spielraum preisgegeben werden, den auch eine konstruktivistische Didaktik ausfüllen kann. So stellt sich nicht die Frage, ob planerisches Vorgehen Bestandteil einer konstruktivistischen Didaktik ist, sondern vielmehr, wie diese Planung gestaltet sein muss. Dazu sagt Reich:

„Die konstruktivistische Didaktik ist sehr offen in Bezug auf die Planung. Sie will nicht wie andere Ansätze die Didaktiker auf ein formales Modell verpflichten, das für jede Unterrichtsplanung möglichst alle Ziele/Intentionen aufschreibt, diesen Methoden und Medien zuordnet, um zu scheinbar vollständiger Planung zu gelangen.“⁴⁹⁹

So ist es „nicht entscheidend, dass die Lehrenden ein für sie besonders günstiges und wenig arbeitsaufwändiges Planungsergebnis erzielen, sondern die Lernenden durch die Planung tatsächlich einen Lernzuwachs im Sinne gewählter Intentionen und Lernkontexte erreichen können“⁵⁰⁰. Angesichts der in den oben genannten Beispielen deutlich gewordenen Schwerpunkte einer konstruktivistischen Didaktik lässt sich festhalten, dass sich die Didaktik „von einer Planungs- und Handlungstheorie zu einer Reflexions- und Beobachtungstheorie“ wandelt und im neuen Verständnis „didaktische Kompetenz [ge]kennzeichnet [ist] ... durch eine Beobachtung 2. Ordnung und einen Umgang mit Ambivalenzen“⁵⁰¹. In dem Vergleich der Merkmale konstruktivistischen Unterrichts mit denen eines nach allgemeindidaktischen Gesichtspunkten gestalteten Unterrichtens drängt sich zunächst die Frage nach „der differentia specifica, nach dem genuin anderen des Unterrichts im Rahmen konstruktivistischen Denkens“⁵⁰² auf. Die Unterscheidung

⁴⁹⁹ Reich, 2008¹, S. 248

⁵⁰⁰ Reich, 2008¹, S. 238

⁵⁰¹ Schüßler, 2005, S. 93 f.

⁵⁰² Terhart, 2002, S. 44

von kognitiven und konstruktivistischen begründeten Lernstrategien fällt in der Beobachtung praktischer Unterrichtssequenzen nicht leicht. Es fällt allenfalls eine „stärkere Betonung formaler Lern- und Bildungselemente bei gleichzeitiger Zurückstellung der materialen Seite“⁵⁰³ in den Blick, was angesichts der Relativität inhaltlicher Verbindlichkeiten bei Vorgängen subjektiver Konstruktionen logisch und konsequent erscheint. Vor diesem zentralen Aspekt der individuellen Bedeutungszuweisung gerät Vielfalt und Flexibilität im methodischen Repertoire zu den wichtigsten Voraussetzungen konstruktivistischer Didaktik.

*„Es sollte an dieser Stelle der Hinweis nicht fehlen, daß offene Unterrichtsformen, die sich einem konstruktivistischen Verständnis verpflichtet sehen, selbstverständlich nur eine von vielen weiteren möglichen und notwendigen methodischen Verfahrensweisen darstellen. Lebendiger Unterricht lebt von einem Wechselspiel unterschiedlicher Akzentuierungen und Gewichtungen.“*⁵⁰⁴

Im Vergleich der oben beschriebenen Konzepte konstruktivistischer Didaktik lässt sich grundsätzlich folgende Schnittmenge an charakteristischen Markierungen erkennen:

- Lernen ist ein Vorgang der Konstruktion individueller und subjektiver Wirklichkeiten.
- Lernen geschieht aufgrund der Verbindung von neuen Eindrücken und persönlichen Vorerfahrungen.
- Unterricht muss an der Lebenswirklichkeit der Schüler ausgerichtet, multisensorisch angelegt und in multiple, ganzheitliche Kontexte eingebettet sein sowie die Prinzipien der Handlungs- und Schülerorientierung berücksichtigen.
- Lerninhalte müssen nach Möglichkeit ein hohes Maß an Brauchbarkeit und Anwendbarkeit aufweisen.

⁵⁰³ Terhart, 2002, S. 44

⁵⁰⁴ Meixner, 1997, S. 190

- Die Einbindung in den sozialen Kontext unterstützt die Reflexionsfähigkeiten und bietet den intersubjektiven Rückhalt für Anschauungen, Einstellungen und Sichtweisen.
- Beziehungen als „überdauernde Hintergrundphänomene“⁵⁰⁵ geraten deutlicher in den Fokus. Obwohl die Frage der angemessenen Gewichtung von Inhalts- und Beziehungsebene unterschiedlich beantwortet wird, scheint unstrittig, dass die Ebene der psychologischen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern nicht nur stärker beachtet und in das Bewusstsein der Lehrenden geholt werden muss. Es gilt außerdem, auf der kommunikativen Metaebene Beziehungen zu thematisieren.
- Die Förderung der Reflexionskompetenz führt zu einem Grad höherer Bewusstheit bezüglich grundsätzlicher Lernvorgänge.
- Ein Training methodischer Kompetenzen erhöht den Grad der Selbstständigkeit und der Verantwortlichkeit für das eigene Lernen. Die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken als Schlüsselqualifikation für das Lernen des Lernens steht im Zeichen der Hilfe zur Selbsthilfe.
- Eine konstruktivistische Didaktik unterstützt eine Balance von Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion.
- Die Kompetenzen des Lehrenden müssen in klarer Sicherheit die Fähigkeiten des systemischen Denkens und der Selbstreflexion beinhalten.
- Die maieutische Gesprächsführung regt zum selbsttätigen, denkenden Nachforschen an und vergrößert die Wahrscheinlichkeit von Anschlusshandlungen.
- Eine bewusste Unterrichtsplanung mit den Ebenen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen fördert eine sinnvolle Integration der unterschiedlichen Zugänge.
- In dem Bemühen um das Erkennen individueller Anschlussbedingungen muss der Lehrende versuchen, einen Zugang zur Biographie und Lebensumwelt der Lernenden aufzubauen. Da Lernen als anschlussfähige Neukonstruktion verstanden wird, gilt es, sich an den individuellen Grundlagen der Anschluss-

⁵⁰⁵ Hansen, 2010, S. 16

fähigkeit zu orientieren, also an den Lebenserfahrungen und biographischen Besonderheiten der Lernenden.

Warum diese Auflistung an gängigen Merkmalen konstruktivistischer Didaktik wenig spektakulär ausfällt, ist ausreichend begründet worden. So führt das grundsätzlich neue Verständnis von individuellen Bedeutungskonstruktionen eben nicht zu einer neuen Methodik, sondern zu einer neuen Bewertung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, zur bescheideneren Neueinschätzung instruktiver Möglichkeiten und nicht zuletzt zu einem neuen Selbstverständnis des lehrenden Personals, welches – vielleicht ehrlicher und überzeugender als jemals zuvor – in der konstruktivistisch fundierten Pädagogik ein neues und eventuell klareres Bild seiner pädagogischen Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen erhält.

Im Bezugsrahmen dieser Arbeit soll im Folgenden mit dem Themenbereich der Musik neben dem der Pädagogik und dem des systemischen Konstruktivismus das dritte Kriterium beleuchtet werden. Es gilt zunächst zu untersuchen, in welcher Form das Verständnis der Eigenkonstruktion von subjektiven Wirklichkeiten auf den Bereich der Musik übertragbar ist und welche Besonderheiten in der Bewertung musikalischer Wirksamkeiten zu berücksichtigen sind.

Musik und Konstruktivismus

11.1 Peter Fuchs: „Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung“⁵⁰⁶

In dem menschlichen Bedürfnis, die Welt um uns herum begreifen und erklären zu können, erhält Wissenschaft ein Aufgabenspektrum zugewiesen, das zu einem anerkannten Wissenschaftskanon und zu einer sozial manifestierten Leitdifferenz „Wahrheit“ geführt hat. „Wissen“ und „Wahrheit“ helfen in vielerlei Hinsicht nicht nur Bedingungen zu verbessern; der gesellschaftliche Konsens darüber bildet eine wesentliche Grundlage sozialer Interaktion. Auch wenn aufgrund neurobiologischer und konstruktivistischer Erkenntnisse die Individualität von „Wahrheiten“ – im Folgenden „Wirklichkeiten“ genannt – attestiert wird und damit „Wissen“ und Erkenntnis als instrumentalisierte Weltauslegung verstanden werden kann, existiert offensichtlich ausreichend Vergleichbarkeit in der Bewertung „ontologischer“ Vorkommnisse, um wissenschaftlichen Erkenntnissen vertrauen zu können. In der Begründbarkeit von Ursache und Wirkung verliert Wissenschaft jedoch an Kraft, wenn es um künstlerische, in diesem Fall musikalische Phänomene geht. Zumindest scheint eine hohe Komplexität der Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen eindeutige Aussagen zu erschweren.

Die folgende Auseinandersetzung mit Fragen musikalischer Wirkungen vor dem Hintergrund neurobiologischer Erkenntnisse und konstruktivistischer Anschauungen folgt im Wesentlichen dem Aufsatz „Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung“⁵⁰⁷, den Peter Fuchs 1987 erstmals veröffentlichte.

⁵⁰⁶ vgl. Fuchs P., 1987, 1994, 2004, im Folgenden ausschließlich zitiert nach Fuchs P., 2004

⁵⁰⁷ vgl. Fuchs P., 1987

11.1.1 Das Geheimnisvolle der Musik und die Temporalisierung von Ereignissen

Während mit Musik einerseits eine quasi unendliche Fülle von psychischen und sozialen Effekten erzeugt wird, bleiben andererseits diese Effekte dem wissenschaftlichen Auge in seiner Präzision weitgehend verborgen. So wird traditionell der Kern des Beobachtungsgegenstands „Musik“ im geheimnisvollen und metaphorischen Konzept der Sprache gesucht und vermutet.

Die Diskussion um die Hintergründe und Ausprägungen musikalischer Wirkungen auf psychische Systeme scheint aus konstruktivistischer Perspektive um die nähere Betrachtung der Teilbereiche Verstehen, Medium und Form, Selbstreferenz psychischer Systeme sowie Musik als bedeutungsgebundene Klangereignisse zu kreisen. Die Unbeobachtbarkeit von Musik vorausgesetzt schließt der Soziologe Peter Fuchs die These an, dass vielleicht gerade diese Eigenschaft das ureigenste Wesensmerkmal von Musik sei. Er versucht die Darstellung dieser These anhand des Autopoiese-Konzepts.⁵⁰⁸ Diese Autopoiese kennzeichnet lebendige Systeme in der Differenz zu nicht lebenden Systemen, aber auch psychische (Bewusstsein) und soziale Systeme (Kommunikation) in der begrifflichen Hermeneutik Niklas Luhmanns. Wesentliche Voraussetzung für das weitere Vorgehen ist die Wahrnehmung der systemischen Elemente als temporalisierte Ereignisse. Unter diesem insbesondere in der Musik relevanten Gesichtspunkt der Flüchtigkeit seien die Zusammenhänge der Autopoiese noch einmal wiederholt: Nur das unmittelbar anschließende Folgeereignis schafft die das Überleben sichernde Identität des Systems. Diese Ereignisse lassen sich nicht verändern, sie gehören, sobald sie in Erscheinung treten, bereits der Vergangenheit an. Aufgrund der Instabilität der Elemente einerseits und der Notwendigkeit verlässlicher Strukturen andererseits ist Identität des Systems nur durch Differenz eines neuen Ereignisses zu dem bisherigen möglich. Niklas Luhmann nennt „basale Selbstreferenz“, was die Elemente (Ereignisse) eines Systems durch Bezugnahme auf die Elemente des Systems ermöglicht: Kommunikation entsteht durch Kommunikation. Der Blick basaler Selbstreferenz auf die Operationen ist geprägt von dem Ziel der Selbst-

⁵⁰⁸ vgl. 4.4 Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell

ermöglichung der Elemente durch selbstermöglichte Elemente. Diese Form der Selbstverdoppelung beinhaltet das Eintreten eines Ereignisses bereits als neues Ereignis. Jedes Ereignis zieht zwangsläufig weitere Ereignisse nach sich und reproduziert sich in ihnen. Die Identität des Systems wird nur durch die nachfolgende Differenzierung der individuellen Umwelt des Systems zu eben diesem System erreicht. Demnach wird etwas identisch nur durch das zeitlich nachfolgende Anschlussereignis. So ist die komplexe Organisation eines autopoietischen Systems gekennzeichnet durch das Management von Identität und Differenz.

Ausgehend von diesen systemtheoretischen Überlegungen nimmt Fuchs Bezug zur Musik. Dabei gilt es, nicht das gesellschaftliche Musiksystem als soziales System zu betrachten, sondern das Phänomen Musik in seiner urklanglichen Gestalt, in seinem „akustischen Arrangement“⁵⁰⁹. Zunächst stellt Musik eindeutig kein eigenes System nach der Definition der Autopoiese dar. Sie produziert sich zweifelsfrei nicht selbst. Fuchs vergleicht sie eher mit der autopoietischen Form der Sprache, wobei dennoch Unterschiede deutlich werden.

11.1.2 Die Vergleichbarkeit von Musik und Sprache in systemtheoretischer Betrachtung

Sprache als Medium im sozialen System steigert die Wahrscheinlichkeit des Gelingens kommunikativer Vorgänge. Im systemtheoretischen Sinne erzeugen Kommunikationen Kommunikationen, und zwar in existenzieller Notwendigkeit für das soziale System. Ohne anschlussfähige Kommunikationen kann ein soziales System nicht länger existieren. Der systemtheoretische Kontext beinhaltet ein Kommunikationsverständnis, in dem mit den Komponenten Information, Mitteilung und Verstehen jeweils unberechenbare Entscheidungskontingente vorliegen. Mit dem Begriff „Medien“ beschreibt Niklas Luhmann bestimmte Ordnungsraster zur Eingrenzung der Selektionsspielräume. Es sei daran erinnert:

⁵⁰⁹ Fuchs P., 2004, S. 150

„Diejenigen evolutionären Errungenschaften, die an jenen Bruchstellen der Kommunikation ansetzen und funktionsgenau dazu dienen, Unwahrscheinliches in Wahrscheinliches zu transformieren, wollen wir Medien nennen.“⁵¹⁰

Dabei werden die Medien allein in Formen wirksam. Während Medien Selektionen einschränken, bieten Formen vielfältige Möglichkeiten aus, aber eben immer nur im zulässigen Rahmen des Mediums. Ohne äußere Form liegt nur ein „mediales Substrat“ vor. Sprache bspw. lässt sich als Medium immer wieder in neuen Sätzen und Wortschöpfungen, in immer wieder neuen Formen syntaktischer Kombinationen darstellen. Im Blick auf musikalische Zusammenhänge lassen sich vielfältige Medium-Form-Unterscheidungen benennen. Luhmann führt diese Termini als Variablen in „Das Medium der Kunst“⁵¹¹ ein, wobei er das Medium als „lose Kopplung von Elementen“ und die Form als „Verdichtung von Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Elementen, also Selektion aus Möglichkeiten, die ein Medium bietet“⁵¹², beschreibt. Johannes Kreidler konkretisiert die Medium-Form-Unterscheidung im Fall der Musik.

„Vom Ton als ‚Formung‘ des Mediums Luft über die Tonleiterstruktur als Medium der Themenformen bis zur Fuge als Medium der Kunst der Fuge ließen sich am Beispiel des Bachschen Opus theoretisch unendlich viele analytische Differenzierungen anbringen. ... Ob nun eine Zwölftonreihe gebildet wird oder der DJ in seinem Plattenkoffer kramt – das Material eines Musikstückes ist eine Selektion aus Elementen, und diese Elemente sind selbst immer schon Geformtes. Das Material ist ‚präkomponiert‘. Bereits der Einzelton verdankt sich einem (meist hochentwickelten) Instrument, mag dieses auch in unselbständiger, ‚dienender‘ Intention gebaut worden sein. Eine Komposition ist eine Weiterkomposition ...“⁵¹³

Sprache bildet eine Brücke zwischen psychischen und sozialen Systemen. Dieses Medium ermöglicht eine strukturelle Kopplung zwischen Bewusstsein und

⁵¹⁰ Luhmann, 1984, S. 220

⁵¹¹ vgl. Luhmann, 2001

⁵¹² Luhmann, 2001, S. 200

⁵¹³ Kreidler, 2007, o. S.

Kommunikation. Als „Prozessieren von Sinn im Medium der Lautlichkeit“⁵¹⁴ rückt mündliche Sprache bereits recht nahe an musikalische Erscheinungsformen heran. Deutlich wird, dass psychische und soziale Systeme mit dem Medium Sprache operieren, aber Sprache eben nicht selbst operativ agiert. Insofern lässt sich Sprache nach diesem Verständnis nicht als System begreifen. Neben anderen Kommunikationsmedien ist Sprache das grundlegende Medium mit der offensichtlichsten Mitteilungsentention, auch wenn Kommunikation grundsätzlich ebenso sprachlos vollzogen werden kann.

Ob nun Musik ähnliche Funktionen wahrnehmen kann, gilt es genauer zu hinterfragen. Zunächst einmal wird der singuläre Ton in der Musiktheorie als grundlegender Baustein musikalischer Erscheinungen betrachtet. Er ist bestimmt durch Tonhöhe, -farbe, -dauer und Tonstärke. Fuchs erinnert daran, dass der etymologische Ursprung des Wortes „Ton“ bereits eine grundlegende Eigenschaft gesamtmusikalischen Geschehens umreißt: Aus dem griechischen „tonos“ bzw. dem lateinischen „tonus“ abgeleitet, besitzt der Begriff die Bedeutung „Spannung“. Aus diesem Blickwinkel erscheint die Entfernung zur differenzdeterminierten Analyse überbrückbar. Auf Spannung angelegte Ereignisse erfordern Anschlussereignisse, und so scheint eine auf punktuelle Momenthaftigkeit angelegte Analyse musikalischen Geschehens – diese wie beispielhaft andere Formulierungen wie „Ereignisse“, „Abläufe“ etc. erfordern quasi eine Vorstellung von Temporalisation – nur akademischen Wert zu besitzen.

In Analogie zur Differenzbedeutung innerhalb basal selbstreferentieller Systeme schlägt Fuchs die Behandlung musikalischer Phänomene ebenfalls als Einheit von Identität und Differenz vor, wobei der Ton nur durch seinen Intervall- (also Differenz-)Charakter eine fixierbare Bedeutung erhält. Der Intervallbezug zu verklungenen oder zu zu erwartenden Tönen der musikalischen Umwelt sichert die spezifische Identität des Tones.

⁵¹⁴ Luhmann, 1997, S. 213

„Der Sinn eines Tones ist durch die Differenz, in der er sich befindet, bestimmt und nicht an sich selbst.“⁵¹⁵

Von nachrangiger Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von tonaler Gleichzeitigkeit im klassischen Sinne einer Akkordbildung und der horizontalen Anordnung melodischer Tonstrukturen. Als Beispiel für Unterschiede, die Unterschiede machen, nennt Fuchs die funktionale Mehrdeutigkeit eines Tones im Rahmen der enharmonischen Verwechslung. Hier werden durch Umdeutung und Umbenennung eines Tones Veränderungen des musikalischen Zusammenhangs geschaffen und implizierte Anschlussmöglichkeiten in modulatorischer Hinsicht genutzt.

„Die Identität dieses Tones ... bestimmt sich bei quasi-ontologischer Gleichheit durch die Differenz, in der er sich befindet.“⁵¹⁶

Der Annahme einer naturgegebenen Wirkung von Musik kann man zumindest schon an dieser Stelle den Hinweis auf die an der musikalischen Praxis orientierte „Wohl“-Temperierung unseres Tonsystems entgegenhalten. Möge die Entdeckung und Beschreibung klangakustischer Gegebenheiten noch als naturphänomenologische Offenbarungen betrachtet werden, so bildet die Festlegung auf künstlerische Intervalllängen eine Instrumentalisierung zugunsten musikalischer Praxis. Seit Andreas Werckmeister 1681 mit seinen Temperierungsvorschlägen die Reinheit pythagoreischer Klanganalysen in Richtung modulationsfähiger Gleichschwebung gebrauchsgerechter definierte und der Temperierungsfehler – zwölf pythagoreische Quinten (2:3) ergeben übereinander einen Ton, der nicht mit der siebten Oktave (1:2) identisch ist – zur natürlich-harmonischen Stimmung auf alle zwölf (Dur-) Tonarten aufgeteilt wurde, bildet dieses pythagoreische Komma die entscheidende Differenz zwischen reiner Naturstimmung und unserem westlich-abendländischem Tonsystem. Allein diese Entwicklung bzw. Tatsache lässt den Verdacht zu, dass der Eindruck vom geheimnisvoll höheren Wirken der Musik aus der Natur heraus zumindest Nahrung aus außermusikalischen Bereichen psychischer und sozialer Referenzprozesse erhält. So wird selbst der singuläre Ton

⁵¹⁵ Fuchs P., 2004, S. 152

⁵¹⁶ Fuchs P., 2004, S. 153

immer in einem Kontext, als Intervall wahrgenommen. Im westlich-abendländisch geprägten Hörverhalten unterliegt er der Interpretation als Grundton einer Tonika innerhalb einer Dur-Skala. Damit wird er zum Bestandteil eines limitierten Kontingents möglicher Deutungen, limitiert durch von Tonika, Dominante und Subdominante definierte Handlungsspielräume und kontingent durch die Vielzahl praktischer Ausführungsoptionen. Die so entstandenen Erwartungshorizonte schaffen die Bedingungen für Anschlussereignisse, die wiederum berechnete Erwartungen an weitere Anschlussereignisse erfüllen.

Das Verhältnis systemprägender Elemente zur Grundstruktur eines autopoietischen Systems ist durchaus vergleichbar mit dem Selbstbezug elementar musikalischer Ereignisse innerhalb des musikalischen Erwartungshorizonts.

Bei der Frage nach der Analyse musikalischer Wirkungen und Bedeutungen für psychische und soziale Systeme offenbaren sich komplexe, zunächst unübersichtliche und schwer zu deutende Bedingungsbeziehungen. Musikalische Analyse beginnt immer dort, wo Musik längst gewesen ist. Die Theorie der Musik prägt im Laufe musikalischer Evolution zunehmend den Gegenstand musikalischen Erlebens. In diesem diffusen Nebeneinander von Analyse und Ursprung, von Beschreibung und Vorschreibung wird erkennbar, dass „eine verzerrungsfreie Beobachtung der Punktionsbedingungen von Musik nur schwer möglich ist (als Beobachtung dessen, in welchen Hinsichten Musik nicht beobachtbar ist)“⁵¹⁷.

Vom Ausgangspunkt der Autopoiesis psychischer und sozialer Systeme her stellt sich nun die Frage, ob nicht die autopoietische Strukturgleichheit musikalischen Geschehens und Wirkens in bestimmter Art der Reproduktionsweise der Systeme dienlich ist. Die Existenz eines autopoietischen Systems wird gewährleistet durch das funktionale Zusammenwirken der Bestandteile mit dem Ziel der Selbsterhaltung, der Reproduktion. Die Elemente des Systems produzieren sich selbst. In sozialen und psychischen Systemen sind die Elemente gekennzeichnet durch Flüchtigkeit und temporale Instabilität, was eine permanente Neuorientierung an der Umwelt erfordert, um über die Differenz zur Identität zu finden. Das

⁵¹⁷ Fuchs P., 2004, S. 155 f.

singuläre Ereignis entzieht sich der unmittelbaren Beobachtung. Im psychischen System sind es Gedanken, die allenfalls durch nachfolgende Gedanken beobachtbar werden. Nur durch Beobachtung, also einer Operation, die sich zur Unterscheidungsfindung an bestimmten Ereignissen festhält, lässt sich eine gewisse Linearisierung der Gedanken erreichen. Den beobachteten Gedanken nennt Luhmann „Vorstellung“. Wichtig im Hinblick auf den Versuch einer Analogisierung zu musikalischen Ereignissen bleibt die Feststellung, dass der mit einer Unterscheidung arbeitende Gedanke selbst nicht Bestandteil seiner Beobachtung ist, solange, bis er selbst von einem weiteren Gedanken beobachtet werden kann. Dann jedenfalls ist es ein neuer Gedanke.

„Die Aktualität des Bewusstseins auf operativer Ebene ist konstitutiv intransparent.“⁵¹⁸

Mit anderen Worten: Das Bewusstsein erhält sich im Rückgriff auf Gewesenes und benötigt zur planerischen Voraussicht extrapolierende Hilfsmittel.

In diesem Zusammenhang bietet die Sprache als ein „für die Wahrnehmung sehr auffälliges Verhalten“⁵¹⁹ die Möglichkeit einer Engführung des Bewusstseins durch die Bereitstellung von der Strukturierung autopoietischer Bewusstseinsbildung vergleichbaren Komplexitäten. Der Anschluss weiterführender Gedanken wird durch sprachliche Entlastung erleichtert. Die Beobachtungsaktivität zur Identitätssicherung des Systems kann in Fremd- oder Selbstreferenz erfolgen, wobei bei sprachlich gestützter Beobachtung die Referenz zu umweltlichen Gegebenheiten und deren Einfluss auf das System eine größere Gewichtung erhält. Sprache akzeleriert identitätsstiftende Bewusstseinsoperationen.

Felix Mendelssohn-Bartholdy schrieb am 15. Oktober 1842 an Marc André Souchay über seine „Lieder ohne Worte“:

„Es wird so viel über Musik gesprochen, und so wenig gesagt – ich glaube, die Worte überhaupt reichen nicht hin dazu, und fände ich, daß sie hin-

⁵¹⁸ Fuchs P., 2004, S. 157

⁵¹⁹ Luhmann, 1997, S. 213

reichten, so würde ich am Ende keine Musik mehr machen. – Die Leute beklagen sich gewöhnlich, die Musik sei vieldeutig, es sei so zweifelhaft, was sie sich dabei zu denken hätten, und die Worte verstände doch ein jeder. Mir geht es aber gerade umgekehrt. Und nicht blos mit ganzen Reden, auch mit einzelnen Worten, auch die scheinen mir so vieldeutig, so unbestimmt, so mißverständlich im Vergleich zu einer rechten Musik, die einem die Seele erfüllt mit tausend bessern Dingen als mit Worten. Das bringt mich eher zum Gegenteil Ihres jezigen (!) Lehrers, der blos von hübschen Tönen und keinen Gedanken wissen will. Das, was mir eine Musik ausspricht, die ich liebe, sind mir nicht zu unbestimmte Gedanken, um sie in Worte zu fassen, sondern zu bestimmte.“⁵²⁰

Mit diesen Äußerungen beschreibt Mendelssohn-Bartholdy, was jüngere Kommunikationstheorien mit der Berücksichtigung von Beziehungsaspekten und subjektiven Bedeutungszuweisungen belegen: Sprache ist mehrdeutig. Dass im Einzelfall ein ganz bestimmtes Musikerlebnis als eindeutig und unmittelbar empfindbar ist, die „rechte“ Musik „einem die Seele erfüllt mit tausend bessern Dingen als mit Worten“, verweist auf einen grundsätzlich hohen Grad an mit der Lebenswelt assoziierbaren Elementen in der Musik – auch wenn die Assoziationen Ergebnis historisch oder lebensbiografisch gewachsener sozialer Verständigungen sind.

In der direkten Gegenüberstellung von Musik und Sprache wird die Bedeutung des Autopoiese-Konzeptes deutlich: Beide Medien „haben aufgrund der Instabilität und Temporalität sowie der rekursiven Funktionsweise (Anschlußfähigkeit) ihrer akustischen Elemente eine ‚autopoiesis-isomorphe‘ Organisationsstruktur“⁵²¹, auch wenn Sprache und Musik im strengen Sinne keine autopoietischen Systeme sind, da keines der Medien sich selbst aus sich selbst heraus betreiben kann: „Sprache wird von Sprechern gesprochen, und Musik wird komponiert und gespielt“⁵²². Gemeint ist hier die Gleichförmigkeit von autopoietischen Systemen, Musik und Sprache in ihrer Funktionsweise.

⁵²⁰ Mendelssohn Bartholdy, 1842

⁵²¹ Scott, 2007, S. 34

⁵²² Scott, 2007, S. 34

„Als zeitlich instabiles Lautereignis kommt ein (gesprochenes) Wort bspw. nicht alleine vor, sondern im Anschluß an ein anderes; ebenso beruht die ‚innere Motorik‘ der Musik auf dem Drang ihrer Töne, weitere Töne auf sich folgen zu lassen. Um die ‚dynamische Stabilität‘ seines jeweiligen Mediums zu gewährleisten, knüpft jedes Wort- und Tonereignis an das vorangegangene an und bietet zugleich Anschlußmöglichkeiten für das folgende, indem es spezifische Erwartungs- bzw. Verweisungshorizonte aufspannt.“⁵²³

Diese Erwartungs- und Verweisungshorizonte bilden die Bedingungen für die Anschlussfähigkeit nachfolgender Ereignisses und somit für die Kombinationsmöglichkeiten der Elemente. Im sprachlichen Bereich „werden diese Anschlußmöglichkeiten durch die Verweisungshorizonte ihrer Elemente gegeben, d.h. ihre Elemente (Wörter) schließen sich aneinander größtenteils nach Gesichtspunkten der Fremd- bzw. der Außenreferentialität an“⁵²⁴. Außenreferentialität meint in diesem Zusammenhang den Bezug der Sprache zu Sachverhalten und Gegenständen, die außerhalb des Mediums verortet sind. Obwohl die Sprache „in ihrer grammatikalischen und syntaktischen Strukturiertheit zwar auch eine konstitutive Binnenreferentialität aufweist, werden ihre Elemente jedoch nicht ausschließlich um ihrer Grammatik und ihrer Syntax willen aneinander gekoppelt, sondern im Hinblick auf eine konkrete *außenreferentielle* Aussage“⁵²⁵. In der Musik dagegen „sind es vorwiegend intra- bzw. binnen-referentielle Bezüge – d. h. mediuminterne Regelungen der Selbstreferentialität, die die Erwartungshorizonte ihrer Elemente (Töne) und damit auch deren Anschlussfähigkeit präterminieren“⁵²⁶, womit gemeint ist, dass die musikalischen Elemente in jedem Fall innerhalb des Mediums Musik aufeinander bezogen sind. Während in sprachlichen Formen die Dominanz der Fremdreferenz gegenüber der Selbstreferenz augenscheinlich ist, muss das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz in der Musik anders betrachtet werden:

⁵²³ Scott, 2007, S. 35

⁵²⁴ Scott, 2007, S. 35

⁵²⁵ Scott, 2007, S. 35

⁵²⁶ Scott, 2007, S. 35

„Musik drängt sich wegen ihrer organisierten Unterschiedenheit von anderen akustischen Ereignissen, wegen ihrer spezifischen Sequentialität dem Bewußtsein auf ..., aber ist nicht Bewußtsein. Anders als bei Sprache ist es nicht das Etwas einer Vorstellung, an das weiteres angeschlossen werden könnte, sondern es ist einzig musikinvolvierte Zeitlichkeit selbst, die mit ihren komplizierten Strukturen und Prozessen, mit ihren durch jeden Ton aufgeblendeten Erwartungshorizonten die Anschlußselektivität beinahe nolens volens determiniert. Was immer folgt, ist nicht beliebig.“⁵²⁷

So lassen sich in der Übertragung sprachlich gestützter Bewusstseinsoperationen auf Begegnungen mit Musik sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede feststellen. Wenn umgangssprachlich kolportiert wird, dass Musik „eine Sprache sei, die jeder verstehe“, lässt sich diese Aussage mit Korrekturen vertreten: Unter Aufgabe des Identitätsverständnisses von Sprache und Musik gilt die Aussage: Musik ist ebenfalls wie Sprache ein Medium, mithilfe dessen jeder (irgend)etwas verstehen und eine für sich bedeutungsvolle Information generieren kann.

Im Folgenden sei der Gedanke der zeitlichen Flüchtigkeit noch einmal aufgegriffen.

11.1.3 „Man kann Musik nicht hören, wenn man sie hört“⁵²⁸

Musik erfüllt einerseits ebenso eine gewisse Entlastungsfunktion im Hinblick auf eine bewusstseinsbildende bzw. -erhaltende Reproduktion gedanklicher Anschlüsse. Andererseits kommt hier eine existenzielle Eigenschaft hinzu, die eine Beobachtung von Musik aus einem gewissen Blickwinkel heraus unmöglich macht. Das Betrachten von Musik, das gedankliche, bewusste Wahrnehmen geschieht in Analogie zur Vorstellungsbildung in temporaler Nachträglichkeit. Fuchs' These lautet: Man kann Musik nicht hören, wenn man sie hört. Ausgangspunkt dieser provozierenden Aussage ist die Unterscheidung zwischen dem Hören von Musik und dem Erleben, zwischen der Wahrnehmung und dem äußeren Ereignis von Musik sowie seiner unmittelbar psychisch erfahrbaren Wirkung. Die Authentizität von Musik ist nicht begrifflich vermittelbar.

⁵²⁷ Fuchs P., 2004, S. 160 f.

⁵²⁸ Fuchs P., 2004, S. 159

In der direkten Gegenüberstellung von Empfindungen und Musik ist ein differenzierender Blick notwendig. Gemeinsam ist beiden Vorkommnissen die Unmöglichkeit unmittelbarer Beobachtung. Empfindungen zu beobachten, sie wahrzunehmen und zu beschreiben ist nicht identisch mit dem unmittelbaren Ereignis eines Gefühls. Vergleichbar mit der Musik ist allenfalls das Verhältnis des Urzustands zu seiner eigenen Beschreibung. Eine inhaltliche Belegbarkeit der Nichtidentität von Empfindung und Musik ist durch Beispiele gegeben, in denen dieselben Melodien aufgrund gewisser sprachlich gestützter Vorstellungen unterschiedliche Emotionen hervorrufen, je nach Situation oder Kontext.

Eine logische Konsequenz der Vorstellung, dass die Authentizität von Musik nicht begrifflich mittelbar ist und die Wahrnehmung immer einen Vorgang darstellt, welcher zeitlich nach dem unmittelbaren Hör-Ereignis einsetzt, ist die These, dass Musik im psychischen System nur als Gedanke beobachtbar und aufgrund der Einschränkungen durch sprachliche Kontingenzen höchstens näherungsweise mittelbar ist.

Musik sorgt durch ihre differenzierte und spezifizierte Ordnung akustischer Phänomene für eine das Bewusstsein perturbierende Aufmerksamkeit. Sie unterscheidet sich üblicherweise von nur selektiv und instrumentalisiert wahrgenommenen Umweltgeräuschen. Im Vergleich zur Sprache, die Anschlussvorstellungen auch nichtsprachlicher Art erleichtern hilft, ermöglicht das Vorhandensein eines kulturell gewachsenen Erwartungsspektrums der Musik eine Anschlussselektion. Das Kommende ist vorhersehbar, zumindest nicht beliebig.

Schweifen die Gedanken während des Wahrnehmens von Musik auf die semantische Ebene des Geschehens ab, gerät das Bewusstsein ins Stocken, schwingt es auf der Referenzebene zwischen der hochtemporalisierten Flüchtigkeit des gegenwärtigen Erlebens und der Beobachtung des Gedankens über das, was geschieht. Die Unbeobachtbarkeit von Musik ergibt sich aus der rhythmischen Verschiebung dieser beiden Vorgänge. Musik als streng organisierte Zeitkunst symbolisiert in ihrer typischen Anschlussproduktion permanent zerfallender Elemente das Charakteristikum einer autopoietischen Organisation innerhalb psychischer und sozialer Systeme.

Musik ist von ihrem Wesen her intransparent für die Operation des Bewusstseins. Sie wirkt aus sich selbst heraus, nicht durch Transformation auf die selbstreferente Beobachtungsebene. Ist das musikalische Geschehen beendet, muss das Bewusstsein regelrecht geweckt werden.

Das vielleicht typischste Merkmal für Musik und ihr Wirken ist das durch Tonika, Dominante und Subdominante geprägte Pendeln im Kraftfeld zwischen Spannung und Ruhepunkt. Die sich in der Dominante entfaltende Unruhe, Erwartung und Erregung finden ihre Auflösung, ihr Ziel und ihre Entspannung in der Tonika. Das Bilden einer Schlusskadenz lässt sich als ein Nachhausekommen in entspannte Vertrautheit empfinden. Insofern steht der authentische Schluss in der europäischen Musik für das positive und wohlverdiente Ausklingen nach aufregender und beunruhigender Auseinandersetzung. Dieser Spannung sich zu stellen gelingt in froher Erwartung und festem Glauben an das gute Ende. So impliziert ausdifferenzierte und hochkomplexe Musik über die Ausarbeitung von Motiven und Themen, über Sequenzierung und Wiederholungen im Normalfall die Rückkehr zur Ruhe der Gewissheit, zum Finale, das letztlich in einem selbst endet und Heimkehr in vertraute Bahnen ermöglicht. Vor dem Hintergrund dieses durch die Evolution der Tonalität geschaffenen Gravitationsfeldes besteht selbst Musik, die auf tonale Schlussbildungen verzichtet, quasi als kontrollierte und gewollte Nichtbeachtung.

Die auf der Basis konzeptkonstanter Tonalitätsstrukturen und adäquater Hörerfahrungen beruhenden Erwartungen an musikalische Abläufe im Vorfeld akustischer Wahrnehmungen vermitteln also einen Spielraum für gelegentliches Abdriften in semantische Rückbezüge bei gleichzeitiger Wahrnehmungskonstanz.

„Es lässt sich vermuten, dass an dieser Annehmlichkeit von Simultanisierungs- und Desimultanisierungsbereichen sich musikalische Evolution verdichtete.“⁵²⁹

⁵²⁹ Fuchs P., 2004, S. 164

11.1.4 Musik ist keine Kommunikation

Kommunikation kommt nicht ohne die sinngebende Unterscheidung psychischer Systeme aus. Sie ist grundsätzlich fremdreferentiell. Im Gegensatz dazu liegt in der Musik kein fremdreferentieller Bezug vor. Zusätzlich lässt sich auch kein metakommunikativer Vorgang in der Musik erkennen. Dass mit der Musik, in der Musik dennoch etwas kommuniziert wird, scheint jedoch nicht von der Hand zu weisen. Fuchs nähert sich einer Auflösung dieses Paradoxons auf umgekehrtem Wege: Musik sei demnach zwar keine Kommunikation, jedoch Auslöser von Kommunikationen oder von durch Kommunikationen hergestellten Verständigungen über assoziative Verknüpfungen. Emotionale Zuweisungen an bestimmte musikalische Erscheinungen sind keine Naturbestimmungen. Sozialisationsprozesse verhindern grundsätzlich wertneutrale Wahrnehmungen von Musik. Sie ist kein Bedeutungsträger an sich. Es drängt sich die Frage auf, wodurch Musik eine soziale Aufladung erhält und welche Bedingungen für semantische Zuweisungen verantwortlich sind. Fuchs vermutet in dieser Sichtweise der Musik ungeahnte Forschungspotentiale, in denen über die üblichen soziologisch gefärbten Strategien hinaus Musik als genuin indifferente Gestalt grundgelegt wird und darauf aufbauend ihre soziale Funktion entschlüsselt und ihre Bedeutung für den Selbsterhalt psychischer Systeme analysiert werden könnte. Das Mysterium des irrationalen Musikerlebens könnte demnach in der bedingungslosen Natürlichkeit der Musik begründet liegen. Vielleicht ist es gerade die Reinheit dieser Kunst, die einen Eindruck von ontologischer Natürlichkeit und Gegebenheit vermittelt.

11.1.5 Das Verstehen von Musik als Vorgang subjektiver Konstruktion

Wird bei dem Verstehensbegriff von einem „grundlegenden Prozess der reflexiven Transformation von fremd generiertem zu selbst generiertem Sinn“⁵³⁰ ausgegangen, so impliziert diese Auslegung bereits den konstruktivistischen Umgang mit subjektiven Bedeutungszuweisungen. Lässt sich in Situationen unmittelbar und eindeutig zu erfolgreicher Anschlussbehandlungen das „Verstehen“ einer Informati-

⁵³⁰ Bandur, 2009, S. 171

on noch relativ klar nachvollziehen – etwa bei der Anwendung einer verstandenen Lösungsstrategie –, ist die Entscheidung in musikalischen Zusammenhängen angesichts einer unmittelbar im hörenden Subjekt verankerten Bedeutung nur schwer zu treffen und setzt zunächst eine definatorische Standortbestimmung voraus:

„Verstehen soll heißen: Erkennen von etwas als etwas. Den Verstehensprozess bestimmen somit drei Faktoren: der Erkennende (= das Verstehenssubjekt), etwas, worauf sich die Erkenntnisbemühung richtet (= das Verstehensobjekt) und das, als was es erkannt wird (= die Bedeutung).“⁵³¹

Das „Erkennen von etwas als etwas“ versteht Gruhn als die „Aktivierung bestehender „Spuren“ im neuronalen Netz, in dem eine musikal. Erscheinung durch Erfahrung bereits repräsentiert ist“⁵³². Hans Heinrich Eggebrecht⁵³³ legt dagegen einen Verstehensbegriff zugrunde, der sich in ein „ästhetisches Verstehen“ im Sinne einer unbegrifflichen und primär sensorischen „Aisthesis“⁵³⁴ und ein „erkennendes Verstehen“ auf der Grundlage reflexiv-begrifflicher Konnotationen unterteilt. Während Gruhn keine Unterscheidung zwischen Wahrnehmen und Verstehen trifft, die Reizung eines Sinnes mit dessen Verarbeitung gleichsetzt und die Identität von Erkennen und Verstehen annimmt, ist für Eggebrecht das „erkennende Verstehen“ nur ein Modus der Bedeutungszuweisung.

Für die anstehende Betrachtung des Verstehens von Musik als Vorgang subjektiver Konstruktion sei ein Verstehensbegriff verwendet, der die neurobiologischen Vorgänge als Basis eines individuellen Erkennens und damit Verstehens zugrunde legt. Diese neurobiologischen Prozesse werden durch Differenzen zwischen dem psychischen System und seiner Umwelt ausgelöst. Der Differenzcharakter zwischen System und Umwelt, der Perturbationen auslöst und letztlich für die

⁵³¹ Gruhn, 1998², S. 177

⁵³² Gruhn, 1994², S. 295

⁵³³ vgl. Eggebrecht, 1995

⁵³⁴ vgl. 14.1 Begriffliche Zuordnungen: Erziehung oder Bildung, Aisthesis oder Ästhetik? Eggebrecht meint mit dem „ästhetischen Verstehen“ keine passive und ausschließlich rezeptiv-reaktionäre Haltung, sondern die begriffslose, nachvollziehende Wahrnehmung musikalischer Strukturen, was Hörerfahrungen voraussetzt. Somit ist sein Begriff des „ästhetischen Verstehens“ nicht reine voraussetzungsfreie Wahrnehmung.

Stimulation der Vorgänge des Verstehens verantwortlich ist, lässt die Fragen der Bedingungen des Verstehens im Zusammenhang mit intersubjektiven und kommunikativen Vorgängen bedeutsam werden. Gebhard Rusch geht davon aus, dass die Begriffe des Verstehens in diesem Kontext geklärt werden müssen:

„Zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation, so die Grundthese, sind die Basis, auf der bzw. von der ausgehend die Begriffe des Verstehens gebildet werden.“⁵³⁵

Eine konstruktivistisch geprägte Kommunikations- und Interaktionstheorie verortet den Gegenstand des Verstehens im Subjekt, löst Verstehen „von einem ‚Sachanspruch‘ [ab] ... und [bezieht es] auf einen Anspruch ... , der ausschließlich im Rahmen von Interaktion entsteht“⁵³⁶. Soziale Interaktion zielt auf eine gegenseitige Beobachtung zum Zweck der Überprüfung von Perturbationspotentialen bzw. der Validitätskontrolle systeminterner Strukturen. Verstehen bedeutet nach Rusch die Entsprechung einer Orientierungserwartung. Demnach kann „Verstehen nur von einem Orientierenden einem Orientierten in einer konkreten Orientierungssituation attestiert werden, und dazu muss Ersterer am Verhalten des Letzteren erkennen können, dass dieser die Orientierungserwartung erfüllt“⁵³⁷. Auf dieser Definition aufbauend kann Verstehen nur „attribuiert [werden], wenn der Orientierende beim Orientierten eine Handlung wahrnehmen kann, die seinen Orientierungserwartungen entspricht“⁵³⁸. Orientierende sind in intersubjektiven Kontexten ebenfalls mit Orientierungserwartungen Anderer konfrontiert, so dass eine „Notwendigkeit intersubjektiver Akzeptanz der Inhalte, auf die Orientierungshandlungen sich richten“⁵³⁹, besteht. Verstehensprozesse, die ohne die Anwesenheit weiterer Personen vollzogen werden, laufen in einer Art „Selbstattribution von Verstehen“ als „Simulation einer Fremdattribution“⁵⁴⁰ ab. Nun gilt es, einen Vorbehalt in der konstruktivistisch geprägten Darstellung

⁵³⁵ Rusch, 1992, S. 217

⁵³⁶ Schatt, 2007, S. 45

⁵³⁷ Schatt, 2007, S. 45

⁵³⁸ Schatt, 2007, S. 46

⁵³⁹ Schatt, 2007, S. 46

⁵⁴⁰ Rusch, 2000, S. 359

subjektiver Eigenwirklichkeiten auch in dem vorliegenden Sachverhalt anzuführen: Die Verortung des Verstehens beim Subjekt und die Aufgabe einer äußeren Entscheidungsinstanz für eine an das Objekt gebundene Vorgabe, was wie zu verstehen sei, bedeutet nicht, auf eine soziokulturell ausgehandelte Begründbarkeit verzichten zu können. So ist das Kennenlernen von Begründungsstrukturen und -zusammenhängen die gesellschaftliche Komponente, die es dem Individuum ermöglicht, eigene Standpunkte und Auffassungen zu ändern und Verstehensprozesse als eine Balance zwischen Selbst- und Fremdreferenz zu vollziehen.

Peter W. Schatt umschreibt die Handlungsebenen, die sich vor dem Hintergrund der Theorie Ruschs erschließen:

- „• Musik-Verstehen kann sich auf Entäußerungen intuitiven, gestischen Erfassens und Begreifens beziehen.
- Musik-Verstehen kann sich auf das Erfassen der strukturellen Zusammenhänge richten.
- Musik-Verstehen kann attribuiert werden, wenn jemand etwas über die „Botschaft“ des Komponisten zu erkennen gibt.
- Musik-Verstehen kann attribuiert werden, wenn historisch-kontextuelle Zusammenhänge dargelegt werden.
- Musik-Verstehen kann attribuiert werden, wenn auf sehr individuelle Weise Bedeutungen hervorgebracht werden, bspw., indem Musik und Bild aufeinander bezogen werden.
- Musik-Verstehen kann auch attribuiert werden, wenn Musik praktisch interpretiert wird.
- Musik-Verstehen kann sogar dann interpretiert werden, wenn nur zu erkennen ist, dass ein Subjekt sich auf Musik einlässt.“⁵⁴¹

In der Vielschichtigkeit der Inhalte, Assoziationen, Erlebnisse und generell außermusikalischen Einflüsse wird deutlich, dass das Verstehen von Musik im Grunde eine Metapher für alles „dasjenige [ist], was ich selbst an Inhalten zur Orientie-

⁵⁴¹ Schatt, 2007, S. 47

rung auf Veranlassung eines Phänomens zusammenzufügen vermocht habe“⁵⁴². So stellt die Tatsache, dass letztlich beim Sprechen über Musik nicht über Musik, sondern über das Sprechen über Musik gesprochen wird, eine notwendige Erkenntnis dar, wenn es darum geht, Inhalte und Methoden im Hinblick auf unterrichtliche Lehr-Lern-Situationen auszuwählen.

11.1.6 „Zauber der Musik“ durch psychosystemische Reproduktion?

Musik als in die Tiefen der menschlichen Empfindsamkeit greifendes Phänomen mit all ihren schwer zu durchschauenden Ausprägungen verdient es ohne Zweifel, von Seiten ihres Ursprungs beleuchtet zu werden und nicht erst mithilfe der Theorie, die zunehmend den Gegenstand, auf den sie sich bezieht, konstituiert. Wird die Faszination der Musik mit der Begrifflichkeit systemtheoretischer Vorstellungen zu erklären versucht, lässt sich in ihr eine wesentliche Bedeutung für die systemerhaltende Reproduktion von Anschlussoperationen in psychischen und sozialen Systemen erkennen. Folgt man Fuchs' Logik in der Negierung kommunikationstypischer Aspekte in der Musik, so betrachtet man zweifelsfrei bereits den originären Zustand von Musik, der sich jedoch sozialen Systemen gänzlich entzieht, da ihre Elemente doch substantiell durch Kommunikationen erhalten werden. Diese Vorstellung widerspricht tatsächlich populären Einschätzungen, nach denen gerade Musikkunstwerke Ereignisse nicht-sprachlicher Kommunikation sind und damit der verwendeten Theoriekonstruktion besonders gut entsprechen.

Es ist deutlich geworden, dass eine schlichte Folge von Tönen, die sich gerade mal in ihrer Abgrenzung zu Umweltgeräuschen definieren, zunächst einmal bedeutungslos ist. Letztlich ist diese Frage ebenso theoretischer Natur, kann doch eine Tonfolge nur hypothetisch nicht-konnotativ wahrgenommen werden.

Dient die Musik, wie sie uns begegnet, in besonderem Maße der Reproduktion systemerhaltender Elemente im Bereich des menschlichen Bewusstseins?

⁵⁴² Schatt, 2007, S. 48

„Formuliert man probeweise parallel zu der Auffassung, daß Gefühle ins Bewußtsein immer nur als das geraten, was sie nicht sind, erhält man den Satz: Musik werde im Bewußtsein prozessiert als etwas, was sie nicht sei, und so merkwürdig sich das anhört: diese These ist angesichts einer Theorie autopoietischer Systeme nichts weniger als von trivialer Richtigkeit. Denn wenn zutrifft, daß Bewußtseine autopoietische, selbstreferentiell geschlossene Systeme sind, daß Bewußtsein ausschließlich eine Selbsttransformation von Gedanken mit Hilfe von Gedanken ist, dann bedeutet das: Musik kann im psychischen System nur als Gedanke bewegt werden.“⁵⁴³

Durch Musik werden bestehende Erhaltungsstrategien des psychischen Systems bestätigt und gesichert. Ist das psychische System wie jedes andere auch daran interessiert, im evolutionstheoretischen Sinne sich selbst zu erhalten und im Notfall mittels Perturbationen Änderungen zur Verbesserung seiner Existenz in Kauf zu nehmen – also zu lernen –, so bestätigt Musik zunächst, dass dieser Notfall nicht besteht und die systemimmanenten Reproduktionszwänge auf soliden Grundlagen stehen, also einer Bestätigung gleichkommen. Dass die Musik in unserer Tonalität und im Spannungsverhältnis zwischen Spannung und Ruhepunkt vorhersehbar und damit im Grunde bestens vertraut und bekannt ist, unterstützt diese Vorstellung.

Da psychische Systeme – also im Sinne Luhmanns „Personen“ – sich in sozialen Systemen bewegen und somit Kommunikationen als fremdreferentielle Bezüge wichtige Bestandteile psychosystemischer Reproduktionen sind, scheint doch ein engerer Zusammenhang zwischen Kommunikation und Musik zu existieren. Fuchs leugnet diesen Zusammenhang nur im Hinblick auf die assoziationsfreie Urform musikalischen Geschehens. Das Gelingen einer Kommunikation innerhalb des Ansatzes Niklas Luhmanns entspricht der „intentio lectoris“, die Umberto Eco als eine mögliche Interpretationstheorie bei literarischen Texten beschreibt. Im Gegensatz zu üblichen Interpretationen „legen die verschiedenen Praktiken der Dekonstruktion das Gewicht auf die Initiative des Adressaten und

⁵⁴³ Fuchs P., 2004, S. 160

auf die irreduzible Ambiguität des Textes, was diesen zum bloßen Stimulus für die Willkür der Interpretationen werden lässt⁵⁴⁴.

Das Bild des selbst entscheidenden Interpreten und autonomen Zuhörers scheint in besonderen Fällen angreifbar, legen doch programmatische Hinweise und werkbegleitende Vorgaben insbesondere bei klassischer Musik einen engen Rahmen für analytische Wunschbilder. Danach können Vorgaben nur Vorschläge und Anregungen für das urpersönliche Musikempfinden sein. Im Sinne einer „*intentio lectoris*“ besitzt Musik nur die Möglichkeit der Perturbation, der Anregung von Bildern, Gefühlen, Einstellungen und Assoziationen. Die Entscheidung über die tatsächliche Wirkung liegt beim Hörer. Kommunikation gelingt, wenn etwas verstanden wird. Der Weg zur inneren Ruhe und Entspannung mag für den einen Hörer durch den Garten einer Jupitersinfonie, für den anderen durch die vermeintlich anarchische Unterwelt einer Heavy Metal Band führen.

Musik erhält ihre „Zauberkraft“ durch die persönliche Wertschätzung des Verzauberten. Vielleicht ist sie nicht mehr als ein Schlüssel, ein Auslöser und Erinnerer im Hinblick auf psychische Vorgänge. Es liegt in der Logik der konstruktivistischen Theorie, dass Musik somit individuelle Realitäten berührt und erschafft, was eine Verständigung darüber aufgrund des Transformationsverlustes bei einer Versprachlichung emotionaler Zustände erschwert, wenn nicht ganz unmöglich werden lässt.

An der Nahtstelle zwischen systemischen Konstruktivismus, Pädagogik und dem Fachbereich der Musik soll nun zunächst die Auseinandersetzung mit der Musikpädagogik angebahnt werden, indem durch die Darstellung der historischen Bedingungen eines konzeptionellen Musikunterrichts im 20. Jahrhundert ein Verständnis für die Situation des aktuellen Musikunterrichts geschaffen wird.

⁵⁴⁴ Eco, 1992, S. 38 f.

Bedingungen und Entwicklungen eines konzeptionellen Musikunterrichts im 20. Jahrhundert

Der Umgang mit den Begriffen Musikerziehung und Musikpädagogik beinhaltet einerseits historisch gewachsene Verständnisaspekte, die im Spannungsfeld zwischen der Vorstellung von Musik als Medium zum Erreichen außermusikalischer Ziele quasi als psychosoziales Therapeutikum (Musik als Erziehungsmittel) und der Vorstellung einer fachlich orientierten Auseinandersetzung mit musikalischen Strukturen und den damit einher gehenden Erkenntnisprozessen bzgl. der Wirkung von Musik (Erziehung zur Musik) zu finden sind. Dieses grundsätzlich unterschiedliche Verständnis von musikpädagogischem Handeln verweist andererseits auf die systematische Problematik in der Verbindung der Begriffe Musik und Pädagogik (Erziehung). Während der Terminus Musik prinzipiell und statisch einen Fachbereich semantisch abgrenzt, impliziert der Begriff der Pädagogik letztlich eine Verhaltensänderung des Subjekts und setzt sich per definitionem wissenschaftlich mit Ursachen, Begleitumständen und Folgen pädagogischen Handelns auseinander.

„Werden beide Tätigkeitsfelder in praktischer oder theoretischer Hinsicht miteinander verknüpft, so ist ein Spannungsgefüge zwischen pädagogischer Intentionalität, d.i. auf mögliches Handeln zielende Reflexion, und ästhetischem Telos etabliert, welches zur Bestimmungsgröße eben dieser Verknüpfung wird.“⁵⁴⁵

Aktuelle Musikunterrichtskonzeptionen spiegeln diese Dichotomie wider in der Diskussion der Bedeutung des Kunstwerkgedankens und seiner unterrichtlichen Vermittlung einerseits und der Betonung schülerorientierten Musikunterrichts andererseits. In der versachlichten Koexistenz beider Ansätze in gegenwärtigen

⁵⁴⁵ Kaiser, 1994, S. 176

Musikunterrichtskonzeptionen zeigt sich die natürliche Reifung eines Jahrhunderts lang andauernden Verständniswechsels hin zu einer Ansätze integrierenden Kompromisslösung.

12.1 Rückblick: Die Entdeckung der Kindheit

12.1.1 Johan Amos Comenius

Johan Amos Comenius (1592–1670) schuf mit seinen pädagogischen Überlegungen erstmals das Bild einer Kindheit, das die Vorstellung von Kindern als kleinwüchsige Erwachsene ablöste. Die Kindheit als eine Vorbereitungsphase für das spätere Leben begreifend, entwarf Comenius eine kindgerechte Methodik und Didaktik, in deren Mittelpunkt nicht das reine Auswendiglernen von Wissen, sondern das Lernen durch einen aktiven Umgang mit den Dingen des Lebens stand. Das „Entdeckende Lernen“ als ein wesentlicher Aspekt modernen Unterrichts und darüber hinaus ebenso fundamentaler Grundgedanke des konstruktivistischen Lernens findet hier eine seiner zahlreichen Wurzeln. Zur Bedeutung der Musik finden sich folgende Aussagen:

„Den Anfang in der Musik werden sie [die Kinder, R.K.] machen, wenn sie aus Psalmen und Hymnen einige leichtere Stellen auswendig lernen; das wird in den täglichen Andachten seinen Platz finden.“⁵⁴⁶

Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit einzelnen Stufen musikalischer Betätigung während der ersten Lebensjahre betreibt Comenius in seiner Schrift „Der Mutter Schul“:

„Musica ist uns die natürlichste. Denn sobald wir zur Welt geboren werden, fangen wir bald an, das Paradeißliedlein zu singen, a.a.e. weinen, sage ich, und klagen ist unser erste Musica, welche man Kindern nicht verwehren kan, und wenn es auch möglich were, soll mans nicht thun, weil es zur Gesundheit dienet, ... Im andern Jahr fängt die eusserliche Mu-

⁵⁴⁶ Comenius, Flitner & Schaller, 2007, zitiert nach Ribke, 1995, S. 16

sica den Kindern anmutig zu werden, nemlich, das singen, geigen, ... und andere Instrumenta musicalia. Darumb soll man ihnen solche mittheilen, damit ihre Ohren und Gemüt zur melodien gewöhnen. Im dritten Jahr bestehet der Kinder Musica auch noch im zuhören. ... Im vierdten Jahr ist bey etlichen Kindern das singen nicht unmöglich ding: bey denen aber die langsamer sind Musicam zu begreifen, kann es auffgeschoben werden. Es kann auch den Kindern (sonderlich den Knaben) zugegeben werden eine Pfeiffe, Paucke, Geiglein. Daß sie lernen pfeiffen, klümpern, und also ihr Gehör zu allerley melodien angeführet werde. Im fünfften Jahr (wofern es im vierdten nicht angefangen ist) wird es zeit seyn, dass sie ihren Mund mit geistlichen Liedern und Gesängen auffthun und anfangen mit ihrer Stimme GOTT ihren Schöpfer zu loben.“⁵⁴⁷

In Erkenntnis der Notwendigkeit einer frühkindlichen Förderung als Basislegung einer umfassenden Bildung für alle Kinder, unabhängig vom Geschlecht, sozialen Status und unter Berücksichtigung eigener Antriebsfähigkeit nach den Prinzipien der Vernunft und der Anschauung modellierte Comenius ein Menschenbild, das in seiner demokratischen und humanen Orientierung die Grundlage heutiger Erziehung bildet. Die Musik stellt darin ein hilfreiches Medium dar, das zuallererst dem Kinde die Möglichkeit gibt, auf natürlichem Wege zu sich selbst zu finden und sich darüber hinaus notwendiges Wissen anzueignen. Vor dem Hintergrund eines theokratischen Weltbildes und tief verwurzelt in der christlichen Erlösertradition entwickelte Comenius das Verständnis des Menschen als zentrale Leitfigur für den Entwicklungs- und Erneuerungsprozess der Welt. Das Beherrschen christlichen Liedgutes und der liturgischen Regeln für den Gottesdienst besaß praktisch seit der katechetischen Laienschule der Reformation einen mit den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens gleichbedeutenden Stellenwert im gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Das Auswendiglernen der Texte und Choräle sicherte die spätere Teilnahme am christlich-religiösen Alltag. Das schulische Singen mehrstimmiger Choräle im 17. Jahrhundert brachte bereits über den utilitaristischen Charakter hinaus gehende erste Ansprüche an Methode und künstlerische Gestaltung. Mit den Anfängen der Volksschule im

⁵⁴⁷ Comenius, 1636, zitiert nach Ribke, 1995, S. 17 f.

18. Jahrhundert und ihrer Ausrichtung auf eine volkstümliche Geisteshaltung kam die Forderung nach allgemeinbildendem, volkstümlichem Liedgut auf.

12.1.2 Jean-Jacques Rousseau

Begleitet wurde diese gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich durch die Forderung nach Akzeptanz einer kindgerechten Kindheit in der Person des Philosophen und Pädagogen Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). In seiner Gesellschaftskritik wendete sich Rousseau gegen eine frühzeitige, „unnatürliche“ Festlegung abstrakter Lerninhalte, welches er in seinem Roman „Emil oder über die Erziehung“ prosaisch dokumentierte.

„Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden. Kehren wir diese Ordnung um, so erhalten wir frühreife Früchte, die weder reif noch schmackhaft sind und bald verfaulen. ... Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.“⁵⁴⁸

Rousseau bot zur Unterstützung des inneren Reifungsprozesses Übungen zur Optimierung der Sinnesfunktionen an und benannte in diesem Zusammenhang Möglichkeiten der musikalischen Beschäftigung. Allerdings beschränkte sich Rousseau auf stimmliche Aktivitäten. Im Sinne der natürlichen Auseinandersetzung mit Musik lehnte Rousseau ein frühzeitiges Notenlernen ab. Stattdessen forderte er:

„Macht seine Stimme rein, gleichmäßig, biegsam, klingend; sein Ohr empfänglich für Takt und Harmonie, aber nichts mehr. ... Will er aber singen, so würde ich versuchen, einige Lieder für ihn zu machen, die seinem Alter angemessen und genauso einfach wären wie seine Gedanken.“⁵⁴⁹

⁵⁴⁸ Rousseau & Schmidts, 2001, S. 69

⁵⁴⁹ Rousseau & Schmidts, 2001, S. 139

Im Sinne Rousseaus diente die musikalische Auseinandersetzung im Umgang mit Kindern einer grundsätzlichen Sinnessensibilisierung. Ohne methodische Vorgaben blieb ihm in jedem Fall wichtig:

„Lehrt sie [die Musik, R.K.], wie ihr wollt, nur sie muss immer ein Vergnügen bleiben.“⁵⁵⁰

Auch wenn Rousseau der Musik nicht explizite Bedeutungen im Zusammenhang erzieherischen Wirkens beimaß, so ist auch bei ihm der Grundgedanke eines musisch fundierten Lernens zu erkennen – eines Lernens, bei dem die Musik hilfreich zur Seite steht.

12.1.3 Heinrich Pestalozzi

Ähnlich instrumentalisiert erscheint der Bezug zur Musik in der Theorie des Schweizer Pädagogen Heinrich Pestalozzi (1746–1827), dessen Einbringung von Musik als unterstützende Lernhilfe von Johann Wolfgang von Goethe in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ 1829 literarisch dokumentiert wurde. Goethe beschreibt die musikalische Tätigkeit in einer von Pestalozzi initiierten Modellschule:

„Was die Knaben auch begannen, bei welcher Arbeit man sie fand, immer sangen sie, und zwar schienen es Lieder jedem Geschäft besonders angemessen und in gleichen Fällen überall dieselben. [...] Allerdings, ..., bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. Der einfachste Genuss sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingepägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt; andere Vorteile zu selbsttätigen Zwecken verschwistern sich sogleich: Denn indem wir die Kinder üben, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlass dieser Zeichen so dann in ihrer Kehle wiederzufinden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und

⁵⁵⁰ Rousseau & Schmidts, 2001, S. 140

gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben, als man denkt, und da dieses alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen ausgeübt und nachgebildet werden muss, so fassen sie den hohen Wert der Mess- und Rechenkunst viel geschwinder als auf jede andere Weise. Deshalb haben wir denn unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.“⁵⁵¹

Die Musikausübung als Methode bei der Vermittlung allgemeiner Lerninhalte entspricht dem in der heutigen Musikpädagogik integrierten Teil einer musikalisch begründeten Bildung, wobei hier die Differenzierung zwischen unmittelbarer Lernhilfefunktion und psychosozialem Aspekt sowie der Hoffnung auf Transferwirkungen in nichtmusikalische Bereiche nicht vorgenommen wird.

Ein wesentlicher Gedanke der Pädagogik Pestalozzis ist die Zerlegung komplexer Lerninhalte in elementare Grundkomponenten, deren sukzessives Zusammenfügen schließlich wieder zu ganzheitlichen Gebilden führt. Diese Elementarmethode findet sich wieder in der „Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“⁵⁵², die 1810 von Hans Georg Nägeli und Michael Traugott Pfeiffer entwickelt wurde. In methodischer Konsequenz galt es, zunächst die Grundparameter der Musik einzeln zu erlernen und zu trainieren, bevor die Elemente nach und nach miteinander verbunden wurden und schließlich in das Üben von Kinder- und Chorliedern mündeten. Hier wird Musik wiederum zum Unterrichtsgegenstand, zum eigentlichen Inhalt schulischen Lernens.

12.1.4 Friedrich Fröbel

Pestalozzi und Rousseau fanden in ihrer zeitgeschichtlich visionären Vorstellung einer kindgerechten Erziehung eine Fortführung in dem Begründer der Kindergartenpädagogik, Friedrich Fröbel (1782–1852). Seinem Verständnis einer harmonischen Entität kindlichen Handelns entsprach die Forderung nach Bereit-

⁵⁵¹ Goethe, 1829, S. 125 f.

⁵⁵² Nägeli, 1810

stellung spielerischer Handlungsmöglichkeiten. Dazu gehörte neben Übungen zur Sprachschulung, zur numerischen Auffassungsgabe sowie zur sportlichen Weiterentwicklung insbesondere der Umgang mit künstlerischen und kreativen Aufgaben.

„Gesang, Zeichnen, Malen und Formen müssen darum nothwendig von einer allgemeinen, um- und erfassenden Erziehung und Menschenbildung frühe berücksichtigt, frühe als wirkliche Gegenstände der ernstesten Schule behandelt, und nicht einer zufälligen gehalt- und fruchtlosen spielerischen Willkür preisgegeben werden.“⁵⁵³

Friedrich Fröbel sah in der Kompetenzerweiterung der Mütter eine wesentliche Voraussetzung kindgemäßer Erziehung. Eine wesentliche Rolle spielten dabei die „Mutter- und Koselieder“, die Fröbel selbst entwarf und denen er bildende und erzieherische Wirkung durch Körper-, Geist- und Sinnesschulung unterstellte. So stellte von Anfang an die musisch orientierte Erziehung innerhalb des erfolgreichen Kindergartenkonzepts Friedrich Fröbels eine besondere Bedeutung dar, was jedoch durch die Kindergärtnerinnen nicht geleistet werden konnte und infolgedessen eine Vernachlässigung des musikalischen Anteils in der Kindergartenpädagogik zur Folge hatte.

12.1.5 Maria Montessori

Auf dem Weg zu einer Analyse zeitgenössischer Musikunterrichtskonzeptionen sei ebenfalls auf die musikpädagogischen Anteile des Lehr- und Lernmodells Maria Montessoris eingegangen. Ihre Pädagogik, welche das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen, Talenten und Begabungen in den Mittelpunkt rückte, beinhaltete die Vorstellung eines Kindseins mit eigenen Möglichkeiten, bei entsprechender Konzentration und Sammlung innewohnender Fähigkeiten und Fertigkeiten Probleme zu lösen und durch die dabei gemachten Erfahrungen („absorbierender Geist“) bei erzieherisch geleiteter, richtiger Entfaltung eine Steigerung zu erfahren. Zusätzlich galt es, diesen Vorgang der Entwicklung professi-

⁵⁵³ Fröbel, 1883, S. 159 f.

onell zu begleiten und zu optimieren. Innere und äußere Bedingungen des Lernens sollten erforscht werden, um den Prozess idealerweise steuern zu können. Zur Optimierung der Voraussetzungen bedurfte es der Schaffung einer Lernumwelt, die es dem Kinde ermöglichte, in selbstbestimmtem Rhythmus seiner natürlichen Lernfreude nachgeben und derart Selbstvertrauen und Selbstständigkeit gewinnen zu können. Um das Musik „lernen“ ähnlich wie das Erlernen der Sprache ermöglichen zu können, forderte Maria Montessori tägliche musikalische Anregungen. Jedem Kinde sei der Zugang zur Musik möglich, „viele der angeboren erscheinenden Begabungen seien nur das Ergebnis einer systematischen Gehörschulung, die sie mit ihrer Methode glaubte, bei allen Kindern erzielen zu können“⁵⁵⁴. Abgesehen von der Aufgabe der Persönlichkeitsbildung beim Kind – es gehörten Tanz, Gesang und Instrumentalspiel zur Ausbildung – sah Montessori auch die Vermittlung musikalischen Wissens und kultureller Eigenarten als Aufgabe des Musikunterrichts. Im Sinne einer psychosozialen und persönlichkeitsbildenden Entwicklung sollten Kinder ihre Persönlichkeit durch Musik auszudrücken lernen. Als Ausdruck einer spontanen, innewohnenden Schaffenskraft galt es, frühe Eigenkompositionen zu ermöglichen und die Kinder dahingehend zu ermutigen. So finden sich bei Montessori wiederum beide Aspekte musikpädagogischen Handelns wieder. Allerdings konnte der Musikunterricht nicht der ansonsten grundlegenden Forderung nach Selbstbestimmung und freiem, selbstständigem Handeln mit freien Materialien in jedem Punkt gerecht werden. So war die Mitwirkung der Lehrperson dringend notwendig, um die erforderlichen musikalischen Anreize bieten zu können. Musikalisches Lernen erfolgte durch konkretes Nachahmen und weiterführendes Handeln. Sinnesübungen in der Verbindung mit Stilleübungen sowie rhythmisch-motorischen Übungen, auch zur emotionalen Erfassung von Musik und musiktheoretische Übungen wurden zu homogenen, integrierenden Übungen miteinander verbunden. So waren Wahrnehmungsschulung, ästhetische Erziehung und fachliche Wissensvermittlung ebenso Inhalte des musikdidaktischen Konzepts Montessoris wie das Erreichen einer sedierenden und disziplinierenden Wirkung von Musik.

⁵⁵⁴ Meyer & Rodermund, 2001, S. 17

„Es braucht nicht näher geschildert zu werden, welche Bedeutung eine solche Erziehung hat für die großen Massen der Kinder. Das neue Geschlecht würde ruhiger werden und das geräuschvolle Treiben verabscheuen, das gegenwärtig die Wohnviertel der Armen erfüllt, welche, dicht zusammengedrängt, den niederen, tierischen Instinkten unter sich preisgegeben sind.“⁵⁵⁵

Interessant und in jedem Falle erwähnenswert im Sinne einer späteren konstruktivistischen Musikdidaktik ist das Errichten einer Musikbibliothek, welche die Studentin und spätere Mitarbeiterin Maria Montessoris, Anna Maria Maccheroni, zur Katalogisierung erster Kindervorspiele und Kinder-„Konzerte“ vorschlug. Diese sollte ebenso Rezitative und Operndialoge enthalten und eine permanente Erweiterung durch die Kinder und die Lehrerinnen erfahren. Die konsequente Verknüpfung des Freiarbeitsgedankens mit den Bedingungen und Möglichkeiten musikalischen Lernens dürfte mit den Gegebenheiten heutiger Technologie noch wesentlich leichter umsetzbar sein und somit auch im musikalischen Bereich Optionen individuellen Lernens eröffnen.

12.2 Hermann Kretschmar: Die Notwendigkeit einer Schulmusikreform

1926 jedoch ließ sich die Grundidee der musikalischen Erziehung Montessoris, Bildung der Persönlichkeit und Einzelarbeit musikpädagogisch zu unterstützen, kaum mit dem Verständnis des Musikunterrichtes in Deutschland, der bereits stark vom Gedanken der Erziehung zur Gemeinschaft und des Volkstums geprägt war, in Einklang bringen.

Abgesehen von singulären Reformbemühungen war die Schule in Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts im Wesentlichen eine Pauk- und Drillschule, dessen Musikunterricht grundsätzlich als reiner Gesangsunterricht geleistet wurde. Dabei stellte die Kombination aus volkstümlichem und geistigem Liedgut lange

⁵⁵⁵ Montessori, 1923, S. 194

Jahrzehnte – wenn auch mit zunehmender allgemeinmusikalischer Zielsetzung – den Inhalt musikalischer Erziehung in der Schule dar. Während in dem Regulativ für das Elementarschulwesen von 1854 das Singen nach Noten noch abgelehnt wurde, brachte dann der Preußische Ministerialerlass von 1914 nach Hermann Kretzschmar die Aufnahme des Notenlernens in das didaktische Konzept der Schulmusikpädagogik. Kretzschmar, der Begründer einer musikalischen Hermeneutik und einer der renommiertesten Musikwissenschaftler seiner Zeit, stellte in dem Bemühen um eine Neustrukturierung und Aufwertung des Musikunterrichts bereits 1900 dem Preußischen Kultusministerium eine „Denkschrift zur Notwendigkeit einer Schulmusikreform“ vor. Seine Initiativen um eine Etablierung reformerischer Grundgedanken in den preußischen Lehrplänen – zwischen 1903 und 1911 fanden zahlreiche musikpädagogische Kongresse statt – blieben in den musiktheoretischen Fachdiskussionen hängen, da sowohl die mangelhafte Ausbildung der Musiklehrer als auch das geringe Kontingent an Musikstunden in den Schulen eine Umsetzung der Reformideen scheitern ließen. Immerhin erreichte Kretzschmar mit dem Beschluss des Preußischen Ministerialerlasses von 1914 erstmals einen über das sittliche Ziel hinausgehenden, eigenen gesamtmusikalischen Anspruch an die Schulmusik, in dem die Musik nicht mehr nur als Mittel zum Zweck, sondern als autonomer Fachbereich behandelt werden sollte. So ergab sich mit diesem Erlass quasi die Nahtstelle zwischen historischer und moderner Schulmusik. Doch vorher galt das Prinzip des Vor- und Nachsingens. Der pädagogische Stellenwert des Musikunterrichts kann als kaum vorhanden betrachtet werden; Schulhöre hatten in erster Linie repräsentativen Charakter und der Musikunterricht an höheren Schulen war nicht einmal kontinuierlich gewährleistet. Die Musik stand im Dienste der Aufgabe der Schule, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu erhalten und zu stützen. In diesem Sinne bestand das Repertoire der Schüler weitestgehend aus tugendhaften Jugendliedern, Chorälen, volkstümlichen Liedern und zunehmend das Vaterland heroisierenden, patriotischen Gesängen.

12.3 Musikerziehung in reformpädagogischen Ansätzen

12.3.1 Die Kunsterziehungsbewegung als musischer Vorreiter der pädagogischen Erneuerung

Die Grundidee einer am Kinde orientierten Pädagogik, nach der unter Anerkennung der kindlichen Eigenwelt Pädagogik verstanden werde müsse als begleitendes Wecken des künstlerischen und wissenschaftlichen Potentials, fand sich wieder in einer von Kulturkritik und der Sehnsucht nach Befreiung von akademischem Formalismus getragenen Neuorientierung in der Kunsterziehung. In dem Bedürfnis, „in einer neuen Ganzheit, in der Erneuerung der Kunst der niederländischen Meister“⁵⁵⁶ der überhöhten, intellektuellen Glorifizierung hehrer Kunstwerke einen „Ausgleich von Künstler- und Gelehrtentum“⁵⁵⁷ entgegenzusetzen, propagierte zunächst Julius Langbehn⁵⁵⁸ in deutlich deutschnationalem Bezug eine stärkere Besinnung auf eine ganzheitliche Kunsterziehung. Die Idee der Erneuerung des Denkens durch die Möglichkeiten der Kunst ergänzte gegen Ende des 19. Jahrhunderts das Bestreben der Jugendbewegung nach sinnlicher Natürlichkeit.

Als führender Protagonist der Kunsterziehungsbewegung kristallisierte sich der Hamburger Lehrer und Leiter der Hamburger Kunsthalle, Alfred Lichtwark heraus, der über die allgemeine Kulturkritik hinaus eine grundsätzliche Reformbedürftigkeit der Schule diagnostizierte.

„Die Schule geht vom Stoffe aus und bleibt am Stoffe kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln.“⁵⁵⁹

Die schöpferischen Kräfte im Kinde sollten geweckt werden und über das reine intellektuelle Faktenwissen hinaus eine Erziehung zur ästhetischen Genussfähigkeit stattfinden. Ohne eine theoretische Überfrachtung mit reinem Wissen

⁵⁵⁶ Gruhn, 2003¹, S. 184

⁵⁵⁷ Gruhn, 2003¹, S. 184

⁵⁵⁸ vgl. Langbehn, 1890

⁵⁵⁹ Alfred Lichtwark anlässlich einer Rede auf dem 2. Kunsterziehungstag in Weimar am 11.10.1903: Die Einheit der künstlerischen Erziehung. Zitiert nach (Flitner & Kudritzki, 1982, S. 113)

gelte es, den Kindern vor dem Hintergrund einer gewissen „Ehrfurcht“ einen unmittelbaren Zugang zur bildenden Kunst, aber auch zu Literatur und Musik zu ermöglichen. Lichtwark verband mit dieser neuen Form der künstlerischen Erziehung auch den Anspruch an eine sittliche Erneuerung und propagierte diese Form der Kunsterziehung über den reinen Kunstunterricht hinaus als ein neues Unterrichtsprinzip. Schule sollte von Kunst durchdrungen sein. Lichtwark selbst führte Schulklassen durch die Hamburger Kunsthalle, sammelte Erfahrungen in zahllosen Gesprächen mit den Jugendlichen und entwickelte schließlich eine Vorstellung von der Realisierung erfolgreichen Unterrichts, welche durchaus als wichtiger Beitrag innerhalb reformpädagogischer Bestrebungen anzusehen ist. Seiner Ansicht nach sollte ein Unterricht möglichst praxisnah gestaltet sein. In der Auseinandersetzung mit Kunst galt ihm das Aufgreifen der natürlichen Neugier der Schüler als unverzichtbare Voraussetzung erfolgreichen Lernens. In der Diskussion mit dem Lehrer und den Mitschülern erarbeite sich der Schüler selbstständig das notwendige Wissen. Die Betonung der Selbstständigkeit, also des autonomen Lernens beim Kinde signalisiert eine verblüffende Modernität dieses Ansatzes. Die zeitgemäße Vorstellung eines begleitenden, sanft steuernden Lernens, welche, was noch zu zeigen sein wird, durchaus konstruktivistische Grundlagen enthält, wird durch die Forderung Lichtwarks nach einer prägenden Persönlichkeit des Lehrers noch deutlicher.

„Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer.“⁵⁶⁰

Allerdings unterstellt Lichtwark dem Kunstwerk eine autonome Wirkung. Unabhängig, ob es der bildenden Kunst, der Musik oder der Literatur entstammt, liegen sein Verständnis und seine Interpretation in ihm selbst begründet. Das wiederum trennt diesen Ansatz von konstruktivistischem Gedankengut: Nach Lichtwark bedarf das Kunstwerk nicht der Phantasie des Betrachters oder der assoziativen Verbindung mit etwas Drittem, „der Genuss besteht in der Freude, welche die Anschauung des Schönen weckt“⁵⁶¹.

⁵⁶⁰ Lichtwark, 1995, S. 108

⁵⁶¹ Lichtwark, 1995, S. 32

Der Gedanke einer „künstlerischen“ Erziehung fand Gehör in der allgemeinen Bildungsdiskussion insbesondere durch die Durchführung dreier Kunsterziehungstage:

1901: Fragen des Zeichenunterrichts (Dresden)

1903: Deutsche Sprache und Dichtung (Weimar)

1905: Musik und Gymnastik (Hamburg)

Hier nun diskutierten Vertreter der Schulbehörden über grundsätzliche Erziehungsfragen vor dem Hintergrund der von Lichtwark angeregten „künstlerischen“ Erziehung, welche als „musische“ Erziehung zum übergeordneten Bildungsbegriff wurde.

Kritikern ging dieser Ansatz Lichtwarks nicht weit genug. So blieb er vor dem Hintergrund der Forderung nach Auslösen der schöpferischen Kräfte beim Kinde das Einbeziehen des aktiven Handelns schuldig. Neben der Vermittlung der Ehrfurcht vor dem Kunstwerk gelte es eben auch, die Freude am eigenen Schaffen zu vermitteln, ein Gedanke, der in der Arbeitsschulbewegung und weiteren Entwicklungen eine Entsprechung fand.

12.3.2 Die Arbeitsschulbewegung –

Manuelles Arbeiten mit geistiger Durchdringung

Als wohl einflussreichste Strömung innerhalb der reformpädagogischen Gesamtbewegung setzte sich die mit den Namen Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner verbundene Arbeitsschulbewegung gegen die „Pauk- und Drill“- Schule oder, wie Kerschensteiner sie beschrieb, „Lern“- oder „Buchschele“ in das Bewusstsein. Orientierungspunkt war die immer offensichtlicher werdende Diskrepanz zwischen manueller und theoretischer Intelligenz. In ihrer Kritik am Rationalismus, an der hohlen Bildungswelt und an dem Mechanismus verlangten kultur- und gesellschaftskritische Autoren eine Öffnung der Schule für die Interessen und Begabungen des Kindes. Lernen sollte geschehen durch Lebendigkeit, Lebensnä-

he und Selbsttätigkeit statt durch Stillsitzen und Zuhören. 1908 hielt der Münchener Pädagoge und Begründer der Berufsschulen, Georg Kerschensteiner eine Rede in Zürich:

„Wohl wenig Menschen im Deutschen Reich haben ein klares Bild von den Erfolgen unserer mit tausend Mühen und Sorgen ungezählter wackerer Lehrer aufgewandten Bildungsarbeit. [...] Es war, was den Wissensinhalt betrifft, geradezu niederschmetternd. Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erschienen bei der Revision am Ende ihres sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte Kupferkessel. [...] Was die neue Arbeitsschule braucht ist ein sicheres Feld manueller Arbeit ..., das auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammen hängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche abnimmt. [...] In der Werkstatt, im Laboratorium, im Zeichensaal, in der Schulküche, im Schulgarten, im Musikzimmer findet jedes Kind die Arbeit, die es bewältigen kann. Hier arbeitet der Schwache neben dem Starken und findet Hilfe bei ihm. Hier können nebeneinander die kleine Kraft an der kleinen, die große Kraft an der großen Arbeit die Freude und den Segen des Gelingens finden. [...] Hier ist die ‚Individualisierung des Unterrichts‘, sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrbetrieb, keine Sorge der Lehrer mehr.“⁵⁶²

Vor dem Hintergrund aktueller Schulpolitik erscheint diese 100 Jahre alte Feststellung in erschreckender Aktualität. Forderungen nach handlungsorientiertem, schüleraktivem Unterricht, welcher die Selbsttätigkeit der Schüler fördert, lassen sich oftmals allenfalls im Bereich der Grundschuldidaktik in ihrer Umsetzung wiederfinden. Kerschensteiner postulierte die Förderung des Erfahrungswissens. Erzieherisch wirksam sei demnach nur eine Tätigkeit, welche auf qualitative und quantitative Ergebnisse hin ausgeführt würde. Kerschensteiner verband mit den

⁵⁶² zitiert nach Rosenthal H., 2005, S. 3

Begriffen „Arbeit“ und „Selbsttätigkeit“ das Erreichen praktischer und theoretischer Intelligenz durch die Kombination manueller Tätigkeit mit gleichzeitiger geistiger Durchdringung. Während seiner Tätigkeit als Schulrat in München setzte er viele seiner Ideen in die Praxis um; die Schulen erhielten Schulgärten, Laboratorien, Werkstätten, Schulküchen, Aquarien und Zeichensäle. Ein persönliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sollte ein uniformes Verhaltensrepertoire und eine vorgeschriebene Gedankenchronologie ersetzen. Dass Kerschensteiners Formulierungen wie „Wert der Arbeit“ und „Brauchbarkeit der Staatsbürger“ während der nationalsozialistischen Propagandapolitik dankbar aufgegriffen und missbraucht wurden, sei hier nur am Rande erwähnt.

Neben Georg Kerschensteiner hat Hugo Gaudig arbeitspädagogische Grundlagen geschaffen. Er sah im Unterschied zu Kerschensteiner den Begriff der Selbsttätigkeit innerhalb des arbeitspädagogischen Konzeptes nicht als primär praktisches Handeln, sondern als reine geistige Schularbeit. In seinen Augen war die Methode des Lernenden von entscheidender Bedeutung. Der insbesondere von Hugo Gaudig geprägte methodisch-didaktische Begriff der „Arbeitsteilung“ ist in heutige Konzeptionen des Projekt- und Gruppenlernens eingegangen.

Grundsätzlich spiegeln sich in den Arbeitsschulgedanken Kerschensteiners nicht nur Pestalozzis Lernpsychologie und Deweys Pragmatismus wider, auch Johann Wolfgang von Goethe findet bereits in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ Worte für die Notwendigkeit des denkenden Handelns:

„Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden. Beides muß wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wider bewegen; wie Frage und Antwort sollte eins ohne das andere nicht stattfinden. Wer sich zum Gesetz macht, was einem jeden Neugeborenen der Genius des Menschenverstandes heimlich ins Ohr flüstert, das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren, und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.“⁵⁶³

⁵⁶³ Goethe, 1829, S. 218

Mit der sogenannten Kunsterziehungsbewegung und der Arbeitsschulbewegung entstanden um die Jahrhundertwende pädagogische Reformbewegungen, die sich in erster Linie gegen die unnatürliche Vermassung im Rahmen der die Gesellschaft umwälzenden Industrialisierung und den „lebenstötenden Intellektualismus“⁵⁶⁴ wandte. Ziel war eine Renaturierung des ursprünglichen, der Schlichtheit der Natur verbundenen Lebens. Diese Suche nach persönlicher Freiheit geschah sowohl in institutionalisierten Landerziehungsheimen, Volkshochschulen oder freien Schulen als auch in unabhängigen Vereinigungen und Jugendbünden. Im Bestreben nach Erneuerung und Reform spielte Musik eine besondere Rolle. Ihr traute man zu, den Gedanken der Renaturierung des Menschen im Sinne einer ganzheitlichen Behandlung im Gegensatz zur einseitigen Favorisierung der rationalen Vernunft des 19. Jahrhunderts symbolisieren und begleiten zu können. Der Wunsch war die künstlerische Einheit von Bewegung, Sprache und Musik in der Art, wie Kinder sie in ihrer Natürlichkeit praktizieren würden. So entstand in der Reformpädagogik das Bestreben, das Kind in seiner Ganzheit und seinem unbekümmerten, einheitlichen Empfinden für das Leben zu fördern und somit einen neuen Menschen zu schaffen. Wichtigem Einfluss erhielt in dieser Zeit der gesellschaftlichen Sensibilität das Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ der schwedischen Pädagogin Ellen Key, das 1902 in Deutschland erschien. Key griff die Ideen der Pädagogik Rousseaus auf und bereitete mit ihren Forderungen nach pädagogischer Begleitung und Unterstützung eines natürlichen Menschenwesens insbesondere durch spielerische Mittel den Boden für Fritz Jöde, der führenden Persönlichkeit der entstehenden Jugendmusikbewegung, welche als von der Jugendbewegung beeinflusste musikpädagogische Orientierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts entscheidende Maßstäbe setzte.

⁵⁶⁴ Trautner, 1968, S. 11

12.3.3 Die Jugend- und Jugendmusikbewegung als soziokulturelles Aufbegehren – Fritz Jöde und seine „Erneuerung aus dem Geiste der Jugend“⁵⁶⁵

In dem Wandervogel als größte Vereinigung der Jugendbewegung fanden sich Jugendliche und Studenten zusammen, welche in bewusster Abgrenzung zum autoritären Einfluss der Eltern und Lehrer eigene Wege aus der Enge der Bürgerlichkeit suchten. Sich an den romantischen Idealen orientierend, zogen nach dem Vorbild reisender Handwerksburschen Gruppen von Jugendlichen durch die Lande. In dem Bemühen um die bewusste Umsetzung natürlicher, wahrhaftiger Lebensformen lehnten sie politische Verantwortung ab und suchten im Prozess der Selbstfindung ihr Heil in bewussten geistigen, sozialen, praktischen und musischen Tätigkeiten. In phantasievoller und kreativer „Selbsterziehung“ nahm das gemeinsame Tanzen, Singen und Musizieren innerhalb dieser Jugendbewegung eine besondere Rolle ein. Die bürgerliche Kunstmusik mit ihren gesellschaftlich geprägten Erscheinungsformen in Salon und Konzert waren in diesem Rahmen genauso wenig geeignet wie die romantischen Kunstliedformen. Wilhelm Rittinghaus schrieb 1912 in der Monatsschrift des Wandervogels:

„Der einzelne wollte sich nicht verlieren in feinen Nervenschwingungen – eine Gefahr, an der ja die Romantik z. T. Schiffbruch erlitt – nein, er wollte mit und an den anderen sein Lebensgefühl erhöhen.“⁵⁶⁶

Der Begriff des „Musikanten“ stand in zunehmend ideologisiertem Verständnis für den hausmusikalisch aktiven Vertreter der Jugendbewegung, welcher Schlager- und Tanzmusik ebenso ablehnte wie die elitäre Kunstmusik. In der Absicht der „Erneuerung aus dem Geiste der Jugend“ wandte sich Fritz Jöde gegen die zunehmende Verkommerzialisierung der Musik:

„Berge von Musik werden heute verbraucht. Unmöglich, alle Gelegenheiten aufzuzählen. [...] Wie das Taschentuch zum Schnutzen, so die Musik zum Ohrenkitzeln, beides hat man, weil man es braucht, und beides braucht man, weil man

⁵⁶⁵ vgl. Jöde, 1922

⁵⁶⁶ Rittinghaus, 1912, S. 27

es hat. [...] Es ist schon so, Musik ist wie alle Kunst Speise geworden. Sie dient des Leibes Notdurft, nach öder Tagesarbeit, die den Menschen nicht ausfüllt, ein Übertönen der dumpfen Passivität der Seele durch angenehmen Ohrenkitzel.“⁵⁶⁷

So wurde die Entwicklung einer politisch und weltanschaulich begründeten Jugendbewegung, in welcher musikalische Aktivitäten im Sinne der Idee instrumentalisierte Aufgaben zu erfüllen hatten, ergänzt um pädagogische Ansprüche innerhalb einer kulturkritischen Erneuerung. Unter dem Begriff der Jugendmusikbewegung lassen sich unterschiedliche, in den Ideen und Vorstellungen auch variierende Gruppierungen verstehen, die sich seit etwa 1917 bis zur nationalsozialistischen Gleichschaltung 1933 rund um die Musikantengilde Fritz Jödes oder den Finkensteiner Bund unter Walther Hensel formierten. In ihren musikalischen Idealen stand die Abkehr vom künstlerischen Establishment und daraus folgend die Orientierung an der Musik des 15. und 16. Jahrhunderts in ihrer sozialen Funktionalität und ihrer ästhetischen Erscheinung im Vordergrund. Fritz Jöde wandte sich gegen die emanzipierte Form einer zweckfreien Musik, welche eben nicht mehr wie zur Zeit Bachs Gebrauchsmusik im Dienste einer höheren Ordnung sei, sondern – Mensch und Musik in ein passives Verhältnis zwingend – nur noch als Konsumgut ihre Aufgabe zu erfüllen suche. Die Musik in ihrer aktiven Form solle nicht mehr nur den ausführenden Spezialisten vorbehalten sein, sondern als Hausmusik den Weg zurück zur eigenen, produktiven Gestaltung finden. In bewusster Zuwendung zu einem soziologisch begründeten Miteinander aller Musizierenden galt die Musik, insbesondere die Chormusik des 15. bis 17. Jahrhunderts in ihrer Einstimmigkeit oder polyphonen Ausprägung als demokratisierende Grundlage musikalischen Tuns. Während das schlichte Wander- und Marschliedersingen als wichtiges Bindemittel der neuen Gemeinschaft gesehen wurde, orientierte sich die nun aus der Jugendmusikbewegung hervorgehende Sing- oder Chorbewegung in ihrem sozialen und kulturkritischen Selbstverständnis innerhalb einer konservativen Gesangsverein- und Liedertafelkultur. Nicht das Präsentieren einstudierter Literatur in einer bürgerlich-spießigen Gesellschaftstradition stand im Mittelpunkt der Chorarbeit, sondern das aktive Ge-

⁵⁶⁷ Manuskript 1921, zitiert nach Krützfeld-Junker, 1988, S. 191

stalten und Erstellen musikalischer Grundmaterialien in der Absicht, den Weg zum Ziel zu erklären und den Vorgang des gemeinsamen Ausprobierens und Gestaltens vor das abschließende Ergebnis zu stellen. Dennoch wurden auch nach und nach Fragen der methodischen Gestaltung erörtert. Trotz der Hervorhebung des utilitaristischen Charakters von Musik und des intensiven Bemühens um ein Gebrauchsverständnis von Musik forderte Jöde handwerkliche Fertigkeiten, um den der Musik innewohnenden Qualitäten durch das eigene Erleben gerecht werden zu können.

„Wir glauben, daß sie [die Musik, R.K.], wo sie der Mensch einmal aus sich herausgestellt hat, nach eigenen, über ihm stehenden Gesetzen dahinschreitet. Dieses ihr innerstes Wesen, ihr Gesetz am tiefsten zu erfassen, halten wir für unsere Aufgabe, für unseren Dienst.“⁵⁶⁸

Auch die Instrumentalmusik wurde in der Jugendmusikbewegung für den Hausgebrauch neu interpretiert. Bei der Frage der geeigneten Instrumente spielten neben der leichten Spiel- und Erlernbarkeit ideologische Kriterien eine besondere Rolle. Etablierte Konzertsinstrumente wurden ebenso abgelehnt wie allzu mechanische Instrumente (bspw. Klavier, Saxophon, Mundharmonika oder Akkordeon), weil sie (hier die Mundharmonika) „höchstens zur klanglichen Dumpfheit, nicht aber zu geistiger und spielerischer Freiheit“⁵⁶⁹ erziehen würden. Dagegen galten beispielsweise Geige, Flöte und Horn als organische, natürliche Instrumente, welche quasi als Fortsetzung des stimmlichen Gesangsapparats betrachtet wurden. So blieben einige Instrumente in der Jugendmusikbewegung lange Zeit unberücksichtigt, obwohl sie in der Bevölkerung als beliebte Volksinstrumente ihre Anerkennung längst gefunden hatten: Mandoline, Gitarre, Akkordeon oder Mundharmonika.

Die Musikantengilden mit ihren eigenen sowohl musiktheoretischen als auch musikpraktischen Veröffentlichungen förderten nun umfangreich das eigene Musizieren. Überall im Lande entstanden Musikantengilden und das veröffent-

⁵⁶⁸ Jöde, 1918/1919, S. 14, zitiert nach: Ehrhorn, 1987, S. 42

⁵⁶⁹ Götsch, 1953¹, S. 84

lichte Musiziermaterial (bspw. in: „Der Musikant“) enthielt nicht nur Liedsätze bekannter Lieder, sondern eben auch alte Madrigale, Bachchoräle und Spielmusiken. „Der Musikant“ erschien ab 1922 und wurde zum zentralen Sing- und Musizierwerk in den Schulen. Somit erhielt der Jugendmusikgedanke Einzug in die institutionalisierte Musikpädagogik der öffentlichen Schulen. Im „Musikanten“ waren neben Volks- und Kinderliedern eben auch polyphone Sätze des 16. bis 18. Jahrhunderts sowie Chorsätze des 18. und 19. Jahrhunderts zu finden. Die Auseinandersetzung mit dem „Musikanten“ hatte das Ziel der Vermittlung eines „wahrhaftigen“ Kulturgutes unter anderem auch durch die aktive Einbeziehung von Instrumenten in den schulischen Unterricht als Hilfsmittel zum Erlernen von Melodien. Auch wenn – wie gezeigt – Jöde vordergründig an der Herausstellung der in der Musik innewohnenden Werte interessiert war, so schuf er auch mit dem „Musikanten“ nachfolgenden musikalischen Material eine wesentliche Grundlage schulmusikalischen Wirkens.⁵⁷⁰

So ergaben sich nach dem Jahrhunderte langen Gesangunterricht in den Schulen Berührungspunkte mit der Jugendmusikbewegung. Auch wenn der schulische Bereich zunächst lange Zeit nicht von der Singbewegung berührt wurde und Jöde selbst sich an einer schulischen Reform nicht unbedingt interessiert zeigte⁵⁷¹, lieferten an dieser Stelle die Jugendmusikbewegung mit ihren Idealen und Fritz Jöde mit seinem „Musikanten“ ihren Beitrag zur Reformierung des Musikunterrichts.

12.3.4 Musische Bildung und Erziehung und ihre politische Funktionalisierung in der nationalsozialistischen Erziehungsideologie

Unterliegt der Begriff der musischen Bildung einerseits einem allgemeinen Sprachgebrauch, so stellt er andererseits doch einen zu klärenden Terminus technicus dar, mit dem der Soziologe Hans Freyer in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts das Streben nach einer ganzheitlichen, auf musikalischer

⁵⁷⁰ vgl. Gruhn, 2003¹, S. 223

⁵⁷¹ vgl. Jöde, 1919. „Ich für meinen Teil lehne heute jede Zumutung einer Reform unseres fachlichen Musikunterrichts als unzulänglich ab.“ (Jöde, 1919, S. 12)

Grundlage stehenden Erziehung zum „natürlichen Menschentum“⁵⁷² beschrieb. Das Musische steht hier für ein Erziehungsideal, dessen Ursprünge in den Ideen der humanistischen Bildung und darüber hinausgehend in dem klassischen, die Einheit von Tanz, Musik und Dichtung beschreibenden Erziehungs- und Gestaltungsprinzip der Griechen (*musiké*) zu sehen sind. Die Jugendbewegung mit ihren idealisierten Vorstellungen von musikalischer Wirksamkeit im Hinblick auf Gemeinschaft, Natürlichkeit, menschlicher Ganzheit und Volksgutpflege bildete aber neben der Kunsterziehungsbewegung und weiteren Strömungen und Entwicklungen der damaligen Zeit nur eine Richtung für das musische Erziehungsideal. Orientierte sich die Pädagogik insbesondere an den sozialen und psychologischen Bedingungen der Kindheit, so stand die Wandervogelbewegung für die besonderen Bedürfnisse der Jugend.

Vor dem Hintergrund der Jugendbewegungsgedanken und ergänzt um die Reformbestrebungen der Kunsterziehungsorientierung, welche die Förderung der Eigenkräfte der Kinder und ihrer individuellen Erlebnisfähigkeit in den Mittelpunkt stellte, geriet die Form der musischen Bildung zu einem für ideologiefälligen Irrationalismus offenen Gefäß, das in ihrem Sinne zu füllen eine leichte und willkommene Möglichkeit zur politischen Instrumentalisierung während des Dritten Reiches darstellte. Den Brückenschlag von der ganzheitlichen, musischen Menschheitsbildung der Antike, welche in den 1930er Jahren als bewusstes Credo gegen Intellektualisierung und wissenschaftliche Rationalität gemeint war, zur politischen Funktionalisierung innerhalb der musischen Erziehungsideologie der Nationalsozialisten vollzieht der Pädagoge und spätere „Chefideologe“ der nationalsozialistischen musischen Bildung, Ernst Krieck. Er sieht in der Vermittlung zwischen „rauschhafter Orgiastik“⁵⁷³ und Rationalität, zwischen Alltag und Fest, zwischen Vernunft und Ekstase die erzieherische Aufgabe einer musischen Erziehung. Krieck verweist auf die Übernahme antiker Prinzipien in das ganze Spektrum der NS-Organisationen:

⁵⁷² Gruhn, 2003¹, S. 170

⁵⁷³ Gruhn, 2003¹, S. 239

„Keiner aber hat so tief um die Gewalt des Musischen gewußt wie Platon, der uns hier erneut zum Lehrer werden kann. Für die Erziehung in den Bünden, in der Staatsjugend, in der Reichswehr, in den Wehrverbänden der SA, der SS und des Stahlhelm ist die musische Erziehung zur Notwendigkeit geworden.“⁵⁷⁴

Wenn auch im eigentlichen Inhalt von den Vertretern der musischen Bildung die Verbindung von Tanz, Musik, Sprache und Malerei immer als eigenschöpferisches Mittel zur Menschenbildung gesehen wurde, fiel doch ein „in mancher Hinsicht naives, im Kern aber humanes Anliegen ... brutalem politischem Missbrauch anheim“⁵⁷⁵. Georg Götsch formulierte 1934 in der in der damaligen Diskussion typischen Sprache mystischer Irrationalität und unpräziser Realitätsferne die Ziele der ganzheitlich ausgerichteten musischen Erziehung:

„1. Wiederherstellung der Einheit von Musik und Leben. [...] 2. Wiederherstellung der Ganzheit in der Musik. [...] 3. Wiedereinsetzung des singenden Menschen als Grundmaß der Musik. Damit Abkehr von jeder Mechanisierung und Veräußerlichung des Musizierens und Hinwendung zu seiner verinnerlichten und reinigenden geistig-seelischen Urkraft. 4. Wiederherstellung der alten Einheit von Musik, Sprache und Bewegung [...]“⁵⁷⁶

Dieser Idee vom Musischen als Lebensprinzip widmete sich Georg Götsch in einem eigenen Musikheim in Frankfurt/Oder, in dem er zur „Wiederbelebung der musischen Volkskräfte“ Kurse für Volksschullehrer, Kantoren, Organisten und Chorleiter einrichtete. Im Gegensatz zur volksbildnerischen Musikerziehung Jödes verschrieb sich Götsch der Weiterbildung ausgewählter Volkserzieher und Jugendführer mit dem Ziel einer musischen Ausbildung im Sinne „völkischer Erziehung“. Lassen sich hier noch Ansätze eines Interesses an volkskundlicher Heimatpflege im romantisch verklärten Bild der Jahrhundertwende erahnen, so verweisen Götschs Aussagen im Rechenschaftsbericht 1939, die er übrigens

⁵⁷⁴ Krieck, 1933, S. I

⁵⁷⁵ Noll, 1994, S. 201

⁵⁷⁶ Götsch, 1953², S. 110 f.

1953 in dem zweiten Band der *Musischen Bildung* wiederholte, auf eine eindeutige, politische Instrumentalisierung, wenn er von Maßnahmen „zur stärkeren Durchblutung und geistigen Kolonisierung des deutschen Ostraumes“⁵⁷⁷ spricht. So mag es kein Zufall sein, dass der politisch links angesiedelte Reformpädagoge und erste Musikreferent im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Leo Kestenberg, für die inhaltlich identischen Schwerpunkte den abgrenzenden Musikbegriff benutzt (Musikerziehung statt musische Erziehung), wenn er die musische Durchdringung des Schullebens und der Schulfächer mit dem Ziel der „freien Entfaltung der in jedem Menschen liegenden Kräfte“⁵⁷⁸ fordert.

In dem Bedürfnis nach musisch ganzheitlicher Erziehung erhielt ganz im Sinne einer reformpädagogischen Forderung nach Berücksichtigung der kindlichen Eigenwelt und einer pädagogischen Konzeptionierung „vom Kinde aus“⁵⁷⁹ das Konzept einer rhythmischen Gymnastik des Emile Jaques-Dalcroze besondere Aufmerksamkeit. Emile Jaques-Dalcroze erkannte, dass die Vermittlung „musikalischer Gefühlsgrundlagen“⁵⁸⁰ durch körperliche Bewegungen und Eigenaktivitäten in persönlicher Erfahrbarkeit authentischer geschehen könne als durch reine Belehrung. Die Kinder sollten Notenwerte und Intervalle spielerisch durch hüpfen, gehen, laufen und weitere Bewegungsabläufe kennen lernen. Angeregt durch die Arbeiten von Jaques-Dalcroze und unter dem Einfluss der reformpädagogischen Erneuerungsbewegung entwickelte Carl Orff das Orff-Instrumentarium und das Orff-Schulwerk mit dem Schwerpunkt einer elementaren musikalischen Grundausbildung. 1924 eröffnete Carl Orff gemeinsam mit der Pädagogin Dorothee Günther die sogenannte „Günther-Schule“ in München, in der er seine Ideen einer kombinierten Bewegungs- und Musikerziehung auf der Grundlage des allgemein verbreiteten musischen Gedankens entwickelte. Seine Vorstellung von elementarer Musikerziehung sah eine in der Verbindung von Sprache, Bewegung und Tanz begründete Eigenaktivität des Kindes vor. Zum Zwecke einer

⁵⁷⁷ Götsch, 1953³, S. 162

⁵⁷⁸ Noll, 1994, S. 201

⁵⁷⁹ Gläser, 1920

⁵⁸⁰ Boeckmann, 1918, S. 145

rhythmischen Erziehung entwarf Orff das Konzept eines elementaren Instrumentariums nach dem Vorbild afrikanischer Instrumente. Die gegenwärtige musikalische Grundausbildung sowohl in der allgemeinbildenden Schule als auch im Unterricht der Musikschulen ist ohne die Verwendung dieses Instrumentariums kaum vorstellbar, auch wenn die methodisch-didaktischen Überlegungen immer wieder Überarbeitungen erfahren haben.

So finden sich mit den Konzeptionen Jaques-Dalcrozes und Orffs zwei beispielhafte Entwicklungen, welche ihre Wurzeln in den frühen Idealen einer musischen Erziehung haben und in der aktuellen Musikpädagogik noch immer ihren Stellenwert besitzen. In der Zeit zwischen 1945 und 1965 wurde die musische Erziehung wesentlicher Bestandteil von Erziehungstheorien, nicht immer unter Ausschluss von Begründungszusammenhängen, die sich an Prinzipien des Dritten Reiches orientierten. Generell geriet und gerät der Begriff der musischen Bildung immer wieder in den Verdacht unsachlich romantisierender Verklärungen, was nicht zuletzt mit der generellen Unbeobachtbarkeit von Musik und seinen Wirkungen zusammenhängen mag⁵⁸¹. In der Absicht, den Gegenstand auf eine rationale Grundlage zu stellen, ersetzte vielfach der Begriff der „ästhetischen Erziehung“ die Formulierung einer musischen Erziehung. Otto Haase sprach 1951 noch in Anlehnung an Pestalozzis sittlicher Elementarbildung von der zentralen Aufgabe der musischen Erziehung im Sinne des „Kernstück(s) der Menschenbildung“⁵⁸², während Fritz Seidenfaden 1966 bereits etwas nüchterner mit dem Begriff des Musischen die „Fähigkeit zur Kommunikation mit Kunst“⁵⁸³ verband.

12.3.5 Leo Kestenbergs und die Reform – Das Konzept der Erneuerung der Musikerziehung und Musikpflege

Der schulmusikalische Umschwung wurde im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts fortgeführt durch den Pädagogen

⁵⁸¹ vgl. 11.1 Peter Fuchs: „Vom Zeitzauber der Musik“ – eine Diskussionsanleitung

⁵⁸² vgl. Haase, 1951

⁵⁸³ vgl. Seidenfaden, 1966

gogen Leo Kestenbergs, der in seiner Funktion als Referent für musikalische Angelegenheiten im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung einen entscheidenden Beitrag zur Neuorientierung der Musikerziehung leistete. Die preußischen Richtlinien von 1927 tragen zum großen Teil seinen Forderungen Rechnung.

Leo Kestenbergs Bemühen galt unter anderem einer Verbesserung der musikalischen Ausbildung von Kindergärtnerinnen in der Bezugnahme auf die Forderung Friedrich Fröbels, eine frühe musikalische Förderung durch angemessene Qualifizierung und Kompetenzvermittlung im Kindergartenbereich zu erreichen.

„Jedes Kind ist von seiner frühesten Jugend an musikalisch beeinflussbar. Schon der Kindergarten kann den Grund zu einer allgemeinen, produktiven und rezeptiven Teilnahme am musikalischen Geschehen legen, die durch die häusliche Erziehung gefestigt werden sollte.“⁵⁸⁴

Betrachtet man die heutige Situation der Elementarpädagogik und die Ausbildung der im Kindergarten tätigen Erzieherinnen, so fällt auf, dass nach wie vor der musikpädagogische Aspekt eine stiefmütterliche Rolle spielt. Auch wenn Kestenberg in seinen Forderungen nach einer frühmusikalischen Förderung im Kindergarten konkrete Umsetzungsvorschläge vermissen ließ: Sein Verständnis von musikalischer Förderung als grundlegend erzieherisch wirksame und bildende Maßnahme steht nahtlos neben Fröbels Vorstellungen einer musikalisch fundierten „frühen und einigen Pflege des Kindheitslebens“⁵⁸⁵. So forderte Kestenberg eine Erweiterung der Ausbildung zur Kindergärtnerin um die Fächer Gehörbildung, rhythmische Gymnastik, Kinderlieder und Improvisation.

Kestenberg verlangte eine grundlegende Musikkonzeption, die den ästhetischen Aspekt der Musik genauso berücksichtigte wie gemeinschaftserzieherische Aufgaben und über das Volkslied hinaus auch andere musikalische Erscheinungsformen. Zu den Inhalten gehörten nun die Einbeziehung von Gehörbildung, allgemeiner Musiklehre und grundlegender Kenntnis in der Harmonielehre. Der

⁵⁸⁴ Kestenberg, 1921, S. 13

⁵⁸⁵ Fröbel, 1927, S. 5

Alleinanspruch des Gesangs wurde reduziert auf die Erarbeitung eines Liedschatzes, an dem und mit dem der gesamte musikalische Bereich erfahren werden sollte. Zu den weiteren Forderungen gehörte auch die Einbeziehung der nicht-fachlichen Lehrkräfte in den Musikunterricht und darüber hinausgehende Veranstaltungen wie Chor und Orchester. Die Schüler sollten über die Freude am Unterricht und am eigenen Musizieren einen Zugang zur Musikkultur erhalten. Das Erfinden von Musik gehörte ebenfalls zu der besonders auf Handlung bezogenen Konzeption Kestenbergs. Sein musikpädagogisches Konzept reichte vom Kindergarten über sämtliche Schultypen bis hin zur Lehrerbildung. Dabei verstand es Kestenbergs, die unterschiedlichen Strömungen, welche trotz des gemeinsamen Bedürfnisses nach Veränderung starke Gegensätze aufwiesen, zu integrieren. In notwendiger Rücksichtnahme auf politische Verhältnisse bezog Kestenbergs populistische Elemente der Jugendmusikbewegung mit ihrer musischen Erziehung, welche auf Gemeinschaftserziehung und ethische Bildung zielte, mit ein. Daneben sollte Musikunterricht jedoch auch mit der Behandlung von Instrumentalmusik das Kunstverständnis fördern. In der Praxis orientierten sich die häufig überforderten Musiklehrer an den Angeboten der außerschulischen Singbewegung und der Musikantengilden, wodurch das musische Gedankengut mit seinen Idealen von Gemeinschaft und Ganzheit in die Schulen geriet, was letztlich nicht Bestandteil der Kestenbergs-Reform war. Als wesentliche Punkte der Kestenbergs-Reform lassen sich zusammenfassend benennen:

- *Umstrukturierung der Lehrerbildung:* Auch wenn der politische Wille zunächst fehlte, die Musiklehrer in einer eigenen musikpädagogischen Akademie zu wissenschaftlich gebildeten Künstlerpädagogen ausbilden zu lassen, trug die Umwandlung des Berliner Instituts für Kirchenmusik in eine Akademie für Kirchen- und Schulmusik sowie 1925 die Einrichtung eines Schulmusik-Instituts an der Musikhochschule Köln zur Ausbildung von Schulmusikpädagogen mit entsprechend um die „umfassende Idee des Musisch-Musikalischen“⁵⁸⁶ erweiterten Lehrinhalten zur Verbesserung der Qualifikationen bei.

⁵⁸⁶ Kestenbergs, 1961, S. 60

- *Aufwertung des künstlerischen Fachs Musik in Schul- und Bildungspolitik*: Sowohl in der als Ministerialerlass 1923 veröffentlichten „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“⁵⁸⁷ als auch in den Bestimmungen zum „Musikunterricht an den höheren Schulen“⁵⁸⁸ 1924 wird die eindeutige Abkehr vom Gesangunterricht proklamiert. Das Unterrichtsfach erhält die Bezeichnung „Musikunterricht“ bzw. „Musik“. Der Lehrer erhält die offizielle Amtsbezeichnung „Musiklehrer“ mit der genannten akademischen Ausbildung, und in der Beurteilung der Schüler zählt neben der Singfähigkeit ebenso ihr musiktheoretisches Wissen. Auch in Fragen der Versetzungsrelevanz erfährt das Unterrichtsfach Musik eine Aufwertung und eine Höhergewichtung. Schließlich enthält letztere Verordnung auch den Hinweis, dass der Musikunterricht nicht zu Gunsten eines anderen Faches gekürzt werden dürfe.
- *Neudefinierung der Ziele und Inhalte des Musikunterrichts*: Grundsätzlich wird der traditionelle Gesangunterricht abgelöst durch einen umfassenden Musikunterricht. Wesentlicher Inhalt ist neben der methodischen Arbeit die Pflege des Schöpferischen und des Seelischen durch die Musik. Neben der Pflege des kulturellen Erbes auch unter Einbeziehung instrumentaler Möglichkeiten erscheint die Forderung nach fächerübergreifenden Arbeitsformen wie eine Vorwegnahme aktueller Unterrichtsdidaktik.

Schließlich wurde das Gesamtpaket der bildungspolitischen Maßnahmen gebündelt in den Richtlinien, die unter dem zuständigen Ministerialrat Hans Richert im Laufe der Jahre 1925–1927 für die jeweiligen Schulformen erlassen wurden (Richertsche Richtlinien). Kestenberg als Leiter der Musikabteilung des 1915 in Berlin gegründeten „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ bemühte sich im Folgenden unter zum Teil schwierigsten finanziellen Bedingungen um die reichsweite Umsetzung der beschlossenen Bildungsziele durch umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen und die Initiation der Reichsmusikwochen in den Jahren 1921–1929.

⁵⁸⁷ vgl. Kestenberg, 1927

⁵⁸⁸ Braun, 1957, zitiert nach Gruhn, 2003¹, S. 249

12.3.6 Kritischer Exkurs:

Die Reformpädagogik in ihrer historischen Gestalt

An dieser Stelle sei in peripherer Ergänzung kurz auf die Mehrdimensionalität des Begriffs der Reformpädagogik eingegangen, die sich im Grunde in der ambivalenten Inanspruchnahme des pädagogischen Themas einerseits als anthropologisch fundiertes, edukatives Bemühen um eine Förderung und Herbeiführung von im ureigenen Interesse des sozialen Menschen stehenden Lernprozessen und andererseits als im gesellschaftskritisch-politischen Bezug stehende Zeitgeistreflexion mit der Option zur Vermittlung von reaktionären oder reformerischen Handlungsstrategien widerspiegelt. Im Bemühen um eine dokumentarische Darstellung dessen, was die Reformpädagogik im Laufe ihrer Geschichte ausgemacht und bedeutet hat, wäre es zweifellos ein unzureichendes Unterfangen, sich auf die urpädagogischen Bezüge zu einer Pädagogik „vom Kinde aus“ zu beschränken, „weil sich mit ihren fortschrittlichen pädagogischen Konzepten in vielen Fällen ausgesprochen anti-aufklärerische, anti-demokratische, teilweise sogar rassistische Denkformen und Praxen verbunden haben und sie – mit wenigen Ausnahmen – die undemokratischen Schulstrukturen unangetastet gelassen, ja die Elemente ihrer Exklusivität sogar noch verstärkt hat“⁵⁸⁹. Während die pädagogische Botschaft mit ihrer Forderung nach dem Wecken des „Schöpferischen“ im Kinde, nach einer Stärkung des ganzheitlichen Tuns und dem Blick auf die Erziehung zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit als „reine und unschuldige Ambition der innovationsbereiten Pädagogen“⁵⁹⁰ eher den unterrichtsrelevanten Fortschritt der reformpädagogischen Bewegung im Vordergrund sieht, kommt die ideengeschichtliche, systematische Betrachtung nicht um eine zeitgeschichtliche Einordnung vor dem Hintergrund gesellschaftsbezogener und politischer Ambitionen herum. Diese „Differenz von pädagogischer Nutzung und historischer Analyse“⁵⁹¹ lässt die pädagogisch ambitionierten Didaktiker übersehen, dass namhafte Protagonisten der Pädagogik ihre Begründungsmuster vor dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen Kontextes formulierten. Drei Beispiele seien genannt: Die schwedischen Pädagogin Ellen Key sorgte

⁵⁸⁹ Keim, 30.12.1999

⁵⁹⁰ Tenorth, 1994, S. 19

⁵⁹¹ Tenorth, 1994, S. 4

Anfang des 20. Jahrhunderts für den fulminanten Auftakt einer reformpädagogischen Diskussion. Mit ihrer Forderung an die Erziehung, die „Natur des Kindes“ anzusprechen und mit ihrem Einsatz für ein „starkes persönliches Kinderleben“ richtete sich ihre Kritik gegen das Schulsystem und die Lehrformen insbesondere der damaligen Gymnasien. Ellen Key stand für eine koedukative und pazifistische Erziehung und gehörte sicherlich zu den progressiven Vertreterinnen einer neuen Pädagogik. Gleichwohl standen ihre Forderungen im gesellschaftlichen Kontext einer „im Entstehen begriffenen modernen Industriegesellschaft mit extrem ausgebildeten Klassenstrukturen und allen nur denkbaren Folgeproblemen sozialer wie geschlechtsspezifischer Ungleichheit“⁵⁹². Zudem unterlag sie auch der üblichen „Romantisierung des Kindes“ und entging „seiner Stilisierung zu einer Art Mythos fern jeglicher gesellschaftlicher Realität“⁵⁹³ nicht. Zu Keys Konturierung einer reformpädagogisch orientierten Schule gehörte ebenso ein Menschenbild, das im Sinne einer „neuen Ethik“ das Plädoyer für eine Euthanasie „unheilbar kranker und missgestalteter Kinder“ ausdrücklich beinhaltete. Dass dieser Gedanke der Rassenhygiene zur damaligen Zeit in weiten Teilen Europas konsensfähig war, unterstützte die gnadenlos systematische Anwendung einer Kinder- und Erwachseneuthanasie ab 1939 in Deutschland. Ebenso einzuordnen sind die „Züchtungsphantasien der Key, deren ‚Jahrhundert des Kindes‘ von ihrem Grundansatz her als rassehygienischer Diskurs, als Züchtungsprojekt eines ‚höheren Typus Mensch‘ gelesen werden muss, zu dessen Verwirklichung sie für gezieltes Paarungsverhalten von ‚Mann und Weib‘“⁵⁹⁴ warb. Mit diesen Aussagen und Einstellungen erfuhr Key eine breite Unterstützung aus den Reihen der damals als fortschrittlich geltenden Pädagogenschaft. Einer ähnlich historischen Betrachtung unterzogen werden muss die Gründung der Landerziehungsheime als eine Richtung der Reformpädagogik. Ihr Begründer Hermann Lietz entwickelte das Konzept einer Internatsschule in ländlicher Abgeschiedenheit mit deutlichem Abstand zum als schädlich betrachteten Einfluss der Großstadt. Er teilte die reformpädagogische Kritik am herkömmlichen Schulwesen, hatte allerdings aufgrund biographischer Erfahrungen als Kind

⁵⁹² Keim, 30.12.1999

⁵⁹³ Keim, 30.12.1999

⁵⁹⁴ Keim, 30.12.1999

eines abgeschieden lebenden Gutsbesitzers vorwiegend die Kinder von Besserverdienenden im Blick, die entweder von ihren Eltern getrennt lebten oder nicht die Möglichkeit hatten, in unmittelbarer Nähe zu ihrem Wohnort eine weiterführende Schule zu besuchen. In deutlicher Unterscheidung zur liberal-fortschrittlichen Haltung Ellen Keys stand Lietz in klarer national-konservativer politischer Tradition. So wurden die Landerziehungsheime geführt nach dem Modell des patriarchalisch geleiteten Gutshofes mit einer strikten Trennung der Schülerschaft nach Altersstufen und Geschlecht. Lietz als bekennender Antisemit⁵⁹⁵ schuf mit der deutsch-nationalen Ausrichtung seiner Landerziehungsheime eine anschlussfähige Grundlage für die Politik der Nationalsozialisten. Zwei „Elemente der Lietzschen Heime, ihre soziale Exklusivität wie ihre deutsch-national-antisemitische Orientierung haben weit über ihren Entstehungszusammenhang hinaus weiter gewirkt“⁵⁹⁶. Der mit den Landerziehungsheimen in Verbindung gebrachte Gedanke eines „natürlichen Zusammenlebens“ und einer besonderen „Nähe“ von Erziehern und Schülern im Zusammenhang mit einer Hervorhebung der Erziehungsabsicht vor der Unterrichtung hat erst in jüngster Zeit zu einer enormen öffentlichen Aufmerksamkeit geführt, als aufgrund von Fällen des Kindesmissbrauchs im Zusammenhang mit der in der Tradition der Landerziehungsheime stehenden Odenwaldschule der aktuelle Wert reformpädagogischen Gedankenguts diskutiert wurde.⁵⁹⁷

⁵⁹⁵ vgl. Lietz, 1919

⁵⁹⁶ Keim, 30.12.1999

⁵⁹⁷ 2011 veröffentlichte Jürgen Oelkers ein Buch mit dem Titel: „Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik“ (Oelkers J., 2011), in dem er unter Bezugnahme auf die 2010 öffentlich gewordenen Missstände an der Odenwaldschule den „Gründungsmythos der Reformpädagogik vom Kopf auf die Füße“ stellt und das „wahre Gesicht der ursprünglichen Reformpädagogik“ als „gekennzeichnet von getarnten sexuellen Übergriffen, der Demütigung zahlreicher Schüler, von Führerkult und Intrigen“ darstellt. Ebenfalls 2011 erschien von Christian Füller das Buch: „Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte“ (Füller, 2011). In diesem Buch unterzieht Füller das konkrete Missbrauch-System an der Odenwaldschule einer Analyse und prangert den ideologischen Charakter der deutschen Reformpädagogik an. Diese zwei Beispiele stehen stellvertretend für die durch die Kindesmissbrauchsfälle ausgelöste Diskussion um die reformpädagogische Programmatik und ihre – so eine Form der Argumentation – zwangsläufige Grundlegung der berichteten Übergriffe. Auf der anderen Seite plädieren Verfechter der reformpädagogischen Grundideale für eine Trennung zwischen der Theorie und fehlgeleiteter Praxisbeispiele. So attestiert bspw. Hans Brügelmann in einer Reaktion auf die erwähnte Veröffentlichung Oelkers einen Nachholbedarf im Umgang mit Ambivalenzen sowohl bei Reformpädagogen als auch bei seinen Kritikern. So müsse man „Potentiale und Risiken von Ideen und Konzepten zu beschreiben“ lernen, ohne anhand von Fehlentwicklungen den Stab pauschal über die Errungenschaften der Reformpädagogik zu brechen. Brügelmann: „Daraus kann eine allgemeine Lehre gezogen werden – für die Pädagogik wie für Politik und Religion: Vertraut nicht den Sonntagsreden, sondern schaut auf die Praxis im Alltag!“ (Brügelmann, 09.09.2011)

Die Reformpädagogik als ein „Syndrom von Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten“⁵⁹⁸, von Scheibe als eine „reformpädagogische Bewegung“ mit einer „Vielzahl von pädagogischen Richtungen“⁵⁹⁹ umschrieben, von Oelkers in der terminologischen Festlegung als Begriff abgelehnt, da „Pädagogik immer Reformpädagogik gewesen“ sei und die zwischen 1890 und 1933 angewandte pädagogische Praxis ohnehin vielmehr die „praktische Umsetzung älterer theoretischer Überlegungen ... [als] Teil einer langen Kontinuität“⁶⁰⁰ sei, entzieht sich nach Oelkers einer vereinheitlichenden Rezeptionsgeschichte, da sie „ein nationales/internationales Phänomen, theoretisch uneinheitlich, sehr heterogene Strömungen berücksichtigend, politisch sich höchst verschieden artikulierend und nicht einmal in pädagogischer Hinsicht eine konstante Größe“⁶⁰¹ sei.

Die musikerzieherischen Entwicklungen der Zeit wiesen zahlreiche Parallelen zur Reformpädagogik auf. Auch hier entstanden durch die Sehnsucht nach Befreiung von akademischem Formalismus getragenen Neuorientierungen in Ablehnung der kaiserzeitlichen Drillschule. Das ausstehende dritte Beispiel für die kulturelle und gesellschaftliche Kontextgebundenheit reformpädagogischer Bemühungen bezieht sich auf die motivationale Grundlage der Kunsterziehungsbewegung mit Julius Langbehn. Diese Bewegung als Teil der Reformbewegung zielte auf die ganzheitliche Bildung des durch die Lebenswelt der Industrialisierung entfremdeten Menschen. Die Mittel zur „ästhetischen Vervollkommnung“ des Menschen sah Langbehn in Musik, Kunst, Literatur und in der Leibeserziehung. Seine Kritik bezog sich auf den gesellschaftlichen Verfall der Kultur und den damit einhergehenden Mangel an schöpferischen Leistungspotentialen. In der besonderen Berücksichtigung der irrationalen Aspekte des Lebens gelte es, in einer durch die Kunst geleiteten Bildung den Menschen ganzheitlich zu fördern und so die schöpferischen Kräfte zu entwickeln. In großer Pathetik, insbesondere in seinem Buch „Rembrandt als Erzieher“⁶⁰² dargestellt, entsprachen seine

⁵⁹⁸ Tenorth, 1994, S. 3

⁵⁹⁹ Scheibe, 1999, S. 3

⁶⁰⁰ Oelkers J., 1989, S. 9

⁶⁰¹ Oelkers J., 1989, S. 7

⁶⁰² Langbehn, 1890

Vorstellungen zielgerecht dem kulturellen und politischen Zeitgeist. Schläbitz verweist jedoch darauf, dass die Kunsterziehungsbewegung „der Gegenwartskultur und -kunst zutiefst feindlich eingestellt“⁶⁰³ war. Schläbitz argumentiert mit Stern⁶⁰⁴ und Skladny⁶⁰⁵:

*„Neben dem gepflegten Kulturpessimismus und einer ausgeprägten Technikfeindlichkeit zeichnete sie sich insgesamt durch eine Ablehnung der Moderne aus.“*⁶⁰⁶

So stand Langbehn nicht nur für die deutsch-nationale Ideologie; für ebenso bedenklich hält Schläbitz den „gegenwartsabgewandte[n] Blick zurück in eine vermeintlich *heile* Welt mit unterstelltem *Naturzustand/Urgrund*“, insbesondere, weil die Vorstellung eines *Urgrunds* als rein menschliche Projektion schlicht dem menschlichen Erfindungsreichtum entspringt. Durch „das Nicht-Aufscheinen der Projektion und durch den positiv aufgeladenen mitgeführten Begriffshorizont („ursprünglich“, „natürlich“, „erdnah“, „elementar“; schließlich: „Einssein mit Natur und Welt“... etc.) wird eine ästhetische Erziehung implizit jeder Kritik entzogen. Im Erreichen eines Gefühls eines scheinbar naturhaften Seins scheint sich ästhetische Erziehung zu erfüllen und darin zu genügen.“⁶⁰⁷

Annette Franke attestiert der Kunsterziehung in ihrer reformpädagogischen Haltung zu Gesellschaft und Zivilisation eine ausgesprochene „Antiintellektualität“ und eine „Zivilisationsfeindlichkeit“⁶⁰⁸, die sich in einer mystifizierenden und verklärenden Romantisierung Bahn brach. Somit stellte der künstlerische Bereich eine willkommene Form zum Ausguss eines romantischen Konzepts der Entfaltung seelischer Kräfte dar, in dem sich ebenso die „musische Erziehung“ wiederfand.

⁶⁰³ Schläbitz, 2011, S. 587

⁶⁰⁴ vgl. Stern, 2005

⁶⁰⁵ vgl. Skladny, 2009

⁶⁰⁶ Schläbitz, 2011, S. 587

⁶⁰⁷ Schläbitz, 2011, S. 587

⁶⁰⁸ Franke, 2007, S. 106

Offensichtlich scheint weder eine unreflektierte Glorifizierung reformpädagogischer Errungenschaften noch die Verurteilung dieser aufgrund historischer Bedingtheiten den einzig wahren Umgang mit dem Phänomen der Reformpädagogik zu beschreiben. So konstatiert Tenorth die Existenz der Reformpädagogik „in mehrfacher Gestalt, historisch wie sozial, theoretisch wie programmatisch, einheitlich nur als Thema einer permanenten Kommunikation“⁶⁰⁹. Der Blick auf die historischen Ursprünge einzelner Teilbewegungen kann helfen, aktuelle Probleme und Schwächen des reformpädagogischen Erbes zu verstehen. Zweifelhaft erscheint die Aussage Tenorths, „die pädagogische Gestalt der Reformpädagogik [sei] zu einer gelegentlich praktisch, meist nur literarisch bewahrten Tradition geronnen“⁶¹⁰. Angesichts des generellen Paradigmenwechsels in der Pädagogik mit einer konstruktivistisch begründbaren, generellen Zuwendung zum Schüler als individuelle und selbstständig lernende Persönlichkeit lässt sich methodisch und didaktisch reformpädagogisches Erbgut in der Alltagskultur der meisten Schulen wiederfinden. Schließlich scheint auf einer „praktischen Plausibilitätsebene“⁶¹¹ der Gewinn reformpädagogischen Gedankenguts weitgehend unstrittig zu sein.

12.4 Zwischenresümee: Die Musikerziehung bis 1933 – Ansätze konstruktivistischen Gedankenguts

„*„Weisst du, was ich finde?“ fragt Adrian Leverkühn. „Dass Musik die Zweideutigkeit ist als System“*“⁶¹²

Wenn Thomas Mann in seinem „Dr. Faustus“ eine gewisse Doppeldeutigkeit in der Musik konstatiert, so beschreibt er die beiden Pole, zwischen denen der Umgang mit Wirkung und Bedeutung von Musik eingespannt ist. Den scharfsinnigen Freigeist Settembrini lässt Thomas Mann im „Zauberberg“ philosophieren:

⁶⁰⁹ Tenorth, 1994, S. 19

⁶¹⁰ Tenorth, 1994, S. 18

⁶¹¹ Reich, 2008²

⁶¹² Mann, 1949, S. 77

„Die Musik weckt die Zeit, sie weckt uns zum feinsten Genusse der Zeit. Sie weckt ... insofern ist sie sittlich. Die Kunst ist sittlich, sofern sie weckt. Aber wie, wenn sie das Gegenteil tut? Wenn sie betäubt, einschläfert, der Aktivität und dem Fortschritt entgegenarbeitet? Auch das kann die Musik, auch auf die Wirkung der Opiate versteht sie sich aus diesem Grunde. ... Es ist etwas Bedenkliches um die Musik. Ich bleibe dabei, dass sie zweideutigen Wesens ist.“⁶¹³

Das Spannungsfeld zwischen der ethischen und humanen Bedeutung musikalischer Ereignisse und der zerstörerischen und verführerischen Macht sah bereits 1650 an der Schwelle zur Aufklärung der Jesuit und Gelehrte Athanasius Kircher. Er erkannte, dass „die Music nicht allein von der Wuth und Unsinnigkeit befreye/sondern durch ihre heimliche Krafft und Würckung auch wütig und unsinnig mache“⁶¹⁴.

Im „Geiste der sittlichen Veredelung des Menschen“ stand Jahrhunderte lang der Gesangunterricht symbolisch für die Musikerziehung. Dabei diente diese Form der „Veredelung“ vorzugsweise erziehungsideologisch der Erziehung zum staatsstreuen Untertanen, welcher gehorsamst und fernab jedweder Individualpsychologie staatspolitische Aufgaben zu erfüllen hatte. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass „Sittlichkeit“ und „Veredelung“ letztlich nicht unabhängig von ideologischen Sinnzuweisungen diskutiert werden können und die „Zweideutigkeit“ der Musik eher an moralischen und ethischen Maßstäben orientiert ist als an objektiven Entscheidungskriterien. Die Wahrheit scheint im Mann’schen Sinne in der „Bedenklichkeit“ von Musik zu liegen, und die Entscheidung über „sittliche“ oder „einschläfernde“ Wirkungen von Musik eher einer systemischen Subjektivität überlassen zu sein.

Der schulische Unterricht zu Beginn des 19. Jahrhunderts fand noch ganz in der Form des traditionellen Gesangunterrichts statt. Dass es bei dieser Form der Gemüts- und Charakterbildung nicht zum Besten bestellt war, berichten zahlreiche Zeitzeugen. Schwerpunkt neben der politischen Instrumentalisierung

⁶¹³ Mann, 1956, S. 104 f.

⁶¹⁴ Kircher, 1650, zitiert nach Behne K.-E., 1993, S. 4

war eine Art Stimmbildung, die dem „Treffsingen“ und der Unterstützung gesundheitsfördernder Wirkungen (Prophylaxe bei Lungentuberkulose) diene. Als Gegenbewegung zur „Pauk- und Drillschule“ entstand eine pädagogische Bewegung, in der eine allgemeine Gesellschafts- und Kulturkritik den Boden bereite für einen pädagogischen und musikpädagogischen Auf- und Umbruch. In der neoromantischen „Deutschen Jugendbewegung“, in der sich die bürgerliche Jugend gegen die Verkrustung traditioneller Gesellschaftsformen auflehnte, entstanden in den Jugendbünden und im „Wandervogel“ musikalische Strömungen, welche zunächst bewusst unakademisch gepflegt, letztlich aber dennoch zum Ausgangspunkt systematischer Veränderungen in der Musikerziehung wurden. Diese Jugendbewegung traf mit Reformansätzen unterschiedlichster gesellschaftlicher Bereiche zusammen (Arbeitsschulbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Kunsterziehungsbewegung, u. a.) und schuf somit den Nährboden für die reformpädagogischen und humanistischen Keimlinge, die zum Teil bereits jahrhundertlang in der trockenen Erde auf bessere Lebensbedingungen gewartet hatten. So hatte bereits Comenius im 16. Jahrhundert, als Kinder grundsätzlich noch als kleine Erwachsene angesehen wurden, die Kindheit als eine Vorbereitungsphase für das spätere Leben begriffen und als wichtigsten Mittelpunkt einer kindgerechten Methodik den aktiven Umgang mit den Dingen des Lebens gefordert. Die Musik beschrieb Comenius als ein Medium zur Selbstfindung. Der konstruktivistische Blick lässt hier bereits die Forderung nach einem kontextuellen Bezug erkennen, wie Bateson ihn später forderte.⁶¹⁵ Auch Jean-Jacques Rousseau entspricht in seinem Postulat nach einem „Geschehenlassen des inneren, natürlichen Reifungsvorgangs“ beim Kinde und seiner Forderung nach Selbsttätigkeit ansatzweise der konstruktivistischen Vorstellung einer „viablen Passung“ im Falle eines Lernvorgangs. Wenn Rousseau im „Emile“ den Zusammenhang von Kognition und Affekt beschreibt, scheinen Luc Ciompis Aussagen zur Affektlogik bereits vorweggenommen:

⁶¹⁵ vgl. 9.7 Unterschiede, die einen Unterschied machen: Gregory Bateson

„Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.“⁶¹⁶

Das folgende Zitat enthält gleich zwei Aspekte einer Anknüpfung an konstruktivistische Grundgedanken:

„Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung.“⁶¹⁷

Zum einen geschieht Lernen und damit Erziehung in einer möglichst reibungslosen Anpassung der Wahrnehmungen an bisherige Erfahrungen und Begriffsschemata. Der Begriff der Anschauung knüpft wiederum an den kontextuellen Bezug Batesons an. Das Prinzip des ganzheitlichen Lernens wurde zu einem wesentlichen Eckpfeiler der reformpädagogischen Forderungen, das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) zur vielfältigen Forderung der Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts.

„So soll Arbeit, Unterricht und Spiel ein ungestücktes Lebensganzes und ... Grund eines künftig ungeteilten, tatkräftigen, einsichtigen und freudigen Lebens werden.“⁶¹⁸

In Friedrich Fröbels Kindergartenkonzept erhielt die musikalisch orientierte Erziehung eine besondere Bedeutung, doch die praktische Umsetzung scheiterte an den institutionellen Rahmenbedingungen und an den Möglichkeiten der vor Ort arbeitenden Kindergärtnerinnen. Auch in Maria Montessoris Bildungs-Methodik ist der Geist einer Orientierung vom Kinde aus deutlich. „Hilf mir, es selbst zu tun!“ verdeutlicht vor dem Hintergrund der Selbsterschaffung von Wirklichkeiten die Notwendigkeit einer „Inszenierung“ konstruktiver Lernumgebungen und Lernkulturen⁶¹⁹ unter Vermeidung instruktionsorientierter Vermittlungsstrategien des Lehrers. Der von Montessori geforderte „Offene Unterricht“ mit

⁶¹⁶ Rousseau & Schmidts, 2001, S. 69

⁶¹⁷ Rousseau & Schmidts, 2001, S. 10

⁶¹⁸ Fröbel, 1822, Seitenzahl unbekannt

⁶¹⁹ Siebert, 2000, S. 71

der Bereitstellung typischer Montessori-Lernmaterialien ergänzt sich ebenfalls in dieses Konzept. Im Bereich der Musikerziehung sah Montessori die Notwendigkeit einer Tanz, Gesang und Instrumentalspiel integrierenden Musikvermittlung zur Stärkung der kindlichen Persönlichkeit. Die Kinder sollten durch die Musikerziehung die Möglichkeit erhalten, innewohnenden Schaffenskräften einen Kanal zu bieten und ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu steigern.

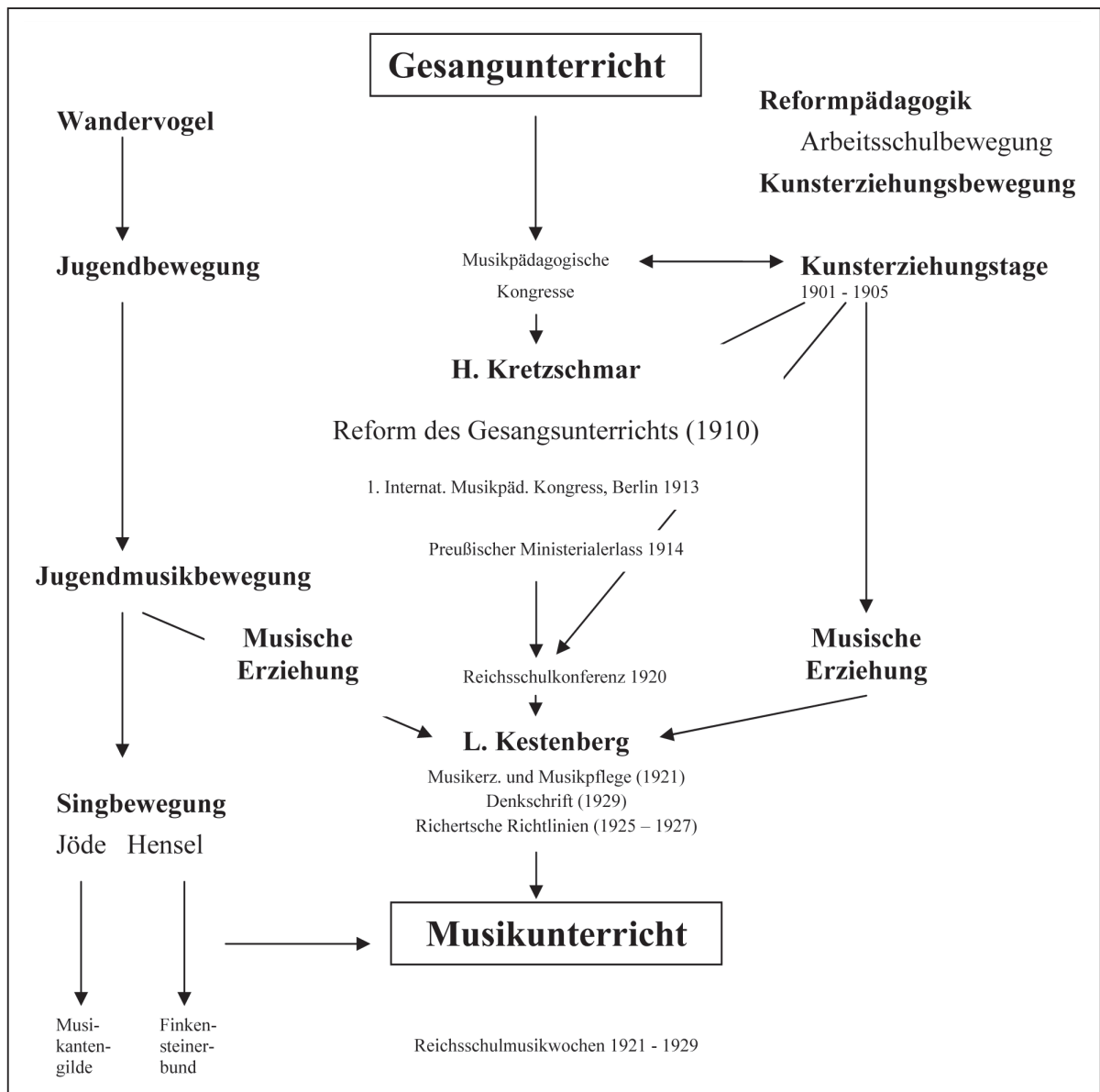
Auf der Grundlage der gesellschaftlichen Umbruchsituation und des schulpädagogischen Notstands begann eine musikpädagogische Diskussion, die sich über den „Musikpädagogischen Verband“ (1903) institutionalisierte und auf den nationalen, Musikpädagogischen Kongressen, den Kunsterziehungstagen und schließlich auf dem 1. Internationalen Musikpädagogischen Kongress 1913 zur Entwicklung von Grundlagen zur Verbesserung der Schulmusiksituation führte. Im Ergebnis entstanden schließlich in den Jahren 1908 bis 1914 neue Lehrpläne für verschiedene Schularten, welche untrennbar verbunden sind mit dem „Spiritus rector“ der Schulmusikreform, Hermann Kretzschmar, dem damaligen Ordinarius für Musikwissenschaft an der Berliner Universität. Wesentlich für die Reform waren Änderungen in der Lehrerausbildung. Die Konstituierung der Weimarer Republik brachte erneut Unruhe in die Absichten einer Erneuerung des Bildungssystems. Im Spannungsfeld zwischen kaisertreuen Konservativen und Reformanhängern versuchte der Referent im Preußischen Kultusministerium, Leo Kestenberg, eine grundlegende Musikkonzeption zu realisieren, welche, Musikpflege und Musikerziehung integrierend, gemeinschaftserzieherische Aufgaben ebenso berücksichtigte wie ästhetische Inhalte der Musik. Kestenberg veranlasste die Gründung von Volks- und Jugendmusikschulen, ließ die Qualifikation privater Instrumentallehrer überprüfen und begründete eine entsprechende Ausbildungsordnung. In der Vorstellung einer Pädagogik „vom Kinde aus“ beschäftigte sich Kestenberg als einer der ersten mit den bis heute gültigen Fragen der Musikpädagogik: Wie lassen sich die Interessen des Kindes mit seinen Möglichkeiten der Aufnahme mit einem Kulturbegriff verbinden, der anspruchsvolle Werke jeder Epoche – und dies schließt die zeitgenössische Kunst mit ein – fördern und einem breiteren Publikum zugänglich machen möchte?

12.5 Musikerziehung während des Dritten Reiches

Das Deutungspotential des Begriffs einer musischen Erziehung – Thomas Phleps spricht auch von einem „gemeinschaftsbildenden Irrationalismus“⁶²⁰ – erlaubte schließlich die politische Angleichung reformpädagogischen Gedankenguts an die nationalsozialistische Erziehungsideologie. Musische Erziehung, verstanden nun als eine Erziehung durch Musik mit all ihren psychologischen Möglichkeiten, wurde zu einem der wichtigsten Mittel der nationalsozialistischen Volkserziehung. Was der „Wandervogel“, die Jugendmusikbewegung und die musisch orientierte Musikpädagogik unbeabsichtigt den Nationalsozialisten vor die Füße legten, waren die Ideale einer Gemeinschaftserziehung sowie einer sittlichen, charakterlichen Formung. Dabei entwickelte sich der Begriff der Gemeinschaft als kollektives (Er)-Leben zu einem „Zauberwort, dessen schillernder Suggestion von Gemeinschaft, Einheitlichkeit, Geborgenheit und Zugehörigkeit sich ... kaum jemand zu entziehen vermochte und das die Konzepte schulischer wie außerschulischer Erziehung – insbesondere im musikalischen Bereich – auch noch lange nach 1945 beherrscht hat“⁶²¹.

⁶²⁰ Phleps, 2000

⁶²¹ Jenne, 1977, S. 135

Abbildung 18: Vom Gesangsunterricht zum Musikunterricht – Die Entwicklung bis 1933⁶²²

Spätestens nach dem HJ-Gesetz von 1936 unterstand die Schuljugend vollständig dem Reichserziehungsministerium, welches auf die bündischen Organisationsstrukturen der Jugendbewegung zurückgreifen konnte. Ernst Kriek als „NS-Hofpädagoge“⁶²³ sorgte dabei für die ideologisch nationalsozialistische Färbung der „mysischen Erziehung“. Die Musikführer, welche in Musikzügen und Spiel-scharen die Jugend organisierten, erhielten ihre Ausbildung in den neu eingerich-

⁶²² In Anlehnung an: Gruhn, 2003¹, S. 218

⁶²³ Nübel & Tröger, 2004, S. 2

teten Musikschulen für Jugend und Volk. Führende Reformpädagogen wurden entlassen, soweit sie nicht bereit waren, ihre erzieherischen Grundsätze parteikonform zu assimilieren. Leo Kestenberg war bereits 1929 nur unter Schwierigkeiten vom damaligen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Dr. C. H. Becker, zum Ministerialrat befördert worden. Als jüdischer Nicht-Akademiker, gebürtiger Ausländer und Mitglied der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei musste sich Kestenberg als Repräsentant der preußischen Musik- und Kulturpolitik der Weimarer Republik schon lange mit Angriffen der Nationalsozialisten auseinandersetzen. Als 1932 Reichskanzler Franz von Papen die Auflösung der Kunstabteilung im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung veranlasste, wurde Kestenberg in den einstweiligen Ruhestand versetzt. 1933 emigrierte Kestenberg nach Prag.

Seine Reform hatte bis dahin noch keine durchdringende Wirkung erzielen können. Während einerseits die desolate Finanzsituation die Errichtung geplanter Pädagogischer Akademien verzögerte, begegnete die Mehrzahl der Lehrer, welche ihre Ausbildung noch zu Kaiserzeiten absolviert hatte und demnach mit den neuen Anforderungen erheblich überfordert war, der durch die Machtergreifung ins Stocken geratenen Entwicklung mit Genugtuung. Durch den Wegfall reformorientierter Musikpädagogen in politischen Verwaltungsinstanzen war es ein leichtes Spiel für die Funktionäre der HJ, die oft aus der Jugendbewegung stammten, „über die musikalischen Aktivitäten in der Freizeit bei Spiel- und Singscharen, Instrumentalunterricht und Gruppenabenden, bei denen Jugend die Jugend führen sollte, die Erziehung zu beeinflussen“⁶²⁴. Hitlers Forderung, dass Jugend die Jugend zu führen habe, entsprach nicht nur ideologischen Vorstellungen, sondern trug auch der Tatsache Rechnung, dass kriegsbedingt immer weniger Lehramtsbewerber in den Schuldienst strebten.

„Nationalpolitische Erziehung“⁶²⁵, wie sie Ernst Krieck verstand, orientierte sich an der Zucht eines bestimmten Charakters, einer seelischen Haltung und Gesinnung, welche die „musische Erziehung“ zur „wichtigsten, staatspolitischen

⁶²⁴ Gruhn, 2003¹, S. 261

⁶²⁵ vgl. Krieck, 1937²

Erziehungsmaßnahme werden“⁶²⁶ ließ. Die zu diesem Zwecke notwendige Umstrukturierung der Lehrerausbildung vollzog sich zunächst in dem Ausbau der Pädagogischen Akademien, deren innere Struktur mit einer „engen, geschlossenen und überschaubaren Lebensgemeinschaft von Dozenten und Studenten“⁶²⁷ stark mit der Gemeinschaftsideologie der Nationalsozialisten verbunden war. Ab 1933 erfolgte dann die Umbenennung der Pädagogischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“, den „Erstlingen unter den Hochschulen des Dritten Reiches“⁶²⁸. Hier wurden nun die Volksschullehrer unter anderem in Rassenlehre, Vererbungslehre und Volks- und Grenzlandkunde unterrichtet. Musik als Wahlfach beinhaltete im Wesentlichen Singschulung und Gemeinschaftsmusizieren. 1941, als aufgrund der Kriegs- und Wirtschaftslage des Reiches das Interesse an der Lehrerausbildung dramatisch abnahm, wurden die „Hochschulen für Lehrerbildung“ per Führerbefehl abgeschafft und stattdessen „Lehrerbildungsanstalten“ ins Leben gerufen, die in Seminarform immer jüngere Volksschulabsolventen auf den Beruf des Lehrers vorbereiten sollten. Eine intensive schulpraktische Ausbildung sollte den Verlust an akademischer Bildung ausgleichen. Während die Ausbildungszeit für Gymnasiasten nur ein Jahr betrug, dauerte sie bei Volks- und Hauptschülern fünf und bei Mittelschülern drei Jahre. In einer kasernenartigen Mannschaftserziehung lag der Schwerpunkt dieser Seminausbildung auf der parteipolitischen Ausrichtung. Bis 1942 lag die Anzahl der Lehrerbildungsanstalten im Reichsgebiet bei 221. Die Ausbildung der Gymnasiallehrer blieb grundsätzlich nach alter Ordnung an den diversen Schulmusikinstitutionen bestehen. Allein die Berliner „Akademie für Schul- und Kirchenmusik“ wurde 1935 in eine „Hochschule für Musik und Musikerziehung“ umgewandelt. Ein Studiengang dort bot als Aufbaustudium Volksschullehrern die Möglichkeit zur Ausbildung als Musikdozent an den „Hochschulen für Lehrerbildung“. Dem Bereich der Privatmusikerziehung war die Ausbildung zum Volks- und Jugendmusikleiter zugeordnet, welche später in das „Seminar für HJ-Musikerzieher“ umgewandelt wurde.

⁶²⁶ Gruhn, 2003¹, S. 239

⁶²⁷ Günther, 1967, S. 75

⁶²⁸ Kriek, 1937¹, S. 225

„Auch die Schulmusik wird daher in Zukunft noch viel stärker als bisher das Gepräge einer musikalischen Gemeinschaftskultur aus dem Geiste unserer Zeit tragen müssen. Indem sie die seelischen und gemeinschaftsbildenden Erlebniswerte zur Grundlage der Charakterzucht und staatspolitischen Erziehung macht, stellt sie sich bewusst in den Dienst der nationalsozialistischen Erziehungsidee.“⁶²⁹

Während die Absicht dieser Neustrukturierung der Erziehungsbereiche jederzeit klar formuliert wurde – Hitler prognostizierte bereits 1924 die Umwandlung der Erziehungsinstitutionen in Zuchtanstalten „kerngesunder Körper“ mit „instinktiv und verstandesmäßig in Herz und Gehirn“ eingebranntem „Rassegefühl“⁶³⁰ – und beispielsweise ein Gausachbearbeiter für Musikerziehung, Walter Dieckermann, anlässlich der Reichstagung für Musikerzieher an Schulen und Lehrerhochschulen 1937 attestierte, dass „die Sache der Musikerziehung ... aus den Klammern unfruchtbaren Theoretisierens und Experimentierens befreit“ und die „Vereinheitlichung der Musikerzieherfront und ihre Gleichrichtung auf das nationalsozialistische Erziehungsziel ... zur Gewissheit geworden“⁶³¹ sei, so herrscht doch nicht in jedem Fall Klarheit über den Bedeutungsgrad der parteigebundenen Musikerzieherausbildung. Beschreibt der Zeitgenosse Karl Rehberg – eine „lautere Figur wie wenige seiner Zunft in diesen Jahren“⁶³² – in seinen Erinnerungen die Arbeit des HJ-Musikseminars an der Berliner Hochschule als sehr isoliert und geduldet, aber nicht ernstgenommen⁶³³, so scheint doch der Hinweis notwendig, dass ideologisch geprägte Musikerziehung nicht allein den entsprechenden HJ-Seminaren vorbehalten war, sondern sämtliche Ausbildungsgänge der Musiklehrer nationalsozialistisches Gedankengut im Sinne der Krieckschen „Menschenformung“ beinhaltete.⁶³⁴

So geriet der Gedanke einer „musischen Erziehung“, wie er aus der Arbeitsschul- und Jugendbewegung in das Kestenbergs-Reformwerk Einzug gehalten hatte, zu

⁶²⁹ Reusch, 1938, S. 9

⁶³⁰ Hitler, Adolf zit. nach: Gamm, 1990, S. 58

⁶³¹ Dieckermann, 1937, S. 223

⁶³² Phleps, 1995, S. 66

⁶³³ Rehberg, 1982, S. 4

⁶³⁴ vgl. Phleps, 2000, S. 17 f.

einem Erziehungsprinzip der nationalsozialistischen Weltanschauung. Während Kestenberg es auf eine Erziehung *zur* Musik angelegt hatte, geriet die „musischen Erziehung“ zu einer Erziehung *durch* Musik. Im Mittelpunkt stand dabei das Singen gemeinsamer Lieder, was in ideologischer Verklärtheit als Erziehung zur Kunst verstanden wurde und als suggestives Transportmittel nationalpolitischer Ziele nutzbar gemacht wurde. Kretschmars Ideen einer Stimmpflege und Musiklehre am Lied wichen der Vorstellung einer „Stoßkraft des Bekenntnisses“⁶³⁵ durch das gemeinsam gesungene Lied.

„Die Lehrerschaft, die vom jugendmusikalischen Gemeinschaftserleben ausgegangen war, erlag den Versuchungen einer Schulpolitik, die das volkstümliche Brauchtum, Lied und Tanz, Fest und Feier bereitwillig förderte, weil damit die eigene Ideologie verbreitet und gefestigt werden konnte.“⁶³⁶

Ohne die Frage des Mitläufertums führender Musikpädagogen während des Dritten Reiches aufgreifen zu wollen, bleibt doch festzustellen, dass die Diskussion einer „musischen Bildung“ bis in die jüngere Vergangenheit Opfer unter anderem der Tatsache ist, dass die Funktionsträger der nationalsozialistischen Musikpädagogik auch in der bundesdeutschen Nachkriegszeit wirksam waren und eine Aufarbeitung der Musikerziehung im nationalsozialistischen Deutschland nicht wirklich stattgefunden hat oder stattfindet.⁶³⁷ Die Verknüpfung der Idee einer „musischen Erziehung“ mit der idealisierten Vorstellung eines Gemeinschaftserlebens als Relikt der NS-Diktatur verhinderte bis in die 1960er Jahre hinein eine sachliche Reduktion auf die Möglichkeiten einer Musikpädagogik, welche den Begriff des „Musischen“ mit fachwissenschaftlichen Inhalten der Lernpsychologie und der künstlerischen Ästhetik zu füllen in der Lage ist.

⁶³⁵ Stumme, 1936, S. 168

⁶³⁶ Gruhn, 2003¹, S. 277

⁶³⁷ vgl. Phleps, 2000

12.6 Musische Erziehung – Die Kraft der Form verhindert die inhaltliche Aufarbeitung

Mit dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ und der Notwendigkeit einer gesellschaftlichen und politischen Neustrukturierung eröffneten sich vor dem Hintergrund eines in jeglicher Hinsicht bis zum Existenzminimum abgemagerten Menschseins in vielen Bereichen des täglichen kulturellen und gesellschaftlichen Lebens dankbare Möglichkeiten einer unverkrampfteren, weniger ideologisierten Neuorientierung. Die „Stunde Null“ bescherte der deutschen Bevölkerung trotz schwierigster materieller und geistiger Voraussetzungen die Chance zu einem Neubeginn. Dort, wo in radikaler Kehrtwende die Verordnung neuer politischer Strukturen mit demokratischen Lebensformen seitens der Siegermächte grundlegend staatspolitische Diskussionen überflüssig machte und sich nach den schwierigen Jahren der Nachkriegszeit mit der Verbesserung der wirtschaftlichen Situation in Friedenszeiten das Bewusstsein eines geschafften Neuanfangs etablierte, blieb bisweilen die Glut verkohlter, geistiger Stümpfe früherer, ideologisch eingebrannter Überzeugungen bestehen. Dieses Phänomen, dessen Diskussion mitunter auch unter der schwierigen Versachlichung zu leiden hat, lässt sich insbesondere dann beobachten, wenn die reine Form des Standpunktes einen vermeintlich unbestreitbaren Konsens suggeriert und das Füllmaterial gegebenenfalls anpassungsfähig interpretiert werden kann. So hat die „Form“ der „Musischen Erziehung“ mit dem Anspruch einer sittlich-moralischen Bildung des Menschen in der Gemeinschaft das Kriegsende problemlos überlebt. Die inhaltliche Sinngebung, welche zur Zeit der Nazi-Diktatur verstanden wurde als Charakterzucht im Dienste der nationalsozialistischen Erziehungsidee, fand in den Nachkriegsjahren ohne aktive Auseinandersetzung mit der verhängnisvollen Indienstnahme der Jugendmusik und Singbewegung eine Fortführung in dem Versuch des Anknüpfens an Vorstellungen einer „Musischen Erziehung“ der Vorkriegszeit. So idealisierte Jöde die Jahre nach dem Zusammenbruch der Nazi-Diktatur zu einem singenden Aufbruch:

„1945 vollzog sich dann aus dem Zusammenbruch heraus der Neuaufbau der singenden und musizierenden Jugend zum Dienst. [...] Und so sang es aus den Trümmern heraus in Gefangenenlagern, in Flüchtlings-

*lagern, in den Städten, auf dem Lande, [...] . Und überall klang es auf, das Hohelied von der Menschen verbindenden Kraft der Musik, von der inneren Beglückung durch die Musik, [...], und nun wirklich aus der Tiefe empfunden von der Heilkraft der Musik für den Menschen und für die Menschengemeinschaft.*⁶³⁸

In der Musikerziehung nach 1945 hat es die „Stunde Null“ nicht gegeben. In naiver Selbsttäuschung wurden Konzepte der „Musischen Erziehung“ übernommen, ohne sich in kritischer Reflexion mit den regressiven, kulturkritischen und antimodernistischen Wurzeln auseinander zu setzen. Otto Haase, neben Jöde einer der führenden Vertreter der Musischen Erziehung nach 1945, erahnte in der Musischen Erziehung eine „Wiedergeburt der Gesittung“⁶³⁹, das Entstehen einer „neuen geistigen Ordnung in einer verrohenden Zeit“ dergestalt, dass „nicht die nationale, nicht die logische, auch nicht die demokratische, sondern die musische Erziehung das Kernstück der Menschenbildung“ bilden würde.⁶⁴⁰ Mit der Beschreibung des „musischen Mensche[n]“ als eines „Erfüllte[n]“, eines „Schlüsselbewahrer[s] jenes Himmelsreichs, das in uns liegt“⁶⁴¹ übernimmt Haase ein Vokabular, mit dem bereits Franz Werfel 1931 in einer Rede über Realismus und Innerlichkeit vor dem Wiener Kulturbund das Prinzip des Musischen in Worte fasste. Die Realität eines zwölf Jahre andauernden, zutiefst unmenschlichen Missbrauchs des musischen Gedankens in der nationalsozialistischen Pädagogik vermochte offensichtlich den Glauben an die Notwendigkeit einer musischen Prägung in der Gemeinschaft mit dem Ziel der sittlichen Bildung nicht zu erschüttern. Thomas Phleps kritisiert das Ausbleiben einer fundierten Aufarbeitung der „Musikerziehung“ in NS-Deutschland und beschreibt eine „erzrektionäre, von den einschlägigen Musikpädagogen“⁶⁴² bis in die 1960er Jahre mit nicht nachlassender Penetranz vorgetragene Gemeinschaftsideologie als Essential einer „musischen Bildung“ bzw. „Erziehung“, die in den braunen Jahren zu all ihrer

⁶³⁸ Jöde, 1952, S. 135

⁶³⁹ Haase, 1951, S. 22

⁶⁴⁰ vgl. Heinrich Pestalozzi, der die sittliche Elementarbildung als das Kernstück der Menschenbildung ansah.

⁶⁴¹ Haase, 1951, S. 22

⁶⁴² Thomas Phleps bezieht sich auf die Tatsache, dass die Repräsentanten der musischen Erziehungsideologie in den Bildungsinstitutionen nach dem Krieg dieselben waren wie in der Zeit vor 1945.

Zufriedenheit – was freilich im Nachhinein keiner der Beteiligten zugestehen mochte – ihre größtmögliche Realisation erfahren hatte.“⁶⁴³

Die Errungenschaften der Kestenbergs-Reform erfuhren nach dem Kriege keine Fortführung, bisweilen wurden sie gar als Fehlkonstruktion für ihr Scheitern selbst verantwortlich gemacht. Allerdings setzte sich nun vorzugsweise der Begriff der „Musischen Bildung“ gegen den der „Musischen Erziehung“ ab. Mit der Gründung der von Jöde herausgegebenen Zeitschrift „Junge Musik“⁶⁴⁴ erhielt die Jugendmusikbewegung ein neues Sprachrohr und wurde fortan als „Junge-Musik-Bewegung“ beschrieben. Der regressiven, einer traditionellen Singbewegung verhafteten Musikpädagogik gegenüber stand die Entwicklung einer Jugendkultur, die zunehmend vom Rock’n Roll und dem Schlager geprägt wurde. Das Faszinosum einer rasant aufblühenden Medienwelt ließ dem Singunterricht der Schulen kaum eine Chance, so dass die musikalischen Bedürfnisse der Jugend außerhalb der Schule ihre Befriedigung fanden.

Dass es unter den Musikpädagogen durchaus auch ein Bewusstsein für reformerische Notwendigkeiten und ein Nachholbedürfnis nach Auseinandersetzung mit Neuer Musik gab, zeigt das enorme Interesse an Arbeitstagungen, welche seit 1948 von dem neugegründeten Darmstädter „Institut für Neue Musik und Musikerziehung“ angeboten wurden. Parallel zum Neuaufbau des deutschen Schulwesens gab es Bemühungen in der Musikpädagogik, sich über die Gestaltung von neuen Lehrplänen, unterrichtlichen Methoden und das Liedgut zu verständigen. Allerdings blieb es vor allem bei strukturellen Überlegungen zur ausreichenden Etablierung des Faches Musik im Stundenplan und zur Fachlehrausbildung in der Grundschule. Zudem forderte beispielsweise der Deutsche Musikrat 1959 die Erweiterung der Ausbildung aller Lehramtskandidaten um verbindliche Musikanteile.

⁶⁴³ Phleps, 2000, S. 18

⁶⁴⁴ Die Zeitschrift erschien seit 1950 im Schott-Verlag.

12.7 Theodor W. Adorno – „Kritik des Musikanten“

Auf Anregung eines der Gründerväter des „Instituts für Neue Musik und Musikerziehung“, des Musikpädagogen Erich Dofleins, hielt der Philosoph, Soziologe und Musiktheoretiker Theodor W. Adorno (1903–1969) 1952 anlässlich einer Tagung einen Vortrag zum Thema „Musikpädagogik und Kunstwerk“. In einer Zeit der vorsichtigen Annäherung des Emigranten Adorno an das Deutschland der Nachkriegszeit durch das Bemühen einer sukzessiven Implementierung der „Kritischen Theorie“⁶⁴⁵ in eine Vielzahl künstlerischer, gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Bereiche traf Adorno auf die Situation „einer immer stärkeren organisatorischen und institutionellen Festlegung der ‚Bewegung‘, ihrer Kontrolle über das gesamte nichtprofessionelle und Teile des professionellen Musiklebens“⁶⁴⁶. Diese „Bewegung“, gemeint ist die Jugendmusikbewegung, veranlasste Adorno zu einer aufsehen erregenden und nachdrücklichen Kritik am Zustand der „musikpädagogischen Musik“, welche 1956 in dem Text „Kritik des Musikanten“ in Adornos Sammelband „Dissonanzen“ erschien.⁶⁴⁷ Adorno wandte sich in seinen zehn Thesen gegen den kunstfremden Missbrauch der Musik als Lebenshilfe und forderte die Befreiung der Musik von dem Mythos des ohnehin falsch verstandenen Gemeinschaftsgedanken.

Adornos „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“:

- Es ist „unmöglich, einen Zustand, der in den realen ökonomischen Bedingungen gründet, durch ästhetischen Gemeinschaftswillen zu beseitigen“⁶⁴⁸. Demnach ist das Bedürfnis der Jugend- und Singbewegung nach Überwindung der gesellschaftlichen Entfremdung durch gemeinsames Musizieren mehr ein vergeblicher Versuch, Musik soziologisch nutzbar zu machen. Dabei unterwirft sich das Individuum einem ihm fremden und fremdbestimmten Prinzip

⁶⁴⁵ Als „Kritische Theorie“ wird die Grundaussage der von Horkheimer und Adorno begründeten „Frankfurter Schule“ bezeichnet, die sich kritisch mit der Veränderung des Vernunftbegriffs in der modernen Welt auseinandersetzt. Demnach werden die Menschen unter zunehmendem Verlust ihrer Identität zu ausführenden Organen einer technisierten und bürokratischen Welt.

⁶⁴⁶ Hodek, 1977, S. 325

⁶⁴⁷ vgl. Adorno, 1973²

⁶⁴⁸ Adorno, 1973³, S. 68

des Kollektivs unter Aufgabe der eigenen Freiheit. „Das Glück, das die Kollektive bereiten, ist das verbogene, mit der eigenen Unterdrückung sich zu identifizieren“⁶⁴⁹.

- „Die Jugend- und Gemeinschaftsmusik schraubt die künstlerischen Produktivkräfte willkürlich zurück.“⁶⁵⁰ Mit „ästhetischer Regression“ bezeichnet Adorno die Reduktion der Spielmusik auf simple, monotone Bewegungen, archaische Diatonik und einfachste Klangfolgen. Damit opfert das Individuum, bevor es das Glück von Individuation und Freiheit überhaupt erst erfahren hat, sein künstlerisches Potential der disziplinierenden Funktion des gemeinschaftlichen Handelns. Es ist ein „Kurzschluss“ der Jugendbewegung, „dass Musik ihr humanes Ziel nicht in sich selbst habe, sondern in ihrer pädagogischen, kultischen, kollektiven Verwendbarkeit. [...] Am letzten erfülle Musik sich dadurch, dass sie Menschen zu einer Gemeinschaft zusammenschweißt.“⁶⁵¹
- Das Ideal einer Gemeinschaft um seiner selbst willen existiert nicht. Der Vorstellung einer sich selbst genügenden Gemeinschaft haftet etwas Totalitäres mit der Tendenz zur Unterdrückung des Einzelnen an.
- Die Gemeinschaftsmusik ist geprägt durch ein ästhetisches Ideal, welches von außen in sie hineingetragen wird und nicht im Ursprung werkimmanent ist.
- Pädagogische Musik kann aus sich selbst heraus mehr sein als nur das Material für pädagogische Zwecke. Dennoch haben die „pädagogischen Verdienste einer Musik und die künstlerischen [...] zunächst gar nichts miteinander zu tun. [...] In der musikpädagogischen Musik jedoch werden, aus tiefer, unbewusster und verdrängter Verzweiflung an den Zwecken, Mittel durchwegs anstelle von Zwecken eingeschmuggelt.“⁶⁵²
- Es ist ein Irrtum, aus der großen Bedeutung der religiösen Musik in der Vergangenheit die Existenz einer rein religiösen Substanz in der Musik zu schließen. Nahezu blasphemisch ist es, Gottes Gegenwart allein durch das Singen kirchlicher Lieder zu erwarten.

⁶⁴⁹ Adorno, 1973³, S. 70

⁶⁵⁰ Adorno, 1973⁴, S. 437

⁶⁵¹ Adorno, 1973³, S. 72 f.

⁶⁵² Adorno, 1973⁴, S. 438 f.

- Die Vorstellung des „Musikanten“ innerhalb der musikpädagogischen Musik entspricht dem Versuch der Jugendbewegung, die Irrationalität des romantischen Spielmannideals zum Sinn des Daseins zu erheben. Es ist an der Zeit, den Irrweg auch im Bereich der Musik zu erkennen.
- Die musikpädagogische Musik bedient sich amüsischer Hilfsmittel. „Das Wählerische, Artikulierte, Durchgestaltete, von der kompositorischen Verantwortung bis ins letzte Zweiunddreißigstel Geprägte wird von der musikpädagogischen Musik verworfen zugunsten des Machens, der Bewegung, der eifrigen Praxis.“⁶⁵³ Der Begriff des Musikanten impliziert das Primat des musikalischen Tuns über die Musik: „Dass einer fidelt soll wichtiger sein, als was er geigt.“⁶⁵⁴
- Es gibt latente und unakzeptable Gemeinsamkeiten der Singbewegung mit dem Faschismus.

„Unbestreitbar aber ist die Gemeinsamkeit mit dem Faschismus in entscheidenden Positionen: dem Appell an die sogenannte Jugend als eine zugleich dynamische und gesellschaftlich vage Gruppe; der Anbiederung ans Volk und dessen angeblich heile oder naturhafte Kräfte; dem Vorrang des Kollektivs gegenüber dem einzelnen; der Diffamierung des Intellekts nicht minder als der Sinne und jeglicher subjektiven Differenzierung; dem bewährten Verfahren, Rückbildungen als Ursprünglicheres und Echteres, ja als fortgeschrittener denn der Fortschritt auszuposaunen.“⁶⁵⁵

Adornos Kritik an dem musischen Sentiment und den prä- und postfaschistischen Tendenzen der Jugendmusikbewegung ergänzte sich zu seinem ästhetischen Fortschrittsanspruch. Die Vehemenz, mit der Adorno die grundlegenden Wurzeln einer zweifelhaft gewordenen Musikerziehung bloßlegte, bewirkte zunächst einen Aufschrei der Entrüstung auf Seiten der Vertreter der Jugendbewegung. Die radikale Ablehnung der instrumentalisierten „musikpädagogischen Musik“ rüttelte an den ideologischen Grundfesten der an der Jugendmusikbewegung orientierten Musikerziehung. Adorno propagierte die Eigengesetzlichkeit des verdinglichten Kunstwerkes in seiner autonomen, ästhetischen Wertigkeit konsequent und zeit-

⁶⁵³ Adorno, 1973⁴, S. 439

⁶⁵⁴ Adorno, 1973³, S. 75

⁶⁵⁵ Adorno, 1973³, S. 89

lebens konzessionslos und provozierte dadurch den Widerspruch der Jugendmusikverteidiger, der sich in Stellungnahmen und Publikationen u. a. von Wilhelm Twittenhoff, Siegfried Borris und Fritz Jöde manifestierte. In dem Bemühen um eine Entradikalisierung der aufeinander treffenden Ansichten versuchte der Freiburger Musikpädagoge Erich Doflein in umfangreichen Briefwechseln zwischen den Beteiligten zu vermitteln. Der Jugendmusikbewegung nicht angehörig, würdigte er die Motive und bestimmte Auswirkungen der Jugendmusikbewegung, ohne sie zum Ideal zu stilisieren. Doflein warf Adorno vor, er würde in der Diskussion um die geeignete Rolle der Musik in der Pädagogik auf der Ebene einer „laienfernen Erwachsenenosphäre“ argumentieren. Darüber hinaus gäbe es aber eine „Welt der Kinder, der Jugendlichen, der Laien“ mit „abgesicherte(n) Revieren“ und „empfindlichen Rechten“⁶⁵⁶. Musik sei in ihrer Vielfalt unterschiedlichsten Bewertungen ausgesetzt und erzeuge in jeweils spezifischen sozialen Zusammenhängen entsprechende Grundhaltungen. Demnach existierte für Doflein neben der werkorientierten Kunstmusik ebenso eine Gebrauchsmusik für eine „Spielwelt“ der Kinder neben zahlreichen, weiteren Auffächerungen. In der Musikpädagogik sah Doflein die Aufgabe, diesen „Pluralismus“ zu verstehen, ihn verständlich zu machen und zu vermitteln. In der phänomenologischen Beobachtung mit Doflein einig⁶⁵⁷, wandte sich Adorno jedoch gegen eine neutrale Gleichbewertung sämtlicher musikalischer Erscheinungsformen und forderte eine klare Unterscheidung zwischen dem Ist-Zustand und einem ästhetischen Anspruch:

„Sicherlich kommt es entscheidend darauf an, die Phänomene, um die wir uns anstrengen, zu begreifen, aber dieses Begreifen darf nicht heißen, dass man bei dieser Pluralität des einander Widersprechenden einfach wieder stehen bleibt. Ich fürchte, darin bin ich unverbesserlich theologisch: es gibt nur eine Wahrheit.“⁶⁵⁸

Diesem „Wahrheitsbegriff“ entgegnet Doflein mit dem Vorwurf der Verwechslung von „Wahrheit“ und Idealisierung:

⁶⁵⁶ vgl. Doflein, Erich: Doflein an Adorno vom 14.6.1954. Brief 40. In: Adorno, Doflein & Jacob, 2006, S. 134

⁶⁵⁷ vgl. Adorno, 1973⁵, S. 178 ff.

⁶⁵⁸ Adorno, Doflein & Jacob, 2006, S. 200, Adorno an Doflein vom 7.1.1956. Brief 66.

„Was Adorno ‚Wahrheit‘ nennt, ist nicht die Realität, sondern eine geforderte Richtigkeit, in der der Stand der Geschichte und der Stand des künstlerischen Fortschritts sich entsprechen. In der Realität aber wirkt die Geschichte vielfältiger als in einem ideologischen Wahrheitsbegriff.“⁶⁵⁹

Bis auf wenige Ausnahmen erfolgte trotz der großen Aufmerksamkeit, die Adornos Thesen in der musikpädagogischen Welt erzeugte, keine praxisorientierte Diskussion über ein musikdidaktisches Umdenken. Adornos Kritik verhallte zunächst ungehört, bis Mitte der 1960er Jahre das Bedürfnis nach kritischer Rationalität Adornos Thesen wieder modern erscheinen ließ und nach weiteren Jahren des Dornröschenschlafes in der Musikpädagogik im Zuge einer Verwissenschaftlichung der Schule eine Hinwendung zum musikalischen Kunstwerk stattfand. Dies geschah im Rahmen einer grundsätzlichen „Neuvermessung der Schule“. Adornos Angriff gegen die „musische Erziehung“ und die „musikpädagogische Musik“ ist in seiner Wirkung auf die mit Verzögerung einsetzende Umorientierung in der Musikpädagogik kaum zu unterschätzen. Die Verwissenschaftlichung des Musikunterrichts bildete nun eine radikale Kehrtwende, im Zuge derer das Singen zunehmend aus dem Blick geriet und dem Reden über Musik größere Bedeutung beigemessen wurde als dem eigenen Musizieren. In dieser Radikalität scheint Adorno letzten Endes missverstanden worden zu sein, forderte er doch trotz seines Postulats einer Erziehung anhand autonomer Werkästhetik einen Umgang mit Musik, der es den Schülern ermöglichte, „die Fähigkeiten ... derart zu steigern, dass sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; dass sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden und, kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht. Nur durch diesen Prozess, die Erfahrung der Werke hindurch, nicht durch ein sich selbstgenügendes, gleichsam blindes Musizieren vermag Musikpädagogik ihre Funktion zu erfüllen.“⁶⁶⁰

⁶⁵⁹ Doflein, 1973, S. 16

⁶⁶⁰ Adorno, 1973⁶, S. 108

Musikdidaktische Neuorientierungen im Zuge der allgemeinen Schul- und Bildungsreform

Als 1967 Theodor Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ vor dem Hintergrund der erlebnispädagogischen Bildungstradition des 19. Jahrhunderts den Blick auf die Schule nun von einem erziehungswissenschaftlichen Sockel aus richtete, ging er von einem Verstehensbegriff aus, der die Interpretation als eigentlichen Auslegungs- und Deutungsprozess zur Bedingung des Verstehens und Begreifens beschreibt. In diesem Zusammenhang sah Wilhelm die Künste gleichberechtigt neben den literarischen, philosophischen und historischen Disziplinen. Wesentlicher Bestandteil seines Verstehensbegriffes ist die rationale Kontrolle der Interpretation zur Vermeidung einer emotionalisierten Subjektivität. Wilhelm wandte sich gleichermaßen strikt gegen die Tradition des emotionalen, erlebnishaften Nachempfindens der Reformpädagogen sowie gegen die Irrationalität der musischen Empfindungs- und Gemeinschaftsmystik. Schule sollte die „Dimension der gedeuteten Welt zum Bewusstsein bringen. Sie muss den Interpretationscharakter der geistigen Welt bewusst machen und das Interpretieren lernen“⁶⁶¹. Damit stellte Wilhelm die Frage in den epistemologischen Vordergrund, wie denn die vermeintlich ontologische Realität am sinnvollsten durchdrungen und verstanden werden könnte. In seinem Verständnis bedeutete das Erlernen und Interpretieren der geistigen Welt das Bewältigen einer rationalen Aufgabe ohne die nebulöse und zutiefst subjektive Innerlichkeit des Erlebens. Wilhelm sah nicht die Alternative zwischen Rationalität und Emotionalität als entscheidenden Faktor schulischen Wirkens, sondern den Kontrast zwischen Imagination und Verbalität. Den Künsten wies Wilhelm eine neue Rolle in der Schule zu:

⁶⁶¹ Wilhelm, 1967, S. 378

„Die Künste haben in der Schule geradezu die Funktion, Intellekt und Gemüt miteinander zu versöhnen. Auch sie machen nämlich eine Denkwelt sichtbar, aber eine Reflexionsebene anderer, nicht-verbaler Art. Kunst ist kein Ausweg, der es den beschränkten Köpfen möglich macht, der Anstrengung des Gedankens auszuweichen. Sie ist nicht dazu da, Denken überflüssig zu machen.“⁶⁶²

Die klare Absage der „Theorie der Schule“ an die Errungenschaften der reformpädagogischen Ansätze, die das Kind mit seinem individuellen Erleben in den Mittelpunkt stellten, eröffneten zumindest dem Fach Musik die Möglichkeit einer Emanzipation unter gleichgestellten Fächern.

13.1 Michael Alt: Orientierung am Kunstwerk (1968)

Der Musikpädagoge Michael Alt griff diesen wissenschaftlichen Ansatz auf und übertrug ihn auf den Bereich der Musikpädagogik. In seiner Konzeption, die er 1968 unter dem Titel „Didaktik der Musik“ mit dem Untertitel „Orientierung am Kunstwerk“⁶⁶³ veröffentlichte, verwarf er den Gedanken eines musikalisch gestützten Bildungsprozesses in der Schule und wehrte sich stark gegen den Missbrauch der Künste als emotionalen Ausgleich zu rationalen Unterrichtsinhalten. In seiner Didaktik propagierte Alt die Auseinandersetzung mit und die „Orientierung am Kunstwerk“ als eine versachlichte, systematische und rationale Vorgehensweise, welche der Notwendigkeit der „Geistseite des Musikunterrichts“ in einer „Wissenschaftsschule“⁶⁶⁴ Rechnung trage. Auf der Basis des Interpretationsansatzes Wilhelms erkannte Alt, dass eine moderne Musikdidaktik die gesellschaftlichen Bedingungen einer musikalischen Wirklichkeit berücksichtigen müsse. Eine angemessene Musikerziehung käme nicht umhin, „entgegen dem bisher üblichen Verklärungstrieb ... sich auch aller alltäglichen Erscheinungsformen der Musik an[zun]ehmen, und, vom ‚Realaspekt‘ des heutigen Musikgebrauchs

⁶⁶² Wilhelm, 1967, S. 395 f.

⁶⁶³ vgl. Alt, 1968

⁶⁶⁴ Alt, 1968, S. 34

ausgehend, das Ganze der gegenwärtigen Musikwirklichkeit in ihre pädagogische Planung mit ein[z]u beziehen“⁶⁶⁵. Die Musikwirklichkeit hatte seit der Möglichkeit massenmedialer Verbreitung von Unterhaltungsmusik durch Rundfunk, Fernsehen und Langspielplatte insbesondere in den jugendlichen Gesellschaftsschichten eine radikale Veränderung erfahren. Rock`n`Roll, Jazz und Swing in den 50ern und die spätere Erweiterung auf eine allgemeine Popkultur erforderte eine musikpädagogische „Kampfansage an die betulich gegenwartsferne Musische Bildung“⁶⁶⁶, eine Herausforderung, die Alt zwar erkannte, der er allerdings in seinen didaktischen Überlegungen nicht konsequent begegnete. Dagegen stellte er seinen „Realaspekt“ neben den „Kunstaspekt“, den er vor dem Hintergrund der soziologisch geprägten Forderung nach Chancengleichheit durch eine breite Streuung von Bildung formulierte. Dem nicht mehr zeitgemäßen rein volkstümlichen Bildungsgedanken setzte Alt den Anspruch auf Kunstmusik für Alle entgegen, welche insbesondere durch das „Werkhören“ zu vermitteln sei. In der „Orientierung am Kunstwerk“ schloss Alt erstmals wieder an Kestenbergs Vorstellung vom gebildeten Kunstmusikhörer und an Forderungen der Kunsterziehungsbewegung an, jedoch in der Absicht, abweichend von der kulturkundlichen Konzeption Richerts, ein eigenes fachdidaktisches Konzept zu entwickeln. Michael Alt benannte drei Aspekte innerhalb des Begründungszusammenhangs einer am Kunstwerk orientierten Musikvermittlung: 1. Eine moderne Didaktik der Musik dürfe an einer massenmedial verbreiteten Gebrauchsmusik nicht vorbeischaun. Musik sei jenseits der klassischen Konzertsalkultur aufgrund der technischen Möglichkeiten zu einem jederzeit verfügbaren Allgemeingut geworden. Musikunterricht müsse nicht nur diese technischen Möglichkeiten aufgreifen, sondern die „Massenmusik, an der Kunst kaum mehr Anteile“⁶⁶⁷ habe, in das unterrichtliche Geschehen mit einbeziehen (Realaspekt). 2. Michael Alt plädierte für eine breite Streuung der Bildung und damit für eine Thematisierung aller Erscheinungsformen von Musik im Unterricht. Vor dem Hintergrund der Kritik an der „musischen Erziehung“ nahm Alt damit den Kunstwerkgedanken wieder auf

⁶⁶⁵ Alt, 1968, S. 15

⁶⁶⁶ Gruhn, 2003¹, S. 302

⁶⁶⁷ Alt, 1968, S. 14

und stellte insbesondere das Werkhören als methodischen Zugang zum musikalischen Verstehen in den Vordergrund (Kunstaspekt). 3. Mit der Hinzunahme des Sachaspekts unterstrich Alt seine Präferenz des rationalen, informationsgestützten Musikhörens vor dem Grundsatz des Musikmachens. Anhand weniger exemplarischer Musikwerke müsse den Jugendlichen die „historische, kulturräumliche und fachliche Ausweitung des musikalischen Weltbildes“⁶⁶⁸ vermittelt werden.

Im zweiten Teil der „Didaktik der Musik“ wird Alts Bedürfnis nach Verwissenschaftlichung und Versachlichung deutlich, indem er – analog zu Wilhelms Einordnung in geistige Horizontfelder – dem Musikunterricht eine didaktische Grundlage vermittelt. Mit den vier Funktionsfeldern Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information schuf Alt eine musikdidaktische Grundlage, welche in Teilaspekten noch heute einen wichtigen Bestandteil aktueller musikdidaktischer Diskussionen darstellt. In jedem Fall emanzipierte Alt den Bereich der Musik als ein gleichberechtigtes geisteswissenschaftliches Fach und wandte sich damit deutlich gegen die „nebulöse Innerlichkeit des Erlebens“⁶⁶⁹. Das Funktionsfeld „Reproduktion“ bezog Alt auf das Singen als Wiedergabe im künstlerischen Sinn im Gegensatz zum rein usuellen Singen von Volksliedern zur emotionalen Erbauung. Eine herausragende Position unter den Funktionsfeldern nimmt der Bereich „Interpretation“ ein. Mit der Anwendung des Prinzips einer Deutung und Auslegung als Bedingung des Verstehens übertrug Alt Grundsätze der neuen wissenschaftlichen Methodik auf den Musikunterricht und sicherte so dem Fach Musik eine Eigenständigkeit im Gesamtkanon der schulischen Fächer. Trotz der gewollten Herausstellung des Faches Musik schloss Alt ein Verschränkung der Künste Musik, Dichtung und der Bildenden Kunst zur ganzheitlichen Wahrnehmung einer kompletten Epoche nicht aus, auch wenn er bemerkte, dass „die Wahrnehmung der übergreifenden Zusammenhänge ihre Grenze findet an der notwendigen Konzentration innerhalb des Faches, welche Vertiefung in die fachlichen Gegenstände und Methoden erfordert“⁶⁷⁰. Das Funktionsfeld Theorie umfasst nach Alt den Bereich der musikalischen Handwerkslehre (Formen- und

⁶⁶⁸ Alt, 1968, S. 21

⁶⁶⁹ Gruhn, 2003¹, S. 301.

⁶⁷⁰ Alt, 1968, S. 173

Satzlehre; Harmonielehre) sowie der musikästhetischen Schulung. Unabdingbar ist für Alt bei der Erarbeitung der Handwerkslehre das Werkhören, um die „Grunderscheinungen der Musik auch in dieser sublimierten Form erfassen zu lernen“⁶⁷¹ und die Form der Improvisation in Anlehnung an die reformpädagogische Idee der „Weckung der schöpferischen Kräfte im Kinde“⁶⁷².

Mit Michael Alts „Orientierung am Kunstwerk“ lag zum Ende der 60er Jahre erstmals eine Zusammenfassung der damals aktuellen Entwicklung vor, in der Musik als konstituierender Gegenstand der Musikdidaktik und des Musikunterrichts verstanden wurde. Während Alt in erster Linie als ehemaliger Gymnasiallehrer seine „Musikkunde in Beispielen“⁶⁷³ für den gymnasialen Gebrauch konzipierte, fanden sich in „Unterricht in Musik“⁶⁷⁴ von Heinz Antholz und „Musik als Unterrichtsgegenstand“⁶⁷⁵ von Siegfried Vogelsänger zwei weitere musikdidaktische Neuorientierungen, welche sich an die Grund- und Hauptschulen richteten.

Obwohl Alt mit der Hervorhebung des Realaspekts eine Berücksichtigung aller gesellschaftlich musikalischen Erscheinungsformen im Musikunterricht forderte und eine Bezugnahme auf die Tatsache einer massenmedial vermittelten Musikkultur propagierte, ließ sein didaktisches Konzept eine konsequente Umsetzung vermissen. Bis in die Diskussion der heutigen Tage hinein scheint der Musikunterricht an der Diskrepanz zwischen dem Umgang der Jugendlichen mit der alltäglichen Musik und dem Diktat einer omnipräsenten Musikkultur einerseits und dem traditionellen Musikunterricht und seinen erzieherischen Ansprüchen andererseits zu leiden.

⁶⁷¹ Alt, 1968, S. 61

⁶⁷² Alt, 1968, S. 62

⁶⁷³ vgl. Alt, 1994

⁶⁷⁴ Antholz, 1970

⁶⁷⁵ Vogelsänger, 1970

13.2 Auditive Wahrnehmungserziehung: Von der Notwendigkeit einer musikalischen Umwelterziehung und der Emanzipation des Akustischen

Aufgrund der bildungspolitischen, institutionellen und gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen der 1970er Jahre entwickelte sich nahezu zwangsläufig ein Bündel von musikpädagogischen Erkenntnissen und Reflexionen, welches in wesentlichen Elementen bis in die Musikdidaktik der heutigen Tage ihre Innovationskraft nicht verloren hat. Auch wenn 40 Jahre später weitere und zum Teil neue Begründungszusammenhänge das Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung in neuen Ansätzen erscheinen lassen, liegt die Wurzel dieser Umkehr in der Adorno-Kritik der 50er Jahre, in den Schriften des Pädagogen Hartmut von Hentig und den didaktischen Neuentwicklungen nach Alt, Venus und Günther. So schreibt Stefan Roszak erst im Jahre 2009:

„Die Zahl der pädagogischen Veröffentlichungen zur auditiven Wahrnehmungsförderung der letzten Jahre zeigt jedenfalls deutlich, dass Zuhören inzwischen auch als Schlüsselkompetenz des Lehrens und Lernens entdeckt und thematisiert wird.“⁶⁷⁶

Wahrnehmung als Aufnahme von physikalischen Reizen und deren Abgleich mit inneren, gespeicherten Konstrukten und Schemata bildet die Grundvoraussetzung eines mit der Umwelt resonierenden lebenden Systems. Diese psychophysische Ambivalenz nähert sich wiederum als Erklärungsansatz dem Vorgang des Musikhörens als über das Empfangen von Schallwellen hinausgehende ästhetische Kategorie. Verstehendes Hören ist „immer ein dynamischer Vorgang; denn Hören ist immer zugleich auf die Erwartung eines Kommenden und die Erinnerung eines gerade Vergangenen bezogen“⁶⁷⁷. Christian Harnischmacher geht davon aus, dass „Musik als Prozessgestalt nicht nur „einfach so“ aus dem auditiven Prozess emergiert, sondern auf einem oszillierenden Unterscheidungsprozess beruht, der mittels Erwartungen und Bewertungen Musik als Prozessgestalt ge-

⁶⁷⁶ Roszak, 2009, S. 3

⁶⁷⁷ Gruhn, 1991, S. 5

genüber Sprache und Geräusch abgrenzt⁶⁷⁸. Der Komponist Hans Zender beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

„Das Hören muss die Richtung der akustischen Wahrnehmung umkehren und blitzschnell wieder zum erinnerten Anfang zurückkehren. Erst dann können wir hören.“⁶⁷⁹

Auch für Zender ist Hören „nicht nur Widerfahrnis, es ist ebenso Schöpfung des Hörenden“⁶⁸⁰. In Annäherung an eine konstruktivistische Terminologie beschreibt Harnischmacher, dass „Musik als Konstruktion auf der Subjektebene aufgrund der Leitdifferenzen Musik vs. Geräusch und Musik vs. Sprache nicht rein material-akustisch begründet werden kann und zudem eingebunden ist in eine mehrkanalige Wahrnehmung“⁶⁸¹. Mit der Auditiven Wahrnehmungserziehung gelangte in Abgrenzung zur Kunstwerkorientierung eine neue Perspektive auf definitorische Fragen der Kunstbehandlung in die Pädagogik. Eine Wahrnehmungserziehung könnte „sich mit dem Problem der Grenzziehung zwischen Kunst und Nicht-Kunst befassen, ohne dabei notwendig an Aporien zu scheitern“⁶⁸². So kann Kunsterziehung als Teilbereich der Wahrnehmungserziehung betrachtet werden, welche „ausdrücklich solche Hörphänomene [einschließt], die vom Schüler selbst geschaffen worden sind. [...] Während ... der Begriff ‚akustisch‘ sich auf die physikalischen Ursachen von Hörwahrnehmungen bezieht, zielt der Begriff ‚auditiv‘ auf die internen phänomenologischen Eigenschaften von Hörbarem.“⁶⁸³

Eine systematische Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten einschließlich einer rational-reflektierenden Grundhaltung im Hinblick auf das Wahrgenommene im Sinne einer neuen ästhetischen Erziehung bildete das Kernanliegen Hartmut von Hentigs, welches 1969 mit seiner Formulierung in dem Aufsatz

⁶⁷⁸ Harnischmacher, 2008, S. 113

⁶⁷⁹ Zender, 1991, S. 13

⁶⁸⁰ Zender, 1991, S. 12

⁶⁸¹ Harnischmacher, 2008, S. 115

⁶⁸² Frisius, 1973, S. 3

⁶⁸³ Frisius, 1973, S. 3

„Das Leben mit der Kunst/mit der Aisthesis“⁶⁸⁴ Ausgangspunkt aktueller didaktischer Überlegungen wurde. Sein Konzept schaut im Gegensatz zur am Kunstwerk orientierten Kunst- und Musikerziehung auf die Wahrnehmungserziehung am Subjekt mit dem Ziel, ästhetische, also im ursprünglichen Sinne sensorische Fähigkeiten als notwendige Voraussetzungen des (Über-) Lebens zu entwickeln.

Der Blick auf die historische Entwicklung des Begriffs einer ästhetischen Erziehung findet zunächst im 18. Jahrhundert die Schrift Friedrich Schillers: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“⁶⁸⁵, auch wenn der Gedanke der Ästhetik bereits in der Antike als Gegenstand philosophischer Betrachtungen die Menschen bewegte. In dem Bemühen um eine vollkommene Ästhetik des Menschen sah Friedrich Schiller die Notwendigkeit einer vermittelnden Zwischeninstanz im Kräftefeld zwischen der sinnlichen und körperlichen Antriebskraft einerseits und der praktischen Vernunftebene auf der anderen Seite.

*„Also hier schon, auf dem gleichgültigen Felde des physischen Lebens, muß der Mensch sein moralisches anfangen; noch in seinem Leiden muß er seine Selbstthätigkeit, noch innerhalb seiner sinnlichen Schranken seine Vernunftfreyheit beginnen.“*⁶⁸⁶

Erst in dem Gleichgewicht dieser beiden von Schiller mit Formtrieb und Stofftrieb bezeichneten Bedürfnisnaturen manifestiert sich in seinem Verständnis der ästhetische Geschmack, das Schönheitsempfinden. Diese produktive Überwindung der Polarität zwischen gefühlshafter, lustbezogener Empfindung und erkenntnisgeleiteter Wahrnehmung geschieht mithilfe der von Schiller als Spieltrieb bezeichneten dritten Kraft. Die kulturelle Menschwerdung vollzieht sich über „die Freude am Schein, die Neigung zum Putz und zum Spiele“⁶⁸⁷. Dieser Spieltrieb könne den Menschen von seinen Zwängen befreien und bei entsprechender Formung Grundlage für schöpferisches Denken und Handeln sein. So prägte Schiller 1793 erstmals den Begriff der ästhetischen Erziehung als Harmo-

⁶⁸⁴ Hentig, 1969²

⁶⁸⁵ Schiller, 2000

⁶⁸⁶ Schiller, 2000, S. 95

⁶⁸⁷ Schiller, 2000, S. 107

nisierung der im Menschen innewohnenden, selbstständigen Kräfte zur ganzheitlichen Vervollkommnung des menschlichen Wesens.

Anknüpfend an Schillers Vorstellungen einer ästhetischen Erziehung formulierte Hartmut von Hentig 1973 Lernziele im ästhetischen Bereich, denen er, ausgehend von der Grundbedeutung der „aisthesis“ als Wahrnehmung, eben diese als Grundbezugspunkt einer zukünftigen Didaktik zuordnete.

„Ästhetische Erziehung heißt Ausrüstung und Übung des Menschen in der ‚Aisthesis‘ (altgriech.) – in der Wahrnehmung“⁶⁸⁸

Eine gezielte und strukturierte Schulung aller Sinne mit der Umsetzung einer auf den Ausbau von Wahrnehmungsmöglichkeiten, Wahrnehmungsgenuss und Wahrnehmungskritik orientierten ästhetischen Erziehung befähige den Menschen dazu, „die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren und zu verändern, gesellschaftliche Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene zu verstehen sowie durch Sensibilisierung der Perzeption in seinem Ich gestärkt zu werden“⁶⁸⁹. Der Aufbau eines starken Selbstbildes durch das Herstellen einer differenzierenden Beurteilungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen dem Menschen und seiner Umwelt bedeutete für Hentig vor Allem einen neuen Umgang mit der Kunst, „weil potentiell alles künstlerisch gestaltet oder missgestaltet sein kann“⁶⁹⁰. Dabei gilt es zu erfahren, dass Kunst nichts Unumstößliches, nichts „Heiliges“ darstellt, sondern häufig als ziel- und zweckgebundenes Produkt eine funktionelle Aufgabe erfüllt (hat). Der Schüler müsse lernen, „die Kunst von ihren Wirkungen her aufzunehmen, nicht von ihrem historischen Wert oder ihren historischen Absichten“⁶⁹¹. Dieser Umgang mit Musik verringert nicht nur die Diskrepanz zwischen etablierter Kunst und dem eigenen Tun, es schafft ein Bewusstsein für die Gestaltbarkeit von Umwelt und die Bedeutung des eigenen, aktiven Handelns: Kunst als die „Exploration des Möglichen“, und eben nicht als die Summe anerkannter Kunstwerke.

⁶⁸⁸ Hentig, 1987, S. 71

⁶⁸⁹ Günther, Ott & Ritzel, 1982, S. 19

⁶⁹⁰ Hentig, 1969², S. 29

⁶⁹¹ Hentig, 1969², S. 29

„Kunst dokumentiert sich demnach nicht in den Urteilen, die die Geschichte über Werke gesprochen hat und die dann als unveräußerliches Bildungsgut wie in einem ‚musée imaginaire‘ aufbewahrt werden.“⁶⁹²

In der konsequenten Ausrichtung auf das Subjekt bildet die Auditive Wahrnehmungserziehung Hentigs eine abweichende Orientierung zur Hervorhebung des Objekts, des Werkhörens (Alt 1968), des Hörens nach Noten (Venus 1969) und des musikalischen Kunstwerks nach Richter (1979).

Thomas Ott benannte die neuen Elemente in der Auditiven Wahrnehmungserziehung 1984⁶⁹³:

1. Die „voraussetzungslose Musizier- und Denkweise“, in der er eine neue Legitimation des Musizierens in der Schule sah.
2. Das Eingehen auf die „Hörerfahrung der Kinder im Zeitalter der technischen Musikproduktion“.
3. Das „Mündigkeitspostulat“, in dem „Wertung nicht mehr als Vorgabe, sondern als Thema des Musikunterrichts“ verstanden wird.
4. Die Aufnahme von Inhalten, die nicht mehr nur unter phänomenologischen Gesichtspunkten, sondern auch unter Berücksichtigung von „soziale[n], politische[n] und psychologische[n] Zusammenhänge[n]“ ausgewählt wurden.

In den daraus abgeleiteten Erziehungszielen fordert Hentig das „erfahrbar machen“ einer freien Gestaltbarkeit der Umwelt:

„Der Schüler muss erfahren, wie der sinnliche Genuss kultiviert und dadurch erhöht wird. [...] Seine Ausbildung an den verschiedenen Gegenständen ... sollte, so wie sie auch immer wissenschaftlich und politisch sein soll, auch immer ästhetisch sein – das heißt, seine sinnliche Wahrnehmung üben, verselbständigen und steigern. [...] Kunst als ein Medium, gesell-

⁶⁹² Gruhn, 2003¹, S. 341

⁶⁹³ Ott, 1984, S. 117 ff.

*schaftlicher Kommunikation und Beeinflussung und zugleich individueller Selbstbetätigung bedarf nicht nur der praktischen Betätigung, sondern der theoretischen Analyse und Reflektion.*⁶⁹⁴

Die Bezeichnung „Auditive Kommunikation“ wurde in der Literatur bisweilen ohne engere Abgrenzung zur „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ benutzt, was einerseits ihre Nähe zu kommunikationstheoretischen Auseinandersetzungen und Konzeptionen unter Einbezug der sprachlichen und visuellen Aspekte zeigt, und andererseits generell die gesellschaftliche Relevanz von Kommunikationsphänomenen in der Diskussion der 1970er Jahre darstellt. Dass es im Bereich der visuellen Kommunikation ähnliche Forderungen nach Aufnahme von Umweltauseinandersetzungen in den Kanon schulischer Lehrwerke gab, verdeutlicht eine Aussage Heino. R. Möllers:

*„In der von der Gesellschaft unterhaltenen, auf die Gesellschaft bezogenen Institution Schule muss in einem Fach, das auf visuelle Phänomene bezogen ist, heute der Gesamtbereich visueller Kommunikation in seinen relevanten Ausprägungen Gegenstand von Unterricht sein, der nicht auf ein Leben für eine Kultur, sondern auf ein Leben in einer Kultur und auf die Bereitschaft zu deren Veränderung vorbereitet.“*⁶⁹⁵

Auch Rudolf Frisius vertrat in den 1970er Jahren einen neuen Musikunterricht als Wahrnehmungserziehung unter Berücksichtigung des gesamten Spektrums zugänglicher und vorstellbarer Musik.⁶⁹⁶ Aus didaktischen und pädagogischen Gründen bevorzugte Frisius die postserielle Avantgarde mit ihren improvisatorischen und experimentellen Möglichkeiten, weil sich hier immer wieder neue Schöpfungen im selbstgestalteten Entstehungsprozess ergeben können. Erst das eigene, kreative Verhalten ermögliche die Ausbildung musikalischer Rezeption. Die Forderung nach Auditiver Wahrnehmungsförderung ergab sich für Frisius aus der Überzeugung, nur über das geschulte Hören könne insbesondere in der modernen mikrophonalen Umwelt ein angemessener Umgang mit der Hörwelt erreicht werden.

⁶⁹⁴ Hentig, 1969¹

⁶⁹⁵ Möller, 1971, S. 364

⁶⁹⁶ vgl. (Frisius, 1973)

Auch weitere Pädagogen forderten eine Didaktik des Hörens in der Schule:

In der „Unterweisung im Musikhören“ forderte auch Dankmar Venus 1969 eine Berücksichtigung der funktionalen Verwendung von Musik im Alltag und eine entsprechende Schulung des Hörens von Musik⁶⁹⁷. In einer sachlich und fachwissenschaftlich orientierten und damit klar von emotionalen Assoziationen der Reformpädagogik abgegrenzten systematischen Methodik benannte Venus fünf gleichberechtigte Verhaltensweisen: Produktion (Komponieren, Improvisieren), Reproduktion (Singen und Musizieren), Rezeption (Musikhören), Transposition (Übertragung in ein anderes Medium, bspw. Sprache, Bewegung, Bild) und Reflexion (Sprechen über Musik). Bemerkenswert ist auch hier die Eigenständigkeit des Musikhörens als unterrichtlicher Gegenstand von immerhin gleichberechtigter Bedeutung. Die „Mittelpunktstellung der vokalen Reproduktion“⁶⁹⁸ hielt Venus aufgrund der musikalischen Umweltsituation sowie aus fachlichen und psychologischen Gründen nicht mehr für gerechtfertigt und kritisierte die bisher unreflektierte Einstellung zum Singen und die damit verbundene Einseitigkeit.

„Seitdem an die Stelle einer überwiegend gesangsbezogenen Umwelt ein pluralistisches Angebot verschiedener Musik getreten ist, muss der Musikunterricht mit einer Vielzahl von Inhalten und Methoden reagieren.“⁶⁹⁹

In der Frage der Qualifizierung von Hörformen in entsprechenden Typologien, welche gelegentlich als Konstrukte angeführt werden, um „die komplexe chaotische Welt in einem vereinfachten, überschaubaren Modell abzubilden und somit dem Benutzer der jeweiligen Typologie die Illusion zu geben, er hätte etwas von der Welt verstanden“⁷⁰⁰, relativierte Venus unabhängig von der Bedeutung des Musikhörens als Unterrichtsgegenstand eine derartige Kategorisierung:

„Jede der oben genannten Höreinstellungen ist eine denkbare und berechtigte Möglichkeit musikalischen Verhaltens, über deren Angemessenheit

⁶⁹⁷ vgl. Venus, 1969

⁶⁹⁸ Venus, 1969, S. 21

⁶⁹⁹ Venus, 1969, S. 21 f.

⁷⁰⁰ Behne K. E., 1986, S. 25

*nicht an sich, sondern allenfalls im Hinblick auf ein genanntes Werk, eine bestimmte Person und eine konkrete Person befunden werden kann.*⁷⁰¹

Nach der vielfach beachteten Veröffentlichung der „Unterweisung im Musikhören“ gewann das Hören nicht nur als Werkhören auch in den Schulbüchern der Grundschule an Bedeutung.

Ulrich Günther forderte in seiner „Neukonzeption des Musikunterrichts“⁷⁰² ein methodisches System der Höranalyse und beschäftigte sich mit Fragen der Verarbeitung von „hörbarer Wirklichkeit, [welche] mehr beinhaltet als nur musikalische Kunstwerke. [...] Hörbare Wirklichkeit meint alles Hörbare, das geordnet ist oder sich ordnen lässt.“⁷⁰³ Günther interessierte sich für die Art und Weise des Hörens bei Kindern und ihren Möglichkeiten, Hörerfahrungen zu verbalisieren. In seinen methodischen Überlegungen strukturierte er – vom Hören ausgehend – den Musikunterricht in die vier Verhaltensweisen Produktion, Reproduktion, Rezeption und Reflexion.

Das Ergebnis einer praktischen Schlussfolgerung aus den konzeptionellen Überlegungen war das Erscheinen des Lehrwerks „Sequenzen – Musik Sekundarstufe I“ im Jahr 1972. Es gründete sich weitgehend auf die Überlegungen zur Auditiven Wahrnehmungserziehung und entstand als Curriculum-Projekt, welches sich – ganz im Zeichen der allgemeinen Schulreform – zunächst auf den Sekundarstufenbereich bezog. Das Bestreben der „Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik“⁷⁰⁴ lag in der Entwicklung einer Konzeption, die den „Ansprüchen der modernen Erziehungswissenschaft“⁷⁰⁵ entsprach und eine klare Unterscheidung zwischen dem integrierten Musikunterricht als Bestandteil des allgemeinen Unterrichts und der Fachausbildung Musik bedeutete. Im Verständnis des vom Deutschen Kulturrat 1970 verwendeten Begriffs des Curriculums als eine Auflistung von Lernprozessen und Lernorganisationen, welcher über die reine Aufzäh-

⁷⁰¹ Venus, 1969, S. 33

⁷⁰² vgl. Günther, 1971

⁷⁰³ Günther, 1971, S. 15

⁷⁰⁴ In dieser Arbeitsgruppe arbeiteten Peter Fuchs, Willi Gundlach, Rudolf Frisius, Ulrich Günther und Gottfried Küntzel an der Umsetzung des Projekts „Sequenzen“.

⁷⁰⁵ Frisius, Fuchs, Günther, Gundlach & Küntzel, 1979, S. 0.7

lung von Lerninhalten hinausgeht, bemühten sich die Autoren um ein offenes Unterrichtswerk mit methodisch offenen Verfahren. In der Auseinandersetzung mit dem „Kulturphänomen Musik“ wurden als Konkretisierung der fachlichen Ziele das Erkennen von psychischen, politischen, sozialen und ökonomischen Aspekten im Gesamtphänomen Musik benannt und ein Aufbau bzw. eine Änderung musikalischer Verhaltensweisen durch kritische Reflexionsfähigkeit angestrebt.

Ullrich Günther hatte in seiner „Neukonzeption des Musikunterrichts“ die Einführung von sechs Themenbereichen vorgeschlagen, welche als Gliederung in den „Sequenzen“ übernommen wurden:

1. Der Arbeitsbereich Schall beschäftigt sich mit physikalischen und definitivischen Fragen von Musik und beinhaltet alles Hörbare.
2. Im Arbeitsbereich Musik und Sprache werden die auditiven Systeme Musik und Sprache in ihrem Verhältnis und in ihren Besonderheiten untersucht.
3. Der Arbeitsbereich Musikalisches Verstehen bildet das Kernanliegen der „Sequenzen“. Hier stehen Wirkungen und Ursachen, Bedingungen und Voraussetzungen von Musik im Mittelpunkt.
4. Der Arbeitsbereich Musikalische Eigenschaften ergänzt zu dem vorangegangenen Bereich die Auseinandersetzung mit den musikalischen Parametern.
5. Im Arbeitsbereich Musikalische Formverläufe wird das Handwerkszeug erweitert um das Erkennen um strukturelle Beziehungen.
6. Schließlich wird das Leitmotiv der Auditiven Wahrnehmungserziehung wieder aufgegriffen in dem Arbeitsbereich Hörerfahrung und Gesamterfahrung, welcher Fragen der menschlichen Wirklichkeitserfassung auf der Grundlage sensorischer Wahrnehmung berücksichtigt.

Das Angebot an Schülermaterialien, Lehrerhandbuch, Tonträgern und Arbeitsfolien bildeten die mediale Grundlage einer neuen, offenen Arbeitsweise, welche zunächst allerdings auf eine weitgehend unvorbereitete Lehrerschaft stieß.

Dass der Stuttgarter Klett-Verlag auch nach einer veränderten Auflage 1976 die „Sequenzen“ wieder aus dem Programm nehmen musste, verweist auf die mangelnde Begeisterung in den Reihen der Musiklehrer. Eine abschließende Evaluierung und systematische Untersuchung über die Gründe der Ablehnung hat es vermutlich nicht gegeben. Abgesehen von der Tatsache, dass der Ausbildungsstand der Lehrerschaft nicht den Anforderungen der neuen Konzeption entsprach, nannten Lehrerinnen, welche das Konzept der „Sequenzen“ erprobt hatten, anlässlich eines Kolloquiums 1983 in Oldenburg folgende Gründe für das Scheitern⁷⁰⁶: 1. Die Interessen der Schüler entsprachen nicht den klassischen und avantgardistischen Musikbeispielen der „Sequenzen“. 2. Musik gelangte nur exemplarisch und ausschließlich zum Zwecke der kognitiven Analyse in den Unterricht. Ein ganzheitliches und emotionales Eindringen war nicht vorgesehen. 3. Die „neuen“ Musizierformen waren zu analytisch-parametrisch angelegt, um wirkliche Motivation für eigenes Improvisieren entstehen zu lassen.

„Die Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung ... entindividualisierte aber musikalische Werke, indem sie Musik auf ihre materialen Bedingungen zurückführte, und begünstigte so, was Adorno die ‚Entkünstlung der Kunst‘ genannt hatte.“⁷⁰⁷

4. Letztlich entsprach die gleichwertige Behandlung von reinen Geräuschen, Avantgarde, Klassik und Pop als basale Klangereignisse nicht den psychologischen Wertigkeiten der Schüler. Individuelle Zugangsweisen zu den Formen von Musik wurden nicht berücksichtigt.

Zusammengefasst verhinderte die rigide Ausrichtung an fachwissenschaftlichen Kriterien und die akademisch-technokratische Umsetzung der Gesamtkonzeption „Sequenzen“, welche „Ansätze zu einer von geschichtlich gewachsenen Sachverhalten abstrahierenden Musiklehre [beinhaltete], die von Parameter-Analysen [ausgingen], Umweltschall und Avantgarde-Musik [berücksichtigten], mit grafischer Notation [arbeiteten] und Raum für Schüler-Gestaltungen nach

⁷⁰⁶ vgl. Ott, 2006.

⁷⁰⁷ Gruhn, 2003¹, S. 340

Avantgarde-Muster [ließen]⁷⁰⁸, eine Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler und damit an den lernpsychologischen Voraussetzungen einer modernen Musikpädagogik. Dass die Grundkonzeption einer auditiven Wahrnehmungserziehung auch unter Berücksichtigung schüler- und handlungsorientierter Unterrichtsprinzipien umsetzbar ist, zeigte bereits Ende der 70er der Dortmunder Lehrer Walter Kohlmann⁷⁰⁹. Auch wenn das Konzept der „Sequenzen“ zunächst als gescheitert bezeichnet werden musste, sind viele Elemente in spätere Musiklehrwerke und Lehrpläne eingeflossen und bis auf den heutigen Tag erkennbar.

Mit der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ gelangte zumindest der Ansatz der Vorstellung einer subjektbestimmten Prägung von Wahrnehmung in die musikpädagogische Diskussion. Auch wenn zunächst eher im Verständnis einer Wahrnehmungs-„Schulung“ die Vermittlung von Hilfsmitteln zum Verstehen der „realen“ Hörumwelt propagiert wurde, um den Schüler in die Lage zu versetzen, musikalische Phänomene in ihrer Bedeutung für sich und die Gesellschaft zu erkennen, ist zumindest die Forderung nach Wirkungsbewusstsein von Kunst dank von Hentig ein kleiner Schritt auf dem Weg zur perspektivischen Kehrtwende, nach der Wahrnehmung als Konstruktionsprozess des Kindes verstanden werden muss. Auditive Wahrnehmung ist ein konstruierender Vorgang. Dass es an dieser Stelle letztlich nicht darum geht, „Kommunikation durch Hören bewusst zu machen, zu beurteilen und zu üben“⁷¹⁰, sondern dass „musikalische Wirklichkeit“ über das „Objekt“ als ein in Sprache gefasstes Denken über Musik generiert wird, ist erst ein späterer Gedanke einer „Subjektorientierten Musikerziehung.“⁷¹¹

⁷⁰⁸ vgl. Geck, 1984

⁷⁰⁹ vgl. Kohlmann, 1978

⁷¹⁰ Frisius, Fuchs, Günther, Gundlach & Küntzel, 1979, S. 0.10

⁷¹¹ Harnischmacher, 2008, S. 14

13.3 Rudolf Nykrin: Erfahrungserschließende Musikerziehung

Eine weitere fachdidaktische Ausprägung der Reformgedanken der 1970er Jahre basiert auf der Überzeugung, dass effektives Lernen persönliche Erfahrung und Einsicht erfordert und im praktischen-handelnden Vollzug bestätigt werden muss. Rudolf Nykrin, ein Wegbegleiter Hartmut von Hentigs im Aufbau der Bielefelder Laborschule 1972, ersetzte den Begriff Musikunterricht durch den weniger Rahmen bildenden Begriff der Musikerziehung, denn erst in der Erziehung bekämen die allgemeingesellschaftlichen Anforderungen und die Auseinandersetzung damit den notwendigen Stellenwert. Mit dem Konzept der „Erfahrungserschließenden Musikerziehung“ erweiterte Nykrin das Konzept der Bielefelder Laborschule „Schule als Erfahrungsraum“ von Hartmut von Hentig⁷¹² auf das Gebiet der Musikpädagogik.

Während im Sinne einer voranschreitenden Emanzipierung des Musikunterrichts als fachwissenschaftliches Fach in der Schule der erzieherische Gedanke zum damaligen Zeitpunkt eher in den Hintergrund trat, äußerte Nykrin mit dieser Entscheidung Kritik an einer sich verselbstständigten Schule, die aufgrund „eingespielter Regeln, Rollen, [und] Rituale[n]“⁷¹³ schülerfern und autonom geworden wäre. Schule sei demnach lernfeindlich und wenig an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Nykrins Vorstellung von Musikerziehung wies der Herausbildung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale eine besondere Rolle zu. In der Integration von Anforderungen an Lebenssituationen mit den individuellen Bedürfnissen, Vorstellungen und Fähigkeiten der Schüler, den Lehrgegenständen und den zugehörigen Wissenschaften sah Nykrin den Idealtyp eines „humanen, d. h. entwicklungsgerechten Lernens für das Leben in einem demokratisch organisiertem Gemeinwesen“⁷¹⁴. Dabei sei ein Ziel der „Erfahrungserschließenden Musikerziehung“ der „Abbau von Defiziten und Verzerrungen musikbezogener Erfahrungen und Handlungen“ (Stichwort Musikkonsum) und die Fähigkeit,

⁷¹² vgl. Hentig, Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, 1973

⁷¹³ Nykrin, 1978, S. 88

⁷¹⁴ Nykrin, 1978, S. 12

„sich die umgebende Welt anzueignen und ein sinnbezogenes, selbstbestimmtes Verhältnis zu ihr, zu anderen Menschen und zu sich selbst zu gewinnen“⁷¹⁵. Im Gesamtzusammenhang der musikpädagogischen Erneuerungsbemühungen der 1970er Jahre erschien der Begriff der „Erfahrung“ in diversen didaktischen Modellen und Konzepten. Unter anderem entwickelte Ingo Scheller 1981 sein Konzept eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ mit der grundsätzlichen Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung. Erlebnisse werden demnach erst durch Reflexion, Distanz und Kommunikation anhand „gemeinsam genutzte[r] Symbolisierungsformen von Wirklichkeit“⁷¹⁶ zu Erfahrungen.

„Wo Erlebnisse ... zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert.“⁷¹⁷

Aus Schellers Konzept eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ entwickelte Wolfgang Martin Stroh das Konzept der „Szenischen Interpretation von Musik“⁷¹⁸, welches ein umfangreiches Methodenrepertoire an tätigkeitspsychologisch fundierten Handlungen für den Unterricht enthielt.

Erfahrungslernen ist eng verbunden mit der Handlungsorientierung als methodische Realisierung. Handlungen provozieren generell Erfahrungen, und so stehen die Begriffe Handlung, Erlebnis und Erfahrung in einem engen, allgemeinen Wirkungszusammenhang, welcher im Bereich der musikpädagogischen Konzeptionierung nicht nur diverse Theoriegebilde mit unterschiedlichen praktischen Alltagsbezügen entstehen, sondern auch im Sinne einer Humanisierung der Musikpädagogik deutlich Schritte auf das Subjekt des Schülers hin erkennen ließ. „Handeln, um (Lern-)Erfahrungen zu machen“⁷¹⁹, so begründet Rudolf Nykrin notwendige Schüleraktivitäten im Rahmen unterrichtlicher Lehr-Lern-Situationen.

⁷¹⁵ Nykrin, 1978, S. 32 ff., 71, 205, zitiert nach: Jank, 1994, S. 62 f.

⁷¹⁶ Jank & Meyer, 2003, S. 335

⁷¹⁷ Scheller, 1981, S. 63

⁷¹⁸ vgl. Stroh W. M., 2007

⁷¹⁹ Nykrin, 1978, S. 10

Das wesentliche Element der Erfahrungsbildung erinnert in folgender Definition bereits auffällig an die lernpsychologischen Vorgänge aus konstruktivistischer Perspektive:

„Erfahrung ist der durch Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erlebnissen in handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt lebensgeschichtlich akkumulierter individuelle Handlungs- und Deutungshintergrund aktueller Dispositionen. Jede neue Erfahrung ist zugleich Selbsterfahrung – sie wird auf den schon immer bestehenden individuellen Handlungs- und Deutungshintergrund zurückbezogen – und gesellschaftlich vermittelte Erfahrung.“⁷²⁰

Erfahrung

Um eine sinnvolle und damit effektive Lernerfahrung zu ermöglichen, muss eine Wechselwirkung zwischen dem erfahrenen Subjekt, welches ein Grundmaß an emotionaler Verbundenheit besitzen muss, und dem Gegenstand der Erfahrung zustande kommen. Dabei muss er eine offene innere Struktur vorweisen, welche das Subjekt zur Auseinandersetzung ermutigt. Im Vergleich dieses Verständnisses vom Vorgang einer Erfahrungssituation mit der konstruktivistischen Perspektive von Glaserfelds⁷²¹ von einer „aktiven Erfahrungsinterpretation“ fällt allein die unterschiedliche Realitätsdeutung auf: Hier wie dort ist das Bild eines aktiven Lernalters erkennbar, der auf der Suche nach viablen Denk- und Verhaltensweisen perturbierbar ist. Nykrin sieht neben der Aufnahme der gesellschaftlichen Musikwirklichkeit in eine didaktische Umsetzung die Aufgabe der Musikerziehung insbesondere in der Vermittlung von persönlichen Erfahrungen mit Musik. Zu diesem Zweck müssen die Schüler Kommunikationskompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, in einem Kommunikations- und Interaktionsprozess das eigene musikalische Erleben und Erfahren zu artikulieren. Der von Nykrin geforderte Blick auf den persönlichen und aktuellen Erfahrungshorizont der Schüler integriert situative und schülerorientierte Elemente in die Curriculumgestaltung.

⁷²⁰ Nykrin, 1978, S. 10

⁷²¹ vgl. 9.8 Ernst von Glasersfeld: Nützlichkeit statt Wahrheit – Viabilität als Wertmaßstab des Wissens

Handlung

Die Erprobung des durch Einsicht und Erfahrung gewonnenen Lerninhalts im handelnden Vollzug ist für Nykrin ein konstituierendes Element für effektives und nachhaltiges Lernen. Sein Konzept des handelnden Lernens greift auf John Deweys „progressive education“ und auf den subjektorientierten Erfahrungsbegriff innerhalb der didaktischen Interpretation Christoph Richters zurück. Er versteht unter dem Begriff des Handelns „eine subjekthafte Tätigkeit, die in selbstent-schiedener, mittel- und folgenbewusster Weise Motive, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer sinngerichteten Einheit wirksam macht“⁷²². In der integrierenden Verknüpfung von Erfahrungsdeutung und handelndem Vollzug sieht Nykrin die notwendige Verbindung von Innen- und Außenwelt und erinnert damit an den ganzheitlichen Ansatz Johann Heinrich Pestalozzis.

Während in dem erfahrungsbezogenen Ansatz von Ingo Scheller Strukturelemente in Form von systematisch entwickelten Phasen des Unterrichts vorgesehen sind, welche sich konkret auf die Unterrichtsplanung auswirken, verzichtet Nykrin zugunsten eines situativen Handlungsspielraums, innerhalb dessen gemeinsame Unterrichtsgestaltung durch Lehrer und Schüler in kreativer Nutzung Raum erhält, auf Festschreibungen programmatischer Art. Nykrin benennt statt Stufen- oder Phasenschemata „Lernsituationselemente“, die für die „Erfahrungser-schließende Musikerziehung“ konstitutiv sind und durchgängig als strukturel-ler Leitfaden zu verstehen sind. Dazu gehören 1. die Erschließung, Kommu-nikation und Interpretation lebensgeschichtlich gemachter Erfahrungen; 2. die oben erwähnte Verständigung über Ziele, Gegenstände, Inhalte und Verfahren des Musikunterrichts zwischen Lehrer und Schüler; 3. Aufklärung und Kom-pensation von Erfahrungseinschränkungen und -defiziten und schließlich 4. der Erwerb von Handlungskompetenz auf der Grundlage der eigenen Lebensbezüge.

Es wird deutlich, dass die integrative Umsetzung dieser vier Grundfunktionen in der „Erfahrungser-schließenden Musikerziehung“ sich nicht auf Vermittlung von Sachwissen beschränkt, sondern an der Persönlichkeitserziehung des Schü-lers orientiert ist.

⁷²² Nykrin, 1978, S. 29

In der Einschätzung der musikpädagogischen Bedeutsamkeit des Konzepts einer „Erfahrungserschließenden Musikerziehung“ stellt Werner Jank die Frage, ob allein die Verständigung im Beziehungsfeld Lehrer-Schüler über Ziele, Gegenstände, Inhalte und Verfahren des Musikunterrichts und der Verzicht auf inhaltliche Vorgaben des Unterrichts den gesellschaftlichen Ansprüchen an musikalischer Bildung, Ausbildung und Erziehung genügt,⁷²³ eine Fragestellung, die auch aus der Perspektive einer konstruktivistischen Musikpädagogik im fundamentalen Rahmen einer gesellschaftlichen Auftragsbestimmung geklärt werden muss. Da Nykrin Musik als ausschließlichen Gegenstand persönlicher Erfahrungen unter weitgehendem Verzicht auf materiale Standards betrachtet, verlässt er den Bezugspunkt einer normativen Orientierung. Die Feststellung musikalischer Erfahrungsdefizite erfordere jedoch eben jene gesellschaftlich notwendige Normierung. Losgelöst von Janks Kritik tritt in historischer Gegenüberstellung tatsächlich mit zunehmender Subjektivierung der (Musik)-Erziehung die Frage nach der Bedeutsamkeit gesellschaftlich legitimierter erzieherischer Interventionen in den Vordergrund. Auch insbesondere die subjektorientierte, konstruktivistisch geprägte Theorie des Lernens und Lehrens (von Musik) benötigt klare Vorstellungen zur Legitimation und Gestaltung der Schnittstelle zwischen autonomem Lernverhalten und normativer, sozial und gesamtgesellschaftlich bedingter Außenwelt. Der Kritik Karl-Jürgen Kemmelmeyers zuzustimmen, nach der an Nykrins Konzept positiv die Aufhebung der Kontroverse zwischen objekt- und schülerzentriertem Unterricht und damit die erfolgreiche Einbettung des Fachanspruchs von Musik in die pädagogische Dimension zu erkennen ist⁷²⁴, bedeutet eine Unterbewertung der Tatsache, dass Nykrin es zunächst an einer konkreten Idee einer unterrichtlichen Umsetzung mangeln ließ. Ergänzend sei bemerkt, dass Kemmelmeyer 1984 gemeinsam mit Rudolf Nykrin das Unterrichtswerk „Spielpläne“ herausbrachte.

⁷²³ Jank, 1994, S. 63

⁷²⁴ vgl. Schmidt H.-C., 1986 oder Kemmelmeyer & Nykrin, 1985

13.4 Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter: Didaktische Interpretation von Musik

In der Vielzahl musikpädagogischer Stellungnahmen im Zuge der allgemeinen Schul- und Bildungsreform kristallisierten sich unterschiedliche Gewichtungen und Wertzuweisungen heraus, welche sich grundsätzlich an der Polarität zwischen der Musik als zu verstehendem und zu vermittelndem Objekt und dem Menschen als verstehendes und wahrnehmendes Subjekt orientierten. Die Begrifflichkeit der Polarisierung vernachlässigt jedoch das Grundverständnis pädagogischen Handelns als die Auseinandersetzung mit Fragen der didaktischen Aufbereitung und der Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt. So bezeichnet „Didaktische Interpretation“ zunächst die grundsätzliche Zurverfügungstellung und Aufbereitung objektbezogener Elemente im Hinblick auf geeignete Lernsituationen und die psychische Dispositionen des Lernenden. Mit der „Didaktischen Interpretation von Musik“ legten Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter 1976 ein Konzept vor, welches in bewusster Orientierung am Werkbegriff gleichzeitig die Transformation in die Unterrichtspraxis hervorhob, um die bewusste Gestaltung des Vermittlungsvorgangs zwischen Objekt und Subjekt, zwischen der Musik und dem Menschen, in den Mittelpunkt zu stellen. Anknüpfend an die „praktikable Auslegungslehre“ Michael Alts erweiterte Ehrenforth jedoch den Blick auf die individuellen Bedingungen des Verstehens beim Schüler und forderte eine didaktische Orientierung an den Erwartungen und den Möglichkeiten des Schülers. „Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik“⁷²⁵ bezog Ehrenforth aus der durch Dilthey begründeten und durch Gadamer weitergeführten Hermeneutik des Erlebens und Verstehens. Ehrenforth führte sie herunter auf den Verstehensprozess im musikpädagogischen Zusammenhang zwischen dem Objekt Musik und dem Subjekt Schüler.

„Didaktische Interpretation von Musik hat die Aufgabe, den (Kunst-) Anspruch der Musik und den (Erwartungs-)Anspruch des Menschen so zu

⁷²⁵ vgl. Ehrenforth, 1971

*vermitteln, dass eine Begegnung, wenn möglich ein Dialog zwischen den beiden Partnern zustande kommt.*⁷²⁶

Die Terminologie Gadamers Hermeneutik auf den pädagogischen Vermittlungsprozess bezogen, sprach Ehrenforth von dem Einbringen der unterschiedlichen „Horizonte“ sowohl des „Verstehenssubjekts“ (Person) als auch des „Verstehensobjekts“ (Sache) mit dem Ziel, Werk und Hörer in einen Dialog zu bringen, um letztlich über den Prozess der „Horizontverschmelzung“ zu einem Verstehen zu gelangen.⁷²⁷ Wesentlich ist dabei die aktive Rolle des Subjekts.

*„Verstehen [kommt] durch das zirkuläre Angewiesensein von Erfahrungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt zustande [...]“*⁷²⁸

Christoph Richter stellte das theoretische Konzept der „Didaktischen Interpretation von Musik“ seit 1976 in den schulpraktischen Zusammenhang⁷²⁹. Den zentralen Begriff der „Erfahrung“ trennte er 1. in musikalisch-materiale Erfahrung am konkreten Musikstück, 2. in allgemein-musikalische Erfahrung von Wesen und Funktion der Musik und 3. in allgemeine Erfahrung mit sich selbst und der Welt. Die kritische Auseinandersetzung mit diesem Konzept versinnbildlicht das stete Suchen nach dem richtigen Verhältnis der verschiedenen „Horizonte“, nach dem richtigen Schmelzpunkt bei der „Verschmelzung des von dem Schüler in den Verstehensakt eingebrachten Horizontes mit dem Horizont des zu verstehenden, gleichermaßen durch seine Struktur wie durch seine Wirkungsgeschichte bestimmten Hörwerks.“⁷³⁰ Der Kritik einer zu starr curriculumstheoretisch orientierten Didaktik begegnete Richter mit einer „notwendigen Ergänzung“ des Theorieansatzes um den Begriff der „Verkörperung“⁷³¹, um nicht „im Bezirk von

⁷²⁶ Ehrenforth, 1971, S. 251

⁷²⁷ Gadamer geht in seinem Verstehensbegriff von der „Vor-Urteils“-geprägten Subjektivität des Verstehenden aus, der an die Sprachlichkeit der Situation vor dem Horizont der Zeit gebunden ist. Das bedeutet, dass die Verstehensfähigkeit durch die persönliche Lebens- und Bildungsgeschichte vorstrukturiert ist. Vor dem Hintergrund eines gemeinsamen sprachlichen Systems geschieht Verstehen durch reflexive Auseinandersetzung.

⁷²⁸ Gruhn, 2003¹, S. 347

⁷²⁹ vgl. Richter, 1976²

⁷³⁰ Fischer, 1986, S. 300

⁷³¹ vgl. Richter, 1987

wissenschaftlichem Verstehen und von Textverstehen befangen zu bleiben“⁷³². Dennoch betonte Richter den Vordergrund der Sache „Musik“ und die Bedeutung der dem Musikwerk innewohnenden und eigenen Vermittlungsqualitäten und entwickelte für die konkrete Praxis des Musikunterrichts ein Planungsmodell in neun Stufen, welches die Vor-Erfahrungen der Schüler berücksichtigte und zur Formulierung von Methoden, Unterrichtsthemen und Zielen hinführte. Allerdings, so kritisierte Werner Jank, bot das Konzept in der tatsächlichen Praxis „wenig Anregung zur Gestaltung von Unterrichtssituationen, die es den Schülern erlauben, darin ihre Erfahrungen, Umgangsweisen und Verarbeitungsschemata einzubringen und der gemeinsamen Verständigung über sie zugänglich zu machen“⁷³³, da die Frage nach den musikalischen Vorerfahrungen der Schüler und ihre Umgangsweisen mit Musik ausschließlich auf der Ebene der „Rücksichtnahme“ auf den Horizont der Gruppen benannt wurde, ohne vertiefend Anregungen für die Form der „Rücksichtnahme“ mitzuliefern. Dennoch stand das Konzept der „Didaktischen Interpretation von Musik“ für die Wiederaufnahme des Gedankens einer künstlerischen Fachautonomie im Musikunterricht, ohne subjektbezogene Verstehensvorgänge zu ignorieren. Darüber hinaus symbolisierte das Konzept gerade durch permanente Gewichtungskorrekturen im Spannungsfeld zwischen dem Künstlerisch- Materiellen, dem Ort des zu Verstehenden, dem Objekt einerseits, dem verstehenden, wahrnehmendem Subjekt andererseits und der Frage nach der Gestaltung der „Horizontverschmelzung“ die Aktualität der Auseinandersetzung um einen schüler- und fachgerechten Musikunterricht. Mit der „Didaktischen Interpretation“ haben Ehrenforth und Richter den Begriff des Verstehens im Sinne der Hermeneutik Gadamers in die musikpädagogische Diskussion eingeführt und somit die Vorstellung eines vielfach bedingten „Erfassungs“-vorgangs auch in musikpädagogischen Zusammenhängen etabliert. Eine interdisziplinäre Kleinstrukturierung dieser Perspektive geschah durch die Formulierung eines „Handlungsorientierten Musikunterrichts“ als handlungsleitende Unterrichtsprinzipien insbesondere durch Rauhe, Reinecke und Ribke⁷³⁴.

⁷³² Richter, 1987, S. 76

⁷³³ Jank, 1994, S. 48

⁷³⁴ Rauhe & Reinecke, 1975

Die Frage des Verstehens, soweit nicht die reine Kenntnisnahme, sondern nach Wilhelm Dilthey die Erkennung des „Inneren“, Psychischen aus äußerlich gegebenen, sinnlich wahrnehmbaren Zeichen gemeint ist, bedarf allerdings aufgrund nach wie vor diffuser Zielsetzungen im Bereich der Musikpädagogik weiterer Betrachtungen. Das vielschichtige Problem des Vorgangs eines „Verstehens“ wird aus musikpädagogischer Perspektive zusätzlich erweitert durch konzeptionell differierende Behandlungen des Gegenstands Musik. Während einerseits einem prozessorientierten Musikunterricht die Instrumentalisierung von musikalischen Gegebenheiten (Musikwerke) für außermusikalische Zwecke vorgeworfen wird, übersieht in der Gegenargumentation eine kunstwerkorientierte Musikpädagogik die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer an der „Ästhetisierung des Denkens“⁷³⁵ interessierten formalen Bildung. So ist der Vorgang des Verstehens zunächst an die Variable der Zieldefinition gebunden. Letztlich beseitigt der alltagstaugliche Kompromiss einer Integration formaler und materialer Bildungsaspekte nicht die Schwierigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Akt des Verstehens, auch wenn eine Zielebenenstruktur das gegenseitige Ausspielen von Kunst und Lebenspraxis zu verhindern hilft.

„Musikalische Bildung hat ihren Ort in einer postmodernen ‚allgemeinen‘ Bildung, wenn sie dazu beiträgt, dass die ‚zwei Hirnkammern der Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft‘ miteinander kommunizieren. [...] Bildung in der Postmoderne ist somit immer zweierlei: Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Eingliederung des Individuellen in das Allgemeine, und zugleich die dionysische Subversion dieser apollinischen Symbolisierungen und sokratischen Rationalisierungen.“⁷³⁶

Musikalische Verstehensprozesse sind zunächst bereits aufgrund der Undurchschaubarkeit innerpsychischer Vorgänge nicht valide überprüfbar. Nur in der Beobachtung zweiter Ordnung vermag auf indirektem Wege eine Vorstellung davon zu erhalten sein, was der Schüler verstanden hat oder zu verstehen glaubt. In Anlehnung an Reichs Vorstellung einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sei noch

⁷³⁵ vgl. Pfeffer, 1998

⁷³⁶ Vogt, 2002, S. 14

einmal daran erinnert, dass gerade im weiten Feld des pädagogischen Wirkungsgefüges die Existenz individueller Wirklichkeitskonstruktionen vor dem Hintergrund der in Verständigungsgemeinschaften festgelegten symbolischen Ordnungen, der unendlichen und geheimnisvollen Welt imaginärer Unwegsamkeiten und der überraschenden Realeinbrüche⁷³⁷ in das Bewusstsein geholt werden muss. Eine Didaktik, welche das Verstehen zum Ziel hat, ist „eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag *vor* jedem Prozess, mit bestimmtem Ziel *vor* jedem Weg ... tun soll“⁷³⁸. Hier wird deutlich, dass die Untersuchung musikalischen Verstehens in jedem Fall ein reflexiver Vorgang sein muss, zumal – auch daran sei erinnert – sich das (musikalische) Objekt nicht in seiner isolierten Entität, sondern ausschließlich in seiner Wirkung und Bedeutung erfassen lässt. Diese Bedeutsamkeit wird über den Weg der Perturbation konstituiert, indem das Potential des vorhandenen Wissens mit dem aktuellen Eindruck reagiert. Damit ist „Hören, das auf Verstehen zielt, immer ein dynamischer Vorgang; denn Hören ist immer zugleich auf die Erwartung eines Kommenden und die Erinnerung eines gerade Vergangenen bezogen.“⁷³⁹

Aus der Sicht und in der Tradition der „Didaktischen Interpretation“ wird diese kreisende Wechselwirkung zwischen subjektbezogener Erfahrung und objektbezogener Erkenntnis als hermeneutischer Zirkel beschrieben. Dabei entspricht es konstruktivistischer Logik, dass Musik individuelle Realitäten erschafft – Harnischmacher spricht in der „Subjektiven Musikerziehung“ von der im „kulturierten Subjekt“ erzeugten „Wirklichkeit von Musik“⁷⁴⁰ –, was eine Verständigung darüber aufgrund des Transformationsverlustes bei einer Versprachlichung emotionaler Zustände in die Abhängigkeit einer Reflexions- und Kommunikationskultur bringt. Der Vorgang des Verstehens als individuelle Perturbation sowie die Beobachtung des Verstehens als weitere subjektive Wirklichkeitskonstruktion des Lehrenden ist von dem Vorhandensein vielfältiger Zielebenen des Musikunterrichts unberührt.

⁷³⁷ vgl. 8.2.3 Reales

⁷³⁸ Reich, 2002², S. 266

⁷³⁹ Gruhn, 1991, S. 6

⁷⁴⁰ Harnischmacher, 2008, S. 41

13.5 Wolfgang Martin Stroh: Das Konzept der „szenischen Interpretation“

Schellers Konzept des „erfahrungsbezogenen Unterrichts“, welches von einem Erfahrungsbegriff ausging, in dem Erfahrungen als verarbeitete Erlebnisse und als Ergebnis eines aktiven Handlungslernens aufgefasst wurden, setzte auf eine pädagogische Anleitung zur Ermöglichung von Lernprozessen. Als eine besondere Form des „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ stellte in den 1980er Jahren das Konzept des „szenischen Spiels“ ein Lernen mit und durch den Körper in den Vordergrund, dessen Intention nicht die Übertragung professioneller Theater- und Regiearbeit auf schulische Lehr-Lern-Prozesse anstrebte⁷⁴¹. Vielmehr war das „szenische Spiel“ Bestandteil eines methodischen Pools zur Inszenierung und Ermöglichung von Transformationsprozessen, in denen Erlebnisse zu gelernten Erfahrungen werden und ergänzte bspw. Formen des kreativen Schreibens, der Projektarbeit oder des Malens und Fotografierens. Das szenische Spiel „wurde in das Methodenrepertoire des erfahrungsorientierten Unterrichts aufgenommen, **um kompensatorisch vorgehen zu können**. Utensilien wie Standbild, Statuen⁷⁴², Soziogramm, Hilfs-Ich, die Arbeit an Haltungen und Gesten wurden in das Methodenarsenal des szenischen Spielens aus integrativen und kompensatorischen Gründen aufgenommen“⁷⁴³. Die enge Verknüpfung von szenisch-darstellenden Handlungsaspekten und normativen Rahmenelementen mit der Absicht, über Körperhaltungen sowohl innere Vorstellungen äußerlich sichtbar als auch äußere Eindrücke über eine Verinnerlichung zu eigenen Erfahrungen werden zu lassen,

⁷⁴¹ Bspw. wurde 2003 das Tanzprojekt „Rhythm is it!“ mit ca. 250 Kindern und Jugendlichen aus 25 Nationen realisiert. Der Tanzpädagoge und Choreograf Royston Maldoom erarbeitete mit den Schülern, die vorwiegend aus eher bildungsfernen Schichten stammten, eine Aufführung von Stravinskys „Le sacre du printemps“, die dann mit musikalischer Begleitung der Berliner Philharmoniker unter der Leitung ihres Chefdirigenten Sir Simon Rattle umgesetzt wurde. Dieses Projekt steht für den Anspruch, über eine professionelle Arbeit unter realistischen Bedingungen den Jugendlichen Selbstbewusstsein zu vermitteln und sie in ihrer Persönlichkeit und an der Aufgabe wachsen zu lassen. Dieses Potential eines professionellen Arbeitens im Sinne einer nicht mutwillig gekünstelten Laborwirklichkeit der Schule, sondern einer Orientierung an außerschulischen Lebensanforderungen und -notwendigkeiten ist nicht auf künstlerische Zusammenhänge beschränkt, lässt sich aber eben auch mit vielfältigen pädagogischen Intentionen in kleineren Maßstäben der täglichen schulischen Arbeit verwirklichen (s. z.B. 20.3.1 Musical: „Nipomus und Ronny“).

⁷⁴² Gemeint sind „eingefrorene Szenen“, in denen Beziehungsstrukturen oder Haltungen transparent werden.

⁷⁴³ Stroh W. M., 2006, S. 2

beschreibt Scheller am Beispiel der Methode der „Stimmskulpturen“, mithilfe derer „ambivalente... innere... Strebungen der Figuren in kritischen Situationen sichtbar gemacht und gedeutet werden können“⁷⁴⁴.

„Dazu nimmt die Figur die entsprechende Haltung ein. Nach und nach treten Beobachter(innen) hinter sie und sagen Sätze, die als innere Stimmen auf sie eingesprochen haben könnten. Sind genügend ‚Stimmen‘ zusammengekommen, dirigiert der/die Lehrer(in) den Stimmenchor, indem er/sie – auf die entsprechenden Schüler(innen) zeigend – einzelne Stimmen abrufft. Der/die Spieler(in) der Figur entscheidet, welche Stimmen nicht passen, welche fehlen, welche lauter gesprochen werden müssten, welche näher, welche am Rand stehen.“⁷⁴⁵

Das „Einfühlen“ in eine Rolle, in der die Schüler in einer „höchst persönliche[n] Art und Weise“ eine „fremde Person“ spielen⁷⁴⁶, bedeutet für Scheller einerseits die Aktivierung sinnlicher Vorstellungen, wobei der Rückgriff auf ein Repertoire an gefühlsintensiven Erlebnissen unterstützt und ermöglicht werden soll. Über die Entwicklung einer inneren Vorstellung von der Figur und ihrer Emotionalität – verursacht durch die eigenen Erfahrungen – gelangt der Spieler zu einer äußeren Haltung und Darstellung. Andererseits öffnen sich, so Scheller, über die Nachahmung von Körperhaltungen und Bewegungsarten Zugänge zu Gefühlen und Gedanken, findet also ein Weg von außen nach innen statt. Scheller gründete an der Universität Oldenburg eine Arbeitsstelle „Szenisches Spiel als Lernform“ mit dem Ziel der Erforschung von Erfahrungen innerhalb von Spielprozessen im schulischen und außerschulischen Bereich und der Entwicklung von Anleitungen für diese Spielprozesse. Die Ergebnisse wurden 1989 vom Zentrum für Pädagogische Berufspraxis in Oldenburg veröffentlicht.⁷⁴⁷ Durch die Übertragung des Konzepts des „szenischen Spiels“ auf Fragen der Interpretation von

⁷⁴⁴ Scheller, 1999, S. 27

⁷⁴⁵ Scheller, 1999, S. 27

⁷⁴⁶ Stroh W. M., 2006, S. 3. Stroh meint hier zwar die Rollencharakteristik im Zusammenhang der szenischen Interpretation von Kunstprodukten. Aber dieser Gedanke des „Rollenschutzes“ bildet grundsätzlich ein wesentliches Element in der szenischen Darstellung von Haltungen, Gefühlen und Einstellungen, auch über die pädagogischen Methodik hinaus in Anwendungsbereichen psychologischer Therapieformen.

⁷⁴⁷ Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1989

Dramentexten in musikalischen Werken entstand der Ansatz der „szenischen Interpretation“. In der Beschreibung der Weiterentwicklung des „szenischen Spiels“ zur „szenischen Interpretation“ berührt Stroh den damit verbundenen konstruktivistischen Gedanken einer subjektiven Bedeutungsgenerierung.

*„Zum einen haben wir bemerkt, dass das erfahrungsbezogene Erarbeiten von Themen wie Gewalt in der Familie, Starkult, Geschlechterrollen, Jugendcliquen, Angst, Selbstmord, Sexualität oder Drogen nicht allein mittels selbst konstruierter Bilder und Szenen erfolgen kann, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit Kunstprodukten. Sprich: mit Dramen, Gemälden und Gedichten, Musiktheaterstücken, Fotos und Liedern. Die Kunstprodukte wurden als **Projektionsflächen** verwendet. Zum anderen haben wir bemerkt, dass hierbei ein Prozess in Gang gesetzt wird, den man später Bedeutungs-Konstruktion genannt hat. Seinerzeit sprach man naiv von ‚**Interpretation**‘. Und damit war das bis heute gültige Wortungetüm geschaffen. Das grundsätzliche Problem bei dieser inhaltlichen Erweiterung des szenischen Spielens war, dass nunmehr nicht die konkrete Lebenswirklichkeit szenisch angeeignet, sondern bereits künstlerisch angeeignete Wirklichkeit ein zweites Mal angeeignet wurde. Wir hatten es mit einer ‚**Wirklichkeit aus zweiter Hand**‘ zu tun.“⁷⁴⁸*

Gegenstand der „szenischen Interpretation“ war tatsächlich zunächst nur die Interpretation von Texten ohne eine Bezugnahme auf das musikalische Material. Sie grenzte sich ab „vom darstellende Spiel, von „Musik und Bewegung“, von der Ausübung von Bewegungsliedern, von körperorientierter Rhythmusarbeit, vom Einstudieren einer Szene zwecks Aufführung, vom Nachspielen einer vorgegebenen Inszenierungs-idee, vom Psychodrama und anderen Verfahren, in denen nicht die Konstruktion von Bedeutung fiktionaler Realität im Mittelpunkt steht“⁷⁴⁹. Die Auseinandersetzung mit Kunstprodukten stand somit nicht im Zentrum der pädagogischen Intentionen. Als Mittel zum Zweck der Konstruktion von Erfahrungen mit der Umwelt und sich selber wurden Kunstwerke als didaktisches Material betrachtet. In Analogie zur „szenischen Interpretation“ von Dramen began-

⁷⁴⁸ Stroh W. M., 2006, S. 3

⁷⁴⁹ Brinkmann, Kosuch & Stroh, 2001, S. 7 f.

nen Ralf Nebhuth und Rainer Brinkmann 1988, musikalische Aussagen szenisch zu interpretieren.⁷⁵⁰ In den 1990er Jahren wurde das Konzept einer „szenischen Interpretation“ musikalischer Grundlagen in musikpädagogischen Kreisen zunehmend populärer, nicht zuletzt deshalb, weil allgemeindidaktische Prinzipien einer Schüler- und Handlungsorientierung berücksichtigt werden konnten und im Umgang mit den für Jugendliche oft sperrigen Inhalten der klassischen Musik der Spaßfaktor in dieser Form der Auseinandersetzung nicht zu kurz kam. Kritiker bemängelten, dass mit der Methodik der „szenischen Interpretation“ „wertvolle Prinzipien des traditionellen Musikunterrichts subversiv unterlaufen“ wurden. Da es in der „szenischen Interpretation“ „auf den Gestus und die musikalische Haltung, nicht jedoch auf die richtigen Töne ankam, wurden eine ganze Reihe von lieb gewordenen Inhalten und Ziele des traditionellen Musikunterrichts ihrer Legitimation beraubt. Dazu gehörten die Stimmbildung, das Notenlernen und die Andacht beim Musikhören. Insgesamt wurde die Aura von Musik als Kunst schwer beschädigt.“ Die „Aura von Musik als Kunst“ steht hier im Verständnis eines „traditionellen Musikunterrichts“ und verweist auf Restbestände eines Kunstwerkgedankens, die in der Sichtweise aktueller musikpädagogischer Konzeptionen eine relativierende Umdeutung erfahren.⁷⁵¹ Das Ziel der „szenischen Interpretation“, eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit textlichen und musikalischen Inhalten von „Musiktheaterstücken“, ist – es sei nochmals wiederholt – nicht zu verwechseln mit dem Nachspielen einzelner Szenen. Somit bleibt die Frage nach notwendigen künstlerischen Begabungen ungestellt:

„Die szenische Interpretation von Opern behauptet also nicht mehr und nicht weniger, als daß SchülerInnen Opern ‚verstehen‘, ‚aufschlüsseln‘ und sich aneignen können, und das alles, ohne schauspielerische, gesangliche oder instrumentale Talente sein zu müssen.“⁷⁵²

Das „Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater“ beschreibt die Grundelemente der „szenische Interpretation“ folgendermaßen:

⁷⁵⁰ Nebhuth & Brinkmann, 1988

⁷⁵¹ vgl.18.10 Zusammenfassung: Aktuelle Konzeptionen musikpädagogischen Handelns

⁷⁵² Brinkmann R. O., 1992, S. 13

„Die Szenische Interpretation

- bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterstücken, von Liedern und von alltäglichen Begebenheiten, in denen Menschen musikalisch tätig sind;
- ist eine Methode der Interpretation in Alternative zu anderen Methoden der Interpretation: der Philologie, der Literatur- und Musikwissenschaft, der Hermeneutik, der didaktischen Interpretation, der Exegese usw.;
- ist eine Form des erfahrungsorientierten Lernens, wobei Erlebnisse, die spielerisch gemacht werden, in speziellen szenischen Verfahren zu nachhaltigen Erfahrungen verarbeitet werden;
- ist insofern konstruktivistisch, als eine feste Bedeutung von Musik und Theater nicht herausgefunden, sondern die Bedeutung von den Spielenden aufgrund ihrer persönlichen Lebenserfahrungen ‚konstruiert‘ wird;
- ist dabei nicht willkürlich und subjektivistisch, weil sie unter Anleitung eines Spielleiters stattfindet, der darauf achtet, dass die individuellen Bedeutungskonstruktionen veröffentlicht, zur Diskussion gestellt und in einer Gruppe reflektiert werden.⁷⁵³

„Szenische Interpretation“ als ein „konstruierendes, selbstbewusstes und körperlich-ganzheitliches Verstehen“⁷⁵⁴ von Musik und Theater verweist auf den Vorgang einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion, wie er dem systemischen Konstruktivismus zugrunde liegt.

„Insofern ist die szenische Interpretation ein ‚gemäßigt konstruktivistisches‘ Verfahren, das den postmodernen Paradigmenwechsel innerhalb eines definierten pädagogischen Rahmens vollzogen hat: es geht im Musikunterricht nicht mehr darum herauszubekommen, was ‚der Meister uns sagen will‘ (Didaktik der Musikalischen Kommunikation) oder wie ein Werk ‚richtig‘ verstanden werden soll (Didaktik des Musikverstehens). Es geht

⁷⁵³ Wente, 2006

⁷⁵⁴ Stroh W. M., 2006, S. 5

vielmehr darum, dass die SchülerInnen sich – wie gesagt: im pädagogisch vorgegebenen Rahmen! – eine ‚Bedeutung‘ selbst erarbeiten.“⁷⁵⁵

Die flankierenden Rahmenbedingungen einer möglichen Eigenkonstruktion im Sinne einer subjektiven Bedeutungszuweisung werden – abgesehen von den biografischen und sozialen Voraussetzungen – einerseits durch den äußeren Gegenstand des Musikwerkes und andererseits durch die vorliegende Form der Methode der „szenischen Interpretation“ gebildet. Die konstruierten Erfahrungen sind auch in diesem Fall das Ergebnis eines intersubjektiven Abgleichs im Sinne selbst- und fremdreferenzieller Bedeutungsaspekte. Die konstruktivistische Komponente der „szenischen Interpretation“ beschreibt Markus Kosuch wie folgt:

„Wesentlich an der Methode ist, dass der Spielleiter mit den Spielregeln den (Erlebnis-) Raum der Interpretation öffnet und damit die Arbeitstechnik definiert – ob nun Haltungen zur Musik eingenommen werden sollen oder Standbilder gebaut werden etc. –, die Schüler diesen Raum aber mit ihren Inhalten, Überzeugungen und Erfahrungen füllen. Diese Inhalte werden einem kommunikativen Gruppenprozess zugänglich gemacht, der verhindert, dass jeder Schüler bei seiner Sichtweise stehen bleibt. Alle Erfahrungen werden ‚diskutiert‘ sei es, dass Standbilder ummodelliert und verändert werden, sei es, dass in Reflexionsrunden die Erlebnisse und Erfahrungen kommuniziert, verglichen und in neue auch inhaltliche Kontexte gestellt werden.“

Abgesehen von dem Aspekt der konstruktivistischen Konstruktion eigener Wirklichkeiten fällt das Gestalten einer Rolle mit der Notwendigkeit der Beobachtung des Verhaltens anderer und des eigenen handelnden Einfühlens in Denkkonstrukte und Verhaltensweisen fremder Personen in den Bereich der systemischen Neu-Orientierung. Durch das „Hineinversetzen“ in fremde Personen und Situationen und das handelnde Nachempfinden lassen sich die ihnen zugrunde liegenden Texte sowohl als „sozialhistorische Tatsache“⁷⁵⁶ als auch als individuelle Erfahrung vor dem biografischen Hintergrund leichter verstehen. Gleichzeitig kön-

⁷⁵⁵ Kosuch & Stroh, 1997, S. 4

⁷⁵⁶ vgl. Scheller, 1981

nen sie „im Schutz der Rolle und vorgegebener Situationen eigene tabuisierte oder abgewehrte lustvolle bzw. aggressive Wünsche, Phantasien und Verhaltensmuster aktivieren, ausagieren und sich in ihren Voraussetzungen und Wirkungen bewusst machen, ohne daß sie dabei Gefahr laufen, anderen zu schaden oder dafür negativ sanktioniert zu werden.“⁷⁵⁷ Als materiale Grundlage existieren umfangreiche, methodisch ausgearbeitete Konzepte für „Szenische Interpretationen“ einzelner Opern⁷⁵⁸ oder für Beispiele absoluter Musik⁷⁵⁹.

Die „Szenische Interpretation“ von Musik bildet ein musikpädagogisches Konzept, welches aus dem methodischen Ansatz des „Szenischen Spiels“ nach Scheller hervorgegangen ist. Während Scheller das Konzept auf eine „Szenische Interpretation“ von Dramen(-texten) übertrug, initiierte Stroh auf der Grundlage seiner Vorstellungen von handlungs- und erfahrungsorientiertem Unterricht gemeinsam mit Brinkmann, Kosuch und Nebhuth den Arbeitskreis „Musik und Szene“ an der Universität Oldenburg und übertrug die Methode der „szenischen Interpretation“ auf den Bereich der Musikpädagogik. So entstanden die Schwerpunktbereiche der „Szenischen Interpretation“ von Liedern, Orchestermusik und Musiktheater. 1995 übertrug Kosuch das Konzept der „Szenischen Interpretation“ inhaltlich und organisatorisch in die außerschulische Institution der Oper, etablierte es mit den Modellen „Erlebnisraum Oper“ und „Junge Oper“ an der Staatsoper in Stuttgart und rückte damit erstmals die „szenische Interpretation“ von Musiktheater in den Mittelpunkt der musiktheaterpädagogischen Arbeit eines Opernhauses. Durch das Europäische Netzwerk für Operausbildung (RESEO)⁷⁶⁰ erhielt seit 2001 die „Szenische Interpretation“ von Musik Eingang in die Unterrichtstätigkeit von Künstlern und Lehrern in zahlreichen europäischen Staaten. Durch Autoren wie Brinkmann, Kosuch und Stroh wurde dieses Konzept in Form des „Methodenkatalogs zur Szenischen Interpretation von

⁷⁵⁷ Scheller, 1999, S. 28

⁷⁵⁸ vgl. bspw. Brinkmann R. O., 1992

⁷⁵⁹ vgl. bspw. Stroh W. M., 2007

⁷⁶⁰ vgl. www.reseo.org

Musiktheater⁷⁶¹ im Rahmen des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) für diesen speziellen Bereich des Musiktheaters systematisiert.

Mit der Vorstellung einer aktiven, in sozialen Räumen vollzogenen, selbstbestimmten und bewussten Aneignung von Musik durch ein „Szenisches Interpretieren“ entstand – aufbauend auf den Überlegungen Schellers der 1980er Jahre – ein Konzept, dessen Rezeptionsästhetischer Grundgedanke bis in aktuelle, musikpädagogische Ansätze hineinreicht. Auf der Grundlage des handelnden und erfahrungsorientierten Lernens rückte der Schüler mit seiner individuellen Wahrnehmung und subjektiven Konstruktion seiner Erfahrungen in den Fokus unterrichtlicher Bemühungen. Im Zusammenhang mit aktuellen musikdidaktischen Konzeptionen sei auf das „Kunst-der-Stunde“-Projekt verwiesen, welches auch in der Form eines außerschulischen Lernortes um die Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten bezüglich musikalischer Werke unter anderem mit dem Bereich der Darstellung bemüht ist.⁷⁶²

13.6 Zusammenfassung

Die im Rahmen der Wissenschaftswende in den 1970er Jahren vollzogene Konsolidierung einer Allgemeinen Didaktik mit der neu geschaffenen Erziehungswissenschaft führte zu einer „Neuvermessung der Schule“, in der Adornos Ruf nach einer kritischen Rationalität späte Früchte trug. In Ablehnung des musischen Gedankens und seiner ideologischen Vergangenheit galt auch für das Fach Musik, sich im Zuge der Curriculumreform der Aufgabe zu stellen, den Musikunterricht zu lösen von einem tradierten Kunstverständnis, in dem die Kreativität ausschließlich dem Komponisten und den Interpreten zugesprochen wurde und der Hörer sich demütig und passiv der Kunst hinzugeben hatte. Der Deutsche Bildungsrat entwickelte 1970 einen Strukturplan, der eine Curriculumorientierung als präzise Bestimmung von Lernzielen und -inhalten – aufbauend auf einem theoretischen Fundament didaktischer Grundüberlegungen – forderte. Der

⁷⁶¹ Brinkmann, Kosuch & Stroh, 2001

⁷⁶² vgl. 18.4 Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik (Christian Winkler, 2002)

Blick galt einerseits den elementaren Vorgängen des Lernens, um wissenschaftlich fundierte und valide überprüfbare Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung in Forderungen nach einer entsprechenden Lernorganisation einfließen zu lassen. Andererseits wurde mit der Reform der Anspruch formuliert, Unterrichtsfächer nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten aufzubereiten und einen entsprechenden Lehrstoff Lehrern und Schülern verfügbar zu machen. Für das Fach Musik bedeutete diese Ausrichtung die Herausforderung, „ein musikalisches [musikdidaktisches] Konzept zu entwerfen, das sich herleitet von einem neuen Verständnis der Funktionen, Aufgaben und Ziele von Musik und Erziehung in der Gesellschaft und Schule von heute und morgen.“⁷⁶³ Hatte sich Musikpädagogik vormals eher als eine methodische Handwerkslehre verstanden, so betraf die Neuorientierung Fragen der Unterrichtsforschung (bspw. Interaktionsforschung, Untersuchungen zum Lehrerverhalten), der Rezeptionsforschung (musikpsychologische Grundlagenforschung zum Hören), der Erforschung von Begabung und ästhetischer Wahrnehmung, aber auch die Auseinandersetzung mit methodischen Fragen zum musikalischen Lernen und statistischen Erkenntnissen zu Aspekten der Geschmacksbildung und zur Reflektion von Grundeinstellungen.

„... [Nun] konnte und mußte man ohne den Legitimationsschutz einer ministeriellen Verordnung an die wissenschaftstheoretisch begründete Entwicklung neuer Unterrichtsmodelle herangehen. Die tendenzielle Offenheit solcher Entwicklungen brachte es mit sich, daß Trends und Moden in raschem Wechsel einander folgten und verschiedene didaktische Konzeptionen in Konkurrenz zueinander traten.“⁷⁶⁴

Das Feld der konzeptionellen Entwürfe erstreckte sich je nach theoretischer Schwerpunktsetzung zwischen Forderungen nach einer „Wissenschaftsorientierte[n] Schulmusik“⁷⁶⁵, nach einer Orientierung an einer „hörbaren Wirklichkeit“ (Umweltschall, „auditive Wahrnehmung“), nach einer Fokussierung auf kommunikationstheoretische Grundlagen („auditive Kommunikation“⁷⁶⁶) und Ansätzen

⁷⁶³ Günther, 1971, S. 18

⁷⁶⁴ Gruhn, 2003¹, S. 329

⁷⁶⁵ vgl. Eggebrecht, 1972

⁷⁶⁶ vgl. Günther, 1971

einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung sowie der Hervorhebung des „ästhetischen“ Wahrnehmungsbegriffs⁷⁶⁷. Noch 1994 beschrieb Ott die Auswirkungen des „gegenwärtige[n] Konzeptpluralismus“⁷⁶⁸:

„In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten. Diese Situation – falls sie nicht nur auf Defizite verweist – ist bisher theoretisch nicht bewältigt.“⁷⁶⁹

Mit dieser Auffächerung in unterschiedliche Perspektiven auf den komplexen Zusammenhang von Kunstvorstellungen, pädagogischen Zielsetzungen und gesellschaftlichen Einflüssen ergab sich auch gleichzeitig eine jeweilige Positionierung zur Relation von Subjekt und Objekt in zu betrachtenden Lehr-Lern-Prozessen. Während Alt noch das „musikalische Kunstwerk“ in das Zentrum musikpädagogischer Inhalte stellte und somit ein klares Bekenntnis zur tradierten Werkvermittlung und damit zu einer vom Objekt bestimmten Didaktik ablegte, folgten andere Konzepte, die die Aufgabe der Musikpädagogik eher in der Förderung und Entwicklung von Reflektionskompetenzen sahen, eine ästhetische Wahrnehmungserziehung forderten oder eine musikalische Umwelterziehung propagierten. Der zum einen als demokratisierend empfundenen Befreiung von „große[n] Meta-Erzählungen“⁷⁷⁰ – gemeint ist die postmoderne Infragestellung der allgemein verbindlichen Haltungen und Einstellungen innerhalb der Gesellschaft – stand und steht sowohl in allgemeinpädagogischen Konzepten und somit natürlich ebenso in musikpädagogischen Zusammenhängen eine gewisse Rat- und Orientierungslosigkeit gegenüber. Offenbar „bedarf es einer Orientierung metastufigen Charakters, die dogmatische konzeptionelle Geschlossenheit ebenso zu vermeiden hätte wie jenen zur Beliebigkeit tendierenden Eklektizismus, der im Zuge postmodernen Denkens ... allzu leicht menschliches Denken und Handeln leitet.“⁷⁷¹ Ob es dieser programmatischen Offenheit und der inhaltlichen

⁷⁶⁷ vgl. Hentig H. v., 1969

⁷⁶⁸ Ehrenforth, 1978, S. 194

⁷⁶⁹ Ott, 1994, S. 138 f.

⁷⁷⁰ Welsch, 1997, S. 32

⁷⁷¹ Schatt, 2007, S. 121

Orientierungslosigkeit zuzuschreiben ist, dass die methodischen Grundlagen reformpädagogischer Ideen sich im Gegensatz zu zahlreichen musikpädagogischen Konzepten, die im Fahrwasser der allgemeinen Schul- und Bildungsreform versuchten, die Musikpädagogik adäquat auf neue Grundlagen zu stellen, als moderesistent und überlebensfähig gezeigt haben oder ob die lerntheoretische Entwicklung hin zu einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen als durch subjektive Interpretation entstandene Erfahrungskonstruktionen die Einsicht in den notwendigen Einsatz von offenen, kooperativen und schülerorientierten Lernformen hervorgerufen hat, muss hier nicht beantwortet werden.⁷⁷² Werden die musikdidaktischen Konzepte, die im Zuge der allgemeinen Wissenschaftswende neue Perspektiven für den Musikunterricht eröffneten, in ihrer Relevanz für heutigen Musikunterricht rückwirkend betrachtet, so haben jedenfalls die reformpädagogisch fundierten, unterrichtsmethodischen Grundelemente und ihre dahinter verborgene Haltung zum Schüler als Subjekt den innovativen Elan der Curriculumreform überdauert. Diese Hinwendung zu den „bewährten Handlungsmustern der Vergangenheit“ – von Gruhn als „postmodernen Pragmatismus“⁷⁷³ bezeichnet – charakterisiert den Rückzug der Musikpädagogik auf das einzig verbindlich Verfügbare, die Behandlung des Schülers als sinnlich erfahrendes Subjekt vor dem Hintergrund kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien.

„Nicht mehr der Streit um auditive Wahrnehmungserziehung oder ästhetische Erziehung, um sachautonome oder gesellschaftlich funktionale Ziele, um empirisch überprüfbare Einstellungen und Präferenzen beherrschte die musik-didaktische Diskussion, sondern pragmatische Aspekte des Tuns und Erlebens, der Körperlichkeit und Sinnlichkeit in der musikalischen Erfahrung, ihr Beitrag zur ganzheitlichen Erziehung des Menschen, um Begabungsförderung und Elitebildung.“⁷⁷⁴

In der Polarität zwischen dem Legitimationsanspruch sachlicher und wissenschaftlich fundierter Lerninhalte einerseits und der ganzheitlichen Ausrichtung

⁷⁷² vgl. 15 Musikpädagogische Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen

⁷⁷³ Gruhn, 2003¹, S. 358

⁷⁷⁴ Gruhn, 2003¹, S. 358 f.

auf individuelle Dispositionen von Lernenden sowie auf ihre subjektiven Wissenskonstruktionen andererseits scheint es sinnvoll, Inhalte als Lernangebote zu präsentieren, die insbesondere die Entwicklung von Lebenswelt erschließenden Kompetenzen zum Ziel hat. Auf dieser Grundlage nimmt im Fachunterricht Musik der Blick auf die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Reflektionskompetenzen eine besondere Rolle ein, wobei das fachspezifische Misstrauen bezüglich der Vernachlässigung grundlegend relevanter Inhalte die Diskussion mitprägt.

„Dabei unterliegt die Musikpädagogik ... der Gefahr, mit den großen, aber abstrakten Menschheitszielen heutiger Erziehung fremd zu gehen.“⁷⁷⁵

Die Problematik der aus der Unvereinbarkeit vieler Konzepte hervorgehenden Planung unterrichtlicher Praxis beschreibt Schatt:

„[Die Akzeptanz der Vielfalt nebeneinander existierender Konzepte] ist mit Blick auf musikdidaktisches Denken problematisch in dem Maße, wie sich die Konzeptionen als unvereinbar erwiesen haben. So verträgt sich bspw. das zur Zeit allenthalben propagierte instrumentale Klassenmusizieren, bei dem Instrumental- und Musik-Lernen im engeren Sinne Hand in Hand gehen sollen, mit einem auf ästhetische Erziehung gerichteten Unterricht ebenso wenig wie mit einem Unterricht, dessen Anliegen in der Ermöglichung einer möglichst umfassenden musikalischen Bildung besteht. Das Dilemma des Didaktikers besteht heute darin, einerseits die Pluralität nicht einfach als Vielfalt akzeptieren zu können, da Unterricht unweigerlich auf Entscheidungen beruht, andererseits nicht ohne Weiteres aus dem Bestehenden etwas Neues basteln zu können, will er nicht in den Eklektizismus bricolageartigen Denkens verfallen. Dieses ‚nicht Einfache‘ oder ‚Weitere‘, ohne dass es offenbar nicht geht, gilt es zunächst in den Blick zu nehmen, wenn es darum geht, die notwendige Orientierung für unterrichtsrelevante Entscheidungen zu finden.“⁷⁷⁶

Unabhängig von dem Versuch einer Lösung dieses „Dilemmas“ soll im Folgenden der Begriff der „ästhetischen Bildung“ sowohl unter allgemein- als auch un-

⁷⁷⁵ Richter, 1976¹, S. 37

⁷⁷⁶ Schatt, 2007, S. 122

ter fachpädagogischen Gesichtspunkten einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, um ihn im Hinblick auf die grundlegende Tauglichkeit zur Formulierung musikpädagogischer Ziele zu untersuchen.

Exkurs I:

Ästhetische Bildung im pädagogischen
und fachdidaktischen Diskurs

Im folgenden Exkurs wird die besondere Stellung der ästhetischen Bildung im übergeordneten Zusammenhang dieser Arbeit untersucht. Dabei ist dieser Begriff nicht nur aus aktueller musikpädagogischer Perspektive einer reflektierenden Einordnung würdig. Auch der erkenntnistheoretische Blickwinkel, der dieser Arbeit zugrunde liegt, erfordert eine gesonderte Auseinandersetzung mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung bzw. Bildung. Dabei soll zunächst eine Begriffsbestimmung bzw. -zuordnung vorgenommen werden. Der Darstellung von allgemeinen Merkmalen einer ästhetischen Bildung folgt eine Deduktion für den Bereich der Grundschule. Am Beispiel des Lehrplans der Grundschule in NRW wird nach Spuren des Begriffs eines ästhetischen Bildungsziels gesucht, bevor mit ausgewählten Beispielen der Bedeutung der ästhetischen Bildung im musikpädagogischen Zusammenhang nachgegangen wird. Zu diesem Zweck findet eine Auseinandersetzung mit der grundlagentheoretischen Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrungen anhand der Überlegungen Hermann J. Kaisers statt, um letztlich die beschriebenen Elemente einer (musikalischen) ästhetischen Bildung und die damit verbundenen Fragen in einen erkenntnistheoretischen, konstruktivistisch orientierten Zusammenhang zu stellen.

14.1 Begriffliche Zuordnungen:

Erziehung oder Bildung, Aisthesis oder Ästhetik?

An dieser Stelle soll zunächst zur terminologischen Transparenz eine Einordnung der in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe erfolgen. Bezüglich der beiden häufig synonym benutzten Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ mag folgende Unterscheidung für Klarheit sorgen: Erziehung soll hier verstanden sein als ein durch

den Erzieher geprägten Prozess des „Ziehens“. Dieses Bild des Erziehers, der anhand definierter Ziele, Inhalte und Methoden versucht, den zu Erziehenden in der Überzeugung des „Besserwissenden“ „auf seine Seite zu ziehen“, entspricht vom Ansatz her einer Instruktionpädagogik, in der der Erziehungsprozess ohne die Beteiligung des zu Erziehenden geplant wird. Dem gegenüber steht ein Bildungsbegriff, der mit der Vorstellung einer reflexiven Selbstbezüglichkeit der Lernenden der aktuellen pädagogischen Sichtweise eher entspricht. Bildung steht hier für die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Mit diesem Ziel einher geht die Erkenntnis, dass in der postmodernen Gesellschaft Bildungs- und Erziehungsziele weder wissenschaftlich noch moralisch eindeutig definiert und Lernprozesse nicht verbindlich geplant und im Hinblick auf beabsichtigte Lernerfolge nicht vorhergesagt werden können.

„Insgesamt erscheint ‚Bildung‘ im Vergleich zu ‚Erziehung‘ als der umfassendere Begriff: Der Bildungsbegriff steht für etwas, das nicht allein durch Erziehung bewirkt werden kann, sondern das – verstanden im Sinne von Selbstbildung – Selbsttätigkeit erfordert.“⁷⁷⁷

Auch für Jürgen Hasse ist das „terminologisch diffuse“ Verhältnis von „Erziehung“ und „Bildung“ mit einer jeweils eigenen Entwicklungsgeschichte „reich an konnotativen Überlagerungen und deshalb wenig für einen definitiv „eindeutigen“ Begriffsgebrauch geeignet“⁷⁷⁸. Deshalb unterscheidet er:

„Ich will den Begriff der Bildung im übergreifenden Rahmen des Ästhetischen nur insoweit vom Begriff der Erziehung unterscheiden, als er nicht mit einem Appell an die Übernahme bestimmter Werte und Einstellungsmuster und deren gefühlsmäßiger wie weltanschaulicher Verankerung assoziiert, sondern auf den Gebrauch reflexiver Argumente gestützt werden soll. Ästhetische Bildung rechtfertigt sich i. d. S. als ästhetische Erfahrung. Da Bildung stets nur als Selbstbildung möglich ist, impliziert dieser Prozess

⁷⁷⁷ Brandstätter, 2004, S. 46

⁷⁷⁸ Hasse, 2007, S. 5

*ein unaufhebbares Ganzes, in dem die Reflexion von Verhältnissen in einen Prozess der Identifikation mit Verhältnissen übergeht.*⁷⁷⁹

Nach diesen exemplarischen Unterscheidungen soll an dieser Stelle dem Begriff einer ästhetischen „Bildung“ der Vorzug gegeben werden, da dieser Bildungsbegriff nicht nur den bildungspolitischen Forderungen nach einem lebenslangen Lernen entspricht, sondern auch im Zusammenhang mit einem konstruktivistischen Rollenverständnis vom Lehrenden als Initiator, Moderator und Mitgestalter von Lernprozessen in das moderne pädagogische Verständnis passt. Im konstruktivistischen Sprachgebrauch bedeutet Hasses „Selbstbildungsbegriff“ die Reflexion *von* Verhältnissen als durch diese Verhältnisse veranlasste Irritation und im Falle einer Viabilität die selbstreferentielle Adaption zur Identifikation *mit* den Verhältnissen.

Auch der zugrundeliegende Begriff der Ästhetik sei noch einmal explizit unterschieden: 1753 begründete Alexander Gottlieb Baumgarten mit dem Fach Ästhetik eine eigene philosophische Disziplin als Paralleldisziplin zur Logik. Ästhetik definierte er als eine Lehre von der wahrnehmbaren Schönheit und von den Gesetzmäßigkeiten und der Harmonie in Natur und Kunst.⁷⁸⁰ Zurückgehend auf das griechische „aisthesis“, was schlicht den Vorgang der Wahrnehmung umschreibt, geriet Baumgartens Ästhetikbegriff zum Ausgangspunkt einer durch Schiller (s.o.) und Kant gestützten Idee des „Schönen“, welche bis heute im allgemeinen Sprachgebrauch eng mit dem Begriff der Ästhetik verbunden ist. Kant beschrieb in seiner „Kritik der Urteilskraft“⁷⁸¹ ästhetische Erfahrung im Rahmen des Zusammenwirkens von Ratio und Einbildungskraft als eine Empfindung, welche er mit der Bezeichnung des „interesselosen Wohlgefallens“⁷⁸² ohne begrifflich-rationale Aneignung des Gegenstandes umschrieb. In diesem „interesselosen Wohlgefallen liege das subjektiv spürbare Korrelat zum Spiel des Erkenntnisvermögens: Freiheit“⁷⁸³. Schönheit sei demnach empfindbar in den Gegenständen,

⁷⁷⁹ Hasse, 2007, S. 5

⁷⁸⁰ vgl. Baumgarten, 1735

⁷⁸¹ Kant, 2008

⁷⁸² Kant, 2008 § 2

⁷⁸³ Schatt, 2007, S. 54

welche im Menschen zur Erregung einer interesselosen Lust führe, und in diesem Empfinden als genuin ästhetischem Vorgang werde Freiheit wahrgenommen.

Gegen diese dem Kunstwerk verbundene „Lehre des Schönen“ rekurriert die ästhetische Bildung auf die der ursprünglichen „aisthesis“ zugrunde liegenden Bedeutung, bei der „der Mensch im Zentrum [steht], der über seine subjektbezogene Wahrnehmung Anteil haben soll an seiner Umwelt“⁷⁸⁴. Wesentlichen Anteil an diesem Ästhetikbegriff hat Hartmut von Hentig, der 1969 in den „Allgemeinen Lehrzielen der Gesamtschule“ unter „aisthesis“ die „Fähigkeit, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren, zu verändern als auch das Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene und die Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption“⁷⁸⁵ verstand. Nach Dieter Baacke, der eine konsequente Weiterführung der handlungsorientierten Medienpädagogik im Hinblick auf die „aisthesis“ forderte, bezeichnet sie die „Art und Weise, wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unserem Alltag, in unsere Lebenswelt integrieren“⁷⁸⁶. Eine weitere Definition Rudolf zur Lippe führt ansatzweise in die Nähe des konstruktivistischen Wahrnehmungsverständnisses:

„Aus ihrer altgriechischen Bedeutungsgeschichte ist ästhetisch alles, was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt und auf solchen Wegen unser Bewusstsein prägt. Zugleich sind alle Eindrücke, Empfindungen, Wirksamkeiten ästhetische darin, dass Bewusstsein sie menschlicher Geschichte verbindet.“⁷⁸⁷

In dem sprachlichen Duktus der mit neurobiologischen Erkenntnissen korrespondierenden Konstruktivismustheorie vollzieht sich ästhetisches Empfinden noch nicht in der sinnlichen Reizung der Rezeptoren, sondern erst in der selbstreferenziellen Bedeutungszuweisung. Hier entstehen „Empfindungen und Gefühle“ und geraten „Eindrücke“ zu einem Bewusstsein. Der geschichtliche As-

⁷⁸⁴ Schläbitz, 2011, S. 1

⁷⁸⁵ Hentig H. v., 1969, S. 29

⁷⁸⁶ Baacke, 1992, S. 41

⁷⁸⁷ zur Lippe, 1987, S. 17

pekt verweist auf die Bedeutungsgenerierung, welche im Abgleich mit vorherigen Erfahrungen geschieht.

14.2 Ästhetische Bildung im institutionalisierten Rahmen?

In den 1980er Jahren gerieten die künstlerischen Fächer im Hinblick auf ästhetische Theorien bzw. Theorien ästhetischer Bildung in einen aktuellen Rechtfertigungsbedarf. Auslöser einer Diskussion um das ästhetische Paradigma war unter anderem der Allgemeinpädagoge Klaus Mollenhauer. Der Vorstellung einer sinnlichen, nur über Empfindungen wahrnehmbaren Ästhetik gegenüber vertrat er eine Position, in der er ästhetischen Bildungsprozessen die Möglichkeit einer Integration in den institutionellen Bildungsrahmen absprach und deren Anspruch, das „Nicht-Prognostizierbare des subjektiven Ausdrucks ... in die objektiven Verhältnisse von Kultur einfädeln zu können“⁷⁸⁸, für uneinlösbar hielt. Die Frage, ob ästhetische Bildung möglich sei, beantwortete Mollenhauer 1988 folgendermaßen:

„Ästhetische Wirkungen ... sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht. [...] Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muß, um im Bilde zu bleiben, das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste paßt. [...] Beschreibungen ästhetischer Wirkungen sind egologische Sätze [und] darauf läßt sich keine Pädagogik gründen. [Ästhetische Wirkung] hat kein empirisches Äquivalent in irgendeiner empirisch interessierten Einzelwissenschaft.“⁷⁸⁹

Mollenhauer bezog in seinem Plädoyer für eine diskutierbare Rationalität sinnlicher Erfahrungen und Wirkungen einen aufsehenerregenden und intensiv

⁷⁸⁸ Mollenhauer, 1988, S. 444

⁷⁸⁹ Mollenhauer, 1990, S. 484

kontrovers debattierten Standpunkt, der insbesondere die Vertreter der Fachdisziplinen zur Reaktion aufrief, da Mollenhauer „nicht nur Kritik an bisherigen Praktiken und Legitimationen übt[e], sondern darüber hinaus die Möglichkeit einer ästhetisch fundierten Konzeption von Unterricht in den künstlerischen Fächern generell in Zweifel [zog]“⁷⁹⁰. Abgesehen von der Unvereinbarkeit einer sinnlich-ästhetischen Bildung mit den Ansprüchen einer Bildungsinstitution Schule müssten „die sinnlichen Repräsentanzen einer warentauschenden Gesellschaft, die damit gegebenen Wahrscheinlichkeiten der Überwältigung von kritischem Selbstbewusstsein durch die ästhetische Suggestion der verschiedenen sinnlichen Medien ... für Analyse zugänglich sein“⁷⁹¹. Während Mollenhauer explizit die Differenz zwischen ästhetisch-sinnlichen Erfahrungen und rationalen Lebenskontexten hervorhob, also die Vernunft der Ästhetik gegenüberstellte, ergriffen andere Stimmen Partei für „Ästhetische Rationalitäten“⁷⁹². Für Gunter Otto ist ästhetisches Verhalten ein „qualitativ anderes Verhalten mit eigener Rationalität“⁷⁹³. In seinem Konzept ist „das „Ästhetische“ zwar nicht ohne weiteres in alltägliche oder wissenschaftliche Sprache übersetzbar, doch es wird der Vernunft nicht einfach gegenübergestellt, sondern es begründet ein eigenes Rationalitätsfeld“⁷⁹⁴. Nun geht Mollenhauer in diesem Zusammenhang von einem Pädagogikverständnis aus, in welchem er in engem Blick auf praxisrelevante Rahmenbedingungen von einer Vermittlung „klarer Verstandesbegriffe“ und „zuverlässiger ethischer Handlungsorientierungen“ spricht. Allerdings entspricht diese didaktisch-praxisorientierte Engführung nicht einem aktuellen anthropologisch weiter gefassten Bild einer ganzheitlich am Menschen ausgerichteten Erziehung. Jürgen Vogt und Christian Rolle vermuten bei Mollenhauer die Angst vor einer allzu irrationalen Sinnlichkeit:

„Die Suche nach einem nicht-instrumentellen Begriff pädagogischen Handelns, der nicht in didaktischer Zurichtung und ‚Zerstückelung‘ endet,

⁷⁹⁰ Rolle & Vogt, 1995, S. 56

⁷⁹¹ Mollenhauer, 1989, S. 226

⁷⁹² vgl. Otto, 1991

⁷⁹³ Otto & Otto, 1987, S. 246

⁷⁹⁴ Otto, 1994, S. 56

*wird von Mollenhauer – vielleicht aus Sorge vor einer idealistisch romantischen pädagogischen Attitüde – nicht aufgenommen. Diese Zurückhaltung Mollenhauers ist jedoch keineswegs zwingend.*⁷⁹⁵

Ästhetisches Empfinden rational zu erfassen und zu beschreiben und in einer „ästhetischen Rationalität“ logische und begründbare Bedingungsfaktoren für sinnliches Erfahren und seine Bedeutung für eine ganzheitliche Bildung zu erkennen und nutzbar zu machen, bedeutet insbesondere für das Fach Musik, dessen Inhalt „nichts als tönend bewegte Form“⁷⁹⁶ ist, das schwierige Unterfangen, diesem gegenstandslosen Medium erst eine rational vergleichbare „Material“-Ebene schaffen zu müssen im Gegensatz zur weitaus konkreteren „Bildenden Kunst“. Hier ist der Umgang mit „Erscheinungen des täglichen Lebens – Dingen, auch Farben und Formen, Licht und Dunkel – [bekannt] und die sinnliche Ergriffenheit oder Abneigung gehört zu den Selbstverständlichkeiten – der Umgang mit Musik bildet einen nicht selbstverständlichen Sonderbereich.“⁷⁹⁷ Im Anspruch einer „ästhetischen Rationalität“ gilt es, einen sozial ausgehandelten und verbindlichen Bezugsrahmen für sinnliches und subjektives Erfahren zur Verfügung zu stellen, um einerseits ein Abdriften in welt- und damit auch sozialferne Sphären zu verhindern und andererseits pädagogische Hilfestellungen in einer reflektierenden Wahrnehmungs- und Sinnesschulung leisten zu können.

14.3 Merkmale ästhetischer Erfahrung

Martin Seel hat einige charakteristische Merkmale einer „ästhetischen Einstellung“ beschrieben, die helfen könnten, die Rahmenbedingungen eines „ästhetischen Lernens“ näher zu bestimmen. So spricht Seel von der Notwendigkeit einer spezifischen raumzeitlichen Position ohne Präjudizierung einer inhaltlichen Vorstellung. Ästhetische Wahrnehmung erfordert unter dem zeitlichen Aspekt

⁷⁹⁵ Rolle & Vogt, 1995, S. 58

⁷⁹⁶ vgl. Hanslick, 1854

⁷⁹⁷ Schatt, 2007, S. 56

einen Modus des Verweilens⁷⁹⁸, in dem die Wahrnehmung sowohl auf sich selber als auch auf den wahrzunehmenden Gegenstand gerichtet ist und dabei keinen zusätzlichen Zweck erfüllt.⁷⁹⁹ Die räumliche Position beschreibt die Dimension, welche sich zwischen dem Betrachter und dem Objekt eröffnet. Sie kann weder vom Betrachter noch vom betrachteten Objekt allein aus wahrgenommen werden. So ist der Betrachter selbst immer auch Bestandteil der ästhetischen Wahrnehmung,⁸⁰⁰ was bedeutet, dass ästhetische Einstellungen sowohl gegenstands- als auch selbstbezogen (selbstreferentiell) sind. Hermann J. Kaiser umschreibt den Begriff der ästhetischen Erfahrung wie folgt:

„Eine ästhetische Erfahrung machen heißt, ein Wissen über die Struktur und Organisation eines ästhetischen Sachverhalts und gleichzeitig über die Art (Qualität) der eigenen Beziehung zu dem bestimmten Objekt, Sachverhalt o. Ä. und seiner Wirkung auf mich selbst zu gewinnen.“⁸⁰¹

Da sowohl im Gegenstand des wahrzunehmenden Objekts unzählige Bedeutungsmöglichkeiten enthalten sind und ebenso die selbstbezügliche Bedeutungszuweisung aufgrund individueller Erfahrungen entschieden wird, liegen „ästhetische und nichtästhetische Wahrnehmungsvollzüge ... oft dicht beieinander und gehen nicht selten munter durcheinander wie nahezu jeder Stadt- oder Naturaufenthalt verdeutlichen kann“⁸⁰². Ästhetische Bildung, die den Reflexionsvorgang beinhaltet, greift – auch dieses sei terminologisch verfestigt – auf Erfahrung als „etwas in bestimmter erinnerbarer Form Vorhandenes“⁸⁰³ zurück. Ästhetische Erfahrung wiederum „verlangt die reflexive Durchdringung von ästhetischem Erleben bzw. ästhetischen Eindrücken“⁸⁰⁴ und „geht von einem Erleben [aus], das sie ... mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbindet“⁸⁰⁵. Voraussetzung ästhetischer Erfahrungen ist die grundsätzliche

⁷⁹⁸ vgl. Seel, 1996², S. 50

⁷⁹⁹ vgl. Seel, 1996², S. 58

⁸⁰⁰ vgl. Seel, 1996², S. 53

⁸⁰¹ Kaiser H. J., 1991, S. 70

⁸⁰² Seel, 1996², S. 47

⁸⁰³ Hasse, 2007, S. 7

⁸⁰⁴ Hasse, 2007, S. 5

⁸⁰⁵ zur Lippe, 1987, S. 339

Funktionsfähigkeit der Sinnesorgane, da Ästhetik „keine ursprüngliche Begabung [darstellt], weder im Sinne eines angeborenen noch im Sinne eines unverlierbaren, inneren Zentrums auf das man sich zeitweise zurückziehen kann“⁸⁰⁶. Dadurch bedarf sie einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung, Entwicklung und Übung. Gerd E. Schäfer gliedert im Zusammenhang seiner Untersuchungen zu frühkindlichen Bildungsprozessen demnach die „aisthesis“ in:

- *Sinnliche Wahrnehmung*: Darunter fällt die unmittelbare Wahrnehmung über die Sinneskanäle, die physiologische Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie emotionale Wahrnehmungen in zwischenmenschlichen Bezügen.
- *Ästhetische Wahrnehmung*: Hier geschieht eine komplexe Verarbeitung des Wahrgenommenen. Als „Kern der ästhetischen Wahrnehmung“ bezeichnet Schäfer die Haltung einer „leeren Aufmerksamkeit“, die es erst ermöglicht, komplexe Wahrnehmungsstrukturen und -muster ausbilden zu können. Ästhetische Wahrnehmung ist *vollzugsorientiert* und *selbstbezüglich*. Sie ist „keine bloße Empfindung, sondern Aufmerksamkeit für ein Objekt oder eine Umgebung. Ihr ist nicht allein der Akt, sondern zugleich das Objekt der Wahrnehmung ein Selbstzweck. Beides ist hier nicht zu trennen. Ästhetische Wahrnehmung ist Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen.“⁸⁰⁷
- *Ästhetische Erfahrung*: An dieser Stelle kommt die biographische Seite des Subjekts mit seiner Geschichte hinzu. In der ästhetischen Erfahrung geht der komplexe Prozess der ästhetischen Wahrnehmung, welcher auf sinnlichen Wahrnehmungen basiert, auf.

Ursula Brandstätter formuliert folgende „Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung“⁸⁰⁸:

- *Sinnlichkeit*: Die Tatsache, dass ästhetische Erfahrung zunächst und in erster Linie durch die Sinne vermittelt wird, schließt die kognitive Beteiligung nicht aus. In der ästhetischen Erfahrung stehen Anschauung und Begriff in einem besonderen Verhältnis zueinander: Während einerseits Erkenntnisse der Wahrnehmungsfor-

⁸⁰⁶ Schäfer, 2001, S. 238

⁸⁰⁷ Seel, 1996¹, S. 48

⁸⁰⁸ Brandstätter, 2004, S. 29 ff.

schung darauf hinweisen, dass die sinnliche Wahrnehmung auf einer kognitiven und kategorialen Basis geschieht, kann „das Einzigartige der ästhetischen sinnlichen Erfahrung ... niemals vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden“⁸⁰⁹.

- *Selbstzweck*: Ästhetische Erfahrung ist im Gegensatz zu Alltagserfahrungen nicht an äußere Ziele, Aufgaben und Funktionen gebunden und somit frei von der Pflicht, ein bestimmtes Ziel verfolgen zu müssen. Dadurch ergibt sich ein spezielles Raum- und Zeitverhältnis. Die „Bezogenheit auf die Wahrnehmung selbst und damit auf die wahrnehmbaren sinnlichen Eigenschaften eines Objekts“ führt dazu, dass „die objektive „Außenzeit“ an Bedeutung [verliert]“⁸¹⁰. Martin Seel spricht in diesem Zusammenhang vom „Modus des Verweilens“⁸¹¹, in dem in bewusster Wahrnehmung des Objekts und des Wahrnehmungsvorgangs als solchem eine zeitlose Gegenwart geschaffen wird (*Eigenzeitlichkeit*). Ähnlich verhält es sich mit der *Eigenräumlichkeit* ästhetischer Erfahrungen. Gemeint ist im metaphorischen Sinne das Betreten eines ästhetischen Raumes, der uns in Distanz treten lässt zu faktischen Räumen.
- *Selbstbezüglichkeit*: Wie bereits erwähnt, wird ästhetische Erfahrung verstanden als ein Wahrnehmen eines Objekts und gleichzeitig als Wahrnehmung des ästhetischen Vollzugs. Somit handelt es sich dabei um eine Form der Erfahrung, die nicht zwangsläufig an ein Kunstwerk gebunden ist.
- *Selbst- und Weltbezug*: Bezugnehmend zum vorangegangenen Merkmal wird deutlich, dass Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung grundsätzliche Bestandteile der ästhetischen Erfahrung darstellen. Der Weltbezug, also der Bezug zu einer äußeren Wirklichkeit, findet sich oft in dem notwendigen Rückgriff auf gemeinsame Zeichenvorräte wieder. Es besteht ein „gradueller Unterschied zwischen einer Wahrnehmungsweise, die bspw. auf ein Handlungsziel hin orientiert ist und sich aufgrund dieser Orientierung gleichsam selbst vergisst, und einer ästhetischen Wahrnehmung, die unabhängig von äußeren Zielen den Prozess des Wahrnehmens selbst genießt“⁸¹².

⁸⁰⁹ Brandstätter, 2004, S. 30

⁸¹⁰ Brandstätter, 2004, S. 31

⁸¹¹ Seel, 1996¹, S. 50

⁸¹² Brandstätter, 2004, S. 33

- *Distanz*: Im Prozess der ästhetischen Erfahrung tritt das Subjekt in Distanz zum wahrgenommenen Objekt.

„Die Selbstbezüglichkeit der ästhetischen Wahrnehmung, die sich ihres ästhetischen Charakters bewusst ist, verhindert die vollständige, selbstvergessene Identifikation. Sobald ich ein Bild als Bild erkenne, eine Wahrnehmung als ästhetische Wahrnehmung erlebe, begeben mich auf eine Meta-Ebene, die eine Distanz zwischen mir und dem wahrgenommenen Objekt schafft.“⁸¹³

Das Bewusstsein der Wahrnehmung verhindert die Identifikation mit dem ästhetischen Objekt. Damit einher geht eine *Fiktionalität* auf der Seite des Objekts. Beide Aspekte, ästhetische Distanz und *Fiktionalität* ermöglichen die Entfaltung von *Potentialität*. Diese Kontingenzen bedeuten auf der Seite des Objekts Wirklichkeitsdarstellungen, welche „unabhängig von Gesetzmäßigkeiten und Zwängen der Alltagswirklichkeit“ erscheinen. Auf der Subjektseite bedeutet *Potentialität* „Entfaltung des Möglichkeitssinnes“⁸¹⁴.

- *Differenz*: Der Differenzaspekt erschließt sich insbesondere in der Betrachtung der Erfahrung mit Kunst. Im postmodernen Verständnis besteht ein wesentliches Element der Kunst in der Verstörung, in dem Aufbrechen von traditionellen Wahrnehmungsweisen. Die Aufmerksamkeit wird geweckt durch die Infragestellung des Vertrauten, durch die Irritation, die eine Unterscheidung zum Gewohnten herbeiführt. Allerdings stellt sich die Frage, ob der affirmative Umgang mit dem Vertrauten nicht ebenso zum ästhetischen Erfahrungsreich zählt. Eine weitere Form der Differenz ergibt sich zwangsläufig im kommunikativen Austausch über ästhetische Erfahrungen, stellt die Sprache als Medium ja nur den möglichen Versuch dar, die zutiefst selbstbezogene Erfahrung mit dem ästhetischen Objekt in ein – auf das Zeichenrepertoire bezogen – verständliches semiotisches System zu übertragen.

⁸¹³ Brandstätter, 2004, S. 34

⁸¹⁴ Brandstätter, 2004, S. 35

14.4 Lernziele der ästhetischen Bildung

Diese „Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung“, von Brandstätter als „Versuch, wesentliche Themen in der Bestimmung der ästhetischen Erfahrung zu benennen“⁸¹⁵ bezeichnet, markieren die Bezugspunkte einer ästhetischen Wahrnehmung, die mit dem Anspruch einer ästhetischen Bildung den Ort der pädagogischen Bedeutung erreicht.

Wie erwähnt, formulierte Hartmut von Hentig 1969 „Lernziele im ästhetischen Bereich“, in denen er forderte:

„Der Schüler soll an möglichst verschiedenen Gegenständen auf möglichst verschiedenen Gebieten ... die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit sowohl der Wahrnehmung wie der Wiedergabe seiner Umwelt machen. [...] Er muss erfahren, wie der sinnliche Genuß kultiviert und dadurch erhöht wird. [...] Seine Ausbildung an den verschiedenen Gegenständen ... sollte, so wie sie auch immer wissenschaftlich und politisch sein soll, auch immer ästhetisch sein – das heißt: seine sinnliche Wahrnehmung üben, verselbstständigen und steigern. [...] Die Erfahrung von der eigenen Anfälligkeit für Schönheit muß ermutigt und geschützt werden. So könnte eine Ich-Stärkung durch Sensibilisierung geschehen – zwei Vorgänge, von denen man gemeinhin glaubt, daß sie sich ausschließen.“⁸¹⁶

Mit der Unterscheidung von ästhetischer Bildung mit dem Blick auf ästhetisierte Objekte der Lebensumwelt und ästhetischer Bildung, bezogen auf Objekte der „Bildenden Künste“, verweist Jürgen Hasse darauf, dass mit der Abkehr von einer Ästhetik des „Schönen“ hin zur Sinnes- und Wahrnehmungsschulung die Betrachtung von Kunstobjekten nicht aus dem Potential ästhetischer Erfahrungen ausgeschlossen ist.

„Ästhetische Bildung hat aufgrund ihrer reflexiven Implikationen der Be-Sinnung sozialpädagogische Potentiale, die im Falle ihrer Entfaltung zur gesellschafts-kritischen und selbst-bewussten Kommunikation ästheti-

⁸¹⁵ Brandstätter, 2004, S. 36

⁸¹⁶ Hentig, 1969, S. 30 f.

scher Ansprüche befähigen können. Vorausgesetzt ist dabei, dass sich ästhetische Bildung weder in die Vermittlung von elitärem Kunst-Rezeptionswissen verirrt, noch als ästhetische Bildung in plätschernd feuilletonistischen Konversationsroutinen aufgeht. Ästhetische wie ästhetische Bildung fördern je auf eigene Weise die Fähigkeit, sich Unvertrautem und (allzu) Vertrautem anzunähern.“⁸¹⁷

14.5 Ästhetische Bildung in der Grundschule

Die ästhetische Bildung in der Grundschule weist aufgrund der aus entwicklungspsychologischer Sicht begünstigten Altersstruktur eine wesentliche Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes auf. Gerade die Grundschule mit ihren didaktischen Leitvorstellungen einer ganzheitlichen, schülerorientierten und an der Lebenspraxis ausgerichteten⁸¹⁸ Auseinandersetzung mit den Lernanforderungen ist grundsätzlich in ihrem allgemeinen, methodisch-didaktischen Profil durch einen (fächer-)übergreifenden Sinn für die ästhetische Bildung ausgezeichnet oder sollte es zumindest sein. Allerdings gilt es, die Forderung eines „ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen“ nicht als normative Formel zu betrachten, da letztlich jede Form des Lernens unter dem Einsatz aller Sinne, also ganzheitlich geschieht:

„Daß sich gleichwohl Schief lagen im Verhältnis ästhetischer und theoretischer Formen einer lernenden Annäherung an Wirklichkeit in der Schule antreffen lassen, sagt schließlich nur, daß das Verhältnis zwischen sinnlichem und begrifflich abstrahierendem Lernen zugunsten des letzteren aus dem Lot geraten ist. Dieses kann man aus anthropologischer Sicht für problematisch halten. Ganzheitlich bliebe es dennoch. Die Frage ist deshalb eher, welches Verhältnis warum anders justiert werden soll.“⁸¹⁹

Ganzheitlichkeit scheint demnach nicht das dringlichste Problem zu sein. Vielmehr muss die Frage gestellt werden, in welchem Verhältnis die Schüler zur

⁸¹⁷ Hasse, 2007, S. 6

⁸¹⁸ Dieses gilt zumindest im Vergleich zur eher szientistischen und kognitiven Didaktik der weiterführenden Schulen.

⁸¹⁹ Hasse, 1998, S. 10

„Ganzheitlichkeit ihres Daseins“ stehen, „in welchem Rahmen die chaotisch-mannigfaltigen Verflechtungen des eigenen Lebens der Erfahrung zugänglich gemacht werden können“⁸²⁰, und wie ästhetische Bildung letztlich zu mentalen Repräsentationen im Sinne von ästhetischen Kompetenzen führt:

„Der offene Zielhorizont ästhetischer Erfahrung (im Lernen) impliziert schon als Bedingung der Möglichkeit den Übertritt ins Metier der theoretischen Erfahrung. Die Suche nach Wegen ästhetischen Lernens steht damit in einem direkten Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis, in dem ästhetische Erfahrung zur Gewinnung theoretischer, also letztlich abstrakter Erkenntnisvollzüge stehen soll.“⁸²¹

Jürgen Hasse nennt drei „Legitimationen ästhetischen Lernens“:

- *Stärkung der Sinnlichkeit*: Die pädagogische Forderung nach mehr „Sinnlichkeit“ in der Schule bezieht sich zumeist auf den Wunsch nach einer „über das Visuelle hinausgehenden sinnlichen Wahrnehmung“. Hasse sieht in der „Präpotenz des Auges“ einen kulturgeschichtlich begründeten „Prozeß zivilisationsbedingter Kontroll- und Herrschaftsmechanismen, der im Sinne systemischer Steuerung eine Abstraktion der Individuen vom eigenen Selbst verlangte“⁸²². Insofern enthält die Forderung nach einem multisensorischen Lernen eine anthropologische Komponente. Das „Lernen mit allen Sinnen“ darf sich allerdings nicht in einer reinen quantitativen Vermehrung erschöpfen. In dem Fall besteht die Gefahr von „erlebnisgesellschaftlicher Veroberflächlichung des Lebens“⁸²³. Eine Stärkung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit führt nach Hasse zu einer ethischen Grundsatzfrage:

„Mit Hilfe unseres sinnlichen Wahrnehmungsvermögens werden wir der Welt gewahr. Die gewonnenen Eindrücke wecken Handlungstendenzen, denen wir innerhalb der Polarität von Lust und Unlust folgen. Wozu das

⁸²⁰ Hasse, 1998, S. 2

⁸²¹ Hasse, 1998, S. 4

⁸²² Hasse, 1998, S. 5

⁸²³ Hasse, 1998, S. 5

*ästhetisch Vernommene schließlich veranlaßt, ist keine Frage der Ästhetik mehr, sondern eine der Ethik: Was soll ich tun?*⁸²⁴

Eine Stärkung der Sinnlichkeit bedeutet also letztendlich eine Vergrößerung der Kontingenz an sinnstiftendem Verhalten, und somit schließt sich die Frage an, welches Selbstbild den Schülern Grundlage ihres auf Sinnlichkeit basierenden Verhaltens sein soll. Zum Ziel einer ästhetischen Bildung wird „die kritisch-reflexive Erweiterung des Verstandesbewußtseins durch ein starkes „Sinnenbewußtsein“. Die Wege autopoietischer Selbststeuerung in die individuelle Bahnung sinnstiftender Lernwege verlaufen damit auf einem ethischen Kurs, der das Mögliche am Maß des Zulässigen justiert.“⁸²⁵

- Differenzierung der Wahrnehmung: Der Stärkung der Sinnlichkeit geht in jedem Fall eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Martin Seel schreibt, dass „das Erscheinen in der Sphäre sinnlicher Vernehmbarkeit – als Schrift, Klang, Bild, Bildfolge oder Bildraum – ... eine unhintergehbare Voraussetzung dafür [ist], daß etwas überhaupt als ästhetische Konstruktion verstanden werden kann“⁸²⁶. Ein erweitertes Wahrnehmungsspektrum begünstigt ein größeres Potential möglicher Eindrücke und bedeutungsvoller Assoziationen. Als wesentliches Element kommt das Empfinden und Wahrnehmen, das „Nach-Denken“ der eigenen Wahrnehmung hinzu. Kriterien einer in diesem Sinne reflektierenden Wahrnehmung finden sich in Form der unmittelbaren Erfahrung auf der „leibbezogenen“ Ebene, in Form einer begrifflichen zweiten Ebene und schließlich als Erfahrung auf einer „lebens- und gattungsgeschichtlichen Ebene“⁸²⁷. Das sinnliche Empfinden auf der „leibbezogenen“ Ebene und das begriffliche Lernen führen erst in der auf sich selbst und auf den Gegenstand bezogenen Auseinandersetzung zu einem erkenntniserweiternden Lernprozess.
- Erfahrung von Transparenz: Diese Auseinandersetzung als ein „selbst- und gegenstandsbezogenes Nach-Denken biographischer und anthropologischer

⁸²⁴ Hasse, 1998, S. 6

⁸²⁵ Hasse, 1998, S. 7

⁸²⁶ Seel, 1996², S. 108

⁸²⁷ zur Lippe, 1987, S. 27 ff.

Bedeutungen individuellen Erlebens⁸²⁸ stellt den Bezug zu den elementaren Sinnfragen her, denen sich das Kind in seinem Wirken und Sein innerhalb einer komplexen Welt ausgesetzt sieht.

„Wenn Erfahrung sich am sinnlichen Erleben eines über die Hand krabbelnden Käfers entzündet, dann transzendiert das scheinbar banale Moment dieser Begegnung ins Andere dessen, was sich in der Lebenswelt in den Gegenständen alltäglicher Verständigung finden lässt.“⁸²⁹

In dem kontemplativen Moment der ästhetischen Wahrnehmung gelingt ein „Abstand zur menschlich gemachten und menschlich gedeuteten Welt“⁸³⁰.

Durch diesen „Abstand“ unterscheidet sich die ästhetische Wahrnehmung von Weltzugängen, die in erster Linie wissenschaftlich-technisch, hermeneutisch-geschichtlich oder grundsätzlich normativ vorstrukturiert sind. Damit umfasst ästhetische Bildung „in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur, Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsformen und Geschmacksbildungen, die Befähigung zu Bewegung, Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft, zu Imagination und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate“⁸³¹.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine ästhetische Bildung als grundlegende und basale Bildung in der Grundschule mehr ist als eine erbauliche und entspannende Kompensation kognitiven Lernens. Sicherlich beinhaltet ein Lernarrangement, das dem Aspekt der ästhetischen Wahrnehmungsförderung einen besonderen Stellenwert einräumt, Phasen einer kontemplativen und zuvorderst auf emotionale Empfindungen gerichtete Selbstbezüglichkeit, die im musikpädagogischen Zusammenhang im Entferntesten an Elemente der historischen Gestalt einer „Musischen Bildung“ erinnert. Allerdings erscheint es aufgrund der historischen Schwerlastigkeit eines instrumentalisierten Begriffs der „Musischen Bildung“ ir-

⁸²⁸ Hasse, 1998, S. 9

⁸²⁹ Hasse, 1998, S. 9

⁸³⁰ Seel, 1996², S. 229

⁸³¹ Liebau & Zirfas, 2007, S. 10

reführend und unangebracht, die aktuelle Vorstellung einer ästhetischen Bildung im Sinne der „aisthesis“ als „musisch-ästhetische Bildung“⁸³² zu bezeichnen. Das hier dokumentierte Verständnis einer Wahrnehmungserziehung versteht sich als übergeordnetes Lernfeld, welches sich nicht auf einzelne Fächer reduzieren lässt. Ästhetische Erfahrungsbildung geschieht in der Auseinandersetzung mit „Weltphänomenen“ und nicht in der normativen Enge fachlicher Reduktionen. Auch wenn bspw. im Unterricht der Fächer Musik oder Kunst handwerkliche Grundlagen zum Umgang mit ästhetischen Erfahrungspotentialen geschaffen werden, greift eine Reduktion der ästhetischen Bildung auf diese Grundlagen oder gar eine Gleichsetzung damit inhaltlich zu kurz. In ihrer fächerübergreifenden, kooperativen und integrativen Charakteristik bietet sich ästhetische Bildung für alle Unterrichtsformen an, in denen im Sinne der oben beschriebenen Ganzheitlichkeit Lernangebote für die Schüler bereitgestellt werden, welche möglichst viele Sinne ansprechen und ausreichend Zeit und Raum beinhalten, um nicht nur in selbstbezogener Reflexion Erlebnisse ästhetisch verarbeiten zu können, sondern auch im kommunikativen Austausch mit Lehrern und Mitschülern eine erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit zu erlangen und zu üben. Dabei gilt es, das breite ästhetische Erfahrungsspektrum, welches die Schüler bereits besitzen und in die schulischen Zusammenhänge mit einbringen, aufzugreifen, zu fördern und weiter zu entwickeln. Auch wenn gerade die Grundschule vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit sinnlichen und wahrnehmungsfördernden Situationen bietet und das Wissen um die Notwendigkeit des „Lernens mit allen Sinnen“ Gegenstand des grundsätzlichen, pädagogischen Handlungskonzepts eines Grundschullehrers ist, unterliegt das Alltagshandeln weniger theoriegeleiteten und zuvorderst pragmatischen Gesichtspunkten. Beispielsweise unterstützen kulturelle Angebote an die Schüler – fächer- und eventuell jahrgangsübergreifend und gegebenenfalls als außerschulisches Lernangebot konzipiert – bei entsprechender didaktischer Aufarbeitung die ästhetische Bildung. Dabei sind diese Angebote jedoch nicht als Selbstzweck, sondern als anregende Impulse zu verstehen.

⁸³² vgl. Aissen-Crewett, 2000

14.6 Ästhetik im Lehrplan der Grundschule am Beispiel NRW

Im Folgenden soll dokumentiert werden, in welcher Form ästhetische Bildung Eingang in die „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“⁸³³ gefunden hat. Die Entscheidung für den Lehrplan der Grundschule in NRW hängt mit der exemplarischen Deduktion der musikpädagogischen und epistemologischen Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Musikunterricht an einer nordrhein-westfälischen Grundschule im letzten Teil dieser Arbeit zusammen.

- Im **Lehrplan Deutsch** heißt es unter *3. Kompetenzerwartungen (3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen)*:

„Die Schülerinnen und Schüler sprechen über den ästhetischen Wert von Sprache.“

- Im **Lehrplan Kunst** heißt es unter *1. Aufgaben und Ziele (1.1 Der Beitrag des Faches Kunst zum Bildungs- und Erziehungsauftrag)*:

„Aufgabe des Kunstunterrichts in der Grundschule ist es, Freude und Interesse an ästhetischen Ausdrucksformen zu wecken und zu fördern. [...] Das Fach Kunst fördert die Bereitschaft der Kinder, sich selbstständig und kritisch mit Objekten und Bildarten der Alltagswelt, der Kunst, der Werbung, der Medien und allgemein mit ästhetischen Phänomenen auseinander zu setzen.“

Dann im Folgenden unter *1. Aufgaben und Ziele (1.2 Lernen und Lehren)*:

„Schon vor Schuleintritt haben die Schülerinnen und Schüler vielfältige individuelle Wege eines ästhetischen Weltzugangs erworben. An die Vielfalt der erworbenen Ausdrucks- und Verstehensweisen der Kinder knüpft das Fach Kunst an und fördert eine weitere Erschließung. [...] Im Unterricht des Faches Kunst wird gelernt, die eigenen ästhetischen Prozesse und Produkte und die anderer zu achten und als eigenständige Lernwege und

⁸³³ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008

Lösungen zu würdigen und zu beurteilen. Ein angemessener Wechsel von rezeptiven und praktischen Prozessen fördert die kindliche Neugier und die Freude an ästhetischen Prozessen.“

Unter 3. Kompetenzerwartungen (3.4 Textiles Gestalten):

„Die Schülerinnen und Schüler erleben und reflektieren Textiles als kulturell bedingt und das textile Material als gestaltbar. Im experimentellen und zielgerichteten Gestalten erweitern sie technisches Können und ästhetisches Empfinden.“

Unter 3. Kompetenzerwartungen (3.7 Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten):

„Die Schülerinnen und Schüler vertiefen durch die Begegnung mit Bildern und Objekten ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen, Eindrücke und Erkenntnisse. In der Begegnung mit der Vielfalt künstlerischer Objekte bieten sich Chancen zur Selbstbestimmung, zum Üben von Toleranz und zur Weltorientierung.“

- Im Anhang zum **Lehrplan Sport** findet sich unter *Rahmenvorgaben für den Schulsport (1. Pädagogische Grundlegung für den Schulsport, 1.2 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule, Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten (B))*:

„Der Sport bietet in der Schule mehr Anlässe als jedes andere Fach, die Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erproben und zu reflektieren. Die Identifikation mit der eigenen Bewegung bringt es mit sich, dass Arbeit am Bewegungsausdruck immer auch Arbeit am Ich ist. Die Aufgabe des Sportunterrichts kann darin bestehen, junge Menschen bei dieser Arbeit zu unterstützen. Das schließt ein, dass sie auch lernen: Ich bin mehr als mein Körper. Im Sportunterricht geht es unter dieser Perspektive zunächst darum, die Vielfalt des individuellen Bewegungsrepertoires über das instrumentell Zweckmäßige hinaus zu erweitern: mit der Bewegung zu spielen, sich über Bewegung auszudrücken und Bewegungsideen zu gestalten. An geeigneten Beispielen, u. a. aus Tanz, Turnen, Akrobatik, Jonglage, sollen

alle Schülerinnen und Schüler lernen, Bewegungskunststücke auf einem für sie angemessenen Niveau zu gestalten und zu beurteilen. Bewegung bietet sich in diesem Zusammenhang als Medium ästhetischer Erziehung an.“

Unter 1.3 *Beiträge des Schulsports* zu überfachlichen Aufgaben der Schule steht zu lesen:

„Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule enthält jedoch auch Aufgaben, für die nicht ein einzelnes Fach zuständig sein kann. Dabei gehen die fachspezifischen pädagogischen Perspektiven und die fächerübergreifenden Beiträge zum Teil ineinander über. Insbesondere zu folgenden gegenwärtig bedeutsamen überfachlichen Erziehungsaufgaben kann der Schulsport einen besonderen Beitrag leisten: ... ästhetische Erziehung“

Des Weiteren unter 2. *Inhaltsbereiche des Schulsports* (2.1 *Auswahl und Gliederung der Inhaltsbereiche, Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport / Bootssport / Wintersport* (Inhaltsbereich 8)):

„Die Wahrnehmungsfähigkeit, insbesondere im Zusammenwirken mehrerer Sinne, und das ästhetische Spiel mit Bewegungsideen werden in diesem Inhaltsbereich besonders angesprochen.“

- Im **Lehrplan Religionslehre** heißt es unter 1. *Aufgaben und Ziele* (1.2 *Lernen und Lehren*) der Evangelischen Religionslehre:

„Bedeutende fachspezifische Lernwege sind Erzählen, reflektierende Gesprächssituationen, meditative Lernformen sowie musisch-ästhetische Anschauungs- und Ausdrucksmittel.“

Sowohl im Fach Evangelische Religionslehre als auch im Fach Katholische Religionslehre lässt sich zum Punkt 4. *Leistungen fördern und bewerten* lesen:

„Fachbezogene Kriterien der Leistungsfeststellung sind: [...] die Fähigkeit, sich in verschiedenen Formen auszudrücken (bspw. musikalisch, ästhetisch, kreativ-gestalterisch, kreativ-sprachlich)“

Der auffälligste Aspekt bei der Durchsicht des nordrhein-westfälischen Lehrplans für die Grundschule ist die Tatsache, dass ausgerechnet in den Ausführungen zum Fach Musik der Begriff der ästhetischen Erziehung oder Bildung vergeblich gesucht wird. Allerdings wird unter *1. Aufgaben und Ziele (1.1 Der Beitrag des Faches Musik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag)* als eine Aufgabe des Musikunterrichts in der Grundschule die Entfaltung der „musikalischen Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit“ genannt. Unter *1. Aufgaben und Ziele (1.2 Lernen und Lehren)* heißt es: „Die Bemühungen um Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Orientierung über die Vielfalt von Musik berücksichtigen die musikalische Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre Hörgewohnheiten.“

Der sicherlich lohnenswerte Vergleich des Stellenwertes einer ästhetischen Bildung in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen respektive der allgemeinbildenden Grundschulen aller Bundesländer kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Jedoch sei an dieser Stelle ergänzt, was die Kultusministerkonferenz 2008 für den empfohlenen Studienbereich „Ästhetische Bildung“ (Kunst, Musik, Bewegung) als Zusammenfassung der Fächer Musik, Kunst und Sport formulierte:

„Fachliche Perspektiven:

- Grundlagen ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung; Bedeutung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit in der Welt- und Selbstaneignung von Grundschulkindern;
- Analyse von Alltagskultur und medial vermittelter Welt im Hinblick auf ästhetisch gestaltete Lebensformen, ästhetische Transformationen von Alltag;
- Entwicklungsbedingtheit ästhetischer Darstellungsformen von Grundschulkindern;
- praktische Umsetzung in mindestens einem Teilbereich.

Fachdidaktische Grundlagen:

- Primarstufenbezogene Unterrichtsinhalte und -ziele der Fächer Kunst, Musik und Sport sowie deren Integration in der ästhetischen Bildung;
- kindgerechte Produktion von ästhetischen Ausdrucksformen wie Klangbildern, bildhaftem Gestalten, körperlich-mimischen Ausdrucksformen, Motorik;
- Ästhetisierung des Lehrens und Lernens;
- praktische Gestaltung von Lernarrangements in mindestens einem Teilbereich.⁸³⁴

14.7 Ästhetische Erfahrung im musikpädagogischen Diskurs

Anknüpfend an die Ausführungen zur Diskussion der ästhetischen Bildung im institutionalisierten Rahmen soll hier der Blick auf die musikpädagogische Situation geworfen werden. Der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß hat den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus seiner fachspezifischen Sicht in mehreren Studien beschrieben:

*„Ästhetisch genießendes Verhalten, das zugleich Freisetzung **von** und Freisetzung **für** etwas ist, kann sich in drei Funktionen vollziehen: für das produzierende Bewusstsein im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk (Poiesis), für das rezipierende Bewusstsein im Ergreifen der Möglichkeit, seine Wahrnehmung der äußeren wie der inneren Wirklichkeit zu erneuern (Aisthesis), und schließlich – damit öffnet sich die subjektive auf intersubjektive Erfahrung – in der Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil oder in der Identifikation mit vorgezeichneten und weiter zu bestimmenden Normen des Handelns. Poiesis, Aisthesis und Katharsis als die drei Grundkategorien der ästhetischen Erfahrung sind nicht hierarchisch als ein Gefüge von Schichten, sondern als ein Zusammenhang von selbstständigen Funktionen zu denken: Sie lassen sich nicht aufeinander zurückführen, können aber wechselseitig in ein Folgeverhältnis treten.“⁸³⁵*

⁸³⁴ Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2008, S. 42

⁸³⁵ Jauß, 1977, S. 62 f.

Schläbitz verweist darauf, dass sich diese drei Grundkategorien der ästhetischen Erfahrung in den „weiter aufgefächerten Lernbereichen Improvisation, Produktion, Reproduktion, Transformation und Rezeption“ innerhalb des Musikunterrichts der Grundschule wiederfinden.⁸³⁶ Im Rahmen der ästhetischen Bildung in der Grundschule eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten durch das Fach Musik. So kann es sich „von der Klangproduktion mit Musikinstrumenten oder der mit anderen Materialien, die experimentell erkundet werden und zum improvisatorischen Umgang einladen, über die Reproduktion vorgegebener Formen bis hin zur Transformation von Musik zu Bild, in Schrift, Tanz oder Bewegung (szenischem Spiel) ... einbringen und implizit als auch explizit Rezeptionsweisen reflektieren“⁸³⁷.

14.7.1 Ist ästhetische Erfahrung vermittelbar/mittelbar/mitteilbar? – Hermann J. Kaiser

In den musikpädagogischen Diskursen der vergangenen Jahrzehnte stand im Zusammenhang mit der ästhetischen Bildung primär der Begriff der Erfahrung im Mittelpunkt. Insbesondere im pädagogisch-didaktischen Rahmen innerhalb des Themenfeldes der musikalisch-ästhetischen Bildung stellen sich Fragen nach einer Vermittelbarkeit ästhetischer Eindrücke sowie nach einer Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrungen. Hermann J. Kaiser hat zur Phänomenologie musikalisch-ästhetischer Erfahrungen viel zitierte Überlegungen angestellt und sich mit der grundlagentheoretischen Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrungen auseinandergesetzt. So deutet Kaiser den „ästhetischen Genuß“ und das „charakterisierende Moment der *Identifikation*“ als „Möglichkeitsbedingung der Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrung“⁸³⁸. Rekurrierend auf aristotelische Ausführungen zur griechischen Tragödie vergleicht Kaiser die Grundzüge eines ästhetischen Empfindens mit den Erfahrungen eines Zuschauers in der Tragödie, welcher mit dem Helden empfindet und sich mit ihm identifiziert, ohne tatsächlich das Schicksal desjenigen erleiden zu müssen. Durch diese fiktive „Nachahmung“

⁸³⁶ Schläbitz, 2011, S. 591

⁸³⁷ Schläbitz, 2011, S. 591

⁸³⁸ Kaiser H. J., 1992, S. 100

der Wirklichkeit durchlebt der Zuschauer eine Reinigung (Katharsis), und zwar in gleichzeitigem Vollzug einer ästhetischer Distanz und einer unmittelbar inneren Beteiligung. Kaiser spricht von einer „Affiziertheit des Ich“⁸³⁹, die sich – hier argumentiert er mit Moritz Geiger⁸⁴⁰ – als ein „ästhetischer Genuß“ oder „Selbstgenuß“ bestimmen lässt, welcher zum Aufbau einer Erfahrung notwendig ist. Der Frage der Mittelbarkeit einer Erfahrung nähert sich Kaiser zunächst über die Feststellung, dass die Mitteilung in Form eines Urteils erfolge. Unter Bezugnahme auf Kants „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“ stellt Kaiser dem logischen Urteil, das in der Zielvorstellung einer Gesamterkenntnis subsumierend immer neue Erkenntnisse aufeinander aufbaut, das ästhetische Urteil gegenüber. Das ästhetische Urteil ist – im Gegensatz zum objektbezogenen logischen Urteil – zwar auf einen äußeren Gegenstand bezogen. Dieses Objekt ist jedoch als „Gegenstand möglicher Erkenntnis ... in das Gesamt unserer Welt einordbar und damit auch erkenntnistätig bestimmbar“⁸⁴¹. So fällt der tatsächlich und äußerlich bewusst wahrgenommene Gegenstand in eigentümlicher Weise auf den Betrachter zurück:

„Doch das interessiert nicht, wenn wir von einem Gegenstand, einer Melodie, einer tänzerischen Bewegungskombination sagen, sie seien schön. Darin wird für Kant etwas Eigenartiges sichtbar: In diesem Urteil wird eigentlich gar nichts über den Gegenstand, die Melodie, die tänzerische Bewegung ausgesagt.“⁸⁴²

Das Urteil spiegelt den „Geschmack“ bzw. nach Kant „das Gefühl der Lust oder Unlust“ wider. Der Geschmack bezieht „den gesehenen Gegenstand, den gehörten Sachverhalt auf das „Lebensgefühl“ des Subjektes ... und formuliert das darin erscheinende Urteil“⁸⁴³. Das Urteil wiederum erfordert die Existenz weiterer Subjekte. Immanuel Kant:

⁸³⁹ Kaiser H. J., 1992, S. 101

⁸⁴⁰ vgl. Geiger, 1922

⁸⁴¹ Kaiser H. J., 1992, S. 103

⁸⁴² Kaiser H. J., 1992, S. 104

⁸⁴³ Kaiser H. J., 1992, S. 104

„Der Geschmack [geht] auf ‚Mitteilung‘ seines Gefühls der Lust oder Unlust an andere und enthält eine Empfänglichkeit, durch diese Mitteilung selbst mit Lust affiziert, ein Wohlgefallen (complacentia) daran gemeinschaftlich mit anderen (gesellschaftlich) zu empfinden.“⁸⁴⁴

Nun ist die ästhetische Erfahrung als einzigartiges Phänomen nur dem empfindenden Subjekt zugänglich und Kaiser stellt die Frage, wie „musikalische Erfahrung mitteilbar sein [soll], wenn in Erfahrung überhaupt gerade nur jenes aufscheint, daß die Menschen einander „unsichtbar“ bleiben, und dieses die Evidenz ist, d. h. nur dieses unvermittelt einsichtig ist?“⁸⁴⁵ Die Antwort liegt in der notwendigen Änderung der erfahrungsbegrifflichen Ebene, auf der eine empfundene Konstanz beobachtbarer Phänomene eine Vergleichbarkeit der Empfindungen suggeriert und auf den Nachweis einer Erfahrungskontinuität verzichtet wird. In diesem Sinne „ist das „Verhalten“ anderer Menschen sichtbar, keinesfalls jedoch deren „Erfahrung““⁸⁴⁶. Vergleichbar bleibt alleine die Erfahrung, sich gegenseitig als „Erfahrende“ zu erleben. Im pädagogischen Auftrag einer ästhetischen Bildung bedeutet demnach der konsequente Auftrag, Möglichkeiten zu schaffen und bereitzustellen, Strategien des Deutens und des Verstehens für sich zu nutzen und darüber hinaus ein sprachliches Vokabular zur Erhöhung kommunikativer Wahrscheinlichkeiten im Sinne eines annähernd erfolgreichen Austausches anzubahnen. In seiner „Phänomenologie musikalischer (ästhetischer) Erfahrung“ beschreibt Kaiser neben der bereits erwähnten „Ichaffiziertheit“ weitere Elemente ästhetischer Erfahrung. Musikalische und musikbezogene Erfahrungen beinhalten Kenntnisse über das „ästhetische Objekt“, über den musikalischen Prozess und weitere Sachverhalte. Die ästhetische Erfahrung „entzündet“ sich an dieser „materialen Grundlage“ der Musik. Die Nachvollziehbarkeit ästhetischer Erfahrungen ist an diese materiale Grundlage geknüpft. So können bspw. „Ort, Zeit und die in ihnen erscheinenden Personen und Gegenständlichkeiten“⁸⁴⁷ Fixpunkte einer annähernden Objektivierung von musikalischer Erfahrung darstellen;

⁸⁴⁴ Kant, 1798, § 66

⁸⁴⁵ Kaiser H. J., 1992, S. 106

⁸⁴⁶ Kaiser H. J., 1992, S. 106

⁸⁴⁷ Kaiser H. J., 1992, S. 110

somit sind sie mitteilbar. Dennoch ist das gegenständliche Wissen als Erfahrung immer eindeutig auf das wahrnehmende Subjekt bezogen und von diesem immer individuell „gewusst“. Kaiser benennt diesen Umstand mit dem Begriff des „reflexiven Charakters“. Das Verhältnis von Verstand, ästhetischem Empfinden und der Rolle der Reflexivität auf das gegenständliche Wissen bezogen beschreibt Kaiser folgendermaßen:

„Subjektive Zweckmäßigkeit heißt aber soviel wie, daß ein Gegenstand so geartet ist, daß er die Einbildungskraft (als Vermögen der Anschauung) und den Verstand (als Vermögen der Begriffe) in ein freies Spiel bringt, ohne durch die Regel des Begriffs in eine bestimmte Richtung gelenkt zu werden. Daraus ergibt sich, daß für jede ästhetische Aussage ... der Bezug auf das urteilende Subjekt, welches eine ästhetische Erfahrung gemacht hat, der reflexive Charakter konstitutiv ist und in jeder ausdrücklichen Mitteilung, geradezu als dessen Möglichkeitsbedingung, zum Ausdruck kommt.“⁸⁴⁸

Das durch die musikalische Erfahrung erworbene Wissen erhält seinen Wert für das Subjekt, wenn es als bedeutsam beurteilt und eingeschätzt wird. Diese Einschätzung erfolgt nach einer Filtrierung sämtlicher Wahrnehmungen (besser: Stimulierungen) und möglicher Verknüpfungsstrategien aufgrund der „axiologischen Dignität“ des Erfahrungswissens. Dieses Erfahrungswissen steht in zukünftigen Lebenssituationen zur Verfügung und unterliegt einer permanenten Tauglichkeitskontrolle. Im Falle der praktischen Nicht-Bewährung ergibt sich die Notwendigkeit einer neuen Erfahrung, wodurch der explizit handlungsregulierende Charakter des „Erfahrens“ deutlich wird. Dieser „pragmatische Kern“ einer musikalischen Erfahrung bedeutet die enge Verknüpfung dieser Erfahrung mit innerhalb von sozialen Handlungsbezügen reflektierten und ausgehandelten Bedeutungen und beinhaltet ihre regelmäßige Überprüfung auf subjektive Gültigkeit. Ästhetische Erfahrung ist immer an soziale Reflektionen gebunden. Für die Frage der Mitteilbarkeit ergeben sich daraus folgende Schlussfolgerungen:

⁸⁴⁸ Kaiser H. J., 1992, S. 110

„Will ich meine ästhetische Erfahrung einem anderen Menschen mitteilen, und zwar in der Weise, daß die Affektion gleichfalls mitschwingt, dann geht ein solches nur über die gemeinsame Rekonstruktion von Erfahrungssituationen. Damit wird aber zugleich deutlich, daß 1. Vermittlung musikalischer Erfahrung nicht Transplantation heißt, sondern soziale Rekonstruktion und 2. die ‚Teilung‘ von ästhetischen Erfahrung(en) an die gemeinsame Verfügbarkeit über die wirklichen konstitutiven, definitiven und interpretatorischen Instrumente zur Erstellung ästhetisch geprägter sozialer Situationen und an die Möglichkeit der Herstellung bzw. (Re)Aktivierung eines – wenigstens zeitweiligen – gemeinsamen Lebensbezuges gebunden ist.“⁸⁴⁹

Zusammenfassend lassen sich folgende Kriterien festhalten: Die ästhetische Erfahrung musikalischer Inhalte ist abhängig von Situationen, in denen der Gegenstand Musik als solcher wahrgenommen und musikalische Erlebnisse und darüber hinaus musikalische Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei kann sich die Urteilsbildung direkt an der Musik und/oder an den gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen der Präsentationsform vollziehen. Kaiser, der in diesem Zusammenhang zwischen Musik als *Erfahrungsergebnis* und *Erfahrungsprozess* unterscheidet, versteht den *Erfahrungsprozess* als über das akustische Substrat hinausgehende Bezogenheit auf eine Vielzahl sozial bedingter Faktoren. Als Erfahrungsergebnis ist Musik im Grunde ein Bewusstseinsgegenstand ganz eigener Art als ein „Wissen über die Struktur und Organisation eines ästhetischen Sachverhalts“⁸⁵⁰. Sowohl der Zeitpunkt als auch der subjektive Kern einer ästhetischen Erfahrung entzieht sich einer äußeren Betrachtung. Jedoch werden Handlungsformen ausgebildet, welche dann im konkreten Verhalten beobachtbar sind und bis zum Aufbau neuer ästhetischer Erfahrungen Gültigkeit besitzen. Mit anderen Worten: Ästhetische Erfahrung ist nur mittelbar beobachtbar und kann nur über kommunikative und soziale Prozesse Gegenstand der Verständigung und der Reflektion (nicht des Austausches!) sein. Darüber hinaus ist das Erfahren von musikalisch-ästhetischen Momenten mit einer inneren Affektion verbun-

⁸⁴⁹ Kaiser H. J., 1992, S. 113

⁸⁵⁰ Kaiser H. J., 1993, S. 171

den. Zur ästhetischen Erfahrung gehört sowohl das Wissen um den ästhetischen Sachverhalt als auch die reflexive Betrachtung der eigenen Beziehung dazu. Somit ist ästhetische Erfahrung das Ergebnis eines individuellen ästhetischen Urteils, welches – durch äußere Bedingungen angeregt – über die innere Erregtheit zur Handlungsbereitschaft bzw. -tätigkeit führt. Diese Handlung stellt trotz der affektiven Grundhaltung eine besondere Form der ästhetischen (musikalischen) Rationalität dar, die auf eine „Begründbarkeit“ der Handlung zurückzuführen ist. Auch wenn zuvorderst subjektive Wahrnehmungen Auslöser einer subjektiven Affiziertheit sind, erfolgt die Bedeutungszuweisung und die spezifische Form der Erfahrung einer gewissen inneren Logik, da „die subjektiven Bedürfnislagen entstammenden Motive, etwas so und nicht anders zu hören und dabei so und nicht anders zu empfinden“, Grundlage des Empfindens und des Verhaltens sind. „Wahrnehmungen werden zu Wahrnehmungen für unser Bewusstsein dann, wenn die einkommenden Klänge ... bereits synthetisiert sind, also eine gewisse Gestalt angenommen haben“⁸⁵¹.

Auch wenn Brandstätter konstatiert, dass die „Diskussion über ästhetische Bildungskonzepte stärker von Vertretern des Faches Kunstdidaktik als von Vertretern des Faches Musikpädagogik bestimmt“⁸⁵² wird, sollen an dieser Stelle einige Beispiele der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Bildungsbegriff erwähnt werden.⁸⁵³

14.7.2 Polyästhetische Erziehung (Wolfgang Roscher)

Das in 1970er Jahren entstandene Konzept der polyästhetischen Erziehung verdankt die Erwähnung in diesem Zusammenhang der missverständlichen Ähnlichkeit ihres Namens mit dem etwas anders verstandenen Begriff der ästhetischen Bildung. Während die Sensibilisierung für ästhetische Alltagsphänomene und die kritische Wahrnehmungsschulung im Hinblick auf Lebensbewältigung

⁸⁵¹ Kaiser H. J., 1996, S. 26

⁸⁵² Brandstätter, 2004, S. 67

⁸⁵³ Wahrnehmungsförderung und Sinnesschulung sind Inhalte nahezu jeder aktuellen Musikkonzeption. Hier geht es um Beispiele einer expliziten Schwerpunktsetzung.

Anliegen der ästhetischen Bildung darstellen, ging es Wolfgang Roscher, dem Begründer der „Polyästhetischen Erziehung“, um die „Einübung menschlicher Freiheit durch Bildung der Sinne innerhalb der Künste.“⁸⁵⁴ Die „Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung“ (IGPE) mit Sitz in Salzburg fordert zwar ebenso die Entwicklung von Wahrnehmungskultur und kritischer Sinneswahrnehmung als ein zentrales Anliegen der polyästhetischen Erziehung, betont aber die Fokussierung auf ein qualitatives „Mehr“ der Sinneswahrnehmungen – gemeint sind Wirkungsweisen und Erscheinungsformen von Kunst – und nicht nur ihr quantitatives „Viel“. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass Objekte nicht von einzelnen Sinnen wahrgenommen werden, sondern dass es im Zusammenwirken aller Sinneswahrnehmungen zu einem „integralen, mehrsinnigen Gewahren“⁸⁵⁵ kommt.

„Unsere Art der Wahrnehmung beeinflusst ... unsere Urteile, dient jedoch auch als Grundlage und Impuls schöpferischen Gestaltens. Dieses Wissen berücksichtigt Polyästhetische Erziehung inhaltlich, didaktisch und methodisch. ‚Erfahren‘ und ‚Darstellen‘ greifen in der Polyästhetischen Erziehung rezeptions- und produktionsdidaktisch ineinander und werden gemeinsam wirksam: Die Art, wie wir Dinge wahrnehmen, beeinflusst unsere kreative Schöpferkraft.“⁸⁵⁶

In diesem primär am Künstlerischen als etwas zum Alltag deutlich Anderem orientierten Anliegen zog Roscher eine klare Abgrenzung der „Bildung der Sinne innerhalb der Künste“ vom „gemeinen Sumpf des Alltäglichen [...]“. Und um seine Vermeidung einzuüben, wird die Auseinandersetzung mit dem Künstlerischen als dem Wertvollen inszeniert.⁸⁵⁷ Grundlage dieser Haltung war die Kritik Roschers an einer „funktionellen Warenästhetik“ und sein Bestreben, gegen den „Kulturterror“ und den „Musikzwang“ durch die funktionale Gebrauchsmusik eine „Polyästhetische Erziehung“ zu setzen, die in ganzheitlichen, symbiotischen Wahrnehmungsformen die Integration der Künste in den Mittelpunkt stellte.

⁸⁵⁴ Roscher, 1983, S. 14

⁸⁵⁵ Int. Gesellschaft für Polyästhetik (IGPE), 2012

⁸⁵⁶ Int. Gesellschaft für Polyästhetik (IGPE), 2012

⁸⁵⁷ Schatt, 2007, S. 104

Die Grundlage der den beiden Bereichen Produktions- und Rezeptionsdidaktik zugeordneten Lernbereiche ergibt sich aus den fünf Aspekten „Polyästhetischer Erziehung“:

- *Der interkulturelle Aspekt:* Über die Auseinandersetzung mit bspw. außereuropäischer Musik erhalten die Schüler die Gelegenheit, dem „Fremden“ im individuellen Menschen als auch in unbekanntem Kulturen tolerant und respektvoll zu begegnen.
- *Der traditionsintegrative Aspekt:* Es gilt, kulturhistorische Elemente nicht nur retrospektiv in den Musikunterricht zu integrieren, sondern in ihrer Bedeutung für die konkrete Musikpraxis nutzbar zu machen, bspw. durch die Bezugnahme auf historische Klangmodelle in Musiktheaterimprovisationen.
- *Der sozial-integrative Aspekt:* Aufgrund der sozialen Einbettung individueller Wahrnehmungen beinhalten künstlerische Ausdrucksformen immer auch politische Aspekte. Somit kommen dem Musikunterricht immer auch sozialkritische und konsumreflektierende Aufgaben zu.
- *Der interdisziplinäre Aspekt:* Durch die methodische Ausrichtung des fächerübergreifenden Projektunterrichts eröffnen sich Möglichkeiten, „gegenwärtige Tendenzen einer Vernetzung kritisch zu hinterfragen und Gemeinsames und Trennendes zwischen einzelnen Wissenschaften auszuloten“⁸⁵⁸.
- *Der intermediale Aspekt:* In Zeiten multimedialer Erscheinungsformen und vielfältiger künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten ergibt sich ebenso die Aufgabe, in bewusster Reflexion die Möglichkeiten und Grenzen eines künstlerischen Mediums bspw. im Bereich von Musiktheater- und Klangszeneimprovisation zu erkunden und diese selektiv und gezielt einzusetzen.

Insbesondere in Formen der Klangszene- und Musiktheaterimprovisationen lässt sich der integrative Anspruch durch den Einsatz der verschiedenen Ausdrucksformen (Klang, Bild, Bewegung, Wort, etc.) einlösen. Das grundlegende Prinzip der „Polyästhetischen Erziehung“ ist die Improvisation, welche in der Form des Spiels ihre geeignete Methode findet.

⁸⁵⁸ Int. Gesellschaft für Polyästhetik (IGPE), 2012

Da die „Polyästhetische Erziehung“ eine „die Einzelkünste integrierende künstlerische Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung“ als Basis für das ästhetische Erleben und für einen adäquaten Umgang mit Kunst zum Ziel hat, steht sie in der Einschätzung Wilfried Gruhns „jenseits aller Reformansätze und Diskussionen der Curriculum- und Bildungsreform“⁸⁵⁹. Die von Roscher später entworfene „Integrative Musikpädagogik“⁸⁶⁰ beschrieb er selbst als einen „Zweig“ der „Polyästhetischen Erziehung“. Brandstätter sieht darin ein Indiz für Roschers Anliegen eines primär musikpädagogischen Konzeptes. In der „Polyästhetischen Erziehung“ kommt – so Brandstätter –, „bezogen auf ein Gesamtkonzept ästhetischer Bildung, ... der analytische Blick auf die Spezifika der einzelnen Kunstformen im Rahmen eines umfassenden Konzeptes zu kurz“⁸⁶¹.

14.7.3 Musikalisch-ästhetische Bildung (Christian Rolle)⁸⁶²

Während Kaiser den Begriff der Erfahrung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellt und ausgehend von der „Ichaffiziertheit“ des Subjekts auf den reflexiven Charakter der ästhetischen Erfahrung verweist, bemüht sich Christian Rolle in dem Konzept einer „Musikalisch-ästhetischen Bildung“ sowohl grundsätzlich als auch in fachspezifischer Deduktion um die Zusammenführung der Begriffe einer ästhetischen Erfahrung und einer ästhetischen Bildung. Bildung müsse verstanden werden als „selbsttätiger, riskanter und unabschließbarer Prozeß der Erfahrung ... , in dem Menschen in Interaktionen mit anderen veränderte intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben, wodurch sich ihnen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle eröffnen“⁸⁶³. Für die pädagogische Praxis bedeutet dieses Verständnis die Notwendigkeit der

⁸⁵⁹ Gruhn, 2003¹, S. 344

⁸⁶⁰ vgl. Roscher, 1983 und Roscher, 1984

⁸⁶¹ Brandstätter, 2004, S. 69

⁸⁶² vgl. Rolle, 1999

⁸⁶³ Rolle, 1999, S. 186

„Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume⁸⁶⁴“ zur Vorbereitung „fruchtbarer Momente“⁸⁶⁵.

„Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.“⁸⁶⁶

Rolle Verständnis von musikalischer Praxis schließt über das aktive Musizieren hinaus die „unterschiedlichsten Umgangsweisen mit Musik wie Konzertbesuche, Tanzen, Sprechen über Musik usw.“⁸⁶⁷ mit ein. In der Auseinandersetzung mit Mollenhauers Kritik der ästhetischen Bildung im schulischen Kontext stellt Rolle – die Möglichkeit ästhetischer Bildung voraussetzend⁸⁶⁸ – die Frage nach dem „Wie“ einer Ermöglichung ästhetischer Bildungsprozesse und fordert eine Theorie, „die den Bildungsprozeß als intersubjektiven Erfahrungsprozeß zu beschreiben in der Lage ist, der in keinem Zeitpunkt zum Stehen kommt“⁸⁶⁹. Bei der Suche nach einem geeigneten Erfahrungsbegriff verweist Rolle auf Deweys Ansatz einer Kontinuität zwischen Kunsterfahrung und alltäglicher Erfahrung⁸⁷⁰ als Grundlage einer Ästhetik, die sich im Alltag erschließt ohne den verordneten Rückgriff auf einen Kunstwerkkanon. Wenn „Kunst nicht als eine Klasse von Gegenständen, sondern als eine Form von Erfahrungen analysiert wird, kann der Bereich der ästhetischen Wahrnehmung ausgedehnt werden auf bislang vernachlässigte künstlerische Ausdrucksformen“⁸⁷¹. Rolle konstatiert allerdings, dass Dewey die klare Unterscheidung von ästhetischer und gewöhnlicher Erfahrung schuldig bleibt. Als kontrapunktischen Gegensatz bezieht sich Rolle auf das Bild eines „sprung“haften Wechsels von Erlebnisstilen, welches der Sozialtheorie des

⁸⁶⁴ vgl. bspw. Rolle, 1999, Rolle, 2010

⁸⁶⁵ Rolle, 1999, S. 161

⁸⁶⁶ Rolle, 1999, S. 5

⁸⁶⁷ Rolle, 1999, S. 5

⁸⁶⁸ vgl. Mollenhauer, 1988

⁸⁶⁹ Rolle, 1999, S. 35

⁸⁷⁰ vgl. Dewey, 1980

⁸⁷¹ Rolle, 1999, S. 52

Phänomenologen Alfred Schütz zugrunde liegt.⁸⁷² Schütz unterscheidet diverse Sinn- und Weltbereiche mit jeweils unterschiedlichen Erkenntnis- und Erlebnisstilen. So ist die Alltagswelt eine grundsätzliche gemeinsame Bezugsgröße, der sich ergänzend weitere Sinnbereiche anschließen. Der Wechsel von einem geschlossenen Sinngebiet zu einem anderen geschieht nach Schütz in einem übergangslosen „Sprung“, bei dem der Erlebnisstil verändert wird. Weder Deweys Ansatz einer bruchlosen Kontinuität noch Schütz' Vorstellung einer strikten Differenz zwischen den Erfahrungsformen werden laut Rolle der „welthaltigen Distanz ästhetischer Erfahrungen gerecht“⁸⁷³. Seinen Begriff der ästhetisch-musikalischen Erfahrung fasst er wie folgt zusammen:

- Ästhetische Erfahrungen beruhen auf speziellen sinnlichen Wahrnehmungen. Im Fall ästhetisch-musikalischer Erfahrungen liegen zumeist akustische Ereignisse in Verbindung mit weiteren situativ bedingten Wahrnehmungselementen vor.
- Ästhetische Erfahrung beruht nicht auf als ästhetisch bezeichneten Artefakten, sondern auf einem bestimmten „Modus unserer Wahrnehmung – und erst in abgeleiteter Weise eine[r] bestimmte[n] Art von Erfahrung, von Herstellungspraxis, von Objekten usw.“ Die Art und Weise der musikalisch-ästhetischen Erfahrung ist nicht an objektiv vorhandene äußere Bedingungen gebunden und entspricht der subjektiven Ausgangslage des Wahrnehmenden.
- „Ästhetische Wahrnehmung dient nicht der Orientierung in Lebenssituationen, sondern erfolgt selbstzweckhaft.“⁸⁷⁴ Obwohl ästhetische Erfahrung zu individuellen Einsichten führen kann, folgt sie keinem begrifflich vorformulierten Sinn, ist nicht das „Verstehen eines unsagbaren höheren Sinns“⁸⁷⁵ das Ziel. Im Gegensatz zu Schütz steht für Rolle ästhetisches Erleben nicht zwangsläufig in Differenz zu anderen Situationen des täglichen Erlebens.

⁸⁷² vgl. Schütz A., 1974

⁸⁷³ Rolle, 1999, S. 70

⁸⁷⁴ Rolle, 1999, S. 120

⁸⁷⁵ Rolle, 1999, S. 120

- In Anlehnung an die Beschreibung Kaisers vom „reflexiven Charakter“ ästhetischer Erfahrungen verweist auch Rolle auf die relationale Wertigkeit ästhetischer erfahrener Objekte. Sie „beschreiben ein [subjektives, R.K.] Verhältnis zum Gegenstand mit dem Anspruch auf intersubjektive Zustimmung. Die ästhetische Wahrnehmung eines Musikstückes ist nicht nur die Wahrnehmung dieses Musikstückes, sondern stets *meine* – werthaft besetzte – Wahrnehmung. In diesem Sinne ist die ästhetische Wahrnehmung immer reflexiv.“⁸⁷⁶
- In Anlehnung an Seel unterscheidet Rolle die kontemplativ-ästhetische Wahrnehmung, in der in Abstraktion von jeglichem Sinn und in imaginativer Weise persönliche Sichtweisen auf die Welt konstruiert werden. Durch die „imaginative Wahrnehmung und Herstellung korresponsiver Objekte [werden] ... uns zudem neue Möglichkeiten [eröffnet], uns selbst zu sehen“⁸⁷⁷. Christopher Wallbaum formuliert es folgendermaßen:

„Von der atmosphärischen Praxis, in deren Wahrnehmungs-Urteilen wir unserer Lebensweise verhaftet bleiben, lassen sich offene ästhetische Wahrnehmungen und Praxen unterscheiden ... , in denen Menschen von ihren alltäglichen, kulturbedingten Perspektiven absehen, so gut sie es können, um sich für mögliche andere Perspektiven zu öffnen.“⁸⁷⁸

Rolle vermutet bei „selbstzweckhafte[n] (also nicht problemorientierte[n]) ästhetische[n] Erfahrungen ein besonderes Innovationspotential, insofern die vollzugsorientierte ästhetische Einstellung es uns ermöglicht, eine veränderte Sicht auch *der* Dinge zu gewinnen, die bei anderer Gelegenheit in Fraglosigkeit verharren würden“⁸⁷⁹. Im Hinblick auf Prozesse der ästhetischen Bildung gilt es, Situationen herbeizuführen, in denen „gewohnte Verarbeitungsschablonen“ in Frage gestellt werden, wenn die „korresponsive ästhetische Alltagspraxis [der] Klientel“ in den Bildungseinrichtungen „bildend veränder[t]“⁸⁸⁰ werden soll. So bedeutet eine schulische Auseinandersetzung mit Formen der Interpretation, des

⁸⁷⁶ Rolle, 1999, S. 121

⁸⁷⁷ Rolle, 1999, S. 121

⁸⁷⁸ Wallbaum, 2007, S. 25

⁸⁷⁹ Rolle, 1999, S. 121

⁸⁸⁰ Rolle, 1999, S. 121 f.

Verständnisses und der individuellen Bedeutungszuweisung mit dem Ziel einer ästhetischen Kompetenz die Förderung einer kommunikativen Kultur der ästhetischen Argumentation. An dieser Stelle verweist Rolle auf die enge Verbindung zwischen der subjektiven ästhetischen Erfahrung und dem Verstehen ästhetisch-präsentativer Bedeutungen. Ohne diese soziale Verständigung auf Grundlagen musikalischer Hermeneutik lässt sich keine ästhetische Theorie formulieren, da Verständigung und ästhetische Urteilskraft auf intersubjektiv gültigen Messpunkten beruht.

„Nicht materiale Eigenschaften des musikalischen Ereignisses sind der eigentliche Gegenstand ästhetischer Urteile, sondern thematisiert wird mit ihnen eine Beziehung zwischen der Musik und dem wahrnehmenden Subjekt. Diese Beziehung muß nachvollziehbar sein, wenn der Anspruch auf intersubjektive Zustimmung eingelöst werden soll, denn wer argumentiert, muß sich zumindest verständlich machen.“⁸⁸¹

Erst die Verknüpfung von imaginativen ästhetischen Urteilen und einer fundierten hermeneutische Basis führt zu ästhetischen Reflexionsurteilen. Der „kommentierende Hinweis auf bestimmte technische, formale oder auch klangliche Eigenschaften gehörter Musik reicht dafür ebensowenig aus wie die bezuglose Schilderung eigener Empfindungen“⁸⁸². Dieser Ansatz stützt in seiner Berücksichtigung des Objektes die Forderung Mollenhauers nach verlässlichen Bezugsgrößen in bildungsfördernden Prozessen:

„Dennoch bleibt es das Geschäft der Erziehung, Kinder über diese Grenze, aus dem Unsagbaren der nur kontingenten Subjektivität in den Bereich von Sprache, Kultur und Konvention herüberzuziehen. Alles andere wäre sentimental und in einem sehr ernstesten Sinne des Wortes unverantwortlich.“⁸⁸³

⁸⁸¹ Rolle, 1999, S. 124

⁸⁸² Rolle, 1999, S. 124; vgl. dazu auch als Beispiel praktischer Umsetzung: 20.3.5 „Traurige“ Musik und das Fagott als Großvater – Vom Bewusstsein semantischer Assoziationen

⁸⁸³ Mollenhauer, 1983, S. 89

An der zu bestimmenden Schnittstelle zwischen dem Gebrauch von Verständigungsgrundlagen und der subjektiven Vorstellungsdimension beschreibt Rolle mithilfe des Begriffs der „imaginativen Wahrnehmung“ Seels den Ansatz einer musikalischen Semiotik.

„Diese imaginative Dimension ästhetischer Wahrnehmung richtet sich auf die präsentative Bedeutung (die ästhetische Objekte sinnlich artikulieren), indem das sinnlich Wahrgenommene – sozusagen per Einbildungskraft – mit Sinn verbunden wird. Die Art der Darbietung eröffnet eine Sichtweise der Welt, d. h. diese Sichtweise wird erst in der Art der Darbietung erfunden und lässt sich nur durch sie – also ästhetisch – wahrnehmen.“⁸⁸⁴

Während sich dieser sinn-imaginative Modus der ästhetischen Wahrnehmung – an anderer Stelle „Aisthetik genannt“ – auf symbolisch artikuliert Objekte richtet, beschreibt Rolle daneben eine kontemplativ-ästhetische Wahrnehmung, welche in „interesselose[r] Sinnlichkeit“ eine von „praktischen Notwendigkeiten befreite, handlungsentlastete Zeit der Muße voraus[setzt], ... darüber hinaus die erworbene Fähigkeit, solche Momente zur ästhetischen Abkehr vom Leben zu nutzen, selbst wenn keine künstlichen Museums- oder Konzertsituation dazu verführt.“⁸⁸⁵ Zur Beschreibung dieser Unterscheidung führt Rolle Seel an.

„Ästhetische Wahrnehmungen sind erstens vollzugsorientierte und zweitens in einem bestimmten Sinn selbstbezügliche Formen sinnlichen oder sinnengeleiteten Vernehmens.“⁸⁸⁶

Die selbstbezügliche, kontemplativ-ästhetische Form der Wahrnehmung „verweilt bei den Erscheinungen, die ihr Gegenstand aufweist, sie ergeht sich in den Unterscheidungen, die sie ihrem Gegenstand abgewinnt, ohne darüber hinaus auf eine Bedeutung zu zielen. Ihre Begegnung mit den Phänomenen lässt deren Bedeutung außer acht.“⁸⁸⁷

⁸⁸⁴ Rolle, 1999, S. 102 f.

⁸⁸⁵ Rolle, 1999, S. 94 f.

⁸⁸⁶ Seel, 1996², S. 48

⁸⁸⁷ Seel, 1991, S. 39

Letztlich setzt sich Rolle mit der Frage der Bedeutsamkeit von Musik auseinander und konstatiert, dass „musikalische Bedeutungen sich in kulturell unterschiedlichen musikalischen Praxen konstituieren, auf diese Weise mit der jeweiligen kulturellen Lebensform verwoben sind und letztlich nur als Teil einer solchen verstanden werden können“⁸⁸⁸. Das pädagogische Ziel in multikultureller Vielsprachigkeit muss der Erwerb und der Ausbau differenzierter Ausdruckfähigkeiten zur Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten sein. So bedeutet „ein erweitertes Potential der Selbst- und Weltbeschreibung ... nicht nur ein mehr an Verständigungsmöglichkeiten, sondern eröffnet letztlich auch neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen“⁸⁸⁹. Ein reines Training des „Lesen-Lernen[s] kultureller Zeichen“ in Form von „lehrgangartigen ästhetischen Alphabetisierungsprogrammen“ wird nicht zum Aufbau einer „interkulturelle[n] ästhetische[n] Kompetenz“⁸⁹⁰ führen. Rolle verweist vielmehr darauf, dass die kontinuierliche Vergegenwärtigung gewohnter Handlungsmuster zu einer reflexiven Sensibilität und zu einer Bewusstseinssteigerung führt und dass die Förderung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeiten eine Schärfung des Blickes für individuelle Differenzen ebenso beinhaltet wie den Ausbau der Fähigkeiten, sowohl kontemplativ-ästhetische als auch ästhetisch-präsentative Erfahrungen bewusst zuzulassen, zu genießen, zu kommunizieren und zu reflektieren.

In pädagogischer Konsequenz fordert Rolle die Inszenierung von Unterrichtssituationen, in denen ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden. Das bedeutet die Bereitstellung von „Räumen“ musikalischer Praxis, die „den Schülerinnen und Schülern das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung ermöglichen, die sie zur ästhetischen Wahrnehmung anregen und die geeignet sind, die ästhetischen Erfahrungsprozesse zu unterstützen“⁸⁹¹. Somit ist nicht nur ein grundlegendes Verständnis von didaktischen Notwendigkeiten einer ästhetischen Wahrnehmungserziehung vonnöten; im Sinne eines selbstständigen und bewussten Lernens ist es notwendig, den Schülerinnen und Schülern für Prozesse ästhetischer

⁸⁸⁸ Rolle, 1999, S. 154

⁸⁸⁹ Rolle, 1999, S. 154

⁸⁹⁰ Rolle, 1999, S. 155

⁸⁹¹ Rolle, 1999, S. 187

Reflexion ein formales Rüstzeug in Form von Begrifflichkeiten und Denkweisen zur Verfügung zu stellen. Rolle vermutet eine Unterstützung ästhetische Lernprozesse durch die Beteiligung aller Akteure an Entscheidungen bzgl. der Planung und Durchführung von unterrichtlichen Vorhaben. Letztlich verweist er auch darauf, dass musikalisch-ästhetische Bildung am ehesten in fächerübergreifenden Unterrichtsprozessen gelingen kann, ein Aspekt, der im folgenden Beispiel von besonderer Relevanz ist.

14.7.4 Bildende Kunst und Musik im Dialog (Ursula Brandstätter)⁸⁹²

Dass ästhetische Bildung vom Ausgangspunkt ihrer wahrnehmungspsychologischen Konturierung her keiner zwangsläufigen Fächerzuordnung unterliegt, scheint zunächst evident. Das Ausbilden der sinnlichen Wahrnehmungsformen im Zusammenhang mit sozialen und selbstreflexiven Erfahrungs- und Handlungsmustern stellt eine allgemeinpädagogische Aufgabe dar. Der exemplarisch beschriebene Lehrplanbezug der Grundschule in NRW dokumentiert eine institutionell gesetzte und vermutlich aus der jeweiligen Fachperspektive motivierte Bezugnahme zum Thema, welche sich aus normativen Gründen der wissenschaftstheoretischen Freiheit verschließt. So bleibt nur der Verdacht des zufälligen Schicksals, dass ausgerechnet das Fach Musik in seinem Lehrplan die ästhetische Bildung nicht im Wortlaut ihres Begriffs aufführt. Nichtsdestotrotz findet sich in diesem Beispiel der Auftrag einer ästhetischen Bildung/Erziehung in den Fächern Kunst, Sport, Religionslehre und Deutsch wieder. Der Vorschlag der Kultusministerkonferenz zur Einführung eines Studienbereichs „Ästhetische Bildung“ als Zusammenfassung der Fächer Sport, Kunst und Musik zeugt ebenso von dem zugrundeliegenden Grundverständnis eines fächerübergreifenden Kriteriums einer ästhetischen Bildung.

Ein weiteres Beispiel eines Konzepts der ästhetischen Bildung findet sich in der 2004 erschienenen Arbeit Ursula Brandstätters mit dem Thema „Bildende Kunst und Musik im Dialog“.

⁸⁹² Brandstätter, 2004

Brandstätter setzt sich in diesem Konzept intensiv und ausführlich mit den Möglichkeiten und Begrenzungen einer interdisziplinären Verortung der ästhetischen Bildung auseinander und bezieht sich dabei auf den Dialog zwischen der Bildenden Kunst und der Musik. So betont sie das mögliche Nebeneinander der beiden Sparten in der Grundthematik des „Ästhetischen“ bei gleichzeitiger Hervorhebung fachtypischer Möglichkeiten wie dem Klassenmusizieren zur Absicherung des ästhetischen Bildungskonzepts. Dabei fällt die Diskussion über Fragen der „Besonderheiten, Bedingungen und Zielsetzungen“ recht einseitig aus, da „ästhetische Bildungskonzeptionen entweder sehr allgemein kunstphilosophisch orientiert sind – einzelne künstlerische Phänomene werden kaum je in den Blick genommen –, oder ... die Zielbestimmung ästhetischer Bildung vor allem aus dem Blickwinkel der Bildenden Kunst geschieht – spezifisch musikalische Aspekte bleiben dabei oft unberücksichtigt“⁸⁹³. Damit die ästhetische Bildung – Brandstätter spricht auch vom Kunstunterricht – kunstspartenübergreifend nicht zu „synästhetischen Spielereien“ und „multimedialem Basteln“⁸⁹⁴ gerät, ist die Kenntnis über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede notwendig:

*„Die Erkenntnis der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede stellt die Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzepts dar.“*⁸⁹⁵

Dabei wendet sich Brandstätter gegen die gegenwärtige Neigung der Musikdidaktik, das praktische Tun im Musikunterricht zu verabsolutieren und bezieht die materiale Basis musikalischer Kunstwerke in ihr Konzept mit ein.

Der Vergleich zwischen den Disziplinen beginnt für Brandstätter zunächst einmal auf der gemeinsamen wahrnehmungspsychologischen Ebene. Die Sinnlichkeit ästhetischer Erfahrung stellt einen unmittelbaren Bezug zur Wahrnehmung in der Musik und in der Bildenden Kunst her. In einer Abstraktion von der wahrgenommenen Außenwelt werden durch Analyse, Selektion und Synthese als grundlegende Prozesse der Wahrnehmung Informationen generiert und Sin-

⁸⁹³ Brandstätter, 2004, S. 13

⁸⁹⁴ vgl. Röbbke, 2005

⁸⁹⁵ Brandstätter, 2004, S. 13

nesreizungen mit Bedeutungen versehen. Dieser Vorgang ist als „neurophysiologisches Prinzip der undifferenzierten Codierung“ (vgl. H. v. Foerster) nach dem Grundsatz der „Neutralität des neuronalen Codes“ (vgl. Gerhard Roth) an anderen Stellen mehrmals beschreiben worden. Die Bedeutungsgenerierung durch zerebrale Prozesse geschieht – auch darauf wurde bereits hingewiesen – durch kategoriale Zuweisungen. Diese neurobiologischen Gesetze der Wahrnehmung betreffen die Alltagswahrnehmung ebenso wie die Wahrnehmung in künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen.

In der Betrachtung der Zeichensysteme beider Künste stellt Brandstätter zunächst fest, dass „beide künstlerischen Sprachen in repräsentativer Weise auf die Wirklichkeit Bezug [nehmen] (das heißt zwischen dem, was sie bezeichnen und dem, womit sie es bezeichnen, lässt sich eine Ähnlichkeitsbeziehung herstellen)“ und sich „beide Kunstformen, Bildende Kunst und Musik ... also vorrangig des Modus des *Zeigens* und nicht des Modus des *Sagens*“ bedienen. Darüber hinaus unterscheiden sich Musik und Bildende Kunst durch differierende Bezugsfelder.

„Während in der Bildenden Kunst durch Jahrhunderte hindurch die Bezugnahme auf die Wirklichkeit erster Ordnung (das ist die Wirklichkeit, wie sie uns durch die Sinne gegeben ist) bestimmend war, gibt es in der Musik – aufgrund der kaum ausgeprägten ‚Abbildfunktion‘ – nur wenige Bezugnahme auf die äußere sichtbare oder hörbare Wirklichkeit.“⁸⁹⁶

Demnach kann Musik aufgrund der „Vorherrschaft der *kunstimmanenten*, selbstreflexiven Verweisungsfunktion“ nur im übertragenen Sinne auf andere nicht-musikalische Wirklichkeiten übertragen werden. Im Gegensatz dazu spricht Brandstätter im Zusammenhang mit der Bildenden Kunst von einer „*kunsttranszendenten* über sich hinausweisenden Zeichenfunktion“⁸⁹⁷. Während in der Bildenden Kunst in „*buchstäblicher Exemplifikation*“ die Eigenschaften des Bildes zumeist in einem direkten Abbildungsverhältnis zu den Eigenschaften des gemalten Objektes stehen – vorbehaltlich der grundsätzlichen Relativität der

⁸⁹⁶ Brandstätter, 2004, S. 219

⁸⁹⁷ Brandstätter, 2004, S. 219

Wirklichkeit (R.K.) –, können musikalische Ereignisse nur metaphorisch und in selbstreferentieller Form eine „übertragende“ Wirkung ausüben (*metaphorische Exemplifikation*). Eine weitere Trennlinie zwischen den beiden Künsten macht Brandstätter anhand wahrnehmungspsychologischer Unterscheidungen Luc Ciompis aus. Ciompi benennt in Anlehnung an die abstrahierenden Kriterien Raum und Zeit das synchrone, räumliche Prinzip und das diachrone, zeitliche Prinzip als zwei voneinander unabhängige Formen der Wahrnehmung. Während „das synchrone Prinzip für den bildhaften, synthetischen und analogen Umgang mit der Welt steht, der eng an den Körper gebunden ist und der auf das Ganze zielt, ist das diachrone Prinzip durch eine analytische, sequentielle und digitale Vorgangsweise charakterisiert, die stärker vom Körper abstrahiert. Der Konkretion des Räumlichen steht also die Abstraktion des Zeitlichen gegenüber“⁸⁹⁸. In Analogie zu den hier verglichenen Künsten wirkt die Musik, als „Zeitkunst“ dem diachronen Prinzip zugehörig, im Gegensatz zur Bildenden Kunst als Beispiel des synchronen Prinzips mit ihrer auf analogen Zeichen beruhenden und sich in konkreter Materialität im Raum verwirklichenden Charakteristik. Die zeitliche Abstraktion einerseits und die räumliche Konkretion andererseits als „zwei grundlegende Möglichkeiten des ordnenden Umgangs mit der Welt“ finden „in der Musik und in der Bildenden Kunst jeweils ihren eigenen künstlerischen Ausdruck“⁸⁹⁹. Eine weitere Unterscheidung sieht Brandstätter in der Form des körperlichen Nachvollzugs des Wahrgenommenen. Während die „abstrakte, der zeitlichen Vergänglichkeit unterworfenen Musik ... im körperlichen Nachvollzug gleichsam materialisiert und konkretisiert [wird]“, werden die „konkreten, räumlich sich manifestierenden Werke der Bildenden Kunst hingegen ... über den zentrifugalen Sehsinn in ein distanzierendes Verhältnis zum Wahrnehmungssubjekt gebracht“⁹⁰⁰. Dabei trennt Brandstätter zwischen dem „*distanzierenden Sehsinn*, der vom Subjekt ausgehend zentrifugal nach außen wirkt und die klare Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufrecht erhält“ und dem dem grundsätzlichen Charakter des Hörsinns entsprechenden „*involvierenden Sinn*“, der „zentripe-

⁸⁹⁸ Brandstätter, 2004, S. 220

⁸⁹⁹ Brandstätter, 2004, S. 220

⁹⁰⁰ Brandstätter, 2004, S. 221

tal auf das Subjekt des Hörers einwirkt und tendenziell zu einer Verschmelzung zwischen Subjekt und Objekt führt.“⁹⁰¹ Auch bei dem Aspekt der körperlichen Affiziertheit macht Brandstätter im Vergleich der beiden Kunstformen Unterschiede aus. Während die Musik körperbetont und emotional wahrgenommen wird, führt der Sehsinn als Distanzsinn weniger zu einer unmittelbar affektiven Wirkung als zu einer Grundform des Erkennens. Allerdings handelt es sich hier nur um grundsätzlich tendenzielle ästhetische Erfahrungsweisen im Umgang mit Musik und Bildender Kunst.

„Im Sinne der Idee der ästhetischen Rationalität, die gerade das Ineinander von Emotion und Kognition betont, ist Musik natürlich genauso wie Bildende Kunst als Erkenntnisobjekt zu verstehen, das sich dem kognitiven Zugang erschließt, wie umgekehrt Bildende Kunst ebenso wie Musik heftige Emotionen auszulösen vermag.“⁹⁰²

Der höhere Abstraktionsgrad der Musik den Bildenden Künsten gegenüber manifestiert sich im metaphorischen und projizierenden Sprachgebrauch der musikalischen Analyse. Die musikalische Fachsprache beruht auf einer grundsätzlichen Anlehnung an außermusikalische Gegebenheiten. Auch übergeordnete Struktur- oder Funktionsbegriffe wie Gegensatz, Korrespondenz, Ähnlichkeit, Verkürzung etc. zeugen von einer unmittelbar sprachlichen Unzugänglichkeit des ästhetisch-musikalischen Geschehens. Im Gegensatz dazu kann sich die „Sprache der Bildanalyse auf ein viel breiteres Repertoire an genuin visuellen Begriffen stützen“⁹⁰³. So hat die bildanalytische Sprache die Möglichkeit, direkt und unmittelbar auf die sinnlich erfahrbare Wirklichkeit Bezug zu nehmen, da bereits die gegenständlichen Substanzen eines Werkes der Bildenden Kunst (bspw. Farben, Materialien) in einem direkten Verhältnis zur umgebenden Alltagswirklichkeit stehen im Gegensatz zu den akustischen Ereignissen eines Musikstücks, die nicht natürlicher Bestandteil unserer Alltagsumwelt sind. Bei traditionellen Kunstwerken der Bildenden Kunst lassen sich die Inhalte aufgrund ihrer konkreten, gegenständlichen

⁹⁰¹ Brandstätter, 2004, S. 221

⁹⁰² Brandstätter, 2004, S. 222

⁹⁰³ Brandstätter, 2004, S. 223

Abbildung und aufgrund ihres Bezugs zu alltäglichen Lebensbereichen mithilfe umgangssprachlicher Begrifflichkeiten diskutieren.

In zusammenfassender Betrachtung erhält aufgrund der beschriebenen wahrnehmungstheoretischen und semiotischen Unterschiede zwischen Musik und der Bildenden Kunst die ästhetische Erfahrung im Zusammenspiel der erörterten Kernmerkmale insbesondere unter Betrachtung des Verhältnisses „Selbstbezug – Weltbezug“ eine jeweils unterschiedliche Gewichtung.

Den Fragen, in welcher Form Sinneseindrücke, die über das Auge und das Gehör empfangen werden, im Innern des Menschen für Repräsentationen sorgen, und ob musikalische Vorstellungen ohne konkret-anschauliche Bilder entstehen können, widmete sich bereits 1791 Karl Philipp Moritz.

„Die Vorstellungsart beider in der Seele, muß doch aber wohl verschieden seyn, indem man sich bei der Vorstellung der erstern einbildet, man sähe etwas; hingegen bei der Vorstellung der letztern, man höre etwas, und man sich doch eigentlich von einem Tone kein Bild machen kann, als welches etwas Sichtbares aber nichts Hörbares darstellt. Da es also scheint als ob einbilden das rechte Wort, für die Vorstellung eines Tones in der Seele, nicht sey, so scheint auch für diese Vorstellungsart der Seele nach kein Wort vorhanden zu seyn. Ja man kann wohl eigentlich nicht einmal sagen, daß die Seele sich einen Ton vorstelle, weil auch dies schon auf etwas Sichtbares Bezug zu haben scheint. Es würde daher, um doch für beides ein, und wo nicht bedeutendes, doch wenigstens nicht unrichtiges Wort zu haben, weiter nichts übrig zu bleiben, als: die Seele denkt sich eine Größe, sie denkt sich einen Ton. Wie denkt sich nun aber die Seele eine Größe, und wie denkt sie sich einen Ton? [...] Man könnte sagen: Sie stellt sich eine Größe vor, oder sie stellt eine Größe vor sich und sieht sie; Sie bringt einen Ton hervor und hört ihn.“⁹⁰⁴

Moritz entwickelt hier bereits ein Problembewusstsein für die Zusammenhänge zwischen dem Denken als Vorgang des Wahrnehmens und Erfahrens vor dem Hintergrund gespeicherter Bilder, auch wenn Lösungsansätze ausbleiben. Brand-

⁹⁰⁴ Moritz, 1791, S. 45 f.

stätter nähert sich der Frage durch einen systematischen Vergleich visuell-ästhetischer und musikalisch-ästhetischer Erfahrungen.

Die musikalisch-ästhetische Erfahrung ist gekennzeichnet durch eine stärkere Körperlichkeit des Erlebens, wodurch der selbstbezügliche Charakter eine größere Bedeutung erfährt. Während auf der einen Seite musikalisches Erleben als distanzlos und unmittelbar empfunden wird, bleibt das Bewusstsein für das artifizielle Wesen der Musik als außerhalb der Zuhöreridentität existierend bestehen. Dadurch gelangt Musik zu einer ästhetischen Wirkung, in der die unmittelbare Sinnlichkeit im Vordergrund steht, Identifikation und Distanz einander die Waage halten und in den Differenzerfahrungen zunächst eine untergeordnete Rolle spielen. So lässt sich Musik leicht mit außermusikalischen Erfahrungen in Verbindung bringen und erhält somit das Projektionspotential für eine „breite Palette an Lebenserfahrungen“. Bilder dagegen beziehen sich direkt auf die wahrnehmbare Wirklichkeit und verorten somit die Bildende Kunst in engerer Nähe zum Weltbezug. Objekt und Subjekt erfahren somit eine größere Distanz, was wiederum die „Grundlage für die Entfaltung von Potentialität“ darstellt.

„Indem Kunstwerke uns andere, mögliche Welten zeigen, geben sie uns den Weg zur Entfaltung des Möglichkeitssinns frei. Ein Bild, in dem verschiedene Möglichkeiten der Wirklichkeitsdarstellung (fotografische, figurativ-malerische, abstrakt-malerische, konkrete Gegenstände) miteinander kombiniert werden, sensibilisiert den Betrachter für die vielfältigen Möglichkeiten, Wirklichkeit zu erfahren und zu konstruieren.“⁹⁰⁵

Brandstätters fundierter Vergleich der ästhetischen Erfahrungsqualität im Zusammenhang mit Musik und den Bildenden Künsten erfordert ebenso wie Kaisers grundlagentheoretische Diskussion der Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrungen eine Kommentierung aus dem systemisch-konstruktivistischen Blickfeld. Zunächst jedoch sei der grundsätzliche Begriff der ästhetischen Erfahrung als Voraussetzung einer ästhetischen Bildung in den erkenntnistheoretischen Zusammenhang gebracht.

⁹⁰⁵ Brandstätter, 2004, S. 225

14.8 Ästhetische Erfahrung (Bildung) als Konstruktion der Wahrnehmung

In Abkehr von einer Kunstwerkvorstellung, welche von einer dem Kunstwerk innewohnenden Bedeutung ausgeht, beschreibt ein Kunstbegriff im Sinne der „aisthesis“ ein Verständnis, bei dem die prozesshafte Erfahrung den Umgang mit dem Kunstwerk prägt. Diese Art der rezeptiven Adaption ist grundsätzlich kennzeichnend für jede über die Kunstbetrachtung hinausgehende Form der Wahrnehmung. Im epistemologischen Ansatz des Konstruktivismus bedeutet Wahrnehmung nicht die Reflexion auf ontologische Wahrheiten, sondern nach dem „neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung“ (vgl. Heinz von Foerster) bzw. dem Grundsatz der „Neutralität des neuronalen Codes“ (vgl. Gerhard Roth) eine systeminterne Bedeutungszuweisung im Zusammenhang durch Reizung der Sinneszellen hervorgerufener Irritationen oder Perturbationen. In diesem Sinne ist die Ästhetik eine Wahrnehmungslehre im konstruktivistischen Verständnis, in der von der Nicht-Abbildbarkeit der äußeren Wirklichkeit und der individuellen Konstruktion eines funktionalen Modells von Wirklichkeit ausgegangen wird. Die Bedeutungszuweisung erfolgt jedoch nicht willkürlich, sondern aufgrund des psychosystemisch verankerten Repertoires an Erfahrungen. Hans Dieter Huber formuliert es folgendermaßen:

„In der kontinuierlichen autopoietischen Produktion und Reproduktion von kognitiven Eigenzuständen bilden sich bestimmte, regelmäßig wiederkehrende Interaktionsmuster oder sog. Konnektivitäten aus, die wir als Beobachter in einer phänomenalen Beschreibung als Gewohnheiten, kognitive Stile, Verhaltensweisen, Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen, etc. bezeichnen können.“⁹⁰⁶

Im Rahmen der ästhetischen Bildung gesellt sich die Erkenntnis vom – hier konstruktivistisch begründeten – Aufbau von Konnektivitäten zur Anerkennung von sinnlichen Qualitäten der Wahrnehmung. Unabhängig von der Existenz ästhetischer Phänomene und ihrer Beschaffenheit basiert die ästhetische Bildung auf der

⁹⁰⁶ Huber H. D., 1998, S. 164

Grundsatzfrage, „wie diese uns hier und jetzt in der Ganzheit all unserer Sinne gegenwärtig ist“⁹⁰⁷. Eine ästhetische Bildung geht von den Bedürfnissen, Emotionen und Haltungen der Schüler aus und unterstützt über die rein symbolisch-sprachliche Ebene hinaus die kindlichen Ausdrucksformen. So findet eine ästhetische Bildung aus neurophysiologischer Sicht „gerade in der Grundschule . . . , die alle Sinne einbezieht und anregende Anreize bildet, privilegiert ihren Ort, befindet sich doch die Synapsenbildung im Gehirn zwischen dem ersten und neunten Lebensjahr – also insbesondere auch während des Grundschulbesuches des Kindes – auf der sogenannten Plateauphase und so auf einem hohen Niveau“⁹⁰⁸. Ästhetische Bildung unterstützt insbesondere die Konstruktionskompetenz der Schüler, wenn durch einen vielseitigen, reflektionsorientierten Unterricht, der in schülerorientierten, möglichst alle Sinne ansprechenden Lernszenarien Aktivität und Kreativität genauso fördert wie Phasen der kontemplativen Betrachtung und „inneren Einkehr“. Handlungsoptionen entstehen, an deren Ende mentale Repräsentationen – Gruhn wählt den Begriff der formalen Repräsentation⁹⁰⁹ – nachhaltig verankert werden. Von Foerster nennt es einen „ästhetischen Imperativ“: „Willst du erkennen, lerne zu handeln!“⁹¹⁰ Neurophysiologisch betrachtet: Um erkennen, also verstehen zu können, muss wahrgenommen und gehandelt werden, damit die Nervenzellen möglichst vielfältig über synaptische Schaltstellen vernetzt werden.

In Kaisers grundlagentheoretischer Auseinandersetzung mit der Frage nach der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrungen erfährt das konstruktivistische Paradigma seine Bestätigung. Ästhetische Erfahrung vollzieht sich demnach als „Selbstgenuss“ durch das ästhetische Urteil, welches sich im Lustfaktor des Subjekts manifestiert. In der „Ichaffiziertheit“ ist der direkte Bezug zur Selbstreferentialität des autopoietischen Systems zu finden. Die Frage der „Lust“ oder „Unlust“ spiegelt sich in der Bereitschaft des psychischen Systems wieder, sich durch seine Umwelt anregen, irritieren, perturbieren zu lassen. In Analogie zum „Lustfaktor“

⁹⁰⁷ Urban, 2009, S. 9

⁹⁰⁸ Schläbitz, 2011, S. 2

⁹⁰⁹ Gruhn, 1997, S. 6

⁹¹⁰ Foerster, 1985¹, S. 60

gilt jedoch nach wie vor, dass eine Veränderung „zwar von dem perturbierenden Agens hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierenden Systems determiniert“⁹¹¹ wird. Kaiser beschreibt das Vorhandensein eines bestimmten Wissensrepertoires ebenso wie die Gegebenheiten der konkreten Ausgangssituation als „materiale Grundlage“ einer ästhetischen Erfahrung. Diese Grundlage sei „eindeutig prädikativ bestimmbar“ und damit „unzweifelhaft mitteilbar“⁹¹². Die Festlegung auf eindeutige Mitteilbarkeiten entzieht sich dem konstruktivistischen Verständnis. In dieser kompromisslosen Verweisung auf ontologische Sachverhalte wird die Erkennbarkeit realer Gegebenheiten vorausgesetzt. Nun gilt es in diesem Zusammenhang allerdings auch, solipsistische Egozentrismen zu vermeiden und sich darauf zu besinnen, dass psychische und soziale Systeme über die strukturelle Kopplung „füreinander reziproke Perturbationen“⁹¹³ bilden und in gegenseitiger Abhängigkeit miteinander interagieren. Nach Luhmann können Menschen zwar nicht miteinander kommunizieren, da die Menschen kognitiv repräsentiert sind in ihren jeweiligen psychischen Systemen, diese Systeme nach den Regeln eines autopoietischen Systems nur Gedanken als elementare Bestandteile reproduzieren können und somit mit der Umwelt, welche repräsentiert ist in sozialen Systemen mit ausschließlichen Anschlussmöglichkeiten an die selbst produzierten Kommunikationen nur mittels struktureller Kopplungen über das Medium „Sinn“ in Kontakt treten können. Aufgrund des elementaren und für weitere Schlussfolgerungen grundlegenden Sachverhalts systemtheoretischer Deutungen sei wiederholt mit anderen Worten darauf hingewiesen:

„Insofern wird das, was ein psychisches System aufgrund seiner gedanklichen Intentionen (seines ‚Wollens‘), also bewusst mitteilen will (oder auch unbewusst, nicht gewollt mitgeteilt) gebrochen an der Grenze zum sozialen System und eingebunden in die Regeln und Verständnisse der Kommunikation (des sozialen Systems), die nicht mehr die Regeln und Verständnisse des psychischen Systems (der Gedanken, des Bewusstseins) sind.“⁹¹⁴

⁹¹¹ Maturana & Varela, 1987, S. 106

⁹¹² Kaiser H. J., 1992, S. 109

⁹¹³ Maturana & Varela, 1987, S. 85

⁹¹⁴ Kleve, 2005, S. 14

Diese Interaktion zwischen psychischem und sozialem System ist trotz des operational geschlossenen und selbstreferentiellen Charakters der Systeme zum Aufbau einer pragmatischen „Objektivität“ der Wirklichkeit hilfreich. Auch wenn Objektivität aus konstruktivistischer Perspektive aufgrund der Unmöglichkeit eines richtigen und allgemeingültigen Erkennens eines ontischen Seins nicht möglich sein kann, lassen sich zumindest mithilfe von Viabilität, Intersubjektivität, Beobachtungen und Erfahrungen ausgehandelte Vergleichskriterien feststellen. So nennt von Glasersfeld zwei Aspekte, die helfen, die „Wirklichkeit des Erlebten zu erhärten“:

„Die zwei wichtigsten Aspekte, die sich da bieten, sind zweifellos die Bestätigung eines eigenen Erlebnisses durch sprachliche Interaktion mit einem anderen und die erfolgreiche Interpretation der Handlungen anderer mit Hilfe eigener kognitiver Strukturen.“⁹¹⁵

An anderer Stelle erfolgt ein weiterer Hinweis auf die soziale Interaktion zum Zwecke der Grundlegung einer pragmatischen Handlungsgrundlage:

„Sozial orientierte Konstruktivisten sprechen vom ‚Aushandeln von Bedeutung und Wissen‘. Das ist eine treffende Beschreibung des Verfahrens, denn es bedarf in der Regel einer Abfolge kleiner wechselseitiger Akkommodationen, um ein gewisses Maß an Vereinbarkeit zu erreichen.“⁹¹⁶

Zurückkehrend auf den von Kaiser benutzten Begriff der materialen Grundlage als mitteilbare Basis einer Verständigung über ästhetische Erfahrungen lässt sich unter Annahme einer „pragmatischen Objektivität“ im gerade beschriebenen Sinne eine weitere Analogie zum konstruktivistischen Paradigma feststellen. Ein nächstes Kriterium der Phänomenologie ästhetischer Erfahrungen ist nach Kaiser der „reflexive Charakter“ des ästhetischen Urteils. Reflexivität ist im Verständnis der Selbstreferentialität autopoietischer Systeme ein theoriestützendes Element konstruktivistischen Denkens. Das gegenständliche Wissen als materiale Grundlage der Erfahrung ist aufgrund selbstbezogener Bedürfnisse und individueller

⁹¹⁵ Glasersfeld, 2003, S. 36

⁹¹⁶ Glasersfeld, 1996, S. 306

Vorerfahrungen durch vormals viable Perturbationen das Ergebnis kognitiver Leistungen des spezifischen psychischen Systems. Allein Kaisers Hinweis auf den nach Kant abgeleiteten Unterschied zwischen dem logischen und dem ästhetischen Urteil sowie der Charakterisierung des Ästhetischen durch ein „interesseloses Wohlgefallen“ – von Rolle als „interesselose Sinnlichkeit“ umschrieben – nötigt einen weiteren Blick durch die konstruktivistische Brille ab und führt zu den Fragen, ob Irritationen des Systems ohne dessen Handlungsinteresse erfolgen können, ob „interesseloses Wohlgefallen“ nicht eine *contradictio in adiecto* darstellt und ob damit ästhetisches Erfahren nicht derselben systemspezifischen Handlungslogik folgt wie jede Form der Perturbation. Letzteres scheint leicht zu beantworten zu sein: Von der grundsätzlichen Annahme ausgehend, dass der Selbstreferenzbezug eines autopoietischen Systems sich in einem an der Erhaltung und dem evolutionären Ausbau der eigenen Strukturen orientierten fortwährenden Prozess des Beobachtens und Erkennens (Lernens) äußert und das System seine Motivation (also seine Handlungs-„Lust“) ausschließlich aus diesem Selbstverständnis heraus bezieht, muss diese Frage zustimmend beantwortet werden. Daraus folgt in logischer Konsequenz, dass ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung sich vorzugsweise durch den Gegenstand der Wahrnehmung und durch die normative, am Bildungsgedanken fixierte Ergänzung der Reflexion spezialisiert. Das Interesse am Erhalt der eigenen Struktur führt im Falle einer Perturbation dazu, abzuwägen, ob der äußere Sachverhalt von Bedeutung für das eigene System sein könnte. Das Interesse am eigenen Wohlgefallen beschreibt eine Motivation des Systems, welche ein „interesseloses Wohlgefallen“ ausschließt.

Kaiser beschreibt in dem Begriff der „axiologischen Dignität“ die Bedeutung der Wertigkeit des erfahrenen Wissens für eine prägende musikalisch-ästhetische Erfahrung. Nur Wahrnehmungen, die den „Filter“ der individuellen Bedeutungseinschätzung durchlaufen haben und als bedeutsam für den Lebensbezug erkannt worden sind, bereichern und verändern den Wissensschatz. Konstruktivistisch betrachtet sei darauf hingewiesen, dass der Begründungszusammenhang analog vollzogen wird: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen werden wirksam, „insofern sie die Erfahrenden verändern, d. h. bisherige Einstellungen verunsichern und

damit Neuorientierungen provozieren“⁹¹⁷. Das Verunsichern von Einstellungen und das Provozieren von Neuorientierungen sind als Wirkungen von Perturbationen ausreichend beschrieben worden. An diesem Zitat wird jedoch deutlich, dass die Argumente für eine ästhetische Bildung als Sonderfall des schulischen Lernens gelegentlich fälschlicherweise aus dem übergeordneten Feld der grundsätzlichen Erkenntnisse einer subjektorientierten Lehr-Lern-Forschung entliehen werden. Konstruktivistisch argumentiert führt jede Form der Perturbation zur Verunsicherung und zur Irritation und damit letztlich zum Lernen, nicht nur eine musikalisch-ästhetisch begründete. Es bleibt der „pragmatische Kern“ der grundlagentheoretischen Auseinandersetzung Kaisers mit der Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. Kaiser bezeichnet damit die Praxistauglichkeit des „abgelagerten“ Wissens, die sich im handelnden Umgang und im sozialen „Austausch“ bewähren muss. Die Frage der Mittelbarkeit des Wissens klärt sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit anderen Teilnehmern; auch in selbstbezoglicher Reflexion gilt es zu überprüfen, ob die „Affektionsvalenz“ des Erlebnisses auch als Rekonstruktion dauerhaft gegeben ist. Dieser Aspekt ist im konstruktivistischen Sinne ebenso der Frage unterzuordnen, welche „Valenz“ das „abgelagerte Wissen“ für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des psychischen Systems aufweist und ab welchem Punkt dieses Wissen im Verhältnis zum Lebensbezug in eine inkongruente Schieflage zu geraten droht.

In der Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erfahrungsbegriff und der Definition von Bildung als einem „selbsttätige[n], riskante[n] und unabschließbare[n] Prozess der Erfahrung ..., in dem Menschen in Interaktionen mit anderen veränderte, intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“⁹¹⁸, unterstützt Rolle das systemisch-konstruktivistische Verständnis eines selbstreferentiellen, strukturdeterminierten und autopoietischen psychischen Systems, welches in struktureller Kopplung mit sozialen Systemen Erfahrungen sammelt und über „die Erweiterung des menschlichen Vermögens, die Komplexität der Welt zu erfassen und zu reduzieren“⁹¹⁹

⁹¹⁷ Rolle, 1999, S. 64

⁹¹⁸ Rolle, 1999, S. 186

⁹¹⁹ Luhmann, 1970¹, S. 67

lernt, sich zu erhalten und weiter zu entwickeln. Insofern rekurriert Rolle in seinen Ausführungen zur musikalisch-ästhetischen Bildung auf vertraute Theoriegebäude konstruktivistischer Wissens- und Bildungstheorien, ohne nennenswerte Antworten auf seine Frage einer fachgebundenen Ableitung einer musikalisch-ästhetischen Bildungskonzeption anbieten zu können.

In Brandstätters Vergleich der Musik mit der Bildenden Kunst ist im Hinblick auf konstruktivistische Elemente bereits die einheitliche Deutung auf wahrnehmungspsychologischer Ebene erwähnt worden. Die Begriffe der Analyse, der Selektion und der Synthese von Wahrnehmungselementen entsprechen beschriebenen Vorgängen bei der Aufnahme von Sinnesreizungen, der selektierten Weiterleitung – zu geringe Reize werden aussortiert – sowie Prozessen der Bedeutungszuweisung und der neuronalen Neuverknüpfung. Brandstätters Fazit orientiert die Differenz an der unterschiedlichen Verortung der beiden Kunstformen zwischen Selbst- und Weltbezug. Während die musikalisch-ästhetische Erfahrung durch eine stärkere Körperlichkeit und eine intensivere Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet ist und die Musik durch ihr abstraktes Wesen leicht mit außermusikalischen Erfahrungen verglichen werden kann, lässt sich die Bildende Kunst aufgrund ihrer „wahrnehmbaren Wirklichkeit“ eher durch ihren Weltbezug beschreiben. Abgesehen von der Relativität der „wahrnehmbaren Wirklichkeit“ findet dieser ausgiebige und systematische Vergleich der beiden Kunstformen konstruktivistisch betrachtet im Bezugsrahmen von Perturbation, Intersubjektivität als soziale Basis des „gemeinsamen Verstehens“ und der selbstbezüglichen Motivation zur Aufnahme von Erfahrungswissen statt. Die Polarisierung zwischen Selbst- und Weltbezug suggeriert einen Skalierungscharakter mit einem Mehr und Weniger. Dabei ist das Bild aus neurobiologischer und konstruktivistischer Sicht nicht aufrecht zu erhalten. Brandstätter betont zwar, dass auch immer ein gewisser Selbstbezug vorhanden ist. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass eine noch so interessante Außenwelt das psychische System des Menschen nur in dem Maße irritieren kann, in dem das System aufgrund interner Befindlichkeiten das ausschließliche Ziel der Selbsterhaltung gefährdet sieht oder sich in diesem Sinne einen Vorteil verspricht.

Mit anderen Worten: Die Entscheidung, was und in welchem Maße etwas in der umgebenen Umwelt mit Interesse wahrgenommen wird, unterliegt der Bewertung des Subjekts. Ist das Interesse oder die Motivation vorhanden und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung gegeben, so ergeben sich Möglichkeiten der strukturellen Kopplung und Aufmerksamkeiten für besondere Elemente der umweltlichen „Wirklichkeit“. Diese systemtheoretische Grundlage bietet keine Sonderbedingungen für als ästhetisch empfundene Anregungen an. Dabei findet keine Identifikation im Sinne eines empathischen Verstehens des Objektes statt. So kommt es allenfalls zu einer „Lust“ erzeugenden Annäherung im Sinne eines Wiedererkennens, einer gewissen Kongruenz der gegenwärtigen Eindrücke mit eigenen Erfahrungen und Wissenseinlagerungen und somit zu neuen, in unserem fachspezifischen Bezug zu neuen ästhetischen Erfahrungen. Die Sonderfrage der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrungen geht in den Kontingenzpotentialen sprachlicher Kommunikation, wie sie im Sinne der Theorie Luhmanns verstanden werden kann, auf. Derart interpretiert hilft nur der Hinweis auf die Notwendigkeit der Installation und Pflege einer metakommunikativen Kultur im Umgang mit ästhetischen Erfahrungen, und das nicht nur in bildungsrelevanten Handlungssituationen. Reflexivität als wahrnehmungsförderndes und sinneschulendes, konstitutives Element einer ästhetischen Bildung trägt somit wesentlich dazu bei, einen bewussten Umgang mit der den Kunstsektor in allen Facetten einschließenden Lebensumwelt gestalten und das Verhältnis der eigenen Bedürfnisse und Interessen zu den umweltlichen Bedingungen sowie deren Bedeutung für den selbstbezüglichen Überlebenskampf in einen höheren Bewusstseinsgrad heben zu können.

„Erst dort, wo wir uns den täglichen Korrespondenzhandlungen mit einer besonderen Aufmerksamkeit reflexiv zuwenden, um uns das, was wir artikulieren, distanzierend zu vergegenwärtigen, haben wir Gelegenheit, eine neue ästhetische Erfahrung zu machen, die unsere ästhetischen Gewohnheiten bestätigen oder verändern kann.“⁹²⁰

⁹²⁰ Rolle, 1999, S. 110

Übrigens gilt auch hier der Hinweis, dass diese Form des rückbezüglichen Nachdenkens wesentlicher Bestandteil einer allgemeinpädagogischen, konstruktivistisch fundierten Didaktik ist und keine Spezifikation ästhetischen Erfahrens. Um von diesem erkenntnistheoretischen (und neurobiologischen) Standpunkt aus auf die Eingangsfrage Kaisers zurückzukommen, ob ästhetische Erfahrung vermittelbar, mittelbar und/oder mittelbar ist, lässt sich abschließend festhalten:

1. Ästhetische Erfahrung ist aufgrund der selbstbezüglichen Bedingungslage als individueller Lernzuwachs nicht vermittelbar. Allein die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung damit ist im begrenzten Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses von Lehr-Lern-Prozessen ansatzweise „vermittelbar“, zumindest anzubahnen.
2. Ästhetische Erfahrung ist aus der Sicht des subjektbezogenen Empfindens unmittelbar. Das gilt sowohl für das direkte Erregen der Sinnesrezeptoren als auch für den zerebralen Prozess der komplexen, aber sinnesfolglich logischen Bedeutungszuweisung. Die kommunikative Auseinandersetzung mithilfe des „Einbringens“ einer Information über das eigene ästhetische Empfinden in ein Sozialsystem kann aufgrund der vielfältigen Sinnkontingenzen nur mittelbar sein.
3. Damit klärt sich auch die Frage nach der Mittelbarkeit. Ästhetische Erfahrungen sind nicht im eigentlichen Sinne mittelbar, allein die Möglichkeit der kommunikativen Auseinandersetzung anhand des Mediums Sprache bietet Ansatzpunkte, eine grundlegende Vorstellung von ästhetischen Erfahrungen anderer erhalten zu können, wobei das Bewusstsein über die Nichtabbildbarkeit von Empfindungen behilflich ist, sich der Relativität von Aussagen über ästhetische Empfindungen anderer sowie über sozial ausgehandelte ästhetische Standards bewusst zu werden. Wiederholt sei erwähnt, dass auch die Unmöglichkeit der Mitteilung von Wirklichkeiten – und ästhetische Erfahrungen sind subjektgebundene Wirklichkeiten – keine fachspezifische Besonderheit darstellt.

In diesem Verständnis erhalten Kunstwerke eine dienende, unterstützende Bedeutung im Prozess der ästhetischen Bildung, nicht als ontologische Repräsen-

tanten eines Ideals der ästhetischen Schönheit, sondern als Verstörungen auslösende Objekte zur „Entfaltung des Möglichkeitssinns“ im Sinne Brandstätters.

„Kunstobjekte sind Anlass, aber nicht Selbstzweck, in dem ein zu vermittelndes Sosein sich ausdrückt. Sie regen zur Assoziation, zur Verfremdung, Transformation oder Neugestaltung an, bieten so Möglichkeiten zum individuellen Ausdruck, liefern Anlässe zu analysieren und synthetisieren.“⁹²¹

Ästhetik ist in der gegenwärtigen Struktur unserer Gesellschaft in nahezu allen Lebensbereichen ein durchdringendes Element, welches als allgemeinpädagogisches Bildungsziel nicht der Verantwortung einzelner Fächer überlassen werden darf. Der Gedanke einer ganzheitlichen Erziehung „mit allen Sinnen“ mit dem Ziel einer umfassenden Bildung einschließlich adäquater Reflexionskompetenzen verweist auf die humanistisch-anthropologischen Absichten, den Menschen als selbst-*„bewussten“*, aktiven Gestalter seines Lebens und seines sozialen Referenzumfeldes zu begreifen, dessen Bewusstsein auch für die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten und seine Einbindung in gesellschaftspsychologische Steuerungsmechanismen Bestandteil seines Bildungswissens darstellt. In diesem Zusammenhang sei allerdings abschließend auch darauf hingewiesen, dass mit dem Blick auf die gesellschaftliche „Wirklichkeit“ die Einheit von Körper und Geist als strategisch-methodische Grundlage nicht zwangsläufig zum Erfolg in allen Lebensbezügen führt. So hält Schläbitz die ästhetische Bildung nicht für den „alleinige[n] Königsweg, der andere Prinzipien mit ihren Unterrichts- und Sozialformen obsolet erscheinen lässt“.⁹²²

„Man denke nur – über den Tellerrand der Schule hinausblickend – an die Dynamik der westlichen Welt, die ihren Fortschritt gerade nicht der Allianz von Körper und Geist und einem alles bedenkenden umgreifenden Zugang verdankt, sondern einer einseitigen Privilegierung des Geistes bei Disziplinierung des Körpers und einer zunehmenden Differenzierung in Fachdisziplinen und Spezialisierung innerhalb derer.“⁹²³

⁹²¹ Schläbitz, 2011, S. 9

⁹²² Schläbitz, 2011, S. 9

⁹²³ Schläbitz, 2011, S. 9

Vielmehr scheint ästhetische Bildung eher als grundsätzliches Haltungsdenken erstrebenswert zu sein, während auf einer anderen Handlungsebene Methoden und Sozialformen diesem grundsätzlichen Bildungsziel nicht immer in erzwungener Nähe entsprechen müssen.

Im Folgenden sei die unter 13.6 gefasste Beschreibung einer postmodernen Pluralität von Konzepten wiederholt aufgegriffen und – unter Zuhilfenahme einer allgemeinen Reflexion des Bildungsbegriffs – die didaktische Ambivalenz angesichts des „Konzeptpluralismus“ erörtert. Nach der Deduktion auf musikpädagogische Zusammenhänge und der Beschreibung einer „modernen“ Postmoderne erfolgt anschließend der Versuch einer Benennung grundlegender Prinzipien einer subjektorientierten Didaktik im Bezugsfeld der Musikpädagogik.

Musikpädagogische Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen

1989 beschrieb Wilfried Gruhn eine stagnierende Diskussion über wissenschaftsbasierte, konzeptionelle Neuentwürfe einer modernen Musikerziehung. Die Forderung nach radikalen Reformen auf der Grundlage neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Bereichen der empirischen Unterrichtsforschung und der Verhaltenswissenschaften wich allmählich der ernüchternden Einsicht, mit den Forderungen nach praxisorientierter und unterrichtsbezogener Ausdeutung keine effektiven Werkzeuge zur Vorhersage und Planung von Unterricht geschaffen zu haben. In einer verkopften, ausschließlich fachlich begründeten und klinisch reinen Wissenschaftsdidaktik wurde immer deutlicher, dass die Vorstellungen der Reformpädagogik mit ihren Ideen vom selbsttätigen, entdeckenden und handelnden Lernen des Kindes und dem Bemühen um eine ganzheitlich vom Kinde ausgehenden Pädagogik auf die Fragen nach zeitgemäßer Bildung und nach Vermittlung angemessener Handlungskompetenzen zur Bewältigung aktueller Lebensanforderungen bessere Antworten lieferten. „Das wissenschaftliche Weltbild beginnt seine Strahlkraft einzubüßen“⁹²⁴, schrieb Karl Heinrich Ehrenforth 1981.

„Das Neue ist nicht mehr eo ipso besser und wahrer als das überholt Vergangene (...). Auch die Musikpädagogik hat den vehementen Fortschrittsimpuls aufgegeben und wendet sich wieder bewährten Mustern der Vergangenheit zu. Die allenthalben zu beobachtende Favorisierung praktischen Tuns gegenüber rational kritischer Reflexion (‘Verwissenschaftlichung’, ‘Verkopfung’) sind ein Indiz für einen neuen Pragmatismus, den man ‚postmodern‘ nennen könnte.“⁹²⁵

⁹²⁴ Ehrenforth, 1981¹, S. 155

⁹²⁵ Gruhn, 1989, S. 10

15.1 Didaktische Ambivalenz in der postmodernen Gesellschaft

Die Theorie der Postmoderne als Gesellschaftstheorie entwickelte sich angesichts der Stagnation wirtschaftlicher und sozialer Generalerwartungen und steht als „vielfacher Wandlungsprozess“⁹²⁶ nicht für eine eindeutig definierte Epochenbezeichnung, sondern als Gesellschaftsbeschreibung aus den Blickwinkeln von Literatur, Architektur und Vertretern der Künste. Die Krise der Moderne mit dem Ende der uneingeschränkten Zukunftsgläubigkeit in Bereichen des ökonomischen Wachstums ging einher mit einer Infragestellung traditioneller Sozialsysteme und einer legitimationskritischen Auseinandersetzung mit politischen Strukturen. Die Auflösung allgemeiner Verhaltens- und Denkmuster, welche im Sinne einer Rahmenbiographie Orientierung für universelle Normen und Grundwerte boten, führte nun zu einer allgemeinen Anerkennung von „minoritären Singularitäten“⁹²⁷, welche „patch-work“-like in einer bisher unbekanntenen Pluralität gesellschaftlicher Gruppierungen eine neue, gleichberechtigte kulturelle Vielfalt schuf. Niklas Luhmann attestiert das Ende eines „Weltbegriffs“ des „alteuropäischen Denkens“, welcher „über Vorstellungen wie Natur oder Schöpfung eine zugrundeliegende Einheit der Welt und damit ein Rationalitätskontinuum suggerieren und so Analogien rechtfertigen würde“⁹²⁸. In einem Rückgriff auf die „Verfallsanalyse“ Nietzsches beschreibt der französische Philosoph François Lyotard die Dekadenz der drei Kategorien Wahrheit, Einheit und Finalität:

„Dekadenz der Wahrheit = Dekadenz einer gewissen Logik, einer gewissen Rationalität; Dekadenz der Einheit = Dekadenz eines einheitlichen Raumes, eines soziokulturellen Raumes, der mit einem zentralistischen Diskurs ausgestattet ist; Dekadenz der Finalität = Dekadenz einer eschatologischen, auf ein Ziel und einen Zweck gerichtete Zeitlichkeit.“⁹²⁹

⁹²⁶ Welsch, 1997, S. 11

⁹²⁷ Lyotard & Haerle, 1977, S. 37

⁹²⁸ Luhmann, 1994, o. S., zitiert in: Scharf, 2007, S. 87

⁹²⁹ Lyotard & Haerle, 1977, S. 31

Lyotard bewertet diese Entwicklung zum Postmodernen als einen Beitrag zur Befreiung von fremden Autoritäten, als das „Ende der Metaerzählungen“.⁹³⁰

„Denn alle absoluten Wahrheitsansprüche, Einheitsbestrebungen, Utopien und Heilslehren sind tendenziell fanatisch, totalitär, missionarisch und intolerant. Wer sich im Besitz einer endgültigen Wahrheit wähnt, neigt dazu, diese notfalls mit Gewalt zu verbreiten, wer der Menschheit das Heil bringen will, versucht, alle Gegner aus dem Weg zu räumen.“⁹³¹

Dabei scheint seine Skepsis grundlegenden Weltanschauungen gegenüber eher historisch-politisch begründet zu sein:

„Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und dem Einen ... teuer bezahlt.“⁹³²

Das „Ende der Metaerzählungen“⁹³³ bedeutet für Lyotard das Scheitern der Moderne mit ihren Absolutheitsansprüchen in politischen Ideologien, Weltanschauungen und religiösen Fundamenten. Insbesondere die von der Aufklärung getragene Vorstellung einer Emanzipation der Menschheit mit ihren Visionen von Glück, Freiheit und Fortschritt, welche sich in freiheitlich-liberalen politischen Tendenzen und Strömungen über Jahrhunderte in das kollektive Bewusstsein eingebrannt hatte, verlor nun nach Lyotard ihre vermeintlich universelle Legitimationskraft zugunsten von „Milliarden von kleinen und weniger kleinen Geschichten“⁹³⁴. Jeremy Rifkin beschreibt den Übergang von der Moderne zur Postmoderne als einen Wechsel von der Leitdifferenz „Eigentum“ zur Leitdifferenz „Zugang“⁹³⁵. Wolfgang Welsch wehrt sich allerdings auch gegen den Vorwurf der postmodernen Beliebigkeit. Die Idee der Vernunft solle nicht aufgegeben, sondern aus seiner rationalistischen Einseitigkeit in eine „transversale Vernunft“⁹³⁶ befreit werden.

⁹³⁰ Lyotard & Haerle, 1977, S. 31

⁹³¹ Siebert, 2000, S. 22

⁹³² Lyotard J.-F., 1996, S. 30

⁹³³ Lyotard bezeichnet mit Metaerzählungen die ideologischen Fundamente der menschlichen Emanzipation (Aufklärung), die Teleologie des Geistes (Idealismus) und die Hermeneutik des Sinns (Historismus).

⁹³⁴ Lyotard J.-F., 1996, S. 35

⁹³⁵ Rifkin, Binder & Eggeling, 2000, S. 250

⁹³⁶ Welsch, 1996, S. 942

Diese philosophisch getragene Vision einer gerechten und gleichen Gesellschaft lässt jedoch Fragen unbeantwortet, die sich dieser Utopie auf der Basis grundlegender funktioneller und struktureller Bedingungen einer demokratischen Gesellschaftsordnung nähern. Lyotards neoliberaler Pluralismus der einzelnen Interessengruppen setzt einen Toleranzbegriff voraus, der die Konfliktnatur zwischen der lebenserhaltenden Egozentrik „kleiner Erzählungen“ und der empathischen, von der Erkenntnis existentiell notwendigen Sozialverhaltens getragenen Außensicht zugunsten des Solidaritätsgedankens beantwortet. Die Skepsis an einer „realistischen“ Perspektive auf eine in diesem Sinne differenzierte Gesellschaft mit gleichberechtigten und sich gegenseitig tolerierenden „Teilerzählungen“ erhält ihre Nahrung nicht nur durch den nüchternen Blick auf den Istzustand unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Auch aus systemtheoretischer Sicht verhindern die elementaren Eigenschaften der vielfältig gesellschaftlich wirksamen Systeme wie operationale Geschlossenheit, ihre Differenzierung in Selbst- und Fremdreferenz zur Abgrenzung zwischen Innen- und Außenwelt sowie zwischen den Systemen und ihren Umwelten eine friedliche Koexistenz aller Interessentengruppen.

Wertewandel und Generationslagen (seit den 1950er Jahren)

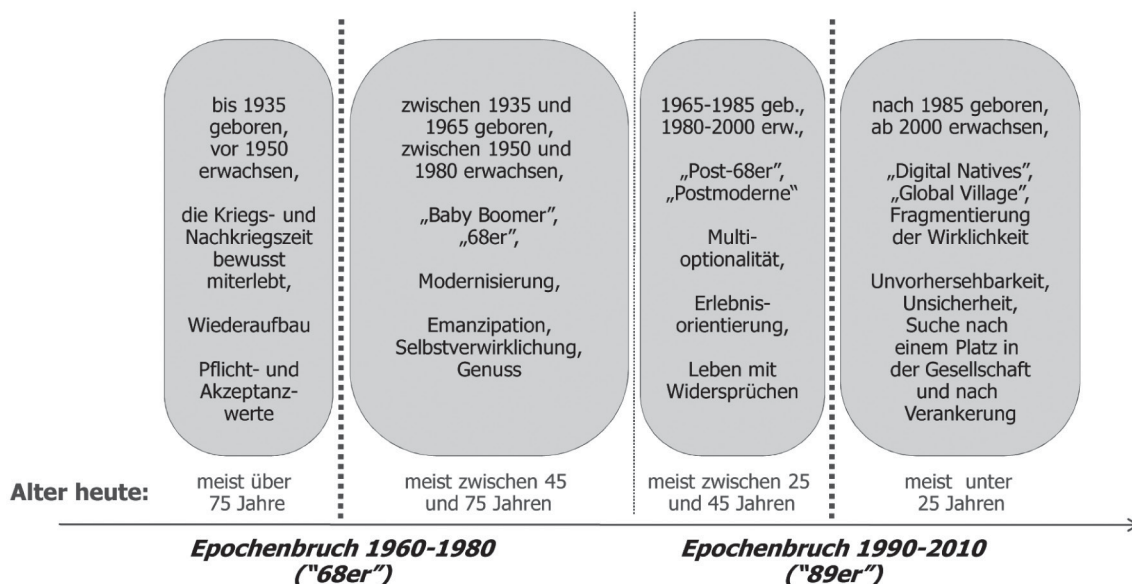


Abbildung 19: Die Milieustudie des Sozialforschungsinstituts „sociodimensions“ untersucht den Wertewandel in generationaler Abhängigkeit⁹³⁷

⁹³⁷ Schipperges & Schützer de Magalhães, 2010, S. 2

Das Heidelberger Sozialforschungsinstitut „sociodimensions“ diagnostiziert in einem im März 2010 veröffentlichten Bericht zur aktuellen Trend- und Lebensweltforschung⁹³⁸ bei deutschen und französischen Jugendlichen eine große Sehnsucht nach klaren Wegen aus dem Dickicht der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit. In der postmodernen, pluralistischen Gesellschaft lässt sich empirische Sozialforschung nicht mehr nur mit dem Blick auf ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen betreiben. Individuelle Wertzuschreibungen und Maßstäbe tragen heutzutage unabhängig von ausschließlich sozioökonomischen Faktoren wesentlich zur soziokulturellen Differenzierung bei. Dabei weist die Studie nach, dass weder aufgrund vergleichbarer Voraussetzungen und Merkmale zwangsläufig parallele Lebenseinstellungen vorhanden sind, noch aus übereinstimmenden Werteorientierungen grundsätzlich ein einheitliches Verhalten resultiert. Diese gesellschaftliche Diffusion wird zum einen bedingt durch die generationale Segmentierung in vier unterscheidbare, mit jeweils „spezifischen Erfahrungen, historisch-soziokulturell bedingten Herausforderungen und den daraus resultierenden mentalen und verhaltensrelevanten Dispositionen“⁹³⁹ ausgestatteten Altersgruppen. Zum anderen beschreibt die Studie mit Blick auf die Generation der meist unter 25-Jährigen eine Orientierungslosigkeit in einer unvorhersehbaren Lebenswelt mit einer großen Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit. In einer von sozialen, ökonomischen sowie ökologischen Krisen geschüttelten Zeit und ihrer bewussten, von demokratisch-liberalen Gesellschaftsstrukturen gestützten Wahrnehmung fehlt den jungen Menschen der Glaube an die Rückkehr langer Wachstumsphasen und an die Nachhaltigkeit politischen Handelns. In der Abkehr von der postmodernen Erlebnisorientierung scheint eine Generation heranzuwachsen, die das „Anything Goes“ der früheren Jahre nicht mehr als grenzenloses Gefühl von Macht und Stärke vor dem Hintergrund nahezu uneingeschränkter Entfaltungsmöglichkeiten empfindet. Diese Studienergebnisse werden gespiegelt in zahlreichen zeitgenössischen, ernüchternden Bilanzierungen zum Ende der Postmoderne.

⁹³⁸ vgl. Schipperges & Schützer de Magalhães, 2010

⁹³⁹ Schipperges & Schützer de Magalhães, 2010, S. 1

„So gesehen, war selbst die sogenannte Postmoderne, obwohl auch sie in vielem die fortschreitende Einebnung der älteren Hochkultur zu Gunsten melancholisch-, zitathaft- oder ironisch-verspielter Darstellungsformen favorisierte, ein letzter Versuch, überhaupt noch einen neuen Stil, wenn auch in Form eines bewusst pluralistischen Un- oder Nichtstils zu kreieren, dem das angeblich bedeutungssteigernde Prinzip der diskursiven Dezentrierung zugrunde lag.“⁹⁴⁰

Die Studie beschreibt weiterhin ausgehend von einer nun selbstverständlichen Freiheit und Liberalität der Jugendlichen Globalisierung und Internet als lebensbegleitende Faktoren. Die Autoren der Studie unterscheiden in Abhängigkeit von sozialen Ausgangsvoraussetzungen zwischen Hedo-Materialisten und jungen Navigatoren. In dem Milieu der sozial niedrig gestellten jungen Generation der Hedo-Materialisten lässt sich eine hohe Spannkraft zwischen den frustrierenden Alltagserlebnissen und dem Wunsch nach einem aufregenden, abwechslungsreichen und freien Leben mit dem Ziel des finanziellen Wohlstands erkennen. Die sozial besser gestellten Jugendlichen suchen im Bewusstsein des freien Wettbewerbs ihren Platz in der Gesellschaft:

„Dieses neue Milieu der ‚Jungen Navigatoren‘ will nicht alles austesten; sie erwarten nicht mehr, dass sie den gleichen oder gar einen höheren Wohlstand als ihre Eltern haben werden. Stattdessen sehen sie sich zu Höchstleistungen gezwungen, um einen anerkannten Platz in der Gesellschaft zu erreichen.“⁹⁴¹

Das Internet hilft der jungen Generation, sich „durch die Unübersichtlichkeit einer fragmentierten Wirklichkeit, ohne Anspruch auf eine geradlinige Karriere“⁹⁴² zu navigieren.

Die wiederentdeckte Sehnsucht nach Werten wie Verbindlichkeit, Glück und Geborgenheit scheint als Retrospektive zu bürgerlichen Milieuvorstellungen eine

⁹⁴⁰ Hermand, 2004, S. 116

⁹⁴¹ Michael Schipperges, der Inhaber des 2009 gegründeten Markt- und Sozialforschungsinstituts „socio-dimensions“, bei der Vorstellung der Ergebnisse der aktuellen Trend- und Lebensweltforschung am 22. März 2010 auf einer Fachtagung in Heidelberg. Zitiert nach: Schipperges, 2010

⁹⁴² Schipperges, 2010

Brücke zur älteren Generation herzustellen. Nichtsdestotrotz werden Liberalität, Offenheit und Flexibilität einer demokratischen, offenen Gesellschaft eine reine Rückkehr zur preußischen Tugendkultur verhindern. So bleibt trotz der unerfüllt gebliebenen Utopie von einer „wahrhaft „demokratischen“ Kultur, die mehr als einen zerstreud-unterhaltsamen Eventcharakter hätte“⁹⁴³, die Perspektive, das Scheitern der Postmoderne insbesondere an den Gesetzen des marktwirtschaftlichen Systems zur Grundlage eines metakognitiv gereiften Sozialbewusstseins herauszubilden. Das Wissen um die bisweilen als ausweglos beschriebene Grundabhängigkeit von der Verflechtung zwischen Massenästhetik, kapitalistischer Logik des Warentausches und ideologischer Manipulation kontingiert eine neue Freiheit, in der gesellschaftliche Konzepte auf der Grundlage einer humanen und kritischen Ästhetik und in gleichzeitiger Beachtung konservativer sowie individuell-liberalisierender Wertmaßstäbe als Gratwanderung zwischen Individuum und Gesellschaft möglich sind.

15.2 Der Bildungsbegriff: Von der Aufklärung zur Identitätsbildung

Unter dem Gesichtspunkt der Bildung bedeutete der Verlust des Absolutheitsanspruchs der Moderne eine didaktische Neuorientierung. Die Zersetzung einer gesellschaftlichen Einigung über einen Mindestbestand an Bildungsinhalten reichte bis in Auflösungserscheinungen elementarer Kulturtechniken (s. Rechtschreibreform). Das ungeheure Wissenspotential der heutigen Zeit verwehrt bereits grundsätzlich einen Vergleich mit Bildungsidealen des klassischen Humanismus.

„Die Zunahme an Wissen subvertiert schon qualitativ jede Chance auf eine umfassende Bildung, da selbst die Gebildetsten kaum mehr einen Überblick über das bewahren können, was alte Bildungsideale der Moderne beschworen.“⁹⁴⁴

⁹⁴³ Hermand, 2004, Umschlag

⁹⁴⁴ Reich, 2008¹, S. 96

Diese überwuchernde Zunahme an potentielltem Wissen und seine zunehmend zeitlich bedingte Relevanz in gesellschaftlichen Zusammenhängen lässt Bildung als einen ökonomischen Umgang mit funktionalisiertem, zeitlich begrenztem und zielorientiertem Wissen erkennen. In dem Spannungsfeld zwischen traditionellen Bildungseinrichtungen und ihren eingespurten Vorgabekonzepten einerseits und postmodernen, am Markt des Lebens orientierten Bildungsansprüchen schulischer Praxis andererseits degenerieren zentrale Fragen über sinnvolle, zeitgemäße Unterrichtsinhalte und Methoden häufig zu bloß persönlichen Ansichten und Meinungen. Beantworten müssen diese Fragen an der Front des täglichen Umgangs mit Kindern die Lehrerinnen und Lehrer, welche – und hier nähern wir uns der systemisch-konstruktivistischen Didaktik – vor dem Hintergrund ihrer eigenen lernbiografischen Erfahrungen schwerwiegende, grundlegend positionierte Entscheidungen vertreten, zu denen sie aufgrund des genannten Spannungsverhältnisses genötigt werden. Die im Erfahrungshorizont traditioneller Bildungsideale stehenden Pädagogen finden ihren Halt im Gedankengebäude der Aufklärung, gefestigt im Bewusstsein eines fortschrittlichen Neu-Denkertums der 1970er und 1980er Jahre. Ihre Kritik am Werteverfall der heutigen Gesellschaft und der postmodernen Unübersichtlichkeit beschert ihnen das gesellschaftliche Bild von „konservativen Sachverwaltern einer vergangenen Zeit, die sie idealisierend den stattfindenden Veränderungen entgegenhalten“⁹⁴⁵. Auf der anderen Seite stehen – auch lernbiografisch verankert – die Protagonisten einer postmodernen Diskussion, welche in der Annahme zeitgemäßer Herausforderungen an dekonstruktivistische Herangehensweisen an multiple Gesellschaftserscheinungen unorthodox lebensnahen Unterricht propagieren und praktizieren und dabei gelegentlich aufgrund visionärer Eintrübungen Gefahr laufen, dennoch vorhandene strukturelle Bedingungen und Voraussetzungen der Moderne zu übersehen.

Die aktuelle Ratlosigkeit im Bewusstsein einer gescheiterten Befreiung vom „aufklärerisch-humanistischen Rationalitätspostulat“⁹⁴⁶ der Moderne findet ihre

⁹⁴⁵ Reich, 2003, S. 3

⁹⁴⁶ Behrens, 2009, S. 7

Entsprechung in der gegenwärtigen Bildungslandschaft: Auf der Grundlage klassischer Bildungstheorien wird die Rolle des einzelnen Kindes in seiner individuellen Lebenssituation zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht.

„Man kann sagen: die Bildungsform wird modern bestimmt; dagegen plädiert man – implizit oder explizit – für eine postmoderne Revision der Bildungsinhalte: Bildung soll vor allem den gesellschaftlichen Segmentierungs- und Fragmentierungsprozessen angepasst werden: Toleranz für das Fremde, Multi- oder Interkulturalität, Pluralismus und Differenz sind die Hauptfiguren, an denen die Neubestimmung des Bildungsbegriffs expliziert wird.“⁹⁴⁷

In der irritierenden Haltlosigkeit einer postmodernen „Anything goes“-Beliebigkeit steht im Rückgriff auf traditionelle Konzeptionen der Bildungsbegriff als zentrales „Konzept der autonomen Subjektivität“⁹⁴⁸ und Kern pädagogischer Bemühungen vor einer neuen Inhaltsbestimmung. Ging es im Zuge der Bildungstheorie einer Moderne um die Erforschung und Bereitstellung fachlichen Wissens als Bedingung zur Entfaltung dieser autonomen Subjektivität, so gelangte im Verständnis der Postmoderne das autonome Subjekt selbst mit seiner eigenständigen und selbstbestimmten Weltaneignung in den Fokus pädagogischer Bemühungen. Den postmodernen Lerntyp charakterisiert nicht der Aufbau einer gesicherten Sammlung beständigen Wissens, sondern sein Interesse, „aufregende und unterhaltsame Erfahrungen zu machen, fähig, simultan in parallelen Welten zu interagieren, rasch dabei, die eigene Persönlichkeit zu ändern, um sie irgendeiner neuen Realität ... anzupassen“⁹⁴⁹. Er begegnet neuem Wissen skeptisch, dekonstruiert neue Wahrheitsansprüche. Neues Wissen „muss sich in unterschiedlichen Situationen bewähren“⁹⁵⁰. Der postmodern Lernende begegnet einer „zunehmend komplexen und widerspruchsvollen Gemenge- und Geschiebelage“⁹⁵¹. Von ihm wird verlangt, dieser komplexen und mehrschichti-

⁹⁴⁷ Behrens, 2009, S. 10

⁹⁴⁸ Vogt, 2002, S. 2.

⁹⁴⁹ Rifkin, Binder & Eggeling, 2000, S. 250

⁹⁵⁰ Siebert, 2005, S. 48

⁹⁵¹ Welsch, 1996, S. 942

gen, dekonstruktiv interpretierbaren Umwelt durch ebenso komplexe Denkleistungen und Verhaltensweisen begegnen zu können. Im umgekehrten Blickwinkel schafft erst ein komplexes und vielseitiges Denkvermögen das Bewusstsein für die Diversitäten und Widersprüchlichkeiten unserer zeitgenössischen, interpretierten Umwelt.

„Lernen ist weder nur die rezeptive Aneignung einer vorhandenen Welt, noch entwickelt sich Lernfähigkeit unabhängig von der Umwelt. Koevolution des Lernens heißt: je komplexer die Lebenssituationen, desto komplexere Lernleistungen werden angeregt – je komplexer die Lernprozesse, desto komplexere Wirklichkeiten werden konstruiert.“⁹⁵²

Henning Scharf stellt kategorisierend dem Bildungsbegriff der Moderne mit materialen Bildungsvorstellungen (objekt- und ergebnisorientiert) den der formalen Bildung unter postmodernen Bedingungen (formale Bildungsvorstellungen, subjekt- und prozessorientiert) gegenüber. Dabei attestiert er die parallele Existenz grundverschiedener Bildungsvorstellungen in der gegenwärtigen Musikpädagogik.

„Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.“⁹⁵³

Ein derartiges Unterrichtsverständnis findet sich in der konstruktivistischen Grundhaltung einer subjektgebundenen Selbsterfahrung.

Einem materialen Bildungsdenken entspricht die Vorstellung von feststehenden Bildungsgütern, deren Kenntnis an sich bildend und bereichernd ist. Absolutes Wissen scheint in einer entgrenzten Gegenwart mit seiner unendlichen Fülle potentiellen Wissens allenfalls zum „Habitus des Halbgebildeten“ zu passen, der – bezogen auf musikalisches Wissen – „meint, mit der Verfügung

⁹⁵² Siebert, 2005, S. 51

⁹⁵³ Rolle, 1999, S. 6

über „Bildungsgüter“, mit Konzertabo und Beethoven-Gesamtaufnahme seine Bildung demonstrieren zu können wie einen Besitz“⁹⁵⁴.

Dagegen steht die Theorie einer methodischen Bildung, welche sich am instrumentellen Lernen, am Lernen des Lernens orientiert. Wird jedoch die Methode zum eigentlichen Inhalt, besteht die Gefahr einer gewissen Orientierungslosigkeit aufgrund mangelnder konkreter Zielvorgaben.

Am Begriff der Bildung wird schließlich deutlich, dass die Vorstellung der Postmoderne nicht einen historisch linearen Punkt bezeichnen kann, welcher als erreichter Entwicklungsschritt ein neues Weltverständnis auf einem quasi höheren Anspruchsniveau charakterisiert. Der Bildungsbegriff einer „modernen“ Postmoderne erscheint kompetenzorientiert:

„Als letzte universalistische und essentialistische Kategorie soll Bildung zum Rüstzeug für ein kontingentes, plurales, anti-essentialistisches Weltverständnis werden.“⁹⁵⁵

15.3 Musikpädagogisches Handeln in der „modernen“ Postmoderne

Unter dem Gesichtspunkt einer formalen Bildung schließt sich im Zusammenhang mit musikpädagogischen Zielsetzungen ausschließlich kognitives Bildungswissen in besonderem Maße aus. Welche Bedeutung der Aspekt der ästhetischen Schulung (im Ursprungssinne Wahrnehmungsschulung) als methodisches Mittel erhalten kann, schreibt Martin Pfeffer:

„Ästhetik ... wird zum generellen Medium für das Verstehen von Wirklichkeit. Kunst wird ‚geradezu als eine Art Schulungsfeld in Sachen Pluralität‘ betrachtet.“⁹⁵⁶

⁹⁵⁴ Vogt, 2002, S. 6

⁹⁵⁵ Behrens, 2009, S. 2

⁹⁵⁶ Pfeffer, 1998, S. 16

In diesem Sinne löst sich Ästhetik von den gewohnten Gegenständen der Kunst und wird zum Wahrnehmungsempfinden sämtlicher uns umgebenden Lebensprozesse. So verstanden erhält ein Musikunterricht, der sich ohne Verzicht auf materiale Bildungsinhalte einem formalen Bildungsverständnis mit spezifisch ästhetischen Schwerpunkten aufschließt, seine besondere Bedeutung in postmodernen Bildungsansprüchen. Dabei geht es um „künstlerische Verfahrensweisen, die scheinbar losgelöst von ihren zumindest austauschbaren Gegenständen praktiziert werden, und um eine Form der Selbstwahrnehmung, die sich allein auf die vollzogene Tätigkeit, und nicht mehr auf das Produkt dieser Tätigkeit stützt“⁹⁵⁷.

Dennoch lassen sich Selbstwahrnehmung und Subjektivität als Schwerpunkte einer postmodernen Bildung nicht ohne die Auseinandersetzung mit repräsentierenden Konventionen und kulturellen Erbgütern schulen.

*„Das Dionysische ist also nicht das ganz Andere außerhalb der apollinischen Kultur, sondern diese ist ohne jene gar nicht denkbar.“*⁹⁵⁸

Ästhetik im ursprünglichen Wortsinn als Wahrnehmung verstanden, verdeutlicht die Nähe des postmodernen Denkens zur Philosophie des Konstruktivismus. Diese Fähigkeit zur Wahrnehmung von Bedingungen, „von Unterschieden, der Aufmerksamkeit auf Heterogenes, des Gespürs für Abweichung und Dissens“⁹⁵⁹ lässt sich als Beobachtung II. Ordnung in der Terminologie konstruktivistischer Perspektiven wiederfinden, als Beobachtung von Dingen, die wir nicht sehen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund der Diskussion eines zeitgemäßen Bildungsbegriffes ergeben sich zwangsläufig Fragen zum Stellenwert einer modernen Musikpädagogik: Wie lassen sich Jugendliche erreichen? Wie kann man ihnen eine sinnvolle Perspektive für den Umgang mit Musik vermitteln? Wie kann man ihnen einen Zugang zur bisher unbekanntem Musik eröffnen? Welche Aufgabe hat Musikunterricht?

⁹⁵⁷ Vogt, 2002, S. 8

⁹⁵⁸ Vogt, 2002, S. 9

⁹⁵⁹ Welsch, 1988, S. 62

Trotz der weitgefächerten musikalischen Angebote und der vielfältigen medialen Möglichkeiten einer musikalischen Auseinandersetzung drängen Jugendliche oftmals in stilistische Nischen, die „den potentiellen Pluralismus in einen realen Monismus verkehren“⁹⁶⁰.

Die gegen Ende der 1970er Jahre sich auch in der Musikpädagogik durchsetzende ernüchternde Einsicht, dass weder die empirische Unterrichtsforschung noch die Verhaltenswissenschaften schlüssige, alltagstaugliche Konzeptionen und Legitimationen für künstlerischen Unterricht in einer verwissenschaftlichen Schule bieten konnten, bedeutete für das Fach Musik die Forderung einer „Entschulung der Schulmusik“⁹⁶¹ und somit das Schaffen unmittelbarer Erlebnisse und das Ermöglichen ganzheitlicher, musikalischer Erfahrungen durch praktisches Musizieren, ohne in „neomusisches Tun“⁹⁶² der musikdidaktischen Frühzeit zu verfallen. Ohnehin war kein reiner Rückgriff auf den historischen Bildungsbegriff möglich, da dieser einerseits der Perspektive des Bildungsbürgertums seiner Entstehungszeit in seinen theoretischen und sozialen Grundlagen entsprang und andererseits der Begriff der musikalischen Bildung auf kein vergleichbar breites Fundament theoretischer Begründungen zurückgreifen konnte. Über den lerntheoretischen Ansatz der Handlungsorientierung erhielten nun wieder das Singen und Musizieren Einzug in den Klassenraum. Im Unterschied zur früheren Emotionalisierung des Gruppenmusizierens fand das Klassenmusizieren jetzt seinen theoretischen Rückhalt in den kognitionspsychologischen Erkenntnissen, nach denen Handeln immer auch an kognitive Vorgänge gebunden ist. Wilfried Gruhn bezeichnet die Abkehr der damaligen Zeit vom enthusiastischen Fortschrittsimpuls der Curriculumerneuerungen hin zu früheren Elementen der Reformpädagogik als „postmodernen Pragmatismus“⁹⁶³.

„Nicht mehr der Streit um auditive Wahrnehmungserziehung oder ästhetische Erziehung, um sachautonome oder gesellschaftlich funktionale Ziele,

⁹⁶⁰ Gruhn, 2003¹, S. 355

⁹⁶¹ vgl. Ehrenforth, 1981²

⁹⁶² Gruhn, 2003¹, S. 356

⁹⁶³ Gruhn, 2003¹, S. 358

*um empirisch überprüfbare Einstellungen und Präferenzen beherrschte die musikdidaktische Diskussion, sondern pragmatische Aspekte des Tuns und Erlebens, der Körperlichkeit und Sinnlichkeit in der musikalischen Erfahrung, ihr Beitrag zur ganzheitlichen Erziehung des Menschen, um Begabungsförderung und Elitebildung.*⁹⁶⁴

In dem Bemühen einer musikpädagogischen Standortbestimmung polarisierte die Diskussion allerdings ungerechtfertigter Weise zwischen substantieller Aufklärung und sinnlicher Subjektorientierung im Spannungsfeld zwischen Moderne und Postmoderne. Dem Vorwurf einer postmodernen Beliebigkeit stand der Anspruch gegenüber, auch konkrete Handlungsanleitungen in musikalisch-sinnlichen Erfahrungsspielräumen mit einem aus musikpädagogischer Grundlagenforschung entstammendem Theoriefundamentum begründen zu können. Die am Subjekt des Kindes orientierte ästhetische Erziehung erforderte letztlich doch wieder wissenschaftliche Grundlagenforschung, wollte man „wissen, welche konnektionistischen Netze bei der Wahrnehmung von Musik aktiviert werden, wie Strukturen und Klänge mental repräsentiert werden, wie Differenzierungen und Diskriminierungen ... vorgenommen werden“⁹⁶⁵.

Auf der Grundlage der beschriebenen Vielfältigkeit musikpädagogischer Konzeptionen sei nun der Versuch unternommen, grundlegender Prinzipien einer subjektorientierten Didaktik im Bezugsfeld der Musikpädagogik zu benennen, die – über einzelne Schwerpunktsetzungen hinaus – als Grundlage aktueller Konzeptionen musikalischen Handelns gelten können.

⁹⁶⁴ Gruhn, 2003¹, S. 358 f.

⁹⁶⁵ Gruhn, 2003¹, S. 362

Unterrichtsprinzipien einer subjektorientierten Didaktik im Bezugsfeld der Musikpädagogik

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“⁹⁶⁶

Der Beleg aus dem Jahre 1657 beweist, dass bereits Comenius den wahrhaften Fortschritt in einer gleichberechtigten Behandlung des theoretischen und praktischen Wissens sah. Orientierungspunkt war für ihn das im Mittelpunkt stehende Kind in einer „lieblichen Stätte der Menschlichkeit“.

Geht man davon aus, dass Pädagogik eine immer am Kinde ausgerichtete Wissenschaft ist und Unterricht sich per definitionem am Schüler orientiert, erhält der didaktische Begriff der Schülerorientierung seine Bedeutung erst durch die spezifische Anerkennung der sozial geprägten, mit individuellen Lernerfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Einstellungen ausgestatteten Biographie des Schülers als Subjekt und Gestalter seines eigenen Lernprozesses. Es wäre unredlich, den Didaktikreformern und Bildungsplanern der 1970er Jahre in ihren intensiven Bemühungen um eine empirisch ausgerichtete Wissenschaftsorientierung die Missachtung der kindlichen Lernpsychologie vorzuwerfen; schließlich verdankt die Erziehungswissenschaft ihre Anerkennung der Hinwendung zu empirischen Forschungsmethoden. Allein der uneingeschränkte Glaube an die Entschlüsselung von Lernbedingungen in methodischer und didaktischer Hinsicht mit dem Ziel der Vorhersehbarkeit und Planbarkeit unterrichtlicher Lernsituationen erwies sich als Nürnberger-Trichter-Modell auf wissenschaftlichem Ni-

⁹⁶⁶ Comenius, Flitner & Schaller, 2007, S. 1

veau. Der wissenschaftliche Enthusiasmus mit seinem modernen, unumstößlichen Fortschrittsglauben ließ den Gedanken an unberechenbare, autonom gestaltete Lernvorgänge nicht bzw. kaum zu. Behavioristische Lerntheorien konzentrierten sich auf kausale Lehr-Lern-Vorgänge. Trotz beispielhafter Pionierleistungen eines Jean Piaget im Bereich der konstruktivistisch orientierten Kognitionsleistung und weiterer erkenntnistheoretischer Grundlagenforschungen war die Zeit noch nicht reif für ein Bewusstsein vom psychischen System des Menschen als „Konglomerat ... eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“⁹⁶⁷ mit nicht berechenbaren, autonom gestalteten Lernvorgängen. Dennoch fanden sich auch ohne eine explizite Theorie eines schülerorientierten Unterrichts zahlreiche Ansätze für schülerzentrierte Unterrichtsformen, auch im Bereich des Musikunterrichts⁹⁶⁸. Grundsätzlicher Kern dieser bereits von Reformpädagogen intuitiv vorgedachten Schülerorientierung ist eine Bezugnahme auf Dispositionen, Erfahrungen und das Alltagswissen der Schüler. Die Berücksichtigung ihrer Interessenslagen entsprach dabei einer gewünschten Demokratisierung und Aufwertung von Schülerrechten.

„Schülerorientierte Didaktik betont das Recht des Schülers auf interessengeleitetes, selbstverantwortetes Lernen gegenüber unnötiger Fremdbestimmung durch Lehrer, operationalisierte Lernziele oder zu eng definierte Sachlogik.“⁹⁶⁹

Wolfgang Schulz schrieb dazu 1981:

„Der Dienst am Anspruch aller Menschen auf größtmögliche Verfügung über sich selbst enthält den selbstverständlichen Verzicht des Unterrichtenden und seiner Wissenschaft auf eine Behandlung der Schüler als Objekte, über die man verfügt.“⁹⁷⁰

So ergänzten sich in der Forderung nach (mehr) Schülerorientierung die Beweggründe der politisch motivierten Bildungsreformer um pädagogische Diskus-

⁹⁶⁷ Luhmann, 2002¹, S. 82

⁹⁶⁸ vgl. u. a. Wagner, 1976, Lemmermann, 1984, Nykrin, 1978, Torkel, 1981

⁹⁶⁹ Günther, Ott & Ritzel, 1983, S. 41

⁹⁷⁰ Schulz, 1981, S. 12

sionen, welche nicht „in den Bildungsinstitutionen . . . , sondern in Hochschulen, allenfalls auf Fachkongressen oder in Fachzeitschriften“⁹⁷¹ geführt wurden.

16.1 Thomas Ott: Merkmale schülerorientierten Unterrichts

Im Folgenden werden die 1982 von Thomas Ott als idealtypisch bezeichneten Merkmale eines schülerzentrierten Unterrichts⁹⁷² um konstruktivistische Begründungszusammenhänge und musikpädagogische Deduktionen erweitert und gegenübergestellt.

16.1.1 Mitwirkung als Teil des Unterrichts

Die Planung des Unterrichts fordert zur Mitwirkung heraus und ist Teil des Unterrichts.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Die Begründung der Notwendigkeit einer aktiven Teilnahme am Lernprozess erübrigt sich im Grunde innerhalb einer systemisch-konstruktivistischen, subjektorientierten Diskussion. Gerade der Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen nur in Handlungen erworben werden kann. Mitwirkung bedeutet Handeln und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Im zirkulären Kreisen erhalten Erfahrungen Eingang ins Verhaltensrepertoire, während andererseits unser Handeln bestimmt wird durch vorangegangene Erfahrungen. Jean Piaget: „Kein Wissen beruht ausschließlich auf Wahrnehmungen, denn diese werden stets von Handlungsschemata geleitet und von solchen begleitet. Wissen ergibt sich aus Handlungen.“⁹⁷³ Eine Mitwirkung an der Planung stellt die Nähe von Unterricht zur Lebenswirklichkeit her und präzisiert in Form von Metakommunikationen die Erwartungshaltungen.

⁹⁷¹ Ansohn, 1997, S. 11

⁹⁷² Ott, 1982, S. 46

⁹⁷³ Piatelli-Palmarini, 1980, S. 23 f., zitiert nach Foerster, 1993², S. 290

Musikdidaktische Deduktion:

Bereits mit Fritz Jödes „Das schaffende Kind in der Musik“ (1928) gelangte die Vorstellung einer Handlungsorientierung in die musikpädagogische Didaktik. Den lerntheoretischen Ansatz eines für das Lernen konstitutiven Handelns übertrugen 1975 Rauhe, Reinecke und Ribke auf die Musikdidaktik.⁹⁷⁴ Demnach sind in erster Linie handlungsbezogene Prozesse ausschlaggebend für die Vorgänge des Hörens und Verstehens von Musik, und nicht kognitive Abläufe. Wilfried Gruhn spricht von einer „genuin musikalischen Kompetenz“, welche als „musikalischer Spracherwerb“⁹⁷⁵ analog zum kommunikativ handelnd erfahrenen Aufbau der sprachlichen Kompetenz erworben wird.

16.1.2 Bezug zur Lebenswelt der Schüler

Lebenswelt, Erfahrungshorizont, Interessen und Vorwissen der Schüler spielen im Unterricht eine wichtige Rolle und strukturieren die Verständigung über die Unterrichtsentscheidungen mit.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Der Lernende mit seinem selbstreferenziellen und nicht instruierbaren psychischen System ist nur perturbierbar, wenn eine anregende und einladende Umwelt für eine intrinsische Motivation sorgen. In enger Anlehnung an die „unanalytisierte Totalität“⁹⁷⁶ John Deweys definiert Kersten Reich als eine von drei didaktischen Handlungsebenen die „Realbegegnungen“. Diese Ebene trägt der Tatsache Rechnung, „dass wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr trauen, als einer theoretisch beschriebenen, bspw. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“⁹⁷⁷. Dabei sind die als Realität empfundenen Bilder keine direkten Abbildungen der Wirklichkeit, sondern unterliegen sowohl bestimmten Erwartungen als auch den kulturellen Einflüssen.

⁹⁷⁴ vgl. Rauhe & Reinecke, 1975

⁹⁷⁵ Gruhn, 2003³, S. 115

⁹⁷⁶ Dewey & Suhr, 2007, S. 18

⁹⁷⁷ Reich, 2008¹, S. 144

Musikpädagogische Deduktion:

Insbesondere im musikpädagogischen Zusammenhang bedeutet die Berücksichtigung von Schülerinteressen einen motivierenden Zugang zum Musikunterricht. Nur wenn die Schüler die Möglichkeit erhalten, bei der Planung von Unterricht ihre eigenen zumeist affektgeladenen Erfahrungen mit ihrer täglichen Musikkultur in den Unterricht einzubringen und darüber zu kommunizieren, kann Musikunterricht gelingen. Musik als Unterrichtsfach in der Schule bietet in besonderem Maße die Möglichkeit, auf einen musikalischen Erfahrungsschatz der Schüler zuzugreifen. Auch wenn von den Schülern zumeist nur ein relativ eng begrenztes Feld musikalischer Ausdrucksformen vertreten wird, bietet sich hier die Chance, an genuine Grunderfahrungen ästhetisch-musikalischer Art anzuknüpfen und sie beispielhaft für neue musikalische Lernbereiche zu nutzen.

16.1.3 Der Lernprozess als Unterrichtsgegenstand

Der Lernprozess wird selbst zum Unterrichtsgegenstand. Über den Unterrichtsinhalt hinaus erhält die Strukturierung des eigenen Lernweges an Bedeutung.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Wenn Umwelterscheinungen zu Gleichgewichtsstörungen des psychischen Systems und über ihre Anschlussfähigkeit zu Verhaltensänderungen führen, weil die innere Disposition des Lernenden eine lernbereite Ausgangslage schafft, wenn also Lernen ein Vorgang ist, der letztlich nur durch den Lernenden selbst vollzogen werden kann, gilt es, dem Lernenden diese Abläufe auf meta-kognitiver Ebene zu verdeutlichen. Dadurch erhält er die Möglichkeit, aktiv Einfluss auf seine Lernbedingungen zu nehmen.

„Dies erfordert, dass der Lerner in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auswählen und dies sowie das Gelernte bewerten zu können.“⁹⁷⁸

⁹⁷⁸ Wolff, 1997, S. 108

Das im Rahmen des schüler- bzw. handlungsorientierten Unterrichts häufig genannte Portfolio-Konzept⁹⁷⁹ stand zunächst einmal eher im englischsprachigen Raum in enger Verbindung mit konstruktivistischen Ansätzen, während es im deutschsprachigen Raum eher im Zusammenhang mit grundsätzlichen Konzepten des selbstbestimmten Lernens in Verbindung gebracht wurde. In jedem Fall steht die Portfolio-Arbeit für eine Lern- und Leistungsdokumentation, welcher der Individualisierung des Lernens Rechnung trägt und als Verbindung von Prozess und Produkt dem Schüler Gelegenheit gibt, das „Lernen“ zu erlernen und – ganz im Sinne konstruktivistischer Didaktik – reflektierend die eigene Lernbiographie bewusst zu gestalten. So gehört neben der Dokumentation die Planung von Lern- und Weiterbildungsstrategien zur Übung von Eigenverantwortlichkeit und bewusster Selbststeuerung im aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden.

Musikdidaktische Deduktion:

Auch für den Musikunterricht bietet das Portfolio-Konzept selbstverständlich ähnliche Möglichkeiten zur Dokumentation, vorausgesetzt, ein „Lernen an lebensnahen, komplexen, herausfordernden und ergebnisoffenen Problemstellungen“⁹⁸⁰ lässt grundsätzlich eine sinnvolle, den Lernprozess bewusst begleitende Dokumentation zu. Über allgemeine, fächerübergreifende bzw. von der Struktur der sensorischen Adaption her vergleichbare Lernziele hinaus stellt eine Portfolio-Arbeit im Musikunterricht einige musikspezifische Bedingungen an ihren sinnvollen Einsatz. So bedarf das Erlernen und Üben musikalischer Ausdrucksfähigkeit bspw. beim Klassenmusizieren einer fachspezifischen Dokumentation. „Begründungen für die Wahl eines Instruments, erste Fortschritte, exemplarische Stücke aus dem Repertoire, Aufnahmen von Vorspielen, Beurteilung musikalischer Leistungen, Probleme beim Erlernen neuer Stücke, besondere Vorlieben, aber auch Hintergrundinformationen zu den einzelnen Stücken (Stil, Zeit, Aufbau, Besonderheiten, soziologische und gesellschaftliche Aspekte)“⁹⁸¹ können Bestandteil der Dokumentation sein. Die Darstellung der persönlichen Beziehung zum Ins-

⁹⁷⁹ vgl. 20.3.2.3 Das Portfolio als Reflexionsinstrument und Lerndokumentation

⁹⁸⁰ Pfeiffer, 2006, S. 10

⁹⁸¹ Pfeiffer, 2006, S. 12

trument und zur Musik sowie des emotionalen Erlebens, welches vom Musizieren ausgeht, bedarf der besonderen Fähigkeit zur reflektierenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln. Eine praktische Besonderheit der Portfolio-Arbeit im Musikunterricht ist die Möglichkeit akustisch-medialer Dokumentation. Das Festhalten musikalischer Ergebnisse mittels moderner Tonträger und die Zurverfügungstellung derselben setzt eine mediale Grundausstattung voraus. Im Rahmen einer ästhetischen Musikerziehung mit dem weiteren Anspruch, musikalische Bildung als Transformation einer „usuellen Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis“⁹⁸² zu verstehen, erfordert eine Portfolio-Arbeit insbesondere sprachliche Fähigkeiten zur metakognitiven, reflektorischen Analyse.

16.1.4. Der Lernende im Bezugsfeld zwischen Gruppe, Lerngegenstand und sich selbst

In Anlehnung an das Modell der themenzentrierten Interaktion⁹⁸³ werden der Lerngegenstand, das Individuum und die soziale Gruppe in eine dynamische Balance gebracht.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

In diesem Unterrichtskonzept, das in den 1950er Jahren von der amerikanischen Psychoanalytikerin Ruth Cohn entwickelt wurde, weist die Vernetzungsstruktur vom ICH (Bezug zur eigenen Persönlichkeit), dem WIR (Bezug zur Gruppe), dem ES (Bezug zum Lerngegenstand) und dem Globe (das engere und weitere Lernumfeld) eine klare Nähe zum konstruktivistischen Bild eines autopoietischen Systems und seiner Umwelt auf. So ist es Aufgabe der Lehrenden, im Umfeld der operational geschlossenen Systeme „Lehrer“, „Schüler“ und „Schule“ anschlussfähige Angebote zu unterbreiten. Edmund Kösel⁹⁸⁴ spricht von der Ausbildung didaktischer Morpheme als Anreizstrukturen zur Entfaltung subjektiver Lernwege,

⁹⁸² Kaiser H. J., 1999, S. 10

⁹⁸³ vgl. Cohn, 1975

⁹⁸⁴ vgl. Kösel, 2002

bei ihm Chreoden genannt⁹⁸⁵. Das erste der drei Axiome, auf die sich die Theorie der TZI aufbaut, beschreibt mit anderen Worten die vergleichbar konstruktivistische Perspektive auf das spezifische Verhältnis zwischen dem autopoietischen System und seiner Umwelt.

„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).“⁹⁸⁶

Die Autonomie des Menschen im psycho-biologischen Sinne findet sich in der operationalen Geschlossenheit des psychischen Systems wieder. Auch die Differenzierung in Selbst- und Fremdreferenz zur Abgrenzung zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen dem System und seiner Umwelt, entspricht der Vorstellung eines Wirkungsgefüges zwischen Autonomie und Interdependenz. Die strukturelle Plastizität des Systems im konstruktivistischen Sinne – ursächlich als Balanceakt zwischen den genannten vier Faktoren in der TZI genannt – bedingt die Lernbereitschaft und den eigentlichen Lernvorgang. Zwei Postulate der TZI lauten: „Sei dein eigener Chairman“ und „Störungen haben Vorrang“. Dem Chairman-Postulat entspricht die dem Konstruktivismus entlehnte, lerntheoretische Erkenntnis einer autonomen Lernentscheidung des Schülers, bei der der Lehrer zum Moderator im Lernprozess wird. Die Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers mit dem Verständnis vom autonomen Lerner findet sich in diesem Postulat wieder. Die genannten Störungen beziehen sich in der TZI auf Beeinträchtigungen des Lernprozesses durch die Teilnehmer. Dabei sind diese Störungen zu thematisieren und als Anerkennung der menschlichen Dispositionen im Lernprozess ursächlich mit zu berücksichtigen.

„Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen.“⁹⁸⁷

⁹⁸⁵ vgl. 10.3 Edmund Kösel: Ausbildung didaktischer Morpheme

⁹⁸⁶ Cohn, 1975, S. 120

⁹⁸⁷ Cohn, 1975, S. 120

In der Terminologie des Konstruktivismus werden Störungen als Perturbationen des psychischen Systems, also als eigentliche Auslöser von Lernvorgängen verstanden. Grundsätzlich liefert die TZI ein technisches Regelwerk zum Gelingen von Lernsituationen insbesondere mit dem Blick auf soziale Wirkungszusammenhänge und persönlichkeitsprägende Rahmenbedingungen, während der systemische Konstruktivismus theoriegeleitete Grundlagen der Epistemologie und der Neurobiologie unterstützend ergänzt.

Musikdidaktische Deduktion:

In der musikdidaktischen Betrachtungsweise und dem suchenden Blick nach fachspezifischen Angeboten für das Konzept der Themenzentrierten Interaktion fällt vornehmlich der gesellschaftliche Kontext musikalischen Handelns als rahmender Globe in die Schnittmenge. Musik als gesellschaftliche Tätigkeit und ubiquitäres Phänomen mit all ihren sozial-psychologischen Wirkungsweisen prägt auf unmittelbare und emotionale Weise die kindliche und jugendliche Beziehung zu musikalischen Prozessen und Produkten. Im interaktiven Handeln im Beziehungsfeld zwischen Lehrern und Mitschülern wird im Sinne des TZI-Konzepts der Globe zum organisatorischen, physikalischen, strukturellen, gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld eines Musikunterrichts, der die „verständige Musikpraxis“, also das reflexionsfähige Verstehen der komplexen musikalischen Umwelt ebenso zum Inhalt hat wie eine allgemeinere ästhetische Erziehung. Der unmittelbare Gruppenbezug wirkt nicht nur bei der Entwicklung der reflektori-schen Kompetenzen, sondern ebenfalls beim gemeinsamen musikalischen Handeln als soziale Übung des individuellen Einbringens bei gleichzeitiger Zurück-nahme als Teil des Ganzen.

16.1.5 Symmetrische Kommunikationen

Der Unterricht basiert auf symmetrischen Kommunikationsstrukturen und einer grundsätzlichen Gleichberechtigung von Lehrern und Schülern.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Paul Watzlawick verweist im fünften seiner „Axiome der Kommunikation“ auf die notwendige Gleichberechtigung von Kommunikationspartnern als Voraussetzung für symmetrische Kommunikationsstrukturen⁹⁸⁸. Während Unterschiedlichkeiten in komplementären Beziehungen die Möglichkeit der gegenseitigen Ergänzung schaffen (was in typischen Lehrer-Schüler-Verhältnissen idealiter zur sinnvollen Einbringung pädagogischen „Vorsprungwissens“ und nicht eines lernbehindernden „Besserwissens“ führt), tragen Rückkopplungen in symmetrischen Kommunikationen eher zur Eskalation gemeinsamer Systemelemente bei. Das unter anderem aus den Axiomen Watzlawicks hervorgegangene Kommunikationsmodell des Kommunikationswissenschaftlers Friedemann Schulz von Thun weist in seiner Beschreibung der äußeren, bedingenden Faktoren eines kommunikativen Geschehens eine hohe Parallelität zu dem der Selbstreferenz verpflichteten Autopoiese-Modell der Systemtheorie auf. In kommunikativen Situationen wird verstanden, was in das eigene Verständniskonzept hineinpasst, oder mit der Terminologie des systemischen Konstruktivismus gesprochen: Auch die kommunikative Wahrnehmung entspricht einem selbstreferenziellen, rekursiven und strukturkonservativen Vorgang, bei dem das in der Differenz zur Umwelt operierende psychische System im Abgleich mit systemimmanenten Strukturen sprachliche Wahrnehmungen interpretiert und einordnet.

Musikdidaktische Deduktion:

Die Notwendigkeit einer gleichberechtigten, symmetrischen Kommunikation von Lehrern und Schülern erhält auch oder insbesondere im musikpädagogischen Zusammenhang ihre Bedeutung, wenn es um Bezugnahme auf die musikalische Umwelt der Schüler geht. In dem Fall steht nicht das Neuerlernen von den Schü-

⁹⁸⁸ vgl. 7.4 Paul Watzlawick: Fünf Kommunikationsaxiome

lern noch nicht zugängigen Lerninhalten – wie bzw. bei Fremdsprachen – im Mittelpunkt musikpädagogischer Bemühungen, sondern das Neuorientieren, das Reflektieren und distanzierende Einordnen von vertrauten Erfahrungen mit der alltäglichen Musikwelt der Schüler. Die Besonderheit einer zumeist deutlich engeren Beziehung von Schülern bspw. zur gängigen Popkultur dem Lehrer gegenüber erfordert geradezu ein Verzicht auf die „besserwissende“ Lehrerhaltung. Im Dialog unter gleichberechtigten Kommunikationspartnern vermögen beide Seiten Sachinformationen zum Gegenstand Musik als Alltagskultur beizutragen, auch wenn dem Lehrer die Aufgabe bleibt, bewusstseins- und wahrnehmungserweiternde Steuerungsmaßnahmen im Auftrag einer ästhetischen Bildungspraxis vorzunehmen. Dass symmetrische Kommunikationsstrukturen grundsätzlich auch in den anderen Lernbereichen des Musikunterrichts ihre lerntheoretischen Bedeutungen besitzen, sei nur der Vollständigkeit halber hinzugefügt.

16.1.6 Entdeckendes Lernen und Selbsttätigkeit

Spontaneität, Eigeninitiative, entdeckendes Lernen und Selbsttätigkeit sind Merkmale eines schülerorientierten Unterrichts. Dabei ist er auf Binnendifferenzierung angewiesen und fordert zu arbeitsteiliger Kooperation und Gruppenarbeit heraus.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Das entdeckende Lernen beschreibt Gudjons gleichermaßen als Unterrichtsprinzip und Methode.⁹⁸⁹ Wesentliches Merkmal ist die der systemisch-konstruktivistischen Idee des selbstverantworteten und -gesteuerten Lernens entsprechende Gestaltung des eigenen, kreativen Forschungsprozesses. Wenn Unterricht in erster Linie als eine Situation verstanden wird, „in der Schüler (zumindest für sie) Neues hervorbringen sollen, und erst in zweiter Linie als ‚Weitergabe von Konstruktionen‘“, dann folgt daraus für die Lehrperson, „dass sie primär nicht etwas vermitteln, sondern Kommunikations- und Interaktionsvorgänge moderieren soll“⁹⁹⁰.

⁹⁸⁹ vgl. Gudjons, 2001

⁹⁹⁰ Wallbaum, 2010, S. 19

„Ein Lehrer, der Lernende nur als mehr oder weniger passive Empfänger von Informationen behandelt, verhindert bei diesen nach Meinung zahlreicher Kritiker ... die Entwicklung eines tieferen Verständnisses.“⁹⁹¹

Im Verständnis der Lehrperson als Moderator und Lernbegleiter, welcher das Lernumfeld im Hinblick auf autonome Lerner anregend gestaltet, bekommt der Begriff der Binnendifferenzierung eine restriktive, Lehrer orientierte Perspektive. Eine explizite Differenzierung im Unterricht – sei es inhaltlicher oder methodischer Art – verweist durch ihre Notwendigkeit auf eine didaktische Engführung eines lehrerzentrierten Unterrichts. Dagegen wird in einer schülerorientierten, offenen Unterrichtsweise, in der im Sinne eines motivierenden Lernangebots individuelle Zugänge aufgrund einer großen Bandbreite an inhaltlicher, methodischer und ablaufstruktureller Parameter gegeben sind, dem Prinzip der individuellen Unterstützung per se Rechnung getragen.

Musikdidaktische Deduktion:

Unzweifelhaft ist das handlungsorientierte und selbsttätige Lernen existenzielles Merkmal einer zeitgemäßen Musikpädagogik. Musikalische Interaktionen mit allen denkbaren Formen an Produktion, Reproduktion oder Transposition von Musik und die damit verbundenen Reflexionsprozesse erfordern in hohem Maße ein selbsttätiges Handeln sowohl innerhalb von Gruppen als auch in individueller Form. Musikalische Erfahrung kann nur über einen Abbau oder ein Vermeiden von Distanz zwischen dem musikalischen Objekt und dem Subjekt gelingen. Diese Nähe zur Musik durch das aktive Tun schafft „eine Disposition für weitergehende musikalische Erfahrung, die durch Sprache niemals ersetzt oder eingeholt werden kann“⁹⁹². Die Sprache wiederum ermöglicht die reflektorische Auseinandersetzung mit Gehörtem oder Erfahrenem und vermittelt im Spiegel mit anderen Gruppenmitgliedern allmählich die Fähigkeit zur „Audiation“⁹⁹³, also zur zunehmenden Integration von Gehörtem in die kognitive Struktur, wel-

⁹⁹¹ Mietzel, 1998, S. 28

⁹⁹² Schütz V., 1997, S. 4

⁹⁹³ Gruhn, 1998¹, S. 35

che durch frühere Erfahrungen geprägt wurde und somit dem Gehörtem eine kulturell vermittelte Bedeutung zuweist.

16.1.7 Handlungs- und erlebnisorientierter Unterricht

Handlungs- und erlebnisorientierte Unterrichtsformen (bspw. Projektarbeit) entsprechen idealerweise den Intentionen eines schülerorientierten Unterrichts.

Konstruktivistischer Begründungszusammenhang:

Im Verständnis der konstruktivistischen Erkenntnistheorie „hat alles Wissen und Erkennen schon einen „operativen“, also einen handlungsbezogenen Sinn. Es gibt kein Wissen, das folgenlos oder handlungsneutral wäre, auch wenn wir es manchmal so finden oder uns wünschen.“⁹⁹⁴ Selbsttätigkeit als handelnder Vollzug ist somit eine Kernvoraussetzung erkennenden Lernens. Maturana/Varela formulieren:

„Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun.“⁹⁹⁵

Auf Huschke-Rheins stichhaltigen Transfer auf den Lernbegriff und die Zirkularität zwischen Lernen, Handeln und Erfahren ist bereits an anderer Stelle hingewiesen worden.⁹⁹⁶ Die oben genannten Merkmale eines schülerorientierten Unterrichts entsprechen ebenso der konstruktivistischen Lehr- und Lernmethodik, die in der Perspektive der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik Kersten Reichs mit den Sichtweisen der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion auf das weite Feld methodischer Möglichkeiten verweist.⁹⁹⁷ Reich betrachtet konstruktivistisch konsequent einen gegebenen Methodenpool nicht als Sammlung verbindlicher Techniken, sondern als „recht offene Wege, die jeweils spezifisch pädagogischen Situationen vor Ort angepasst werden können“⁹⁹⁸. In Anlehnung an den Ansatz Deweys mit seiner Vorstellung einer Verankerung

⁹⁹⁴ Huschke-Rhein, 2002, S. 40

⁹⁹⁵ Maturana & Varela, 1987, S. 32

⁹⁹⁶ vgl. 9.2 Humberto Maturanas und Francisco Varelas Theorie des Lernens

⁹⁹⁷ vgl. 10.2.1 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als didaktische Unterscheidungsprinzipien

⁹⁹⁸ Reich, 2002², S. 224

des Lernens in der konkreten Lebenswelt hält Reich die Orientierung an den natürlichen Lernbedürfnissen der Schüler für methodisch ausschlaggebend.

„Alle Methoden in Lehr- und Lernprozessen sollten möglichst durch Neugierde und Untersuchungen wie auch durch ästhetische Umsetzungen (die in einer Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten vom Hand-Werk bis hin zu Abstraktions-Werken erscheinen können) bereichert werden.“⁹⁹⁹

Die Projektmethode als zeitgemäße, offene Unterrichtsform lässt sich auf John Deweys Methode der „bildenden Erfahrung“ zurückführen. Gemeinsam mit William Kilpatrick griff Dewey im Zeitgeist der reformpädagogischen Erneuerung Gedanken des amerikanischen Pragmatismus auf. Im Projektgedanken gilt es, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die den Schülern eigene Entscheidungsspielräume ermöglichen und sie zu aktiven Mitgestaltern im Lernprozess werden lassen. Mitbestimmung bei Lernzielfestlegung und Themenfindung sowie eine Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, bei denen die Schüler zum Lösen komplexer Aufgaben ermutigt und befähigt werden, charakterisieren eine subjektorientierte, konstruktivistische Grundhaltung. Das hohe Maß an Interaktion, welches projektorientiertes Arbeiten erfordert, ermöglicht den permanenten Abgleich eigener Denkmuster mit den Konstruktionen anderer Lerner.

Musikdidaktische Deduktion:

Dass im Musikunterricht handlungsorientierte Unterrichtsformen dem Charakter und den Lernzielen des Fachs idealerweise gerecht werden, ist schon mehrfach belegt worden. Die Form des Projektunterrichts unterstützt in besonderer Weise ganzheitliche Zugänge zu fachspezifischen Inhalten des Musikunterrichts. Die Initiierung größerer, fachübergreifender Projekte vermitteln nicht nur prägende Eindrücke und Erfahrungen, die weit über Einzelstunden hinausgehen, positive Emotionen freisetzen und Gemeinschaftserlebnisse schaffen. Sie ermöglichen auch ein vertieftes Eindringen in musikalisches Erleben. Die mit dem Begriff der Projektarbeit verbundenen Merkmale verweisen auf zwingende Schwerpunkte eines schüler-

⁹⁹⁹ Reich, 2002², S. 226

orientierten Musikunterrichts. Kooperation und sozialer Austausch zum Abgleich von Denkmustern bedeuten im Musikunterricht eine Annäherung an ästhetische Konstruktionen anderer Schüler. Interdisziplinarität in Form des fächerverbindenden bzw. - übergreifenden Ansatzes spielte bereits mit der Erweiterung des Schulfachs „Gesang“ durch Leo Kestenbergs zum Fach „Musik“ eine besondere Rolle:

„Die Stellung der Musik im Leben des einzelnen und der Kulturgemeinschaft soll der Musikunterricht durch planmäßige Zusammenarbeit mit den anderen Fächern vertiefen. Der Lehrer lasse sich daher die Knüpfung der natürlichen Verbindungsfächer zu den verschiedenen Unterrichtsgebieten angelegen sein.“¹⁰⁰⁰

In den 1970er Jahren verweist Wolfgang Roscher in der „Polyästhetischen Erziehung“¹⁰⁰¹ auf einen gesamt-künstlerischen Unterricht, der teils fachspezifisch, teils fachübergreifend erteilt wird. Für Christoph Richter bedeutet in seiner praktischen Ausweitung der „Didaktischen Interpretation“ Karl Heinrich Ehrenforths das überfachliche Lernen eine qualitative Vertiefung in diesem Fall des Musikunterrichts mit dem Ziel, den „gegebenen Gegenstand oder Sachverhalt unter der Fragestellung nach seiner Bedeutung für das Welt- und Selbstverständnis des Menschen auszuweiten“¹⁰⁰². Richter attestiert dem Musikunterricht generell einen fachübergreifenden Charakter. Erst durch die Interdisziplinarität wird der Blick auf Erfahrungen und auf allgemeine Bildungsziele, auf hinter den Gegenständen Liegendes und auf übergreifende Inhalte möglich. Da die Bildungsziele eines Musikunterrichts weit über rein kognitive Lernziele hinausgehen, bietet sich das selbstständige, eigenverantwortliche Arbeiten innerhalb eines musikalischen Projekts an. Projekte im Musikunterricht finden naturgemäß aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen mit reduzierten Möglichkeiten an Umfang und fachübergreifenden Ansprüchen weniger Realisierungspotential vor als musikalische Projekte, die über den kargen Musikstundenumfang hinaus zu großen, gesamtschulischen Ereignissen werden können. Ergebnisorientierung und Prä-

¹⁰⁰⁰ Kestenbergs, 1925, S. 126 f.

¹⁰⁰¹ vgl. Roscher, 1976

¹⁰⁰² Richter, 1976², S. 40

sentationscharakter lassen sich als wesentliche Merkmale von Projektunterricht auf musikalische Projekte übertragen. Die Erarbeitung eines Musicals bspw. lässt sich in einer Projektform gestalten, die sämtliche Ansprüche an einen zeitgemäßen Musikunterricht erfüllt und für Schüler die Erarbeitung und Aufführung zu einem unvergesslichen Erlebnis werden lassen kann.

16.2 Kritik: Schülerorientierung als Spiegelbild der Lehrerorientierung?

Auf die Gefahr einer falsch verstandenen Schülerorientierung insbesondere vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Paradigmas verweisen diverse Protagonisten einer grundsätzlichen Kritik am traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die zunehmend in den Vordergrund rückende Wertschätzung des Beziehungsgeflechts der am pädagogischen Prozess Beteiligten mit der Würdigung interaktiver und kommunikativ ausgehandelter Verständigungen auf der Grundlage reflektorischer Grundkompetenzen steht auf der Basis eines Verständnisses von „intersubjektiver Autonomie“. Jürgen Habermas schreibt dazu:

„Im Verständigungsparadigma ist vielmehr grundlegend die performative Einstellung von Interaktionsteilnehmern, die ihre Handlungspläne koordinieren, indem sie sich miteinander über etwas in der Welt verständigen.“¹⁰⁰³

Aufgrund dieses Verständigungsparadigmas in einem grundsätzlich auf Gleichberechtigung angelegten symmetrischen Beziehungsgefüge fordert Klaus Schaller in seiner „Pädagogik der Kommunikation“ „tendenziell symmetrische Kommunikationsstrukturen für die Erziehung ..., sofern es darum geht, gemeinsam im Vollzug von Inter-Subjektivität rational-kommunikativ in gefährdeter Humanität humane Handlungsorientierung hervorzubringen“¹⁰⁰⁴. Sofern es einer „Pädagogik der Kommunikation“ um „das Selbstsein des individuellen Menschen geht, muß sie fordern, daß stets das Andere – die anonyme Abschattung des Selbst

¹⁰⁰³ Habermas, 1988, S. 346

¹⁰⁰⁴ Schaller, 1987, S. 81

– ins Spiel kommt und im Spiel bleibt: Symmetrie. Sie stellt dem Interesse des Einzelnen nicht das Interesse des Anderen entgegen – Lehrerzentrierung im Unterricht wird nicht durch Schülerzentrierung ausgetauscht – sondern im Vollzug der sie fundierenden Gemeinsamkeit geht es in der Suspendierung ihrer primären Eigeninteressen je um sie selbst.“¹⁰⁰⁵ Mit anderen Worten: Schaller spricht sich in einer Orientierung an einer humanen Vision unserer Gesellschaft für eine demokratisch und rational organisierte Erziehung aus. Teil der rationalen Kommunikation ist die „symmetrische Interaktion“ zwischen Lehrern und Schülern als gleichberechtigte Interaktionspartner. Somit wird die hierarchische Struktur aufgebrochen. „Symmetrische Interaktion“ bedeutet aber eben nicht, den Blick ausschließlich auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler zu richten und die Bedeutung eines „selbsttätigen und selbstbestimmten Agierens“ der Lehrperson völlig außer Betracht zu lassen. Stephan Orgass schließt sich in seiner „Kommunikativen Musikdidaktik“ der Argumentation Schallers an und ersetzt in seinen Formulierungen formell die „Lehrer-Schüler-Unterscheidung“ durch die Bezeichnung „alle am Unterricht Beteiligten“, um „die Konnotationen von Asymmetrie zu vermeiden, die diese geläufige Wendung begleiten, und um die fundierende Schicht von Gemeinsamkeit, für die die kommunikative Musikdidaktik Partei ergreift, sprachlich zumindest nicht von vornherein zu ‚verschütten‘“¹⁰⁰⁶. In seiner fachunspezifischen „Interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik“ verweist auch Kersten Reich in seinen „Grundpostulaten einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik“ darauf hin, dass „Didaktik ... auch nicht mehr bloß eine Theorie der Schüler- oder Lernerorientierung [ist], die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler bzw. den Lernenden als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik erfindet“.

„Schülerorientierung bleibt in einem System mit Lehrern eine bloße Leerformel, weil konstruktive Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (oder Teilnehmern und Pädagogen) stets in pädagogische Prozesse eingehen.“¹⁰⁰⁷

¹⁰⁰⁵ Schaller, 1987, S. 81

¹⁰⁰⁶ Orgass, 1996, S. 43

¹⁰⁰⁷ Reich, 2002², S. 266

Lehrer und Schüler bilden ein „zirkuläres Beziehungssystem“, welches – ganz im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis von „Schülerorientierung“ – einen „mächtigen Lehrer“ voraussetzt, „der ebenso selbsttätig und selbstbestimmt agieren können muß, wie man es idealtypisch von seinen Schülern erwartet. [...] Nur ein Lehrer, der den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeit für sich erfahren hat, wird sie auf Dauer und möglichst umfassend seinen Schülern zugestehen und bei ihnen fördern.“¹⁰⁰⁸

Der Lehrer als selbsttätiger, selbstbestimmter und – dies sei ergänzt – authentisch handelnder Pädagoge spielt eine bedeutsame Rolle im neuen systemisch-konstruktivistischen Verständnis einer „Schülerorientierung“. Christian Harnischmacher plädiert in seiner „Subjektorientierten Musikerziehung“ ebenfalls für eine Form von „Schülerorientierung“, in der der Lehrer in reflexiver Eigentätigkeit und Relationierung zum Schüler sein Selbstbild entwickelt. Mit Hermann J. Kaiser argumentiert Harnischmacher, dass sich das Selbstbild des Lehrers nur „aus der Differenz zum Schüler als ein zentrales Moment der Selbstkonstitution und Möglichkeitsbedingung des Lehrers“¹⁰⁰⁹ ergibt. In konstruktivistischer Auslegung lautet eine These Kaisers:

„Der Schüler ist nie der wirkliche Schüler, der Schüler ist immer nur eine Vorstellung im Kopf des Lehrers.“¹⁰¹⁰

Harnischmacher überführt den Begriff der Schülerorientierung in die „fachdidaktisch engere Perspektive der Subjektorientierung“ und beschreibt diese Subjektorientierung als eine „spezifische Diskriminationsleistung“, welche auf die „Bildung auditiver Prozessgestalten und die Konstruktion von musikalischen Prototypen“¹⁰¹¹ verweist. Der Musiklehrer wird zu einem beteiligten Mitglied in einem Prozess der Interaktion, mit dem kein „unreflektierter Aktionismus“

¹⁰⁰⁸ Reich, 2002², S. 278

¹⁰⁰⁹ Kaiser H. J., 2000 zitiert nach Harnischmacher, 1997, S. 187

¹⁰¹⁰ Kaiser H. J., 2000, S. 6

¹⁰¹¹ Harnischmacher, 1997, S. 187

gemeint ist, sondern „vielmehr eine reflexiv durchwobene Erfahrungsbasis von gemeinsamem Musizieren und Interagieren im Musikunterricht“¹⁰¹².

In der Betrachtung der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Schülerorientierung“ entzündet sich die Kritik vorwiegend an der Vernachlässigung der Lehrerrolle in seiner Bedeutung für den Lehr-Lern-Prozess. Wähte man im Zeitalter einer objektorientierten Didaktik noch die Erfolgsgarantie für unterrichtliche Instruktionen in einer omnipräsenten, das Geschehen durchorganisiert beherrschenden Lehrerrolle, entwickelte sich mit zunehmender Anerkennung der Persönlichkeit und Individualität des Schülers eine Forderung nach mehr „Schülerorientierung“, womit eine Abgrenzung zum übertriebenen Anspruch an ein „höheres“ Bildungsgut und zur einseitigen Lernzielorientierung und in der konkreten Praxis eine stärkere Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler verbunden wurde. Damit einher ging die Absicht, die Schüler mehr als bisher als Subjekte ihres Lernprozesses zu begreifen und sie an Unterrichtsentscheidungen zu beteiligen. Die Kritik an einer allzu einseitigen „Schülerorientierung“, welche die Lehrerrolle im reflektierenden, systemischen Prozess der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit vernachlässigt, scheint berechtigt zu sein, solange „Schülerorientierung“ tatsächlich als eine völlige Zurücknahme der Person des Lehrers verstanden wird. Dieses puristische Verständnis erinnert an die falsch verstandene Vorstellung von einem Sich-selbst-Überlassen des Kindes in einem anregenden, didaktischen Lernumfeld, welche in vermeintlich praktisch-logischer Konsequenz dem Theoriegebäude eines systemischen Konstruktivismus folgen müsse. Hier liegt ein Missverständnis vor, welches sich in erster Linie auf die Rolle des Lehrenden vor dem Hintergrund der Begrifflichkeit der „Schülerorientierung“ zu beziehen scheint. In jedem Fall ist es eine unrealistische Utopie, von einer symmetrischen, gleichberechtigten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler auszugehen. Diese Utopie verliert zugleich ihren visionären Charakter, wenn auf die gesellschaftlich-moralischen und auf die anthropologischen Grundbedingungen pädagogischen Handelns geschaut wird. Jürgen Oelkers gelangt in

¹⁰¹² Kaiser H. J., 1999, S. 6

seinem „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ zu einer Definition von Erziehung als „moralische Förderung“:

„Unter ‚Erziehung‘ kann allgemein die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden, soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und ein Gefälle voraussetzt.“¹⁰¹³

Hilbert Meyer definiert „Schule“ und „Erziehung“:

„Schulen sind Institutionen zur gemeinsamen und planmäßigen Erziehung und Unterrichtung der heranwachsenden Generation. [...] Erziehung ist die absichtliche Einwirkung von Erziehern auf die heranwachsende Generation zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung.“¹⁰¹⁴

Ohne an dieser Stelle die vielfältigen definitorischen Ansätze erörtern zu wollen und zu können, sei festgehalten, dass die absichtliche Einwirkung mit dem Ziel einer dauerhaften Verhaltensänderung und ein „Gefälle“ im Sinne von Ungleichheit konstituierend oder zwangsläufig für pädagogische und erzieherische Zusammenhänge sind. Von Symmetrie oder Gleichberechtigung kann nur dann gesprochen werden, wenn vom Lehrenden gezielt, erzieherisch begründet und gewollt, artifizielle pädagogische „Räume“ geschaffen werden, in denen Spielregeln gelten, welche von der Lehrperson im Sinne eines übergeordneten Interesses jederzeit gebrochen werden können. Auch eine „Inszenierung“ konstruktivistischer Lernumgebungen und Lernkulturen¹⁰¹⁵ benötigt einen Inszenator, einen Regisseur, der den Schülern in allerbesten systemisch-konstruktivistischer Zielsetzung die notwendigen Bedingungen schafft, um neue Erfahrungen sammeln, neue Bedeutungskonstruktionen generieren oder schlicht das erfolgreich leisten zu können, was traditionell mit Lernen gemeint ist. Dass auch in Schallers Kommunikation der Pädagogik „symmetrische Kommunikation“ nicht falsch verstanden werden darf, stellt er selber klar:

¹⁰¹³ Oelkers J., 2004, S. 303

¹⁰¹⁴ Meyer H., 1997, S. 22 und 27

¹⁰¹⁵ Siebert, 2000, S. 71

„Wenn dann in der Pädagogik der Kommunikation das interaktive Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Kind als tendenziell symmetrisch beschrieben wurde, geht es nicht um die Egalisierung beider. Der Lehrer ist an Information zumeist der Reichere; der Gewandtere ist er im kommunikativen Durchsprechen erschlossener Sachverhalte, der Geübtere ‚im Organisieren von Lernangelegenheiten‘, ob er aber in strittigen Lebensfragen im Besitz der gültigen Einsicht ist, das ist sehr die Frage.“¹⁰¹⁶

In der Fixierung auf die reine Wortbedeutung dürfte es unstrittig sein, dass jeder erzieherische Gedanke und jede pädagogische Absicht selbstverständlich die Orientierung auf das Kind bzw. auf den Schüler bedeutet. Weiterhin sollte klar geworden sein, dass eine Egalisierung, eine grundsymmetrische Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden aufgrund vielfältiger Ursachen und eindeutiger, erzieherischer Aufgaben auf Seiten der Lehrenden nicht möglich sein kann. Als streitbarer Restbestand bleibt in jedem Fall die Frage des Aufgabenspektrums für den Lehrenden und seine Rolle im pädagogischen Prozess zu klären, eine Frage, für die die systemisch-konstruktivistische Pädagogik spezielle Antworten bereithält.

Vor diesem erklärten Hintergrund gelingt die konstruktivistische Perspektivnahme auf den weitestgehend reformpädagogisch angelegten Begriff der „Schülerorientierung“, welcher dem neuen pädagogischen Verständnis einer vom Kinde ausgehenden Pädagogik den methodischen Rahmen nicht nur innerhalb der Musikpädagogik bietet. Subjektorientierung vor dem Hintergrund eines neuen Lehr-Lern-Verständnisses erfordert jedoch mehr als eine methodische Ausrichtung. Eine Bildungsreform, welche sowohl das lernende Individuum als ein sich selbst regulierendes und Wissen und Fähigkeiten konstruierendes Wesen erkennt und gleichzeitig ein festes Bild von zeitgemäßen, postmodernen Bildungsinhalten berücksichtigt, erfordert eine ausgewogene Gesamtkonzeption, in der methodische und didaktische Schlussfolgerungen mit adäquaten Lernzielformulierungen, Bildungsstandards und Kompetenzbeschreibungen korrespondieren.

¹⁰¹⁶ Schaller 2007, o. S., zitiert nach: Hansen, 2010, S. 22 f.

Neben der methodischen Ausformung durch den schülerorientierten Unterricht steht insbesondere die Neuformulierung von Inhalten für den geänderten Bildungsbegriff. Die Entwicklung von kontextorientierten, am Wissen und Können festgelegten Lehrplänen hin zu aktuellen wirkungsorientierten Bildungsstandards mit Kompetenzbeschreibungen soll im Folgenden ebenfalls mit dem Blick auf systemisch-konstruktivistische Argumentationsmuster und musikpädagogische Deduktionen betrachtet werden.

Exkurs II: Kompetenzorientierung als erweiterter Lernzielbegriff

17.1 Der Einzug des Kompetenzbegriffs in den allgemeinen bildungspolitischen und pädagogischen Rahmen

Im Zuge der an gesellschaftliche Entwicklungen anknüpfenden bildungspolitischen Erneuerungen vom klassischen Lehrplan mit seiner inhaltlichen Strukturierung der Unterrichtsthemen und seinen am Ergebniswissen orientierten Schwerpunkten über die curriculare Erweiterung der Perspektive auf Ziele und Methoden in den 1970er Jahren bis hin zu den aktuell diskutierten Bildungsstandards lässt sich eine Neubewertung von Bildungszielen feststellen. Dabei ist dieser Wechsel von der Lehrplanorientierung zu den Bildungsstandards sowohl an gesellschafts- und wirtschaftspolitische Entwicklungen angelehnt als auch den aktuellen Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung geschuldet.

17.2 TIMSS, PISA und IGLU: Der Sputnikschock der 1990er Jahre

Als sich die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) 1997 entschied, im Rahmen des Konstanzer Beschlusses das deutsche Schulsystem international auf den Prüfstand zu stellen und die Fähigkeiten der deutschen Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen einem internationalen Vergleich zu unterziehen, löste das Ergebnis der wissenschaftlichen Untersuchungen zunächst Entsetzen aus. Die Beteiligung an den Studien PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (The Third International Mathematics and Science Study) und

IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) brachte zum Vorschein, dass das herkömmliche Schulsystem mit seiner traditionellen „Input“-Pädagogik nicht zu den erwünschten Ergebnissen geführt hatte. Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler erklärte die KMK mit einer Vernachlässigung der Kompetenzerfassung und der Leistungsstandkontrolle, also der Frage, welche Kompetenzen die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben müssen und der Frage der Überprüfung des „Outputs“, also der tatsächlichen Erfüllung des Leistungsstands. Es „müssen die Festlegung und die Überprüfung erwarteter Schülerleistungen ... verbindlicher Teil des Steuerungssystems werden“¹⁰¹⁷. Pädagogische Argumentationen ergänzten die bildungspolitische Forderung nach bundeseinheitlichen Bildungsstandards und einheitlicher Kompetenzorientierung weniger in der am Leistungsnachweis orientierten Vergleichbarkeit als in der lernpsychologisch begründeten Aktualisierung eines systemisch-personenzentrierten Lehr-Lern-Verhältnisses. Es entstanden nachfolgend Bildungsstandards, welche bundeseinheitlich Bildungsziele für das Lehren und Lernen in der Schule sowie „präzise und verständlich“¹⁰¹⁸ Kompetenzen als erwünschte Lernergebnisse formulierten. Zur wissenschaftlichen Überprüfung der Bildungsstandards schreibt die KMK:

*„Die Einhaltung der Bildungsstandards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards auf der Basis von Länderstichproben (Ländervergleiche) wird durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt. Für die landesweite Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und Klassen (Vergleichsarbeiten) werden flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA 3 und VERA 8) durchgeführt, die sich an den bundesweit geltenden Bildungsstandards orientieren.“*¹⁰¹⁹

¹⁰¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 7

¹⁰¹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 7

¹⁰¹⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 7

17.3 Vom Lehrplan zur Kompetenzorientierung

Im klassischen gymnasialen Lehrplan im Geiste Humboldts bildete noch eine Einheit aus Fachsystematik, funktionalen Notwendigkeiten der Arbeits- und Lebenswelt und elementaren Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler die Grundlage der schulischen Arbeit. Bildung wurde als Gesamtheit fachlicher und ästhetisch-expressiver Inhalte vermittelt. Mit der Ausdifferenzierung in fachspezifische und pädagogische Lernbereiche und die curriculare Unterfütterung entstand zwangsläufig die Unterscheidung zwischen formalen und materialen, zwischen fachspezifischen und allgemeinen Bildungszielen. In besonderer Weise entsprach diese Entwicklung der Forderung berufsbildender Institutionen, weil „die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung zeigte, dass sich zukünftige Anforderungen angesichts schnellen technologischen Wandels nicht mehr rein inhaltlich spezifizieren lassen“¹⁰²⁰. So erhielten in den 1980er Jahren die berufsbezogenen und die allgemeinbildenden Lehrpläne Verweise auf elementare Dimensionen schulischen Lernens wie Fähigkeit zum kritischen Denken, Problemlöse- und Kooperationsfähigkeit. Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“ oder „life skills“, über Testprogramme der OECD in die Diskussion gebracht, verwiesen auf ein neues Bildungsprofil für Jugendliche im Hinblick auf die multiplen Anforderungen im privaten und beruflichen Leben. Im Gegensatz zu den ursprünglich kontextfreien Fähigkeitsdimensionen allgemeiner Art sind die aktuellen Bildungsprofile stark funktional am Bedarf einer Lebens- und Arbeitswelt orientiert. Dass die gegenwärtige Bezugnahme auf allgemeine Fähigkeitsdimensionen im Lernzielbegriff und die administrative Lehrplanreformierung eher wirtschaftlichen Arbeitskrafteurwägungen geschuldet ist als aktuellen Forschungsergebnissen aus der Lehr-Lern-Forschung, erklärt sich aus systemtheoretischen Zusammenhängen. Dennoch wird die Entwicklung zur allgemeinen Kompetenzorientierung von der pädagogischen Vorstellung eines autonomen, handlungsorientierten sowie methodisch und selbstreflektorisch kompetenten Lernenden gestützt, auch aus dem Blickwinkel des systemischen Konstruktivismus. Zunächst gilt es, den Kompetenzbegriff im Hinblick auf seine Definition und seine Verwendung im schulischen Rahmen darzustellen.

¹⁰²⁰ Klieme, 2004, S. 10

17.4 Der pädagogische Kompetenzbegriff

Franz Weinert beschrieb 2001 den Begriff der Kompetenz und schuf damit eine häufig zitierte Referenzdefinition:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“¹⁰²¹

Im Gegensatz zum traditionellen Lernziel liegt dem Kompetenzverständnis ein veränderter Lernbegriff zugrunde. Dabei richtet sich der Begriff der Kompetenz gegen das Erlernen trüger Wissens ohne Handlungsbezug, bei dem das Wissen nicht vernetzt und nicht auf Anwendungen bezogen ist. Kompetenz als Zusammenwirken von solidem und vielfachem Basiswissen einerseits und Können, verstanden als Strategiekonzept zur praktischen Anwendung andererseits, zeigt sich in der Performanz als erfolgreiche Bewältigung einer Anforderungssituation. Überfachliche Kompetenzen im schulischen Kontext werden zumeist in fachlichen Lehr-Lern-Situationen erworben, ebenso wie selbstregulative Kompetenzen wie Motivation und Bereiche des „Lernen Lernens“. In Unterscheidung zur Qualifikation, unter der in erster Linie die durch Bildungsabschlüsse indizierte Fach- und Sozialkompetenz im Personalwesen zu verstehen ist, wurde gegen Ende der 1990er Jahre von Kompetenz gesprochen als die Fähigkeit, „das Unstrukturierte, zuvor nicht Bekannte, Unbestimmte und sich Verändernde zu meistern“¹⁰²². Die Anwendungsfähigkeit des Erlernen in lebensnahen Situationen ist ein wesentlicher Grundgedanke zahlreicher Definitionen des Begriffs der Kompetenz. Enggruber spricht in dem Fall von Selbstorganisationsfähigkeit:

„Kompetenz beschränkt sich nicht nur darauf, in einem Curriculum festgelegte Inhalte zu erwerben, sondern bedeutet die Motivation und Befähigung zur selbstständigen Erweiterung von Wissen und Können und kann

¹⁰²¹ Weinert, 2001, S. 27 f.

¹⁰²² von Rosenstiel, 2001, S. 31

*daher als Selbstorganisationsfähigkeit bzw. -disposition des Individuums verstanden werden.*¹⁰²³

In der Mehrzahl der Kompetenzbeschreibungen lassen sich folgende Aspekte wiederfinden:

- Die autonome Selbstdisposition des Lernenden bedingt, dass Kompetenzen als Voraussetzungen zu erbringender Leistungen nicht unmittelbar beobachtbar und ein Konstrukt des Individuums sind.

*„Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikation usw. die als Disposition vorhandene Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff.“*¹⁰²⁴

- In Kompetenzen werden Wissen und Können miteinander verknüpft zur Handlungsfähigkeit, wobei das Können unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst.
- Diese Handlungsfähigkeit wird wiederum in Situationen mit konkreten Aufgabenstellungen erworben. Kompetenzen sind folglich funktional auf diese Situationen bezogen.
- Als erlernbare Eigenschaft ist der Kompetenzerwerb Gegenstand pädagogischer Bemühungen.
- Die Bereitschaft und der Wille (Motivation) zum kompetenten Handeln spielen sowohl beim Erlernen als auch bei der Anwendung eine große Rolle.
- Autonomie und Mündigkeit sind die pädagogischen Ziele einer Kompetenzvermittlung.

Mit der Entwicklungspädagogik Heinrich Roths gelangte der Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren in die Erziehungswissenschaft. In seinem Verständnis einer „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“¹⁰²⁵ formulierte er die drei Dimensionen Selbstkompetenz, Fachkompetenz und Sozialkom-

¹⁰²³ Enggruber & Bleck, 1997, S. 7

¹⁰²⁴ Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 5

¹⁰²⁵ Roth, 1971, S. 180

petenz, welche durch Lehmann/Nieke 2000 unter Ergänzung der Methodenkompetenz zur allgemeinen Handlungskompetenz zusammengefasst wurden.¹⁰²⁶ Grundlage dieser Handlungskompetenz ist ein erweiterter Lernbegriff. Lehmann und Nieke formulieren folgende Einzelkomponenten der Teilkompetenzen:

Fachkompetenz: Dieser Kompetenzbereich beinhaltet nicht nur das reine Faktenwissen, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen zielgerichtet verwenden und übergeordnete Zusammenhänge herstellen zu können. Regeln, Begriffe und Definitionen bilden die Grundlage einer sachbezogenen Urteilsfähigkeit.

Methodenkompetenz: Diese Teilkompetenz umfasst Fähigkeiten des methodisch-strategischen Lernens wie Planung der Arbeitsschritte, Beherrschung unterschiedlicher Arbeitstechniken, Beschaffung von Informationen sowie Problemlösestrategien. Auch die Präsentation und Strukturierung von Arbeitsergebnissen gehört zu diesem Feld methodischer Fähigkeiten.

Selbstkompetenz: Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, die Fähigkeit zum sorgfältigen Arbeiten, zum Erkennen eigener Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft zur Leistung sind wesentliche Elemente der Selbstkompetenz. Die affektive Grundhaltung einer volitionalen Fähigkeit dieses Kompetenzbereichs deutet die Schwierigkeit einer standardisierten Lernzielkontrolle an. Anstrengungsbereitschaft und Selbstreflektionsfähigkeit als ergebnisbegleitende bzw. -bedingende Faktoren erfordern adäquate Beobachtungsverfahren. Weitere Inhalte dieser Teilkompetenz sind Fähigkeiten zum selbstständigen Setzen eigener Arbeits- und Verhaltensziele und die Bereitschaft zum korrespondierenden Arbeiten.

Sozialkompetenz: In diesem Kompetenzbereich sind sozial-kommunikative Lernfähigkeiten gefragt. Die Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen zusammen zu arbeiten, in Konfliktfällen tolerant und einfühlsam reagieren und in offener, positiver Grundhaltung anderen Menschen begegnen zu können, bedeutet, sich gruppen- und beziehungsbezogen verhalten zu können.

¹⁰²⁶ vgl. Lehmann, 1999/2000

Ein weiterer Aspekt des kompetenzorientierten Unterrichts ist die vertikale Unterscheidung von Kompetenzniveaus. Grundlage dazu ist eine genaue Analyse der mit den einzelnen Situationen und Aufgabenstellungen verbundenen Anforderungen. Dieses entspricht im Wesentlichen dem didaktischen Konzept des Spiralcurriculums.

„Die Kompetenzerwartungen geben nicht quantitative Erweiterungen fachlichen Wissens . . . an, sondern unterscheiden sich auch qualitativ in ihrer Progression, bspw. durch Komplexität der Anforderung, systematischeres und gezielteres Methodenwissen und eigenständigere Arbeits- und Herangehensweisen.“¹⁰²⁷

17.5 Kompetenzorientierung und Schule

Die Entwicklung neuer Ideen zur Veränderung bestehender Strukturen erfordert in jedem Fall eine theoretische Grundlegung, was aufgrund einer sinnvollen und ökonomischen Zuständigkeitsregelung selten von den Protagonisten des praktischen Handelns innerhalb des Systems geleistet wird. So bleibt es eine wichtige Aufgabe eines theoriegeleiteten und praktisch handelnden Systems, Strukturen für eine praktische Umsetzung neuer Theoreme und Grundsätze mit zu entwickeln, um unmittelbare und authentische Realisationen herbeiführen und zeitnah und ökonomisch reflektierende und evaluierte Rückmeldungen erlangen zu können. Dass diese Nahtstelle zwischen Bildungsplanern bzw. -entwicklern und den ausführenden Schulen im deutschen Bildungswesen vernachlässigt wird, lässt sich nicht nur gelegentlich in den Lehrerzimmern vernehmen.

„Wenn dieser Wechsel vom klassischen Lehrplan hin zu Bildungsstandards politisch wirklich ernst gemeint ist, dann muss man sich fragen, warum im nahezu gesamten Bereich der Leistungsfeststellung und auch Leistungsrückmeldung die Kompetenzorientierung sich in den Erlassen bis heute nicht widerspiegelt.“¹⁰²⁸

¹⁰²⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 8

¹⁰²⁸ Saldern, 2011, S. 74

Eine Implementierung der neuen pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive in Form von kompetenzbasierten Lehr- und Arbeitsplänen in den Schulen als praxisrelevante Arbeitsgrundlage des Lehrers vor Ort, konsequenterweise verbunden mit präzisen Handreichungen zu neuen Leistungsmessungsmethoden und weiteren entsprechenden Praxisinstrumenten und Materialien würde helfen, die Adressatengruppe der Lehrer und Lehrerinnen unmittelbar zu erreichen. Abgesehen von der Frage einer dem Kompetenzbegriff angemessenen Beobachtungs- und Bewertungsgrundlage entspricht die am Unterrichtsfach orientierte Alltagspraxis deutscher Schulen keinesfalls dem politisch gewollten und pädagogisch gewünschten Blick auf die stärkere Berücksichtigung fachübergreifender Fähigkeiten. Allenfalls die Dimension der Fachkompetenz korrespondiert mit dem nach Fächern strukturierten Schulalltag. Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen lassen sich nicht mehr in traditionellen Fächerbezügen, allenfalls in Lernfeldern ausbilden. Wenn Überblickswissen und vernetztes Denken dem reinen Faktenwissen den Rang ablaufen, so müsste der schulische Fächerkanon überdacht und den Notwendigkeiten angepasst werden.

„Wenn man bestimmte Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt und diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezieht, ist es deutlich einfacher, Transferchancen zu identifizieren, als wenn man die Analyse primär an der Struktur der Inhalte orientiert.“¹⁰²⁹

Weiterhin bedeutet die häufige Theorielastigkeit und mangelhafte Praxisdeduktion bildungspolitischer Reformen ein noch zu lösendes Problem, was – abgesehen von zusätzlichen föderalen Beeinträchtigungen – unnötigerweise zu verschleppten und halbherzigen Umsetzungen in der einzelnen Schule führt. In der Alltagsarbeit sind Lehrkräfte häufig auf Eigeninitiativen angewiesen, auf „gute Ideen zerstreut irgendwo im Internet, föderalistisch verteilt auf 16 Bildungsserver“¹⁰³⁰.

¹⁰²⁹ Feindt & Meyer, 2010, S. 31

¹⁰³⁰ Saldern, 2011, S. 75

17.6 Kompetenzorientierte Inhalte im Unterricht

„Die Kompetenzerwartungen sind das Kernstück der neuen Lehrpläne und der Ausgangspunkt für die von der eigenverantwortlichen Schule zu leistende Unterrichtsentwicklung. Auf Grundlage der Kompetenzerwartungen erarbeiten die Lehrerinnen und Lehrer unterrichtliche Lernangebote und Lernarrangements, die geeignet sind, die Entwicklung von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren.“¹⁰³¹

Vor dem Hintergrund dieser Zuständigkeitszuweisung – 2008 exemplarisch formuliert für die Grundschule in NRW – bestimmten und bestimmen häufig Verunsicherungen die schulpraktische Arbeit bei der Integration des Kompetenzverständnisses in Lehr- und Arbeitspläne der Schulen. Ursachen für Irritationen in dem Vollzug des neuen Paradigmas sind zum einen die bereits seit längerer Zeit installierten Elemente des entdeckenden, schülerorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts (insbesondere in den Grundschulen), welche explizit als praktische Ausformung eines kompetenzorientierten Unterrichts gefordert werden. Dazu schrieb der MUED e.V. (Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei) in seiner Stellungnahme zu TIMSS:

„Die aus TIMSS extrahierten ‚japanischen Postulate‘ (Problemlöseunterricht, Verstehensorientierung, Kreativität, angepasstes Interaktionstempo) entsprechen in vieler Hinsicht den deutschen Rahmenrichtlinien sowie den Konzepten der Lehrerbildung [...]. Daher wird in TIMSS von einem Vollzugsdefizit gesprochen.“¹⁰³²

Demnach gelte es nicht, grundlegende methodische und didaktische Konzepte neu zu entwickeln, sondern bestehende Lernangebote und -arrangements konsequenter und kompetenzorientierter zu gestalten. Der Erziehungswissenschaftler Urs Ruf unterstrich 2008 bei einer Tagung in Würzburg die Notwendigkeit einer Steigerung der „Nutzungsqualität“ von Unterricht bei gleichzeitiger Attestierung

¹⁰³¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 8

¹⁰³² Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei, 2001

einer „hohen Angebotsqualität“¹⁰³³. Eine weitere Ursache der Verunsicherung an der schulischen Basis liegt in der Frage einer dem Kompetenzbegriff entsprechenden Leistungsbeurteilung. Moderne Unterrichtsformen, die sich durch Unterstützung von Selbstbestimmung in Fragen der zeitlichen und inhaltlichen Rhythmisierung ebenso auszeichnen wie durch eine Förderung überfachlicher Kompetenzen (s. Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz), erfordern neue Formen der Leistungsfeststellung, -bewertung und -rückmeldung (vgl. das Portfolio-Konzept als strukturierte Form der Sammlung von Lernergebnissen)¹⁰³⁴, die sich auf unterschiedliche Kompetenzstufen anwenden lassen und die Anwendung dieser Formen fachübergreifend zulassen. Während also grundsätzlich Unterrichtsformen und -verfahren zum Einsatz kommen, welche selbsttätiges und entdeckendes Lernen ermöglichen und entsprechend den Erwerb methodischer Kompetenzen fördern, entspricht der fächerübergreifende Aspekt einer Kompetenzbeobachtung der Notwendigkeit einer ganzheitlichen, vom eigentlichen Fachunterricht unabhängigen Betrachtung des Schülers. Die Formen des offenen Unterrichts (Projektunterricht, Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit, etc.) sind mit ihren reformpädagogischen Wurzeln keine Erfindung einer neuen Subjektorientierung. Jedoch erhalten sie mit dem derzeitigen Kompetenzverständnis eine neu begründete Aktualität.

Nach dem Motto „Wissen ohne Handeln ist nutzlos. Handeln ohne Wissen ist meist erfolglos“ formuliert der Pädagoge Rainer Lersch die Konsequenzen einer Kompetenzorientierung für den schulischen Unterricht, wobei er die kumulative Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Lehren und Lernen betrachtet. Er bezieht sich dabei auf die „Didaktischen Grundrelationen“ von Lothar Klingberg und seine Beschreibung der formalen Grundstruktur des didaktischen Feldes als Dialektik zwischen Lehren und Lernen einerseits und Inhalt und Methode andererseits.¹⁰³⁵ Unter Ausweitung des Modells im Hinblick auf kompetenzorientierten Unterricht beschreibt Lersch die neue Gewichtung der methodischen

¹⁰³³ vgl. Ruf, 2008

¹⁰³⁴ vgl. bspw. Klenowski, 2002, Lyons, 1998, oder 20.3.2.3 Das Portfolio als Reflexionsinstrument und Lern-dokumentation

¹⁰³⁵ vgl. Klingberg, 1989, S. 241

Seite des Unterrichts und ersetzt das Beziehungsfeld von Methode und Inhalt durch den Zusammenhang von Wissen und Können. Der bereits beschriebenen Forderung nach einer „situativen Generalisierbarkeit“ verschafft Lersch in seiner Systematisierung Ausdruck durch eine notwendige Angebotsenerweiterung: Neben der systematischen Wissensvermittlung ist auch deren Situierung, also die Einbindung in entsprechende Anforderungs- und Anwendungssituationen, erforderlich, die die Schüler möglichst selbstständig nutzen, um ihrerseits zu zeigen, dass sie Wissen erworben haben und es sinnvoll anwenden können.

Didaktische Systematisierung kompetenzorientierten Unterrichts

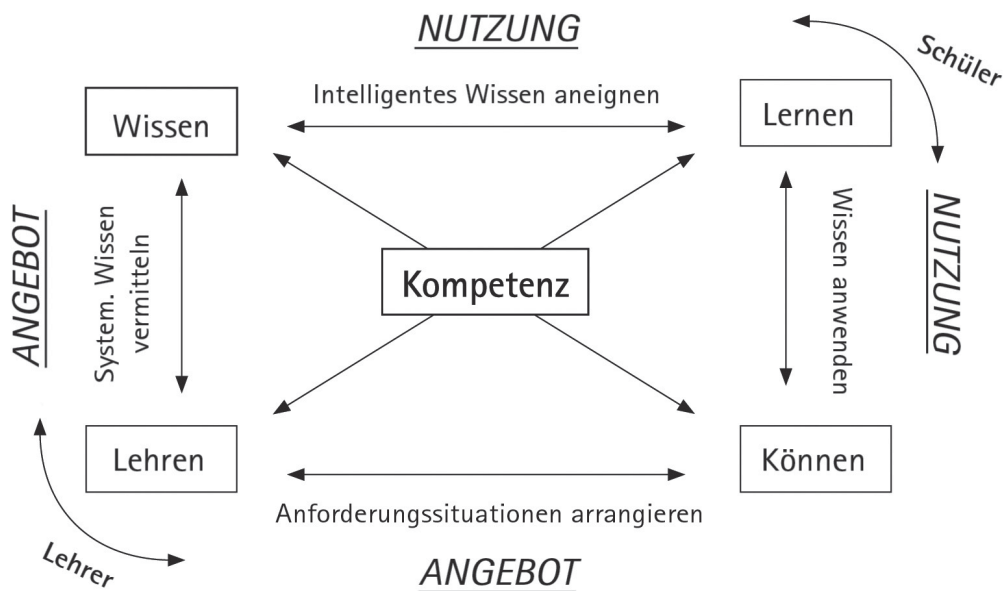


Abbildung 20: Didaktische Systematisierung kompetenzorientierten Unterrichts¹⁰³⁶

Um diese Transferleistungen steigern und somit „träges“ Wissen vermeiden zu können, gilt es, Grundfertigkeiten intensiv zu üben, damit „die für die Lernübertragung notwendigen Vorkenntnisse ... stabilisiert“ werden, was „die Unterscheidung von ... zulässigen und nicht zulässigen Anwendungen des früher Gelernten“ erleichtert.¹⁰³⁷ Außerdem muss das Gelernte in vielfältigen Situationen angewendet werden, um den Wissensgegenstand unabhängig von der Aus-

¹⁰³⁶ Lersch, 2007², S. 39

¹⁰³⁷ Weinert u. a., 1974, S. 706

gangslernsituation generalisierend und flexibel auf neue Situationen übertragen zu können (Entkontextualisierung)¹⁰³⁸. Ein anwendungsbezogener und problemorientierter Unterricht steigert das Bewusstsein für die zielgerichtete Anwendung des erlernten Wissens.

17.7 Kompetenzerfassung im Musikunterricht zwischen Performanz und musikalisch-ästhetischer Molarität

In der Betrachtung von Begrifflichkeiten wie „situative Generalisierbarkeit“, „Transferierung erlangten Wissens in Anwendungssituationen“ oder „Entkontextualisierung“ vor dem Hintergrund der geforderten Überprüfbarkeit gelangt man zu einem dem differentiellen Verhältnis von Kompetenzbegriff und standardisierter Ergebnismessung entsprechenden Erklärungsspektrum der Operationalisierbarkeit von kompetenzorientierten Unterrichtszielen. Die „situative Generalisierbarkeit“, also die Transferierung erlangten Wissens in Anwendungssituationen, strukturiert Lersch im Konzept der Lerntransfertypen. Dabei ordnet er im Modell einzelnen Transfertypen Ziele sowie Lern- und Unterrichtsformen zu. Die mit der Einführung der Bildungsstandards und dem erklärten Ziel der Kompetenzförderung einhergehende Fokussierung auf die Ergebnisse schulischer Lehr-Lern-Prozesse erzeugt das Dilemma einer dezidierten Überprüfungsnotwendigkeit nicht vorhersehbarer, durch vielfältige Faktoren beeinflussbarer „molarer“ Ziele, ein Dilemma, wie es einem Ergebniskontrollvorhaben bei einem „Konglomerat ... eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“¹⁰³⁹ zu eigen ist. Die pädagogische Grundhaltung einer Nicht-Instruierbarkeit von Schülern, welche die autonome Gestaltung von Lernvorgängen zugrunde legt, lässt die Schwierigkeit erkennen, „motivationale ... , volitionale ... und soziale ... Bereitschaften und Fähigkeiten“¹⁰⁴⁰, Einstellungen und Erfahrungen empirisch verwertbar überprüfen zu können. Dieses strukturtheoretische Problem als Paradoxon pädagogischen

¹⁰³⁸ vgl. Mietzel, 1998, S. 318

¹⁰³⁹ Luhmann, 2002¹, S. 82

¹⁰⁴⁰ Weinert, 2001, S. 27 f.

Handelns erweitert sich im Feld der Musikpädagogik aufgrund des Anspruchs, Lernenden das Tragen von „Verantwortung für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“¹⁰⁴¹ vor dem Hintergrund der auch für das Fach Musik gültigen Kompetenzorientierung bzw. der empirischen Nachweisverpflichtung zu ermöglichen. So dienen „musikpädagogische Ziele ... nicht (nur) der Entwicklung musikbezogener Objektivationen, sondern der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Kenntnisse bezogen auf musikalische Wirklichkeit“¹⁰⁴².

| Konzept | Vertikaler Lerntransfer | Horizontaler Lerntransfer | Lateraler Lerntransfer | Reflexiver Lerntransfer |
|------------------------|---|--|---|--|
| Ziel | Erwerb intelligenten (wohlorganisierten, vernetzten) Wissens; Ermöglichung u. Erleichterung des weiteren Lernens im gleichen Inhaltsgebiet | Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Situationen | Lernen Lernen, Erwerb von Schlüsselqualifikationen u. überfachlichen Kompetenzen; Vermittlung und Übung meta-kognitiver Kompetenzen | Allgemein- und Persönlichkeitsbildung; Interessen u. Motivationen; Wertorientierung, soziales Lernen, verantwortlicher Umgang mit erworbenen Kompetenzen |
| Lernform | sachlogisches, inhaltsbezogenes, systematisches Lernen | situiertes Lernen | (angeleitetes) selbstständiges Lernen | Gewohnheitsbildungen, persönliche Erfahrungen und deren (selbst) kritische Reflexion, implizites Lernen |
| Unterrichtsform | direkte Instruktion oder gemeinsames Erarbeiten neuen Wissens | situiertes Lernen (lebensnah und variabel); intelligentes Üben; Formen des offenen, problem-lösenden Unterrichts | offener Unterricht, Diskussionen, selbstständige Teamarbeit, forschendes Lernen, Reflexion der Lernprozesse, Lerntagebuch | als Erfahrungsfeld: Schul- und Klassenkultur, Verhaltensregeln, Anspruchsniveau und Anregungsgehalt des Unterrichts, Lehrervorbild, Reflexionsklima |

Abbildung 21: Lerntransfertypologie nach Lersch¹⁰⁴³

Zunächst einmal bleibt unabhängig von der Frage, ob Kompetenzen überhaupt umfassend überprüfbar sind, das sichtbare Verhalten einzige Grundlage möglicher

¹⁰⁴¹ Harnischmacher, 2008, S. 227

¹⁰⁴² Harnischmacher, 2008, S. 225 f.

¹⁰⁴³ Lersch, 2007¹, o. S.

Überprüfungen. Die Unterscheidung zwischen „der Welt des Geistes, der Kognition und der durch den Menschen bearbeiteten komplexen Realität“ als „strukturalistische Annahme zweier Ebenen“¹⁰⁴⁴ trennt konzeptionell die komplexe Struktur der Kompetenz von der sichtbaren Performanz. Der Ursprung dieser begrifflichen Dichotomie liegt in der linguistischen Transformationsgrammatik Noam Chomskys¹⁰⁴⁵. Chomsky unterscheidet zwischen dem sprachlichen Wissen eines „idealen“ Sprechers bzw. seiner Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu verstehen und artikulieren zu können (Sprachkompetenz) und der aktuellen Verwendung der Sprache in konkreten, kommunikativen Situationen (Sprachperformanz), welche neben der zugrundeliegenden Kompetenz auch von anderen Bedingungen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Motivation etc. abhängig ist.

„Sprachkompetenz und ihre Verwendung (situative Realisierung) stehen somit – außer in einer idealisierten Situation – nicht in einer direkten Relation, woraus folgt, dass aus den Daten des konkreten Sprachgebrauchs die nicht-beobachtbare Kompetenz rekonstruiert werden muss (Rekonstruktionsaspekt).“¹⁰⁴⁶

Hermann J. Kaiser weist darauf hin, dass es bei der Übertragung des sprachlichen Kompetenz-Performanz-Modells auf musikpädagogische Zusammenhänge einen strukturellen Unterschied gibt: So ist „die operative Dimension im sprachlichen Handeln ... *medial-instrumentell*, für musikalisches Handeln dagegen ... *konstitutiv*“¹⁰⁴⁷. Gemeint ist die Tatsache, dass zur Umsetzung bzw. Realisierung von Musik existenziell mehrere operative Ebenen vorhanden sein müssen, während im sprachlichen Bereich allein die Verstehbarkeit des Gesagten einziges Kriterium der Performanz darstellt. Der Rückschlussversuch auf zugrundeliegende Kompetenzen durch die Beobachtung von Performanzen erfährt eine zusätzliche Erschwernis durch die Interpretationskonstruktion des Beobachters.

¹⁰⁴⁴ Heursen, 1989, S. 877

¹⁰⁴⁵ vgl. Chomsky, 1969

¹⁰⁴⁶ Bloh, 2000, S. 258

¹⁰⁴⁷ Kaiser H. J., 2001, S. 6

„Der Beobachter tritt mit seiner Beobachterkompetenz, die sehr verschieden von derjenigen des Performers sein kann, an die Werke der Kunst heran. Seine Kompetenz kann aber wiederum nur aufgrund seiner ästhetischen und diskursiven Performanz beobachtet und beurteilt werden.“¹⁰⁴⁸

So gerät die Beobachterkompetenz zu einem entscheidenden Merkmal musikalischer Bildung, wobei sie sowohl als Fremdbeobachtung als auch als Selbstbeobachtung zu verstehen ist. Vorerfahrungen und -kenntnisse, Erwartungshaltungen, Vorurteile und viele weitere Befindlichkeitsmerkmale prägen den Beobachtungshintergrund des Beobachtenden. Über diesen Aspekt hinaus zweifelt Kaiser an, ob der im schulischen Sinne verstandene Kompetenzbegriff im Hinblick auf Bildungsprozesse überhaupt seine Berechtigung hat. Er begründet seine Zweifel aus der für ihn einzig möglichen handlungstheoretischen Bestimmung heraus, nach der Kompetenz sich ausschließlich im kompetenten Musikhandeln zeigt. Die aus Kompetenzen ableitbaren Handlungen sind aufgrund zahlreicher weiterer Begleitparameter weder zwangsläufig kausal noch terminierbar abrufbar, also nicht unmittelbar auf Lehr-Lern-Situationen rückführbar.

„Man kann keine Zweck-Mittel-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist. Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt.“¹⁰⁴⁹

Allenfalls ließe sich jemand als kompetent beschreiben, „der in situativ oder strukturell ähnlichen/gleichen Situationen im Hinblick auf eine durch den Gegenstand gegebene Anforderung immer wieder richtig bzw. angemessen“¹⁰⁵⁰ handelt. In diesem Verständnis einer am musikalischen Handeln orientierte Kompetenzbestimmung erfolgt die Kompetenzzuschreibung nicht durch den Lehrenden, sondern selbstbezüglich durch den Schüler. Kompetentes Musikhandeln muss von denen bestimmt werden, die sich als kompetent Handelnde verstehen: Sie definieren für sich, wann ein musikbezogenes Handeln *für sie* wichtig ist. So definiert

¹⁰⁴⁸ Huber H. D., 2000, o. S.

¹⁰⁴⁹ Kaiser H. J., 2001, S. 9

¹⁰⁵⁰ Kaiser H. J., 2001, S. 8

sich im Sinne Kaisers musikalische Kompetenz auf der Basis von Können und Wissen, aber auch in eigener Zuständigkeit und Verantwortung. In dieses Kompetenzverständnis fließt die Vorstellung von Mündigkeit ein, wie sie Heinrich Roth als konstituierendes Merkmal für Kompetenz beschreibt.¹⁰⁵¹ Auf diese Weise findet bei Kaiser eine Trennung von musikalischen Gebrauchspraxen und musikalischen Bildungspraxen statt. Kaiser attestiert, musikalisch gebildete Personen seien in der Lage, „ihre spezifische Konstitution des Gegenstandsbereichs, die in einem Bild von Musik kulminiert, zu rechtfertigen und zu verantworten“¹⁰⁵². Dieses „Bild von Musik“ haben die sich um musikalische Bildung bemühen Individuen für sich entwickelt. Aufgrund einer permanenten Weiterentwicklung sowohl des Individuums als auch des Gegenstands ist das „Bild von Musik“ nie abgeschlossen oder gar fertig. Es muss aufgrund der sozialen Konstituiertheit des musikalisch Gebildeten permanent verteidigt und gerechtfertigt werden. Dagegen sind musikalische Gebrauchspraxen prinzipiell an musikbezogenes Wissen gebunden, welches lehrbar und abprüfbar ist. Dieses Verständnis von musikalischen Gebrauchspraxen stellt eine notwendige, wenn auch keine ausschließliche Bedingung von musikalischer Bildungspraxis dar. Losgelöst von einem in Gebrauchssituationen angewandten musikalischen Handeln ist eine Kompetenzbeschreibung, also die Anwendung des schulgesetzlich vorgegebenen Kompetenzbegriffs einschließlich seiner Überprüfbarkeit, zum Scheitern verurteilt. Vergleichbar ist die Situation mit einer Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten vor dem Hintergrund einer breiteren Literacy-Erziehung, die ebenfalls eine Überprüfung von über sprachliche Handlungssituationen hinausgehende Kompetenzen erschwert, wenn nicht gänzlich unmöglich macht. Auch in der Definition einer künstlerischen Kompetenz, die Hans Dieter Huber ganz allgemein als Fähigkeit bezeichnet, „aus einem begrenzten Inventar von Grundelementen, Kombinationsregel und Medien eine potentiell unendliche Vielfalt von Texten, Werken, Aufführungen und Kontexten zu bilden“, lässt sich nur anhand „der Performanz als einer öffentlich beobachtbaren, prinzipiell jedermann zugänglichen Oberflä-

¹⁰⁵¹ Roth H., 1971, S. 180

¹⁰⁵² Kaiser, 1998, S. 109

che ... auf die Kompetenz des Künstlers zurückschließen.“¹⁰⁵³ Auch er verweist auf die Abhängigkeit einer Beschreibung vom Blick des Beobachters:

*„Die Zuschreibung von Kompetenz an einen Künstler ist also eine Form von Attribution. Sie geschieht aufgrund eines Urteils des Beobachters. Wir schreiben ihm aufgrund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Eigenschaften oder Dispositionen von Kompetenz zu.“*¹⁰⁵⁴

Diese Unterscheidung von im handelnden Vollzug „beobachtbaren“ musikalischen Fähigkeiten in Gebrauchspraxen (Achtung: Interpretationskonstruktion!) und dahinter liegenden musikalischen Bildungskompetenzen, von Henning Scharf grundsätzlich als Differenz von Oberflächen- und Tiefenstruktur¹⁰⁵⁵, von Christian Harnischmacher als Abgrenzung von molarer und molekularer Zielebene¹⁰⁵⁶ bezeichnet, bestimmt das Problemfeld der Kompetenzorientierung in musikalisch-ästhetischen Zusammenhängen. Harnischmacher schlägt in seiner „Subjektorientierten Musikerziehung“ für die molekulare Zielebene als den für den Lehrenden „unmittelbar handlungsrelevanten Zielbereich“ ein Fokusmodell vor, welches Unterrichtsziele nicht isoliert betrachtet, sondern als ein „interdependentes Bezugssystem“ versteht:

*„Es lässt sich zeigen, dass eine Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst und deren verantwortungsbewusste Nutzung auf Handeln basieren (Handlungskompetenz), verbunden mit einem Wissen um Handlungsspielräume (Reflexionskompetenz) im sozialen Kontext (soziale Kompetenz), immer unter der Maßgabe der Subjektgebundenheit von musikalischer Wirklichkeit (psychomotorische Kompetenz).“*¹⁰⁵⁷

Das mit der Fensteröffnung zum kulturellen Selbst metaphorisch umschriebene Ziel der molaren Zielebene bezeichnet die Ausformung des menschlichen Entwicklungspotentials basaler Grundfähigkeiten, welche im Rahmen von So-

¹⁰⁵³ Huber H. D., 2000, o. S.

¹⁰⁵⁴ Huber H. D., 2000, o. S.

¹⁰⁵⁵ vgl. Scharf, 2007, S. 48

¹⁰⁵⁶ vgl. Harnischmacher, 2008, S. 224

¹⁰⁵⁷ Harnischmacher, 2008, S. 16

zialisierung und Kultivierung bereits in früher Kindheit angebahnt werden. Nach Harnischmacher greift der Musikunterricht „jedoch die Entwicklungschancen und -notwendigkeiten auf, die die (Selbst-) Verantwortung von Prozessen der Kultivierung, subjektiver Symbolisierungen, musikbezogenen Lernens usw. angehen“¹⁰⁵⁸. Damit wird die Anbahnung von Verantwortung zur kulturellen Teilhabe zum Leitmotiv des Musikunterrichts in der Schule. Von der „Subjektorientierten Musikdidaktik“ soll später noch die Rede sein. Wilfried Gruhn vergleicht den Aufbau einer „genuin musikalischen Kompetenz“ mit der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und geht davon aus, dass elementares, musikpraktisches Handeln grundlegend ist für den Aufbau musikalischer Denkstrukturen, also für das „Vermögen, Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können“¹⁰⁵⁹. Dabei geht es Gruhn bei der „genuin musikalischen Kompetenz“ um eine Unterscheidung der Begriffe „Wissen“ und „Kompetenz“.

*„Nicht **Wissen über** Musik, sondern **Kompetenz in** Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion und Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt. Musikalische Bildung hat, wer eigene musikalische Gedanken angemessen ausdrücken, fremde darstellen und verstehen sowie beide beurteilen und ggf. verändern kann.“¹⁰⁶⁰*

Sinnvolles musikalisches Handeln bedarf demnach nicht zwangsläufig musiktheoretischer und -historischer Kenntnisse, und „wie beim Sprechenlernen geht es beim musikalischen Kompetenzerwerb zunächst nicht um Artefakte, sondern um einfache Strukturen ohne Kunstanspruch, mithin eher um eigene musikalische Produktion und Improvisation statt um Reproduktion“¹⁰⁶¹. Gruhns Kritik an einer Überbetonung des „deklarativen Wissens“ begründet er mit dem Hinweis auf dessen mangelnden Praxisbezug und der geringen Nachhaltigkeit schlicht vermittelter und nicht handelnd erfahrener Lerninhalte. Musikalische Grundkompetenz, hier gemeint als „genuin musikalische Kompetenz“, wäre

¹⁰⁵⁸ Harnischmacher, 2008, S. 16

¹⁰⁵⁹ Gruhn, 1999, S. 54

¹⁰⁶⁰ Gruhn, 1999, S. 54

¹⁰⁶¹ Ott, 2004², S. 23

nicht nur Grundlage eines nachhaltigen musikalischen Lernens, sie sei auch vonnöten zur Bewältigung einer pluralen, interkulturellen musikalischen Wirklichkeit. So zieht sich die Forderung nach handlungsorientiertem Erfahrungswissen, erlangt durch und angewandt in elementar-musikalische(r) Praxis, ebenso durch die musikpädagogische Diskussion wie die Unterscheidung in musikalische Oberflächen- und Tiefenstrukturen, molare und molekulare Zielebenen sowie Bildungs- und Gebrauchspraxen. Gleichzeitig scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass die Überprüfbarkeit von im Musikunterricht erworbenen Kompetenzen mit zunehmendem Anspruch auf Transferfähigkeiten und Problemlösungs- und Handlungsstrategien im kulturellen, allgemein-gesellschaftlichen Kontext abnimmt. Die Frage, ob dieses Problem strukturimmanent und damit unlösbar oder aufgrund noch nicht ausreichend entwickelter Kompetenzmodelle ein rein temporäres darstellt, mag mit einem Blick auf die Arbeit einer wissenschaftlichen Forschungsgruppe zum Thema „Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik zum Bereich Wahrnehmen und Kontextualisieren“ aufklärende Argumente erhalten. In diesem „Kompetenzmodell für das Fach Musik“ (KoMus), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, geht es neben der Entwicklung des reinen Modells auch um die Entwicklung eines darauf bezogenen Testinstruments, das für Formen der Evaluation und des Bildungsmonitoring eingesetzt werden kann.

17.8 Das KoMus-Projekt – Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells zum Bereich Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik

17.8.1 Projektbeschreibung

Den schuladministrativen Vorgaben in Richtung Bildungsstandards folgend, steht auch die Musikpädagogik vor der Aufgabe, Bildungsstandards in einem kumulativen Kompetenzentwicklungsmodell einschließlich einer alle Facetten und Niveaus umfassenden adäquaten Kompetenzerfassung zu erstellen. Dieser Aufgabe

widmet sich eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Bremer Forschungsgruppe im Projekt KoMus („Kompetenzmodell im Fach Musik“)¹⁰⁶². In Ermangelung fachspezifischer Kompetenzmodelle in den Bereichen der Musikpädagogik und der Musikpsychologie entwarf die Forschungsgruppe für den Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ ein Kompetenzmodell, welches in Form von Aufgabenstellungen operationalisiert in ersten Pretests mit Schulklassen der 6. Jahrgangsstufe erprobt wurde. Unter Einsatz der statistischen Methodik der Item Response Theory (IRT) wird im Rahmen einer systematischen Pilotierungsstudie eine empirische Validierung des Kompetenzmodells vorgenommen. Da weder in der Musikpädagogik noch in der Musikwissenschaft eine musikalische Gesamtkompetenz definiert ist, entschloss sich die Forschungsgruppe, „die fachspezifische Konkretisierung im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells in unterschiedlichen Bereichen durchzuführen, statt eine einzige musikalische Kompetenz festzulegen, die dann doch auf verschiedene Bereiche rekurriert und kaum operationalisierbar ist“¹⁰⁶³. Diese Bereiche stellen einen ungefähren Querschnitt der in den unterschiedlichen Lehrplänen der Bundesländer formulierten Lehrplanbereiche dar. Zum ersten Bereich zählen „alle Formen des Musikmachens und des gestaltenden Umgangs mit Musik, also Singen, Instrumentalspiel, Komponieren, Improvisieren, Reproduzieren mit und ohne Vorlage, auch Musik und Bewegung sowie Übertragung von Musik in andere Künste bzw. Kommunikationsmodi und umgekehrt. Alle diese Aktivitäten schließen Reflexionsprozesse ein.“ Dagegen werden im zweiten Bereich Nährungsweisen an Musik zusammengefasst, „die auf Basis von Wahrnehmungsvorgängen vorbegrifflich und begrifflich und unter Einbeziehung von Wissen und Erfahrung Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vornehmen.“ Im dritten Bereich beziehen sich die Autoren auf „Kulturbewusstheit und kulturelle Kompetenz: musikbezogene Praxen im Spannungsfeld zwischen vertrauter und unbekannter Musik, im bewussten Umgang mit den eigenen Präferenzen und den Präferenzen anderer und mit den vielfältigen Funktionen von Musik, Respekt und offene Haltung

¹⁰⁶² vgl. Knigge, 2010, Jordan, Knigge & Lehmann, vor. 2012

¹⁰⁶³ Niessen, 2008, S. 9

gegenüber der Vielfalt kultureller Ausdrucksmöglichkeiten.“¹⁰⁶⁴ Die Autoren des Projekts beschränken sich mit der Begründung der Unmöglichkeit einer Gesamtdarstellung aller Bereiche in einem Kompetenzmodell in ihrer Untersuchung auf den 2. Bereich. Als Begründung werden „testpraktische Gründe“, eine „breite curriculare Berücksichtigung dieses Bereichs“ sowie seine umfassende Konsensfähigkeit im „musikpädagogischen und -psychologischen Diskurs“¹⁰⁶⁵ genannt. Des Weiteren beschränkt sich das Forschungsteam aufgrund der „forschungspraktischen Handhabbarkeit“¹⁰⁶⁶ nur auf den zentralen Aspekt „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ innerhalb dieses zweiten Bereichs mit dem Blick auf die operationalisierbaren Kompetenzniveaus. Aufgrund der durch breite Forschungsergebnisse gestützten und zuverlässig testbaren kognitiven Anteile liegt eine Überproportionierung abrufbaren Wissens vor. Jedoch „soll an dieser Stelle keinesfalls der Eindruck entstehen, dass die kognitiven Anteile in irgendeiner Form anderen Aspekten überzuordnen sind“¹⁰⁶⁷. Auch wird die Bedeutung musikpraktischer Fähigkeiten zwar erwähnt, aber aus „verschiedenen ... Gründen“ nicht getestet. So wird die Untersuchung auf die Unterbereiche „Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis“ und „reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens“ beschränkt. Der letzte Bereich teilt sich wiederum in Verbalisierung/Technologie, Notation und Kontextwissen. Diesen vier Dimensionen zugeordnet ist eine dreigeteilte Niveaustufenunterscheidung.¹⁰⁶⁸ Dem jeweils linken Feld (I, II oder III) entspricht das rechts im Feld A, B oder C beschriebene explizite Wissen, durch welches die links beschriebenen Kompetenzen belegt werden können.

¹⁰⁶⁴ Niessen, 2008, S. 13 f.

¹⁰⁶⁵ Niessen, 2008, S. 16

¹⁰⁶⁶ Niessen, 2008, S. 17

¹⁰⁶⁷ Niessen, 2008, S. 5

¹⁰⁶⁸ In dem abschließenden und validierten Modell enthalten die Dimensionen „Notation“ und „Kontextwissen“ nur zwei inhaltlich sinnvoll unterscheidbare Niveaus (Stand 10.2011).

| Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis | Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|---|
| <p>III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen komplexer musikalischer Beziehungen (bspw. komplexe rhythmische und melodische Kombinationen, versteckte musikalische Zitate) | <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> • kritische Bewertung von Musik und ihrer Ausführung auf der Grundlage des Fachwissens • angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von: <table border="1" data-bbox="754 555 1422 719"> <tr> <td data-bbox="754 555 976 719"> <ul style="list-style-type: none"> • differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) </td> <td data-bbox="976 555 1198 719"> <ul style="list-style-type: none"> • komplexer Visualisierung von Musik (bspw. traditioneller Notation) </td> <td data-bbox="1198 555 1422 719"> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik </td> </tr> </table> | | | <ul style="list-style-type: none"> • differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • komplexer Visualisierung von Musik (bspw. traditioneller Notation) | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik |
| <ul style="list-style-type: none"> • differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • komplexer Visualisierung von Musik (bspw. traditioneller Notation) | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik | | | | |
| <p>II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen kombinierter und versteckter Ereignisse • Vergleich musikalischer Ereignisse (bspw. differenziertere Sounds und Effekte) • Erkennen musikalischer Grundformen (bspw. Erkennen wiederkehrender Formteile ⇒ ABA-Form, einfache Variation). | <p>B</p> <p>angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von:</p> <table border="1" data-bbox="754 815 1422 1099"> <tr> <td data-bbox="754 815 976 1099"> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungs-niveau (inklusive Fachterminologie) </td> <td data-bbox="976 815 1198 1099"> <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitäts-niveau (bspw. traditioneller Notation) </td> <td data-bbox="1198 815 1422 1099"> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über musikalische Genres </td> </tr> </table> | | | <ul style="list-style-type: none"> • Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungs-niveau (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitäts-niveau (bspw. traditioneller Notation) | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über musikalische Genres |
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungs-niveau (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitäts-niveau (bspw. traditioneller Notation) | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über musikalische Genres | | | | |
| <p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen herausstechender Merkmale („salient features“; bspw. Zäsuren) • Vergleich klar unterscheidbarer musikalischer Phänomene (bspw. Sounds unterschiedlicher Musikrichtungen) • Erkennen einfacher Formen (bspw. Bildung von Formteilen durch Zäsuren) | <p>A</p> <p>angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von:</p> <table border="1" data-bbox="754 1196 1422 1444"> <tr> <td data-bbox="754 1196 976 1444"> <ul style="list-style-type: none"> • basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) </td> <td data-bbox="976 1196 1198 1444"> <ul style="list-style-type: none"> • intuitiven graphischen Notationsformen </td> <td data-bbox="1198 1196 1422 1444"> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik </td> </tr> </table> | | | <ul style="list-style-type: none"> • basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • intuitiven graphischen Notationsformen | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik |
| <ul style="list-style-type: none"> • basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie) | <ul style="list-style-type: none"> • intuitiven graphischen Notationsformen | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik | | | | |

Abbildung 22: Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Leserichtung von unten nach oben)¹⁰⁶⁹

¹⁰⁶⁹ Niessen, 2008, S. 20

17.8.2 Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzerwerb – eine allgemeine Reflexion auf der Grundlage des KoMus-Projekts

Die beispielhafte Arbeit besteht insbesondere in dem empirischen Nachweis der Gültigkeit formulierter Dimensionen und Niveaustufen innerhalb des Bereichs „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Das bedeutet, dass Schüler auf einem höheren Niveau auch die Kompetenzen der unteren Niveaustufen in der Regel beherrschen, im umgekehrten Fall jedoch Schüler der unteren Niveaustufen nicht die Aufgaben der höheren Stufe lösen konnten. Außerdem waren in den Ergebnissen der Studie die Schüler einer Niveaustufe ähnlich gut in den anderen Dimensionen, woraus gefolgert werden kann, dass es sich jeweils um eine komplexe Kompetenz, bestehend aus verschiedenen Facetten und Dimensionen, handelt. Auf diese Weise ergibt sich im Bereich „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik“ eine valide überprüfbare Kompetenz, ganz im Gegensatz zu den in Lehrplänen formulierten Kompetenzbeschreibungen, welche häufig in ihrer Niveaustufung und Dimensionierung beliebig erscheinen, in jedem Falle aber nicht empirisch belegt sind. Es sei erwähnt, dass das KoMus-Projekt nicht das einzige Konzept eines kumulativen Kompetenzaufbaus im Fach Musik darstellt. So hat 1994 das US-amerikanische „Consortium of National Arts Education Associations“¹⁰⁷⁰ mit den sogenannten „National Standards of Arts Education“ neun musikalische Teilkompetenzen benannt, welche als abgestufte Leistungsstandards einen systematischen Kompetenzaufbau vorsehen. Auch Carl Orff und Gunild Keetman haben in ihrem „Orff-Schulwerk – Musik für Kinder“¹⁰⁷¹ eine Konzeption für stetig aufbauenden Musikunterricht vorgelegt. Edwin Gordon stellte 1980 mit seinem Musik-Lernmodell einen am Prozess des kindlichen Spracherwerbs orientierten Ansatz eines sequentiellen, aufbauenden Lernens vor¹⁰⁷². Auf den aktuellen Ansatz des „Aufbauenden Musikunterrichts“ nach Mechtild Fuchs u. a. soll später eingegangen werden.

¹⁰⁷⁰ Consortium of National Arts Education Association, 1994

¹⁰⁷¹ vgl. Orff & Keetmann, 1950

¹⁰⁷² vgl. Gordon, 2003

Das KoMus-Forschungsprojekt hat in der scientific community die Diskussion über Verbindlichkeiten, Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten von Bildungsstandards für das Fach Musik als Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts angeregt. Es entspricht dem politischen Willen und der administrativen Weisung, formulierte Bildungsstandards auch für das Fach Musik mit entsprechenden Kompetenzmodellen zu unterfüttern, auch wenn sinnvollerweise der Entwicklungsprozess umgekehrt – von den Kompetenzmodellen zu den Bildungsstandards – hätte verlaufen müssen. So stellt sich der Musikpädagogik die Aufgabe, in adäquatem Handeln zu anderen schulischen Unterrichtsfächern ihren Beitrag zur Sicherung und Verbesserung schulischer Qualität zu leisten. Es darf gemutmaßt werden, dass die Musikpädagogik nicht unmittelbar mit verantwortlich gemacht wird für das schlechte Abschneiden in PISA- oder IGLU-Vergleichstests und dass die Erwartungen an den schulischen Musikunterricht im Hinblick auf seinen Beitrag zur besseren Platzierung im internationalen Ranking eher bescheiden ausfallen¹⁰⁷³. Diese spezielle Situation der Musikpädagogik könnte im Gegensatz zu dem Handlungsdruck in den sogenannten Hauptfächern zu einer gewissen Entspannung in der Diskussion führen, wenn nicht gleichzeitig die Gefahr bestünde, dass der Musikunterricht durch seine geringe Relevanz für den Leistungswettbewerb in einer gewissen Bedeutungsarmut verschwindet. Andererseits bietet die Notwendigkeit einer Einbindung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellierung auch im Fach Musik die Chance, eine gewisse Unbestimmtheit musikpädagogischer Orientierung zu ersetzen durch fachbezogene Kompetenzstrukturmodelle, die in (teilweise leider schon vorgegebene) Bildungsstandards münden. Im Idealfall liegen fachwissenschaftlich konsensfähige Kompetenzformulierungen vor, welche als Teilkompetenzen valide überprüfbar sind und über die Abfrage rein kognitiver Wissens Elemente hinaus auch Kompetenzen in musikalisch-ästhetischen Erfahrungsräumen zielgerecht ermöglichen, die handlungsorientiert vermittelt und solide messbar sind. Diese idealtypische umfassende Lösung darf von einem Projekt zur Entwicklung eines Kompetenzmodells im Fach Musik wohl nicht erwartet werden. Die Beschränkung in dem Projekt der Bremer Forschungsgruppe auf den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und

¹⁰⁷³ vgl. Rolle, 2008

darüber hinaus auf die Elemente Hörwahrnehmung, Verbalisierung/Terminologie, Notation und Kontextwissen stellt eine in der Projektbeschreibung¹⁰⁷⁴ hinreichend begründete Selektion „behandelbarer“ Teilaspekte des Musikunterrichts dar, die – je nach Erwartungshaltung – als Problemlösung durch Problemvermeidung oder als 1. Schritt und machbare Minimallösung betrachtet wird. Tatsächlich berühren die Argumente für die Auswahl der Kompetenzbereiche exakt die Problemlage, in der sich die Musikpädagogik befindet. So forciert das Ergebnis dieses Forschungsprojekts die fachwissenschaftliche Diskussion über die Überprüfbarkeit affektiv-ästhetischer Anteile des Musikunterrichts und schärft das Bewusstsein für die Schwierigkeit, Bildungsstandards und Kompetenzbereiche vor dem Hintergrund ungeklärter Bildungsziele im Fach Musik zu bestimmen. Aus der Zwangsläufigkeit, handlungsgebundene Dispositionen zur Grundlage einer Kompetenzbeobachtung machen zu müssen, ergibt sich die notwendige Operationalisierbarkeit von Kompetenzen und daraus der „Verdacht, dass sich wesentliche Ziele des Musikunterrichts *gar nicht* operationalisieren lassen“¹⁰⁷⁵. Trotz nachvollziehbarer Entscheidungsbegründung sehen sich die Autoren des KoMus-Projekts im wissenschaftlichen Diskurs mit dem Vorwurf konfrontiert, in einem defizitär begründeten Pragmatismus die eigentliche Problematik eines nicht näher definierten Bildungszielkatalogs im Fach Musik umgangen sowie der Frage nach musikalischer Bildung durch ein „Kurzschließen“ ihrer „Bildungsziele ... mit musikalischer *Gebrauchspraxis*“¹⁰⁷⁶ ausgewichen zu sein. Christian Rolle bemüht sich um einen versöhnlichen Kompromiss, wenn er die Frage der Überprüfbarkeit und „Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen“¹⁰⁷⁷ mit dem Vorschlag beantwortet, ein gewisses Nebeneinander von überprüfbaren Kompetenzen und musikalisch-ästhetischer Bildung, welche sich standardisierten Messverfahren entzieht, zu akzeptieren. Diese leicht defätistische Haltung konfrontiert mit der nicht hier zu klärenden Grundsatzfrage nach dem Sinn und dem Hintergrund von Leistungsmessverfahren, die zu stellen ist, wenn explizit das Verhältnis von Leistung und Messung angesprochen wird. In der Grundsatzdiskussion über

¹⁰⁷⁴ vgl. Niessen, 2008

¹⁰⁷⁵ Vogt, 2008, S. 35

¹⁰⁷⁶ Vogt, 2008, S. 37

¹⁰⁷⁷ Rolle, 2008, S. 47

die Bedeutung der standardisierten Leistungsüberprüfung im Hinblick auf die Verbesserung schulischer Leistungen ist von Kritikern häufig darauf hingewiesen worden, dass Messverfahren nicht per se zu einer Verbesserung der zu messenden Leistung führen. In Bezug auf Rolles Vorschlag ist der Hinweis zu ergänzen, dass Leistungen auch steigerbar sind, ohne die Ergebnisse zwangsläufig einem Messverfahren unterziehen zu müssen. So ließe sich das derzeit vergebliche Bemühen um eine fachwissenschaftliche Struktur einer Kompetenzerfassung in Bereichen der musikalisch-ästhetischen Erziehung produktiv in eine am Schüler orientierte Grundhaltung integrieren, in der der Lehrende auf der Grundlage fachwissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse dem Schüler Einstellungen, Wertschätzungen und Erfahrungen anbietet, deren Bedeutsamkeit für die Lebensbewältigung nicht an der Messbarkeit sichtbarer Handlungen erkennbar wird. Ferner darf angenommen werden, dass die Höhe des Anspruchs an den Erwerb von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten oder – musikbezogen – ästhetischen Handlungsfähigkeiten korrespondiert mit zunehmender Bedingtheit durch außerschulische soziale und milieubezogene Umweltimplikationen, welche als Gesamtlebensumfeld prägend auf den Lernenden wirken. Aus diesem Blickwinkel ist die Hinnahme empirischer Unzulänglichkeiten aufgrund nicht planbarer und überprüfbarer Lernvorgänge vertretbar, ja unumgänglich. Diese Situation stellt sich – daran sei erinnert – im Übrigen aufgrund des allgemeinen Kompetenzverständnisses nicht nur im Fach Musik.

Mit dem zugrunde liegenden Projekt „Entwicklung eines Kompetenzmodells zum Bereich Wahrnehmen und Kontextualisieren“ wird von den Autoren eine fachwissenschaftliche Reflexion über Grundsatzfragen musikpädagogischen Wirkens angeregt. So bezeichnet die Beschreibung eines Referenzpunktes für das Zielverständnis eines Musikunterrichts anstelle einer allgemein erklärten und konsensfähigen Lern-, Unterrichts- oder gar Bildungszieldefinition den Entwicklungsbedarf der Musikpädagogik. Die Forschungsgruppe bestimmt als Ziel „des Musikunterrichts die Ermöglichung der Entwicklung musikalischer und musikbezogener Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, als Musizierende und als Hörerinnen und Hörer Musik als ein Element ihrer Lebens-

gestaltung zu nutzen und sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren“¹⁰⁷⁸. Was unter Lebensgestaltungs- und Orientierungsproblemen konkret verstanden werden könnte, nennt Christian Rolle in einer Auflistung beispielhafter Aufgabenfelder:

„Welche CD soll ich mir kaufen und welche mp3s auf meinen iPod laden? Welche Musik eignet sich zum Tanzen für das Fest, welche als Hintergrundmusik für das gemeinsame Abendessen? Ich möchte am Wochenende ein Konzert besuchen: Wo soll ich hingehen? Ich bin deprimiert: Welche Musik könnte mir gut tun? Freunde haben mich in die Oper eingeladen: Was soll ich anziehen und wie soll ich mich dort benehmen? Was mache ich in meiner Freizeit: Sollte ich in einem Chor mitsingen? In welchem? Wie verschaffe ich mir einen Ausgleich zu meinem anstrengenden Berufsalltag: Soll ich wieder mit dem Klavierspielen anfangen?“¹⁰⁷⁹

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff in vielen Punkten einen fächerübergreifenden Charakter hat, erschließt sich doch nicht bei jeder „Lebensgestaltungsaufgabe“ und jedem der genannten „Orientierungsprobleme“ die Notwendigkeit einer im schulischen Musikunterricht erworbenen Kompetenz.

Auch wenn das vorliegende Kompetenzmodell der Bremer Forschungsgruppe mehr Fragen und Anregungen aufwirft als Lösungen anbietet, so liegt eben darin eine wesentliche Qualität des Projekts. Es ist zu klären, worin der eigentliche Bildungsauftrag im Fach Musik besteht, ob Bildungsstandards für das Fach Musik einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts leisten können und wie sich in einem Fachunterricht, „dessen Erfolg am Niveau erworbener Kompetenzen gemessen wird, Räume für ästhetische Erfahrungen öffnen“¹⁰⁸⁰ lassen. Im Bezugsfeld von Leistungsmessung, Bildungsauftrag und Unterrichtszielen fragt Jürgen Vogt, „inwieweit ... Kompetenzmodelle, die in Testaufgaben münden sollen, von den konkreten Situationen abstrahieren [dürfen], in denen musikalische Bildung möglicherweise geschieht, in denen musikalische Erfahrungen stattfin-

¹⁰⁷⁸ Niessen, 2008, S. 9, darin zitiert: Bildungsplan der Stadt Bremen für das Fach Musik an Gymnasien. 2007

¹⁰⁷⁹ Rolle, 2008, S. 46

¹⁰⁸⁰ Rolle, 2008, S. 47

den, die wiederum in soziale Lernsituationen eingebettet sind¹⁰⁸¹. Es bleibt die Frage, ob und wie ein auf den musikalischen Fachunterricht orientierter Ansatz zur Leistungsüberprüfung dem speziellen Charakter und dem Bildungsauftrag von Musik in der Schule gerecht wird. Christian Rolle warnt vor den Nachteilen einer erzwungenen Standardfokussierung, wenn sie „die Freiheit einschränkt, inhaltliche und methodische Entscheidungen aufgrund von besonderen regionalen oder situativen Bedingungen zu treffen, um einen an den Interessen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern orientierten, ihren spezifischen Lernvoraussetzungen angemessenen, also letztlich besseren und nachhaltigeren Unterricht zu machen“¹⁰⁸². In dem Falle ist Standardorientierung kontraproduktiv, sie „läuft ... der eigentlich zugrunde liegenden Intention, die Unterrichtsqualität zu sichern und zu optimieren, entgegen“¹⁰⁸³.

Aus rein musikpädagogischer und lernpsychologischer Perspektive und jenseits administrativer und leistungsbezogener Bildungsvorgaben beschreibt Hermann J. Kaiser grundsätzlich musikalisch kompetentes Handeln mit folgenden Worten:

„Wenn wir unbedingt meinen, dass Kinder und Jugendliche im Hinblick auf bestimmte Formen von Musik, im Hinblick auf bestimmte Umgangsweisen mit Musik, im Hinblick auf bestimmtes Wissen über Musik(en), über die/das sie bisher nicht verfügen, kompetent handeln sollten, ... dann müssen wir ... Situationen schaffen, in denen diese Kinder ... den Bedarf entwickeln, darin musikbezogen kompetent handeln zu können und bereit sein, sich die dafür notwendigen mentalen und operativen Voraussetzungen zu schaffen. Anders formuliert: dass sie musikbezogen lernen wollen, um kompetent – und das heißt nach zwei Seiten angemessen: im Hinblick auf sich selbst und im Hinblick auf Musiken – handeln zu können.“¹⁰⁸⁴

¹⁰⁸¹ Vogt, 2008, S. 38

¹⁰⁸² Vogt, 2008, S. 53

¹⁰⁸³ Vogt, 2008, S. 53

¹⁰⁸⁴ Kaiser H. J., 2001, S. 10

17.9 Der Kompetenzbegriff im Fach Musik: Zusammenfassung

- Musikalische und musikbezogene Kompetenzorientierung bedeutet, „den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, als Musizierende und als Hörerinnen und Hörer Musik als ein Element ihrer Lebensgestaltung zu nutzen und sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren“¹⁰⁸⁵.
- Musikalische Kompetenz definiert sich auf der Basis von Können und Wissen, aber auch in eigener Zuständigkeit und Verantwortung (Kaiser).
- Elementares, musikpraktisches Handeln ist grundlegend für den Aufbau musikalischer Denkstrukturen (Gruhn).
- Musikalisch kompetentes Handeln bedeutet Verantwortung tragen zu können für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (Harnischmacher).
- „Musikpädagogische Ziele dienen nicht (nur) der Entwicklung musikbezogener Objektivationen, sondern der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Kenntnisse bezogen auf musikalische Wirklichkeit.“¹⁰⁸⁶
- Die Kompetenzzuschreibung erfolgt nicht durch den Lehrenden, sondern selbstbezüglich durch den Schüler. Kompetenz bedeutet demnach das selbstbezogene Kompetenzerleben (Harnischmacher).
- Musikalische Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass Individuen für sich ein „Bild von Musik“ haben, welches von ihnen weiterentwickelt wird und welches aufgrund der sozialen Situiertheit des musikalisch Gebildeten permanent verteidigt werden muss. Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist der Kompetenzbegriff nicht haltbar (Kaiser).
- Dagegen sind musikalische Gebrauchspraxen prinzipiell an musikbezogenes Wissen gebunden, welches lehrbar und abprüfbar ist (Kaiser).

¹⁰⁸⁵ Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Bremen), 2007, S. 5

¹⁰⁸⁶ Harnischmacher, 2008, S. 225 f.

17.10 Die (Re-)Konstruktion von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in systemisch-konstruktivistischer Begründung

In der Betrachtung des Zusammenhangs von politisch-administrativen Entscheidungen, aktuellen psychologisch-pädagogischen Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung und Verortungsbemühungen der musikpädagogischen Disziplin einschließlich der jeweiligen Handlungsmotivation, bedarf die Vielfalt der wirkenden Mechanismen und unterschiedlich intendierten Vorstöße zunächst einer Einordnung aus systemtheoretischer Perspektive.

17.10.1 Erziehungswissenschaft, Wissenschaft und Politik als Funktionssysteme im systemtheoretischen Rahmen Niklas Luhmanns

Im Verständnis der Systemtheorie Niklas Luhmanns treffen im vorliegenden Kontext soziale Systeme aufeinander, die mit ihren jeweils systemimmanenten Strukturen und Bedingungen und den Bedingungen der Auseinandersetzung miteinander ein komplexes Geflecht bilden, welches logisch-lineare Kausalitäten ausschließt.¹⁰⁸⁷ Soziale Systeme, daran sei erinnert, sind „operativ-geschlossene Einheiten, die ihre eigenen Operationen nur für die Selbstreproduktion des Systems, also nur intern, aber nicht für Ausgriffe in die Umwelt verwenden können“¹⁰⁸⁸. Losgelöst von vormals sozialen Strukturprinzipien gesellschaftlichen Handelns behandelt Luhmann die verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft mit denselben Kategorien. In der vorzunehmenden Betrachtung handelt es sich um die gesellschaftlichen Teilbereiche Politik, Wissenschaft und Pädagogik als Funktionssysteme mit jeweils spezifischen Aufgaben. Als Systeme sind diese Bereiche mit exklusiven Funktionen versehen und bilden ebenso wie psychische oder kognitive Systeme autopoietische, operational geschlossene Einheiten, welche sich selbst reproduzieren und die systemeigenen Elemente sowie ihre Prozesse

¹⁰⁸⁷ Präzisierend sei darauf hingewiesen, dass logische Begründungszusammenhänge schon existieren, sie aber aufgrund hochkomplexer Strukturen im Sinne nicht-trivialer Maschinen von Foersters nicht unmittelbar beobachtbar sind.

¹⁰⁸⁸ Luhmann, 1991, S. 20 f.

und ihre Strukturen selbst herstellen. Das schließt die Betrachtung des Menschen als Element des jeweiligen Systems aus; schließlich erzeugen soziale Systeme keine Menschen. Diese erscheinen allenfalls als Umwelt des Systems. Es sei wiederholt auf Luhmanns Verständnis von Kommunikationen als konstituierende Elemente von sozialen Systemen hingewiesen:

„Ein soziales System kommt zustande, wenn immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikationen gegen eine Umwelt abgrenzt. Soziale Systeme bestehen demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen.“¹⁰⁸⁹

Eine wesentliche, folgenschwere Konsequenz dieses Umstands ist die Schlussfolgerung, dass Gesellschaft nicht von Menschen erfasst oder gesteuert werden kann. Die Gesellschaft entzieht sich jeglicher Kontrolle durch Menschen. Nun existieren trotz der Geschlossenheit der sozialen Teilsysteme durch Kommunikationen ausgelöste Beziehungen untereinander. „Strukturelle Kopplungen“ werden in der Luhmannschen Dialektik Störungen („Perturbationen“) genannt, die es den Systemen ermöglichen, sensibel für äußere Einflüsse zu werden. Dabei entstehen Abstimmungen der Systeme untereinander, welche jedoch nicht kausal aufeinander bezogen sind. Grundsätzlich steuern sich soziale Systeme selbst und sind nicht von außen steuerbar. Systeme können nicht außerhalb ihres „Codes“ operieren. In systemtypischer Selbstreferenz fokussieren sich Systeme grundsätzlich nur auf interne systemerhaltende Prozesse. Eine Sensibilisierung für umweltbedingte Einflussversuche findet nur im Falle systemverbessernder oder systemgefährdender Perturbationen statt. Die Beobachtung der Umwelt geschieht aus reinem Eigeninteresse. Jedes System besitzt einen spezifischen „Code“, eine Leitdifferenz, welche in ihrer binären Struktur innerhalb des Teilsystems das Sein bzw. Zutreffen von dem Nicht-Sein bzw. Nicht-Zutreffen unterscheidet. In ihren Operationen folgen Systeme immer der eigenen Leitdifferenz und den eigenen Programmen. Dem Funktionssystem Politik wird das Vorhandensein von Macht als systemimmanente Differenzmarke zugesprochen und das Dazugehörige von

¹⁰⁸⁹ Luhmann, 1986², S. 269

dem Nicht-Dazugehörigen bspw. mit der Codierung Macht/Nicht-Macht, Amtsträgerschaft/Nicht-Amtsträgerschaft oder Wollen/Nicht-Wollen systemintern unterschieden. Seine gesellschaftliche Aufgabe liegt in dem Treffen gesellschaftlich bindender Entscheidungen. Die Zuordnung sinnhafter Geschehnisse zu den positiven Codierungswerten geschieht durch systeminterne Programme, welche die Leitdifferenzen in Medien verwandeln. Bei der Betrachtung des Funktionssystems Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft¹⁰⁹⁰ fällt die Zuweisung von Codes aufgrund der strukturellen Ambiguität der Disziplin deutlich schwerer. Peter Fuchs spricht von einer „eigentümlichen Ökonomie einer oszillierenden Alienation“¹⁰⁹¹. Gemeint ist die Tatsache, dass Erziehungswissenschaft einerseits als Reflexionswissenschaft mit der Erforschung von Erziehungs- und Bildungszusammenhängen betraut ist, gleichzeitig aber als Handlungswissenschaft die Gestaltung und Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis zur Aufgabe hat. Systemtheoretisch bezeichnet ist sie „einerseits in der Funktion eines Selbstbeobachters/Selbstbeschreibers des Systems, wäre damit aber unmittelbar angebunden an dessen kommunikative Operationen, Strukturen und Prozesse; andererseits vollzieht sie als Wissenschaft eine Fremdbeobachtung des Systems“¹⁰⁹². Damit „oszilliert“ die Erziehungswissenschaft in dem Gebrauch ihrer Leitdifferenzen entweder als Reflexionsinstanz mit den Codes „bestanden/nicht-bestanden, Wissen/Nicht-Wissen, perfektibel/nicht-perfektibel, besser/schlechter (zumindest als Zweitcode) oder seit wenigen Jahren vermittelbar/nicht-vermittelbar“¹⁰⁹³ oder als Wissenschaft mit der Codierung wahr/unwahr. Auf die systemische Betrachtung des Erziehungssystems als pädagogische Kommunikation soll später gesondert eingegangen werden.

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Referenzlage des Funktionssystems Erziehungswissenschaft – bedingt durch die strukturelle Doppelfunktionalität – und der systemspezifischen Struktur des Funktionssystems Politik erscheinen die Begleitumstände der Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzorien-

¹⁰⁹⁰ Die Disziplinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft seien in diesem Zusammenhang synonym behandelt.

¹⁰⁹¹ Fuchs P., 2005, S. 1

¹⁰⁹² Fuchs P., 2005, S. 1

¹⁰⁹³ Fuchs P., 2005, S. 8

tierung einschließlich der Ursachen und Wirkungen und der politischen sowie pädagogischen Umsetzung im exklusiven Licht der Systemtheorie. Im Sonderfall des musikpädagogischen Fachbezugs kommen weitere funktionale Kontingenzen hinzu, steht die Musikpädagogik doch in ähnlich diffusem Selbstreferenzbezug wie die Pädagogik. Zudem öffnet sich ihr Arbeitsbereich im generellen Bezugsfeld zwischen Mensch und Musik in einer Art „obligaten Interdisziplinarität“ ebenso den Forschungsbereichen Anthropologie, Musikpsychologie, Musikwissenschaft, Soziologie, Neurophysiologie u. a.¹⁰⁹⁴. Grundsätzlich ist die Musikpädagogik als Teilsystem der Erziehungswissenschaft ebenso anhand der Codierung vermittelbar/nicht-vermittelbar kategorisierbar und unterliegt gleichfalls dem komplementären Verhältnis zwischen psychischem und sozialem System, zwischen Sozialisation und Erziehung.

17.10.2 PISA-Studie, Bildungsstandards und Kompetenzen: Strukturelle Kopplungen

In dem Jahresheft XXIII des Friedrich-Verlags unter dem Titel „Standards“ erschien 2005 ein Artikel des Pädagogen Rolf Arnold mit dem Titel „Die PISA-Lüge – Die Wiedererstarkung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihrer Bildungspolitik“¹⁰⁹⁵. In diesem Beitrag kritisiert Arnold in beispielhafter Emotionalität die Klärung der falschen Fragen, die mangelnde Validität der Ergebnisse und die ungeeignete Interpretation mit daraus folgenden fatalen Konsequenzen im Zusammenhang mit den veröffentlichten Ergebnissen der PISA-Studie der OECD. So verweist er auf die symbolische „Bildungspolitik, ... die sich mit

¹⁰⁹⁴ vgl. Schläbitz, 2009, S. 8 f.

¹⁰⁹⁵ Arnold, 2005, S. 65 ff. Arnold wirft der Studie eine mangelhafte Berücksichtigung außerschulischer Kompetenzaneignungen vor und verweist auf Untersuchungen, die belegen, dass etwa „70 % aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden“ (Dohmen, 2001, S. 7).

Zusätzlich erfordere eine landesspezifische Milieubetrachtung mit den jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Besonderheiten ihre Berücksichtigung in der Studie, was nicht geschehe. Nikolaus Glattauer verweist in seiner Kritik an der PISA-Studie auf die fehlende Kongruenz zwischen Listen-Ranking und gesellschaftlicher „Problemlage“ als Hinweis auf den Relativwert schulischen Wissens im Blick auf die Bewältigung persönlicher und gesellschaftsbezogener (hier als Person im Subsystem) Dispositionen. „Die Finninnen haben bekanntlich europaweit die höchste Selbstmordrate ... In Polen herrscht Rekordarbeitslosigkeit, die Holländer haben Geert Wilders, die Japaner neben Fukushima noch 16 andere Kernkraftwerke mit 48 Reaktorblöcken“ (Glattauer, 2011, S. 146).

handhabbaren und in der Öffentlichkeit ‚verkaufbaren‘ Erklärungsmustern nährt, und dabei ... mit dem Anspruch daherkommt, etwas zu verändern.“¹⁰⁹⁶ Systemtheoretisch betrachtet findet im Funktionssystem der Politik die Orientierung an der Leitdifferenz Macht/Nicht-Macht ihre Ausformung in dem Macht erhaltenden Verhalten. Nun kann über die Codierung Macht/Nicht-Macht hinaus systemspezifisch von einer Art Hintergrundhypothese zur symbolischen Repräsentation wachsender Kontingenzen, also von einer idealisierenden Kontingenzformel¹⁰⁹⁷, gesprochen werden, welche sich im Funktionssystem Politik als Gemeinwohlorientierung rekonstruiert. Die Entscheidung der Politik zur Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien und das Bestreben, im Sinne des Gemeinwohls Veränderungen, verstanden als Verbesserungen, herbeizuführen, entspricht demnach dem ureigenen Selbstverständnis des Systems Politik. In struktureller Kopplung zwischen Politik und Wissenschaft wird hier – vereinfacht gesagt – eine von der OECD in Auftrag gegebene wissenschaftlich fundierte Untersuchungsstudie staatspolitisch adaptiert. Was nun geschieht, ist symptomatisch und systembedingt. Eine im Idealfall nach wissenschaftlichen Maßstäben in methodisch-statistischer Korrektheit erstellte Vergleichsuntersuchung, welche nach systemimmanenten Kriterien in einem objektiven Untersuchungsdesign ausgewiesene Merkmale nach ausgesuchten Gesichtspunkten hinterfragt,¹⁰⁹⁸ wird von der Politik als zunächst analysierende und danach Konsequenzen fordernde Schulleistungsanalyse präsentiert, ganz im Sinne Gemeinwohl fördernder und dadurch Macht stützender Maßnahmen. Das Durchführen der Studie – wiederum mit der Zuordnung „wahr“ als wissenschaftsdifferenzierendes Merkmal signiert – bindet die Politik wieder an wissenschaftliche Systemlogik und führt zur politischen Entscheidung, dem eindeutig schlechten Ergebnis – am Ranking (wissenschaftsbasiert, also wahr!) erkennbar – mit der Erstellung von Bildungs-

¹⁰⁹⁶ Arnold, 2005, S. 65

¹⁰⁹⁷ Luhmann & Schorr, 1988, S. 58. Dort schreibt Luhmann: „Durch Orientierung an Funktionen kommt es zu einer Art Generalhypothese oder Hintergrundhypothese der Kontingenz.“ (s. S. 58)

¹⁰⁹⁸ Die PISA-Schulleistungsstudien der OECD haben in der Folge umfangreiche wissenschaftliche Diskussionen ausgelöst und zu umfangreicher Kritik an Methodik, Inhalt, Zielsetzung und Interpretation geführt. Dass dieser Idealfall nicht vorliegt, ist sicherlich an anderer Stelle systemtheoretisch analysierbar. vgl. Stefan Hopmann/Gertrude Brinek/Martin Retzl (Hrsg.) (2007); Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.) (2007); Volker Bank/Björn Heidecke (2009) u.v.a.

standards zur Verbesserung zu begegnen. In systemtheoretischer Dialektik „ist die Studie zunächst eine Irritation, die vom Wissenschaftssystem ausgeht. Innerhalb des Wissenschaftssystems löst sie eine normale Anschlusskommunikation aus, in der die Reichweite der Aussagen, die Richtigkeit der Methoden und der Sinn der Fragestellung kritisiert und geklärt werden“¹⁰⁹⁹. Diese Irritation wirkt unmittelbar auf das Funktionssystem der Politik, da der Vorwurf suggeriert wird, sie sei in der Vergangenheit untätig gewesen oder habe die falschen bildungspolitischen Entscheidungen getroffen. In systemtypischer Selbstreferenz reagiert das politische System durch operative Schließung, „indem es also die in der Studie digitalisierten Informationen über den Zustand des Bildungssystems in politische Kommunikation transformiert“¹¹⁰⁰. Da die Politik grundsätzlich für alle Entscheidungen zuständig ist, wird das Problem von Irritationen durch systeminterne Exklusion „gelöst“: Die Opposition verweist in Ermangelung des Machtfaktors auf die Zuständigkeit der Regierung, welche das Problem „diachron exkludiert“¹¹⁰¹. Durch den Hinweis auf frühere „falsche“ Entscheidungen, die womöglich in der Zuständigkeit anderer Regierungen lagen, wird die Verantwortung für die Irritation ausgelagert und so - von der Altlast befreit – die Grundlage für jetziges oder zukünftiges „richtiges“ Handeln geschaffen, im Sinne der Funktionalität des Systems. Die Qualitätssteigerung liegt aus politischem Blick nur vordergründig in der Verbesserung der schulischen Leistungen; systemreferentiell betrachtet bedeutet die Steigerung im internationalen Ranking eine Sicherung des politischen Funktionssystems. Während auch die wissenschaftliche Fraktion ihren funktionellen Systembeitrag zur gesellschaftlichen Gesamtentwicklung geleistet hat,¹¹⁰² reagieren die Erziehungswissenschaft als Vermittlungs-/Aneignungssystem¹¹⁰³ ebenfalls durch operationale Schließung; sie exkludieren „exmanent: Durch Verweis auf andere Systeme“¹¹⁰⁴. In den Subsystemen Familie und Schule wird in

¹⁰⁹⁹ Albrecht, 2003, S. 930

¹¹⁰⁰ Albrecht, 2003, S. 931

¹¹⁰¹ Albrecht, 2003, S. 932

¹¹⁰² Allerdings richtet sich die Kritik auch gegen eine regelrechte Evaluationsresistenz der Untersuchungsaufsteller. Vgl. Wikipedia: Kritik an den PISA-Studien vom 31.10.2011.

¹¹⁰³ Nicht als Wissenschaft: Der wissenschaftliche „Anteil“ der Pädagogik ist wiederum mit der Politik eng strukturell gekoppelt durch die lernpsychologische Begründung eines Kompetenzverständnisses.

¹¹⁰⁴ Albrecht, 2003, S. 933.

der Unterscheidung von Fremd- und Selbstreferenz die Verantwortung und das Lösungspotential für die Bildungsmisere in dem jeweils anderen Subsystem gesehen.

„In dieser nahezu naturgesetzlich eintretenden Enttäuschungs spirale, dass sich Politiker wie Politiker, Lehrer wie Lehrer und Wissenschaftler wie Wissenschaftler verhalten, stabilisieren die Systeme ihre Identität, weil sie sich ihrer eigenen Funktion versichern: Nur wir können entscheiden, erziehen, forschen. Und deshalb geht das selbstreferentiell erzeugte Misstrauen auch in Forderungskataloge und Handlungsketten über.“¹¹⁰⁵

17.10.2.1 Standardisierte Leistungsüberprüfung als Selektion im operativen Kontext

Durch die im Nachklang der PISA-Ergebnisse installierte standardisierte Leistungsmessung in Form von Vergleichsarbeiten (VERA) im dritten, sechsten und achten Schuljahr soll die Leistung von Lernenden bezogen auf die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik (in der Jahrgangsstufe 8 auch Englisch und Französisch) ermittelt werden. An diesem Beobachtungspunkt der Systemtheorie wird die enge strukturelle Kopplung der Erziehungswissenschaft an weitere Funktionssysteme der Gesellschaft – hier besonders der Politik – deutlich. Selektion galt bei Luhmann in frühen Beschreibungen des Erziehungssystems als binäre Codierung. In der 2002 erschienenen Publikation „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ sieht Luhmann die Selektion gemeinsam mit dem Vermitteln im „operativen Kontext pädagogischer Kommunikationen“ und damit „nicht mehr auf der semantischen, sondern auf der strukturellen Ebene platziert“¹¹⁰⁶.

Dabei beschreibt Luhmann Selektion – getrennt vom Selektionsbegriff im kommunikativen Handeln – aus vier unterschiedlichen Perspektiven:

¹¹⁰⁵ Albrecht, 2003, S. 994

¹¹⁰⁶ Kade, 2004, S. 209 f.

1. aus der Sicht auf die Entstehung der Selektion aufgrund von Erfordernissen erzieherischer Interaktion,
2. aus der Sicht auf die Entstehung eines Selektionswesens als Organisation,
3. aus der Sicht auf die Funktion von Selektion für das Gesellschaftssystem und
4. aus der Sicht auf die Auswirkungen der Selektion auf das Interaktionssystem Unterricht¹¹⁰⁷.

In diesen unterschiedlichen Systemreferenzen lassen sich als grundsätzliche operationale Handlungen Feststellen/Prüfen, Zertifizieren, Auswählen und Bewerten erkennen. So gerät die Pädagogik in den Zwiespalt: „Die gute Absicht gebärt aus sich selbst heraus zwei ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion.“¹¹⁰⁸ Durch die Verteilung von Noten und die Durchführung von Prüfungen oder Vergleichsarbeiten entstehen Selektionen, welche nicht dem eigentlichen Sinn von Pädagogik entsprechen, wenn die Leitdifferenz Vermitteln/Nicht-Vermitteln gilt. Selektion ist keine „gesellschaftlich aufgezwungene, erziehungsfeindliche Aufgabe“¹¹⁰⁹, sondern die andere Seite der erzieherischen Absicht: „Selektion ist zunächst einmal die zwangsläufige Folge der Absicht, richtig, lebensförderlich, sozial akzeptabel zu erziehen.“¹¹¹⁰

„Die Ausfaltung der guten Absicht in Erziehung und Selektion macht das System inhärent bistabil. Die Kommunikation kann zwischen taktvollen, sozial sensitiven, förderungswilligen Formen auf der einen Seite und der Verteilung der Selektionssymbole auf der anderen oszillieren. Zensuren können nicht taktvoll sein, und das wird auch nicht erwartet.“¹¹¹¹

Dabei verweist Luhmann auf strukturelle Besonderheiten formalisierter Selektionen:

¹¹⁰⁷ vgl. Kade, 2004, S. 210

¹¹⁰⁸ Luhmann, 2002¹, S. 62

¹¹⁰⁹ Luhmann, 2009, S. 197

¹¹¹⁰ Luhmann, 2002¹, S. 69

¹¹¹¹ Luhmann, 2002¹, S. 76

1. Im Gegensatz zu früheren Gesellschaftsformen mit herkunftsgebundener und damit schicksalsträchtiger Selektion findet im modernen Erziehungssystem Selektion aufgrund von Leistung statt.¹¹¹²
2. Durch die Dokumentation ausschließlich der Selektionsresultate wird ein Systemgedächtnis gebildet, das Begleitbefindlichkeiten vergessen lässt.
3. Die Ergebnisse des Selektionsprozesses können als Signifikate für Erfolg oder Misserfolg der Erziehung gewertet werden.
4. „Während die Erziehung im Schutze des Guten und Richtigen operiert, macht sich die Selektion als *Entscheidung* sichtbar.“¹¹¹³

Diese hier zwangsläufig unvollständige Einordnung des Selektionsbegriffs im systemtheoretischen Zusammenhang Luhmanns geschieht im Blick auf die strukturelle Kopplung des Erziehungssystems an das Funktionssystem der Politik und nicht zuletzt der Wirtschaft. Leistungsnachweise stehen zur politischen Rechtfertigung eines intakten und leistungsfähigen Bildungssystems in ihrer arbeitsmarktpolitischen Bedeutung auch an der Schnittstelle zur Selbstreferenz des Wirtschaftssystems. Der direkte Orientierungs- (Bedeutungs-)wechsel von Leistungsnachweisen geschieht mit dem Schulabschluss, wenn, in Reflexion auf erziehungswissenschaftliche Unterrichtsoperationen, Zensuren zum selektiven Maßstab für Einstellungsoptionen in der Berufswelt werden.

„Die strukturelle Kopplung des Erziehungs- und Wirtschaftssystems durch Zeugnisse zeigt, dass die Beziehung am (zeitlichen) ‚Ende‘ des Erziehungssystems und am (zeitlichen) ‚Anfang‘ des Wirtschaftssystems erfolgt, d. h. beim Übertritt von der Bildungs- in die Berufskarriere.“¹¹¹⁴

Im vorliegenden Zusammenhang der standardisierten Vergleichsarbeiten wird die „inhärente Instabilität“ der Erziehungswissenschaft durch die Spannung zwi-

¹¹¹² Allerdings weisen die PISA-Ergebnisse gerade für die Bundesrepublik eine starke Herkunftsabhängigkeit in der Bildungsbiographie aus.

¹¹¹³ Luhmann, 2002¹, S. 68

¹¹¹⁴ Heiberger, 2010, S. 14

schen Selektion und Erziehung deutlich, wenn von Seiten der Pädagogik in Zeiten der individuellen Förderung und der subjektorientierten Differenzierung der Sinn ver‘gleich‘ender und Welt reduzierender Leistungstests bezweifelt wird. So wird das Paradoxon des Funktionssystems Erziehungswissenschaft als selbstreferentielles, autopoietisches System mit seiner engen strukturellen Anbindung an weitere Funktionssysteme der Gesellschaft deutlich: Der Spagat zwischen personenzentrierter, den Lernenden als Konstruktionsautonomen behandelnder Erziehung und der gesellschaftlichen Forderung, Schüler als vermessene, vergleichbare Personen in die Funktionssysteme der Gesellschaft zu entlassen.

Richten wir den Blick auf die Ausformulierung der im Zusammenhang mit den Bildungsstandards geforderten Kompetenzorientierung, so fällt – es ist bereits darauf verwiesen worden – eine gewisse Kompatibilität bildungspolitischer Forderungen und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse auf.

Bildungspolitisch dem Diskurs über arbeitsmarktorientierte Anforderungsprofile und berufliche Kompetenzideale entlehnt, trifft die Forderung einer umfangreichen Handlungskompetenz erziehungswissenschaftlich auf neo-reformpädagogische Rekonstruktionen. Die Erweiterung des klassischen Lernzielbegriffs zur Kompetenzausrichtung berücksichtigt Erkenntnisse der Neurophysiologie und führt zu neuen Konzepten einer konstruktivistischen Didaktik, in der der Kompetenzbegriff sich gegen eine Praxis des Lernens ohne Handlungsbezug richtet. Das Erlernen von Kompetenzen geschieht als ganzheitlicher, emotionaler, selbst-reflexiver und beziehungsorientierter Prozess. In der praktischen Unterrichts-didaktik und -methodik, welche den Schüler als autonomen, selbstbezüglichen Lerner akzeptiert, liegt die Schnittstelle zwischen der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung und systemisch-konstruktivistischer Ausrichtung.

17.11 Das Bewusstsein des Konstruktivitäts-Modus als epistemische Kompetenz

Über das Spektrum der vielfältigen Teilkompetenzen hinaus beschreibt Horst Siebert eine konstruktivistische Kompetenz als grundlegendes Bildungsziel.¹¹¹⁵ Sie ergibt sich im Grunde aus einer neuen Zusammenstellung bekannter Kompetenzaspekte und zeigt damit, dass es keines historischen Wurfs einer Bildungsreform bedarf, um die Sichtweise konstruktivistischen Denkens im schulischen Alltag zu leben und in adäquate Unterrichtsformen zu übersetzen. So nennt Siebert folgende Aspekte einer konstruktivistischen Kompetenz:

- *Toleranz*: „Wer weiß, dass er nicht recht hat, sondern dass seine Sicht der Dinge nur recht und schlecht *passt*, wird es schwer finden, seinen Mitmenschen Böswilligkeit oder Verrücktheit zuzuschreiben.“¹¹¹⁶
- *Verantwortung*: Die Verantwortung des Lernenden für „seine bewusste Welt und seine wirklichkeitserschaffenden, selbsterfüllenden Prophezeiungen“¹¹¹⁷ entspricht trotz anderer terminologischer Auslegung der Vorstellung eines verantwortungsvollen Handelns für sich selbst und andere.
- *Lernverpflichtung*: Im Bewusstsein einer sich ständig verändernden Viabilität ergibt sich die Notwendigkeit einer Offenheit für permanent neue Umweltkonstrukte. Nur die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ermöglicht lebenslange Anschlussfähigkeit.
- *Beobachtung II. Ordnung*: „Gebildet ist – konstruktivistisch gesehen –, wer sich der Begrenztheit seines Erkennens bewusst ist und die Human-, Sozial-, und Umweltverträglichkeit seiner Wirklichkeitskonstruktionen selbstkritisch überprüft.“¹¹¹⁸

Die beschriebenen Formen des Kompetenzbegriffs und ihre Verwendung sowohl im lerntheoretisch-wissenschaftlichen als auch im schulpolitisch-administrati-

¹¹¹⁵ Siebert, 2000, S. 72

¹¹¹⁶ Watzlawick, 1995, S. 311

¹¹¹⁷ Watzlawick, 1995, S. 112

¹¹¹⁸ Siebert, 2000, S. 73

ven und im fachspezifisch musikpädagogischen Zusammenhang haben die Anschlussfähigkeit eines systemisch-konstruktivistischen Paradigmas als Disziplin übergreifende Erkenntnistheorie verdeutlicht. Dabei steht das Ziel eines kompetenten Handelns als erweiterter Anspruch eines erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses, welches sich auf die Unterstützung der kindlichen Lernfähigkeit und Ermöglichung selbstreferentiellen Lernens unter Berücksichtigung sozialer Bedingungsfaktoren bezieht. So bedeutet die politisch motivierte aktuelle Kompetenzeuphorie im Grunde nur eine zeitgemäße Betonung elementarer pädagogischer Grundabsichten. Auch wenn die Klage „Non vitae, sed scholae discimus“ ein seit dem klassischen Altertum bestehendes strukturelles Problem des Organisationssystems der Pädagogik respektive der Schule beschreibt, besteht das Grundverständnis pädagogischen Handelns in der Anbahnung einer individuellen Problemlösefähigkeit und einer adäquaten Anwendungskompetenz vor dem Hintergrund notwendiger Lebensbewältigung im sozialen Kontext. Der systemische Konstruktivismus liefert in sozialtheoretischer Beschreibung Erklärungsmuster für Entwicklungen und Versäumnisse im Zusammenwirken sozialer Systeme, ohne moralische Differenzierungen im Wirkungsgefüge von Politik, Wissenschaft, Pädagogik und Wirtschaft vorzunehmen. Der konstruktivistische Blick auf Lehr-Lern-Prozesse führt nicht nur zu einem „Dienstleister“-Verständnis mit Blick auf den Lehrenden und zur Erkenntnis von autonom, selbstbezogen und autopoietisch handelnden Lernenden; er generiert außerdem das Bild einer konstruktivistischen Grundkompetenz, welche in dem Bewusstsein für die Relativität und Perspektivität individueller Wirklichkeiten mit allen Konsequenzen besteht. In einer Untersuchung über weibliche Lern- und Denkstile hat die Amerikanerin Mary Belenky das konstruktivistische Denken („constructed knowledge“) als höchste Stufe des Denkens bezeichnet. Sie beschreibt damit „eine Position, in der Frauen alles Denken als kontextabhängig sehen, sich selbst als Schöpferinnen ihres Wissens sehen“¹¹¹⁹. Folgende Aussagen mögen exemplarisch für eine allgemeine konstruktivistische Kompetenz gelten, ohne die Übertragbarkeit auf männliches Lernverhalten explizit überprüfen zu wollen oder zu können:

¹¹¹⁹ Belenky, 1989, S. 28

„Konstruktivistinnen zeigen eine hohe Toleranzschwelle für innere Widersprüche und Mehrdeutigkeiten. Sie lassen das Entweder-oder-Denken vollkommen hinter sich. Im Verlauf des Prozesses, die Teile des Ich zu ordnen und eine einzigartige und authentische Stimme zu suchen, gelangen die Frauen zu den Grundeinsichten des konstruktivistischen Denkens: Alles Denken ist konstruiert und der Denkende ist vertrauter Teil des Gedachten.“¹¹²⁰

Rückbezogen auf den musikpädagogischen Zusammenhang gilt es festzustellen, inwiefern die Fachtheorie und -didaktik dieses konstruktivistische Grundverständnis als quasi übergeordnete Kompetenz beinhalten kann. Dazu ist es wertvoll, sich zunächst einen Überblick über die aktuellen musikpädagogischen Konzepte und Ideen zu verschaffen und sie dann im Hinblick auf systemisch-konstruktivistische Anschlussmöglichkeiten einer näheren Untersuchung zu unterziehen.

¹¹²⁰ Belenky, 1989, S. 160

Beispiele aktueller Konzeptionen musikpädagogischen Handelns

18.1 Musikpädagogische Konzeptionalität in der unterrichtlichen Praxis

In der Kurzbeschreibung eines der gängigsten Unterrichtswerke für den Fachunterricht Musik in der Grundschule finden sich folgende Hinweise:

„Rondo – Ein Musiklehrgang für die Grundschule

Rondo hilft Ihnen, den Schulalltag freundlicher, lebendiger und kindgerechter zu gestalten. Rondo enthält all das, was Sie dringend im Unterricht benötigen: ... Morgen – Abend, Jahreslauf, Feste, Geburtstag ...

Rondo bringt Bewegung in die Schule: Bewegungsspiele, Tanzspiele, Tänze ...

Rondo bietet ein ungewöhnlich großes Angebot an Liedern, Tänzen, Hörbeispiele. Es sollen nicht Jahr für Jahr dieselben ‚Töne‘ aus den Klassenzimmern dringen!

Rondo berücksichtigt alle Gattungen der Musik: Kinderlied, Folklore, Klassische Musik, Pop, Rock ...

Rondo bringt Ihren Schülern große Komponisten und ihre Musik näher.

Rondo bringt Musiklehre so, dass Ihre Schüler diese handelnd erfahren und begreifen können.“¹¹²¹

¹¹²¹ vgl. Bußmann & Keller, 2010

Die Schüler erhalten ein Schülerbuch und ein Arbeitsheft, der Musiklehrer ein Lehrerhandbuch mit didaktischen und unterrichtspraktischen Hinweisen. Darüber hinaus enthält das Unterrichtswerk diverse CDs mit Musikbeispielen, Kopiervorlagen, Transparentfolien und Instrumentalarrangements sowie Überprüfungstests. In dieser Form erhält auch die fachfremd unterrichtende Lehrperson die Möglichkeit, die Inhalte, welche grob jahreszeitlich angeordnet sind, systematisch abzuarbeiten.

Es soll an dieser Stelle keine Analyse von Lehrwerken für den Musikunterricht erfolgen. Das „Rondo“-Lehrwerk steht beispielhaft für eine Reihe zugelassener Lehrwerke, welche sich im Wesentlichen in den oben genannten Punkten gleichen. Dieses Konzept eines am täglichen Bedarf des Musikunterrichts in der Grundschule orientierten Unterrichtswerks resultiert letztlich aus einer Konzeption, welche eher marktökonomische und zwangsläufig schuladministrative Grundlagen berücksichtigt als Ergebnisse einer expliziten musikpädagogischen Forschung. So können auch Lehrpersonen ohne Fachausbildung lehrplangerecht und den schulischen Alltag stützend den Grundanforderungen an Musikunterricht gerecht werden. Dabei scheinen eine fachtheoretische Grundlegung und die erkennbare Rückführung des praktischen Tuns auf historisch gewachsene und gegenwartsbezogene musikpädagogische Konzeptionen weder gewünscht noch notwendig zu sein. In der Betrachtung der Kurzbeschreibung des Rondo-Lehrwerks – eine ausführliche fachtheoretische Begründung und etwaige Anbindung an eine konsistente, tragende musikpädagogische Idee existiert nicht – fällt der Gedanke der unterstützenden Funktionalisierung von Musik auf, der in der Vorstellung einer lebenserleichternden Wirkung von Musik beheimatet ist. So „hilft“ der Musiklehrgang nicht nur, den „Schulalltag freundlicher, lebendiger und kindgerechter zu gestalten“; er enthält auch alles, was dringend im allgemeinen, grundsätzlichen Unterricht benötigt wird. Gemeint sind musikalische Beiträge zur Rhythmisierung und Ritualisierung des schulischen Alltags. Der Grundsatz der bewegten Schule wird hier durch Bereitstellung musikalischen Materials unterstützt. Die Behandlung von „großen“ Komponisten und ihrer Musik kann auch als erweiterter Beitrag sachkundlichen Unterrichts gesehen werden.¹¹²² Auf der ande-

¹¹²² Es liegt der Verdacht vor, dass in fachfremder Behandlung von Komponisten und ihrer Musik der Unterricht oft nicht über sachunterrichtliche Aspekte hinaus geht und die im Lehrwerk tatsächlich vorhandenen Angebote einer vertiefenden musikalischen Betrachtung der Musik nicht selten vernachlässigt werden.

ren Seite sind durchaus Grundelemente erkennbar, die als Erkenntnisse fachwissenschaftlicher Diskurse Gegenstand aktueller musikpädagogischer Konzeptionen sind. Die Bezugnahme zur Lebenswelt der Kinder, die Umsetzung in Form eines handlungsorientierten und Erfahrungen ermöglichenden Unterrichts, schülerorientierte Arbeitsweisen und die Vermittlung musikbezogenen Wissens sind hier beschriebene Aspekte, welche in Konzeptionen wie erfahrungserschließende Musikerziehung (Nykrin), handlungsorientierter Musikunterricht (Rauhe/Reinecke/Ribke, Jank u. a.) und nicht zuletzt in Teilbereichen der Kunstwerkdidaktik ihre Repräsentanz finden. Abgesehen von der speziellen Behandlung des Kunstwerkgedankens im Musikunterricht fällt auf, dass mit Begriffen wie Schüler- und Handlungsorientierung sowie Erfahrungserschließung und Lebensweltbezug allgemeinpädagogische Methoden und Prinzipien genannt werden, welche aufgrund aktueller lernpsychologischer, neurobiologischer und epistemologischer Erkenntnisse die Subjektzentrierung des autonom Lernenden berücksichtigen. Es bleibt die Frage des typisch musikpädagogischen Gehalts aktueller Konzeptionen. Vielleicht liegt es an dem interdisziplinären Charakter der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik, der sich in der Reflexion der menschlichen Wahrnehmung konstruiert, dass Fragen der Wahrnehmung und des grundsätzlichen Lernens, der emotionalen Bindung an umweltliche Irritationen sowie des Vermittlungs- und des Aneignungsprozesses erst erörtert sein wollen, bevor die Bedeutung von Musik in ihrem humanistischen Potential beobachtet und der Gegenstand auf Unterrichtsmethodik und -didaktik herunter gebrochen werden kann.

„Wo Beobachtungen oft genug zu dem unhintergehbaren Trugschluss eines Etwas oder Objektes gerinnen und eine spezifische Realität generieren, liegt die Realitätsanzeige des Gegenstandes der Musikpädagogik im beziehungssträchtigen Dazwischen, das je nach Beobachtungsschwerpunkt Ankerpunkte erhält, ohne zum Objekt zu gerinnen.“¹¹²³

Das Lösen des Praxis-, Schüler- und Handlungsbezugs aus dem Rahmen expliziter Theorieentwürfe ist symptomatisch für die gegenwärtige musikpädagogische Diskussion. So wird das Ende der „Metaerzählungen“ im Sinne Lyotards auch

¹¹²³ Schläbitz, 2009, S. 7

in der Musikpädagogik deutlich. 2003 attestierte auch Wilfried Gruhn ein Ende „der großen Theorieentwürfe und innovativer didaktischer Konzeptionen“¹¹²⁴. Bereits 1994 hatte Thomas Ott attestiert:

*„In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten.“*¹¹²⁵

20 Jahre zuvor befand Gerd Wolandt: „Die Geborgenheit der Kunstbildung ist dahin.“¹¹²⁶ Auch wenn die Geborgenheit vornehmlich in der Theorie, weniger in der schulischen Praxis bestanden haben mag, trifft diese Einschätzung die gegenwärtige Situation der Musikpädagogik recht genau. Die Ablösung der „großen Meta-Erzählungen“ durch das postmoderne Nebeneinander gleichermaßen gültiger Modelle – in diesem Fall musikpädagogischer Intention – bedeutete nicht nur die Befreiung von „fremden Autoritäten“ und deren Diktaten. In einer Zeit der relativen Unverbindlichkeit ergab und ergibt sich für den hier zu diskutierenden Bereich der Musikpädagogik/-didaktik ebenso die Frage nach neuen Orientierungswerten und Anhaltspunkten für die konkrete Unterrichtsarbeit.¹¹²⁷

*„Aus der neuen musikdidaktischen Offenheit und dem Pluralismus miteinander konkurrierender didaktischer Konzeptionen und unterrichtsmethodischer Lehrmeinungen erwachsen Fragestellungen und Orientierungsbedürfnisse in Bezug auf angemessene Nutzungs- und Vermittlungsmöglichkeiten der erweiterten stofflich-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Angebote, vor allem aber auch nach praktikablen Verknüpfungsmöglichkeiten und sinnstiftenden Zusammenhangsbildungen innerhalb einer kaum noch überschaubaren Mannigfaltigkeit von musikalischen Vermittlungsgegenständen, Vermittlungsweisen und Vermittlungsqualitäten.“*¹¹²⁸

¹¹²⁴ Gruhn, 2003¹, S. 413

¹¹²⁵ Ott, 1994, S. 138 f.

¹¹²⁶ Wolandt, 1974, S. 34

¹¹²⁷ vgl. 15 Musikpädagogische Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen

¹¹²⁸ Olias, 1993, S. 132

So erscheint insbesondere mit Blick auf eine musikpädagogische Unterrichtspraxis das Bedürfnis nach einer „Orientierung metastufigen Charakters, die dogmatische konzeptionelle Geschlossenheit ebenso zu vermeiden hätte wie jenen zur Beliebigkeit tendierenden Eklektizismus, der im Zuge postmodernen Denkens, [...], allzu leicht menschliches Denken und Handeln leitet“¹¹²⁹. Die Vermeidung „neuer“ dogmatischer, konzeptioneller Geschlossenheit angesichts der Inanspruchnahme musikalischer Themen zur Ausformung allgemeiner Verhaltensziele und Kompetenzen durch die Allgemeinpädagogik fordert auch Christoph Richter:

„Dabei erliegt die Musikpädagogik jedoch gelegentlich der Gefahr, mit den großen, aber abstrakten Menschheitszielen heutiger Erziehung fremd zu gehen. Diese Gefahr ist bspw. gegeben, wenn musikalische oder allgemeinauditiv Erscheinungen im Dienste einer von der Dingwelt isolierten Verhaltens- oder Kommunikationslehre beliebig und austauschbar eingesetzt werden, wenn Musik zum Spielzeug eines gleichsam freischwebenden Verhaltenstrainings für Kreativität, Sensibilität o.a. degradiert wird.“¹¹³⁰

Während Henning Scharf angesichts der Kontingenz musikdidaktischer Perspektiven und der postmodernen vielschichtigen gesellschaftlichen Ansprüche einen „sich als „geschlossen“ begreifende[n] musikpädagogischen Denkansatz ... schon in der Denkvorstellung“ als ein „paradoxes Unternehmen“¹¹³¹ bezeichnet, erkennen Heinz Geuen und Stefan Orgass nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit eines grundkonzeptionellen Denkens in der Musikdidaktik. Das Gegenteil wäre „der krudeste Positivismus, der wegen des konstitutiven Normenbezugs allen musikpädagogischen Denkens und Handelns einer Selbstaufgabe der Musikdidaktik gleichkäme“¹¹³². In jedem Fall gilt es zu bestimmen, welche Erwartungen an eine zeitgemäße musikdidaktische Konzeption gestellt werden und welche Entwürfe der Vergangenheit mit welchen Kriterien Eingang in aktuelle konzeptionelle Überlegungen finden können. Müssen die „Theorieentwürfe“ der 1970er Jahre (vgl. Erfahrungserschließende Musikerziehung, Auditive Wahr-

¹¹²⁹ Schatt, 2007, S. 121

¹¹³⁰ Richter, 1976¹, S. 40

¹¹³¹ Scharf, 2007, S. 1

¹¹³² Geuen & Orgass, 2007, S. 29

nehmungserziehung, Kunstwerkorientierung, Didaktische Interpretation, Polyästhetische Erziehung etc.) im Sinne eines jeweils wegweisenden Gesamtkonzepts auch als gescheitert betrachtet werden, so liegt ihr Wert in dem jeweiligen Beitrag zu einer neu orientierten, anthropologischen Grundhaltung, aufgrund derer neue musikpädagogische Entwürfe, Ideen und Konzeptionen entstehen, welche sich insbesondere in Fragen der Subjektorientierung – und darin eingeschlossen Fragen des Lebensweltbezugs – und des personenzentrierten Handlungs- und Praxisbezugs annähern. Mit dem erweiterten Blick auf den Beginn des 20. Jahrhunderts lässt sich auch die von der Reformpädagogik und der Jugendmusikbewegung geprägte Konzeption der „Musischen Bildung“ sowie die kunstwerkliche Konzeption nach Kestenbergs in sinnvollen und neu geordneten Fragmenten in der zeitgenössischen musikpädagogischen Diskussion wiederfinden. Aktuell ergänzt wird der Diskurs durch Beiträge zur neurophysiologischen Forschung und daraus folgend zu neurodidaktischen Ableitungen¹¹³³, durch den Stand der technisch-medialen Möglichkeiten, sowohl in ihrer Alltagsrelevanz für Schüler als auch in den unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten und nicht zuletzt auch durch vielfältige gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen.¹¹³⁴

18.2 Theorie, Konzeption und Konzept

In der Darstellung musikpädagogischer „Ansätze“ werden prinzipiell und häufig die Begriffe Theorie, Konzeption und Konzept verwendet. Während teilweise auf semantische Unterscheidungen verzichtet wird¹¹³⁵, scheint es im Kern immer um eine „Strukturierung von Musikunterricht“ zu gehen, bei der „die Begründung sowie deren Tragfähigkeit, die Konsistenz der Systematik und die intendierte Prozessualität der Lehr- und Lernvorgänge“¹¹³⁶ beobachtet und eingeordnet werden können.

¹¹³³ vgl. Gruhn, 2003⁴

¹¹³⁴ Man denke nur an die gegenwärtige Islamismusdebatte vor dem Hintergrund der Behandlung kultureller Vielfalt im (Musik-)Unterricht oder an die international geforderte Umsetzung des Inklusionsgedankens und damit verbunden die musikpädagogische Konzeptionierung eines Unterrichts für sonderpädagogisch betreute Schüler im Regelunterricht (hierzu vgl. Möhle, 2011).

¹¹³⁵ Brigitta Helmholz benutzte in „Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945“ diese Bezeichnungen nicht streng getrennt (vgl. Helmholz, 2004, S. 42 ff.)

¹¹³⁶ Schatt, 2007, S. 86 f.

Zunächst einmal bedeutet der Begriff „Konzeption“ im psychologischen Sinn eine „Phase des kognitiven Geschehens, in deren Verlauf ein „begriffliches Erfassen“ von Aspekten, Eigenschaften oder Relationen von Gegenständen oder Sachverhalten stattfindet“¹¹³⁷. Der Psychologe Werner Fröhlich beschreibt den Begriff als ein Ablauf von „Abstraktion, Generalisierung, Überlegen und Vergleichen“. In Unterscheidung zur Konzeption ist das Instrument des „Konzepts“ die „Sprache, das heißt wiederum, ein Konzept kann man sprechen, hören, lesen und schreiben. Ein Konzept ist also ein Ergebnis des Instruments des Prozesses kognitiver Konzeption von Begriffen mit Sprache, der gleichzeitig eine Aussage zum Begriff enthält.“¹¹³⁸ Während Fröhlich also das Konzept als eine aus der theoretischen Fundierung einer Konzeption abgeleitete, praxisorientierte Anwendungsrezeptur versteht, definiert Rudolf-Dieter Kraemer:

„In der Fachliteratur werden beide Begriffe synonym oder mit unterschiedlichen Akzenten gebraucht. ‚Konzept‘ wird eher im Sinne eines stichwortartigen, vorläufigen Entwurfs benutzt, ‚Konzeption‘ dagegen im Sinne einer klarer umrissenen Grundvorstellung, aber noch nicht im Sinne einer auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit gegründeten Theorie.“¹¹³⁹

Der „Konzeptions“-Begriff im musikpädagogischen Zusammenhang wird von Thomas Ott mit den Merkmalen „des gedanklichen Entwerfens und Umreißen ... einer tragenden Idee, der Einheitlichkeit und Vollständigkeit und des Programmatischen“¹¹⁴⁰ beschrieben.

„In strenger Definition würde man demnach unter einer mp (musikpädagogischen, R.K.) Konzeption ein unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte mp. Praxis verstehen, wobei diese Praxis in ihrer Systematik (als Ziel-, Inhalts-, Methoden-, Medienzusammenhang) und als Prozeß vollständig in den Blick genommen wird.“¹¹⁴¹

¹¹³⁷ Fröhlich W. D., 2005, S. 292

¹¹³⁸ Fröhlich W. D., 2005, S. 292

¹¹³⁹ Kraemer, 2004, S. 153

¹¹⁴⁰ Ott, 1994, S. 137

¹¹⁴¹ Ott, 1994, S. 137

Eine musikpädagogische Konzeption liefert neben anderen theoretischen Grundlagen bspw. aus der Musikpsychologie die wissenschaftliche Basis eines musikdidaktischen Entwurfs, also einer Theorie für eine Praxis. Dieser Entwurf soll „musikpädagogisch im umfassenden, übergreifenden, nicht bloß auf eine Institution bezogenen Sinne fundiert sein ... und Lehren und Lernen von Musik in allen denkbaren Praxen in den Blick“¹¹⁴² nehmen. In diesem Zusammenhang darf eine derart verstandene Konzeption nicht mit der Beschreibung von Unterrichtsprinzipien verwechselt werden, bei der methodische Überlegungen im Vordergrund stehen. Geuen und Orgass verweisen darauf, dass eine musikdidaktische Konzeption nicht ohne die durch die Einbindung in den Musikunterricht eines allgemeinbildenden Schulwesens notwendige „pädagogisch-normative“ Perspektive – die potentielle Widersprüchlichkeit dieser Attribuierung sei hier nicht erörtert – erstellt werden könne und somit ein Legitimationsrahmen für entsprechende unterrichtliche Zielsetzungen Berücksichtigung finden müsse. Sie definieren die Anforderungen an eine musikdidaktische Konzeption folgendermaßen:

„Eine musikdidaktische Konzeption erläutert in systematischen und historischen Hinsichten den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts, indem sie – soweit Musikunterricht in einem institutionellen Kontext in den Blick kommen soll – den Geltungsanspruch ihrer Aussagen auf diesen Kontext beschränkt.“¹¹⁴³

In der konkreten Ausrichtung auf die administrativ-formale Rahmung des schulischen Musikunterrichts darf eine derart verstandene musikdidaktische Konzeption nicht versäumen, wesentliche Aussagen zu Leistungskontrollen und „damit zur musikunterrichtlichen Artikulation der Selektionsfunktion von Schule“¹¹⁴⁴ zu treffen. Darüber hinaus erzwingt dieser Rahmen eine Berücksichtigung der formalen Gliederung unseres Schulsystems in einer konkret am Unterricht orientierten Musikdidaktik. So wird ein für das Lebensalter der Primarstufe konzipiertes Modell – in Nordrhein-Westfalen etwa die Gruppe der 6- bis 10-jähri-

¹¹⁴² Geuen & Orgass, 2007, S. 31

¹¹⁴³ Geuen & Orgass, 2007, S. 29

¹¹⁴⁴ Geuen & Orgass, 2007, S. 29 f.

gen Schüler – die lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnisse eben dieser Altersgruppe zugrunde legen müssen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe der Schüler zumindest ansatzweise und „prinzipiell bereits über Sprach- und Begründungskompetenzen verfügen, welche entwicklungsfähig sind, und zum anderen bereits in Ansätzen und dann in vollem Umfang zum Role-taking im Stande sind“¹¹⁴⁵. Dabei ist bei Lernenden laut Geuen und Orgass erst ab etwa 10 Jahren „die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als einem Kern von Moral ... ausgebildet“, was als Voraussetzung notwendig sei, um die „Fähigkeit zur interaktiven Begründung der Auseinandersetzung mit Musik“¹¹⁴⁶ zu entwickeln.

Zurückkommend auf den attestierten Mangel an „großen Theorieentwürfen“ kann angenommen werden, dass die Vielzahl der gesellschaftlich und politisch bedingten Entwürfe das Potential an Perspektiven und Ausformungen im Bezugsfeld zwischen Erziehung und Sozialisation, zwischen Mensch und Musik, zwischen Subjekt und Objekt im Laufe der Geschichte weitgehend erschöpft hat. Die gegenwärtige Prozess- und Praxisorientierung musikpädagogischer Ansätze bedeutet eine Neuordnung und neuzeitliche Wiederverwendung bekannten Materials mit zeitgemäßem Wissen um Lehr-Lern-Vorgänge und in adäquater Personenzentriertheit. „Neo-reformpädagogische“ Ansätze einer Pädagogik „vom Kinde aus“ haben großen Wiedererkennungswert, der nicht zu unterschätzen ist. So ist es kein Wunder, dass musikpädagogische Theorieansätze allenfalls dort entstehen, wo aktuelle Erkenntnisse der Hirnforschung und neue Ansätze systemisch-konstruktivistischer Pädagogik Grundlagenforschung notwendig machen. Eine „Theorie des Lernens und Lehrens von Musik“, wie Christian Harnischmacher seine „Subjektorientierte Musikerziehung“ nennt, hat somit notwendigerweise den üblichen Kausalitätsanspruch einer Theorie zu relativieren, da Kausalität sich „in einem konstruktivistischen Kontext nicht-ontologisierend als Ermöglichungsverhältnis“¹¹⁴⁷ auffassen lässt. Mit dem Begriff der Theorie

¹¹⁴⁵ Geuen & Orgass, 2007, S. 30

¹¹⁴⁶ Geuen & Orgass, 2007, S. 30. Die Autoren beziehen sich in dieser Aussage auf Nunner-Winkler, 1999, S. 283

¹¹⁴⁷ Harnischmacher, 2008, S. 27

verbindet sich definitorisch das Verständnis einer modellhaften Abbildung eines Realitätsausschnitts mit deskriptiven und kausalen Beschreibungen und der Ableitung von Vorhersagen oder Handlungsempfehlungen. Wenn also die Konstruktion einer musikpädagogischen Theorie verhandelt wird, darf im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung das Bild eigener Theorieannahmen nicht ausgespart werden.

Im Folgenden gilt es unabhängig von formalistischen Begriffsdefinitionen, ausgewählte musikpädagogische „Ansätze“ zu beschreiben und sie hinsichtlich ihrer gemeinsamen und trennenden Elemente zu vergleichen. Die Auswahl der beschriebenen Ansätze erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, kann jedoch als repräsentativ für den deutschsprachigen Raum betrachtet werden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den systemisch-konstruktivistischen Inhalten. Jeder Beschreibung folgt eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang. Dabei ergänzen gelegentliche Exkurse die Interpretationen, wenn ein zu diskutierender Aspekt einer näheren Betrachtung bedarf. Aufgrund einer gewissen inhaltlichen Nähe der Ansätze zueinander lassen sich Redundanzen – auch im Verhältnis zum vorliegenden Haupttext – nicht vermeiden. Sie mögen bisweilen helfen, Sachverhalte in einen erweiterten Horizont zu stellen und erweitern somit ihr grundsätzliches und immer auch subjektives Verständnis.

18.3 Kommunikative Musikdidaktik (Stefan Orgass, 1996)¹¹⁴⁸

In der hier zugrundeliegenden „Kommunikativen Musikdidaktik“ handelt es sich um die Konzeption von Stephan Orgass, welche nicht zu verwechseln ist mit den gleichnamigen Überlegungen von Günter Olias¹¹⁴⁹.

¹¹⁴⁸ vgl. Orgass, 1996

¹¹⁴⁹ vgl. Olias, 1992

18.3.1 Exposition des Problems

Im Vergleich des Umgangs von Jugendlichen mit Musik, beobachtet einerseits in deren musikalischer Alltagskultur und andererseits im schulischen Kontext, attestiert der Musikwissenschaftler und -pädagoge Stephan Orgass zunächst einmal einen alltäglichen Umgang mit Musik, welcher anscheinend den Diskurs über eine bevorzugte Musik unter weiteren Mitgliedern der sozialen Gruppe nicht benötigt. Im musikbezogenen Kontext der Schule dagegen sieht Orgass immer wieder „konfliktuöse Situationen, deren Bewältigung nicht nur von Seiten der Lehrer, sondern auch von ihnen selber Verständigungsbereitschaft erfordert“¹¹⁵⁰. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen, Vorlieben und Abneigungen sowohl der Schüler als auch des Lehrers sowie der notwendigen Begrenzung von musikalischen Themen im Unterricht angesichts der unendlichen Vielfalt musikalischer Alltagskultur ergeben sich für Orgass die zwei zentralen Fragen der „Kommunikativen Musikdidaktik“, die er als ein *ästhetisches* und ein *moralisches* Problem bezeichnet. Das *ästhetische* Problem ergibt sich aus der Frage, welche Musik es verdient, „daß man sich mit ihr auseinandersetzt, daß man ihr also einen Teil der jeweils eigenen Lebenszeit opfert?“¹¹⁵¹ Das *moralische* Problem stellt die Frage in den Vordergrund, wie man die unterschiedlichen Interessen und Geschmäcker der Schüler gerecht berücksichtigen kann.

Orgass geht in der „Kommunikativen Musikdidaktik“ weder von einem verbindlichen Musikbegriff noch von einer klar definierten Musikästhetik aus. Die Vorgabe einer eindeutigen Musikästhetik scheitert zum einen durch die zunehmende Fokussierung auf den Rezipienten und an ihrer Auflösung in die Disziplinen der Musikpsychologie oder -soziologie. Zum anderen stellt sich ohnehin die Frage einer musikästhetischen Wahrheit im Popmusikbereich; und letztlich – und hier argumentiert Orgass mit dem Philosophen Martin Seel – gilt es, unter Berücksichtigung des „Eigenwerts musikalischer Praxen“ eine normative Ästhetik abzulehnen. In diesem Sinne sind die Forderungen nach einer undogmatischen Musikästhetik einerseits und nach einem kommunikativ ausgehandelten Musik-

¹¹⁵⁰ Orgass, 1996, S. 7

¹¹⁵¹ Orgass, 1996, S. 7

begriff andererseits wesentliche Fixpunkte einer „Kommunikativen Musikdidaktik“. Kommunikation und Kommunikationsbereitschaft bilden für Orgass wichtige Elemente einer hohen pädagogischen Intentionalität, die er außermusikalisch aus der *Pädagogik der Kommunikation* von Klaus Schaller¹¹⁵² ableitet. Schaller setzt sich für einen gesellschaftlichen Interaktionsprozess ein und orientiert sich an einer humanen Vision der Gesellschaft, welche sich in einer rationalen und demokratischen Lebensführung manifestiert. In seinem Verständnis von Kommunikation bildet diese nicht das Mittel, „mit dessen Hilfe etwas hervorgebracht wird, was schon vorhanden ist, sondern das Essentielle des Hervorgebrachten wird in der Hervorbringung konstituiert“¹¹⁵³. Demnach versteht Schaller als Ziel des Unterrichts das „gemeinsame Hervorbringen von Sinn“ in dialektischer Verschränkung von inhaltlichem und sozialem Sinn. Das „soziale Miteinander ist Voraussetzung für die Hervorbringung von Inhaltlichem, und die Hervorbringung von Inhaltlichem konstituiert das soziale Miteinander“¹¹⁵⁴. Wichtiger Bestandteil der rationalen Kommunikation ist die *symmetrische Interaktion* zwischen Lehrer und Schüler als gleichberechtigte Interaktionspartner. Diese Form der Beziehung erfordere gewisse „Spielregeln“. In einer Definition von Erziehung als „Hervorbringung und Vermittlung humaner Handlungsorientierung“¹¹⁵⁵ mit Werten wie Toleranz und Kommunikationsbereitschaft überträgt Orgass Schallers *Pädagogik der Kommunikation* in den Zusammenhang einer „Kommunikativen Musikdidaktik“. Mithilfe der Grundzüge der rationalen Kommunikation Schallers gelte es, musikästhetische Urteile im Unterricht erst zu entwickeln.

18.3.2 Historische Bezüge

Orgass stellt seine „Kommunikative Musikdidaktik“ in einen systematischen Zusammenhang mit weiteren musikdidaktischen Konzepten und bezieht deren jeweilige pädagogische Intentionalität sowie deren Subjektbegriff vergleichend aufeinander.

¹¹⁵² vgl. Schaller, 1987

¹¹⁵³ Schatt, 2007, S. 118

¹¹⁵⁴ Schatt, 2007, S. 118

¹¹⁵⁵ Schaller, 1987, S. 115

- *Die werkorientierte Musikdidaktik Michael Alts*: Diese Konzeption weist sich durch eine normative Werkästhetik aus. Die Befähigung zur adäquaten Rezeption von Kunstwerken als pädagogische Intention bedeutet einen Verzicht auf eine unterrichtliche Diskussion von ästhetischen und wertorientierten Fragestellungen. Orgass spricht hier von einem neuzeitlich-cartesischen, „egologischen“ Subjektbegriff.
- *Heinz Antholz: Unterricht in Musik*: Die Einführung in „musikkulturelle Verhaltens- und Umgangsweisen“¹¹⁵⁶ bedeutet eine pragmatische Musikdidaktik, die eine Entsprechung zwischen „den von den Schülern zu lernenden und zu übenden musikalischen Verhaltens- und Umgangsweisen einerseits und den musikkulturell vorgegebenen ‚Verhalten- und Umgangsweisen‘ andererseits“¹¹⁵⁷ voraussetzt, also von einem objektiven Sachverhalt ausgeht. Auch hier liegt ein ähnlicher Subjektbegriff wie bei Alt zugrunde.
- *Der handlungsorientierte Musikunterricht von Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke*: Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Konzeptionen ist hier Musik als ein durch „subjektive Wahrnehmung konstituierter, kommunikativer Sachverhalt“ angesehen worden, was in der pädagogischen Intentionalität die „Befähigung zum Hören und Verstehen von Musik als einer spezifischen Kommunikationsform“ als unterrichtliches Ziel hervorbrachte. Diesem handlungsorientierten Musikunterricht attestiert Orgass einen „anthropologisch fundierten Handlungsbegriff“.
- *Der schülerorientierte Musikunterricht nach Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel*: Auch wenn die Handlungsorientierung bereits eine gewisse Schülerorientierung mit einschließt, liegt hier eine noch stärkere Ausrichtung am Schülerinteresse mit einer letztlich politischen Fundierung vor: Der Musikunterricht „soll dem Ziel der Realisierung von mehr Demokratie in der Schule und Gesellschaft dienen.“¹¹⁵⁸

¹¹⁵⁶ Antholz, 1970, S. 136

¹¹⁵⁷ Orgass, 1996, S. 13

¹¹⁵⁸ Orgass, 1996, S. 14

- *Rudolf Nykrin: Erfahrungserschließende Musikerziehung*: Dieser Ansatz steht für einen Musikbegriff, welcher sich als „intersubjektiv konstituierter Sachverhalt“ versteht. Orgass schreibt, dass eines der „Strukturmerkmale und Lernsituationselemente der „erfahrungserschließenden Musikerziehung“¹¹⁵⁹ in der „Anwesenheit von Lernsituationselementen, die „Legitimation“ und „Verständigung“ im Erziehungsgeschehen zum Anliegen machen“¹¹⁶⁰, besteht. Allerdings liegt auch dieser Konzeption ein „egologischer“ Begriff von Subjektivität zugrunde.
- *Ortwin Nimczik: Pädagogischer Umgang mit Musik*: Ebenso wie in der „Erfahrungserschließenden Musikerziehung“ wird Musik hier als ein „intersubjektiv konstituierter Sachverhalt“ beschrieben, wobei das Subjekt hier im Sinne der *Pädagogik der Kommunikation* Schallers verstanden wird als „durch den Vollzug von Inter-Subjektivität, von Gemeinsamkeit, von Zwischen-Menschlichkeit konstituiert.“¹¹⁶¹ Allerdings, so kritisiert Orgass, fehlt auch in dieser Konzeption die Beantwortung der Frage „nach dem Weg vom Einbezug vorgängiger Erfahrungshorizonte zur inter-subjektiven Konstitution von Musikbegriffen, die in der konkreten Unterrichtssituation für alle Beteiligten akzeptabel sind.“¹¹⁶²

18.3.3 Der Bildungsbegriff der „Kommunikativen Musikdidaktik“

Die Ablehnung einer reinen Vermittlung vorhandener musikästhetischer Bewertungen bedeutet in der „Kommunikativen Musikdidaktik“ eine Forcierung der eigenständigen, ästhetischen Urteilsbildung auf der pädagogischen Grundlage der rationalen Kommunikation Schallers. Aufbauend auf der von Nykrin geforderten „Selbstreflexion als Grunddimension musikalischen Handelns“ ist es für Orgass bedeutsam, diese Selbstreflexion in den sozialen Zusammenhang der Lerngruppe zu stellen. In der Beschreibung von Musik geht Orgass konstruktivistisch fundiert davon aus, dass die Musik ihre Bedeutung durch die subjektbezogene Zuweisung

¹¹⁵⁹ Nykrin, 1978, S. 199

¹¹⁶⁰ Orgass, 1996, S. 14

¹¹⁶¹ Orgass, 1996, S. 15

¹¹⁶² Orgass, 1996, S. 15

dieser Bedeutung erhält. Diese Bedeutungen gilt es, intersubjektiv im sozialen Kontext zu vergleichen und neu zu verhandeln, wobei die Bedeutungszuweisung zu verstehen ist als eine „über die Relevanz von etwas entscheidende und auf der Grundlage der Erfahrung von Relevanz vollzogene Handlung“¹¹⁶³. Über diese sozialreflektierte Form der eigenen musikbezogenen Erfahrung als „individuelle Artikulation einer „Landschaft“ sozialen Sinns“¹¹⁶⁴ vor dem Hintergrund einer ästhetischen Urteilsbildung gelangt Orgass zur Definition einer musikalischen Bildung in der „Kommunikativen Musikdidaktik“:

„Den Prozess, in dem mehrere Menschen diese Dimension der musikalischen Erfahrung bzw. des Musik-Lernens thematisieren, sich also über ästhetische Grundsätze und Wertzuweisungen verständigen, nennt die Kommunikative Musikdidaktik ‚musikalische Bildung‘.“¹¹⁶⁵

An anderer Stelle ergänzt Orgass seinen Bildungsbegriff um den Aspekt der Bedeutungszuweisungen, welche sich in musikalischen Interaktionen bilden und im musikalischen Kontext differenziert und gegebenenfalls erweitert oder korrigiert werden.

„Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in zwischenleiblichen Interaktionen.“¹¹⁶⁶

18.3.4 Ethische und moralische Aspekte der kommunikativen Hervorbringung musikästhetischer Maßgaben im Unterricht

Der Vorstellung eines Verzichts auf eine dogmatische Vermittlung vorgegebener ästhetischer Werte und der Priorisierung eines zur Entwicklung eigener und sozial

¹¹⁶³ Schatt, 2007, S. 118

¹¹⁶⁴ Schaller, 1991, S. 30

¹¹⁶⁵ Orgass, 1999, S. 10

¹¹⁶⁶ Geuen & Orgass, 2007, S. 38

ausgehandelter ästhetischer Urteile geeigneten Lernkonzepts im Musikunterricht kommt das Fehlen eines einheitlichen Musikbegriffs in der offenen Musikkultur unserer Gesellschaft entgegen.

„Da sich Musikbegriffe bereits als kulturelle Vorgabe ,im Flusse befinden‘, müssen sie nicht erst kommunikativ ,verflüssigt‘ werden.“¹¹⁶⁷

Der Frage nach der Begründung bzw. der Begründbarkeit einer „tendentiell symmetrischen Kommunikation“ zur Hervorbringung eines musikalischen Sinns stellt sich Orgass unter dem Gesichtspunkt der „Gerechtigkeit“. Dabei kann 1. der jeweiligen Musik, 2. der eigenen musikalischen Erfahrung und 3. den musikalischen Erfahrungen anderer Gerechtigkeit widerfahren. Um der jeweiligen Musik Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, ist es notwendig, eine gemeinsame Verstehensbasis zu schaffen. Nur – und hier argumentiert Orgass mit Hermann J. Kaiser – wenn allen am Musikunterricht Beteiligten „Vergleichbares als Gegenstand in den Blick kommt, wenn das ästhetische Objekt als Bezugspunkt ... bei allen auf vergleichbare Weise konstituiert wird“¹¹⁶⁸, lässt sich dem Gegenstand Musik „gerecht“ werden. Vergleichbare gegenstandsbezogene Aspekte der Erfahrung sollten einerseits die musikalisch-materialen und die musikalisch-technischen Erfahrungen des Gegenstands sowie andererseits allgemein-musikalische Erfahrungen und nicht musikbezogene, allgemeine Erfahrungen sein. Gerechtigkeit gegenüber der eigenen musikalischen Erfahrung meint im konstruktivistischen Sinne das Bewusstsein, dass zu jeder Wahrnehmung auch ein Nicht-Wahrnehmen gehört. Orgass argumentiert mit dem Ästhetikbegriff Wolfgang Welschs:

„Gerade das Bewußtsein und das Sich-bewußt-machen dieser ,inneren Anästhetik‘ verhält sich kritisch gegenüber einem ,objektivistischen Wahrnehmungsglauben‘.“¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁷ Orgass, 1996, S. 18

¹¹⁶⁸ Orgass, 1996, S. 19 f.

¹¹⁶⁹ Orgass, 1996, S. 21

Die inter-subjektive¹¹⁷⁰ Erfahrungsmitteilung ermöglicht nach der eigenen Erfahrungsbildung das Bewusstwerden von musikalischen Erfahrungen anderer Teilnehmer. Ein allen Beteiligten zugänglicher und gemeinsamer Bezugspunkt bedingt den Vergleich von ästhetisch-musikalischen Erfahrungen anhand einer gemeinsamen Reflexion über Gefühle, Assoziationen oder körperliche Reaktionen. Der dritte Gerechtigkeitsaspekt setzt Toleranz und Akzeptanz als Haltung voraus und bezieht sich in der Ablehnung einer dogmatischen, normativen Ästhetik gleichsam in moralischer Intention auf die Forderung des Zugeständnisses eines rein individuellen ästhetischen Empfindens. Orgass verweist auf den „ästhetischen Imperativ“ Martin Seels:

„Das ästhetische Interesse ist eines an der Erfahrung um der Erfahrung willen: um willen der erfahrenen Begegnung mit der eigenen Erfahrung. ‚Erfahren!‘ – so, ohne weiteren Zusatz, lautet der ästhetische Imperativ.“¹¹⁷¹

Mit dem Blick auf das erste Gerechtigkeitskriterium – Gerechtigkeit der jeweiligen Musik gegenüber – verknüpft Orgass die Frage, inwiefern die Vorstellung einer „guten Musik“ mit den Vorstellungen eines „gelingenden Lebens“ korrespondiert, insbesondere, wenn das Verständnis von einem „gelingenden Leben“ sich auf das Ästhetische im Sinne einer „Utopie von Versöhnung“ bezieht. Letztlich folgt Orgass in seiner „Kommunikativen Musikdidaktik“ der „Kritik der ästhetischen Utopie“ von Martin Seel in dem Gedanken, dass „eine solche utopische Beanspruchung der Kunst notwendig zur Vorstellung führen muß, das Glück sei „über der Praxis“, und somit zur systematischen Verhinderung der Freiheit“¹¹⁷² beitrage. Durch den ethischen Standpunkt eines „politischen Liberalismus“ und des dadurch begründeten Postulats eines offenen Angebots ästhetischer Entscheidungen und Bedeutungszuweisungen entspricht die „Kritik der ästhetischen Utopie“ den Maßgaben einer „Kommunikativen Musikdidaktik“. Rückführend auf die Frage der Behandlung einer „guten Musik“ im Musikunterricht lässt sich aus dem Gesagten konsequent herleiten, dass ein wesentliches

¹¹⁷⁰ Orgass favorisiert mit Schaller die Verwendung des Bindestrichs zwischen dem Präfix „inter“ und dem Begriff „subjektiv“, da diese Form der Darstellung „auf die fundierende Schicht von Gemeinsamkeit im zwischen-menschlichen Umgang verweisen soll.“ Orgass, 1996, S. 17

¹¹⁷¹ Seel, 1985, S. 329

¹¹⁷² Orgass, 1996, S. 23

Ziel des Musikunterrichts darin besteht, die ästhetischen Maßgaben durch die Schüler „in rationaler und symmetrischer Kommunikation“¹¹⁷³ selbst hervorbringen zu lassen. Ein so verstandener Musikunterricht geht von einer subjektiv und individuell aufzubauenden und zu reflektierenden Hörwelt aus.

*„Die einzig sinnvolle Suche nach Orientierung [kann] nur in der Auseinandersetzung mit der eigenen Hörwelt liegen ..., in der Bewußtwerdung und kritischen Reflexion der eigenen Assoziationen und Gedanken. [...] Wir müssen uns besonders in der Kunst von der Trennung zwischen richtigem und falschem Hören verabschieden. [...] Dagegen gilt es, immer wieder aufs Neue eine konstruktive, intersubjektive Auseinandersetzung der diversen Hör-Weisen zu initiieren. Natürlich nicht mit dem Ziel, die richtige Hör-Wahrheit zu ergründen, sondern mit dem Ziel, die eigene Hörweise als sich verändernder Prozeß zu akzeptieren, zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.“*¹¹⁷⁴

Trotz dieser „Offenlegung“ und Liberalisierung ästhetischer Maßgaben hält es Orgass nicht für inkonsequent, einen „dogmatischen Rest“-Bestand insbesondere dort einzufordern, wo es in Übereinstimmung mit Schaller darum geht, „in gefährdeter Humanität humane Handlungsorientierung hervorzubringen“¹¹⁷⁵. Eine „Kommunikative Musikdidaktik“ „müsste Sozialität in drei Hinsichten als ästhetische Maßgabe begreifen, und zwar im Hinblick auf die ästhetische Beurteilung a) des Gehalts einer Musik, b) ihrer gesellschaftlichen Funktionen und c) ihres ... Verhältnisses zum Vollzug von „Gemeinsamkeit“ seitens der Rezipienten“¹¹⁷⁶. So ließe sich die Musik John Cages beispielhaft im Unterricht einsetzen, um eben nicht im traditionell erzieherischen Sinne zu vermitteln, sondern um Erziehung hier „vor allem auch als Hervorbringung sozialen Sinns und humaner Handlungsorientierung zu begreifen, insofern nach der intendierten Befreiung aus präfixierten Sinnsetzungen eine solche Hervorbringung fällig wird“¹¹⁷⁷.

¹¹⁷³ Orgass, 1996, S. 26

¹¹⁷⁴ Sielecki, 1995. Zitiert nach: Orgass, 1996, S. 29

¹¹⁷⁵ Schaller, 1987, S. 81

¹¹⁷⁶ Orgass, 1996, S. 30

¹¹⁷⁷ Orgass, 1996, S. 32

Bei dem Kriterium der Gerechtigkeit der eigenen musikalischen Erfahrung und den musikalischen Erfahrungen der anderen gegenüber handelt es sich um die „genuin moralische“ Frage, wie denn mit den unterschiedlichen, im Zusammenwirken mit musikalischen Präferenzen gesammelten, ästhetisch-musikalischen Erfahrungen im Unterricht umzugehen sei. Zum prägenden, inneren Zusammenhang zwischen eigenen musikalischen Erfahrungen und den musikalischen Erfahrungen anderer verweist Orgass auf Aussagen zum „pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft“ von Jürgen Habermas:

„Reflexiven Abstand gewinnt der Einzelne zur eigenen Lebensgeschichte nur im Horizont von Lebensformen, die er mit anderen teilt und die ihrerseits den Kontext für jeweils verschiedene Lebenswelten bilden.“¹¹⁷⁸

Daraus ergibt sich das unterrichtliche Ziel, ein soziales Bewusstsein für die Präferenzen im Zuge der Selbstinterpretation anzubahnen, wenn auch – darauf weist Orgass hin – ein gezielter Zugriff auf „die fundierende Schicht von Inter-Subjektivität“ und ihre Manipulation unmöglich ist. Die Anbahnung dieses Bewusstseins schließt die Einübung kommunikativer Fähigkeiten und die Einsicht in die Notwendigkeit einer Mitteilung von Erfahrungen ein. Dabei vollziehen sich „Erfahrungsbildung und Erfahrungsmittlung ... nicht abstrakt, sondern in S i t u a t i o n e n des Handelns. Diese sind u. a. grundlegend bestimmt durch Personen, aktuell und virtuell. Sie bestimmen diese Situationen als soziale und damit die Genese von musikalischer Erfahrung als soziale Erfahrung.“¹¹⁷⁹ Die gemeinsame Reflexion der durch individuelle Emotionen und Assoziationen geprägten Erfahrungen aller beteiligten Hörer eines Musikstückes ist „an die Möglichkeit der Herstellung bzw. (Re)Aktivierung eines – wenigstens zeitweiligen – gemeinsamen Lebensbezuges gebunden“¹¹⁸⁰. Nun benötigt eine rationale Kommunikation eine Anbindung „expressiver Sprachhandlungen“, also Äußerungen über subjektive Assoziationen und Emotionen an – und hier rekurriert Orgass auf die „Theo-

¹¹⁷⁸ Habermas, 1992, S. 111

¹¹⁷⁹ Kaiser H. J., 1992, S. 112

¹¹⁸⁰ Kaiser H. J., 1992, S. 113

rie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas – „nicht-expressive ... Sprachhandlungen, insbesondere konstative ... Sprechakte ... zur Darstellung von Sachverhalten oder regulative ... Sprachakte ... zur Herstellung interpersonaler Beziehungen“¹¹⁸¹. Für das konkrete Unterrichtshandeln im musikpädagogischen Zusammenhang bedeutet das, an emotionale und assoziative, individuelle Aussagen sachbezogen und „intersubjektiv verbindlich“ nachvollziehbare Interpretationen anschließen zu können. Diese müssen einem konsensfähigen Deutungsrepertoire entsprechen. Auf dieser Ebene individueller musikalischer Erfahrung besteht der pädagogische Anspruch im Sinne einer „Kommunikativen Musikdidaktik“ in der generellen Begründbarkeit eigener Interpretationen sowie in der konkreten Begründung im Einzelfall, ohne vor dem Hintergrund einer „universalistischen Moral“ einer universellen Ästhetik das Wort zu reden.

18.3.5 Konsequenzen einer ästhetisch-pädagogisch fundierten Musikdidaktik für den Musikunterricht

Orgass formuliert als „oberstes Lernziel des Musikunterrichts“:

„Musikunterricht soll durch rationale Verständigung über Musik den begründeten oder zumindest begründbaren Umgang mit Musik einüben.“¹¹⁸²

Diesem Lernziel entsprechend nennt Orgass drei Aspekte eines „begründeten oder zumindest begründbaren Umgangs mit Musik“:

- Einen verbindlichen Kanon an Fähigkeiten, Kenntnissen und Wissen einschließlich „unbefragbarer Kulturgüter“ lehnt die „Kommunikative Musikdidaktik“ ab. Allenfalls als Bestandteil einer musikalischen Umwelt der Beteiligten und aufgrund des daraus erwachsenen Interesses erhält bspw. die Musik „großer Meister“ ihre Legitimation zur Thematisierung im unterrichtlichen Rahmen.

¹¹⁸¹ Orgass, 1996, S. 39

¹¹⁸² Orgass, 1996, S. 42

„Ihre Musik ist stark genug, um vor dem Richterstuhl der im Unterricht kommunikativ artikulierten ästhetischen Vernunft bestehen und zu einem von Gemeinsamkeit getragenen Umgang mit ihr anregen zu können.“¹¹⁸³

- Orgass beschreibt eine neu zu bestimmende Lehrerrolle im Rahmen der „Kommunikativen Musikdidaktik“. Demnach unterstützt er im Kontext der beschriebenen Umgangsweise mit Musik die kommunikativen Abläufe im Umgang mit emotionalen und assoziativen Erfahrungsäußerungen. So gehört bspw. das Anmahnen einer Vorsicht vor „kulturell vorgeprägten Gefühlsschablonen“ ebenso zu seiner Aufgabe wie das begleitende Unterstützen reflexiver Verhaltensweisen. Auch achtet er auf die „Überwachung“ der „Spielregeln der rationalen und tendenziell symmetrischen Kommunikation“ und der „Gerechtigkeit gegenüber der Vielfalt der thematisierten Musik“¹¹⁸⁴. Weiterhin steht er als Experte für musikbezogene Fachfragen den Schülern zur Verfügung. Nicht zuletzt bedeutet der Vorsatz einer symmetrischen Kommunikation ein Selbstverständnis des Lehrers als „auch“ Lernender im „Rahmen der kommunikativen Hervorbringung musikalischen Sinns“¹¹⁸⁵.
- An dieser Stelle nimmt Orgass kritisch Stellung zu den Ansätzen der „Schülerorientierung“ und der „Handlungsorientierung“ als Errungenschaften neuerer musikdidaktischer Konzepte. Dem Begriff der „Schülerorientierung“ nähert sich Orgass vor dem Desiderat einer symmetrischen Kommunikation und einer demokratisierenden Neubestimmung des Verhältnisses von Lehrendem und Lernendem. Unter dem Kriterium der Inter-Subjektivität lehnt die „Kommunikative Musikdidaktik“ das Prinzip der „Schülerorientierung“ als spiegelbildliche Darstellung zum Prinzip der Lehrerorientierung ab. „Handlungsorientierung“ darf nach Orgass nicht die „Verankerung eines hörenden Verstehens“ aus dem Blick verlieren und zu einer Ausschließlichkeit unreflektierten Handelns führen. So gelte es, nicht die Werkanalyse gegen die Handlungsorientierung auszuspielen.¹¹⁸⁶

¹¹⁸³ Orgass, 1996, S. 42

¹¹⁸⁴ Orgass, 1996, S. 43

¹¹⁸⁵ Orgass, 1996, S. 43

¹¹⁸⁶ vgl. Bührig, 1995

Dem obersten Lernziel des Musikunterrichts ordnet Orgass zwei weitere Ziele unter:

- „Musikunterricht soll ... den Begriff der monolithisch verstandenen Musikkultur problematisieren.“¹¹⁸⁷ Die „Kommunikative Musikdidaktik“ favorisiert im Vorfeld einer kindlichen und jugendlichen Entscheidung, was „(gute) Musik“ sei, die Thematisierung sämtlicher musikalischer Erscheinungsformen „als Musik“. Das steht im Gegensatz zu einer vordefinierten Teilkulturenperspektive, wie sie in den Lehrplänen formuliert ist (1981!, R. K.). Orgass fordert eine kritische Prüfung von „Spezialmusikdidaktiken“ im Hinblick darauf, „ob sie durch einen bestimmten Blickwinkel den Umgang mit der von ihnen thematisierten Musik in einer Weise lenken, die diese Musik als Musik für Schüler und Lehrer nicht oder nur sekundär, beiläufig „en passant“ begreifbar macht“¹¹⁸⁸.
- Musikunterricht muss die musikbezogene Kommunikationsfähigkeit wecken und steigern. Dazu gehört nicht nur das Einüben der Fähigkeit, eigene Emotionen und Assoziationen im musikbezogenen Zusammenhang ausdrücken zu können, sondern auch das Beherrschen einer musikalischen Fachsprache, um – wie bereits beschrieben - „intersubjektiv verbindlich“ nachvollziehbare Interpretationen anschließen zu können.

Orgass benennt zur Umsetzung des Zieles einer rationalen Verständigung über Musik folgende unterrichtliche Umgangsweisen, welche jeweils bestimmte Fragestellungen zum Schwerpunkt haben:

Musik hören:

„Welche Vorurteile hegt jeder einzelne der am Unterricht Beteiligten gegenüber der zu hörenden Musik? [...] Welche Worte sind zur Beschreibung meiner Emotionen und Assoziationen geeignet, die diese Musik hervorgerufen hat? Sind diese Emotionen und Assoziationen mit denen der anderen ... vergleichbar? Wenn ja: warum sind sie vergleichbar, d. h. welche Eigenschaften der Musik sorgen für diese Vergleichbarkeit? Wenn nein: welche

¹¹⁸⁷ Orgass, 1996, S. 46

¹¹⁸⁸ Orgass, 1996, S. 46

Eigenschaften der Musik verhindern eine Vergleichbarkeit, und kann der Komponist diese ‚Vielfalt im Erleben‘ intendiert haben?¹¹⁸⁹

Musik machen:

„Was wollen wir gestalten bzw. musizieren? Haben wir die nötigen Kenntnisse, Instrumente, sonstige Mittel für unser Vorhaben? Wo und auf welche Weise gewinnen wir Zugang zu diesen ‚Ressourcen‘? [...] Können sich alle Beteiligten trotz – oder gerade wegen – der Notwendigkeit zu Kompromissen in diese Arbeit ‚einbringen‘? [...] Wem können oder sollten wir das Ergebnis unserer gemeinsamen Gestaltungsarbeit vorführen?“¹¹⁹⁰

Musik in Bewegung oder Bild etc. transformieren:

An dieser Stelle ergeben sich ähnliche Fragen wie oben formuliert.

Musik untersuchen und deuten:

„Was nimmt uns am meisten an dieser Musik gefangen, was interessiert uns daher vordringlich? Welche Eigenschaften sollten wir ungeachtet des primären Interesses nicht unberücksichtigt lassen, um der Musik gerecht zu werden? Welche Kenntnisse und (methodischer) Fähigkeiten, welchen Wissens müssen wir uns entsinnen bzw. vergewissern, um die von uns intendierte Untersuchung vornehmen zu können? [...] Ist ein gehaltlicher Kern unterschiedlicher Deutungen auszumachen?“¹¹⁹¹

18.3.6 Zur rezeptionsästhetischen Fundierung einer Kommunikativen Musikdidaktik

Mit argumentativer Hilfe durch Theodor Adorno und Martin Seel begründet Orgass das der „Kommunikativen Musikdidaktik“ zugrundeliegende Kommunikationsparadigma vor dem Hintergrund einer entsprechenden Rezeptionsästhetik. Adorno erklärt:

¹¹⁸⁹ Orgass, 1996, S. 48

¹¹⁹⁰ Orgass, 1996, S. 48 f.

¹¹⁹¹ Orgass, 1996, S. 48 f.

„Kein Kunstwerk ist in Kategorien der Kommunikation zu beschreiben und zu erklären.“¹¹⁹²

Dies ergibt sich nach Adorno aus der Tatsache, dass kein Kunstwerk „gleichgültig, wie der Hervorbringende darüber denkt, auf einen Betrachter, nicht einmal auf ein transzendentes apperzipierendes Subjekt hin angelegt“¹¹⁹³ ist. Martin Seel ergänzt diesen Authentizitätsbegriff Adornos:

„Kommunikative Absichten definieren nicht den Sinn und den Status ästhetisch gemachter Gebilde, so oft und so sehr auch kommunikative Intentionen mit ihrer Konstruktion verbunden sein mögen. Der Künstler gibt nichts zu verstehen, er macht etwas, das ... aus sich heraus Bedeutung hat.“¹¹⁹⁴

Aus dieser Sicht lässt sich aus einer musikalischen Analyse nicht auf auktoriale Intentionen schließen. Orgass zitiert ein weiteres Mal Adorno:

„Das zuverlässige Symptom eines ... bürgerlichen Irrationalismus, der die Kunst als Sonderbereich ausgrenzt, ... ist das idiotische und unausrottbare Argument, das dem Analytiker automatisch entgegenschallt: ob die von ihm aufgedeckten Zusammenhänge dem Komponisten bewusst gewesen, ob sie beabsichtigt seien.“¹¹⁹⁵

Jedoch verweist Orgass darauf, dass Musik auch dann kommunizierend rezipiert werde, wenn dieses von Seiten des Komponisten nicht intendiert sei. Auch aus systemtheoretischer Sicht ist das Hinterfragen einer Ausdrucksabsicht ein wesentliches Strukturelement des Funktionssystems Kunst. Jeder Versuch, „traditionelle Kriterien des Schönen, Darstellungsfunktionen, ja schließlich sogar die symbolische Qualität von Kunstwerken in Frage zu stellen, die Leugnung jeder Absicht wird als besonders raffinierte, versteckte, hintersinnige Ausdrucksabsicht aufgefaßt – aller Beteuerung zum Trotz“¹¹⁹⁶. So hält Orgass am Kommunikati-

¹¹⁹² Adorno, 1973¹, S. 167

¹¹⁹³ Adorno, 1973¹, S. 167

¹¹⁹⁴ Seel, 1985, S. 291

¹¹⁹⁵ Adorno, 1968, S. 369

¹¹⁹⁶ Luhmann, 1986¹, S. 623

onsparadigma aus der Rezipientenperspektive fest und fordert eine rezeptions-ästhetische Fundierung der Musikdidaktik:

„Nicht das Kunstwerk im Sinne einer ‚harten Tatsache‘ ist ihre Grundlage, sondern die ‚restdogmatische‘ Regelung der kommunikativen ‚Verflüssigung‘ ästhetischer Maßgaben, die auch Kunstwerke in den Blick der am Unterricht Beteiligten zu rücken vermag.“¹¹⁹⁷

18.3.7 Eine Grundlagenfrage im musikpädagogischen Diskurs: Sind musikalische Erfahrungen mitteilbar?

In Erwartung einer kritischen Infragestellung der entsprechenden Behauptung diskutiert Orgass zunächst das Argument Wolfgang Welschs, welcher der ästhetischen Wahrnehmung letztlich eine originäre Wahrheit zuspricht, wenngleich schließlich um den Preis der Nicht-Kommunizierbarkeit des ästhetischen Denkens. Orgass widerspricht und argumentiert für eine partielle Kommunizierbarkeit musikalischen Erlebens auf der Grundlage einer „Sprachphilosophie der Musik“, wie sie Michael Hoyer formuliert hat.¹¹⁹⁸ Sicherlich sei „mit der präzisen Sprache der Begriffe ... der Substanz sinnlichen Wahrnehmens und ästhetisch Gestaltetem nur peripher beizukommen“¹¹⁹⁹, dennoch gelte es, sich im Sinne einer „Kommunikativen Musikdidaktik“ „auf das Kommunizierbare zu beschränken, ... ohne dem Nicht-Kommunizierbaren das Wasser abzugraben. Der Dignität des musikalischen Erlebens wird vielleicht nur ein Musikunterricht gerecht, der ihm „sprachlose Freiräume“ zugesteht.“¹²⁰⁰

Peter Schatt gesteht der „Kommunikativen Musikdidaktik“ von Orgass den Status einer Konzeption zu, da „die einschlägige Veröffentlichung in enger inhaltlicher, weil auch personeller Verbindung mit den Richtlinien und dem Lehrplan Musik für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen sowie mit meh-

¹¹⁹⁷ Orgass, 1996, S. 57

¹¹⁹⁸ vgl. Hoyer, 1989

¹¹⁹⁹ Pütz, 1990, S. 74 f.

¹²⁰⁰ Orgass, 1996, S. 62

renen Zeitschriftenaufsätzen steht, in denen die Inhalte theoretisch und schulpraktisch konkretisiert wurden¹²⁰¹.

18.3.8 Einordnung

Ausgangspunkt der „Kommunikativen Musikdidaktik“ sind für Orgass die zentralen Probleme des Musikunterrichts: Wie kann es gelingen, die musikalischen Vorlieben der Kinder und Jugendlichen im Musikunterricht der Schule „gerecht“ zu behandeln? Diesem „moralischen“ Problem schließt sich das „ästhetische“ Problem einer notwendigen Entscheidung über die Wertigkeit von Musik an: Welche Musik verdient es, im Musikunterricht behandelt zu werden? Aufgrund der Vielfalt der unsere Musikkultur ausmachenden Musikstile ist eine Auswahl letztlich unerlässlich. Unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit der jeweiligen Musik, den eigenen musikalischen Erfahrungen und den musikalischen Erfahrungen der anderen gegenüber begründet Orgass einen Musikunterricht, welcher auf der Basis einer symmetrischen Kommunikation zwischen „allen am Unterricht Beteiligten“ – Orgass vermeidet bewusst die sprachliche Polarisierung zwischen Lehrer und Schüler – eine Partizipation der Schüler an unterrichtsrelevanten Entscheidungen explizit vorsieht. Orgass spricht sich dafür aus, die didaktischen Entscheidungen des Lehrers gemeinsam mit seinen Schülern zu begründen. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen aller Teilnehmer sieht Orgass den Unterricht grundsätzlich in der Pflicht, zunächst einmal eine allen gemeinsame Verstehensgrundlage zu schaffen. Ziel ist die Befähigung der Schüler, über Musik zu kommunizieren und argumentativ mit dem Musikbegriff umgehen zu können. Gemeinsam soll möglichst spontan und kreativ ein musikalischer bzw. musikbezogener Sinn hervorgebracht werden. Ist eine gemeinsame Verstehensgrundlage vorhanden und haben die Schüler bei einem bestimmten musikalischen Gegenstand Vergleichbares vor Augen, ist es möglich, auf dieser Grundlage individuelle Bedeutungszuweisungen und ästhetische Entscheidungen auch bei unbekannter Musik vorzunehmen. Die Lehrerrolle ist prinzipiell gekennzeichnet durch ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, jedoch

¹²⁰¹ Schatt, 2007, S. 118

ohne eine gewisse Leitfunktion des Lehrers ganz aus den Augen zu verlieren. So geht Orgass von einer Moderatorentätigkeit des Lehrers aus.

In diesem Punkt bleibt Orgass weitgehend unbestimmt. Zwischen dem Anspruch einer symmetrischen Kommunikation in einem partnerschaftlichen Verhältnis, in dem Unterrichtsinhalte gemeinsam ausgesucht und entschieden werden, und der Erkenntnis, dass dem Lehrer notwendigerweise in einer Moderatorentätigkeit leitende und führende Aufgaben zukommen und er nicht umhin kommt, grundlegende Impulse zur Anbahnung und Vorbereitung bspw. der gruppenspezifisch und sozialpsychologisch notwendigen Basiskompetenzen zu setzen, erschließt sich wiederum das bereits mehrfach beschriebene Feld didaktischer Gratwanderungen. Der Lehrer als Moderator in einem der konstruktivistischen Theorie verbundenen, ermöglichenden Lernumfeld, welches – systemtheoretisch betrachtet – Perturbationen und strukturelle Kopplungen „anregen“ soll: Solange mit diesem Bild nicht über die abstrakte Logik „Wir bieten möglichst viel an, damit Einiges, im günstigsten Fall in unserem Interesse Liegendes geschehen kann“ hinausgegangen wird, lässt sich der Verdacht nicht aus dem Weg räumen, Pädagogik und Bildungsbestrebungen seien letztlich relativ hilflose Versuche, verbunden mit der Hoffnung, Lernende würden beizeiten erkennen, was für sie schließlich gut und lebensnotwendig sei. Nun soll diesem Fatalismus – Luhmann spricht davon, dass „Erziehung ... eine Zumutung, Bildung ein Angebot [sei]“¹²⁰² – nicht grundsätzlich das Wort geredet werden. Nicht zuletzt lässt sich mit dem Argument einer gewissen Alltagsindikation von relativ sicheren Lernerfolgen eine zumindest partielle Funktionsfähigkeit unseres Erziehungs- und Bildungssystems ausmachen. Dennoch wird sich eine konstruktivistische Pädagogik und ihre didaktisch-methodische Unterrichtsbrechung immer wieder vor der von außen kritisch beäugten Aufgabe gestellt sehen, eine – um den Bildungsbegriff der „Kommunikativen Musikdidaktik“ an dieser Stelle zu verallgemeinern – Bildung, die sich in der „Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) ... [von] Bedeutungszuweisung[en]“¹²⁰³ vollzieht, durch ein Angebot zu ermögli-

¹²⁰² Luhmann & Lenzen, 1997, S. 7

¹²⁰³ Geuen & Orgass, 2007, S. 38

chen, welches in gezielter und geschickter Aufbereitung in Differenz zu nicht beabsichtigten Angeboten das tatsächliche Erreichen geforderter und gewollter Ziele wahrscheinlich werden lässt.

Zurückkommend auf die „Kommunikative Musikdidaktik“ bleibt festzustellen, dass Orgass sich diesem Feld der didaktischen Gratwanderung weitgehend entzieht und die genaue Trennung, was der Lehrer nun zu sein und zu leisten habe und was eben nicht, einer nebulösen Unbestimmtheit überlässt, wenn er „das Anmahnen einer Vorsicht vor „kulturell vorgeprägten Gefühlsschablonen“ oder „die „Überwachung“ der „Spielregeln der rationalen und tendenziell symmetrischen Kommunikation“ und der „Gerechtigkeit gegenüber der Vielfalt der thematisierten Musik“ als der „Kommunikativen Musikdidaktik“ entsprechende Lehreraufgaben beschreibt. In dem konsequenten Plädoyer für die Partizipation der Schüler an unterrichtsrelevanten Entscheidungen vermutet Peter Schatt auch eine gewisse Gefahr, einem neuen Dogma zu erliegen, da ein Unterricht, der „auf Überraschung, fundamentaler Perturbation, Problematisierung durch Konfrontation, Begeisterung durch den Lehrer beruht,“¹²⁰⁴ explizit nicht berücksichtigt wird.

„Eine gewisse Langeweile der Demokratie, die der Vorstellung entgegensteht, Unterricht könne und müsse auch eine auf Spannung aufgebaute Dramaturgie haben, ist nicht zu übersehen. Zu klären bleibt die Frage, ob nicht mit dem totalen Geltungsanspruch der ‚gemeinsamen Themenfindung‘ einer Dogmatik, die als ästhetische mit Recht vermieden werden soll, im Gewand einer sozialen erneut Raum verschafft wird.“¹²⁰⁵

Dass mit diesem Punkt der Kritik wiederum die Frage des „goldenen Mittelweges“ eines subjektorientierten, am Wesen des Schülers interessierten und gleichzeitig inspirierenden und strukturell gestaltenden Lehrers berührt wird, scheint kein Zufall zu sein.

¹²⁰⁴ Schatt, 2007, S. 120

¹²⁰⁵ Schatt, 2007, S. 120

Zur Ablehnung des traditionellen Begriffs der „Schülerorientierung“ als unverhältnismäßige Spiegelung des „Prinzips der Lehrerorientierung“ sei auf die Überlegungen unter „16.2 Kritik: Schülerorientierung als Spiegelbild der Lehrerorientierung?“ hingewiesen.

Zweifellos ist die „Kommunikative Musikdidaktik“ in dem „speziellen“ Verständnis einer „Schülerorientierung“, in ihrer Handlungsorientierung sowie in dem Verständnis von erfahrungserschließendem Unterricht mit der Ermöglichung subjektiver Bedeutungszuweisungen konstruktivistisch fundiert.

Ergänzend sei erwähnt, dass Orgass nach dem konzeptionellen Fundament seiner „Kommunikativen Musikdidaktik“ aus dem Jahr 1996 im Jahr 2007 eine umfangreiche inhaltliche Weiterführung mit dem Titel „Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik“¹²⁰⁶ veröffentlichte. Weiterführend stellt Orgass hier zwölf Studien vor, in denen er vertiefende Auseinandersetzungen mit dem Begriff musikalischer Bildung und dessen bedeutungstheoretischer Dimensionierung, welche er vorangehend in zahlreichen Aufsätzen veröffentlichte, zusammenfasst. Insbesondere die letzten drei Studien mit den Inhalten Musikgeschichte, musikalische Analyse und freie Improvisation als Gegenstände des Musikunterrichts beschäftigen sich mit den unterrichtspraktischen Fragen der „Kommunikativen Musikdidaktik“. Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Entfaltung des Begriffs einer musikalischen Bildung in europäischer Perspektive. Damit wird vor allem gezeigt, „dass diese Überlegungen zu einem Bildungsbegriff als „europäisch“ geprägt aufgefasst werden, insofern sie einen ganz wesentlichen Bezug in jener Tradition von Aufklärung und Demokratie haben, die in Europa (genauer eigentlich noch: „Alt“-Europa) zu verorten ist“¹²⁰⁷.

¹²⁰⁶ vgl. Orgass, 2007

¹²⁰⁷ Schäfer-Lembeck, 2008, S. 60

18.4 Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik (Christian Winkler, 2002)¹²⁰⁸

Mit dem Untertitel „Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht“ veröffentlichte Christian Winkler 2002 seine Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistisch basierten Musikvermittlung. Das Projekt „Kunst der Stunde“ wurde ursprünglich gebildet durch eine Projektgruppe an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien, welche sich in wissenschaftlich-pädagogischer Arbeit mit der Entwicklung unterrichtlicher Materialien zur Musik der Klassik auseinandersetzte. Winkler übernahm diesen Titel für sein Musikvermittlungsmodell, da die vieldeutige und metaphorische Aussagekraft dieses Titels der Vielschichtigkeit seines Ansatzes entsprach. Nach einer theoretischen Herleitung der systemisch-konstruktivistischen Grundlagen stellt er im zweiten Teil die „Kunst der Stunde“ als eine Idee vor, „wie PädagogInnen der Unmöglichkeit gesicherter Lernerfolge entkommen und statt dessen kreative Prozesse auslösen können. Ausgehend von einem Musikstück werden experimentelle ‚Räume‘ angeboten, die zum Malen, Bewegen, Schreiben, Darstellen, Musizieren oder zur Spurensuche anregen.“¹²⁰⁹ Mit dem musikdidaktischen Modell „Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik“ schuf Winkler 2002 einen der ersten Versuche, die Grundlagen des systemischen Konstruktivismus auf musikbezogene Lehr-Lern-Situationen zu übertragen.

18.4.1 Grundlagen

18.4.1.1 Humanistische Ansätze als Zeichen des pädagogischen Paradigmenwechsels

In einer allgemeinen Reflexion schildert Winkler zunächst die grundsätzliche Problematik und Widersprüchlichkeit des gegenwärtigen Schulsystems. Dazu stellt er zwei prinzipielle Erziehungshaltungen gegenüber. Dem „Meister-Schüler-Prinzip“ liegt ein Menschenbild zugrunde, welches von der notwendigen Ge-

¹²⁰⁸ vgl. Winkler, 2002

¹²⁰⁹ Winkler, 2002, Umschlagtext

staltung und Formung eines an sich rohen Objektes ausgeht. Die Assoziation des „Erziehungs“-Begriffs mit dem handwerklichen „Ziehen“ beschreibt das Verständnis einer Pädagogik, in der aufgrund des „Besserwissens“ durch die Lehrkraft ein möglichst geradliniger, linearer und vorhersehbarer Weg gegangen wird und dem „Objekt“, also dem Schüler, „jede Form von Mitbestimmung und jedes Bewußtsein eigener Handlungskompetenz entzogen“¹²¹⁰ wird. Dem gegenüber beschreibt Winkler das Bild eines Lernprozessbegleiters, der den Heranwachsenden seinem Wachstum überlässt und ihm assistierend und beratend zur Seite steht.

„Er bekommt die Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz zugesprochen als der einzige, der weiß, welche Interventionen für ihn sinnvoll und annehmbar sein werden. Auf diese Weise kann er lernen, seine Stärken und Schwächen selbst zu diagnostizieren und Wege finden, die eigenen Probleme zu lösen.“¹²¹¹

Zwischen diesen Grundpositionen deutet sich das Spannungsfeld pädagogischen Handelns an, in dem das Auffinden eines Mittelweges die zentrale Frage auch einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bildet.

Die Schule als ein Instrument zur Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ihre spätere Funktion in der Industriegesellschaft geriet mit der Postmoderne in eine bildungspolitische Krise. Das alte Paradigma mit einer Erziehungshaltung des „herstellenden Machens“ als des „Ziehens“, schien den Idealen der modernen Informationsgesellschaft nicht mehr gewachsen zu sein, und so entsprach der Paradigmenwechsel hin zu einer Betonung der Individualität, der Selbstständigkeit und der Dezentralisierung bildungstheoretisch eher dem „Prozeßberatungsmodell“¹²¹² mit dem erzieherischen Ziel einer Kompetenzentwicklung und einer Denk- und Handlungsfähigkeit. Grundlegend für pädagogisches Handeln ist das jeweils vorhandene Menschenbild als Basis für jegliche Form von Intervention und Interaktion. Neben der Skizzierung tiefenpsycho-

¹²¹⁰ Winkler, 2002, S. 35

¹²¹¹ Winkler, 2002, S. 36

¹²¹² Winkler, 2002, S. 39

logischer Ansätze und behavioristischer, lerntheoretischer Verfahren beschreibt Winkler insbesondere Beispiele humanistischer Ansätze, da sie einerseits für den Grundgedanken der „Kunst der Stunde“ bedeutsam sind und andererseits eine gewisse Nähe zu systemisch-konstruktivistischen Überlegungen aufweisen. Nach humanistischen Ansätzen wird „Menschen eine prinzipiell positive Motivation unterstellt, nach Reifung, sozialer Integration, Wachstum und Verwirklichung seiner Möglichkeiten zu streben“¹²¹³. Dabei verweist Winkler auf die vier Grundannahmen der humanistischen Psychologie, wie sie Ulrich Völker¹²¹⁴ formuliert:

1. Das kreative Spannungsfeld zwischen „Autonomie und sozialer Interdependenz“ erfordert einen intensiven kommunikativen Austausch als ein wesentliches Merkmal humanistischer Ansätze in der Pädagogik.
2. „Selbstverwirklichung“ ist das Ziel einer angeborenen Tendenz des Menschen zu Wachstum und Entwicklung in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Lernen ist demnach „ein Prozeß, der aus einer natürlichen inneren Motivation entsteht und der durch das Zurverfügungstellen einer entsprechenden Umwelt angeregt und gefördert werden kann“¹²¹⁵.
3. Jedes Verhalten eines Individuums ist durch eine „Ziel- und Sinnorientierung“ bestimmt.
4. In der humanistischen Psychologie wird der Mensch als eine körperliche und seelische Einheit betrachtet, welche in ihrer „Ganzheit“ entsprechend ganzheitliche Methoden benötigt, um alle Sinne gleichermaßen ansprechen zu können. Dadurch erhalten „Rollenspiele, Malen, Gestalten, Bewegung und Körperarbeit und alle künstlerischen Ausdrucksformen ... einen bedeutsamen Platz beim Erlernen kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten“¹²¹⁶.

¹²¹³ Winkler, 2002, S. 42

¹²¹⁴ Völker, 1980, S. 14

¹²¹⁵ Winkler, 2002, S. 42

¹²¹⁶ Winkler, 2002, S. 43

Grundlegend für das Konzept der „Kunst der Stunde“ ist unter anderem der pädagogische Ansatz des „Personenzentrierten Lernens“ nach Carl R. Rogers.¹²¹⁷ Dessen „Selbstverwirklichungstendenz“ geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch die Möglichkeiten zur Änderung seines Selbstkonzepts, also seiner Einstellungen und seines Verhaltens in sich trägt und diese nutzen kann, wenn die äußeren psychologisch wirksamen Bedingungen geschaffen werden. Lernen geschieht nach Rogers aufgrund der natürlichen Neugier und erfordert eine Form, in der der Lernende persönlich beteiligt ist und sowohl eine kognitive als auch emotionale Beteiligung vorliegt. Die aus seiner Sicht als Psychotherapeut formulierten Bedingungen einer konstruktiven Persönlichkeitsveränderung nennt Winkler mit dem Blick auf Lehr-Lern-Situationen im schulischen Kontext:

1. Veränderung kann nur in einem psychologischen Kontakt, also in einem Beziehungsverhältnis zwischen zwei Menschen stattfinden.
2. Der Schüler erlebt eine inkongruente Situation, also eine Differenz zwischen dem Erleben und den Vorstellungen über das eigene Selbstkonzept.
3. Der Lehrer erscheint authentisch und echt in der Beziehung.
4. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist von einer wertschätzenden und akzeptierenden Atmosphäre geprägt.
5. Der Lehrer zeigt sich empathisch den Bedürfnissen des Schülers gegenüber.
6. Der Schüler empfindet dieses empathische Verhalten als aufrichtig und wahrhaftig.

Personenzentriertes Lehren und Lernen geht neben der besonderen Berücksichtigung des Beziehungsrahmens davon aus, dass die Verantwortung für den Lernprozess von Eltern, Schülern und Lehrern gemeinsam getragen wird. Schüler gestalten und beurteilen ihr Lernen nach ihren Möglichkeiten selbstständig. Rogers Beschreibung der Lehrerrolle und seine Hervorhebung der Beziehungsgestaltung bilden einen wichtigen Bezugspunkt zur „Kunst der Stunde“. Ein weiteres Beispiel einer pädagogischen Ableitung aus der humanistischen Psychologie ist die

¹²¹⁷ vgl. Rogers, 1995

„Themenzentrierte Interaktion“ von Ruth Cohn.¹²¹⁸ Hinter der Aufforderung „Sei dein eigener Chairman!“ steckt ebenfalls ein Verständnis von autonomer Schülerverantwortung für das eigene Lernen. Der Lehrer trägt Verantwortung für den Schüler, nicht jedoch für die Lernvorgänge. Winkler zieht den Vergleich mit dem Autopoiese-Modell von Maturana und Varela. Auch das gestaltpädagogische Modell¹²¹⁹ entfernt sich von dem traditionellen Konzept der Wissensvermittlung und den behavioristischen Theorien durch sein Selbstverwirklichungskonzept und seinem Versuch, den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen. Winkler verweist auf eine enge Verwandtschaft zur Systemtheorie, wenn er die im Gestaltansatz verwendeten Begriffe des „Kontakts“ und der „Begegnung“ sowie den Grundgedanken der entscheidenden Beziehung zwischen Organismus und Umwelt auf das Bild der „strukturellen Kopplung“ zwischen System und Umwelt als handlungsleitende und verändernde „Perturbation“ überträgt. Wesentliche Anliegen des „Gestaltpädagogischen Ansatzes“ unterstützen Aspekte des Erfahrungslernens und der Persönlichkeitsentwicklung und entsprechen damit dem Menschenbild, welches Winkler in seiner systemisch-konstruktivistischen Sicht in der „Kunst der Stunde“ zugrunde legt. So hebt er die Notwendigkeit der „individuelle[n] Identifikation eines Lernenden mit dem Lerninhalt“ hervor, erwähnt die sinnvolle Einsatzmöglichkeit von Phantasieübungen, da diese „neurophysiologisch besonders die beim rational-logischen Denken vernachlässigte rechte Gehirnhälfte und damit das intuitiv-bildhafte Denken und die assoziative Vorstellungswelt“¹²²⁰ anregt und verweist auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Außerdem bilden Begriffe wie Körperkontakt und Bewegung, kreative Medien, Kommunikation in der Gruppe, Steigerung der Bewusstheit und Kontakt mit der Schule des Lebens Schlagwörter aus, welche in dem Bemühen einer Initiierung ganzheitlicher Lernprozesse den didaktischen Rahmen gestaltpädagogischer Interaktionen bestimmen. Auch in musikpädagogischen Zusammenhängen ist eine Orientierung an selbsttätigen und erlebnisbezogenen Erfahrungen unumgänglich. An dieser Stelle greift

¹²¹⁸ vgl. Cohn, 1975, vgl. 16.1.4 Der Lernende im Bezugsfeld zwischen Gruppe, Lerngegenstand und sich selbst

¹²¹⁹ vgl. Reichel, 1996

¹²²⁰ Winkler, 2002, S. 56

Winkler Elemente der Musiktherapie für den Begründungszusammenhang der „Kunst der Stunde“ auf. Musiktherapie gehe von der Erwartung aus, dass Musik eine heilende Wirkung besitzt und durch die Ansprache des „kreativen, schöpferischen Materials des Menschen grundsätzlich therapeutisch“ betrachtet werden kann. Über den heilenden, therapeutischen Gedanken hinaus unterstütze sie die individuelle Nutzung der Musik zum inneren Wachstum und zur Ausformung der Kreativität und mache sich das Medium Musik zunutze, um „mit Instrumenten und Klängen in einer nonverbalen Sprache zu kommunizieren und damit persönliche Entwicklungsprozesse auszulösen“¹²²¹.

18.4.1.2 Neues musikalisches Paradigma

Winkler verweist auf die traditionelle Vorstellung einer Musikvermittlung über die Notenschrift als Symbolsprache und deutet auf den reproduktiven Charakter zur Unterstützung einer Anpassungsleistung an Vorgegebenes im Sinne einer „richtigen“ Interpretation hin. In Anlehnung an Timmermann¹²²² benennt Winkler Thesen eines neuen musikalischen Paradigmas:

1. Im Mittelpunkt steht die „Orientierung an der subjektiven Wahrnehmung“ als Voraussetzung für die Ausformung individueller Ausdrucksformen, welche sich wiederum auf die individuelle Rezeption und Wahrnehmung von Musik auswirkt.
2. Das Angebot von „Freiräumen zum individuellen Experimentieren“ befreit die Lernenden von dem Anpassungsdruck an erwartete Lösungen.
3. In diesen Freiräumen gilt es, ein möglichst „breites Angebot an Erfahrungsmöglichkeiten“ zu schaffen: „Die Vielfalt von Wahrnehmung und Ausdrucksmöglichkeiten ermöglicht das Erkennen kultureller Zusammenhänge und Netzwerke und das Finden von persönlichen Bezugspunkten beim Hörer.“¹²²³

¹²²¹ Winkler, 2002, S. 74

¹²²² vgl. Timmermann, 1994

¹²²³ Winkler, 2002, S. 68

4. Die Orientierung an der subjektiven Wahrnehmung „schließt eine Bewertung eines „richtigen“ oder „falschen“ künstlerischen Ausdrucks“ aus. Es werden andere Formen der Evaluation benötigt.
5. Die „Integration musikalischer Traditionen“ bedeutet eine Bereitstellung von Material, aus dem Neues konstruiert werden kann, ohne durch ausschließliche Reproduktionen und einschränkende Interpretationsvorgaben das Feld der „Intuition, Spontaneität und Prozeßhaftigkeit“¹²²⁴ einzuengen.

Winkler beschreibt den zirkulären Bedingungs Zusammenhang von Handlung und Erkennen mit dem fachspezifischen Blick auf den musikpädagogischen Rahmen. Das „Lernen von Musik“ ist eine Form rezeptiver, aber darüber hinaus auch eine Form selbsttätiger und aktiver Aneignung.¹²²⁵ Die enge Verbindung von Wahrnehmung, Erleben und Gestalten bezeichnet Winkler als aktives Lernen von Musik. Das differenzierte Hören in permanenter Kombination von Wahrnehmung und Handeln, das auf der Grundlage eines geübten Vokabulars stattfindende „Reden über Musik“ in vielfältigen Formen der Kommunikation und die Umsetzung musikalischen Handelns in unterschiedliche Sozialformen bilden grundsätzliche Elemente in der „Kunst der Stunde“. Mit der „gesellschafts- und kulturpolitischen“ Aufgabe des Musikunterrichts erfordert ein „aktives Lernen von Musik“ auch in der „Kunst der Stunde“ den Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden. Die Ziele des Musikunterrichts reichen dabei weit über rein musikalische Fähigkeiten hinaus und sind in der Persönlichkeitsentwicklung, der Sozialisation und in vielfältigen Kompetenzen in Bereichen der allgemeinen Lebenstüchtigkeit angesiedelt.

18.4.1.3 Systemisch-konstruktivistische Grundlagen

Ausgangspunkt des Modells „Kunst der Stunde“ zur Vermittlung von Musik ist der Versuch Winklers, das „systemisch-konstruktivistische Denken“ für dieses Lernmodell im musikpädagogischen Rahmen nutzbar zu machen. Der „Radikale Konstruktivismus“ stellt die erkenntnistheoretische Basis für systemische

¹²²⁴ Winkler, 2002, S. 69

¹²²⁵ Winkler, 2002, S. 70

Sichtweisen. Das systemische Paradigma hebt den Synergieeffekt im Verständnis des aristotelischen Ausspruchs „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ hervor und beschreibt das Zusammenwirken der Elemente im System und grenzt das System in seiner Struktur und Organisation von seiner Umwelt ab.¹²²⁶ Winkler beschreibt die Ursprünge der „Allgemeinen Systemtheorie“ durch Ludwig von Bertalanffy und die Bedeutung der Erkenntnis, dass die Vorstellung einer linearen Kausalität in einem komplexen System dem Verständnis einer zirkulären Kausalität weichen muss, für die Forschungsgebiete der Kybernetik¹²²⁷ und der Kommunikationstheorie¹²²⁸. Gegenstand einer systemischen Forschung war nicht die Untersuchung einzelner Komponenten eines Ereignisses, sondern die elementaren Beziehungen im Zusammenhang und ihre Abhängigkeit von anderen Ereignissen. Ausgehend von diesem systemtheoretischen Grundgedanken entwickelte sich die „Theorie der autopoietischen Systeme“ auf der einen Seite in dem Fachgebiet der Biologie durch die chilenischen Forscher Umberto Maturana und Francesco Varela und auf der anderen Seite durch den Soziologen Niklas Luhmann, der den Begriff der Autopoiese in einer Weiterentwicklung auf soziale Systeme übertrug und sie als lebende und autopoietisch organisierte Systeme beschrieb.¹²²⁹

Der „Radikale Konstruktivismus“ bricht „mit der Konvention, daß die Suche nach ‚Erkenntnis‘ sich ausschließlich an einer objektiven Wirklichkeit zu orientieren habe ... und entwickelt statt dessen eine Erkenntnistheorie, die sich für die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens interessiert“¹²³⁰. Die Grundannahmen des „Radikalen Konstruktivismus“ sind bereits an anderer Stelle dargestellt worden.¹²³¹ Winkler konzentriert sich in der Darstellung der Theorien zum „Radikalen Konstruktivismus“ und zur Systemtheorie auf drei zentrale Gedanken, Konzepte bzw. Schwerpunkte. Die Theorie der Wahrnehmung und der Beobachtung untersucht die Rolle des Beobachters

¹²²⁶ vgl. 4.1 Der Begriff des Systems

¹²²⁷ vgl. 4.3 Kybernetik

¹²²⁸ vgl. 7 Die Theorie der Kommunikation

¹²²⁹ vgl. 4.4 Die Theorie der lebenden Systeme und 4.5 Die Systemtheorie Niklas Luhmanns

¹²³⁰ Winkler, 2002, S. 90

¹²³¹ vgl. 3.1.1 Der „Radikale Konstruktivismus“

für seine subjektive Konstruktion der Wirklichkeit. Das Verständnis dieses Ansatzes der subjektiven Wahrnehmung stellt eine notwendige Voraussetzung dar, wenn es um die Herbeiführung einer geplanten Veränderung im Sinne von Lernen geht. Winkler beschreibt das „Prinzip der undifferenzierten Codierung“¹²³² und verweist auf Batesons Aussage zur Beobachtung als Feststellung eines Unterschieds¹²³³. Demnach erfordert Beobachten „neben der Fähigkeit, eine Unterscheidung zu machen, auch die Fähigkeit, aus den festgestellten Unterscheidungen Bedeutungen abzuleiten“¹²³⁴. Der zweite für Winkler wichtige Pfeiler seines Modells ist das Autopoiese-Modell Maturana/Varelas mit seiner Generalisierung und der Übertragung auf soziale Zusammenhänge durch Niklas Luhmann. In seiner Ordnung der Systemtypen trennt Luhmann autopoietische Systeme in lebende und Sinnsysteme, welche er wiederum in psychische und soziale Systeme unterscheidet. Sinnsysteme können nach Luhmann durch den Besitz von Bewusstsein nicht ohne einen Bezug auf eine bestimmte Vorstellung von Sinn handeln. Das besondere Verhältnis von psychischen und sozialen Systemen mit den jeweils eigenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten bildet nach Luhmann die Grundlage gesellschaftlichen Lebens und Handelns. Der dritte Pfeiler des „Kunst-der-Stunde“-Modells ist das Kommunikationsverständnis als selektiver Prozess in der Definition Niklas Luhmanns¹²³⁵.

In der Hinwendung zu pädagogischen Konsequenzen der systemisch-konstruktivistischen Grundlegung verweilt Winkler zunächst bei der Frage, welche Möglichkeiten einer Pädagogik vor dem Hintergrund einer autopoietischen, also autarken und selbstreferentiellen Wirklichkeitskonstruktion bleiben und beschreibt das Spannungsfeld, „aufgemacht zwischen den Polen zufälliger Sozialisation (in diesem Kontext nicht erwünscht) und kontrollierbarer Erziehung (nach dem Autopoiesekonzept nicht möglich)“¹²³⁶. Aus dem Autopoiesekonzept ableitend entscheiden lebende Systeme autonom über ihre Reaktion auf eine „Pertur-

¹²³² vgl. 5.1 Heinz von Foerster: Das neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung

¹²³³ vgl. 9.1 Unterschiede, die einen Unterschied machen: Gregory Bateson

¹²³⁴ Winkler, 2002, S. 101

¹²³⁵ vgl. 7.7 Der Kommunikationsbegriff nach Niklas Luhmann

¹²³⁶ Winkler, 2002, S. 122

bation“ durch die Umwelt. Dabei greifen sie auf vormals gemachte Erfahrungen zurück und reagieren im Abgleich der aktuellen „Verstörung“ mit ihrer Erfahrungsgeschichte. Als Konsequenz daraus bedeutet Unterrichten das Anregen von Verhaltensänderungen mit der Aufgabe einer Ergebnissicherheit.

Im Aufgabenfeld der Ausdeutung und Ausformulierung von Prinzipien des Lernens aus systemisch-konstruktivistischer Sicht betätigten sich diverse Vertreter der Systemtheorie und des Konstruktivismus. Winkler stellt die Gedanken und Ergebnisse von Maturana/Varela, Ernst von Glasersfeld, Gregory Bateson und Luc Ciompi dar, welche an dieser Stelle aufgrund vorheriger Darstellung nur erwähnt werden.

18.4.1.4 Lernelemente des systemisch-konstruktivistischen Lernens

Winkler fasst die Ideen, Anregungen und Vorstellungen unterschiedlicher Autoren zu folgenden Lernelementen einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Didaktik zusammen¹²³⁷, welche unter Hinweis auf ihre ausführliche Beschreibung unter „10.8 Christian Winkler: Lernelemente des systemisch-konstruktivistischen Lernens“ nur stichwortartig erwähnt werden:

- Lernen als Konstruktion
- Lehren als das Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten
- Rolle des Lehrers als Gestalter einer sozialen Umwelt
- Bemühen um Zugang zur Biographie und Lebensumwelt der Lernenden
- Biographische Selbstreflexion des Lehrers
- Arbeit mit lebensnahen, authentischen Problemstellungen, die an die Lebenswelt der Lernenden anschlussfähig sind
- Exemplarisches Lernen
- Förderung von Lern- und Arbeitstechniken als Schlüsselqualifikation für das Lernen des Lernens
- Reflexion und Evaluation des Lernprozesses
- Kontext von wechselnden sozialen Arbeitsgruppen

¹²³⁷ Winkler, 2002, S. 152 ff.

- Übernahme von Verantwortung über das Lernen durch den Lernenden
- Auseinandersetzung mit den Ebenen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen
- Unterricht als zirkulärer Prozess
- Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion als Muster pädagogischen Denkens

Diese durch Winkler formulierten Lernelemente umkreisen das grundsätzliche Problem der notwendigen „Vermittlung“ von Unterrichtsinhalten an autopoietische, psychische Systeme, welche nicht instruierbar sind. Ein Versuch der theoretischen Problemlösung stellt das Modell der „Didaktischen Landschaft“ von Edmund Kösel dar, in dem er die Ausbildung didaktischer Morpheme als Anreizstrukturen zur Entfaltung subjektiver Lernwege – Chreoden genannt – beschreibt.¹²³⁸ Mit dieser Konzeption versucht Kösel die hohe Komplexität des Lernprozesses zu erfassen und verortet das Lernen im Bezugsfeld zwischen Morphemen und Chreoden innerhalb einer sogenannten „Driftzone“. Dieses Modell legt Winkler seinem „Kunst-der-Stunde“-Modell zugrunde:

„Auch in diesem Modell geht es didaktisch gesehen um ein Balancieren zwischen der Einschränkung von Möglichkeiten, der Selektion und der Komplexitätsreduktion bei der Gestaltung der Anreizstrukturen und dem Eröffnen von Räumen, der Erweiterung der Möglichkeiten, dem Eindringen in die Tiefe, dem Ausprobieren von Neuem, dem Driften der Lernchreoden der Teilnehmer in selbstgestalteten und selbstbestimmten Phasen.“¹²³⁹

18.4.2 Die „Kunst der Stunde“

Das hohe assoziative Potential des Konzeptionstitels steht programmatisch für die gewollte Vielfalt subjektiver Deutungsräume. Der Begriff der „Kunst“ symbolisiert in diesem Zusammenhang einerseits das musikalische Kunstwerk als Ausgangspunkt subjektiven Erlebens und als Hilfe zum Initiieren aktiver Auseinanderset-

¹²³⁸ vgl. 10.3 Edmund Kösel: Ausbildung didaktischer Morpheme

¹²³⁹ Winkler, 2002, S. 172

zungen. Andererseits beschreibt er die kreativ-künstlerische Tätigkeit in Form von Bewegungen, Darstellen, Malen, Musizieren und sprachlichen Neuschöpfungen zur Entwicklung der persönlichen Ausdrucksformen. Der „Stunden“-Begriff verweist einerseits im Gedanken an die Unterrichtsstunde auf die schulpädagogische Dimension dieser Konzeption, akzentuiert allerdings auch die zeitliche Dimensionierung des dramaturgischen Spannungsbogens, welcher organisatorischer Bestandteil der vorliegenden Konzeption ist. Nicht zuletzt ist mit der begrifflichen Entscheidung auch eine Wertschätzung der besonderen Aufgabe der Lehrenden intendiert, welche im vorliegenden Fall durch die Integration systemisch-konstruktivistisch begründeter methodischer Maßnahmen und grundsätzlicher Einstellungen einerseits und musikpädagogischer Lernziele andererseits quasi „kunsthandwerkliche“ Fähigkeiten an den Tag legen müssen, um das Dilemma der „Vermittlung“ von Inhalten an autopoietisch handelnde psychische Systeme annähernd zu lösen.

18.4.3 Aktionsräume für Musik

Zunächst einmal stellt das „Kunst-der-Stunde“-Projekt nicht in erster Linie ein auf schulische Verhältnisse unmittelbar übertragbares Konzept dar, weil die Anzahl der für dieses Konzept notwendigen räumlichen Rückzugsmöglichkeiten und der benötigten Betreuer (Moderatoren) üblicherweise den Rahmen eines durchschnittlichen Musikunterrichts sprengt. In Form eines Unterrichtsprojekts ist die Durchführung dieses Modells durchaus denkbar. Alternativ – und so beschreibt es Winkler – bietet es sich an, an einer geeigneten außerschulischen Örtlichkeit Räumlichkeiten für das „Kunst-der-Stunde“-Projekt zu präparieren und bei entsprechender Personalausstattung diesen Ort als „außerschulischen Lernort“ entsprechend Schulen und Schülergruppen anzubieten. Die Raumaktionen eignen sich für Schüler ab etwa 10 Jahren.

Die Besucher des „Kunst-der-Stunde“-Projektes erwartet eine strukturierte und dennoch Freiräume anbietende Auseinandersetzung mit einem feststehenden Musikstück. In einem zentralen Raum werden sie mit dem Musikstück konfrontiert und über die anstehenden Möglichkeiten und die Struktur der Aktion informiert. Nach einer ersten Phase der *Introduktion* folgt in einer zweiten

Phase die *Promenade*. In dieser Phase informieren sich die Besucher entweder mittels aushängender Information oder mithilfe der jeweiligen Raumleiter über die Arbeitsweisen in den einzelnen Räumen. In sechs separaten Räumen geht es jeweils um eine besondere Ausdrucksform auf der Grundlage des gesetzten Hörwerkes. Die Aktionen bestehen aus Bewegen, Darstellen, Malen, Musizieren, Sprachspielen und Spurensuchen. Die dritte Phase der *Begegnung* findet nach einer Entscheidung der Teilnehmer für einen Raum und damit für eine künstlerische Tätigkeit in dem geschlossenen Raum statt. Diese Aktion dauert in etwa 90 Minuten und gliedert sich in die Phasen *Begegnung*, *Zentrum* und *Paroli*. In der Phase der *Begegnung* findet ein erster Kontakt mit der Musik und dem vorhandenen Material statt und die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, über die eigenen Wünsche der Gestaltung nachzudenken. Nach einem „Aufwärmen“ wird die Musik gehört, und in einer ersten Annäherung werden freie Improvisationen angeregt. Der Übergang zur nächsten Phase des *Zentrums* ist fließend: In der Konfrontation mit der Musik findet nun die eigentliche Arbeit statt. Es ist eine kreative Auseinandersetzung sowohl mit der Musik als auch mit sich selbst. Noch innerhalb des Aktionsraums berichten die Teilnehmer in der anschließenden *Paroli*-Phase über ihre Erfahrungen und ihr Handeln während der *Zentrums*-Phase. Auf dem Wege der sprachlichen Kommunikation wird so einerseits die Reflexion der vorherigen Phase angeregt. Andererseits ermöglicht das Gespräch über die gesammelten Erfahrungen einen Blick auf die Erlebnisse der anderen Teilnehmer. Wenn es mindestens zwei parallele Raumaktionen gegeben hat, folgt nach dieser letzten Aktionsraumphase noch eine Austauschphase – genannt *Echo* – mit den Teilnehmern der anderen Aktionsräume, um auch hier von den eigenen Erlebnissen zu berichten und von den Erfahrungen der anderen Teilnehmer zu hören, um sich schließlich von dem Erlebten allmählich distanzieren und wieder in den Alltag zurückkehren zu können.

Grundsätzlich wird in den einzelnen Aktionsräumen mit einem ausgewählten Angebot an Ausgangsmaterialien gearbeitet. Der vermeintliche Widerspruch zwischen dem straff strukturierten Rahmen des „Kunst-der-Stunde“-Projektes und dem gleichzeitigen Anspruch an die Selbstbestimmung der Lernenden bildet die Aufgabe eines Lehr-Lern-Moderators im Zusammenhang einer konst-

raktivistischen Pädagogik ab. Winkler zufolge bedeuten die Beschränkungen „keine willkürliche Einschränkung, sondern eine notwendige Reduzierung von überfordernder Komplexität. Erst die Konzentration auf das Überschaubare, das Wenige, macht ein intensives Eindringen in Tiefendimensionen möglich“¹²⁴⁰. Die Selektion sowohl durch den Projektleiter in Fragen des Angebots als auch bei den Teilnehmern im Prozess der Tätigkeitswahl bedeutet immer auch den Ausschluss weiterer Möglichkeiten, was jedoch zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit notwendig ist und nicht im Widerspruch zum systemischen Denken steht, solange das Bewusstsein für potentielle Dekonstruktionen vorhanden ist.

Die Ablaufstrukturierung anhand der beschriebenen Phasen bildet die Grundlage der verschiedenen Aktionen in den vorgesehenen Räumen. Winkler spricht von der vertikalen Ebene der Phasenstruktur und von der horizontalen Ebene als ein Nebeneinander der sechs Aktionsräume Bewegung, Darstellen, Malen, Musizieren, Sprachspiele und Spurensuchen. Jede Raumaktion steht für einen bestimmten künstlerischen Schwerpunkt.

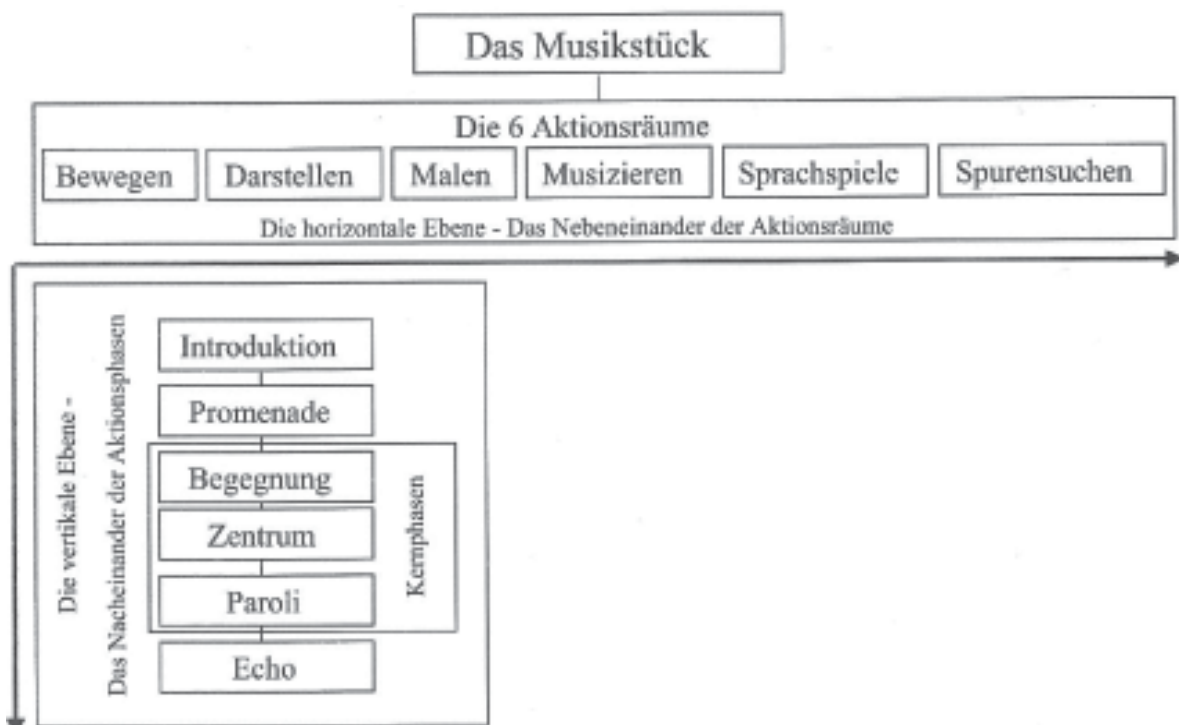


Abbildung 23: Das Modell „Die Kunst der Stunde“ – Strukturebenen des Ablaufs¹²⁴¹

¹²⁴⁰ Winkler, 2002, S. 181

¹²⁴¹ Winkler, 2002, S. 184

18.4.3.1 Bewegen

Thema dieses Aktionsraumes ist die körperliche Bewegung in Form von Bewegungs-Improvisationen zur Musik. Elemente aus dem modernen Ausdruckstanz oder der Pantomime helfen, „innere Regungen für die Umwelt sichtbar zu machen“¹²⁴². Die Motivation zur Bewegung interpretiert Winkler als das Bedürfnis, die symbolische Codierung, welche die Musik als „Träger der Symbole menschlichen Bewegtseins“ erfahren hat, in die eigene „Körpersprache“ umzusetzen. Demnach versteht der Mensch die Musik, „wenn und weil er in ihr Analogien und Symbole seines eigenen Wesens und Verhaltens und vor allem seiner eigenen Bewegtheit wiedererkennt“¹²⁴³. Verstanden wird diese Bewegungsform als elementarer Körperausdruck fern jeder einstudierten Choreographie als ursprüngliche Artikulation innerer Regungen, als „Impulse für Körperreaktionen“. Auch in diesem Aktionsraum findet eine Beschränkung des theoretisch „Möglichen“ statt, indem durch den Raumleiter Elemente – Winkler spricht von „passenden“ Elementen – der Bewegung vorgegeben werden. Durch die Vorauswahl der Musik ist gewährleistet, dass kein gleichbleibender „beat“ die Beschränkung auf schlichte Bewegungsmuster unterstützt. Ein vorgegebenes Strukturelement ist ein Lichtpunkt, der vom Aktionsleiter gelenkt wird und als optischer Anreiz die Bewegungen anleitet. In Ableitung des grundsätzlichen Zieles dieses „Kunst-der-Stunde“-Modells bedeutet die Bewegung nicht nur der Musik zu begegnen, sondern durch seinen individuellen Ausdruck in bestmöglicher Authentizität auch sich selbst.¹²⁴⁴

18.4.3.2 Darstellen

In Erweiterung der Bewegung findet in diesem Raum eine Konkretisierung der Mimik und der Gestik in Form von Rollenspielen statt. Hier werden Handlungsabläufe und Szenen erfunden, Rollen eingenommen und nonverbal und pantomimisch dargestellt. Dabei geht es einerseits um eine körperliche Wiedergabe musikalisch ausgelöster Assoziationen und in einer zweiten Ebene um eine „Form der Selbstoffenbarung, mit der der Spieler nonverbal eigene Seinsebenen zum Ausdruck

¹²⁴² Winkler, 2002, S. 185

¹²⁴³ Winkler, 2002, S. 231

¹²⁴⁴ vgl. in Ergänzung auch Huber T., 2008

bringt¹²⁴⁵. Winkler beschreibt in psychoanalytischer Terminologie die Darstellungsform als „Projektion innerer Vorstellungen“. Durch Formen der Darstellung lassen sich unbewusste Seiten eines unbekanntes, inneren „Ich“, beispielhaft als „alter ego“ bezeichnet, in eine Rolle projizieren. Die Inhalte „werden mit der Realität konfrontiert und ihre Auswirkungen im Spiel unmittelbar erfahren, anstatt wie sonst im Alltag meist ohne eigenes Wissen in andere Personen hineinprojiziert zu werden“¹²⁴⁶. Individuation meint in diesem Falle die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen dem einen und dem anderen „Ich“ im Verhältnis zu anderen Individuen. Diese Form des theatralischen Spiels zielt als prozess- und lernorientierter Ansatz auf die Rekonstruktion neuer Wirklichkeiten, auf das Suchen von Möglichkeiten im Rahmen des Vorgegebenen. Im Zusammenhang mit der vorgegebenen Musik werden die Teilnehmer inspiriert, eine „Fantasiereise“ „in eine fiktive Welt [vorzunehmen], die mithilfe von Anleitungen frei erfunden wird.“¹²⁴⁷ Winkler beschreibt die Idee folgendermaßen:

„Elemente der Musik werden als ‚lebende‘ Wesen impliziert, die einen besonderen musikalischen – melodischen, rhythmischen, stimmungshaften – Charakter aufweisen. Die Teilnehmer begegnen auf ihrer ‚Reise‘ zu einem unbekanntes Ziel diesen Wesen und beginnen einen Identifikationsprozess: Sie erforschen das Verhalten dieser Wesen, nehmen einzelne Merkmale von ihnen an, versetzen sich in das ‚Lebensgefühl‘ der Wesen hinein, bis sie sich gänzlich in sie verwandelt haben.“¹²⁴⁸

So geschieht die darstellerische Interaktion durch eine unmittelbare Umsetzung der Musik in Körpersprache und ermöglicht ein Ausprobieren und letztlich ein Erlernen von Verhaltensweisen.

18.4.3.3 Malen

Im Gegensatz zur Umsetzung des Gehörten in Mimik und Gestik beim Darstellen bezieht sich das Malen als das „vielleicht am Häufigsten verwendete Medium

¹²⁴⁵ Winkler, 2002, S. 234

¹²⁴⁶ Winkler, 2002, S. 234

¹²⁴⁷ Winkler, 2002, S. 235 f.

¹²⁴⁸ Winkler, 2002, S. 236

aktiver Musikrezeption¹²⁴⁹ auf das Spiel mit Formen und Farben unter Einsatz von Malmaterialien und -techniken. Die vorgegebenen Angebote fordern zum abstrakten Malen oder Zeichnen auf und zielen auf die Umsetzung der musikalischen Bewegung sowie der Symbolhaftigkeit. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht stehen die Symbole als „Spiegel einer imaginären ... Ebene des psychischen Systems“¹²⁵⁰ für die Möglichkeit, Realität sinnhaft werden zu lassen und sie vor dem Hintergrund der Umwelt zu objektivieren.

„Bekommt ein Zeichen eine Bedeutung zugeschrieben, so wird es zum Symbol und damit zu einem neuen Wissenselement. Kreativität erscheint als ein Versuch, die innere Erlebniswelt nach außen darzustellen und mit symbolischen Mitteln nachvollziehbar zu machen.“¹²⁵¹

In der Verlagerung der Musik von einer akustischen Erscheinung hin zu einer visuellen Darstellung erscheint das Gehörte in einer synästhetischen Wahrnehmung und bietet die Möglichkeit, aus dem flüchtigen, vergänglichen Erlebnis ein beständiges und sichtbares Produkt zu erstellen. Auf diese Art – so Winkler – ließe sich dem „Wesen“ des Gehörten“ auf die Spur kommen. Indem das Hörwerk eine visuell-beständige Struktur bekommt, steht es – oder sinnreicher formuliert – seine Wahrnehmung einer diskursiven Interpretation zur Verfügung. Malen zur Musik bietet grundsätzlich auch die Option der Offenbarung einer emotionalen Beteiligung, indem Gefühle dargestellt, Kreativität und Fantasie gefordert und Wege für eigene Assoziationen, Gedanken und Vorstellungen bereitet werden. In dem malerischen oder zeichnerischen Agieren gilt es, Stellung zu beziehen, „wie sich das Subjekt den jeweiligen Kunstwerken gegenüber äußern will“¹²⁵². Die Form der Darstellung kann sich auf die Elemente der musikalischen Struktur, auf die Visualisierung musikalischer Parameter, auf Assoziationen an vorgestellte Handlungen oder auf atmosphärische Zustände beziehen. Im Rahmen des „Kunst-der-Stunde“-Projektes schließt sich der Phase der angeleiteten Übungen die Phase des freien Malens oder Zeichnens an. Die fertigen Ergebnisse

¹²⁴⁹ Winkler, 2002, S. 237

¹²⁵⁰ Winkler, 2002, S. 239

¹²⁵¹ Winkler, 2002, S. 239

¹²⁵² Mandl, Gerstenmaier & Reinmann-Rothmeier, 1995, S. 138

dokumentieren in der späteren Phase des gemeinsamen Austausches den persönlichen Zugang zu dem Musikwerk und bilden möglicherweise den Ausgangspunkt für die Erstellung eines Gemeinschaftskunstwerks.

18.4.3.4 Musizieren

Diese Ebene der Auseinandersetzung mit dem Hörwerk widmet sich dem Musikmachen selbst. Diese Tätigkeit steht in dem engsten Verhältnis zum Gehörten, stellt die unmittelbarste Verbindung von Musizieren und Musik dar. Mithilfe eines vielfältigen Instrumentariums aus ungewöhnlichen, sich dem klassischen Verständnis von Musikinstrumenten entziehenden Klangerzeugern und traditionellen Instrumenten, welche allerdings in erster Linie unsachgemäß zur Herstellung von verfremdeten Klängen und Geräuschen herangezogen werden, können die Teilnehmer Klänge, Melodien, Geräusche und Rhythmen erzeugen, um damit einerseits „grundsätzliche Gestaltungselemente nachzuerleben“¹²⁵³ und andererseits innerpsychische Zustände wie Stimmungen, Gefühle und Assoziationen ausdrücken. Das Ergebnis kann ein „authentischeres Verständnis des musikalischen Kontexts“¹²⁵⁴ sein. Mit der durch das aktive Musizieren bedingten differenzierteren Wahrnehmung grundsätzlich musikalischer Parameter und Wirkungsweisen entspricht diese Erkenntnis dem lernpsychologischen Paradigma des handlungsorientierten Unterrichts. Es „steht jedoch nicht das Spielen auf Instrumenten als Selbstzweck im Vordergrund, sondern vielmehr die Idee, aus den Impulsen eines vorgegebenen Musikstückes zu schöpfen und deren musikalische Elemente in die eigene Gestaltungsarbeit zu übernehmen“¹²⁵⁵. Musikalische Improvisation bedeutet in diesem wie im professionellen Zusammenhang das bewusste Nutzen vorher geklärter und abgegrenzter Freiräume. Improvisationen und Klangspiele sind die wesentlichen Formen des Musizierens zum Erwerb musikalischer Erfahrungen im Musikunterricht. Auch in diesem Aktionsraum treffen die Teilnehmer verantwortungsvoll die Entscheidung über ihr eigenes Tun und den Grad an Engagement und Anspruch. Sie entscheiden über die Qualität ihres Ergebnisses

¹²⁵³ Winkler, 2002, S. 244

¹²⁵⁴ Winkler, 2002, S. 242

¹²⁵⁵ Winkler, 2002, S. 243

und stellen es dem Original gegenüber. In der Reflexion und in dem Vergleich des eigenen Produkts mit den Produkten anderer Teilnehmer werden durch die Beobachtung von Unterschieden und Ähnlichkeiten vielfältige Details über Wirkung, Aufbau, Interpretation und Charakter der Musik deutlich.

18.4.3.5 Sprachspiele

Der Bezug zum Spiel lässt erahnen, dass hier weniger an die Sprache als kommunikatives Medium zum Reden über die Musik gedacht wird. Den anderen Raumaktionen vergleichbar, liegt auch hier das Erlebnis und das handelnde Erfahren der Musik einerseits und das kreative, fantasievolle Weitergestalten des Gehörten andererseits in der Intention der Autoren. In Anlehnung an Christoph Richter¹²⁵⁶ begründet Winkler die sprachlichen Möglichkeiten bei der Erschließung musikalischer Phänomene: Sprache kann über Mittel der Analogiebildung und Formalisierung Ordnungen schaffen. Mit ihrer Hilfe lassen sich sowohl die Dinge an sich beschreiben als auch die Gefühle und Gedanken der damit konfrontierten Personen. Durch den Einsatz der Sprache lässt sich Distanz zum Erlebten schaffen, wodurch subjektive, unmittelbare Erfahrungen vergleichbar und kommunizierbar werden. Durch das Schreiben wird das Erlebte symbolisiert und damit anderen Teilnehmern zugänglich. Anhand authentischer Merkmale wie Klang, Gestik, Mimik, etc. wirkt Sprache sowohl in der begrifflichen Darstellung als auch direkt als unmittelbare Befindlichkeitskundgebung. Die sprachliche Umsetzung des Gehörten geschieht im „Kunst-der-Stunde“-Projekt assoziativ über Formen kreativen Schreibens, bei dem „Produkte, Texte unterschiedlicher Art wie Briefe, Tagebucheintragungen, Gedichte, Monologe, Textcollagen, aber auch ausgefallene Textsorten wie Grabinschriften, Kochrezepte, Testamente, Zaubersprüche, Tischreden, Gebrauchsanweisungen für wundersame Maschinen und vieles mehr“¹²⁵⁷ entstehen. Die Texte ermöglichen „verschlüsselte Botschaften von Selbstoffenbarung“ und bieten ggf. durch Veröffentlichungen in der Raumgruppe die Möglichkeit der Symboldeutung und der Fremdbeobachtung durch andere Teilnehmer. Die Aufgabe für die Teilnehmer lautet zunächst, „während der Hörens

¹²⁵⁶ vgl. Richter, 1986

¹²⁵⁷ Winkler, 2002, S. 247

der Musik einen Text nach einem vorgegebenen Klischee zu verfassen“¹²⁵⁸. Durch die Vorgabe einer konkreten Aufgabe sollen die Teilnehmer irritiert, schließlich „perturbiert“ werden, um Dekonstruktionen und Neukonstruktionen hervorzurufen zu können. Im konkreten Ablauf dieser Raumaktion werden die Teilnehmer zunächst aufgefordert, Assoziationen zum Gehörten schriftlich festzuhalten. Dabei ist das Ziel von Lockerungsübungen, Hemmungen im Umgang mit der Sprache zu verlieren und bis hin zu Kunstwörtern und sprachlichen Fantasiegebilden die gewohnten Bahnen der sprachlichen Strukturbildung zu verlassen. Durch den strukturellen Aufbau dieses Aktionsraumes wird versucht, „die Teilnehmer zu autonomer Selbstorganisation anzuregen, innerhalb derer sie mit ihrem sprachlichem Wissen, Impulsen aus der Musik, der Verwendung von Assoziationen als symbolische und begriffliche Basis zu neuen Gestaltungsmodellen ihrer Wahrnehmung und alternativen Prozessen der Bedeutungsgebung gelangen können“. Das dahinter stehende Ziel ist es, „vorgeformte Urteile, Vorlieben oder Abneigungen in Bezug auf die Musik zu dekonstruieren und authentischere Bewertungen zu schaffen, sich also eine eigene und weniger auf Klischees beruhende Meinung zu bilden“¹²⁵⁹.

18.4.3.6 Spurensuchen

Dieser Aktionsraum setzt sich in seiner Struktur und in seinem Anspruch an kreativ-fantasievolle „Umdeutungen“ und Neukonstruktionen von den anderen Stationen ab. An dieser Stelle gilt es, den Bereich der musikwissenschaftlich orientierten Informationen zur Verfügung zu stellen. Insofern steht das Konzept dieses Raumes eher unter den allgemeinen methodischen Fragen eines subjektorientierten Lehr-Lern-Verhältnisses als im Blickpunkt von Selbstoffenbarungsressourcen bei musikalisch-ästhetischen Prozessen. Grundsätze des entdeckenden und schülerorientierten Lernens, des Lehrerverständnisses als Lernbegleiter im interaktiven Prozess und der selbstbestimmten Lernorganisation durch die Lernenden stehen in diesem Raum im methodischen Fokus der Autoren. Auf der Grundlage des allen Aktionsräumen gleichermaßen zugrunde liegenden Hörstücks bietet dieser

¹²⁵⁸ Winkler, 2002, S. 247

¹²⁵⁹ Winkler, 2002, S. 249

Raum Materialien zur Persönlichkeit und zur historischen Umwelt des Komponisten, zu den musikbezogenen und außermusikalischen Aspekten des Werkes, zu musiktheoretischen Fragen der Werkgattung und der inhaltlichen Analyse, zur historischen und aktuellen Rezeptionsgeschichte und vielem mehr. Die Präsentation der Informationen geschieht unstrukturiert und bewertungsneutral. Durch dieses komplexe Angebot erhält der Teilnehmer die Möglichkeit, „den Intentionen des Komponisten sowie den inneren Gesetzmäßigkeiten eines Musikstücks im Rahmen der eigenen Erlebnisstruktur und des vorhandenen Erfahrungshorizonts nachzuspüren und persönliche Ausdrucksmöglichkeiten zu finden“¹²⁶⁰. Das persönliche Erfinden, Entdecken und Enttarnen von Wirklichkeiten als konstitutive Elemente eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnisses erfordert zu Beginn der Arbeit nach dem ersten Sichten des Angebotes eine Entscheidung für einen bestimmten Aspekt, um dann ergebnisoffen zu neuen Unterscheidungen, zu neuen Handlungsgrundlagen, kurz: zu neuem Wissen zu gelangen.

Den sechs Aktionsräumen des „Kunst-der-Stunde“-Projektes liegen – wie erwähnt – dieselben formellen Strukturen zugrunde. So wird diese horizontale Ebene der Aktionsräume quasi vertikal durch eine Ebenenstruktur systematisiert.

18.4.4 Die Phasen des Ablaufs als Gesamtdramaturgie

Ein wesentliches Element des „Kunst-der-Stunde“-Projektes ist die horizontale Ebene mit der genauen Strukturierung des Gesamtablaufs, in dem die einzelnen Phasen in einem dramaturgischen Spannungsbogen aufeinander bezogen sind. Der dahinter stehende Gedanke ist der lineare Vollzug eines Prozesses, der mit einem Abtauchen aus der Alltagsdimension in die persönliche Auseinandersetzung mit der Musik beginnt und schließlich in zunehmender Abstraktion wieder in den Alltag führt. Es ist ein „Weg von außen über innen in ein verändertes Außen, von einem ersten Gesamteindruck sukzessive in sehr spezialisierte Tätigkeiten hinein und ‚zurück‘ zu einem neuen Bild vom Ganzen“¹²⁶¹. Der Begriff der „Li-

¹²⁶⁰ Schneider, Stöger, Stöger & Winkler, 1996, S. 23

¹²⁶¹ Niermann, 1997, S. 13

nearität“ erscheint im systemisch-konstruktivistischen Zusammenhang zunächst verdächtig. Jedoch bezieht sich diese Trivialität nicht auf die Kontingenzen der jeweiligen Phasen, sondern auf eine gewisse Stringenz bei der in der Umwelt motivierten Anbahnung struktureller Kopplungen.

„Offenbar hat sich gezeigt, daß dieser Aufbau einem archetypischen menschlichen Bedürfnis entgegenkommt, sich langsam einem Thema anzunähern und zu einem Zentrum geleitet zu werden, für dessen Botschaft er sich nur dann öffnen kann, wenn er auch den ‚Weg dorthin‘ geführt worden ist. Ebenso sorgsam muß der Rückweg gestaltet werden, sei es in Form eines ‚Abschieds‘ oder allgemein als Prozeß der emotionalen Distanzierung von den Ereignissen im Kern der Handlung.“¹²⁶²

Winkler verweist auf theoretische Grundlegungen dieser Struktur durch das Phasenmodell zum Konzept des „Kontaktzyklus“ im Bereich der Gestalttherapie und -pädagogik¹²⁶³, durch das Modell der „Erlebnisaktivierenden Praxisberatung“¹²⁶⁴ sowie durch das Phasenmodell zum Konzept der „Kreativen Rezeption“¹²⁶⁵.

18.4.5 Einordnung

Das „Kunst-der-Stunde“-Projekt stellt in dem Modellaufbau durch Christian Winkler eine enge Verknüpfung der systemisch-konstruktivistischen Theorie mit der beispielhaften Konzeptionierung eines pragmatischen Handlungsablaufs her. Ausgehend von einem konkreten Musikwerk wird ein detailliert strukturiertes Programm mit „vielfältigen Gelegenheiten zur kreativen Aneignung von Musik“¹²⁶⁶ angeboten. Ein festgelegter Ablaufrahmen bildet das Korsett zur Orientierung und zur Reduktion der an sich unendlichen Möglichkeiten der musikalischen Auseinandersetzung. Innerhalb dieses Rahmens eröffnen sich kreative Frei-„Räume“, welche als Angebote „Raum“ für selbstständige Entscheidungen lassen. Moderie-

¹²⁶² Winkler, 2002, S. 219

¹²⁶³ vgl. Perls, Hefferline & Goodman, 1991

¹²⁶⁴ vgl. Schulz von Thun F., 1996

¹²⁶⁵ vgl. Mandl, Gerstenmaier & Reinmann-Rothmeier, 1995

¹²⁶⁶ Niermann, 1997, Umschlagtext

rend und begleitend stehen Raumleiter zur Verfügung und weisen behutsam auf den Weg des Möglichen. In dieser Funktion erscheinen die Raumleiter beispielhaft für das neue Verständnis einer Lehrerrolle im systemisch-konstruktivistischen Zusammenhang. Anregende Lernumgebungen innerhalb der Räume unterstützen eine „Emergenz der Kognition“¹²⁶⁷, also ein Ausreifen des Themas in seiner Relevanz für eine Perturbation des psychischen Systems. Diese Lernumgebung ermöglicht das handelnde Eintauchen der Teilnehmer, das aufgrund der autopoietischen Struktur individuelle „Driften“ in bestimmten „Chreoden“. Das Konzept der „Kunst-der-Stunde“ entspricht dem konstruktivistisch begründeten pädagogischen Postulat nach einer adäquaten Gestaltung der Lernumgebung und geht davon aus, dass es „nicht nur *einen* richtigen Weg der Entwicklung gibt, sondern jeweils subjektiv viable, [und] Lernumgebungen *Möglichkeiten für verschiedene Entwicklungswege, Lerngeschwindigkeiten und Herangehensweisen bieten*“¹²⁶⁸ müssen. Die Rolle des Lehrers als Lernbegleiter und Moderator wird in diesem Modell deutlich. Eine Besonderheit dieses Modells steckt in dem Projektcharakter seiner praktischen Ausführung. Die Struktur dieser Konzeption erfordert Bedingungen, welche über die personalen und räumlichen Ressourcen des schulischen Alltags hinausgehen und grundsätzlich eher im Rahmen außergewöhnlicher Maßnahmen und Aktionen zu realisieren sind. Allerdings zeichnet sich mit dieser Feststellung das generelle Dilemma zwischen gesetzten Rahmenbedingungen der Praxis schulischen Unterrichts und den strukturellen Notwendigkeiten einer offenen Lernlandschaft ab. Offener Unterricht mit möglichst großem Entscheidungsspielraum für die Lernenden und Lernangebote, welche nicht künstlich auf 45 Unterrichtsminuten, auf die räumliche Größe von 60 m² oder auf den Lehrer als einzigen „Experten“ und „Kontaktmann“ zur realen Außenwelt beschränkt sind, benötigen in der Komplexität mehr Zeit, mehr Raum und auch zusätzliche Ansprechpartner. Offener Unterricht erfordert den Abbau normierender Leitplanken und eine geregelte Öffnung des Feldes hin zur Komplexität der Lebenswelt der Lernenden. Die „Kunst der Stunde“ liefert ein Beispiel des Verhältnisses von normativer Fremdbestimmung und Räumen zur kreativen Nutzung.

¹²⁶⁷ Siebert, 2005, S. 108

¹²⁶⁸ Lindemann, 2006, S. 237 f.

Die Frage der Unterrichtsthemen im musikpädagogischen Zusammenhang beantwortet Winkler in einer Entscheidung für jeweils ein bestimmtes musikalisches Kunstwerk als Ausgangspunkt aller weiteren musikpädagogisch relevanten Inhaltsbereiche. „Musik hören“, „Musik machen“, „Musik umsetzen“ und „Sich über Musik verständigen“ als generell bildungspolitisch gefasste Kompetenzbereiche im Fach Musik finden ihre Entsprechung in den Aktionsräumen zu dem feststehenden Musikwerk. Winkler liefert eine umfassende und engmaschige Begründung des Projektes im Theorierahmen der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In der Darstellung der „Dramaturgie eines Spannungsbogens“ belegt Winkler diesen grundsätzlichen Verlauf einer temporär verlaufenden geplanten Einheit mit Anleihen aus der Gestalttherapie und der supervisorischen Praxisarbeit und findet ebenso Parallelen in den dramaturgischen Abläufen musikalischer Werke, bspw. in dem Aufbau eines Sonatensatzes. Grundlegendes Prinzip dieses dramaturgischen Spannungsbogens ist ein Ablauf, in dem zunächst der Teilnehmer „von außen“, von der „Oberfläche“ des Geschehens abgeholt wird, um dann „nach innen“ ab bzw. einzutauchen und schließlich wieder „in ein verändertes Außen“ aufzutau-chen. So erreicht der Teilnehmer wieder die Oberfläche und kehrt in den Alltag zurück. Viele Beschreibungen eines strukturierten Ablaufs einer Unterrichtsstunde sind bereits in Anlehnung an Heinrich Roths klassische Phasenschemata entstanden. Auf der Grundlage empirisch belegter lerntheoretischer Forderungen entwarf Roth bereits 1957 ein problemorientiertes Stufenkonzept¹²⁶⁹:

1. Stufe der Motivation, 2. Stufe der „Schwierigkeit“, 3. Stufe der Lösung, 4. Stufe des Tuns und Ausführens, 5. Stufe des Behaltens und Einübens, 6. Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten.

Dieses Phasenschema sieht ebenfalls ein „Abholen“ der Schüler, ein einleitendes Einsteigen, ein motivierendes Interessieren vor. Die oberflächliche Neugier soll schließlich in ein langanhaltendes, tiefgründiges Interesse an der Sache überführt werden. Das „Eintauchen“ in die Sache steht für die unmittelbare Ausein-ander-setzung mit dem Inhalt. Zum Ende sieht auch Roth die „Stufe des Bereitstellens“ als Aufgabe, das Neuerlernte für den jederzeitigen Gebrauch im täglichen Leben

¹²⁶⁹ vgl. Roth H., 1957

aufzubereiten, was Winkler mit dem „Auftauchen“ in „ein verändertes Außen“ beschreibt. So stellt die Betonung der „Dramaturgie eines Spannungsbogens“ innerhalb des „Kunst-der-Stunde“-Modells im Grunde eine basale Selbstverständlichkeit innerhalb der Strukturplanung einer Unterrichtsstunde dar.

Dem eklektischen Grundcharakter der didaktischen Ableitungen aus dieser Erkenntnistheorie und den gelegentlich nicht zu unterscheidenden Ähnlichkeiten zum kindorientierten Paradigma der Reformpädagogik kann auch Winkler naturgemäß keine theoriespezifische Neudidaktik entgegensetzen. Konstruktivismus und Systemtheorie fordern einen neuen Blick auf eine schülerorientierte Didaktik und liefern einen neuen Begründungszusammenhang für kind- und handlungsorientierte Unterrichtsplanung. Allerdings ist eben dieser Blick und das grundlegende Verinnerlichen des neuen Lehr-Lern-Verständnisses notwendig, um in dem Sinne „modernen Unterricht“ nicht nur als Zeitgeistkonzession zu praktizieren, sondern sich selbst als authentisch und verhältnismäßig den Lernenden gegenüber als reflektierender und bewusst beobachtender Lernbegleiter erfahren zu können. In dem „Kunst-der-Stunde“-Modell stellt Winkler vor, wie die Übertragung der Grundlagen des systemischen Konstruktivismus auf musikbezogene Lehr-Lern-Situationen funktionieren kann. Wer als Lehrer dem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis nahe steht, wird in den von Winkler beschriebenen Beispielen der Arbeiten in den Aktionsräumen wenig Spektakuläres erkennen können. Wer jedoch dem klassischen Lehrerbild in einer instruierenden Vermittlungsschule verbunden ist, kann in den Beispielen der „Kunst-der-Stunde“-Konzeption erkennen, in welcher Weise auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Theoriehintergrunds praktischer Unterricht authentisch und lebensnah geschehen kann. Inwiefern das Konzept dieses Modells auf normative und pädagogische Bedingungen eines Musikunterrichts im vierten Schuljahr übertragbar ist, soll an späterer Stelle als „Beispiel musikunterrichtlicher Praxis“ am Thema Mozarts „Zauberflöte“ durchdacht werden.¹²⁷⁰

Das „Kunst-der-Stunde“-Modell ist im Jahr 2011 unter dem Motto „Schule und Universität – Musikvermittlungs-Projekte 2011 in der Wiener Kammeror-

¹²⁷⁰ vgl. 20.3.2.2 Mögliche Dimensionen der Behandlung des Themas

per“ als Kooperationsprojekt zwischen der Wiener Kammeroper und Schulen aus Wien, Niederösterreich und dem Burgenland durchgeführt worden. Bestandteil dieses Angebots war unter anderem ein begleitender Workshop für die Musiklehrer und die Bereitstellung entsprechend angepassten pädagogischen Materials. Die Wiener Kammeroper bietet das „Kunst-der-Stunde“-Modell und entsprechende Workshops auf Anfrage und in adaptierter Form auch für Erwachsene und Unternehmen an.

18.5 Musik in der Grundschule. Neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts (Mechthild Fuchs, 2010)¹²⁷¹

Auch in diesem Ansatz liegt eine Konzeption vor, die in ihrer Orientierung zu-
vorderst die methodisch-didaktische Seite der Musikpädagogik vertritt, allerdings
nicht ohne eine theoretische Anbindung an wissenschaftliche Grundlagen vor-
zunehmen. Aufmerksamkeit erlangt sie durch das Modell einer „altersgerechten
Förderung und Entfaltung der musikalischen Fähigkeiten von Kindern“ und
seiner methodische Strukturierung anhand eines dreistufigen Spiralcurriculums.
Musikalisches Lernen als „großes Thema der Musikpsychologie im Schnittbereich
mit der Musikpädagogik“¹²⁷² erfordert die Berücksichtigung von Erkenntnissen
kognitiver Lerntheorien im Bereich der Musikpädagogik oder vielmehr ihrer Di-
daktik. Die Vielzahl an möglichen Unterrichtsthemen erscheint in den Arbeits-
plänen von Grundschulen oder in den gängigen Unterrichtswerken zumeist mo-
saikartig und in beliebiger Abfolge. Das gesungene Liedgut orientiert sich oftmals
an jahreszeitlichen oder anderen inhaltlichen Bezügen, instrumentalpraktische
Sequenzen an dem vorhandenen Material zu aktuellen Inhalten. Dabei scheinen
die Themengebiete der Musik tatsächlich kaum einer nennenswerten und grund-
sätzlichen didaktischen Abfolge verpflichtet zu sein, allenfalls etwa in dem Sinne,

¹²⁷¹ vgl. Fuchs M., 2010

¹²⁷² Spychiger M. B., 2005, S. 1

in dem sich allgemein sachunterrichtliche Themen prinzipiell an Interessenlagen der jeweiligen Altersgruppe orientieren. Nun ist die unterrichtliche Thematisierung bspw. von Komponistenbiografien oder musikalischen Werken abgesehen von altersgemäßen Grundfähigkeiten unabhängig von speziellen fachbezogenen Fertigkeiten oder Fähigkeiten. Gilt es jedoch zu musizieren, werden musikspezifische Fertigkeiten benötigt, welche nicht in punktuellen Einsätzen erlernt oder gar geübt werden können. Bei gelegentlichen Einsätzen der Instrumente ohne einen systematischen Aufbau von spielerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten bleiben die Anforderungen an die Schüler grundsätzlich weit unter ihren theoretischen Möglichkeiten, und der Lehrauftrag einer unterstützenden Weiterentwicklung wird verfehlt. Um einen nachhaltigen Zuwachs an musikalischer Kompetenz zu erlangen, benötigt es einen „langfristig angelegten Lehr- und Lernprozess, der ein regelmäßiges Üben und Wiederholen mit einschließt und nach den Erkenntnissen der musikalischen Lernforschung organisiert ist“¹²⁷³. Mechtild Fuchs stellt in ihrem Ansatz das Modell eines „Aufbauenden Musikunterrichts“ vor, welches im theoretischen Ansatz von einem Autorenteam u. a. um Werner Jank entwickelt und von Fuchs auf die Grundschuldidaktik übertragen wurde.

18.5.1 „Aufbauender Musikunterricht“

Grundanliegen des „Aufbauenden Musikunterrichts“ ist das Wecken und das Fördern der in jedem Menschen angelegten musikalischen Potentiale. Dieser Form der „Musikalisierung“, welche nicht primär auf das Ausbilden vokaler oder instrumentaler Fähigkeiten ausgerichtet ist, entspricht in etwa das Verständnis einer „genuin musikalischen Kompetenz“, wie sie Wilfried Gruhn beschrieben hat. Eine „musikalische Wahrnehmung“ von Musik meint hier im Gegensatz zu rein außermusikalisch konnotierten und mit Klischees verbundenen Musikbezügen die Fähigkeit, „die besondere Sprache der Musik verstehen und darin kommunizieren zu können“, was sich in der Fähigkeit zeigt, „auf eine gegebene Phrase mit einer passenden antworten zu können, einen Rhythmus in vorgegebenem Tempo, Metrum und Stil fortzusetzen, Ähnlichkeiten gehörter und schon

¹²⁷³ Fuchs M., 2010, S. 13

bekannter Musik wahrzunehmen und zu beschreiben, sich selbst Musik ausdenken und umsetzen zu können¹²⁷⁴. Dass Musik dabei nicht als rein kognitiver Vorgang zu verstehen sei, unterstreicht Fuchs, wenn sie darauf hinweist, dass Musik „als zutiefst emotionale Form menschlicher Kommunikation ... auch einer Kultivierung und Wahrnehmung ihrer Ausdrucksvielfalt, ihrer ästhetischen und semantischen Qualitäten“¹²⁷⁵ bedarf. Der Schwerpunkt des „Aufbauenden Musikunterrichts“ liegt in der Schulung der (re)produktiven Fähigkeiten, denn je weiter „die produktiven Fähigkeiten entwickelt sind, desto stärker wächst beim Kind die Fähigkeit zur verständigen Wahrnehmung differenzierter musikalischer Phänomene.“¹²⁷⁶ Daraus ergibt sich der Schluss, dass die Anfangsjahre der musikalischen Ausbildung eher der Schulung musikalischer Basisfähigkeiten gewidmet sein sollten, um mit zunehmender (musikalischer) Reife die kulturellen Bezüge der musikalischen Wirklichkeit ins Zentrum musikpädagogischer Bemühungen zu rücken. Eine substanzielle Referenztheorie für diese Grundhaltung des „Aufbauenden Musikunterrichts“ findet Fuchs in der „Music Learning Theory“ von Edwin E. Gordon, der die Erkenntnisse kognitiver Lerntheorien in musikpädagogische Zusammenhänge brachte.

18.5.1.1 Edwin E. Gordon: „Theorie des musikalischen Lernens“¹²⁷⁷

Edwin E. Gordon entwickelte die insbesondere in der amerikanischen Musikpädagogik einflussreiche Theorie der musikalischen Begabung und Entwicklung. Aufgrund langjähriger Tests und Beobachtungen kam Gordon zu dem Ergebnis, dass das musikalische Potential bzw. der Grad der musikalischen Begabung („developmental musical aptitude“) nicht etwas statisch Gegebenes darstellt, sondern sich in Abhängigkeit von der Qualität der frühkindlichen musikalischen Förderung bis etwa zum 9. Lebensjahr entwickelt, um sich dann auf dem erreichten Niveau zu stabilisieren („stabilized music aptitude“). Damit bestätigte Gordon anhand seiner Musikalitätstests Forschungsergebnisse des amerikani-

¹²⁷⁴ Fuchs M., 2010, S. 15 f.

¹²⁷⁵ Fuchs M., 2010, S. 16

¹²⁷⁶ Fuchs M., 2010, S. 16

¹²⁷⁷ vgl. Gordon, 2003

schen Neurologen Peter Huttenlocher, der sich Ende der 1970er Jahre mit der Entwicklung der Synapsen im menschlichen Großhirn beschäftigte und dem es gelang, die Entwicklung von Synapsen in den Gehirnen von Kleinkindern zu messen.¹²⁷⁸ Synapsen sorgen für die Verbindung zwischen den Nervenzellen, also für die Entwicklung des neuronalen Netzwerkes und damit für die Entwicklung des Informationsflusses im Gehirn. Das Ergebnis der Forschungen Huttenlochers und seiner Mitarbeiter war die Entdeckung deutlicher Veränderungen der synaptischen Dichte im Laufe des Lebens. Während in der Zeit bis zum dritten Lebensjahr die Anzahl der Synapsen im Gehirn rasant zunimmt (Synaptogenese) und anschließend bis etwa zur Lebensphase der Pubertät auf diesem hohen Plateau verbleibt, bildet sich die Anzahl der Synapsen anschließend auf das Reife-niveau der Erwachsenen zurück. Gruhn sieht darin keinen Nachteil:

„Da aber kein Mensch sein gesamtes Begabungspotential voll ausnutzen kann, ist dies keine schlechte, sondern im Gegenteil eine gute Nachricht, die uns auffordert, Kindern möglichst früh eine ihrem Begabungspotential angemessene informelle Anregung zu geben, damit sie sich optimal entwickeln können. In Bezug auf Musik heißt das, dass wir ihnen viele musikalische Anregungen zum Hören wie zur eigenen Betätigung geben, damit sie ein Begabungsniveau erreichen und halten, auf dem sie dann lebenslang weiterlernen können.“¹²⁷⁹

Auch Gordon verweist darauf, dass die musikalischen Leistungen und Möglichkeiten der erreichten stabilisierten Begabung kaum ausgenutzt werden, was eine ausbildungsfähige Musikalität auch bei Erwachsenen einschließt. Um die Bedeutung der frühkindlichen Ausbildung musikalischer Begabung noch einmal mit anderen Worten zu beschreiben: Die Auseinandersetzung und der Umgang mit musikalischen Gegebenheiten, die Ermöglichung musikalischer Erfahrungen vom Säuglingsalter bis zum Alter von etwa neun Jahren determinieren das spätere Niveau einer „stabilized music aptitude“, also einer konstanten musikalischen Begabung. Somit hat die Phase der Ausbildung dieses Begabungsniveaus für die

¹²⁷⁸ vgl. Huttenlocher, 1979

¹²⁷⁹ Gruhn, 2003², S. 23

musikalische Entwicklung eine größere Bedeutung als bspw. der reguläre Musikunterricht nach dem neunten Lebensjahr. Gordons Verständnis von musikalischer Begabung umschreibt er mit dem Begriff der „Audiation“, welche er selbst mit „hearing and understanding music without physical sound“¹²⁸⁰ umschreibt. Diese Fähigkeit, Musik zu hören und zu verstehen, die nicht physikalisch präsent ist, sondern rein imaginativ in das Bewusstsein dringt, ist zentrales Anliegen der Theorie der musikalischen Begabung („Music Learning Theory“). Dabei schließt der Begriff der „Audiation“ im Gegensatz zur „auditiven Wahrnehmung“, die auch das reine Imitieren und Memorieren beinhalten kann, ausdrücklich das „Verstehen“ mit ein. Gordon unterscheidet zwischen der eigentlichen „Audiation“ und der „vorbereitenden Audiation“ („preparatory audiation“). Während die „vorbereitende Audiation“ durch informelle und zwanglose Auseinandersetzung gekennzeichnet ist, erfolgt die Schulung der „Audiation“ in formeller Struktur. Gordon vergleicht das Erlernen der „vorbereitenden Audiation“ mit der informellen und nicht strukturierten Form des kindlichen Erwerbs der Muttersprache.

„Although music is not a language, the process is the same for audiating and giving meaning to music as for thinking and giving meaning to speech. When you are listening to speech, you are giving meaning to what was just said by recalling and making connections with what you have heard on earlier occasions. At the same time, you are anticipating or predicting what you will be hearing next, based on your experience and understanding.“¹²⁸¹

Die Stufe der „vorbereitenden Audiation“ setzt sich nach Gordon aus der „Akkulturation“ (Alter: Geburt bis etwa 2–4 Jahre, wenig bewusste Wahrnehmung der Umgebung), der „Imitation“ (Alter: 2–4 bis etwa 3–5 Jahre, Betätigung mit bewusstem, vorwiegend auf die Umgebung gerichtetem Denken) und der „Assimilation“ (Alter: 3–5 bis etwa 4–6 Jahre, bewusstes vorwiegend auf das Selbst gerichtetes Denken) zusammen und geht in der höchsten Stufe in die eigentliche „Audiation“ über. Diesen Aufbau der Fähigkeit, Musik zu denken und das Gehörte in einen syntaktischen Gesamtzusammenhang einzuordnen,

¹²⁸⁰ vgl. Gordon, 2003

¹²⁸¹ Gordon, 2003, S. 5

trennt Gordon in zwei grundsätzliche Lernprinzipien: Unterscheidendes Lernen („discrimination learning“) und schlussfolgerndes Lernen („inference learning“). Während im ersten Fall sowohl der Lernweg als auch die sachgemäßen Inhalte vermittelt werden, steht beim schlussfolgernden Lernen die selbstständige Ableitung von Inhalten aufgrund der basalen Kenntnisse aus der Phase des unterscheidenden Lernens im Vordergrund. Das unterscheidende Lernen vollzieht sich nach Gordon in fünf aufeinander aufbauenden Stufen¹²⁸²:

1. Hören/Wiedergeben („Aural/Oral Discrimination“): Ziel der Übung in hörendem und singendem Unterscheiden ist „die Erarbeitung eines großen Hör- und Aufführungsrepertoires, welches sich aus Liedern und rhythmischen Sprachgesängen sowie einer Vielzahl tonaler und rhythmischer Patterns zusammensetzt“¹²⁸³. Die Audiation besteht in der unmittelbaren Erinnerung an eine Reihe von Tondauern und -höhen, ohne dass diese mit einer Bedeutung versehen werden.
2. Verbale Assoziation („Verbal Association“): Auf dieser Stufe sollen die Schüler bestimmte tonale und rhythmische Motive, von Gordon als „Patterns“ bezeichnet, anhand von Solmisations- oder Rhythmussilben sprachlich unterscheiden und kategorisieren können. Außerdem lernen die Schüler auf dieser Stufe „Tonalitätennamen, Metrumsbezeichnungen, Funktionsbezeichnungen (Tonika, Dominante) und rhythmische Funktionsbezeichnungen für die auf der ersten Stufe bereits hörend kennengelernten und gesungenen Phänomene“¹²⁸⁴.
3. Partielle Synthese („Partial Synthesis“): Hier geschieht eine Kombination der ersten beiden Stufen. Auf der einen Seite wird den Schülern die innere Logik der tonalen und rhythmischen Silben in Patternserien bewusst. Auf der anderen Seite lernen die Schüler, vertraute Patterns in eine Beziehung zueinander zu bringen, indem sie diese Patterns als einen Teil einer Patternserie „audiieren“.

¹²⁸² Gordon, 2003, S. 90

¹²⁸³ Süberkrüb & Gordon, 2007, S. 4

¹²⁸⁴ Süberkrüb & Gordon, 2007, S. 4

4. *Symbolische Assoziation* („*Symbolic Association*“): Auf dieser Stufe können die Schüler die Klänge und die rhythmischen Silben mit der Notation verbinden. Aus der bisherigen Unterrichtspraxis kennen die Schüler relative Solmisationssilben und rhythmische Silben und können nun mithilfe der ersten drei erlernten und geübten Schritte vertraute Patterns in unterschiedlichen metrischen und tonalen Kontexten in Notenschrift wiedererkennen.
5. *Zusammengesetzte Synthese* („*Composite Synthesis*“): In der „Zusammengesetzten Synthese“ wird die Fähigkeit der „Teilsynthese“, den syntaktischen Zusammenhang einer Serie vertrauter Patterns sowie die innere Logik und das Verhältnis der Patterns zueinander zu erkennen mit der notationsbezogenen „Audiierung“ der „Symbolverknüpfung“ verbunden. Auf dieser Stufe kann der Schüler vertraute Patterns beim Lesen einer Serie notationsbezogen „audiieren“ sowie diesem Text eine syntaktische Bedeutung verleihen und die Notation flüssig und verstehend schreiben und lesen.

Diese erworbenen Fähigkeiten bilden nun das Fundament für das schlussfolgernde Lernen, das durch das selbstständige Anwenden des Gelernten gekennzeichnet ist. Während das unterscheidende Lernen „durch enge Führung im Lernprozess geprägt [ist], so ist im Gegensatz dazu schlussfolgerndes Lernen durch einen offenen, das selbstständige musikalische Entscheiden der Schüler anregenden Unterrichtsprozess gekennzeichnet“¹²⁸⁵. Die drei Ebenen des schlussfolgernden Lernens werden mit „Verallgemeinerung“, „Improvisation“ und „Theoretischem Verstehen“ bezeichnet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Gordon als Vermittler zwischen musikpsychologischer Empirie und musikpädagogischer Praxis mit seiner „Music Learning Theory“ ein Instrument des systematischen Aufbaus musikalischen Wissens geschaffen hat. Er beschreibt ein stufig aufgebautes System, in dem durch den Einsatz rhythmischer und tonaler Patterns eine Fähigkeit aufgebaut werden soll, die er als „Audiation“ bezeichnet. Damit ist eine Form des inneren Hörens, des Denkens *in* Musik gemeint. Dieses Denken *in* Musik ist allerdings zu unter-

¹²⁸⁵ Süberkrüb & Gordon, 2007, S. 9

scheiden von den Begriffen einer „genuin musikalischen Kompetenz“ (Gruhn) oder dem Verständnis eines inneren Hörens, wie es bei Harnischmacher zu finden ist. Während sich die „Audiations“-Fähigkeit auf ein unmittelbar harmonisch-rhythmisches Empfinden im Zusammenhang mit traditioneller Tonalität und direkten metrisch-rhythmischen Fertigkeiten bezieht und somit das „understanding“ als ein Verstehen „objektiver“¹²⁸⁶ musikalischer Grundlagen aufzufassen ist, gestaltet sich das Denken *in* Musik in der Vorstellung Harnischmachers durch ein Zusammenwirken von gedächtnismäßigen Erwartungen mit auditiven Erfahrungsbeständen und emotionalen Bewertungen auf der Subjektebene des Hörenden, also ein subjektives Klang- und Musikerleben. In der Betrachtung des von Gordon beschriebenen Vorgangs der „Audiation“ ergibt sich eine dem in dieser Arbeit beschriebenen Bild von einem konstruktivistischen Musikverstehen vergleichbar scheinende Perspektive auf den Vorgang der Bedeutungszuweisung. Ergänzend zum oben angeführten Originalzitat schreibt Gordon:

*“When you are listening to music, you are giving meaning to what you just heard by recalling what you have heard on earlier occasions. At the same time, you are anticipating or predicting what you are hearing next, based on your musical achievement. In other words, when you are audiating as you are listening to music, you are summarizing and generalizing from the specific music patterns you have just heard as a way to anticipate or predict what will follow.”*¹²⁸⁷

Die Bedeutungszuweisung erfolgt hier jedoch ausschließlich auf der Grundlage vorher gelernter rhythmischer und tonaler Patterns und stellt im Grunde eine Anwendung direkt für diesen Bedarf gelerntes Wissens dar, welches als quasi objektive Vorlage gelten kann. Im konstruktivistischen Verständnis der subjektiven Bedeutungsgenerierung im Umgang mit musikalischen Umwelten liegen weitaus komplexere Vorgänge zugrunde, die sich sowohl auf den gesamten Erfahrungsschatz des Individuums als auch auf die Ergebnisse sozialer Aushandlungen stützen.

¹²⁸⁶ Objektivität als relativer Wert im komplexen Zusammenhang von Wirklichkeitskonstruktionen

¹²⁸⁷ Gordon, 2003, S. 6

Eine in jedem Fall bedeutsame und häufig mit Gordon in Verbindung gebrachte Erkenntnis ist die Feststellung, dass Begabung einen dynamischen Prozess beschreibt, in dem das Begabungspotential sich bis zum neunten Lebensjahr verändert, sich dann zunächst auf dem erreichten Niveau stabilisiert, um sich später mit zunehmendem Lebensalter auf das Reifenniveau zurückzubilden. Daraus ergibt sich ein zwangsläufiges Plädoyer für die musikalische Frühförderung im Bereich der Grundschule und des Kindergartens. Allerdings weist Gembris darauf hin, dass Gordons Schlussfolgerungen Ergebnisse der von ihm entwickelten Begabungstests sind und somit seine Begabungstheorie „allen Einschränkungen, denen Musikalitätstests unterworfen sind, [unterliegen]. Mit dem Problem der Validität der als Indikatoren für Musikalität verwendeten Tests stellt sich die Frage nach der Validität der damit verknüpften Begabungstheorie. Insbesondere werden kreativ-produktive Aspekte darin nicht berücksichtigt.“¹²⁸⁸ Letztlich liegt kein wirklicher Beweis für die Gültigkeit von Gordons Begabungstheorie vor, denn musikalische Leistung und musikalische Begabung als theoretische Größen lassen sich praktisch nur schwerlich auseinanderhalten. Musikalische Begabungstests sind nicht unter Ausblendung kultureller Einflüsse durchführbar, ebenso die Unterscheidung zwischen angeborener und erlernter Musikalität.

Sinnvoll erscheint in jedem Fall die lernpsychologische Verknüpfung musikpädagogischer Inhalte. Durch einen stufenweisen Aufbau musikalischen Grundlagenwissens ist zu gewährleisten, dass notwendige musikpraktische Fertigkeiten auf dem Weg zu einer umfassenden musikalischen Kompetenz erlangt werden können.

18.5.2 Wissenschaftliche Grundlagen der musikalischen Entwicklung

Ausgehend von einer durch Gordon u. a. begründete Notwendigkeit einer musikalischen Frühförderung fordert Fuchs eine besonders sorgfältige Ausbildung der im vorschulischen und grundschulischen Bereich tätigen Lehrkräfte und nennt im Folgenden vier Grundprinzipien musikalischen Lernens, deren Berücksichtigung eine nachhaltige Wirksamkeit des Musikunterrichts begünstigen:

¹²⁸⁸ Gembris, 1998, S. 270

Musikalisches Denken entsteht aus dem Handeln: In der Vorstellung, dass das aktive Handeln als ein prozedurales Lernen in der kindlichen Entwicklung vor dem begrifflichen Denken steht, ergänzt sich Fuchs mit Piagets Unterscheidung zwischen der konkretoperationalen und der formaloperationalen Phase sowie der Trennung von figuraler und formaler Repräsentanz bei Gruhn bzw. bei Bamberger („Figular/Formular Distinction“). In der figuralen Phase sammelt das Kind durch konkretes Handeln in musikalischen Situationen Erfahrungen, ohne die hinter der Musik stehende Ordnung erkennen zu können. Erst durch ein vielfaches Wiederholen und Üben „codiert sich figurales in formales Wissen um: Es entsteht eine innere Vorstellung von Klangcharakteren, Tonordnungen und Formen, über die das Kind unabhängig von konkreten musikalischen Abläufen verfügen kann.“¹²⁸⁹ Nur wenn diese innere Vorstellung entwickelt ist, lässt sich diese mit deklarativem Wissen unterfüttern, wird die Verwendung bspw. der Notation sinnvoll. Dieser Wechsel vom „prozeduralen“ zum „deklarativen“ Lernen geschieht individuell jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten, und es ist eine besondere Aufgabe des Musiklehrers, diesen Zeitpunkt zu erkennen, um sinnvolle Lernangebote machen zu können.

Musikalisches Lernen ist verknüpft mit Bewegung: Sensomotorische Prozesse besitzen für die kindliche Begriffsprägung eine besondere Rolle. Bereits kleine musikalische Impulse lösen bei Kindern unmittelbar Bewegungen aus. Diese enge Verbindung lässt sich neurophysiologisch begründen. Fuchs bezieht sich auf Amrhein, der das Wirken der „sensorischen und motorischen Nervenzentren“ wie folgt beschreibt:

„Was wir hören, wird im Innenohr ... registriert vom 8. Gehirnnerv, dem Nervus vestibulocochlearis, der sowohl Bewegungs- als auch akustische Informationen aufnimmt, zunächst in tiefere Regionen zur weiteren Verarbeitung transportiert. [...] Im Mittelhirn (vor allem in Thalamus, Hypothalamus und limbischem System) erfolgt die gefühlshafte Wertung, es werden Verbindungen zum vegetativen System (Hormonausschüttung, Kreislauf, Blutdruck usw.) und zu Zentren der visuellen Wahrnehmung hergestellt. Eine weitere Station ist das Kleinhirn, das Zentrum für Bewe-

¹²⁸⁹ Fuchs M., 2010, S. 20

*gungsempfindung und -koordination. Die Großhirnrinde, das Zentrum der Bewußtheit, erreicht die Botschaft aus dem Ohr erst, nachdem sie die für Bewegungsempfindung und Gefühle zuständigen Zentren durchlaufen hat. In der Rinde selbst trifft das, was wir hören, auf drei benachbarte Areale: das Hörzentrum sowie die sensorischen und motorischen Rindengebiete. Im Hörzentrum findet die endgültige Bewertung der klanglichen Welt statt. In den sensorischen und motorischen Feldern sind die Körperregionen, mit denen wir fühlen, bzw. die Muskeln, die wir bewegen, repräsentiert.*¹²⁹⁰

Die grundlegenden musikalischen Parameter, Zeit, Raum, Kraft (Gewicht) und Form lassen sich sensomotorisch darstellen, sie bilden die Ordnungsparameter einer rhythmisch-musikalischen Erziehung. Trotz dieser engen Verbindung von Musik und Bewegung warnt Fuchs davor, die Bedeutung für das musikalische Lernen zu verabsolutieren; wichtig für das musikalische Lernen sei eine Ansprache über alle sensorischen Kanäle.

Musikalisches Lernen vollzieht sich in unterschiedlichen Phasen: Fuchs beschreibt die lautliche Imitation als erste prägende Phase der kindlichen musikalischen Entwicklung, die bereits im Säuglingsalter für ein Erkennen der Mutterstimme in ihrer Klanggestalt und Tonhöhe sorgt. Das imitierende Lernen bleibt auch im Lebensabschnitt der Grundschule eine wesentliche Form der Aneignung nicht nur musikalischer Inhalte. Die Vermittlung von Sprechversen, Liedern, diversen Bewegungsformen und elementaren instrumentalen Fertigkeiten geschieht nach Möglichkeit durch das Initiieren von Imitationsanlässen. Das Vor- und Nachsingen basaler rhythmischer und tonaler Bausteine, von Gordon als Patterns bezeichnet, bildet einen zentralen Inhalt des „Aufbauenden Musikunterrichts“. Durch eine Vielzahl an abwechslungsreichen Liedern und musikalischen Interaktionen lernen die Kinder, Unterscheidungen zu treffen zwischen gleichen und verschiedenen Strukturen und Abläufen. In Anlehnung an Gordon bezeichnet Fuchs die aus dieser Fähigkeit zur Unterscheidung hervorgehende Art des Lernens „Unterscheidendes Lernen“. Gegensätzliche Strukturen und Merkmale schärfen das Bewusstsein für die grundsätzlichen musikalischen Kategorien und ihre Repräsentationen:

¹²⁹⁰ Amrhein, 1997, S. 44

- Tonhöhe: hoch – tief
- Tonstärke: laut – leise
- Tempo: langsam – schnell
- Metrum: gerade – ungerade
- Tonalität: Dur – Moll
- Klang: weich – hart, hell – dunkel

Über diese primären Erfahrungen hinaus ist es für den Lernprozess von besonderer Bedeutung, diese unmittelbaren Erfahrungen sprachlich ausdrücken zu können. Das Belegen von Rhythmus-elementen oder Tönen mit standardisierten Tonhöhen- bzw. Rhythmus-silben schafft die Möglichkeit, „Anfasser“ zur Identifizierung von Grundtönen und Tonalitäten, zur Erkennung von Metren und Verortung von Rhythmen innerhalb der Metren¹²⁹¹ zu bilden. Durch das Benennen können musikalischer Strukturen wächst die Fähigkeit, bekannte musikalische Phänomene auf unbekannte Lieder, Musikstücke etc. zu übertragen. Diese Transferfähigkeit nennt Fuchs in Anlehnung an Gordon ein „Übertragendes Lernen“, wobei der Zeitpunkt der Entwicklung dieser Fähigkeit zur Generalisierung individuell unterschiedlich ist.

Musikalisches Lernen ähnelt dem sprachlichen Lernen: Fuchs verweist auf die enge Verbindung zwischen Sprache und Musik. So sei Musik eine „wichtige Form der zwischenmenschlichen Kommunikation“¹²⁹². Die mentale Verarbeitung von Sprache und Musik findet grundsätzlich in denselben Gehirnregionen statt. Aber auch der Vorgang des musikalischen Lernens entspricht analog dem des kindlichen Spracherwerbs, worauf bereits Gordon in der Begründung seines Modells des musikalischen Lernens hinwies.¹²⁹³ So stehen am Beginn des musikalischen Lernens das Hören und das Entwickeln eines entsprechenden Hörrepertoires. Es folgt das einfache Imitieren und später das Improvisieren anhand des bisher gelernten sprachlichen (musikalischen) Materials. Erst wenn das Kind Lieder und

¹²⁹¹ Fuchs M., 2010, S. 24

¹²⁹² Fuchs M., 2010, S. 25

¹²⁹³ vgl. Gordon, 2003, S. 5

Rhythmen wiedergeben und eigene musikalische Ideen entwickeln kann, ist es sinnvoll, das „Lesen und Schreiben“ zu erlernen, also im musikalischen Zusammenhang mit dem Notenlesen und -schreiben zu beginnen.

18.5.3 Die Arbeitsfelder des Musikunterrichts

Die üblicherweise in der Musikdidaktik anzutreffenden Arbeitsfelder beziehen sich einerseits auf den Bereich des aktiven Musizierens (Singen und Instrumentalspiel) und andererseits auf den Arbeitsbereich des generellen Musikhörens. Ergänzt werden diese Bereiche durch das Arbeitsfeld des Umsetzens von Musik bzw. die Auseinandersetzung mit musikalischen Phänomenen. Jank nimmt in seiner Musikdidaktik – auf die Fuchs Bezug nimmt – eine Neugruppierung der unterrichtlich relevanten Inhalte vor und nennt die Arbeitsfelder Musikalisches Gestalten (Singen, Instrumentalspiel und Musik umsetzen), Erschließung von Kultur (einschließlich Umgang mit musikalischen Phänomenen) und Aufbau musikalischer Fähigkeiten. Folgende Grafik zeigt das mittlere Feld der „Musikalischen Unterrichtsvorhaben“ als eines die drei anderen Bereiche integrierendes Feld.

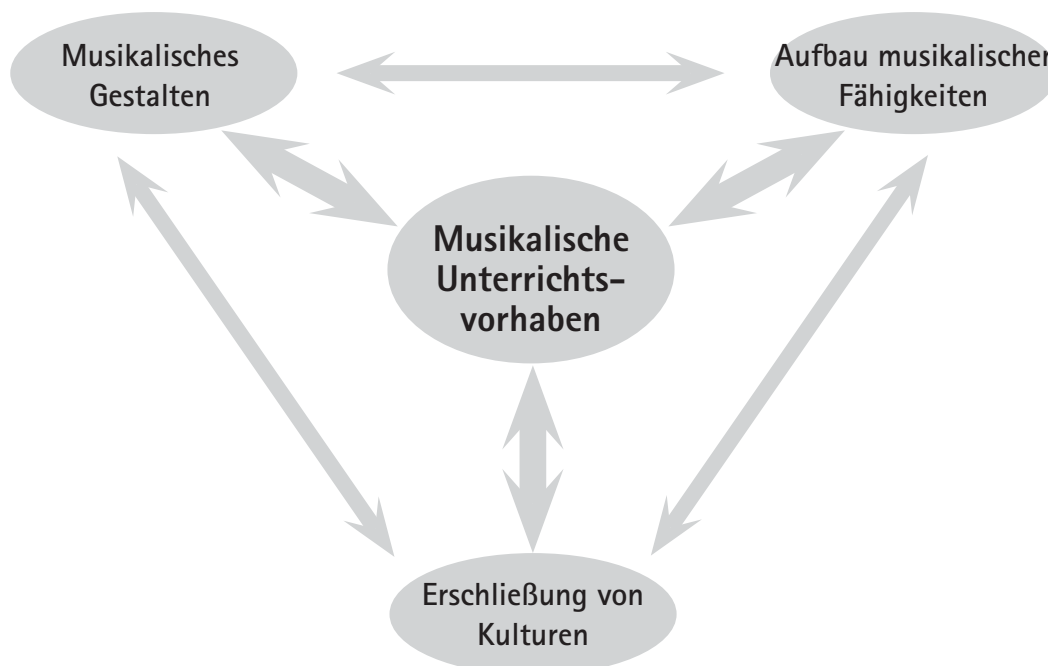


Abbildung 24: Werner Jank u. a.: Praxisfelder des Musikunterrichts¹²⁹⁴

¹²⁹⁴ Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 98

In den ersten beiden Grundschuljahren liegt der Schwerpunkt der musikunterrichtlichen Arbeit in dem Aufbau der musikalischen Fähigkeiten, während mit zunehmender Erfahrung der Bereich der Kulturererschließung an Gewichtung zunimmt.

18.5.3.1 Musikalisches Gestalten

Der Bereich des musikalischen Gestaltens umfasst jegliche Form der aktiven Betätigung mit Musik, wobei die Berücksichtigung einer möglichst vielfältigen Auswahl an Liedern und musikalischen Stilrichtungen der Vielfalt medialer und kultureller Einflüsse entspricht. Fuchs nennt folgende Tätigkeitsformen: Singen und Experimentieren mit der Stimme, Musizieren mit dem Körper (Körperklänge/Klanggesten/Bodypercussion), Spielen auf Instrumenten und weiteren Klangkörpern, Bewegung in freien und gebundenen Abläufen (Tanz), Variieren, Improvisieren und Komponieren von Musik, Fixieren musikalischer Abläufe (Tonaufnahme und Notation) und das Umsetzen von Musik in verschiedene Medien (etwa Pantomime, Bildende Kunst, szenisches Spiel). Fuchs betont, dass die ersten Erfahrungen in der aktiven Auseinandersetzung mit musikalischen Gegenständen „den inhaltlichen Grundstock der musikalischen Lernbiografie des Kindes [bilden]; sie sind die Basis seiner musikalischen Prägung – neurophysiologisch ausgedrückt: der musikalischen Repräsentationen – sie sind Anschauungs- und Vergleichsmaterial für die nachfolgenden musikalischen Lernprozesse.“¹²⁹⁵

18.5.3.2 Aufbau musikalischer Fähigkeiten

Das wesentliche, konzeptionelle Anliegen des „Aufbauenden Musikunterrichts“ ist der systematische Aufbau der musikalischen Fähigkeiten, die sich „nicht von selbst“¹²⁹⁶ bilden. So hat der musikalische Anfangsunterricht die schwierige Aufgabe, die höchst heterogenen „Eingangsvoraussetzungen“ bei je nach Förderintensität in Familie, Kindergarten und Umwelt sehr differierenden musikalischen Fähigkeiten auszugleichen und nach dem Prinzip „Fördern und Fordern“

¹²⁹⁵ Fuchs M., 2010, S. 28

¹²⁹⁶ vgl. Spychiger M., 2007

den Kindern eine an ihnen ausgerichtete musikalische Entwicklungsförderung zukommen zu lassen. Fuchs gliedert die musikalischen Basisfähigkeiten grundsätzlich in melodisch-tonale und motorisch-metrisch-rhythmische Fähigkeiten. Im Sinne der „Audiation“ Gordons gilt es, „vokale, instrumentale und koordinative Fähigkeiten“¹²⁹⁷ aufzubauen. Übung, Kontinuität und regelmäßiges Wiederholen bilden die Basis des progressiven Aufbaus musikalischer Fähigkeiten, die in neurophysiologischen Prozessen Handlungsmuster mit einer beständigen Wirksamkeit und einem verlässlichen Wissen entstehen lassen. Ohne diesen Aufbau musikalischer Fähigkeiten als alleiniges Kriterium des Musikunterrichts zu betrachten, fordert Fuchs einen festen und verlässlichen Platz für diese Form des Lernens im Musikunterricht. In Verbindung mit regelmäßigem Singen und Musizieren lässt sich das Erarbeiten musikalischer Fähigkeiten „zunehmend auch mit Kultur erschließenden Themen und Projekten“¹²⁹⁸ in einen Zusammenhang bringen.

In Anlehnung an Gordons „Modell des sequenziellen Lernens“¹²⁹⁹ stellt Fuchs dieses Modell leicht verändert wie folgt dar:

¹²⁹⁷ Fuchs M., 2010, S. 29

¹²⁹⁸ Fuchs M., 2010, S. 30

¹²⁹⁹ Gordon, 2003, S. 90

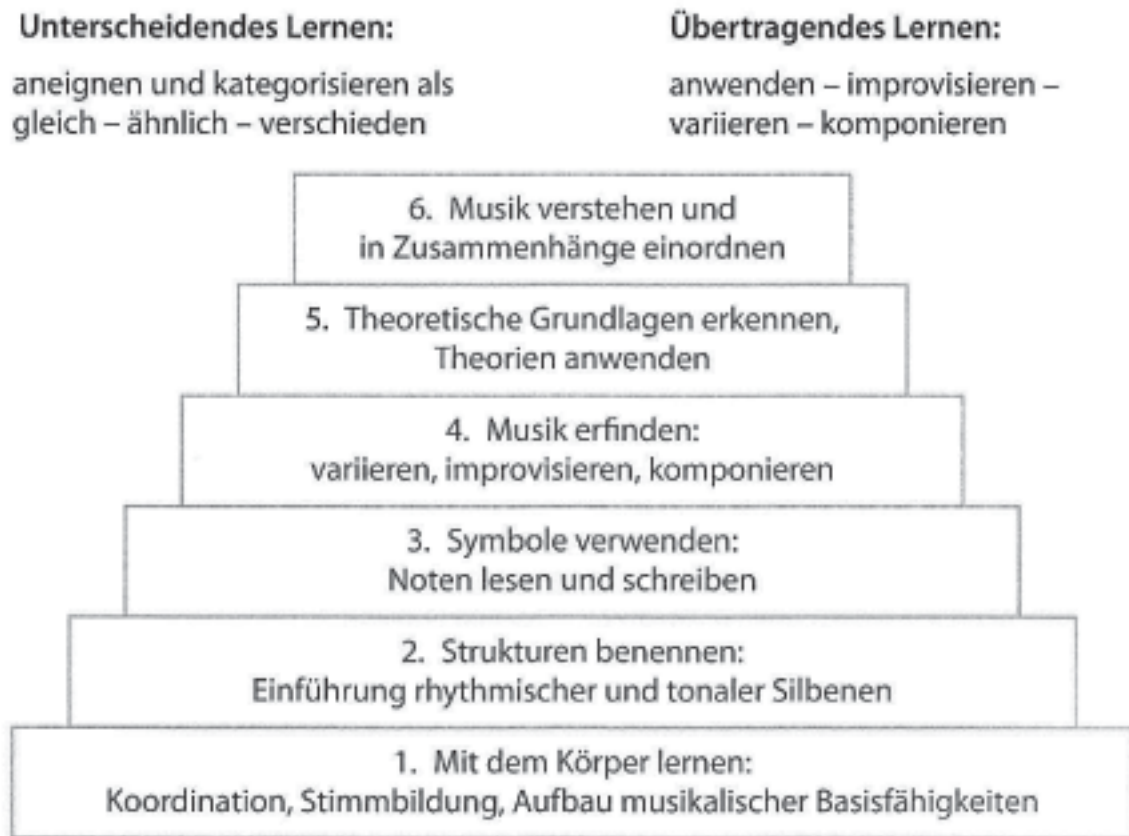


Abbildung 25: Musikalische Kompetenzpyramide nach Gordon, zitiert nach Fuchs¹³⁰⁰

Mit der Übernahme des Vergleichs Gordons von analogen Grundstrukturen zwischen dem Prozess des Spracherwerbs und dem Erwerb musikalischer Grundkompetenzen beschreibt Fuchs ebenfalls die Formen des Unterscheidenden bzw. des Übertragenen Lernens als zwei Umgangsweisen, die nicht streng voneinander getrennt werden können. Denn sobald ein Kind etwas Neues lernt und es das Gelernte erkennt als etwas von etwas anderem Unterschiedenen, „beginnt es von sich aus, zu generalisieren und selbständig mit dem Erlernten umzugehen“¹³⁰¹. Im Umgang mit den dargestellten Kompetenzebenen kann beim Erreichen einer nächsten Stufe auch immer wieder auf untere Lernebenen zurückgegriffen werden. Die einzelnen Phasen der musikalischen Kompetenzentwicklung werden von Fuchs wie folgt beschrieben:

¹³⁰⁰ Fuchs M., 2010, S. 30

¹³⁰¹ Fuchs M., 2010, S. 31

Stufe 1: Mit dem Körper lernen:**Koordination, Stimmbildung, Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten**

Der Aufbau der musikalischen Basisfähigkeiten geschieht in Analogie zum frühen Spracherwerb ausschließlich über das Gehör und benötigt regelmäßige Bewegungs- und Stimmübungen. Über „Lieder, Sprechverse, textlose Rhythmen und Melodien sowie melodische und rhythmische Patterns“ werden die Kinder dazu angeleitet, „gleiche, ähnliche und verschiedene Strukturen zu unterscheiden“ und nach einer Phase des Übens und Gewöhnens diese Patterns kreativ zu musikalischen Improvisationen zu nutzen. Unter Patterns versteht Fuchs „kleine musikalische Einheiten – im tonalen Bereich zunächst nicht mehr als drei bis fünf Töne, im rhythmischen Bereich ein bis zwei Takte – in einer im Schwierigkeitsgrad langsam ansteigenden Folge“. Melodische Patterns können oft aus Kinder- oder Volksliedern entnommen werden und bestehen aus einfachen, vorwiegend linearen Tonfolgen. Auch tonale Patterns, unter denen Fuchs „Dreiklänge und Umkehrungen der Tonika und Dominante, später auch der Subdominante und weitere Funktionen“¹³⁰² versteht, gehören zu den Übesequenzen. Dabei werden Patterns in Dur und Moll, im rhythmischen Bereich sowohl in geraden als auch ungeraden Metren verwendet. Später beginnen die Kinder, mit den Patterns zu improvisieren und kleine Melodien und Rhythmen selber zu erfinden. Das Grundprinzip des bewegungsorientierten Lernens lässt sich sowohl auf die metrisch-rhythmischen als auch auf die melodischen Übungen anwenden. Rhythmische Muster können in unterschiedlichen Formen der räumlichen Bewegung realisiert werden. So wird durch eine gleichmäßige, kontinuierliche Rhythmusbewegung ein Gefühl für metrische Grundimpulse geschaffen, während durch andere Bewegungen (bspw. durch das Tippen der Finger auf Körperstellen oder Gegenstände) leichtere Nebenimpulse verdeutlicht werden. Aber auch melodische Linien lassen sich durch Armbewegungen oder ganzkörperliche Aktivitäten umsetzen und erfahren. Tänze unterstützen in Form von Reihen-, Kreis- oder Paartänzen den Aufbau rhythmischer Basisfähigkeiten. Fuchs ordnet den Tanz als Entwicklungsförderung des kindlichen Bewegungsvermögens eher im Bereich

¹³⁰² Fuchs M., 2010, S. 31 f.

des Sportunterrichts ein und versteht den tänzerischen Umgang im Fach Musik eher als Übung in der „bewussten Wahrnehmung und körpersinnlichen Umsetzung unterschiedlicher Tanzcharaktere und -formen“¹³⁰³.

Stufe 2: Strukturen benennen: Einführung rhythmischer und tonaler Silben

Die zweite Stufe wird erreicht, wenn die Kinder in der Lage sind, kleine melodische Tonfolgen und rhythmische Muster auf einer neutralen Silbe richtig zu imitieren. Im nun folgenden Schritt bilden die Kinder rhythmische und melodische „Basiskategorien“ aus, indem sie durch die Belegung der Töne und Rhythmus-elemente mit Silben eine Vorstellung von der Beziehung der Töne untereinander entwickeln. Bei den rhythmischen Patterns verwendet Fuchs die Rhythmussprache Gordons, in der die Unterscheidung der leichten und schweren Pulse mithilfe der Silben „du“ und „dei“ nicht wie in anderen Rhythmussprachen die absolute Trennung von grundsätzlich langen und kurzen Tönen beschreibt, sondern die Silbe „du“ festschreibt für die schweren Pulse im Metrum, um die leichten Pulse mit der Silbe „dei“ darzustellen. Folgende Grafik soll den Unterschied zwischen absoluter Trennung von kurzen und langen Werten wie bspw. in der Rhythmussprache Kodály¹³⁰⁴ und der auf den metrischen Schwerpunkt orientierten Silbenwahl Gordons¹³⁰⁵ verdeutlichen:

Methode nach Zoltán Kodály



Betonung des „schweren“ Pulses bei Gordon



¹³⁰³ Fuchs M., 2010, S. 32

¹³⁰⁴ vgl. Szönyi, 1973

¹³⁰⁵ vgl. Gordon, 2003

Bei den tonalen Patterns verwendet Fuchs die Methode der „relativen Solmisation“, in der die Silben „do-re-mi-fa-so-la-ti-so“ als Bezeichnungen für die Töne der diatonischen Skala und zur Beschreibung der Beziehung dieser Töne zueinander benutzt werden. Das bedeutet, dass die Silben nicht als feststehende Tonnamen für absolute Töne stehen, sondern im Verständnis einer Funktionalität der Töne – Fuchs spricht von einem „musikalischen Sinn“ - im Beziehungsgeflecht zwischen Grund- und Leitton die harmonischen Bedeutungen beschreiben. Somit wird der Grundton jeder Tonart auch unter Berücksichtigung des Tongeschlechts Dur oder Moll mit „do“ angegeben. Ziel ist in erster Linie die Entwicklung eines Gefühls für den Grundton. Harmonische Grundfunktionen werden von den Kindern leicht ermittelt und verstanden, wenn „Kinder Melodien mit den harmonischen Grundtönen begleiten, wenn sie tonale Patterns und Kadenz singen und dabei lernen, dass die Silben do-mi-so die Töne der Dur-Tonika bezeichnen und so-ti-re die Töne der Dominante. Das heißt, sie erlernen mit den Tonsilben quasi beiläufig die Grundlagen der musikalischen Syntax, lange bevor sie eine formelle Unterweisung in Musiktheorie erhalten.“¹³⁰⁶

Stufe 3: Symbole verwenden: Noten lesen und schreiben

Der Sinn der Einführung der Notenschrift zu diesem Zeitpunkt ergibt sich aus der funktionellen Bedeutung der Notation, die sich den Kindern erst erschließt, wenn sie in der Lage sind, über ein erworbenes musikalisches Repertoire eine Vorstellung zu entwickeln – Fuchs spricht hier mit Gordon von audiiere –, was die betrachteten Noten musikalisch zu bedeuten haben. Die Fähigkeit, selbstständig über die Dekodierung des Notentextes Neues zu erarbeiten und zu üben bzw. eigene Ideen in Noten zu fixieren, stellt für die Kinder eine Kompetenz dar, die sie zum eigenständigen Arbeiten motiviert und die sie auch für den Umgang mit Werken der Kunstmusik vorbereitet. Grundsätze einer sinnvollen Vermittlung der Notenschrift sind nach Fuchs die Berücksichtigung des richtigen Zeitpunktes – erst, wenn die Kinder sich „in Musik“ ausdrücken können, macht es Sinn! –, der Erwerb der Notenkenntnisse und deren ausschließlichen Verwendung in musik-

¹³⁰⁶ Fuchs M., 2010, S. 35

praktischen Zusammenhängen und nicht zuletzt die systematische, am Prinzip der Lernprogression orientierte Einführung und Übung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit der Notenschrift.

Stufe 4–6: Musik erfinden, theoretische Grundlagen erkennen, Musik verstehen und in Zusammenhänge einordnen

Fuchs fasst an dieser Stelle die Stufen vier bis sechs der musikalischen Kompetenzpyramide zusammen. Mit zunehmender Entwicklung der musikalischen Basisfähigkeiten erlangt das „übertragende Lernen“ eine größere Bedeutung. Mit der Erweiterung des Repertoires an basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten wachsen die Möglichkeiten der Kinder, diese Fähigkeiten in neue Zusammenhänge zu stellen, Musik selber zu erfinden und zu variieren oder, allgemein gesprochen, kreativ tätig zu werden. So bedarf das Erfinden und Improvisieren von Musik einer auf den ersten Stufen erworbenen musikalischen Grundkompetenz, wenn es keine belanglose Spielerei sein soll. Auch wenn die ersten Erfindungen sich zumeist nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum im Experimentieren mit der eigenen Stimme bzw. mit Körper- oder anderen Instrumenten erschöpfen und dabei eher an eigenen Gefälligkeitskriterien gemessen werden, besteht der Anspruch des „Aufbauenden Musikunterrichts“ in einer zunehmenden Verwendung von erlernten Rhythmus- oder Melodiepatterns zur strukturierten Verwirklichung eigener Ideen. Durch Neuordnungen der erlernten Patterns wird dem Grundbegriff des Komponierens (kom-ponere als zusammen-setzen) Rechnung getragen. In der Praxis können bspw. im Ruf-Antwort-Prinzip Melodieanfänge weitergeführt, rhythmische Vorgaben ergänzt und grundsätzliche Formprinzipien wie Variation oder Rondo spielerisch erarbeitet werden. Zum Verständnis eines Komponierens tritt die Fixierung der Ergebnisse hinzu. Dieses kann sowohl in Form elektromedialer Aufzeichnungen geschehen als auch in der Festschreibung durch grafische oder traditionelle Notation. Da der Musikunterricht nicht „allein zum Nachvollzug fremder, sondern zum Entwickeln und Ausdrücken eigener Ideen führen soll, ist ein Ausgleich zwischen rezeptiv-reproduktiven und produktiven Umgangsweisen mit Musik auf jeder Stufe des musikalischen Lernens notwendig“¹³⁰⁷. In das rezept-

¹³⁰⁷ Fuchs M., 2010, S. 36

tiv-reproduktive Handeln eingeschlossen sein sollte die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Beurteilung fremder und eigener musikalischer Erfindungen. Mit dieser Intention erlangt die Vermittlung kommunikativer und arbeitstechnisch-organisatorischer Fähigkeiten (letzteres gedacht als Formen der Präsentation und der gruppengestützten Reflexion) einen besonderen Wert in der didaktischen Unterrichtsplanung. Musiktheorie erlangt erst im fortgeschrittenen Stadium der musikalischen Kompetenzpyramide eine gewisse Form der Abstraktion, wenngleich wesentliche Inhalte eines musiktheoretischen Wissens bereits auf den Stufen 1–3 praktisch erarbeitet und musikalisch verstanden werden. Das Wissen um die Begriffe Tonleiter, Tonika, Dominante oder Dur und Moll wird durch dieses Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ schon frühzeitig berücksichtigt, ohne es auf einem musiktheoretischen Niveau zum Gegenstand begrifflicher Abstraktion machen zu müssen.

18.5.3.3 Musikkultur(en) erschließen

Die Erschließung von Musikkultur(en) als eines der drei den Bereich der „Musikalischen Unterrichtsvorhaben“ umschließenden Arbeitsfelder hat den zentralen Gedanken zur Grundlage, dass die Orientierung an musikalischen Phänomenen der kulturellen Gegenwart ein wichtiges Anliegen des Musikunterrichts sein muss. Die Auseinandersetzung mit Beispielen der Programmmusik oder mit formalen Inhalten bei nicht-programmatischer Musik sowie die Erarbeitung musikalischen Wissens darf in der Grundschule nur als Mittel zum Zweck eines übergeordneten Verständnisses von Musik stattfinden. Musikkultur(en) zu erschließen bedeutet zu hinterfragen, welche Elemente der individuellen musikalisch-kulturellen Wirklichkeit für den Teilnehmer – hier den Schüler – Bedeutung besitzen bzw. erlangen und welche gesellschaftlich-kulturellen Bedingungsfaktoren warum und mit welcher Konsequenz für den individuellen Menschen wirksam sind. Nicht zuletzt gilt es, über die Entwicklung eines Bewusstseins für die kulturelle Einbindung der individuellen musikalischen Wirklichkeit zu einer aktiv gestaltenden Teilnahme an den gesellschaftlichen Musikkultur(en) zu gelangen. Somit erhält ein kultur(en)erschließender Musikunterricht die Aufgabe, zu reflektieren, „was in Musik als kulturspezifischer Semantik aufgehoben ist, jedoch nicht mehr im

unmittelbar zugänglichen Erfahrungsbereich der Hörer liegt“¹³⁰⁸ und diese gesellschaftliche Bedeutung von Musik zum Inhalt unterrichtlichen Handelns zu machen. Konkret bedeutet diese Aufgabe eine Orientierung an der musikalischen Lebenswelt der Schüler, um von dieser Position aus diese Lebenswelt anregen und um „Ausflüge“ in „benachbarte“ Lebenswelten erweitern zu können. Fuchs beschreibt das Spektrum der möglichen Tätigkeiten in diesem Zusammenhang:

- „• Hören von Musik unterschiedlicher Stile, Zeiten und Kulturen, un gelenkt und mit Höraufgaben
- Verbalisieren musikalischer Eindrücke mit einem angemessenen Vokabular
- Aktive Aneignung musikalischer Teilbereiche eines Musikstücks durch Singen und Klassenmusizieren...
- Fantasiereisen in die Entstehungszeit und -situation
- Einfühlung in unvertraute kulturelle Kontexte durch szenische Interpretation...
- Spielerisches Mit-Dirigieren und pantomimische Darstellung der Instrumentalisten und Sänger
- Erarbeitung von Hintergrundinformationen mithilfe von Lexika, Schulbüchern und weiteren Materialien, auch aus dem Internet
- Umsetzung eines Werkes in Bewegung, Szenen oder Bilder“¹³⁰⁹

Jedwede Auseinandersetzung mit musikalischen Phänomenen der kulturellen Umwelt erfordert eine kommunikative Reflexion im sozialen Kontext der Schülergemeinschaft, um Akzeptanz und Toleranz gegenüber fremden Kulturen wachsen und ein kulturelles Selbstbild entstehen zu lassen, welches im Wechselspiel zwischen Gruppen- und Selbstreflexion zu einer kritischen und selbstbewussten Grundhaltung – nicht nur dem gesellschaftlichen und medial geprägten Kulturbetrieb gegenüber – führt.

¹³⁰⁸ Geck, 1994, S. 5

¹³⁰⁹ Fuchs M., 2010, S. 38 f.

18.5.3.4 Musikalische Unterrichtsvorhaben

In der Verbindung der zuvor beschriebenen Praxisfelder „Musikalisches Gestalten“, „Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ und „Erschließung von Musikkultur(en)“ steht der Begriff der „Musikalischen Unterrichtsvorhaben“ für das projektorientierte Arbeiten mit seinen charakteristischen Kriterien einer zeitlichen Begrenzung, einer Ergebnis- und Produktorientierung sowie der Fokussierung auf ein bestimmtes, zentrales Thema. Musikalische Unterrichtsvorhaben ermöglichen ein fächerübergreifendes Arbeiten sowie eine gezielte Einbindung örtlicher, kultureller Angebote und eine Öffnung zur schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit hin. Weitere strukturelle und organisatorische Kriterien einer Projektarbeit sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Wahl, der Planung, der Durchführung sowie der Präsentation von Ergebnissen. Das Erlernen der zum selbstständigen Arbeiten notwendigen Techniken und Kompetenzen stellt einen eigenständigen Aufgabenbereich des Unterrichts in der Grundschule dar. Zu den musikspezifischen Arbeitstechniken einer selbstständigen Arbeit auch in Kleingruppen zählt Fuchs das „Einzählen des Rhythmus und einfache Formen des Dirigierens [,] die gemeinsame Ausführung eines rhythmischen Pulses zur musikalischen Koordinierung der Gruppenaktivitäten [,] die Fähigkeit, Anfangstöne einer Melodie zu finden, etwa mithilfe von Stabspielen oder der Stimmgabel [sowie] der selbständige Umgang mit elektronischen Geräten zur Aufnahme und Wiedergabe von Gruppenergebnissen“¹³¹⁰.

18.5.4 Einordnung

Dem Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“, welches hier in der didaktischen und lernpsychologischen Ausrichtung auf die Altersgruppe der Grundschule von Fuchs vorgestellt wird, liegt der Gedanke zugrunde, dass sich musikalische Fähigkeiten, die letztlich zu einem „genuin musikalischen Ausdrucks- und Denkvermögen“¹³¹¹ ausgebaut werden, nicht selbstständig entwickeln und deshalb einer an lernpsychologischen Erkenntnissen orientierten Förderung bedür-

¹³¹⁰ Fuchs M., 2010, S. 40

¹³¹¹ Fuchs M., 2010, S. 7

fen. Insbesondere die musikpsychologische Position Gruhns mit seiner Theorie der figuralen und formalen Repräsentationen sowie die „Music Learning Theory“ des Musikpädagogen und -psychologen Gordon stellen die Referenztheorien dieser psychologischen Fundierung dar. Zu Gruhns Unterscheidung zwischen figuraler und formaler Repräsentation sowie zum Begriff der Repräsentation an sich soll an anderer Stelle ausführlich eingegangen werden.¹³¹² Einer Konzeption, die explizit die Theorie der figuralen und formalen Repräsentation mit ihrer rigiden Stufenfolge zur psychologischen Grundlage und Begründung erklärt, müssen die Widersprüchlichkeiten und Unschärfen dieser Theorie ebenfalls zugerechnet und vorgehalten werden. Solange der Repräsentationsbegriff nur phänomenologisch beschrieben und eine kausale Stufenfolge nicht neurophysiologisch als einander nachfolgende Erregungszustände empirisch belegt werden können, lässt sich der Zusammenhang zwischen Lernen und einer gewünschten Handlungs- oder Verhaltensform nur im Ergebnis beobachten. Die Vorstellung Gruhns von einer Stufenfolge, in der für den Aufbau formaler Repräsentationen als notwendige Voraussetzung figurale Repräsentationen entstanden sein müssen, zieht Jank als einer der Hauptprotagonisten des „Aufbauenden Musikunterrichts“ selbst in Zweifel, wenn er schreibt: „Vielleicht lässt sich ab dem Erreichen des Stadiums formaler Operationen die Vermittlung von Handlungswissen auf der Basis des eigenen Musizierens doch von vornherein verbinden mit erklärenden Regeln, der Einführung der Fachsprache und der Notation?“¹³¹³ Jank spricht von einer „begründeten Plausibilität“¹³¹⁴, wenn er die Wertigkeit von wissenschaftlichen Theorien für eine unterrichtliche Praxis in folgender These relativiert: „Didaktische Konzepte können nicht einfach durch logisches Schlussfolgern aus Aussagen der Lerntheorie, der Musikpsychologie oder Gehirnforschung abgeleitet werden.“¹³¹⁵

¹³¹² vgl. 18.8.2.1 Wilfried Gruhn: Figurale Repräsentationen als „genuin musikalische Kompetenz“

¹³¹³ Jank, 2001, S. 36

¹³¹⁴ Jank, 2001, S. 38

¹³¹⁵ Jank, 2001, S. 37

18.5.4.1 Lern- und Entwicklungsprozesse beim Spracherwerb und der Aneignung musikalischer Kompetenzen

Den kindlichen Spracherwerb mit der Aneignung musikalischer Kompetenzen zu vergleichen und beide Vorgänge in ihrem grundsätzlichen Verlauf als nahezu identisch zu beschreiben, ist wohl grundsätzlich der Hoffnung geschuldet, musikalische Lernprozesse ließen sich ähnlich wie Spracherwerbsprozesse nur durch leichte didaktische Anregungen anstoßen und würden sich quasi selbstverständlich und mühelos ereignen. Dieser Ansatz findet sich bereits bei Kodály, Jöde oder bspw. in dem Konzept des „Yamaha Music Education System“ der Firma Yamaha. Mit der musikpsychologischen Bezugnahme auf Gordons „Musik Learning Theory“ übernehmen die Autoren des „Aufbauenden Musikunterrichts“ ebenso seine Analogiebildung vom Ablauf des kindlichen Spracherwerbs und der Form des musikalischen Lernens. Fuchs beschreibt die beiden Formen innewohnende Syntax, den Kommunikationscharakter, die handwerkliche Vergleichbarkeit – Musik und Sprache werden grundsätzlich mit „denselben „Werkzeugen“ hervorgebracht und geformt – Stimmbänder, Kehlkopf, Zunge, Rachenraum“¹³¹⁶ – sowie die Verwendung ähnlicher Parameter wie Melodie, Rhythmus, Lautstärke und Tempo. Entscheidend sei jedoch, dass der Spracherwerbsprozess an sich als Modell für musikalisches Lernen herangezogen werden könne. So steht das Hören zunächst am Anfang des Spracherwerbs. Mit der Zeit beginnt das Baby, „einzelne Laute zu imitieren“, bis es nach einer Weile die „Sprachmelodie ganzer Sätze“ imitieren kann. Es folgt das Sprechen einzelner Silben, Wörter sowie Ein-, Zwei- und Dreiwortsätze. Im nächsten Schritt gelingt das Formulieren eigener Gedanken, das Erzählen eigener Geschichten; Fuchs nennt diesen Vorgang „sprachliche Imitation“¹³¹⁷. In der Grundschule lernt das Kind dann das Lesen, das Schreiben und grundlegende grammatikalische Regeln. Später folgt die theoretische Auseinandersetzung mit gehobenen grammatikalischen und syntaktischen Strukturen sowie die Beschäftigung mit höherer Literatur. In dieser gestuften Entwicklung des Spracherwerbs sieht Fuchs mit Gordon eine Analogie zum musikalischen Erlernen einer „vorbereitenden Audiation“.

¹³¹⁶ Fuchs M., 2010, S. 25

¹³¹⁷ Fuchs M., 2010, S. 25

Es sei daran erinnert, dass sowohl Musik als auch Sprache durch ihre zunächst rein akustische Wahrnehmung einen temporären, vergänglichen Charakter aufweisen, durch den sich ohnehin vergleichbare Parameter wie Melodie, Rhythmus, Lautstärke und Tempo ergeben. Was den Kommunikationscharakter von Musik und Sprache angeht, sei an dieser Stelle auf die komplexen Bedingungen beabsichtigter und gelingender Kommunikationen im sprachlichen Zusammenhang, auf die ebenso komplexe Frage kommunikativer Vorgänge im Zusammenhang mit Musik sowie auf den Gesamtkomplex der Bedeutungsgenerierung bei psychischen Systemen hingewiesen. Diese Diskussion ist im Rahmen dieser Arbeit umfassend geführt worden. Der Hinweis auf vergleichbare „Werkzeuge“ von Musik und Sprache vernachlässigt die Tatsache, dass das Benutzen des Stimmapparats in Form des Singens selbstverständlich nicht die einzige Möglichkeit des Musizierens darstellt. Aber auch die Frage der strukturellen Vergleichbarkeit des Erlernens von Sprache und Musik bedarf einer etwas genaueren Betrachtung, welche jedoch an dieser Stelle nicht abschließend geleistet werden kann. Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist der Analogiehinweis zwischen „musikalischem Lernen“ und dem „sprachlichen Lernen“ durch Fuchs in der hier zugrundeliegenden Konzeption des „Aufbauenden Musikunterrichts“ für die Grundschule. Fuchs argumentiert wiederum mit den weiteren Autoren des „Aufbauenden Musikunterrichts“ (u. a. Jank) auf der Grundlage der Theorien Gruhns und Gordons. Ferner hat sich Jank an anderer Stelle der Frage gestellt, ob denn „Musiklernen wie Sprechenlernen“ zu verstehen und zu behandeln sei.¹³¹⁸ Matthias Flämigs Auseinandersetzung mit diesem Prozessvergleich und seine Forderung einer „Spezifizierung des Lernbegriffs“ soll in der Betrachtung dieses Analogieschlusses mit berücksichtigt werden.¹³¹⁹ Neben dem Hinweis auf handwerkliche Ähnlichkeiten zwischen dem musikalischen und dem sprachlichen Lernen belegt Fuchs ihre Aussage „Musikalisches Lernen ähnelt dem sprachlichen Lernen“ mit „Beispiele[n] für die wechselseitige Unterstützung von Sprache und Musik“¹³²⁰ im Bereich der Gedächtnisleistung bei singend oder rhythmisiert gelernten außer-

¹³¹⁸ vgl. Jank, 2001

¹³¹⁹ vgl. Flämig, 2003²

¹³²⁰ Fuchs M., 2010, S. 25

musikalischen Inhalten. Zustimmung sei ergänzt, dass zahlreiche Untersuchungen die Transfereffekte musikalischer Aktivitäten auf Sprachleistungen sowie auf Lese- und Rechtschreibfähigkeiten belegen¹³²¹ und ausreichend bekannt ist, dass in der Kombination sprachlich-kognitiver und musikalischer Aktivitäten die Vernetzung beider Gehirnhemisphären zu besseren Gedächtnisleistungen führt. In der parallelen Betrachtung von Spracherwerb und musikalischem Lernen erscheint zunächst der Blick auf Lern- (und Entwicklungsvorgänge) an sich sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass die Analogiebildung in grundsätzlichen Aspekten richtig, aufgrund einer gewissen Allgemeingültigkeit dieser Kriterien jedoch wenig spektakulär ist und nur beispielhafte Belege für basale Lernvorgänge hervorbringt. Die Entwicklungspsychologin Hannelore Grimm stellt den Spracherwerbsprozess wie folgt dar:

„So erfolgt der Spracherwerbsprozess nicht über ein bloßes Imitieren der gehörten Sprache, sondern stellt einen stetig fortschreitenden struktursuchenden und strukturbildenden Prozeß dar. Dieser kann als ein aktiver Induktionsprozeß vorgestellt werden: Relevante sprachliche Daten werden im Gedächtnis gespeichert und auf das Erkennen von Verteilungsmustern hin analysiert, die für die Klassifikation der gehörten sprachlichen Formen in relevante Kategorien und für die Abteilung bestehender Regelmäßigkeiten zwischen ihnen genutzt werden können. [...] Dieser Prozeß läuft nun aber nicht bewußt im Sinne eines expliziten Lernprozesses ab. Das Lernen erfolgt vielmehr implizit und ohne Reflexion auf die Lernergebnisse. Eine solche Reflexion im Sinne der metalinguistischen Bewußtheit wird erst auf der Basis schon erworbenen Sprachwissens ermöglicht.“¹³²²

Diese Vorstellung eines „aktiven Induktionsprozesses“ wird im konstruktivistischen Sinne gestützt durch einen Lernbegriff, der Lernen als die Organisation von strukturellen Kopplungen eines Systems mit seiner Umwelt und die daraus resultierenden Verhaltensänderungen beschreibt.¹³²³ Der Vorgang der strukturellen Kopplung kann zu grundsätzlichen Erlebnissen führen, die zu Erfahrungen und nachfolgend zu Wissen, Haltungen, Fähigkeiten und Kompetenzen generie-

¹³²¹ vgl. bspw. Hanshumaker, 1980, Tunks, 1992

¹³²² Grimm, 1998, S. 712 f.

¹³²³ vgl. Maturana & Varela, 1987

ren. Grimm beschreibt den Vorgang der sprachlichen Reflexion auf das Gelernte als eine „metalinguistische Bewusstheit“, die erst auf der „Basis schon erworbenen Sprachwissens“ möglich wird. Diese Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion bezeichnet Flämig als das wesentliche Differenzmerkmal zwischen dem Lern- und dem Entwicklungsbegriff.¹³²⁴ Während er den Entwicklungsbegriff als einen „vorsprachlichen Erwerb von Dispositionen“ beschreibt, definiert er Lernen als „sprachlichen Erwerb von Dispositionen“, nachfolgend präzisierend als „Erwerb von Dispositionen durch sprachliche Korrektur von Handlungsfehlern“¹³²⁵. Flämig betont diese Unterscheidung im Hinblick auf die Heterogenität der theoretischen Grundlagen des „Aufbauenden Musikunterrichts“, die Zweifel an den Möglichkeiten einer „konsistenten Theorie“ dieses Konzepts aufkommen ließe.¹³²⁶ Während auf der einen Seite mit Gruhn und Gordon die Musikpsychologie den theoretischen Unterbau für die Begründung einer bestimmten Stufenfolge liefert, verweist das Autorenkollektiv andererseits auf einen Lernbegriff, der sich als „Aufbau im Lernen“¹³²⁷ von dem reinen Entwicklungsbegriff absetzt. Angesichts der beschriebenen Problematik um die Nachweisbarkeit kategorialer Repräsentationen kritisiert Flämig:

„Wer Wesentliches über das Lernen von Handlungen aussagen will, wird daher nach einer analytischen Verbindung von Lernen und zu erlernender Handlung suchen. Es ist völlig unplausibel, zwischen Lernen, Können (Kompetenz) und Handlung mittels des Repräsentationsbegriffs einen Zusammenhang herzustellen, wenn der Zusammenhang offensichtlich bereits zwischen Können und Handlung durch den Repräsentationsbegriff nicht hergestellt werden kann“¹³²⁸.

Die Verknüpfung zwischen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und didaktischen Deduktionen liefert Aebli mit dem Blick auf Deweys Handlungsbe-
griff:

¹³²⁴ Flämig, 2003², S. 8

¹³²⁵ Flämig, 2003², S. 8

¹³²⁶ Flämig, 2003², S. 3

¹³²⁷ vgl. Aebli, 2001

¹³²⁸ Flämig, 2003², S. 5 f.

„Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprünglichste Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprünglichste Wissen des Menschen. ... Die Operation des Denkens entwickelt sich aus dem Handeln heraus. Wir haben dieser entwicklungspsychologischen These eine lerntheoretische und eine didaktische Bedeutung gegeben: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung ist schon möglich, die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung zu verwirklichen. In der Folge streben wir die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und die sprachliche Kodierung dessen an, was zuerst handelnd erarbeitet worden ist.“¹³²⁹

Diese „Verinnerlichung“ bzw. „Systematisierung“ entspricht weitestgehend dem Grundverständnis eines im diskutierten Begriff der formalen Repräsentation beschriebenen kategorisierten Erfahrungswissens. In der Frage der Bedingtheit von Entwicklung als eine grob an das Lebensalter gebundene Veränderung und Lernen im Sinne aktueller und konkreter Verhaltensänderungen wendet sich Vygotskij gegen eine Lernprozessplanung, die sich ausschließlich und streng an vorgegebenen Entwicklungsstadien orientiert und verweist auf die maßgebliche Prägung der kindlichen Entwicklung durch soziale Interaktionen und kulturelle Hilfsmittel und Tätigkeiten. In der Integration von Aspekten des psychologischen als auch des sozialen Konstruktivismus plädiert Vygotskij für die Vorstellung einer wechselseitigen Befruchtung von Kultur und Kognition und prägt den Begriff einer „Zone der proximalen Entwicklung“¹³³⁰ für den Bereich, in dem dem Kind in lernunterstützender Weise solange Hilfestellungen aus seiner sozialen Umwelt gewährt werden, bis aufgrund wachsender Eigenständigkeit dieses „Gerüst“ sukzessive entfernt werden kann.¹³³¹ Dieser phänomenologisch orientierte Ansatz entspricht angesichts der Tatsache, dass einige theoretische Überlegungen aufgrund neurophysiologischer Unzugänglichkeit oder fehlender empirischer Belegbarkeit „zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Plausibilitätscharakter haben“¹³³², dem notwendigen Pragmatismus einer pädagogischen Ausrichtung

¹³²⁹ Aebli, 2001, S. 386

¹³³⁰ vgl. Vygotskij, 1978

¹³³¹ vgl. 9.4 Der kulturtheoretische Ansatz Lew Vygotskij

¹³³² Gies, Jank & Nimczik, 2001, S. 9

im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Verständnisses eines nicht plan- und vorhersehbaren Lernvorgangs in selbstreferentieller Autonomie. Zurückkehrend zur Frage der Vergleichbarkeit des Spracherwerbs und des Musikkernens sei nur ansatzweise darauf hingewiesen, dass das Erlernen der Muttersprache ein wesentlich grundsätzlicher und aufgrund der sprachlichen Dominanz ein deutlich zwangsläufigerer Vorgang ist als das Erlernen musikalischer Fähigkeiten. Die Sprache wird als Mittel zum Zweck der kulturellen Erschließung zur notwendigen Fähigkeit. Nur mithilfe der Sprache lernt das Kind, Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen sowie explizite Forderungen zu stellen. Diese Notwendigkeit des Erlernens eines sinnvollen Hilfsmittels fehlt im musikalischen Bereich. Jank weist darauf hin, dass dem Musikkern „in der Regel die Motivationskraft [des] Motors“¹³³³ fehlt, die Bruner in dem pragmatischen Aspekt des Sprechenslernens und des Sprechens sieht.¹³³⁴ Ähnlicher wird der Lernprozess zwischen Musik und Sprache bei dem Erwerb einer Zweitsprache, da in diesem Fall eine vergleichbare Mittelbarkeit vorliegt. Jank versucht einen Kompromiss, indem er vorschlägt, „musikalische Entwicklungstheorien und musikalische Lerntheorien ... auf der Basis von Forschung zu ‚Musikerwerbtheorien‘“ zusammenzuführen, die „möglicherweise ... die Entwicklung verschiedener Musikerwerbtheorien – einerseits für Kleinkinder, andererseits für Ältere –“¹³³⁵ erforderlich machen.

18.5.4.2 Handlungsorientiertes Musikkern im curricularen Aufbau – ein Beitrag zur kulturerschließenden ästhetischen Bildung?

Mit dem Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ – zugrunde gelegt in dem Entwurf einer „Musik in der Grundschule“ durch Fuchs – wird das Ziel eines „genuin musikalischen Ausdrucks- und Denkvermögen[s]“¹³³⁶ formuliert. Das Autorenteam strebt einen Musikunterricht an, in dem in schrittweisem Aufbau „die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit

¹³³³ Jank, 2001, S. 35

¹³³⁴ Bruner, 1987, S. 88 f.

¹³³⁵ Jank, 2001, S. 37

¹³³⁶ Fuchs M., 2010, S. 7

und das Können, die Kenntnis von und das Wissen über Musik¹³³⁷ erweitert werden. Dabei wendet es sich gegen das „Primat des Hörens“ und sieht in dem „Musizieren“ und dem „musikbezogene[n] Handeln“ die „Fundamentalkategorie‘ musikalischer Erfahrung“¹³³⁸. Es darf bezweifelt werden, ob diese rigide Ausrichtung auf den Handlungsaspekt zu einem umfassenden musikalischen Grundverständnis im Sinne einer reflexiven Teilhabe am kulturellen Geschehen führen kann. So scheint dieser Entwurf zu eng gefasst, wenn die Schulung des Hörens schlicht als paralleler und quasi automatischer Vorgang zum aktiven Musizieren und musikbezogenen Handeln betrachtet wird. Das „Verstehende Hören“ wird zwar im „Praxisfeld Kulturerschließung“ als selbstverständlicher Bestandteil genannt, doch lässt sich der Eindruck nicht vermeiden, dass der Auftrag zur Vermittlung von kulturerschließenden Kompetenzen in der Fokussierung auf das Primat des Musizierens nicht hinlänglich erfüllt werden kann. Die Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit der Kinder und Jugendliche umgebenden Musikkultur lässt sich nicht über eine ganz und gar nicht der Lebenswelt der Schüler entsprechende „Schulung“ von melodischen und rhythmischen Patterns erreichen. Verständlich und sinnvoll ist das Bemühen um eine Systematisierung des Erlernens musikalischer Grundfertigkeiten, welche an musik- und lernpsychologischen Gesichtspunkten orientiert sein sollte. Das Musizieren in Form von Lied-Begleitsätzen oder Spiel-mit-Stücken und jedweder Umgang mit Instrumenten, sei es in improvisatorischer, lautmalerischer oder systematischer Intention, erfordert Fähigkeiten der Schüler, dessen Erlernen in der Praxis oftmals wenig strukturiert oder „aufbauend“ ermöglicht wird. Pragmatische Notationen, die bspw. aus der schlichten schriftlichen Erfassung der zu spielenden Tonnamen bestehen, ermöglichen bereits einfache Liedbegleitungen, wenn die zu spielenden Plättchen der Glockenspiele diese Tonnamen aufweisen. Dahinter steht nicht zwangsläufig ein systematischer Aufbau von Fähigkeiten im Umgang mit Instrumenten im Sinne eines „traditionellen“ Musizierens. Es darf auch bezweifelt werden, ob beim Musizieren dieser Art eine aufbauende Struktur im Verständnis eines dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler angemessenen Anspruchsniveaus

¹³³⁷ Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 101

¹³³⁸ Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 93

grundsätzlich garantiert ist, wenn Musikunterricht in der Grundschule unterrichtet wird. Desgleichen gilt auch für das Singen in der Schule. So darf auch hier vermutet werden, dass eine systematische und aufbauende Stimmschulung als Bestandteil des regulären Musikunterrichts nicht zwangsläufig nach allen lernpsychologischen und stimmphysiologischen Grundsätzen durchgeführt wird. Im Hinblick auf die Diskussion der vorliegenden Konzeption ergeben sich somit folgende Fragen:

- Ist es Aufgabe des Musikunterrichts und darüber hinaus möglich, den Aufbau allgemeinmusikalischer Grundkompetenzen über streng formale, instrumentalmusikalischen Fertigkeiten zu definieren?
- Was verbirgt sich hinter dem Anspruch eines musikalischen Denkvermögens oder einer musikalischen Erfahrungsfähigkeit?
- Wie lässt sich das Bild eines subjektorientierten Unterrichts für selbstreferentielle, autopoietische Lerner mit einem streng strukturierten Aufbau eines „zu vermittelnden“ Inhalts verbinden?

Vor dem Hintergrund der ersten Frage scheint es ratsam, sich zu verdeutlichen, dass die Aufgabe des Musikunterrichts nicht in der „Vermittlung“ instrumentalpraktischer Basisfähigkeiten besteht. Es ist und bleibt ein bedeutsames Ziel eines zeitgemäßen Musikunterrichts, Zugänge zu kulturellen Lebenswirklichkeiten über musikalische Basiskompetenzen zu ermöglichen. Diese Basiskompetenzen sollen hier verstanden sein als funktionale Mittel zum Aufbau einer kulturellen Handlungskompetenz im Verständnis einer selbstbewussten, eigenständigen und offensiven Teilhabe am kulturellen gesellschaftlichen Geschehen. Handlungsorientierung so verstanden unterscheidet sich von dem Handlungsbegriff der vorliegenden Konzeption derart, dass die Fähigkeit zum Handeln das eigentliche Ziel darstellt, nicht die methodische Umsetzung als einen das Lernen fördernden Aktionismus. Wolfgang Martin Stroh schreibt dazu:

„Wenn der Musikunterricht die Schüler auf das Handeln im Leben vorbereiten will, dann muss er neben der abstrakten Fähigkeit [Singen, Sich Bewegen, Hören, einen Rhythmus schlagen, R.K.] auch die konkrete Fähigkeit vermitteln, dass die Schüler aktiv – bewusst – selbstbestimmt –

sozial verträglich mit Musik umgehen, d. h. ihr Leben musikalisch gestalten. Dabei ... spielen die ‚musikimmanenten‘ Fähigkeiten eine erheblich geringere Rolle, als dies Musikpädagogen annehmen.... Ein Musikunterricht ist noch nicht automatisch handlungsorientiert, wenn man singt, spielt, tanzt und zuhört. Das Singen, Spielen, Tanzen und Zuhören muss in relevante und konkrete Lebens- und Anwendungssituationen gestellt werden.“¹³³⁹

Die Frage der Bedeutung eines musikalischen Denkvermögens oder einer musikalischen Erfahrungsfähigkeit erschließt sich im Grunde erst, wenn von einem musikalisch-ästhetisch-kulturellen Denkvermögen die Rede ist und diese Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Blick auf Kulturererschließung im beschriebenen Sinne zu interpretieren sind. Die Fähigkeit des „Denkens in Musik“ als Ziel des Musikunterrichts zu formulieren, lässt die Aufgaben des Musikunterrichts in abstrakter Diffusität erscheinen.

Die Autoren des „Aufbauenden Musikunterrichts“ sind bemüht, dem aktuellen Paradigma eines subjektorientierten Unterrichtsverständnisses Rechnung zu tragen, wenn davon gesprochen wird, dass der „Unterricht Lernerfahrungen ermöglichen“¹³⁴⁰ und ein „kontinuierlich aufbauende[s] Lernangebot“¹³⁴¹ unterbreitet werden soll. Der Erkenntnis, dass die „einzelnen Menschen, Schüler wie Lehrer, und ihre Wünsche, Interessen und Motive ... unverfügbar ... sind und bleiben“ und es letztlich „aber in der Hand der Schüler selbst [liegt], ob sie sich auch tatsächlich auf den Weg machen“¹³⁴², steht mit dem Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ jedoch zumindest in dem Hauptanliegen des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten eine lehrerzentrierte und streng geleitete Vermittlung gegenüber.

„Im Prozess der Aneignung von Musik und Musikkultur sollte unterrichtsdidaktisch ein Ausgleich zwischen instruktiven – von der Lehrerin gesteuerten – und konstruktiven – von Schülerinnen und Schülern selbst

¹³³⁹ Stroh & Werner, 2006, S. 56

¹³⁴⁰ Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 99

¹³⁴¹ Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 101

¹³⁴² Jank, Bähr, Gies & Nimczik, 2005, S. 94

*gesteuerten – Verfahren gesucht werden. In der Zeit des Anfangsunterrichts wird der Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten ... vorwiegend auf instruktive Weise stattfinden*¹³⁴³

Eine ganzheitliche, an Lebensbezügen der Schüler orientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Themen, die das Verständnis des Lehrers als Lernbegleiter zugrunde legt und den Schüler als selbstreferentielles, psychisches System akzeptiert, lässt sich mit dem Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ nur schwerlich vereinbaren. Der von Fuchs beschriebene Projektcharakter eines „Unterrichtsvorhabens“ müsste rekonstruktiv mit „Verwendungssituation[en] von Musik beginnen und nicht mit abstrakten Übungen, die eventuell „aufbauend“ sind.“¹³⁴⁴

Zusammenfassend sei festgehalten, dass mit dem Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ ein an Erkenntnissen kognitiver Lerntheorien im Bereich der Musikpädagogik orientierter Entwurf vorliegt, der den Aufbau musikalischer Basiskompetenzen in einer spiralcurricularen Struktur zum Hauptanliegen der Musikpädagogik erklärt. Der systematische, aufbauende und zweifelslos wissenschaftlich fundierte Aufbau stellt jedoch vor dem Hintergrund des Auftrags einer zwischen ästhetischer Bildung und kulturerschließender Erziehung angesiedelten Musikpädagogik eine unangemessene Überbetonung musikalisch-handwerklicher Fähigkeiten dar. Auch wenn das Prinzip der Handlungsorientierung als methodische Vorgabe für sich in Anspruch genommen wird, findet das Schülerhandeln vorwiegend fremdbestimmt und außerhalb der musikalischen Lebenswelt statt.

18.6 Fächerübergreifender Unterricht mit Musik (Beate Christiane Dethlefs-Forsbach, 2005)¹³⁴⁵

Traditionell ist der Unterricht in der Schule nach Fächern organisiert, welche ihre inhaltliche Legitimität aus den vorgeschalteten Bezugsdisziplinen beziehen

¹³⁴³ Fuchs M., 2010, S. 16

¹³⁴⁴ Stroh & Werner, 2006, S. 59

¹³⁴⁵ vgl. Dethlefs-Forsbach, 2005

und häufig deren inhaltliche und methodische Arbeitsweisen exemplarisch und wissenschaftspropädeutisch in den schulischen Alltag hineinbringen. Im Laufe der schulischen Laufbahn erhalten Lernende zunehmend die Möglichkeit, sich von der gewohnten Pflichtbindung an die vorgegebenen Unterrichtsfächer unter ganz bestimmten Bedingungen und ausnahmsweise zu lösen und über Wahlfächer eventuell Inhalte zu wählen, welche das individuelle Interessensgebiet enger berühren. Aber auch hier liegt dann eine Schablone kategorialer Struktur vor, die das Themengebiet nach äußeren Kriterien von anderen Fachgebieten trennt. So werden die Lernerfahrungen der Schüler durch den Fachunterricht in methodischer, inhaltlicher und organisatorischer, aber auch in sozialer Hinsicht geprägt. Allerdings lässt sich nicht leugnen, dass „der jeweilige fachspezifische Zugriff auf die Wirklichkeit, der für eine systematische Wissensaneignung wichtig ist, ... an seine Grenzen [stößt], wenn Aspekte und Perspektiven eines fachlichen Themas ausgeblendet werden, die über das Fach hinausgehen“¹³⁴⁶. In kritischer Stellungnahme zum gegenwärtigen Schulsystem konstatiert Hartmut von Hentig, dass „die Schule von heute ... weit davon entfernt [ist], Lebens- und Erfahrungsraum für lernende und sich bewährende Kinder zu sein“¹³⁴⁷.

Ein Grund für die Bedeutungszunahme des fächerübergreifenden Unterrichts seit den 1990er Jahren könnte in der wachsenden Erkenntnis liegen, dass – bei zunehmender Berücksichtigung der kindlichen Interessenslagen – die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sich nicht in kategoriale Strukturen pressen lassen und in einer Berücksichtigung der Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“, in der das „Leben zugelassen wird“¹³⁴⁸, lebensbedeutsame Themen in einer den Fächern übergeordneten Unterrichtsgestaltung sinnvoller behandelt werden können. So erscheint ein fächerübergreifender Unterricht erstrebenswert, der „den Fachunterricht zeitweise in der Art auf[hebt], dass er dessen Vorteile zu bewahren, dessen Nachteile zu überwinden trachtet“¹³⁴⁹.

¹³⁴⁶ Becker-Hubrich & u. a., 1999, S. 7

¹³⁴⁷ Hentig, 1993, Umschlagtext

¹³⁴⁸ Hentig H. v., 1993, S. 215

¹³⁴⁹ Peterßen, 2000, S. 79

Das Fach Musik ist heute nicht mehr zwangsläufig Bestandteil des schulischen Fächerkanons von allgemeinbildenden Schulen. Die didaktische Diskussion um die fachlichen Inhalte trägt zusätzlich nicht dazu bei, dem Fach Musik eine solide Legitimationsbasis im allgemeinpädagogische Diskurs bescheinigen zu können.

Beate Christiane Dethlefs-Forsbach widmet sich höchst umfangreich dem Thema des fächerübergreifenden Unterrichts aus der Sicht der Faches Musik. Sie ist davon überzeugt, „dass das Fach Musik seine Identität nicht in der Beschränkung auf das ‚Fachliche‘ im herkömmlichen Sinne erfährt, sondern gerade in der Weitung der inhaltlichen Perspektive über die künstlichen – und historisch zufälligen – Fachgrenzen hinaus, und dass fächerübergreifender Unterricht wesentlich mehr ist als eine ‚Form der Unterrichtsorganisation‘, ... dass seine Idee vielfältige Motive einer kommunikativen, schülerorientierten und lebensweltbezogenen Pädagogik enthält“¹³⁵⁰. So eröffnet sich das Aufgabenfeld vor dem Hintergrund der Fragen:

„Wie kann das Fach Musik durch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern Identität erfahren und gleichzeitig reformpädagogischen Ansprüchen genügen?“¹³⁵¹

Des Weiteren soll die Arbeit Dethlefs-Forsbachs Antworten finden auf die Fragen, „was fächerübergreifender Unterricht mit Musik ist, welchen Stellenwert er im Rahmen der Schule realiter hat und zukünftig haben soll“¹³⁵². Analog zu diesen Fragestellungen widmet sich Dethlefs-Forsbachs zunächst der historisch-systematischen Analyse von Grundlagen und Begründungen des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik. Im zweiten Teil nimmt sie eine aktuelle Bestandsaufnahme des fächerübergreifenden Unterrichts in der Schulpraxis vor und beschreibt schließlich zukünftige Perspektiven für den Musikunterricht im Kontext einer reformpädagogischen Schule des Lebens und Lernens.

Im Zusammenhang der hier beabsichtigten Darstellung aktueller Konzeptionen musikpädagogischen Handelns soll im Folgenden nur die „Konzeption des

¹³⁵⁰ Dethlefs-Forsbach, 2005, Umschlagtext

¹³⁵¹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 18

¹³⁵² Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 18

fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ behandelt werden, welches in der umfangreichen Auseinandersetzung Dethlefs-Forsbachs enthalten ist.

18.6.1 Arbeitsdefinition und Merkmale

In einer „vorläufigen“ Definition des Begriffs „fächerübergreifender Unterricht mit Musik“ hebt Dethlefs-Forsbachs die gemeinsame Entwicklung und Festlegung von Unterrichtsinhalten und -formen durch Lehrer und Schüler hervor:

„Fächerübergreifender Unterricht mit Musik meint Lehr- und Lernprozesse, in denen Kommunikation und Kooperation der beteiligten Schüler und Lehrer sowie die Beteiligung mehrerer Fächer wesentlich sind. Anders als im traditionellen Fachunterricht werden die Rollen der Beteiligten, die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen, sowie die Unterrichtsergebnisse und deren Beurteilung im jeweiligen Kontext des Unterrichts von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt und festgelegt.“¹³⁵³

Da Dethlefs-Forsbachs den Begriff des „fächerübergreifenden Unterrichts“ für eine Unterrichtsform verwendet, in der die Erarbeitung eines inhaltlich nicht eindeutig einem Schulfach zuzuordnendem Themas im Vordergrund steht, ist keine Festlegung auf eine bestimmte Organisationsform notwendig, und der „fächerübergreifenden Unterricht“ kann auch im Rahmen des Musikunterrichts stattfinden. Im Verständnis des „fächerübergreifenden Unterrichts“ als Ergänzung und Bestandteil des Fachunterrichts Musik formuliert Dethlefs-Forsbachs folgende Merkmale des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“, unterschieden in Ausgangspunkte, Arbeitsformen und Zielhorizonte:

Ausgangspunkte:

- *Schülerorientierung* im Sinne einer Berücksichtigung der Erfahrungen und Interessen der Schüler: „Die Schüler sollen ihren Lernprozess als aktiv lernende Subjekte mitgestalten.“¹³⁵⁴

¹³⁵³ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 397

¹³⁵⁴ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 182

- *Lebensweltbezug*: Die „Dinge im wirklichen Leben“ sollen Gegenstand des fächerübergreifenden Unterrichts sein.
- *Problemorientierung* bedeutet die Berücksichtigung von „gesellschaftlich relevanten Problemen“.

Arbeitsformen:

- *Ganzheitliches Lernen*: Das Lernen geschieht mit allen Sinnen auf der kognitiven, emotionalen und praktischen Ebene.
- *Selbstbestimmtes Lernen* ist hier gemeint als eine Förderung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung für den Lernprozess. Durch eine Veränderung des traditionellen Lehrer-Schüler-Rollenbildes wird ebenso soziales Lernen ermöglicht.
- *Handlungsorientiertes Arbeiten*: Nicht die passiv kognitive Belehrung, sondern das aktive Handeln führt zu unmittelbaren Erfahrungen.
- *Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten*: „Selbstständiges Lernen und Forschen setzt gesicherte Fachkenntnisse voraus und führt zu einer Erweiterung des Fachwissens hin.“¹³⁵⁵

Zielhorizonte:

- *Produktorientierung* steht für das Ziel konkreter Endprodukte mit Gebrauchs- oder Mitteilungswert, welche über einen rein kognitiven Lernzuwachs hinausgehen.
- *Kommunikative Vermittlung*: Die Präsentation der Endprodukte benötigt grundlegende Fähigkeiten in kommunikativen Handlungsweisen wie darstellen, resümieren, diskutieren oder zusammenfassen.

18.6.2 Absichten, Ziele

Ein grundlegendes Ziel des „fächerübergreifenden Unterrichts“ ist die Überwindung der Begrenztheit durch die Schulfächerfestlegung. In einer Pädagogik „vom

¹³⁵⁵ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 183

Kinde aus“ werden die Schüler in Anlehnung an reformpädagogische Konzepte als Subjekte ihres Lernprozesses betrachtet. An der Stelle „isolierter fachlicher Leistungen sollen Überblick, Orientierung und Einsicht in strukturelle Zusammenhänge angestrebt werden, insbesondere soll Musik in ihren Lebenszusammenhängen gelernt und erfahren werden“¹³⁵⁶. Die Ziele des „fächerübergreifenden Unterrichts“ stehen zumeist in der Tradition des ganzheitlichen Lernens. Zu den Zielen eines „fächerübergreifenden Unterrichts“ in dem Fach Musik gehören die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der Erwerb von Personal- und Sozialkompetenzen. In seinem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zielt der Unterricht auf „soziale Verantwortungsbereitschaft, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Planungskompetenz angesichts komplexer Aufgaben, Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit“¹³⁵⁷. Mit dem Begriff der Methodenkompetenz wird das Ziel des „Lernen Lernens“ beschrieben, in dem es um die Beherrschung kooperativer Arbeitsformen, aber auch um ein „selbständiges, logisches, kritisches und kreatives ... Denken und Handeln“¹³⁵⁸ geht. Ein besonderes Ziel des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ ergibt sich durch seine Möglichkeiten, das Schulleben mit zu gestalten und unter dem Gesichtspunkt „Öffnung der Schule“ durch musikalisch-künstlerische Gestaltungsformen „Produkte“ der unterrichtlichen Tätigkeit „nach außen“ zu tragen und in der Öffentlichkeit zu präsentieren.

„Neben dem Zugewinn an Fachkompetenz sind die Stärkung des ‚Wirkgefühls‘ in der Schulgemeinschaft und die positiven Erfahrungen mit der Kooperation zwischen Lehrern, Schülern, Eltern und außerschulischen Partnern wesentlich.“¹³⁵⁹

Die Konzeption des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ liefert einen wichtigen Beitrag zur Existenzsicherung des Musikunterrichts in der Schule der Zukunft. So sollte das fächerübergreifende Arbeiten selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts sein.

¹³⁵⁶ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 400

¹³⁵⁷ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 401

¹³⁵⁸ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 175

¹³⁵⁹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 401

18.6.3 Themen, Inhalte

Dethlefs-Forsbach unterscheidet in ihrer Systematik der möglichen Themen eines „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ zwischen *fachorientierten* und *themen- oder problemorientierte Ansätzen*. In dieser Differenzierung beschreibt sie folgende Themenbereiche:

Fachorientierte Ansätze:

Themenbereich 1: Musisch-künstlerische Darstellungs- und Gestaltungsformen

- Gestalten und Spielen (bspw. Produktion eines Liedes, Tanzgestaltung)
- Darstellen und Gestalten (bspw. Schattenspiel, Szenische Gestaltung von Liedern)
- Ästhetisches Erfahren und Wahrnehmen (bspw. Malen zur Musik, Improvisation zu moderner Kunst)

Themenbereich 2: „Musik und ...“ – was schon immer fachübergreifend war

- Musik und Theater (bspw. Oper, Operette, Musical)
- Musik und Sprache (bspw. Balladen, Kunstlied)
- Musik und Kunst (bspw. Bilder einer Ausstellung)
- Musik und Film (bspw. Filmmusik zu Hitchcocks „Psycho“)
- Musik und Politik (bspw. Revolutionslieder)

Themen- und problemorientierte Ansätze:

Themenbereich 3: Fächerverbindende historische und kulturelle Themen

- Kulturgeschichte (bspw. Barock, das Universalgenie Leonardo da Vinci, E.T.A. Hoffmann als Dichter, Zeichner und Musiker)
- Historische Ereignisse (bspw. Musik im Nationalsozialismus, Entstehung der Rockmusik, Folksongbewegung der USA)
- Europäische und außereuropäische Kulturen (bspw. Musik aus Afrika, Geschichte des Jazz, Spanische Musik)

- Kulturelles Leben (bspw. Jugendkulturen, Karnevalsmusik, Freizeitgestaltung, Musik in den Medien)

Themenbereich 4: Fächerübergreifende bzw. fachunabhängige Themen

- Allgemeine Grunderfahrungen des Menschen (bspw. Liebe, Trauer, Abschied, Stille)
- Epochaltypische Schlüsselprobleme (bspw. Musik und Gewalt, Völkerverständigung)
- Allgemeine fächerübergreifende Fähigkeiten (bspw. Analyse in Musik und Kunst, Gestaltung einer Präsentation, Recherche und Informationsverarbeitung)

Ein wesentliches Element des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ ist das üblicherweise im Kontext des Unterrichts von Lehrern und Schülern gemeinsame Entwickeln und Auswählen von Unterrichtsinhalten.

18.6.4 Methoden, Arbeits- und Organisationsformen

Im Rückgriff auf allgemeinpädagogische Grundlegungen bei Gudjons¹³⁶⁰ und Klippert¹³⁶¹ verweist Dethlefs-Forsbach auf die Methoden des selbstständigen und entdeckenden Lernens sowie die Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens als eine wesentliche Basis im „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“. Um dem besonderen Anspruch der Berücksichtigung unterschiedlicher und individueller Begabungen, Interessen und Voraussetzungen gerecht werden zu können, gilt es, Methoden des Projektunterrichts, des handlungsorientierten Unterrichts, des Lernens in Gruppen, der Freiarbeit und des offenen Unterrichts sowie des praktischen Lernens umzusetzen. Die im „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ angestrebten Produkte benötigen einen Repräsentationsrahmen, in dem die kommunikative Vermittlung wichtiger Bestandteil der grundlegenden Arbeitsform ist.

¹³⁶⁰ vgl. Gudjons, 2001

¹³⁶¹ vgl. Klippert, 1994

„Produktorientierung und kommunikative Vermittlung als Zielhorizonte im fächerübergreifenden Unterricht mit Musik erfordern auch musisch-künstlerische Repräsentationsformen im Rahmen von ‚Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule‘.“¹³⁶²

Im fachspezifischen Kontext des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ ermöglichen musisch-künstlerische Methoden „körperbezogene, bildbezogene, sprachbezogene und musikbezogene Darstellungs- und Gestaltungsformen, die vielfältig miteinander vernetzt werden können“¹³⁶³. Von besonderer Bedeutung sind hier Methoden des praktischen Lernens, des gemeinsamen Musizierens und der szenischen Interpretation. So werden unmittelbare Erfahrungen mit und durch Musik ermöglicht. Dethlefs-Forsbach benennt je nach „Grad der organisatorisch-strukturellen Veränderungen“ Typen des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“:

- *Fachunterricht in Musik oder in einem anderen Fach*: Fachübergreifende Aspekte können – neben einem ohnehin jederzeit möglichen „Ausbruch“ des Musiklehrers aus dem unmittelbaren Fachgebiet – bspw. durch außerschulische Experten im Rahmen des regulären Stundenplans bearbeitet werden.
- *Koordination mehrerer Fächer (u. a. Klassenlehrer- oder Jahrgangsteam)*: Auch diese Form lässt sich unter Umständen im Rahmen des regulären Unterrichts durchführen. Fächerübergreifende Projekte „im Musikunterricht oder in Kooperation mehrerer Fächer finden vorzugsweise im musisch-künstlerischen, sprachlich-literarischen oder im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich statt“¹³⁶⁴.
- *Kurse für fächerübergreifenden Unterricht und Projekte*: Werden Fächergrenzen schulorganisatorisch kurzfristig aufgelöst, ist fächerübergreifendes Arbeiten auch in mehrtägigen Klassen-, Jahrgangs-, und Schulprojekten möglich. Projekttag, Arbeitsgemeinschaften, Studientage oder Exkursionen: Zur Erarbeitung eines fächerübergreifenden Themas lassen sich schulorganisatorische Lösungen finden, die zweckgebunden und zielorientiert den äußerlich notwendigen Rahmen dieser Arbeitsform bilden.

¹³⁶² Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 403

¹³⁶³ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 404

¹³⁶⁴ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 405

18.6.5 Beziehungen, Störungen sowie Lehrer-Schüler-Rollen

„Fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ unterstützt durch die beschriebenen Arbeits- und Organisationsformen die Kommunikation und Kooperation zwischen den am Lernprozess Beteiligten. Der Dialog zwischen Lehrern und Schülern in einer Form der Zusammenarbeit, in der auch „Lehrer Lernende und Schüler Lehrende sein können“¹³⁶⁵, ist wesentliche Grundlage für die Gestaltung der sozialen Beziehungen. Die Schüler als „verantwortliche Partner in Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts“ verändern die Rolle des Lehrers hin zu einem „mit“-planenden und „mit“-durchführenden Kooperationspartner, der zunächst seine Überlegungen und sein Interesse am Thema mitteilt, um mit den Schülern gemeinsam in einem vorbereitenden Gespräch Interessen und Positionen, Bedürfnisse und Vorschläge klären und besprechen zu können. In der Akzeptanz schülereigener Interessen und in der ernsthaften Berücksichtigung ihrer Fragen und Ansichten ist der Schlüssel zu einer Arbeitsatmosphäre zu sehen, in der Unterrichtsstörungen und Konflikte eine geringere Rolle spielen könnten als in klassischen Formen des Frontalunterrichts. Durch die dialogische Umgangsweise in der Form des Projektunterrichts als eine wesentliche Form des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ wird der „Möglichkeitenvielfalt der Beziehungsdynamik“ entsprochen. Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen finden Differenzierung und Integration statt, was letztlich durch „Anerkennung und Nutzung individueller Unterschiede im gemeinsamen Dialog“ zur Entstehung „kreativer Felder“ bzw. Synergie-teams“ führt, „die durch gegenseitige Anerkennung und Unterstützung etwas Neues hervorbringen“¹³⁶⁶. Nicht zuletzt bedeutet auch die Abkehr von starren, strukturellen Verhaltensvorgaben im traditionellen Unterrichtsrahmen wie Stillsitzen oder Redeverbot und die Ermöglichung von aufgelockerten Sitzordnungen und gewisser Freiräume im unmittelbaren Verhalten eine kindgerechtere Atmosphäre, in der Kreativität und Motivation zu produktiven Arbeitsergebnissen führen können. Dethlefs-Forsbach betont, dass trotz des dialogisch orientierten und symmetrischen Kommunikationsverhältnisses zwischen Lehrer und Schü-

¹³⁶⁵ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 408

¹³⁶⁶ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 408

ler sich beide Parteien in einer „komplementären Beziehungsstruktur“ befinden. Der Lehrer „bleibt verantwortlich für den gesamten Lernprozess und muss seine Verantwortung mit der Selbstverantwortung der Schüler ausbalancieren“¹³⁶⁷. Dethlefs-Forsbach spricht von „Antinomien“ in der Lehrerrolle:

„Antinomien zur Veränderung der Lehrerrolle im fächerübergreifenden Unterricht:

- Der Lehrer verändert seine Rolle nicht vom Fachspezialisten zum Moderator im Lernprozess, sondern er ist gleichermaßen Fachspezialist und Moderator im Lernprozess.
- Der Lehrer verändert seine Rolle nicht vom Einzelkämpfer zum Teamlehrer, sondern er bewahrt seine individuelle Persönlichkeit und ist gleichzeitig team- bzw. kooperationsfähig.
- [...]

Merkmale des Antinomielehrers im fächerübergreifenden Unterricht:

- Der Antinomielehrer wahrt institutionelle Ansprüche, aber sucht Freiräume und nimmt sie wahr. Er arbeitet an Veränderungen.
- Der Antinomielehrer bewahrt die Ordnung der Schulfächer, das Fächersystem, öffnet sich aber auch der Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Er bezieht Sachgebiete, die von keinem Schulfach erfasst werden, in den Unterricht ein.
- Der Antinomielehrer achtet auf fachliche Ansprüche, aber berücksichtigt die Interessen der Schüler.
- Der Antinomielehrer vertritt seine individuellen Interessen, aber arbeitet mit anderen Lehrern im Team zusammen.“¹³⁶⁸

¹³⁶⁷ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 408

¹³⁶⁸ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 409

Schließlich fordert Dethlefs-Forsbach für die Tätigkeit der Musiklehrer eine „hohe fachliche und künstlerische Kompetenz . . . , ihr Wissen in größere Zusammenhänge einordnen zu können“ und „Managementfähigkeiten“¹³⁶⁹:

„Der Musiklehrer als ‚musikpädagogischer Manager‘:

Die Rolle des Musiklehrers im fächerübergreifenden Unterricht umfasst drei Dimensionen:

- Ein umfassendes *musikalisches Können* und ein solides *fachliches Wissen*;
- eine ausgeprägte *pädagogische Kompetenz*;
- eine besondere *Fähigkeit zum Management*.¹³⁷⁰

18.6.6 Planungsmodell und inhaltliche Optionen in den Jahrgängen

Dethlefs-Forsbach stellt für den Fall eines „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“, in dem die Koordination mit mehreren Unterrichtsfächern und Fachlehrern erfolgen muss, ein Planungsmodell zur Verfügung:

Phasenmodell für die Planung „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“:

- *Phase der Konvergenz*: In dieser Phase wird überlegt, welche Fächer und welche Fachlehrer an dem Projekt mitwirken sollten. Gemeinsam mit den Lehrern für Musik und den anderen beteiligten Fächern wird im Vorfeld geklärt, was bearbeitet werden soll.
- *Phase der Divergenz*: Die Fächer arbeiten eine gewisse Zeit getrennt. In den beteiligten Fächern werden Unterrichtsstunden genutzt, um notwendige fachliche Vertiefungen vornehmen zu können. Im Musikunterricht werden bei der Erarbeitung der musikalischen Aspekte des Themas die Bereiche „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musikwissen erwerben“ berücksichtigt.

¹³⁶⁹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 154

¹³⁷⁰ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 410

- *Phase der Konvergenz*: Die Ergebnisse werden bspw. in Form eines Projekttages vorgestellt und somit zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt.

Dieses Modell geht von der Zusammenarbeit der beteiligten Fachlehrer aus. Sollte das nicht möglich sein, fällt die erste Phase der Konvergenz ausschließlich in den internen Rahmen des Musikunterrichts. Die Konzeption des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ orientiert sich vornehmlich an den Strukturen und Phasen eines Projektunterrichts mit folgender Gliederung:

- Vorbereitungs- und Einstiegsphase
- Planungsphase
- Durchführungsphase
- Präsentationsphase
- Auswertungsphase

Dethlefs-Forsbach stellt in einem Plan für den „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ in den Jahrgangsstufen 5–13 beispielhaft mögliche Themen in Abhängigkeit vom Alter der Schüler vor. So nimmt im Musikunterricht der Orientierungsstufe (Jg. 5/6) neben dem Singen und Musizieren das fächerübergreifende Arbeiten im Bereich „Wahrnehmen und Gestalten“ einen großen Bereich ein. Malen zu Musik, szenische Gestaltung von Liedern, Bewegung zur Musik; auch ein fächerübergreifendes Musical-Projekt bietet sich in diesen Jahrgängen an. Für den 7. und 8. Jahrgang beschreibt die Autorin mögliche Inhalte mit: „Gestalten und Spielen: Produktion eigener Lieder, Tanzgestaltung; Kurzprojekte: Rockgeschichte, aktuelle Musikszene, Klassik; Allgemeine Grunderfahrungen; Musik fremder Kulturen.“¹³⁷¹ In den Jahrgängen 9 und 10 sollen die Schüler in umfangreicheren Projekten – Dethlefs-Forsbach spricht hier von 10 bis 12 Stunden – komplexe Themen bearbeiten. Dabei dient die Projektarbeit „gleichermaßen der fachlichen Vertiefung, Spezialisierung und Allgemeinbildung sowie der Orientierung im Hinblick auf die Kurswahlen der gymnasialen Oberstufe“¹³⁷². Die Themen liegen bspw. in der Musik fremder Kulturen, in einem musikgeschicht-

¹³⁷¹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 412

¹³⁷² Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 412

lichen Projekt oder in einem Projekt zu einem „Schlüsselproblem“. Für den 11. Jahrgang empfiehlt Dethlefs-Forsbach eine Auseinandersetzung mit der Frage der „gesellschaftlichen Funktionen von Musik“. Mit „Musikgeschichte als Kulturgeschichte; Projekt zu einem Schlüsselproblem; Musiktheater“¹³⁷³ werden von der Autorin die möglichen Themen der Jahrgänge 12 und 13 umrissen. Grundsätzlich liegt in der Sekundarstufe II der Schwerpunkt von Projektarbeit in der Einübung wissenschaftlicher Arbeitsformen. Außerdem „werden das selbständige Arbeiten sowie die Team- und Kooperationsfähigkeit der Schüler gefördert, so dass diese Arbeit eine wichtige Vorbereitung auf Studium und Berufsleben darstellt“¹³⁷⁴.

18.6.7 Die Identität des Faches Musik im Zusammenspiel der Fächer

Die Konzeption des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ liefert einen wichtigen Beitrag zur Existenzsicherung des Musikunterrichts in der Schule der Zukunft. So sollte das fächerübergreifende Arbeiten selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts sein.

„Die Identität des Faches Musik wird aber auch in der Kooperation mit anderen Fächern gestärkt, da hierbei der Wert musikbezogenen Arbeitens im größeren schulischen Zusammenhang deutlich wird. Fächerübergreifendes Arbeiten mit Musik sollte möglichst nicht ohne Beteiligung des Faches Musik stattfinden, da sich sonst das Fach Musik im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule überflüssig macht.“¹³⁷⁵

Losgelöst von dem besonderen Blick auf die Möglichkeiten und Bedingungen eines „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ formuliert Dethlefs-Forsbach über diese konkrete Konzeption hinaus grundsätzliche Aufgaben und Merkmale eines Musikunterrichts.

¹³⁷³ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 412

¹³⁷⁴ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 412

¹³⁷⁵ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 415

18.6.8 Aufgaben des Musikunterrichts in der Schule des Lebens und Lernens

Unter Bezugnahme auf das Leitbild vom „Haus des Lebens und Lernens“, wie es von der Bildungskommission NRW 1995 formuliert wurde, nennt Dethlefs-Forsbach in Anlehnung an Rainer Winkel fünf „Aufgaben bzw. Funktionen einer humanen Schule“¹³⁷⁶ und ordnet sie dem Aufgabenfeld des Musikunterrichts zu:

- *Schule als „Ort der Gespräche“*: In einer hierarchiefreien Kommunikation gilt es, unterschiedliche musikalische Erfahrungen aller Beteiligten kennenzulernen, sie zu diskutieren und akzeptieren zu lernen. Voraussetzung sind ausgehandelte und verbindliche Regeln der Kommunikation, insbesondere auch, wenn es um musikpraktische Erfahrungen geht.
- *Schule als „Ort der Spiele“*: Spielerisches Lernen bedeutet die Möglichkeit, die Freuden des Spielens mit Lernprozessen zu verbinden. Im Musikunterricht bieten sich vielfältige Situationen für „spielerisches Lernen sowie musikalisch-szenische Spiele, Improvisationen, Tänze, Singen und Instrumentalspiel“¹³⁷⁷ an.
- *Schule als „Ort des Lernens“*: Mit „Denken und Arbeiten“ beschreibt Rainer Winkel diese zentrale Aufgabe der Schule. Abgesehen davon, dass es in jedem teilnehmenden, aktiven Prozess zu Denkleistungen und damit zumindest im weitesten Sinne zu Arbeitsvorgängen kommt, beinhaltet der Musikunterricht in Ergänzung zu den spielerisch betonten Inhalten – in denen selbstverständlich auch gelernt wird – kognitive Arbeitsbereiche, in denen es um inhaltliche Fragen, um eine sorgfältige Erarbeitung von Sachverhalten, Problemen oder Fakten geht.

¹³⁷⁶ Winkel, 1997, S. 116. Zitiert nach Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 420

¹³⁷⁷ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 419



Abbildung 26: Die fünf Aufgaben bzw. Funktionen einer humanen Schule nach Winkel¹³⁷⁸

- *Schule als „Ort des Feierns“*: Anlässe, mit musikalischer Unterstützung einen kulturellen Beitrag zu leisten, gibt es in der Schule des Lebens und Lernens zur Genüge. So kann auch „im Musikunterricht gefeiert werden: Von der fünfminütigen Geburtstagsfeier in der Klasse über die Uraufführung eines Klassenhits, das Pausensingen in der Adventszeit bis zum Schulkonzert oder der Begrüßungsfeier für neue Schüler.“¹³⁷⁹
- *Schule als „Ort der Begegnungen“*: In der Schule gibt es über vielfältige Begegnungen mit anderen Schülern, Lehrern und anderen Personen die Möglichkeit, soziales Verhalten zu üben und zu erfahren. Fremdes kann sowohl in Form menschlicher Kontakte als auch in unbekanntem Inhalten erkundet und erfahren werden. Im Musikunterricht stehen sich individuelle Musikerfahrungen und -vorlieben gegenüber. Den Erfahrungen der anderen zu begegnen,

¹³⁷⁸ Winkel, 1997, S. 116

¹³⁷⁹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 420

eigene Musikinteressen einzubringen und im gemeinsamen Aushandeln Regeln der Akzeptanz und der Toleranz anzuwenden, stellt eine wesentliche Aufgabe musikpädagogischen Handelns dar.

18.6.9 Zehn Merkmale des Musikunterrichts in der Schule des Lebens und Lernens

Dethlefs-Forsbach kennzeichnet in zehn Kriterien den Anspruch an einen Musikunterricht nach aktuellen musikpädagogischen Gesichtspunkten:

1. Merkmal: Schülerorientierung
Eigenverantwortung und Selbstbestimmung in einem kommunikativen Lehr- und Lernarrangement werden in den Arbeitsformen der Gruppenarbeit und des projektorientierten Unterrichts zu wesentlichen Zielen des Musikunterrichts.
2. Merkmal: Veränderung der Lehrerrolle
Der Lehrer als Fachspezialist und Moderator im Unterricht sowie als Teamworker innerhalb des Kollegiums kennzeichnen den hohen Stellenwert der Kooperation und Kommunikation im Musikunterricht.
3. Merkmal: Differenzierung und Integration
„Die vielfältigen Musikerfahrungen der Kinder und Jugendlichen bedingen höchst individuelle musikalische Profile der einzelnen Schüler.“¹³⁸⁰ Ein wesentliches Element des Musikunterrichts und gleichzeitig Lernziel ist nicht nur die Unvoreingenommenheit gegenüber dem Ungewohnten und Fremden in der Musik. Diese grundsätzliche Haltung der Toleranz und Akzeptanz gilt es, auch anderen Schülern und ihren Musikinteressen gegenüber einzunehmen.
4. Merkmal: Handlungsorientierung
Intellektuelles Lernen und praktisches Tun sind untrennbar miteinander verbunden. Deshalb bedeutet die Handlungsorientierung, das Musizieren im Klassenverband und das projektorientierte Arbeiten insbesondere auch im Musikunterricht ein notwendiges Mittel zum Erlernen musikalischer Kompetenzen.

¹³⁸⁰ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 422

5. Merkmal: Erfahrungsorientierung, Lebensweltbezug

„Erfahrungsprozesse im Unterricht müssen von den individuellen Erfahrungen der Schüler ausgehen.“ Nur „durch die Erfahrung von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit können Kinder und Jugendliche zum kompetenten Umgang mit Musik in ihrer Lebenswelt erzogen werden“¹³⁸¹. Weiterhin gehört es zum Inhalt des Musikunterrichts, sich an der musikalischen Umwelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren und lebensweltliche Diskrepanzen und Zwiespältigkeiten im täglichen Umgang mit Musikpraxen und -kulturen zu thematisieren und zu kommunizieren.

6. Merkmal: Fächerübergreifendes Arbeiten

Wenn der Lebensweltbezug Orientierungspunkt thematischer Bezüge sein soll, lassen sich Unterrichtsthemen nicht mehr nur ausschließlich über fachgebundene Inhalte erschließen. Stehen die Interessen der beteiligten Lehrer und Schüler zur Disposition, überschreitet der Musikunterricht oft die (traditionellen) Grenzen des Faches Musik. So wird ein Lernen in sinnvollen Zusammenhängen ermöglicht.

7. Merkmal: Projektunterricht

Der Projektunterricht als Unterrichtsform verbindet grundsätzlich die ersten sechs genannten Merkmale. Dethlefs-Forsbach benennt die von Gudjons¹³⁸² beschriebenen zehn Merkmale des Projektunterrichts: Situationsbezug, Orientierung an den Bedürfnissen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Gesellschaftliche Praxisrelevanz, Zielgerichtete Projektplanung, Produktorientierung, Einbeziehung vieler Sinne, Soziales Lernen, Interdisziplinarität, Bezug zum Lehrgang.

8. Merkmal: Vernetzung von Unterricht und Schulleben

Das Fach Musik bietet vielfältige Möglichkeiten, in einer Schule des Lebens und Lernens einen Beitrag zur Gestaltung des sozialen und kulturellen Schullebens zu leisten. Über das Einbringen musikalischer Beiträge erhält das Fach

¹³⁸¹ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 422

¹³⁸² vgl. Gudjons, 2001

Musik einen funktionalen Auftrag, den einzulösen für die Schüler über das traditionelle Lernen hinaus wichtige Erfahrungen im Bereich der lebenspraktischen Dienstleistung am Anderen bzw. an der sozialen Gemeinschaft mit sich bringt. Darüber hinaus erfahren die Schüler „bei der selbständigen Planung und Durchführung von musikbezogenen Schulveranstaltungen ... über aufführungspraktische und künstlerische Aspekte hinaus auch organisatorische, ökonomische und soziale Bedingungen des Musiklebens“¹³⁸³.

9. Merkmal: Beitrag zur Allgemeinbildung

Bezugnehmend auf Hans Werner Heymanns Allgemeinbildungskonzept¹³⁸⁴ hat Hans Bäßler folgende Aufgaben eines Musikunterrichts als integralen Bestandteil einer umfassenden Allgemeinbildung definiert: „Lebensvorbereitung, Stiftung kultureller Kohärenz, Weltorientierung, Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft, Einübung in Verständigung und Kooperation, Stärkung des Schüler-Ichs.“¹³⁸⁵ Durch das projektbezogene Arbeiten erlangen die Schüler methodische Kompetenzen, üben sich im selbstständigen Lernen und erwerben im musikbezogenen Zusammenhang die Kompetenz eines „lebenslangen Musikkernens“.

10. Merkmal: Medienerziehung

Der Musikunterricht leistet bei gezielter und sinnvoller Nutzung der modernen Medien sowohl in Unterstützung des eigentlichen Unterrichts als auch im Einsatz für Präsentationen und kreative Gestaltungen einen wichtigen Beitrag zur Medienkompetenz. Ziel ist ein verantwortungsvoller Umgang mit diesen Medien in sozialer Verantwortung auch im privaten Gebrauch.

Quasi rahmenbildend für die genannten Merkmale des Musikunterrichts ist die Erhaltung und Vermittlung einer grundsätzlichen Lernfreude im allgemeinen und im musikbezogenen Zusammenhang. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern unterstützt den Gedanken einer Schule als Ort des Lebens und Lernens und ermöglicht hautnahe Begegnungen mit der kulturellen Umwelt.

¹³⁸³ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 423

¹³⁸⁴ vgl. Heymann, 1997

¹³⁸⁵ vgl. Bäßler, 1997, zitiert nach: Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 423

18.6.10 Einordnung

Beate Christiane Dethlefs-Forsbach hat mit ihrer Arbeit zum „fächerübergreifenden Unterricht aus der Sicht des Faches Musik“ eine umfangreiche und gründliche „historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen“ zu dem Thema vorgestellt. Die hier aufgeführte Konzeption des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ bildet nur einen kleinen im Zusammenhang dieser Arbeit relevanten Teil ab. In ihrer Arbeit begründet Dethlefs-Forsbach ausführlich, dass der „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ ein wichtiges Element einer inneren Schulreform werden könne, da über die Methode des Projektunterrichts mit dem Leitbild des individuellen Lernens und der Berücksichtigung der Interessen der Schüler eine Schule des Lebens und Lernens zu gestalten ist, in der das Lernen ganzheitlich an komplexen Themen ausgerichtet wird. Das Postulat einer am Interesse der Schüler ausgerichteten Themenwahl kollidiert fast zwangsläufig mit dem traditionellen Fächerkanon, der der Vielfältigkeit und Komplexität „natürlicher“ Interessensgebiete und uneingeschränkter, aus Neugier an der Umwelt entstehender „Erregungspotentiale“ von Kindern nicht gerecht werden kann. In diesem Sinne erkennt und begründet Dethlefs-Forsbach die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts und konkretisiert ihren Blick auf die Situation des musikpädagogischen Handelns in der Schule mit der Fragestellung: Wie kann das Fach Musik durch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern Identität erfahren und gleichzeitig reformpädagogischen Ansprüchen gerecht werden? In dieser Fragestellung formiert sich jedoch ein leicht gewandelter Blickpunkt, in dem sich das Interesse strukturellen Fragen des Stellenwerts eines „Faches Musik“ innerhalb des Fächerkanons zuzuwenden scheint und eine Wertschätzung für eine konsequente Anwendung reformpädagogischer Ideale vermutet werden kann. Zum Ersteren sei bemerkt, dass sich eine Aufgabenstellung, welche die Suche nach der Identität des Faches Musik zum Inhalt hat, dem Verdacht aussetzt, die Form der schulischen Struktur über den Inhalt zu stellen, mit dem diese Form zu füllen sei. Darüber hinaus muss die Frage gestattet sein, worin sich die Identität des Faches Musik manifestiere und was daran schützenswert sei. Des Weiteren ergibt sich in der Fragestellung der Eindruck, nicht der fächerübergreifende Unterricht sei zu propagieren, sondern die Gefahr des „Zu-kurz-Kommens“ des Faches Musik im Zusammenwirken

aller Fächer zu erkennen und entsprechend gegen zu wirken. In der Formulierung eines weiteren Grundgedankens lässt sich dieser erste Eindruck jedoch relativieren. So sucht Dethlefs-Forsbachs Antworten auf die Fragen, „was fächerübergreifender Unterricht mit Musik ist, welchen Stellenwert er im Rahmen der Schule realiter hat und zukünftig haben soll“¹³⁸⁶. Hier geht es nun um den besonderen Anteil, den Musik (genauer: das Fach Musik!) im fächerübergreifenden Unterricht (ab der Sekundarstufe I) haben könnte und die Reflexion über den Ist-Zustand.

18.6.10.1 Noch einmal: Die „trüben Quellen“¹³⁸⁷ einer Schulkritik als Impuls der Reformpädagogik

Beate Christiane Dethlefs-Forsbach rekurriert in der historischen Herleitung fächerübergreifender Grundgedanken ausdrücklich auf die reformpädagogische Bewegung und stellt sowohl allgemeinpädagogische als auch musikpädagogische Zusammenhänge mit Teilbewegungen (bspw. Kunsterziehungsbewegung, Landerziehungsheime, Arbeitsschule) her. Sie stellt fest, dass es „kein Zufall [ist], dass die Schulideen aus der Zeit der reformpädagogischen Bewegung auf der Suche nach neuen Orientierungen verstärkt in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Sie sind aus einer ähnlich kritischen Einstellung gegenüber der ‚alten Schule‘ entstanden.“¹³⁸⁸ Die Autorin verweist zu Recht auf die Vielzahl der reformpädagogischen Strömungen und die Uneinheitlichkeit sowohl in der zeitlichen Abgrenzung ihrer Wirksamkeit als auch in ihrer thematischen Abgeschlossenheit. Es bleibt zu ergänzen, dass ebenso die Ursachen und Bedingungen der zur Reformpädagogik zu zählenden Bewegungen recht unterschiedlicher Art waren. Der Hinweis auf die Schulkritik als „Einheitsmotiv“ der Reformpädagogik und der Vergleich zur aktuellen Krisensituation der Schule vernachlässigen die historischen Dimensionen der gesellschaftlich-sozialen Bedingungen der Zeit zwischen 1890 und 1933.¹³⁸⁹ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich hinter den heute vermeintlich fortschrittlich erscheinenden pädagogischen Konzepten der

¹³⁸⁶ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 18

¹³⁸⁷ Tenorth, 2010, S. 206

¹³⁸⁸ Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 27

¹³⁸⁹ vgl. 12.3.6 Kritischer Exkurs: Die Reformpädagogik in ihrer pädagogischen und ihrer historischen Gestalt

reformpädagogischen Bewegung¹³⁹⁰ in vielen Fällen äußerst undemokratische, anti-aufklärerische und bisweilen rassistische Denkformen verbargen, die teilweise sogar einzelne Elemente der Exklusivität des bestehenden Schulsystems gestützt haben. So trifft es nicht zu, dass durch die Gründung der Landerziehungsheime durch Hermann Lietz die „Grenze zwischen Schule und Leben ... sozial beseitigt“ wurde, wie Dethlefs-Forsbach schreibt. In national-konservativer-antisemitischer Gesinnung führte Lietz die Landerziehungsheime nicht nur in strikter Trennung der Schülerschaft nach Geschlecht und Altersstufen; Wolfgang Keim spricht in diesem Zusammenhang von „Fluchtburgen für die Kinder der Reichen“¹³⁹¹, da die Landerziehungsheime „teure Privatschulen“ für „Begüterte“¹³⁹² waren. Lietz selbst sprach sich für ein Zuwanderungsverbot für Juden und ihren Ausschluss aus der deutschen Gesellschaft¹³⁹³ aus. Auch wenn es im Ergebnis der reformpädagogischen Ansätze zu unbestreitbar wertvollen und unwiderrufbar aktuellzeitlosen Grundprinzipien einer „vom Kinde aus“-gehenden Pädagogik geführt hat und viele Unterrichtsgrundsätze, welche den Schüler mit seinen Interessen, Gedanken und Begabungen in den Mittelpunkt stellen und aus dieser subjektbezogenen Perspektive seine Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit anstreben, auf reformpädagogische Initiativen zurückzuführen sind, darf die historische Gestalt der Reformpädagogik nicht aus den Augen verloren werden, um eine Glorifizierung reformpädagogischer Ansätze bzw. ihrer vermeintlichen Väter (und Mütter) zu vermeiden und die Würdigung ihrer praxisrelevanten Ergebnisse für die heutige Pädagogik nicht als nostalgische Retrospektive zu betrachten. Schließlich erfolgt die Wertschätzung zahlreicher Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Erfahrungsbezug, Projektorientierung, Offenheit des Unterrichts, Selbsttätigkeit, Ganzheitlichkeit nicht aus Mangel an besseren pädagogischen Einsichten quasi als hilfloser Rückgriff auf irgendwann einmal als modern gehandelte schulreformerische Ansätze. Das moderne Bild einer kon-

¹³⁹⁰ Oelkers erinnert daran, dass die der Reformpädagogik zugeschriebenen Ideen im Grunde nur als „Teil einer langen Kontinuität“ reformerischer Anstrengungen des gesamten 19. Jahrhunderts in der Hochzeit der Reformpädagogik ihre praktische Ausformung erhalten haben. (Oelkers J., 1989, S. 9)

¹³⁹¹ Keim, 30.12.1999

¹³⁹² vgl. auch Oelkers H., 2010

¹³⁹³ vgl. Lietz, 1919

struktivistischen Wirklichkeitserschaffung durch den Schüler, in dem der Lernprozess als ein individueller Vorgang der aktiven Wissenskonstruktion in sozialen Bezügen verstanden wird, stellt praktisch – unterstützt durch neurobiologische Erkenntnisse – als Nachfolgemodell der behavioristischen und kognitivistischen Pädagogik den aktuellen Stand der Pädagogik dar. Das Methodenrepertoire der reformpädagogischen Bewegungen dient sich somit einer wissenschaftlich und erkenntnistheoretisch fundierten Pädagogik und ihrer Didaktik an, welche nicht als Antireaktion auf gesellschaftlich-politische Verhältnisse, sondern im Sinne eines aktuellen erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsstands und wohl auch unterstützt durch individualisierende, postmoderne Lebensphilosophien diese methodischen Entscheidungen für zwangsläufig halten.¹³⁹⁴

Im Zusammenhang der aktuellen Konzeptionen musikpädagogischen Handelns stellt die Konzeption des „fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ eine grundlegende Auseinandersetzung auf methodischer Ebene dar. Insofern handelt es sich um einen wertvollen Beitrag zur Grundlegung und Rechtfertigung des fächerübergreifenden Arbeitens als Unterrichtsmethode und nicht im eigentlichen Sinne um eine musikpädagogische Konzeption.

18.6.10.2 Fächerübergreifender Unterricht aus konstruktivistischem Blickwinkel

Im konkreten Bezug zur konstruktivistischen Sichtweise erhält der „fächerübergreifende Unterricht“ eine eigene Argumentation. Betrachtet man konstruktivistische Lernvorgänge insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen und motivationalen Bedingungen, so fällt der Blick auf den Vorgang des sozialen Aushandelns und des Generierens von Bedeutungen in persönlich relevanten Problemsituationen. An dieser Schnittstelle korrespondiert der „sozio-konstruktivistische Lernbegriff ... stark mit der Methodik des fächerübergreifenden Unterrichts“¹³⁹⁵. Komplexität, Realitätsnähe und Authentizität von Lernsituationen bieten vielversprechende Anschlussmöglichkeiten zur Perturbation. Ein konstruktivistisch

¹³⁹⁴ Diese Einschätzung geschieht wiederum selbstverständlich vorbehaltlich der bereits oft erwähnten erkenntnistheoretischen Sicht der Wissenschaften.

¹³⁹⁵ Maier, 2006

orientierter Unterricht stellt deshalb möglichst lebensnahe Lernsituationen zur Verfügung. Allerdings kann ein rein fachspezifischer Zugang die Komplexität der Lebenswirklichkeit kaum erfassen. Die Schüler „können die Aufgaben nur dann angemessen bearbeiten, wenn sie aus einer fachübergreifenden Perspektive heraus Informationen sammeln und Lösungsstrategien entwickeln“¹³⁹⁶. Dem gegenüber steht die Orientierung an fachimmanenten Aspekten des traditionellen Fachunterrichts. Da der Schüler letztlich selbst aktiv neue Wissensbereiche konstruiert und der Lehrer nur als Moderator das Lernen unterstützen und begleiten kann, findet sich der konstruktivistische Ansatz in allen Methoden wieder, die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler aufgreifen und fördern wie Schüler- und Handlungsorientierung oder Projektunterricht. Im Projektunterricht lassen sich in besonderem Maße die Interessen und Vorerfahrungen der Schüler aufgreifen und somit eine persönliche Identifikation mit dem Lerngegenstand herstellen. Die Form des fächerübergreifenden Arbeitens erfordert explizit eine Kultur des sozialen Umgangs und der Kommunikation. Projekte müssen geplant, in arbeitsteiligen Kleingruppen erörtert und durchgeführt und nicht zuletzt in Präsentationen zusammengeführt und zum Abschluss gebracht werden. Im Projektunterricht als Idealform des fächerübergreifenden Arbeitens werden Bedeutungen insbesondere durch intensive Kommunikationsstrukturen und soziale Beziehungsebenen konstruiert und in der Auseinandersetzung mit Wissenskonstruktionen von Mitschülern und Lehrern verglichen und ggf. dekonstruiert. Im Sinne eines Aufbaus heuristischer Kompetenzen und Problemlösestrategien aus konstruktivistischer Perspektive bietet der fächerübergreifende Unterricht eher die Möglichkeit, überfachliche Kompetenzen zu erwerben.

18.6.10.3 Fächerübergreifendes Arbeiten für genuin musikalische Inhalte

Über fächerübergreifendes Arbeiten mit dem besonderen Blick auf das Fach Musik nachzudenken, bedeutet zunächst einmal, die Schnittmenge der Begründungen und Argumente der Diskussion über überfachliche Kompetenzen und der der Reformpädagogik entlehnten Methoden auszuklammern und sich auf das

¹³⁹⁶ Maier, 2006

originär fachimmanente zu fokussieren. Denn selbstverständlich findet auch das Fach Musik in der Schüler- und Handlungsorientierung, im Projektunterricht oder in dem Postulat nach einer Förderung der Selbstständigkeit und der Selbsttätigkeit die gleichen, mehrfach genannten Argumente. Dieses gilt insbesondere für die musikalischen Lerninhalte, die sich eher in kognitiver Auseinandersetzung und im sachunterrichtlichen Verständnis auf Fakten und Inhaltswissen beziehen. Wird nun die eigentliche Teilmenge der speziell musikpädagogischen Zielsetzungen mit den Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts in einen Zusammenhang gebracht, so ergeben sich unter Bezugnahme auf „17.9 Der Kompetenzbegriff im Fach Musik: Zusammenfassung“ folgende Gesichtspunkte:

Wenn musikalische und musikbezogene Kompetenzorientierung bedeutet, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sowohl in praktischer Ausübung als auch als Hörende Musik als ein Element ihrer Lebensgestaltung zu nutzen und sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren, so findet der fächerübergreifende Unterricht seine Begründung in verschiedenen Aspekten:

1. **Praktische Ausübung:** Im Spektrum der praktischen Möglichkeiten (Singen, Musizieren mit Instrumenten, Tanz und Bewegung) tragen vielfältige Bezüge zu anderen Fächern (bspw. Deutsch, Sachunterricht, Religion, Kunst, Sport) dazu bei, Musik als Bestandteil der Lebensumwelt in ihrer Funktionalität, in ihrer geschmacksbildenden Relevanz oder in psychologischen Bedeutung erfahren zu können.
2. Musik sowohl der täglichen Umwelt als auch aus dem Bereich unbekannter Kulturbereiche trägt als wesentliches Element der schulischen Musikpädagogik zur ästhetischen Erziehung bei. Dass der Umgang mit Musik in seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz nicht auf die fachspezifischen Aspekte reduziert werden kann, begünstigt das fächerübergreifende Arbeiten.

Musikalisch kompetentes Handeln bedeutet nach Harnischmacher Verantwortung tragen zu können für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst.¹³⁹⁷ Wenn „Musikpädagogische Ziele ... nicht (nur) der Entwicklung

¹³⁹⁷ Harnischmacher, 2008, S. 22

musikbezogener Objektivationen [dienen], sondern der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Kenntnisse bezogen auf musikalische Wirklichkeit¹³⁹⁸, so bieten sich projektorientierte und fächerübergreifende Unterrichtsformen an, da die „musikalischen Wirklichkeiten“ in ihrer persönlichen Bedeutungszuweisung immer auch an außermusikalische Einflüsse gebunden sind. Zum Gedanken eines fächerübergreifenden Arbeitens im künstlerischen Bereich stellt Ursula Brandstätter in ihrem kunstpartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung fest, dass „Kunstunterricht, der sich nicht auf einzelne Kunstsparten spezialisiert, sondern kunstpartenübergreifend ist, ... die Besonderheiten der verschiedenen Kunstformen kennen und berücksichtigen [muss]. Die Erkenntnisse der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede stellt die Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzeptes dar.“¹³⁹⁹

Mit der „Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik“ als Teil der umfangreichen historisch-systematischen Untersuchung „Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik“ hat Beate Christiane Dethlefs-Forsbach ein wichtiges Grundlagenwerk zur Methode des fächerübergreifenden Unterrichts geschaffen. Im Feld der aktuellen musikpädagogischen Konzepte und Konzeptionen steht ihre Arbeit damit eher in der allgemeinen Rubrik der Grundlegung methodischer Arbeitsweisen mit einem Seitenblick auf die musikpädagogische Relevanz.

18.7 Musik als Anstiftung: Von der Theorie zur Intervention und zum Projektmanagement (Stephan Hametner, 2006)¹⁴⁰⁰

Stephan Hametner veröffentlichte 2006 seine „Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik“ unter dem Titel „Musik als Anstiftung“. Ausgehend von der Feststellung, dass Musik grundsätzlich jedem menschl-

¹³⁹⁸ Harnischmacher, 2008, S. 225 f.

¹³⁹⁹ Brandstätter, 2004, S. 13

¹⁴⁰⁰ vgl. Hametner, 2006²

chen Wesen bedeutsam ist, widmet sich Hametner der Frage, wie es „in einer Zeit der kulturellen Pluralität, der ständigen Verfügbarkeit von Musik und der schwindenden Anschlussfähigkeit herkömmlicher Inhalte und Beziehungsangebote“¹⁴⁰¹ möglich ist, Musikunterricht zu erteilen, in dem die Lernenden erreicht und unmittelbar in ihrer musikalischen Erlebniswelt berührt werden. Dabei zeichnet Hametner einen allgemeinpädagogischen Weg auf der Grundlage systemisch-konstruktivistischen Gedankenguts nach und verknüpft ihn mit den Besonderheiten musikpädagogischen Unterrichts. Als Psychotherapeut und Systemischer Coach ergänzt er die (musik)pädagogische Diskussion um kommunikationstheoretische und beziehungsrelevante Komponenten der systemischen Psychologie. In dem ersten Band einer geplanten Reihe setzt er sich zunächst mit der Frage auseinander, ob und ggf. wie Musik Bedeutung kommuniziert und erschließt auf der unteren Ebene einer erkenntnistheoretischen Grundlegung die Begriffe der Kommunikation und der Bedeutung und ordnet sie in einen konstruktivistischen Zusammenhang ein. Hametner versteht unter Musik „alle klanglich-motorischen Phänomene . . . , die von Menschen intentional gebraucht und durch menschliche Bewegungen hergestellt werden, unabhängig davon, ob in der jeweiligen Kultur dieser Vorgang tatsächlich mit Musik bezeichnet wird oder nicht“¹⁴⁰².

18.7.1 Die untere Ebene: Erkenntnistheoretische Grundlegung

18.7.1.1 Kommunikation

Hametners kommunikationstheoretische Grundlagen bildet zum einen das Nachrichten-Übertragungsmodell von Shannon & Weaver¹⁴⁰³, bei dem die übertragenen Informationen weniger mit Bedeutungen als mit physikalisch bestimmbar Einheiten zu tun haben, und – darauf aufbauend – die Erweiterung dieses Modells durch Meyer-Eppler¹⁴⁰⁴ um den Begriff des Verstehens innerhalb einer gemeinsamen Schnittmenge des individuellen Zeichenrepertoires von Kommunikator

¹⁴⁰¹ Hametner, 2004

¹⁴⁰² Hametner, 2006², S. 10

¹⁴⁰³ Shannon & Weaver, 1976

¹⁴⁰⁴ vgl. Meyer-Eppler, 1959

und Rezipient. Erst durch die notwendige Berücksichtigung eines gemeinsamen Zeichenrepertoires wird das Gelingen eines kommunikativen Vorgangs ermöglicht.¹⁴⁰⁵ Mit Blick auf die literarische Hermeneutik stellt Hametner den Kriterien der Interpretation, wie sie Umberto Eco formuliert¹⁴⁰⁶, musikalische Ableitungen gegenüber. Eco unterscheidet in seiner Auseinandersetzung mit Grenzen und der Gültigkeit von Interpretationen im literarischen Sinne zwischen einer *intentio auctoris* (der Absicht des Autors), einer *intentio operis* (dem buchstäblichen, wortwörtlichen „Sinn“ eines Textes)¹⁴⁰⁷ und einer *intentio lectoris* (der Interpretation des Rezipienten, literarisch betrachtet: des Lesers). Hametner hält eine musikalische Interpretationstheorie der *intentio auctoris* für problematisch, da insbesondere bei historischer Musik der Zugang zu Kompositionsabsichten schwierig sei und im Sinne einer Beobachtung 2. Ordnung jede Aussage eines Komponisten über musikalische Intentionen eben eine Beobachtung und ohne validen Wahrheitsanspruch sei. Die Interpretation im Sinne einer *intentio operis* bezieht sich auf die musikalische Textvorlage, welche durch den künstlerischen Interpreten als Kunstwerk, durch den Rezipienten als Deutung des Gehörten verstanden wird. Eine „objektive ... Abbildbarkeit der musikalischen Wirklichkeit“¹⁴⁰⁸ bezweifelt Hametner, da einerseits ein großer Teil jemals erklungener Musik nicht schriftlich erfasst sei und andererseits die Analyse vorliegender Substrate den soziokulturellen und biographischen Hintergrund des Komponisten vernachlässigen und damit unterschiedliche Erfahrungshorizonte zu unterschiedlichen Interpretationen führen würden.¹⁴⁰⁹ Letztlich sieht Hametner in der *intentio lectoris* den eigentlichen Schwerpunkt musikalischer Interpretation.

„Musik kommt aus dem Blickwinkel der intentio lectoris eine anregende bzw. anstiftende Rolle zu, die jedem Hörer erlaubt, seine eigenen Interpretationen zu treffen.“¹⁴¹⁰

¹⁴⁰⁵ vgl. 7 Die Theorie der Kommunikation

¹⁴⁰⁶ Eco, 1992, S. 76 f.

¹⁴⁰⁷ Hier dürfte Sinn in der Bedeutung einer allgemeinen Übereinkunft über gemeinsame Wortsymbolverständnisse gemeint sein.

¹⁴⁰⁸ Hametner, 2006², S. 21

¹⁴⁰⁹ vgl. Ecos Verständnis einer „hermetischen Abdrift“ Eco, 1992, S. 428

¹⁴¹⁰ Hametner, 2006², S. 25

18.7.1.2 Bedeutung

Die Bedeutsamkeit von Musik für den Menschen erfordert vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistisch orientierter Musikpädagogik eine semiotische Untersuchung. Musik ist als ein bedeutungsvolles Zeichensystem zu verstehen, welches „im Hörer Begriffe und sprachliche Konnotationen, Imaginationen und Gefühle und Handlungen auslöst“¹⁴¹¹. Über das Auslösen bzw. Irritieren hinaus liegt die Entscheidung über das Gehörte und die Zuweisung einer Bedeutung bei dem Hörer. Hametner führt dieses Verständnis auf das kommunikativ-pragmatische triadische Zeichenmodell von Charles Sanders Peirce zurück.¹⁴¹² Die drei Komponenten eines Zeichens, Repräsentamen, Objekt und Interpretant, bilden eine gleichzeitige Relation zueinander. Bei dem Repräsentamen handelt es sich grundsätzlich um ein Zeichen, das in bestimmter Hinsicht für ein Objekt, also für etwas Bestimmtes steht. Dabei „repräsentiert“ es das Objekt nicht, sondern stellt nur gewisse Merkmale des Objektes dar. Anders gesagt ist das Repräsentamen das „wahrnehmbare Objekt“, welches als Zeichen fungiert. Dieses Repräsentamen bewirkt eine Semiose, also einen „unendlichen Prozess der Bedeutungsbildung“¹⁴¹³. Mit dem Begriff des Objektes ist nicht der physisch vorhandene Gegenstand (oder eine Klasse von Gegenständen bzw. Dingen) gemeint, sondern allenfalls die Vorstellung davon, die jedoch in vielerlei Hinsicht mit dem realen „Ding“ übereinstimmt. Der Interpretant steht nicht für die „interpretierende“ Person, sondern für die emotionalen, kognitiven und handlungsleitenden „Perturbationen“, die in der Person als Beobachter ausgelöst werden. Somit steht der Interpretant für die Genese von Bedeutung, deren prinzipielle Unendlichkeit eingeschränkt wird durch gesellschaftliche Absprachen und Übereinkünfte, wodurch, es „im Sinne einer kulturellen und arbiträren Übereinkunft (Code) zu einer Eingrenzung des Semiose-Prozesses und letztlich zu einer Vereinfachung von Bedeutung“¹⁴¹⁴ kommt. Der dennoch hohen Anzahl möglicher Konnotationen auf der Empfängerseite entspricht auf der Senderseite ebenfalls eine schier

¹⁴¹¹ Hametner, 2006², S. 3

¹⁴¹² vgl. Peirce, 1983

¹⁴¹³ Hametner, 2006², S. 3

¹⁴¹⁴ Hametner, 2006², S. 3

unendliche Vielzahl möglicher Sinnzuweisungen. Hametner stellt den Zusammenhang zur musikalischen Bedeutungszuweisung her:

„Kunst nimmt diese Eingrenzung nicht vor, sondern setzt im Gegenteil genau auf die Stimulierung von Interpretanten. Sie ist deshalb für verschiedene Interpretationen besonders offen. Musik ist nicht verantwortlich dafür, was ihre hörenden Beobachter wahrnehmen und welche Bedeutung diese in sie hineininterpretieren.“¹⁴¹⁵

So wird das Konzept der Semiose zu einer Theorie des Beobachtens. Die Sinn- und Bedeutungszuweisung durch den Betrachter geschieht im Gefüge persönlicher Bedingungsverhältnisse sowohl auf der Grundlage seiner Sozialisation und biographischen Individualität als auch im Zusammenhang mit generell subjektiven Konstruktionen. Hametner sieht die besondere Eignung dieses pragmatischen Zeichenmodells von Charles Sanders Peirce zur Übertragung auf die Bedeutungsfrage in musikalischen Zusammenhängen in der Berücksichtigung sowohl historisch-traditioneller als auch autonom-subjektbezogener Bedingungsfaktoren.

„Die Herstellung von [musikalischer, R.K.] Bedeutung ist nicht länger an eine Beobachtung, sondern an einen Beobachter gebunden.“¹⁴¹⁶

Ausgangspunkt und erkenntnistheoretische Grundlage des musikpädagogischen Entwurfs Hametners ist der philosophische Konstruktivismus in der Begründung durch Heinz von Foerster und Ernst von Glasersfeld. Die zentralen Aussagen dieser Theorie des Beobachters seien noch einmal erwähnt:

- Die Vorstellung einer objektiven Wahrheit wird aufgegeben zugunsten der Annahme einer individuell konstituierten Wirklichkeit in einem Prozess der subjektiven Deutung durch den Beobachter.
- Dadurch wird die wahrgenommene Umwelt zur eigenen Erfindung.

¹⁴¹⁵ Hametner, 2006², S. 4

¹⁴¹⁶ Hametner, 2006², S. 4

- Lebensweltliche Vorgänge beeinflussen die individuelle Wahrnehmung und führen zur Konstruktion, zur Rekonstruktion und zur Dekonstruktion durch den Beobachter.
- Beobachtungsfördernde Leitdifferenzen helfen, einen bedeutsamen Unterschied festzustellen und ihn mit inneren Dispositionen zu vergleichen. Der Beobachter greift in selbstreferentieller Weise darauf zurück.
- Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann passend („viabel“), wenn sie für uns zu einer kongruenten Übereinstimmung zwischen Wissen und Wirklichkeit führen.

Aufbauend auf dem Konstruktivismus verweist Hametner auf die systemtheoretischen Zusammenhänge und greift auf die grundlegenden Aussagen zur Systembeschaffenheit sowohl psychischer, physischer als auch sozialer Systeme zurück. Die Abgrenzung zwischen Innen- und Außenwelt des Systems, also die Differenz zwischen Selbst- und Fremdreferenz bestimmt das Verhältnis von Umwelt und System. Die hohe Komplexität der im Menschen wirksamen Systeme als auch der sozialen Systeme – Systeme sind im Sinne von Foersters nichttrivial – ist für die Unberechenbarkeit und fehlende Instruierbarkeit der Systeme verantwortlich. Autopoietische Systeme sind Organisationen, die sich selbst erzeugen, sich selbst organisieren und selbstreferentiell arbeiten. Sie sind operational geschlossen, beziehen also alle Aktivitäten und Operationen ausschließlich auf sich selbst. Mittels struktureller Kopplung sind Systeme durch ihre Umwelt verstörbar und irritierbar. Die dann auslösbaren Operationen lassen sich mit den Begriffen der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion bezeichnen. Diese Verbindung aus Irritation und Semiose nennt Hametner „Anstiftung“.

18.7.1.3 Musik als Anstiftung

Im musikpädagogischen Zusammenhang unterscheidet er die unmittelbare Anstiftung des Beobachters zu konkreten Handlungen, die in ein Anstiftungsprodukt münden von dem Spezialfall der Anstiftung, dem „Reden über Musik“. Im letzten Fall ergeben sich für Hametner drei relevante Beobachterrollen:

- der Beobachter im Zuge von Musikvermittlung,
- der Beobachter als Teilnehmer eines Diskurses,
- der Beobachter als Musikwissenschaftler.

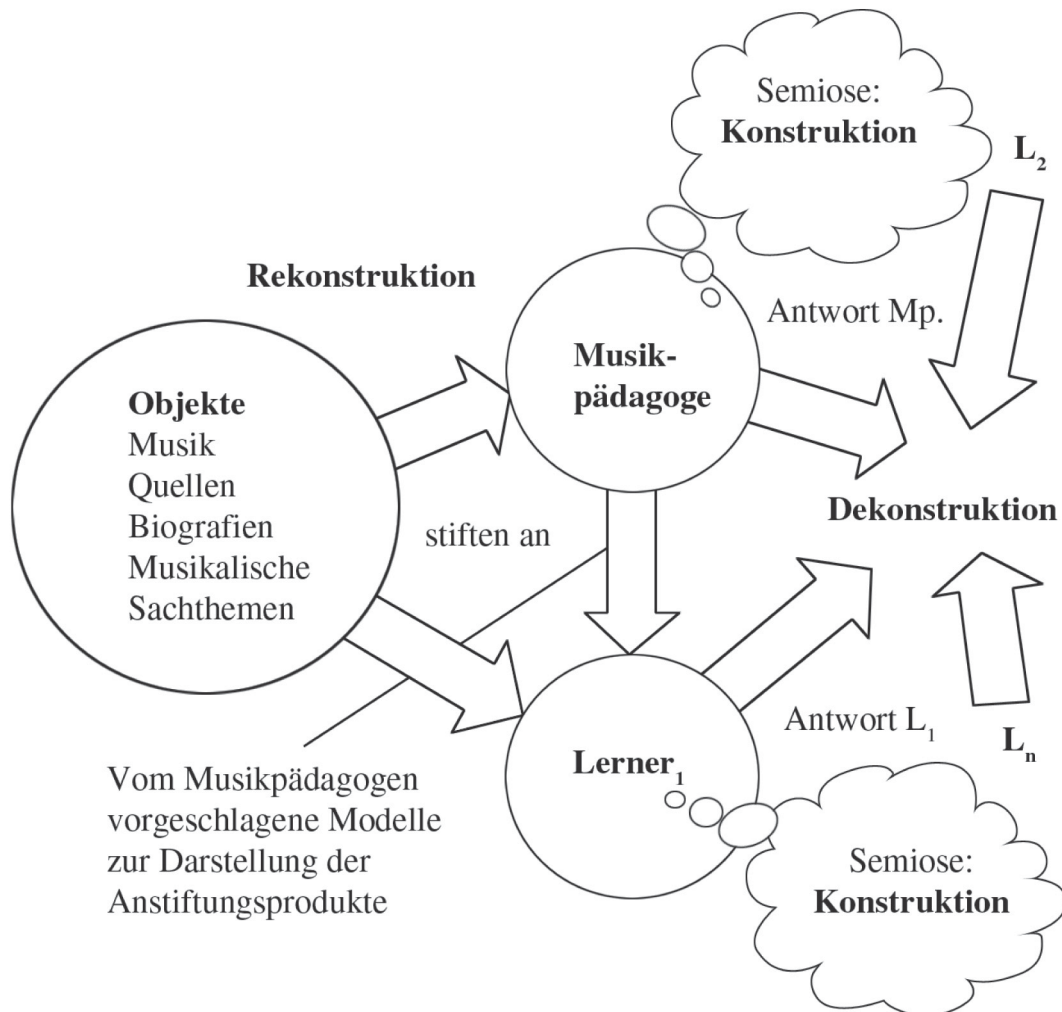
1. Der Beobachter im Zuge von Musikvermittlung

An dieser Stelle tritt die besondere Situation der Beobachterrollen im Verhältnis Lehrender und Lernender in den Vordergrund. Beide Seiten werden zu Beobachtern von Musik, welche ihre Beobachter zu verschiedenen Konstruktionen anstiftet. Der Lehrende „ist nun mit der Aufgabe betraut, die Auseinandersetzungen der Beobachter mit dieser Musik und den Dialog zwischen ihnen in systemisch-konstruktivistischer Weise zu gestalten. Im Zuge schulischer Musikvermittlung übernehmen Musiklehrer daher die Aufgabe von Moderatoren.“¹⁴¹⁷ Während die (Musik)Lehrer die Lernenden über entsprechende Impulse zu den Objekten anzustiften versuchen, vollziehen diese „im Zuge ihrer Anstiftung Prozesse von Semiose und Rekonstruktionen, denen Gedanken, Gefühle, Handlungen und schließlich Bedeutungen bezüglich der Objekte entwachsen“¹⁴¹⁸. Über methodische Angebote kann der Lehrende den Lernenden Möglichkeiten zur Darstellung der Anstiftungsprodukte bieten.

Wesentlich ist die pädagogische Haltung, den Rahmen für Konstruktionen, Rekonstruktionen und Dekonstruktionen sowohl bei den Lernenden als auch beim pädagogisch Verantwortlichen offen zu halten und das Bewusstsein für den subjektiven Charakter der Wirklichkeitskonstruktionen bei allen Beteiligten zu schärfen.

¹⁴¹⁷ Hametner, 2006², S. 125

¹⁴¹⁸ Hametner, 2006², S. 125

Abbildung 27: Stephan Hametner: Beobachterrollen im Zuge von Musikvermittlung¹⁴¹⁹

Das „Reden über Musik“ im Vergleich der unterschiedlichen Anstiftungsprodukte mit dem Lehrenden als Moderator übt mit Blick auf die Ergebnisse anderer Teilnehmer das Dekonstruieren als eine Feststellung der potentiellen und legitimen Andersartigkeit und damit der Gültigkeit von Unterschieden.

¹⁴¹⁹ Hametner, 2006², S. 127

„Dekonstruktion kann derart als kreative Arbeit gesehen werden. Sie zertrümmert eindeutige allgemeingültige Wirklichkeiten und trägt durch das Sammeln von varianten Sichtweisen zur Konstruktion von Alternativen bei. Das Ziel von Dekonstruktion ist die Schaffung von Variation.“¹⁴²⁰

Eine besondere Möglichkeit der Schulung eigener Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit ergibt sich in der Anstiftung durch „offene“ Kunstwerke, welche sich durch eine Offenheit in Form und interpretatorischen Reichtum auszeichnen. Sie bieten eine „Partizipation von Beobachtern durch Improvisation und Exploration, ... die Bereitstellung von Kombinations-, Wahl- und Auswahlmöglichkeiten ihrer Lesemöglichkeiten, Entscheidungsfreiheit in ihrer Wahrnehmung, ihre prinzipielle Mehrdeutigkeit, die Möglichkeit zu Perspektivenwechsel“¹⁴²¹. So ergeben sich durch die Beobachtung „offener“ Kunstwerke zahlreiche Möglichkeiten zur konstruktiven Anstiftung.

2. Der Beobachter als Teilnehmer eines Diskurses

Die Bedeutung von Musik generiert sich zu einem unbestimmbaren, aber sehr großen Anteil über einen sozialen Abgleich und ein kulturelles Aushandeln von Bedeutungen. Sowohl im unmittelbaren, zwischenmenschlichen Dialog als auch in öffentlichen, massenmedial vermittelten Kommunikationssituationen gelingt auf sprachlicher Ebene, was Musik als ein asemantisches Gebilde eo ipso nicht leisten kann: Der Austausch und die Vermittlung von subjektiven Bedeutungen, welche derart eine Orientierungshilfe für das pragmatische Handeln darstellen. So evozieren bestimmte Haltungen oder Aussagen in Dialogen oder Diskursen über Musik bestimmte Haltungs- oder Handlungsmuster des Individuums. Eine wesentliche Aufgabe des pädagogischen Handelns ergibt sich aus der subjektiven Konstruktion insbesondere massenmedialer Diskurse. Deren Beiträge sind in ihrer ideologischen „Aufladung nicht selten durch individuelle und institutionelle Ziele wie Gewinn, Steigerung und Erhaltung von Definitivonsmacht bzw. ökonomischen Interessen motiviert“¹⁴²². Als inhaltliche Aufgabe

¹⁴²⁰ Hametner, 2006², S. 128

¹⁴²¹ Hametner, 2006², S. 132

¹⁴²² Hametner, 2006², S. 145

einer musikpädagogischen Erziehung zur verantwortungsvollen, eigenständigen und autonomen Teilhabe am kulturellen Leben wird die Notwendigkeit einer emanzipationsfördernden Bewusstmachung sozialsystemischer Abhängigkeiten durch die sprachliche Metaebene deutlich. Voraussetzung eines unabhängigen „kulturelle[n] Aushandeln[s] von Bedeutung“¹⁴²³ ist nicht nur das Wissen um die Zusammenhänge, sondern auch der freie „Zugang zu den Möglichkeiten des Öffentlichmachens/Offenlegens wie Bücher, Zeitschriften, ... Radio, Fernsehen und Internet“¹⁴²⁴. Das Reden und Schreiben über Musik als individuelle Zugangsmöglichkeit zu einer irgendwie gearteten musikalischen Umwelt verweist auf die Verantwortung eines Musikunterrichts, welcher eine umfangreiche Angebotspalette individueller Bedeutungskonstruktionen anbieten muss. Denn „letztlich bestimmen die Diskurse über Musik gerade das, was wer – auch und besonders im Musikunterricht – unter Musik versteht und verstehen darf.“¹⁴²⁵

3. Der Beobachter als Musikwissenschaftler

Das Spektrum an potentiellen Bedeutungskonstruktionen erhält eine zusätzliche Erweiterung, wenn in musikwissenschaftlicher Manier historische Quellen und Zusammenhänge für gegenwärtige Einordnungen rekonstruiert werden. In dem Fall treffen historische Diskurse, in denen auf der Grundlage historischer, gesellschaftlicher Bezüge unter von der Zeit geprägten Individuen Bedeutungen ausgehandelt wurden, in ihrer subjektiven, exemplarischen Darstellung auf einen durch Vorerfahrungen konturierten Beobachter der Gegenwart. So wird deutlich, „dass bei der Rekonstruktion der Einzelkonstruktionen die Vorstellung eines einheitlichen Geschichts-Abbildes automatisch dekonstruiert, wodurch sich dissoziierte Erzählperspektiven von Geschichte ergeben“¹⁴²⁶.

¹⁴²³ Hametner, 2006², S. 145

¹⁴²⁴ Hametner, 2006², S. 145

¹⁴²⁵ Hametner, 2006², S. 149

¹⁴²⁶ Hametner, 2006², S. 150

18.7.2 Die mittlere Ebene: Didaktische Prinzipien

In der Übertragung der erkenntnistheoretischen Grundlagen in das Praxisfeld schulischen Lernens bildet quasi übergeordnet die besondere Gewichtung einer Initiation von sozialen Bezügen als Beziehungsebene den wesentlichen Kern systemisch-konstruktivistischer Didaktik. Unter Bezugnahme auf dieses elementare Verhältnis von Beziehung und Inhalt formuliert Hametner zehn Brückenschläge von einem traditionellen Lehr-Lern-Verständnis zu den Prinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik.

- *Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik*: Während der Lehrer in der traditionellen Didaktik Verantwortung trägt für eine Erschließung eines als wissenschaftlich wahrhaftig akzeptierten und vorsortierten Stoffvorrats, geht die Ermöglichungsdidaktik davon aus, dass die Lernenden sich ihr Wissen selbst erschließen. Es gibt nur Beobachterpositionen, was die Vorstellung einer Abbildbarkeit wahren Wissens ausschließt. Für den Musikunterricht „bedeutet Ermöglichungsdidaktik die Stärkung subjektiver Beobachterpositionen und die Förderung der Eigenverantwortung im künstlerischen Experimentieren und Gestalten“¹⁴²⁷.
- *Von der Belehrung zur Eigenverantwortlichkeit*: Eigenverantwortlichkeit, Eigenständigkeit und Eigenerfahrung sind Forderungen eines systemisch-konstruktivistischen Unterrichts, der in erster Linie eine intrinsische Motivation fördert und den Lernenden als eine „autopoietische Suchmaschine“ betrachtet, „die sich selbsttätig durch die Beobachtungsvorräte der Wirklichkeit gräbt“¹⁴²⁸. Im Gegensatz zur traditionellen Didaktik, welche sich an den Defiziten der Lernenden orientiert, schaut die neue Didaktik auf die Möglichkeiten und das Potential. Das Initiieren eigenständiger Erarbeitungen musikalischer Produkte und künstlerischer Prozesse überträgt den Gedanken der Eigenverantwortlichkeit in den Fachunterricht.
- *Von der Einbahnkommunikation zur Initiierung sozialer Systeme*: Die Neuordnung der Beziehungsebenen im Lehrer-Schüler-Verhältnis bedingt eine Ab-

¹⁴²⁷ Hametner, 2006², S. 159

¹⁴²⁸ Hametner, 2006², S. 159

kehr von traditionellen Einbahnkommunikationen, welche im landläufigen Verständnis von Schule häufig zur Etablierung von Gehorsamsstrukturen im hierarchischen System des schulischen Alltags genutzt wurden. Der Lehrende als Anstifter sozialer Rahmenbedingungen im Sinne systemisch-konstruktivistischer Didaktik kann auf viele Errungenschaften der Reformpädagogik zurückgreifen. Wechselnde Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) oder Zusammensetzungen von Arbeitsteams und Gruppen bewirken „die Konfrontation der Lernenden mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden“. Ziel ist die „Erhöhung der sozialen Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Aufteilung von Aufgaben mit dem Ziel, gemeinsam zu einem Gesamtergebnis zu kommen, dialogische Fähigkeiten, Kompromissfähigkeit und Frustrationstoleranz“¹⁴²⁹.

- *Von der Inhaltsebene zur Beziehungsebene*: Eine Aufwertung der Sozialstrukturen innerhalb des schulischen Lernens impliziert eine bewusste und gezielte Gestaltung der Beziehungsebene. Hametner bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Modell einer Balance zwischen einer symmetrischen und einer komplementären Kommunikation in schulischen Lehr-Lern-Situationen¹⁴³⁰. Während Watzlawick die Gleichzeitigkeit beider Formen ausschließt, lässt sich im Unterricht jedoch im besten Fall ein enges Wechselspiel beider Kommunikationsformen installieren, wenn der Lehrende dazu bereit ist und die Lernenden eine entsprechende Kommunikationskultur gewohnt sind. Eine symmetrische Kommunikation äußert sich auf der Basis einer grundsätzlichen Gleichheit in Wertschätzung, Partnerschaft, Entscheidungsfreiheiten und Wahlmöglichkeiten. Toleranz und Akzeptanz anders Denkender sind einerseits Grundlage und andererseits Folge einer symmetrischen Beziehungsebene. Auf der anderen Seite finden sich Lehrende und Lernende in einer Erziehungsbeziehung wieder, welche durch eine komplementäre Beziehungsebene gekennzeichnet ist. Dabei stellt der Erziehungsaspekt eine grundsätzliche Orientierungshilfe für die Lernenden dar.

¹⁴²⁹ Hametner, 2006², S. 161

¹⁴³⁰ vgl. Bateson, 1996 und Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007

„Erziehung beinhaltet aber immer auch das Aussprechen von Erwartungen, die der zu Erziehende erfüllt oder nicht, wobei dem Nicht-Erfüllen von Erwartungen auf dieser Ebene Konsequenzen im Dienste einer Festsetzung von Grenzen erfolgen müssen (bspw. disziplinarische Maßnahmen).“¹⁴³¹

- *Von der Auseinandersetzung mit fremd Aufoktroiertem zur Reflexion des Eigenen:* Gemeint ist hier nicht die Ablehnung der Beobachtungsvorräte anderer Mitmenschen (hier des Lehrenden), sondern ausschließlich deren aufgezwungener Allgemeingültigkeitsanspruch. Den Beobachtungen der eigenen Lebenswelt mit ihren subjektiven Bedeutungszuweisungen stehen die Beobachtungen der anderen gegenüber. Im Blick auf den Lernenden muss sich der Lehrende fragen, welche Bedeutung ein Thema für den Schüler hat, in welchem anschlussfähigen Bezug dieser zum Thema steht. Aber auch der Lehrer muss sich mit seinen eigenen Beobachtungsvorräten auseinandersetzen, muss sich fragen, welchen Anteil seine eigene Biographie an Motivation und Interesse für Inhalte und Methoden seines Unterrichts hat. Selbstreflexionsfähigkeiten gehören im Rahmen einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu den wichtigsten Kompetenzen im Lehrerberuf.
- *Von der normativen Benotung zur reflexiven Evaluation:* Im Gegensatz zum normativen Kontrollverfahren der traditionellen Pädagogik werden innerhalb der neuen pädagogischen Orientierung in Konsequenz einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise „Ansätze einer reflexiven Evaluation in Form gegenseitigen Feedbacks“¹⁴³² favorisiert. In der Perspektive auf den individuellen Schüler und auf das im Rahmen seiner Lernsituation geschaffene Ergebnis werden die eingesetzten Materialien und die Arbeitsprozesse, die der Schüler mit den Materialien durchlaufen hat, sowie die Produkte seiner Arbeit zur Grundlage einer evaluierenden Beobachtung, in welche der betroffene Schüler eigenständige Einschätzungen einfließen lassen kann.

¹⁴³¹ Hametner, 2006², S. 163

¹⁴³² Hametner, 2006², S. 167

- *Von einem Lernbegriff der Abhängigkeit zu einem Lernbegriff der Autonomie:* Innerhalb der „Erzeugungsdidaktik“ alter Schule ist das Lernen inhaltlich und methodisch substantiell abhängig von dem Lehrenden als (Be)-Lehrer der Lernenden anhand vorstrukturierter Inhalte. In der nun geforderten Autonomie begeben sich die Lernenden in „einen Prozess, in dem sie die Lerninhalte selbsttätig umbauen, umschichten und in ihrer Bedeutung umorganisieren“¹⁴³³. Diese Form des Arbeitens erfordert Kenntnisse und Fähigkeiten im selbstständigen und strukturierten Arbeiten. Dazu gehört das Erschließen von Quellen und Daten jeder Art, „die Fähigkeit zur Rekonstruktion dieser Daten und ihrer Einordnung in einen soziokulturellen Kontext sowie die Transferleistung, die rekonstruierten Quellen dem subjektiven Erfahrungs- und Erlebnishorizont anzupassen“¹⁴³⁴.
- *Von der Lehrerrolle des Instructors zu der eines Anstifters und Moderators:* Ein Wechsel der Lehrerrolle vom alleinunterhaltenden, instruierenden, besser wissenden und frontal unterrichtenden Vertreter eines „Belehrungs- und Gesinnungsunterrichts“ hin zum Lernbegleiter und Moderator eines autonom Lernenden entbindet den Lehrenden nur augenscheinlich von der Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse. Das Wissen um die Unplanbarkeit von Unterrichtsergebnissen und um die selbstreferentiellen Lernvorgänge bei den Lernenden verringert nicht die Bedeutung des Lehrenden für den Lernerfolg. Mit dem Wechsel der Lehrerrolle verliert der Lehrer Sicherheit und Kontrolle über von ihm geplante Abläufe des unterrichtlichen Geschehens. Modelle, die auf Anregung – auf „Anstiftung“ – basieren und damit dem Schüler Lern- und Handlungsspielräume zugestehen, bieten Raum für Überraschendes, Ungeplantes und Unerwartetes. Aus der Besserwisserrolle des Lehrenden wird allenfalls der Status eines Vorbildes mit Vorsprungwissen. Die fachliche Kompetenz des Lehrers – ohne Anspruch auf alleinige Wahrheit – wird zum Bestandteil eines weit geöffneten Informationsangebots für die Lernenden. Der Anspruch an den Lehrenden ist enorm:

¹⁴³³ Hametner, 2006², S. 160

¹⁴³⁴ Hametner, 2006², S. 160

„Er wird zum Begleiter und Moderator von Lernprozessen, zum Gestalter der Beziehungs- und Begegnungsebene, zum Initiator sozialer Systeme und ist damit verantwortlich für die stattfindenden Dialoge und Kommunikationen; schließlich wird er zum Anstifter, Provokateur und Verstörer von Beobachtungsvorräten der Welt.“¹⁴³⁵

Zum Handwerkszeug gehört ein großes Repertoire an Interventionsformen zur Umsetzung einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik.

- Vom absoluten Wissen zum exemplarischen Lernen und vom Faktenwissen zum Prozesswissen: Die Notwendigkeit einer Neuorientierung in den Lernzielen ergibt sich zwangsläufig aus der nicht mehr zu bewältigenden Fülle an verfügbaren Wissensvorräten. Die bildungspolitische Fokussierung auf Kompetenzorientierungen trägt der Tatsache Rechnung, dass das Lernen Lernen und damit verbunden der Erwerb der Fähigkeit zur zielgerichteten Auswahl und Verarbeitung von Wissensinhalten mit allem notwendigen Know-How in methodischen Fragen zu einer der wesentlichen Aufgaben der Schule geworden ist. Hametner betont die Konsequenz einer inhaltlichen Reduktion zugunsten einer Entscheidung für exemplarisches Lernen. Die traditionell notwendige Komplexitätsreduktion eines übervollen Lehrplans, welcher nur Teilaspekte von Themen behandeln kann, verliert im Rahmen des exemplarischen Lernens und vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Annäherung ihre Begründung.

„Innerhalb einer Sichtweise, die von vornherein die Rekonstruktionsarbeit Lernern überträgt, spielt Vereinfachung keine Rolle, da die Konstruktionen und Rekonstruktionen der Lerner als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema ernst genommen werden.“¹⁴³⁶

Die perspektivische Neugestaltung einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Lehrerrolle ist im Wesentlichen geprägt von einer Erweiterung des Möglichen oder, besser formuliert, von einer Akzeptanz des Möglichen. Die Gewährung einer „Autonomie der Wahl“ mit dem Lehrenden in der Moderatorenrolle öffnet das Feld für einen „anstiftenden“ Unterricht, dessen methodische Gestaltung in

¹⁴³⁵ Hametner, 2006², S. 161

¹⁴³⁶ Hametner, 2006², S. 165

einer adäquaten Vielfalt und Offenheit dem neuen Bild von Lehr-Lern-Situationen entsprechen muss.

Hametner verweist in diesem Zusammenhang auf die geforderten Fähigkeiten des Lehrenden als „Projektorganisator und -manager“¹⁴³⁷ sowie durch die besondere Bedeutung der Beziehungsebene im bewussten und professionellen Umgang mit Interventionsformen, denn: „Lehrer sind professionelle, weil absichtsvolle Anwender von Interventionen.“¹⁴³⁸

18.7.3 Die obere Ebene: Projektmanagement und Interventionen

In der Konzeption Hametners findet die Forderung nach eigenverantwortlichem Lernen ihre methodische Entsprechung in der Form der Projektarbeit, was auf Seiten des Lehrenden ein fundiertes Wissen und einen professionellen Umgang mit Fragen des Projektmanagements und der Projektorganisation erfordert. Hametner favorisiert unter Bezugnahme auf didaktische Überlegungen Reichs¹⁴³⁹ und unter Anleihen aus der Systemischen Beratung sowie der Organisationsentwicklung ein „Projektlauf-Schema für eigenverantwortliches Arbeiten“¹⁴⁴⁰ mit folgender Gliederung:

Vorbereitungsphase:

- *Ideenfindung*: Abgesehen davon, dass sich „im Fach Musikerziehung jedes beliebige Thema mit systemisch-konstruktivistischen Prinzipien erarbeiten lässt“, ist insbesondere das Fach Musik geeignet, fächerübergreifende Projekte zu initiieren und damit für das „jeweils kooperierende Fach eine Kontexterweiterung“¹⁴⁴¹ zu ermöglichen.
- *Planung*: Es ist naheliegend, im Zusammenhang einer „Ermöglichungspädagogik“ die Vorhersehbarkeit exakter planerischer Prozesse auszuschließen. So be-

¹⁴³⁷ Hametner, 2006², S. 152

¹⁴³⁸ Hametner, 2006², S. 182

¹⁴³⁹ vgl. Reich, 2002²

¹⁴⁴⁰ Hametner, 2006², S. 152

¹⁴⁴¹ Hametner, 2006², S. 168

zieht sich der Planungsgedanke nicht unbedingt „nur [auf] zeitliche, räumliche und inhaltliche Überlegungen“¹⁴⁴², sondern in erster Linie auf Transferprozesse.

*„Transfer bezeichnet daher für mich die Gesamtüberlegungen eines Lehrers, die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in geplante pädagogische Rahmenbedingungen zu übertragen, um eine Zielgruppe zu Konstruktionen, Rekonstruktionen und Dekonstruktionen anzustiften.“*¹⁴⁴³

Die Planung erstreckt sich auf das „Bereitstellen von Möglichkeitsfeldern, Erfahrungen zu machen“. Hametner beschreibt diese „Bereitstellung“ als das „Prinzip des Begriff-in-Gebrauch-Übersetzens“¹⁴⁴⁴ und meinte damit eine Ermöglichung handlungsorientierten Arbeitens. Auf der Beziehungsebene wird die Wahl der Sozialform zum Kriterium planerischer Vorüberlegungen.

Arbeitsphase

- *Rahmenbedingungen*: Systemisch-konstruktivistische Lehr-Lern-Prozesse finden keineswegs in einem regel- und organisationsfreien Raum statt. Im Rahmen der Notwendigkeit struktureller Kopplungen bzw. des Abgleichs eigener Konstruktionen mit denen der sozialen Umwelt bedarf es klarer Bedingungen und Grenzen im Umgang miteinander. Im Zeit- und Entscheidungsmanagement ist bspw. die Einhaltung vereinbarter „Deadlines“ oder die Klärung von Zuständigkeiten Bestandteil der Projektarbeit. Grundlage einer projektorientierten Zusammenarbeit ist weiterhin das Vorhandensein einer wertschätzenden Atmosphäre, in der mit dem Blick auf das bewusste Agieren in Akzeptanz vielfältiger Unterschiedlichkeiten die Konstruktionen anderer Teilnehmer geachtet werden.
- *Erkundung/Exploration*: In dieser Phase des Erforschens benötigen die Lernenden methodische Kompetenzen, um gezielt und möglichst selbstständig „recherchieren, sammeln, vergleichen, reflektieren, auswählen, deuten, interpretieren, umsetzen und ausarbeiten“ zu können. Dabei besitzen Projekte im

¹⁴⁴² Hametner, 2006², S. 169

¹⁴⁴³ Hametner, 2006², S. 170

¹⁴⁴⁴ Hametner, 2006², S. 169 f.

musikpädagogischen Zusammenhang einen konstruktiven Charakter, wenn es um „Prozesse des Erfindens, des Komponierens, des Texten und Schreibens, des Improvisierens“¹⁴⁴⁵ etc. geht. Rekonstruktionen finden sich vornehmlich im Bereich der Auseinandersetzung mit Musikgeschichte, -kultur und -theorie sowie in allen Aufgabenbereichen, in denen Recherchen erforderlich sind.

- *Elaboration/Gestaltungsformen*: In dieser Phase des Projekts fällt die Entscheidung über die Synthese des erarbeiteten Materials. Im Musikunterricht bedeutet das die Wahl der angemessenen Umsetzung oder Präsentation der späteren Arbeitsergebnisse. So ist bspw. die Form einer Komposition, eines Rollenspiels, einer Bewegungsgestaltung oder eine bildnerische Darstellung denkbar. Auch das Herstellen von Lernmaterialien für Gleichaltrige gehört in den Bereich einer möglichen Umsetzung.

Ergebnis- und Auswertungsphase

- *Werkberichte*: Mit Werkberichten bezeichnet Hametner „alle Arten von Präsentationen und Verwertungen, die Arbeitsprozessen entwachsen.“¹⁴⁴⁶ Er unterscheidet strukturell zwischen rekonstruierten Ergebnissen („Artikel, Kurzpräsentationen, Referate, mediale Aufbereitungen in neuen Medien, Powerpoint-Präsentationen“¹⁴⁴⁷) und konstruierten Beiträgen wie künstlerischen Darbietungen jedweder Art.
- *Moderation*: Zur Darstellung der in den Werkberichten enthaltenen Ziele benötigt der Lernende ein solides Handwerkszeug an Präsentationstechniken. So gehört es zur Aufgabe der Lehrenden, das Rüstzeug an Moderationstechniken zu vermitteln.
- *Evaluierung*: Die Notwendigkeit der Beurteilung von Projektergebnissen verweist auf das Spannungsfeld, welches sich bei der Evaluierung systemisch-konstruktivistisch angelegter Unterrichtsprojekte ergibt: Beurteilungen herkömmlicher Art stellen Konstruktionen eines instruierenden Lehrers dar und laufen grundsätzlich der Autonomie des Lernens zuwider. Hametner argumentiert

¹⁴⁴⁵ Hametner, 2006², S. 178

¹⁴⁴⁶ Hametner, 2006², S. 179

¹⁴⁴⁷ Hametner, 2006², S. 179

mit den Vorschlägen Kersten Reichs und schlägt auf der Grundlage wechselseitiger Benotung und verbaler Beurteilung drei Beurteilungsperspektiven vor: Zum einen werden in schriftlicher Fixierung Zielvereinbarungen sowohl von Seiten des Lehrenden als auch von Seiten der Lernenden getroffen. Der permanente Ist-Soll-Vergleich fördert nicht nur die Motivation, sondern schafft auch eine vergleichbar objektive Grundlage zur Beurteilung eines erreichten Ergebnisses. In Fördergesprächen der Beteiligten werden Beobachtungen mitgeteilt, ausgetauscht und zur Grundlage weiterer Absprachen genutzt. Als drittes Kriterium ist die Hinzunahme herkömmlicher Benotungsverfahren vorgesehen, welche sich auf einen im Idealfall gemeinsam erstellten Katalog zugrunde liegender Aspekte beziehen.

Der Umstand, dass aus dem Blickwinkel der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik aufgrund notwendiger struktureller Kopplungen mit den Konstruktionen anderer der Beziehungsaspekt eine besondere Rolle spielt, erfordert ganz bewusste Strategien und reflektierte Handlungsweisen im kommunikativen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden. Insofern sind Lehrer „professionelle, weil absichtsvolle Anwender von Interventionen“¹⁴⁴⁸. Hametner verweist auf die Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikationen und auf die Notwendigkeit des systemischen Denkens im Sinne einer Hinterfragung der Handlungsmotivation aller Beteiligten.

*„Erfolgreiche Interventionen basieren aus systemisch-konstruktivistischer Sicht auf dem Vertrauen, dass die Interventionen des Intervenierenden die Selbstwirksamkeit des Intervenierten anstiftet.“*¹⁴⁴⁹

Derart lassen sich Interventionen „anstiftend“ und zielgerichtet zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Anstoßes einsetzen. Hametner betrachtet das Stellen von Fragen als eine hilfreiche Interventionsform, um „flüssige Konstruktionen“ zu einer identitätsbildenden „Auskristallisierung“ bewegen zu können. Unter unterschiedserzeugenden Interventionen versteht er die Ausein-

¹⁴⁴⁸ Hametner, 2006², S. 182

¹⁴⁴⁹ Hametner, 2006¹, S. 184

andersetzung mit Widersprüchen, Formen des Reframing und das „Umdeuten und Versehen mit anderen Konnotationen“¹⁴⁵⁰. Dagegen zählen zu den möglichen fördernden Interventionen grundsätzliche offene und konjunktivische Fragestellungen, Schlüsselworttechniken und generell alle Interventionen, die zu einer Änderung des Blickwinkels einladen. Als ressourcenorientierte Interventionen bezeichnet Hametner Beobachtungsfragen, Metapherfragen, Spiegeln, Klärung und Erklärungen, Zusammenfassungen und Resümees, Neu- bzw. Reformulierungen und Weiterführungen, sowie die richtige Anwendung von Feedback.

18.7.4 Einordnung

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung im Umfeld der hier auszuhandelnden Erkenntnistheorie den Anspruch auf eine intersubjektive Gültigkeit aufzugeben hat. Um die Quadratur des Kreises im Sinne einer verständigungsfähigen Lösung gelingen zu lassen, benötigt es die Aushandlung eines Friedensangebotes, dessen Substanz in einer sozialen Übereinkunft viabler Grundgedanken zu sehen ist. So erhält der systemische Konstruktivismus seinen an sich paradoxen Wahrheitsanspruch durch seine pragmatische Wirklichkeit und seine Bewährung in den Lebenspraxen psychischer und sozialer Systeme. Von dem systemischen Konstruktivismus als einer Erkenntnistheorie zu sprechen, bedeutet somit im eigentlichen Sinne eine Theorie von der individuellen Auffassung des Wissens zu meinen. Damit ist die Schwierigkeit eines jeden Versuchs angedeutet, eine Theorie einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik samt Praxis zu entwickeln. Ergänzend wird dieser Versuch durch die Tatsache erschwert, dass der systemische Konstruktivismus in der praktischen Relevanz teilweise „nur“ eine Neuperspektivierung und Neubegründung von Unterrichtsaspekten vornimmt, also im Grunde eine neue Legitimation einer Art von Unterricht schafft, welche ohnehin zeitgemäß im Zuge einer generellen Subjektzuwendung reformpädagogische Ansätze aufgreift. Wenn dieser Versuch einer Theoriebildung außerdem den speziellen Fokus auf den Fachunterricht Musik mit seiner spezifischen künstlerisch-ästhetischen Ausprägung richtet, erhält die Auf-

¹⁴⁵⁰ Hametner, 2006², S. 194

gabe eine anspruchsvolle Komplexität. Stephan Hametner stellt sich mit seiner „Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik“ dieser Aufgabe. Über die Anbindung an kommunikationstheoretische Modelle von Shannon/Weaver und Meyer-Eppler gelangt Hametner zu einer bemerkenswerten Anlehnung an die literarische Hermeneutik Umberto Ecos. Zunächst sei erwähnt, dass Umberto Eco Anfang der 1990er Jahre durch die Vorstellung seines Interpretationsmodells mit den Unterscheidungen der *intentio auctoris*, der *intentio operis* und der *intentio lectoris* eine vermittelnde Position zwischen den flankierenden Standpunkten der „Autorintentionalisten“ und den „Rezeptionstheoretikern“, welche ohne Einschränkung für die interpretative Freiheit des Lesers plädierten, bezog. Hametners Transfer dieser Trichotomie in den musikpädagogischen Rahmen erscheint aus folgenden Gründen bemerkenswert:

1. Umberto Eco entzieht sich dem Verdacht, als Konstruktivist Zweifel an einer ontologischen Wirklichkeit zu hegen und Anhänger eines Modells der subjektiven Wirklichkeit zu sein. Grundlage der „Welterkenntnis“ sei die Wissenschaft:

„In der Tat ist es immer riskant, zu behaupten, daß die Metapher oder das poetische Symbol, die musikalische Realität oder die plastische Form tiefschürfendere Werkzeuge der Erkenntnis seien als die der Logik. Die Wissenschaft ist der autorisierte Bereich der Welterkenntnis, und jedes Streben des Künstlers in dieser Richtung laboriert, so sehr es auch poetisch produktiv werden mag, an einem Mißverständnis. Aufgabe der Kunst ist es weniger, die Welt zu erkennen, als Komplemente von ihr hervorzubringen.“¹⁴⁵¹

Eco ordnet „insbesondere die im Zuge des Poststrukturalismus erwogenen dekonstruktivistischen Verfahren der Textdeutung ... in die Tradition des abendländischen Irrationalismus ein, dessen Kontinuität er an der Entwicklung hermetischen, kabbalistischen und gnostischen Denkens aufzeigt“¹⁴⁵².

¹⁴⁵¹ Eco, 1973, S. 46

¹⁴⁵² Schalk, 2000, S. 176

Als „hermetische Abdrift“¹⁴⁵³ bezeichnet er eine durch grenzenloses Interpretieren verursachte Entfernung vom eigentlichen Sinn des Werkes, welche er insbesondere bei Vertretern poststrukturalistischer Dekonstruktionen als ein „krebsartig wucherndes Konnotations-Wachstum“¹⁴⁵⁴ verurteilt. Die Interpretation des Lesers müsse sich allein auf die Rekonstruktion des Werksinns richten und nicht in verselbstständiger Weise in reiner Willkür Texte solange „zurecht klopfen, bis sie die Form annehmen, die [diese] für ihre Zwecke brauchen“¹⁴⁵⁵.

Hametner verwendet Ecos Interpretationsmodell in einer kontextbefreiten Übertragung auf die musikpädagogische Diskussion zwischen Kunstwerkautonomie und Rezipientenfreiheit.

2. In der Übertragung des vorliegenden Interpretationsmodells auf musikbezogene Zusammenhänge fällt auf, dass die mit der *intentio lectoris* umschriebene „anstiftende Rolle, die jedem Hörer erlaubt, seine eigenen Interpretationen zu treffen“¹⁴⁵⁶, die Vielfalt rezipierender Möglichkeiten von Musik unberücksichtigt lässt. So scheint die Rolle des interpretierenden Künstlers, welcher quasi als Mittler zwischen Komponist, Werk und einem hörenden (und interpretierenden) Publikum agiert, unzutreffend repräsentiert zu sein. Seine Rolle ist im Verhältnis bspw. zum Popmusik rezipierenden Teenager gänzlich anders zu beurteilen.¹⁴⁵⁷ Der interpretierende Künstler wird sich in der Wiedergabe der Komposition an der Erwartungshaltung seines Auditoriums orientieren, welches unter Umständen nicht seinen eigenen Bildern, Bedürfnissen oder Gefühlen entspricht. Zur Klärung dieses Verhältnisses zwischen Komponist, dem eigentlichen Werk, dem interpretierenden Künstler und dem rezipierenden Publikum wäre die Hinzunahme einer *intentio spectatoris* hilfreich, welche die in gesellschaftlichen Diskursen und in sozialen Beziehungen sowie in medial und nicht zuletzt historisch geprägten Bezügen entstandenen Be-

¹⁴⁵³ Eco, 1992, S. 426

¹⁴⁵⁴ Eco, 1992, S. 428

¹⁴⁵⁵ Eco, 1992, S. 441

¹⁴⁵⁶ Hametner, 2006², S. 25

¹⁴⁵⁷ Wie wohl auch die *intentio auctoris* in diesem Fall grundsätzlich anders verstanden werden müsste.

deutungszuweisungen gesamtgesellschaftlicher Art repräsentiert. Die öffentliche Meinung, das Feuilleton der Musikkritiker, die Erwartungshaltung eines allgemeinen oder speziellen Konzertpublikums bilden in dieser *intentio spectatoris* einen nicht zu vernachlässigenden Hintergrund musikpädagogischer Reflexionen. Es ist offensichtlich, dass das Gesamtspektrum musikkultureller Erscheinungen eine jeweils dezidiertere Betrachtung der *intentiones* benötigt als Hametner sie an dieser Stelle leistet.

3. Das Intentionsmodell Umberto Ecos bildet nur einen kleinen Teil der musikpädagogischen Programmatik ab, da neben der Auseinandersetzung mit den Werken der „Kunst“ das „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ zu den wesentlichen Aufgaben und Zielen der Schulen gehören. Die Auseinandersetzung mit „Kunstwerken“ und das sich Verständigen darüber dient einerseits dem Aufbau eines kulturellen Selbstbildes und -verständnisses; andererseits stehen auch diese Unterrichtsziele hinter dem Anspruch einer allgemeinen „Lebensbewältigungskompetenz“ und als Mittel zum Zweck für eine Förderung einer Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit. Durch die Betonung des Interpretationsmodells läuft Hametner Gefahr, den Anteil dieser Werkorientierung an der musikpädagogischen Arbeit zu überschätzen.
4. Dieser reibungslose Übergriff in die literarische Hermeneutik vernachlässigt die Tatsache, dass die musikbezogene Werkdeutung eine historisch gewachsene Größe innerhalb der Musikpädagogik einnimmt. Nach der ersten hermeneutischen Werkdeutung Hermann Kretzschmars zu Beginn des 20. Jahrhunderts oszillierte der Werkbegriff im Laufe der folgenden Jahrzehnte zwischen einer im Rahmen der romantischen Musikästhetik ablehnenden Haltung (vgl. bspw. Jöde) und einer verwissenschaftlichten Hervorhebung in den 1970er Jahren.¹⁴⁵⁸ Die Interpretationslehre Michael Alts, die Auseinandersetzung mit ideologischen Vorwürfen an den Kunstwerkbegriff, die „Didaktische Interpretation“ Karl-Heinrich Ehrenforths und nicht zuletzt ein zu einem an den humanistischen Potentialen orientierten Kunstwerkverständnis bilden einen

¹⁴⁵⁸ vgl. 12 Bedingungen und Entwicklungen eines konzeptionellen Musikunterrichts im 20. Jahrhundert

historisch gewachsenen Interpretationsbegriff, dem eine ausgeborgte Begrifflichkeit aus einer Disziplin mit einer eigenständigen Entwicklungsgeschichte nicht gerecht wird.

Trotz dieser Einwände liegt mit der Interpretationssemiotik Ecos ein Modell vor, welches in Hametners Übertragung auf „Musikdeutungsprozesse“ anschaulich und nachvollziehbar die Kriterien einer Musikrezeption in der Dimensionierung zwischen Komponist, Werk, Hörer und vermittelnd gestaltendem Interpretieren aufzeigt. Die Frage „Kommuniziert Musik Bedeutung?“ beantwortet Hametner mit dem Hinweis, dass die Musik nicht „verantwortlich [sei] dafür, was ihre Hörer hören und welche Bedeutung diese in sie hineininterpretieren“¹⁴⁵⁹. Das schier unendliche Angebot möglicher Bedeutungszuweisungen wird durch den Hörer in einer den eigenen Bedürfnissen entsprechenden Art und Weise selektiert. Im Kommunikationsverständnis Luhmanns, in dem Kommunikation grundsätzlich ein „Prozessieren von Selektion“¹⁴⁶⁰ bedeutet, ist von einer gelungenen Kommunikation auszugehen, wenn der Hörer „etwas“ verstanden hat und eine persönliche Selektionsentscheidung getroffen hat. Peter Fuchs verweist darauf, dass Musik zwar keine Kommunikation als solche sei, jedoch Auslöser von Kommunikationen oder von durch kommunikative Prozesse hergestellten Verständigungen über assoziative Verknüpfungen.¹⁴⁶¹ Hametners Herleitung führt letztlich zum selben Ergebnis. Seine Schlussfolgerung einer entsprechend notwendigen Hervorhebung der kommunikationsrelevanten Beziehungsebene stellt allerdings keine typisch musikpädagogische Forderung dar. In den Ausführungen zu praxisrelevanten Deduktionen im Bereich der Didaktik und Unterrichtsmethodik scheitert Hametner zumeist an der oben genannten Problematik, spezifische Besonderheiten des Musikunterrichts von systemisch-konstruktivistisch basierten Prinzipien eines allgemeinen Unterrichts zu trennen. Bspw. enthalten die methodischen Hinweise zur Gestaltung des Projektmanagements auch in dem fachspezifischen Blick auf den Musikunterricht zum größten Teil Anregungen zu einem allgemeingültigen Handwerkszeug. Das exemplarisch in der „Musik

¹⁴⁵⁹ Hametner, 2006², S. 79

¹⁴⁶⁰ Luhmann, 1984, S. 194

¹⁴⁶¹ vgl. Fuchs P., 2004

als Anstiftung“ vorgestellte Unterrichtsprojekt zur *Moldau* (Friedrich Smetana) gerät zu einem schlecht gewählten Beispiel, da es Hametner nicht gelingt, den Postulaten nach einer lernbegleitenden Lehrerrolle, nach von Selbstbestimmung getragenen Lernprozessen und nach einer „ermöglichenden, anstiftenden“ Didaktik gerecht zu werden. Insgesamt erscheint die Lehrerrolle in dem gewählten Beispiel eher instruierend, deutlich selektierend und komplexitätsreduzierend.¹⁴⁶² So bleibt Hametner trotz umfangreicher Auflistungen geeigneter didaktischer „Interventionen“ im allgemeinpädagogischen Rahmen eine explizite didaktisch-methodische Überführung in eine systemisch-konstruktivistisch geprägte Musikpädagogik schuldig.

18.8 Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln (Henning Scharf, 2007)¹⁴⁶³

Mit einer umfassenden Darstellung und einer gründlichen Herleitung der vielfältigen Perspektiven konstruktivistischen Denkens stellt Henning Scharf in seiner Konzeption die Grundlagen einer (systemisch-)konstruktivistischen Pädagogik für ein musikpädagogisches Handeln vor. Insbesondere vor dem Hintergrund einer postmodernen Gegenwart mit ihrer Heterogenität und Unüberschaubarkeit an individuellen Lebensentwürfen darf sich eine zeitgemäße Musikpädagogik „diesen ... kultursoziologischen Wandlungs- und Entwicklungsprozessen ... nicht entziehen“¹⁴⁶⁴. Scharf fordert keinen neuen „didaktischen Trend“ der Musikpädagogik, sondern eine „*Reflexion* des eigenen musikpädagogischen Standpunktes“¹⁴⁶⁵. Zur Vermeidung einer gewissen Trägheit in der Wahrnehmung des eigenen musikalischen Handelns schlägt Scharf vor, „die Binnenperspektive der Vielfalt musikpädagogischen Handelns absichtlich [zu] verlassen und ein[en] weiter entfernt liegenden Standpunkt [zu wählen], um von dort aus das eigene musikpädagogische Handeln aus anderer Perspektive betrachten zu können, oder

¹⁴⁶² vgl. Schäfer-Lembeck, 2007

¹⁴⁶³ vgl. Scharf, 2007

¹⁴⁶⁴ Scharf, 2007, S. 2

¹⁴⁶⁵ Scharf, 2007, S. 3

wenigstens dazu einzuladen“¹⁴⁶⁶. Dieser Abstand verhilft dazu, das soziokulturelle Umfeld näher beleuchten und analysieren zu können. Der soziokulturelle Wandel einer Gesellschaft, in der musikpädagogisches Handeln stattfindet, wird durch Scharf einer kritischen Beleuchtung anhand der Leitdifferenz Moderne/Postmoderne unterzogen. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen (systemisch-)konstruktivistischer Autoren wie Maturana, von Foerster, von Glasersfeld, Luhmann, Roth und anderen verknüpft Scharf mit der besonderen Aufgabenstellung der Musikpädagogik, nicht nur das Wissen *über* Musik, sondern auch die Fähigkeiten und Kompetenzen *in* Musik „vermitteln“ zu müssen. Der neue pädagogische Blick führt zu einem subjektorientierten Bild des Lernenden, der seine Lernprozesse selbstgesteuert und selbstbestimmt vollzieht. Dabei dürfe man, so Scharf, nicht den Fehler begehen, „im Namen des Konstruktivismus zu ‚Methodenvielfalt‘, ‚Projektunterricht‘, ‚freiem Arbeiten‘ u. ä. aufzurufen ..., dabei aber ... auf den didaktischen Stand dessen zurück [zu gehen], was seinerzeit im ‚Offenen Unterricht‘ oder gar zu Zeiten des Reformpädagogik jeweils schon einmal innovativ gewesen ist“¹⁴⁶⁷. Als besonderen und häufig vernachlässigten Faktor einer Lehr-Lern-Situation benennt Scharf die Ebene der kommunikativen Beziehungen „Lehrer – Schüler“ und verweist auf die heutzutage notwendige Erweiterung des pädagogischen Aufgabenspektrums um (system-)therapeutische Handlungskompetenzen.

18.8.1 Grundlagen

Scharf konturiert das Theoriegebäude eines konstruktivistischen Denkens über die erkenntnistheoretische Annahme einer Negation einer vom subjektiven Erleben unabhängigen „objektiven“ Erkenntnis in dem Bild der „mentalen Operation“, wie es Ernst von Glasersfeld zeichnet.¹⁴⁶⁸ Die Erkenntnis, dass unsere „Wirklichkeiten“ nicht „entdeckt“, sondern „erfunden“ werden und dass das Konstruieren eine kognitive Leistung darstellt, welche aufgrund von durch die

¹⁴⁶⁶ Scharf, 2007, S. 4

¹⁴⁶⁷ Scharf, 2007, S. 9

¹⁴⁶⁸ Glasersfeld, 2002³, S. 218

Umwelt beeinflussten Einstellungen, Meinungen, Wünschen und Bedürfnissen zu einem subjektiven Wirklichkeitsbild führt, überträgt Scharf unmittelbar auf das „Phänomen Musik“. Musik ist „eine komplexe Konstruktionsleistung unseres kognitiven Systems“, ein „imaginäres Produkt“, „ein subjektgebundenes Phänomen, das außerhalb unseres Selbst ... keine, auch keine physikalischen, Entsprechungen hat“. Scharf verweist auf Gerhard Roth, wenn er sagt, dass „außerhalb unseres kognitiven Systems ... nur Schwingungen [existieren]“¹⁴⁶⁹. Bedingung unserer individuellen Wirklichkeitskonstruktionen ist einerseits der persönliche Erfahrungsschatz als Summe bisheriger, erlebnisbedingter Konstruktionen, und zum anderen die selektierende Form der individuellen Wahrnehmung. Als ethische Konsequenz ergibt sich die Toleranz für die Wirklichkeiten anderer und das Bewusstsein der Verantwortlichkeit für die eigene Wirklichkeit. In dem zwangsläufigen Argumentationskontext konstruktivistischen Denkens auf dem Feld der Begrifflichkeiten zwischen Wahrnehmung, Konstruktion, Kognition und Subjektivität und ihrer Mentoren wie Maturana, von Glasersfeld, von Foerster, Luhmann, Reich und anderer begründet Scharf die Notwendigkeit dieses erkenntnistheoretischen Paradigmas für zeitgemäßes pädagogisches Handeln über die Akzentuierung einiger dieser Aspekte.

18.8.2 Wahrnehmung, Erlebnis und Erfahrung

So stellt er, aufbauend auf der „Verarbeitungstheorie des Erlebnisses“ von Gerhard Schulze¹⁴⁷⁰, die Begriffe der Wahrnehmung, des Erlebnisses und der Erfahrung im musikpädagogischen Zusammenhang in einer hierarchisierenden Kategorisierung gegenüber. Dabei bildet die Ebene des Bewusstseins als Synchronisationsvorgang von Nervenzellen die Voraussetzung einer akustisch-musikalischen *Wahrnehmung* (Ebene 2). Auf der 3. Ebene gelangt es zu einem musikbezogenen sinnlichen *Erlebnis*. Dieses Erlebnis stellt ein „subjektgebundenes mentales Konstrukt“¹⁴⁷¹ dar, welches als Voraussetzung das Bewusstsein und die Wahr-

¹⁴⁶⁹ Scharf, 2007, S. 12

¹⁴⁷⁰ vgl. Schulze, 1997

¹⁴⁷¹ Scharf, 2007, S. 26

nehmungsfähigkeit benötigt. Als Konstrukt(ion) werden Erlebnisse erst „zu solchen *gemacht*, sie lassen sich nicht ‚in einen hinein‘ transportieren“¹⁴⁷². Auf der 4. Ebene werden Erlebnisse gezielt entweder im Hinblick auf eine „pragmatisch-instrumentelle Zielsetzung“ (bspw. als Lernabsicht) oder in einer „ästhetischen Einstellung“ angebahnt, also nicht in zweckgebundener Wahrnehmung, sondern in einem Vollzug um ihrer selbst willen. Erst in der Beschreibung der 5. Ebene als „musikalisch-sedimentierte Erfahrung“ benutzt Scharf den Erfahrungsbegriff für ein „impliziert verfügbares, d. h. aktivierbares musikalisches (Erfahrungs-) Wissen“¹⁴⁷³. Das Reden *über* Musik impliziert dabei nicht den „Erfahrungsaustausch“, sondern hilft, die sprachliche Mitteilung meines Gegenübers über seine musikalischen Empfindungen, die nur den Versuch einer Transformation innerer Zustände darstellt, als neue Erfahrung mit meinen Empfindungen vergleichen zu können. Kurz gesagt: Ästhetische und pragmatisch-instrumentelle Erlebnisse und daraus resultierende Erfahrungen sind nicht vermittel- oder übertragbar.

18.8.1.2 Musiklernen aus konstruktivistischer Perspektive

Aus der Sicht der Musikpädagogik ergeben sich zwangsläufig Parallelen zur konstruktivistisch begründeten Pädagogik, wenn die *Subjektorientierung* konstituierendes Merkmal des musikpädagogischen Handelns ist. In der unterrichtspraktischen Durchführung bedeutet diese Maxime, so Scharf, nicht selten einen Rückgriff in die „Kiste der Reformpädagogik“. Vor dem besonderen Hintergrund eines ästhetischen Erfahrungslernens im musikpädagogischen Zusammenhang geht Scharf auf den Widerspruch zwischen einer „Ziel- und Instruktionsorientierung“ innerhalb der Diskussion um musikalische Grundkompetenzen und der Unvorhersehbarkeit von Unterricht bzw. der Nicht-Instruierbarkeit von Schülern ein. Die im Zuge der bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion aufgekommene Forderung nach mehr Kompetenzorientierung ersetzt frühere an Qualifikationen fixierte Lernzielkataloge: *Kompetenzaufbau* anstatt *Qualifikationserwerb*.¹⁴⁷⁴ Kompetenzen werden von Scharf beschrieben als „ein *Potential* nichtsichtbaren

¹⁴⁷² Scharf, 2007, S. 32

¹⁴⁷³ Scharf, 2007, S. 30

¹⁴⁷⁴ vgl. 17 Exkurs II: Kompetenzorientierung als erweiterter Lernzielbegriff

Wissens und Könnens, ... welches das darüber verfügende Individuum gegebenenfalls in die Lage versetzt, aktiv, flexibel und selbstbestimmt zu handeln¹⁴⁷⁵. Beobachter sind aufgrund dieser nur indirekt beobachtbaren Eigenschaften auf äußere „Performanzen“ angewiesen.

„Performanz ist damit die immer auch anders mögliche Sichtbarwerdung, ein Anwendungsfall von Kompetenz. Kompetenzen werden also erst über Performanzen überhaupt sichtbar.“¹⁴⁷⁶

Der Beobachter musikalischer Performanzen benötigt ein Bewusstsein über die das Urteil bedingenden Faktoren: Vorurteile, Erwartungshaltungen, Vorerfahrungen und Vorkenntnisse prägen das Bild und sagen letztlich mehr über den Beobachter aus als über das Beobachtete. Wenn das zu Beobachtende wie im Fall musikalischer Kompetenzen ohnehin das Ergebnis verborgener, innerpsychischer Erfahrungen und nur ein „Potential nichtsichtbaren Wissens und Könnens“ darstellt, sind die Möglichkeiten eines Musiklehrers äußerst begrenzt, die Kompetenzen seiner Schüler angemessen beurteilen zu können. Doch Scharf argumentiert mit Hermann J. Kaiser, dass die Lehrenden letztlich selbst entscheiden müssen, was musikkompetentes Handeln für sie bedeutet. Der Kompetenzaufbau ist folglich eine „selbstgesteuerte Leistung des Lernenden“¹⁴⁷⁷. In der Frage der Selbststeuerungsmöglichkeiten musikbezogener Lernprozesse verweist Scharf zunächst darauf, dass aus dem systemisch-konstruktivistischen Blickwinkel heraus grundsätzlich jeder Lernprozess als selbstgesteuert und selbstbestimmt zu definieren sei. „Fremdgesteuertes“ Lernen bezeichnet demnach irrigerweise nur das Bemühen um eine äußere Unterstützung des Lernprozesses, also um eine Perturbation. Andererseits, so Scharf, bedarf es eben eines äußeren Anstoßes, müssen Lernprozesse von außen „in Gang“ gesetzt, „fremdinitiiert“ werden.

¹⁴⁷⁵ Scharf, 2007, S. 45

¹⁴⁷⁶ Scharf, 2007, S. 45, vgl. auch: 17.7 Kompetenzerfassung im Musikunterricht zwischen Performanz und musikalisch-ästhetischer Molarität

¹⁴⁷⁷ Scharf, 2007, S. 49

„Anregungen, Anleitungen, Anweisungen der Lehrerin bezüglich dessen, was eine Schülerin tun darf und soll, sind nicht nur wichtig, sondern obligatorisch und unverzichtbar, erst recht bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter.“¹⁴⁷⁸

Ausgehend nun von der Erkenntnis eines selbstständigen Kompetenzerwerbs und eines selbstbestimmten Lernvorgangs begründet Scharf das neue Denken innerhalb einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik mit dem Autopoiese-Begriff nach Humberto Maturana, nach dem Lernen ein selbstreferentieller und operational geschlossener Vorgang sei sowie der Weiterentwicklung dieses Begriffs durch Niklas Luhmann. Aufgrund der Geschlossenheit der autopoietischen Systeme kann auf diese nicht unmittelbar zugegriffen werden. Es bleibt nur die Möglichkeit einer Irritation bzw. einer Perturbation. Als Konsequenz bleibt (nicht nur) für musikpädagogisches Handeln die Bereitstellung „situativer Kontexte“, in denen möglichst authentisch, ganzheitlich und lebensnah Lernsituationen geschaffen werden, um „viabile Anschlussmöglichkeiten“ zu schaffen.

Die Notwendigkeit der Bereitstellung lebensnaher, authentischer Lernsituationen im musikpädagogischen Zusammenhang führt in Scharfs Argumentation zur Frage der Bedeutung einer Musikpädagogik im Spannungsfeld moderner und postmoderner Bildungsvorzeichen. Die Frage lautet: Welche Leistung hat der Musikunterricht zu erbringen? Muss er einen Lernzielkatalog überprüfbar verwirklichen, um „am Ende der Schulzeit Ergebnisse bei allen Schülern vorweisen zu können?“¹⁴⁷⁹ Oder muss er mit dem Ziel einer musikalisch-ästhetischen Bildung musikalisches Handeln vielfältig ermöglichen, um ästhetische Erfahrungen anzuregen und Kompetenzen schaffen und erweitern zu können? Diese beiden Standpunkte spiegeln den Bogen zwischen einem Bildungsbegriff der Moderne und einem *formalen* Bildungsdenken mit einem methodisch ausgerichteten Bildungsbegriff wider. Scharf beschreibt diese Kontroverse¹⁴⁸⁰, um anschließend folgendes Leitbild musikalischer Bildung zu zeichnen:

¹⁴⁷⁸ Scharf, 2007, S. 57

¹⁴⁷⁹ Kemmelmeyer, 1999, S. 168

¹⁴⁸⁰ vgl. 17.8.2 Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzerwerb – eine allgemeine Reflexion auf der Grundlage des KoMus-Projekts

„Musikpädagogisches Handeln, dem an musikalischer Bildung gelegen ist – so allgemein und unverbindlich dies zunächst auch erscheinen mag – muss ansetzen an einem formalorientierten Bildungsverständnis, das jedoch an ästhetischen Kategorien ausgerichtet ist. Der materiale Bildungsaspekt ist damit nicht gänzlich ausgeschaltet, er ist vielleicht eher eine Folgeerscheinung formalorientierter ästhetisch-musikalischer Bildung von zweitrangiger Bedeutung.“¹⁴⁸¹

18.8.1.3 Soziokultureller Wandel

Henning Scharf liefert eine Darstellung der soziokulturellen Veränderungen, die zur heutigen Gesellschaft geführt haben und leitet aus der Philosophie der Postmoderne Überlegungen zu einer zeitgenössischen Musikpädagogik ab. Das „postmoderne“ Weltbild ist gekennzeichnet durch eine von Offenheit und Toleranz geprägte Einstellung.¹⁴⁸² Das allgemeinverbindliche, vermeintlich einheitliche Weltbild wurde abgelöst durch individualisierte, gleichberechtigte Wirklichkeitskonstruktionen. Die Auflösung allgemeiner Verhaltens- und Denkmuster, das Ende eines „Weltbegriffs“ des „alteuropäischen Denkens“ und die allgemeine Anerkennung von „minoritären Singularitäten“¹⁴⁸³ führten zu einer „postmodernen Einstellung“, in der das Bunte en vogue ist und als Chance empfunden wird. Das „Ende der Metaerzählungen“¹⁴⁸⁴ ist einhergegangen mit dem Verlust des Glaubens an die Beständigkeit des Wissens und die unumstößliche, einzige und objektive Wahrheit. Scharf verweist auf den zwangsläufigen Brückenschlag zum konstruktivistischen Denken und stellt mit Gerhard Schulze heraus, dass die dadurch begründeten Individualisierungstendenzen einhergehen mit der Neugründung kollektiver Bewegungen.

„Paradoxerweise arten freilich Versuche der ästhetischen Individualisierung immer wieder in Massenbewegungen aus (Alternativtourismus, Motorradfahren, Diskothekenkultur).“¹⁴⁸⁵

¹⁴⁸¹ Scharf, 2007, S. 73

¹⁴⁸² vgl. 15 Musikpädagogische Bildung in Zeiten postmoderner Dekonstruktionen

¹⁴⁸³ vgl. Lyotard & Haerle, 1977

¹⁴⁸⁴ Lyotard & Haerle, 1977, S. 31

¹⁴⁸⁵ Schulze, 1997, S. 110

An dieser Stelle wird das Bedürfnis nach Begrenzung der „grenzenlosen Freiheit“, nach einem „Minimum an sozialer Ordnung“ und Orientierung deutlich, indem Limitierungen und Zugehörigkeiten geschaffen werden. In einem „Diskurs über die Postmoderne“ beginnt Scharf zunächst mit dem Hinweis auf eine frühe Infragestellung von „Legitimationsprinzipien, die universelle Gültigkeit und Wahrheit beanspruchen“¹⁴⁸⁶ durch die Ideen des „Kritischen Idealismus“ kantischer Tradition, 1929 vertreten durch Paul Natorp.¹⁴⁸⁷ Bereits Natorp umschreibt den Prozess des Erkennens als einen schöpferischen, individuellen Vorgang. Aus der soziologischen Perspektive verweist Luhmann auf den Zustand der gegenwärtigen Gesellschaft, deren „Sozialstruktur ... keine Positionen mehr bereit[hält], von denen man mit Autorität Aussagen über die Welt verkünden könnte“¹⁴⁸⁸. Scharf beschreibt den „radikalmodernen Postmodernismus“ des französischen Philosophen Jean-François Lyotard und seine deutsche Adaption sowie Rezeption durch Wolfgang Welsch in seiner „postmodernen Moderne“¹⁴⁸⁹ und hebt mit ihm hervor, dass die „Vision der Postmoderne zuinnerst positiv“ ist und „auf eine Welt der Vielfältigkeit“ zielt.¹⁴⁹⁰ Dem „utopisch-visionären Gehalt“ der Lyotardschen Gesellschaftsskizze setzt Scharf die kritischen Einwände einiger Autoren entgegen, die Zweifel an der tatsächlichen Gleichberechtigung von „kleinen Erzählungen“ und ihrer gegenseitigen Tolerierung hegen. Außerdem sei es zweifelhaft, ob Lyotards Annahme einer „ausgeträumten Sehnsucht nach einer verlorenen Erzählung“ wirklich „ausgeträumt“ sei. Weiterhin sei es denkbar, dass quasi als gesellschaftlicher Minimalkonsens Formen von „Meta-Erzählungen“ soziologisch wirksam seien. Vor dem Hintergrund dieser ernüchternden Zweifel an dem Automatismus einer sich selbst demokratisierenden Gesellschaft deutet Scharf auf die hilfreiche Kraft eines gesetzlich verankerten „Demokratieprinzips“ im Sinne eines „universalen Grundkonsenses“, also einer Meta-Erzählung, welche „überhaupt erst die wesentlichen Voraussetzungen dafür bietet, dass eine postmoder-

¹⁴⁸⁶ Scharf, 2007, S. 84

¹⁴⁸⁷ vgl. Natorp, 1929

¹⁴⁸⁸ Luhmann, 1994, S. 25, zitiert nach Scharf, 2007, S. 87

¹⁴⁸⁹ vgl. Welsch, 1997

¹⁴⁹⁰ Welsch, 1997, S. 41

ne, radikal-pluralistische Gesellschaft ohne gewaltsam ausgetragene Konflikte ... nicht nur denkbar, sondern ‚wirklich‘ lebens- und handlungsfähig ist“¹⁴⁹¹.

Als „große Erzählung“ der Pädagogik steht die Aufklärung mit ihren Idealen von „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ leitbildhaft für das pädagogische Handeln und stellt seine Legitimationsgrundlage dar. In der andauernden Diskussion um Moral und Wertvorstellungen wird deutlich, dass in der postmodernen Pädagogik die „Aufklärungsprinzipien ‚Emanzipation‘ und ‚Mündigkeit‘ ... offensichtlich nicht mehr als ausreichende Legitimationsgrundlage pädagogischen Handelns in Betracht gezogen [werden], jedenfalls kommen sie in der gegenwärtigen (Bildungs-)Diskussion als Lösungsmöglichkeiten und ‚Fluchtpunkte‘ schlicht nicht vor“¹⁴⁹².

Für den musikpädagogischen Diskurs schlägt Scharf vor, „auf die problematische Ableitung von Bildungszielen und Leistungspostulaten aus der Aufklärungsepoche besser zu verzichten“¹⁴⁹³, allerdings nicht um den Preis einer Aufgabe grundsätzlicher Spielregeln in der sozialen Auseinandersetzung miteinander. Stattdessen sei Musikerziehung im Sinne Deweys ein „offener Erfahrungsprozess“, der Lernprozess selbst Gegenstand musikpädagogischer Bemühungen. Musikalisches Erleben diene demnach nicht als „Befreiungsakt des Menschen zu sich selbst“, sondern sei weniger pathetisch zu verstehen als ein „*innenorientierte[r]*“ Erfahrungsprozess des Genießens ... , der seinen Zweck in sich selbst erfüllt und dabei keinem weiteren, außerhalb liegenden Zweck und Ziel verpflichtet zu sein braucht“¹⁴⁹⁴. Erst die „besonderen“ Lösungen, das Einstellen auf die „besonderen“ Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülern, Eltern und Lehrern im schulischen Kontext ermöglichen „besondere“ Erfahrungen, die – eingebettet in eine „besondere“ Lernatmosphäre mit hohem Beziehungsreichtum – Ergebnisse darstellen, welche unter Umständen nicht in erster Linie den Ansprüchen der Rahmenpläne entsprechen. Der Frage eines geforderten Bildungskanons im Fach Musik begeg-

¹⁴⁹¹ Scharf, 2007, S. 97

¹⁴⁹² Scharf, 2007, S. 104

¹⁴⁹³ Scharf, 2007, S. 109

¹⁴⁹⁴ Scharf, 2007, S. 110

net Scharf mit dem Hinweis, dass die Voraussetzung zur Erstellung eines einheitlichen Lernzielkatalogs – eine „möglichst breite Verankerung des durch ihn kulturell Repräsentierten in der Gesellschaft“¹⁴⁹⁵ – in unserer pluralistischen post-modernen Gesellschaft grundsätzlich nicht vorhanden ist. Wesentlicher Maßstab für die Qualität des musikpädagogischen Lernprozesses sei in erster Linie die Qualität des musikpädagogischen Handelns durch die Lehrperson selbst. Erst durch die authentische Verkörperung ihres kulturellen Selbst in der bewusst subjektiven Identität kann die Lehrkraft motivierendes Vorbild für einen musikpädagogischen Lernprozess sein. Ein „objektiver“ und einheitlicher Bildungskanon beschränkt das Wirkungspotential, welches von einem auf eigenen musikalischen Erfahrungen und subjektiven Begeisterungen ausgehenden, lehrerorientierten pädagogischen Handeln ausgeht.

Nun unterliegt das Postulat einer „Erlebnis- und Genussorientierung“ musikpädagogischen Handelns dem Nachteil, zum einen eine Konsensfähigkeit in Fragen der Wertigkeit eines „Genusses“ nie erreichen zu können, und andererseits die Erlebnis-„Qualität“ weder vorhersehbar noch annähernd messbar fixieren zu können.

Dieser Nachteil stellt sich jedoch ausschließlich dann ein, wenn der Blick auf nachprüfbare Ergebnisse zur Einordnung in einen zugrundeliegenden Bildungskanon und in vergleichender Leistungsmessung auf die Einhaltung von Lernzielprämissen gerichtet ist. Scharf sieht jedoch die besondere Chance des erlebnisorientierten Musikunterrichts darin, auf das Denken im Sinne von „inneren Einstellungen“ Einfluss nehmen und „ästhetische Bildungserlebnisse“ ermöglichen zu können. Diesem Konflikt zwischen den äußeren Bedingungen und den „inneren“ Notwendigkeiten zu begegnen und ihn im Sinne der Schüler kompromissfähig zu gestalten, liegt im Aufgabenbereich der Musikpädagogen. Mit Jürgen Vogt und Christian Rolle umschreibt Scharf das Aufgabenfeld musikpädagogischen Handelns: Demnach „bedeutet musikpädagogisches Handeln also auch, Gelegenheiten diskursiv strukturierter ästhetisch-musikalischer Praxis zu schaffen, d.h. zu initiieren und zu begleiten, also gewissermaßen den ästhetischen

¹⁴⁹⁵ Scharf, 2007, S. 155

Streit zu kultivieren und so den beteiligten Schülern Möglichkeiten musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung zu eröffnen“¹⁴⁹⁶.

18.8.2 Musikpädagogisches Handeln auf der Grundlage konstruktivistischen Denkens

Eine schlichte Übertragung von Wissen oder Fähigkeiten als „Transportgut“, welches zwischen den Beteiligten hin und her bewegt wird, gibt es nicht, da es nur innerpsychisch konstruiert werden kann. Außerdem findet ein Lernvorgang nicht nach dem Ursache-Wirkung-Prinzip statt; die Lernenden sind „Subjekte“ ihrer Lernprozesse. Diese zentralen Leitgedanken konstruktivistischer Pädagogik, die natürlich auch in musikbezogenen Lernprozessen ihre Gültigkeit besitzen, stellt Scharf an den Ausgangspunkt seiner weiteren Argumentation.

Zunächst diskutiert Scharf die philosophische Grundhaltung der dem Konstruktivismus zugrunde liegenden Skepsis an der Ontologie der Dinge und beschreibt es „als Verdienst der Philosophie, aus dem Verhältnis des Idealen (Denken) zum Realen (Sein) ein Problem gemacht zu haben“¹⁴⁹⁷. Das Verhältnis der beteiligten Referenzkriterien beschreibt er mit Thomas Bach:

„Wahrheit [ist] die Übereinstimmung von Gedachtem und Wirklichem und Wirklichkeit der außerhalb des Bewusstseins liegende (extramentale) Gegenstand.“¹⁴⁹⁸

Damit entzieht sich der Wahrheitsbegriff dem Objektivitätsanspruch und wird zu einem subjektiv gestalteten Konstrukt. 1929 schrieb Paul Natorp:

„Muss doch überhaupt das noch so objektiv Gegründete von mir subjektiv bejaht werden können, um mir zu gelten.“¹⁴⁹⁹

¹⁴⁹⁶ Vogt & Rolle, 1999, S. 22

¹⁴⁹⁷ Scharf, 2007, S. 162

¹⁴⁹⁸ Bach, 1995, S. 25

¹⁴⁹⁹ Natorp, 1929, S. 108 f.

Wahrheit ist ein Beobachtungs-konstrukt, und nur durch die Beobachtung, welche letztlich das Ergebnis innerpsychischer Auswahl-, Einordnungs-, und Beurteilungskriterien ist, erlangt das Beobachtete seine subjektive „Wahrheit“. Scharf argumentiert mit Heinz von Foerster, dass die „Wahrheit die Erfindung eines Lügners“ ist.¹⁵⁰⁰ Während die Wahrheit in ihrer individuellen Ausprägung innerhalb epistemologischer Betrachtungen zu einer Variablen gerät, wird der Beobachter zum Fixpunkt aller Entscheidungen. Sein Akt des Beobachtens wird systemtheoretisch als Treffen einer Unterscheidung beschrieben. Das Feststellen der Beobachtung geschieht mithilfe der Sprache, mittels der – so Scharf nach Maturana/Varela – „überhaupt erst Unterscheidungen getroffen werden können, und mit der auf etwas nicht Sichtbares oder auch nur Vermutetes oder Gedachtes hingewiesen werden kann“¹⁵⁰¹. So wird alles von einem Beobachter gesagt, und erst die „Beobachtung zweiter Ordnung“ – also die Beobachtung der Beobachtung – ermöglicht ein „Aufdecken“ der latenten Begleitparameter einer „Beobachtung erster Ordnung“ und der Aufdeckung der „blinden Flecken“.

„Man beobachtet (unterscheidet) dann die Unterscheidung, mit der der Erstbeobachter beobachtet, und da dieser selbst im Vollzug seiner Beobachtung diese Unterscheidung nicht unterscheiden kann, beobachtet man das, was für ihn unbewusst bzw. inkommunikabel bleibt.“¹⁵⁰²

Auch sogenannte „Naturgesetze“ entziehen sich nicht dieser erkenntnistheoretischen Logik, sind sie doch letztlich Wirklichkeitskonstruktionen der Beobachter und nicht „die unerfahrbar bleibende ontische Wirklichkeit selbst“¹⁵⁰³. Die Erwartung eines Ereignisses aufgrund eines vorhergehenden liegt nicht in der Umwelt selbst begründet, sondern entspringt unserem Bewusstsein aufgrund der kommunikativ ausgehandelten und organisierten Erfahrung.

Für die Pädagogik bedeutet die konstruktivistische Orientierung eine Auseinandersetzung mit der Frage, *wie* etwas beobachtet und erkannt wird, oder – mit

¹⁵⁰⁰ vgl. Foerster & Pörksen, 2006

¹⁵⁰¹ Scharf, 2007, S. 163

¹⁵⁰² Luhmann, 1990, S. 46

¹⁵⁰³ Scharf, 2007, S. 167

Luhmann –, „*wie* der beobachtete Beobachter beobachtet“¹⁵⁰⁴. Die Frage der Bedeutung des Lernenden als Subjekt im Zusammenhang des gesamten Lernprozesses gewinnt gegenüber der messbaren Ergebnisorientierung an Relevanz. Ein grundsätzlich konstituierendes Element im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen bildet das Medium der Sprache, in dem jedoch nur Zeichen und Symbole, jedoch keine Bedeutungen „vermittelt“ werden können. Erst der Empfänger der Zeichen ordnet dem Gehörten eine Bedeutung zu, die nicht zwangsläufig der Intention des Senders entsprechen muss.¹⁵⁰⁵ Diesem Kommunikationsverständnis folgend, führt Scharf Hans Aebli, Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster als Referenzautoren ins Feld. Übertragen auf den musikalischen Zusammenhang, zeigt sich eine adäquate Situation, wenngleich „die Vielfalt möglicher Bedeutungs*zu-*schreibungen aufgrund der größeren Spannweite der (Bildungs-)Voraussetzungen weit größer [ist] als im Kontext sprachlicher Kommunikation. Das Symbolsystem Sprache ist im Vergleich dazu doch wesentlich „eindeutiger“ als das vielschichtige Phänomen Musik.“¹⁵⁰⁶ Als akustischer Vorgang gelangen lediglich bedeutungslose Schallwellen in das Ohr des Hörers. Aus dieser physikalischen Reizung wird erst durch „gewisse formale Repräsentationen“ (vgl. Gruhn) als Bildungsvoraussetzungen bzw. durch die individuellen Sozialisierungserfahrungen die Musik, die wir hören. Es gibt kein der Musik innewohnendes „Sinnpotential“, keine ausschließlich durch Musik vermittelbaren Bedeutungsinhalte. Nun wird sich an dieser Stelle das Gegenargument einfinden, das darauf hinweist, dass es doch unbestreitbar Gemeinsamkeiten in der Bewertung oder Wahrnehmung gewisser musikalischer Phänomene gäbe, also doch etwas „Objektives“ in der Musik enthalten sei. Dieses vermeintlich „Objektive“ jedoch verweist – so Scharf – auf einen „*konsensualen* Rahmen im Bereich der Wahrnehmung, der auf intersubjektive Übereinkunft kraft kultureller Überlieferung beruht“¹⁵⁰⁷. Ausgehandelte soziale und kulturelle Rahmenbedingungen führen zu einer gewissen Einigkeit in der Beurteilung musikalischer Phänomene. So stellt Musik eine subjektgebundene mentale Konstruktion dar. Das Verständnis von einem musikalischen Kunstwerk

¹⁵⁰⁴ Luhmann, 1990, S. 46

¹⁵⁰⁵ vgl. 7 Die Theorie der Kommunikation

¹⁵⁰⁶ Scharf, 2007, S. 183

¹⁵⁰⁷ Scharf, 2007, S. 189

wie der 5. Sinfonie Beethovens muss letztlich der Vorstellung einer unendlichen Vielzahl von verschiedenen Wahrnehmungen dieser Komposition in den Köpfen ebenso verschiedener Hörer, Dirigenten, Musiker etc. weichen. Scharf führt die Hörgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen als Beispiel für die „vielgestaltige Ausprägung individueller Musikpräferenzen“ an und bezieht sich auf die Hörtypologie Klaus-Ernst Behnes, aus der deutlich hervorgeht, dass das jugendliche Musikerleben in den meisten Fällen eine sinnlich-körperliche Angelegenheit darstellt und eine vorwiegend kompensatorische Bedeutung besitzt.¹⁵⁰⁸ Quasi in einer zweiten Dimension muss aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive konstatiert werden, dass die qualitative Verarbeitung von Musik bei Kindern und Jugendlichen in Altersabhängigkeit unterschiedlich stattfindet. Diese Existenz von vielfältigen „subjektiven Hörweisen“ lässt es in der Ausrichtung auf musikpädagogische Aufgabenstellungen nicht mehr gerechtfertigt erscheinen, „eine bestimmte Weise des Hörens bzw. des musikbezogenen Umgangs mit Musik anderen möglichen Hör- und Umgangsweisen überzuordnen – oder gar eine bestimmte Hörweise ausschließlich für erstrebenswert zu erachten, bzw. als schulische Leistungsnorm im Unterricht vorzugeben und einfordern zu wollen“¹⁵⁰⁹.

In der Beschreibung der neurobiologischen Vorgänge bei der Wahrnehmung und bei Lernprozessen nimmt Scharf Bezug auf den neurobiologischen Konstruktivismus von Gerhard Roth.¹⁵¹⁰ Die „Neutralität des neuronalen Codes“ bezeichnet den Zustand der über die Sinnesorgane empfangenen neuronalen Reize. Diese Reize geben ausschließlich Informationen über die Intensität und Dauer einer Stimulanz der Sinnesrezeptoren wieder. Die Außenwelt als Reiz auslösender Faktor spielt inhaltlich keine Rolle mehr. Nur der Verarbeitungsort der eintreffenden Reize im Gehirn gibt einen Hinweis auf die Herkunft und Modalität der Reizung. Die Aufbereitung der Reize im Gehirn geschieht im Wesentlichen in Selbststeuerungsprozessen. Diese werden grundlegend geprägt von im Gedächtnis „abgelegten“ Erfahrungen. Die Art und Komplexität der angelegten Nervenbahnen hängt entscheidend von den vorhandenen Erfahrungen ab.

¹⁵⁰⁸ vgl. Behne K. E., 1986

¹⁵⁰⁹ Scharf, 2007, S. 192

¹⁵¹⁰ vgl. 5.2 Gerhard Roth: Die Neutralität des neuronalen Codes

„Was häufig wiederkehrt, bspw. aufgrund regelmäßigen Trainings, spiegelt sich gehirnphysiologisch nachweislich wider in der Festigung gewisser Reizleitungsbahnen, die dann sozusagen ‚eingefahren‘ sind.“¹⁵¹¹

Automatisierte Handlungen und Vorgänge verlaufen nahezu anstrengungslos und unbewusst, während bei neuen Lernvorgängen im vollen (Aufmerksamkeits-) Bewusstsein und unter energetischem Aufwand neuronale Verknüpfungen geschaffen werden. Sind diese Verknüpfungen „erst einmal angelegt, ‚schleicht‘ sich das Bewusstsein quasi davon“¹⁵¹².

Scharf verweist noch auf eine weitere für unser Handeln maßgebliche Erkenntnis Roths: Das limbische System und weitere subcorticale Systeme bilden basierend auf der in ihnen gespeicherten Erfahrungen für unser Handeln und Planen eine „Bewertungsinstanz“ und steuern damit maßgeblich unsere Entscheidungen auf einer uns unbewusst bleibenden Ebene.

Auf der Grundlage neurobiologischer Erkenntnisse wird auch für die Betrachtung des musikbezogenen Lernens die Bedeutung der „in handelnder Interaktion mit der Umwelt erworbene und im Gedächtnis abrufbar (besser: aktivierbar) gespeicherte Erfahrung“¹⁵¹³ relevant. Handlungsorientierung erfährt auf diesem Wege eine weitere neurobiologische Begründung. Die beschriebene Notwendigkeit einer wiederholenden Übung bei Lernprozessen erschließt sich insbesondere für den „performativen Handlungsaspekt“ und dem Prinzip der aktiven Aneignung musikalischer Kompetenzen.

18.8.2.1 Wilfried Gruhn:

Figurale Repräsentationen als „genuin musikalische Kompetenz“

In diesem Zusammenhang unterzieht Henning Scharf den Entwurf einer musikpädagogischen Anwendung neurobiologischer Erkenntnisse, den der Musikpädagoge Winfried Gruhn skizziert¹⁵¹⁴, einer kritischen Betrachtung. Gruhn folgt

¹⁵¹¹ Scharf, 2007, S. 214

¹⁵¹² Scharf, 2007, S. 215

¹⁵¹³ Scharf, 2007, S. 216

¹⁵¹⁴ vgl. Gruhn, 1998¹

dem bisherigen Ansatz einer der sinnlichen Wahrnehmung bedeutungszuweisenden kognitiven Leistung und überträgt ihn auf den Vorgang des Musikhörens:

„Wenn wir Musik hören, setzt automatisch ein Such-Prozeß ein, bei dem wir das Gehörte auf eine bereits vorhandene Struktur beziehen und dadurch als etwas ... identifizieren oder in einer bestimmten Weise deuten.“¹⁵¹⁵

Die vorhandene Struktur entspricht dem Erfahrungswissen des Hörers, und die Wahrnehmung des Gehörten als etwas Bestimmtes bildet die eigentliche Kognitionsleistung des Bewusstseins. Mithilfe bildgebender Verfahren ließ sich in empirischen Untersuchungen von Aktivitäten in unterschiedlichen Gehirnarealen die kortikale Musikverarbeitung derart nachweisen, dass verschiedene Umgangsweisen mit Musik (Reden über Musik, Musik machen, Musik hören) zu unterschiedlichen Aktivitäten in jeweils anderen Hirnarealen führten. In der der Neurobiologie Roths folgenden Erklärung kognitiver (Lern-)Prozesse fordert Gruhn ein natürliches, der Intuition und der Improvisation Raum gebendes Lernumfeld mit einem dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechenden reichhaltigen Lernangebot, eine Forderung, die Scharf jedoch als „entwicklungspsychologische Binsenweisheit“ ohne spektakulären Erkenntniswert bezeichnet. In Analogie zur „Idee einer generativen muttersprachlichen Sprachkompetenz“ spricht sich Gruhn für die Entwicklung einer „genuin musikalischen Kompetenz“ aus, welche – wie bei dem Spracherwerb – nicht in erster Linie aus der Fähigkeit zur Reproduktion oder zur Imitation besteht, sondern als Improvisationsvermögen im „sinnhaften, kombinatorischen Umgang mit Elementen einer zu erlernenden „Sprache“ (musikalische Sprechkompetenz)¹⁵¹⁶ zu verstehen ist. Voraussetzung eines derart intendierten Musikunterrichts ist ein gut geplantes und inszeniertes Unterrichtssetting, welches im Sinne einer subjektorientierten, konstruktivistischen Orientierung „Angebote“ an melodischen und rhythmischen Patterns bereithält.

¹⁵¹⁵ Gruhn, 1995, S. 200

¹⁵¹⁶ Scharf, 2007, S. 223

Das Hören von Musik führt aufgrund der beschriebenen kognitiven Eigenstrukturierung des Systems zu unterschiedlichen Hör- und Zugangsweisen, welche zu unterschiedlichen Repräsentationen bzw. „Aktivierungsmustern von Nervenzellenensembles“ führen. Gruhn spricht in diesem Zusammenhang von figuralen und formalen Repräsentationen.¹⁵¹⁷ Bei figuralen Repräsentationen treten die funktionalen Kriterien einer musikalischen Struktur in den Vordergrund. Hier bietet sich für Gruhn die Chance einer „genuin musikalischen Kompetenz“, welche durch das aktive Tun, durch Singen, Spielen und Bewegungen erzeugt wird. Formale Repräsentationen werden durch Abstraktionen und die theoretische Erfassung von Vorgängen geschaffen. Aus dieser Unterscheidung zwischen figuralen und formalen Repräsentationen ergibt sich die didaktische Forderung nach einem dem begrifflichen, expliziten Lernen vorgeschalteten erfahrungsbezogenen Lernen. Figurale Repräsentationen müssen den formalen Repräsentationen vorgeschaltet sein, der Erwerb von Wissen und Lerninhalten geschieht in erster Linie durch die aktive und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Scharf setzt sich kritisch mit Gruhns Vorstellung eines plötzlichen Lernsprungs von der figuralen zur formalen Ebene auseinander und geht andererseits von sukzessiven Veränderungen der Erfahrungen aus, an dessen Ende sich figurale Repräsentationen allmählich in formales Wissen verwandeln. Musikpädagogisches Handeln bedeutet für Gruhn in einem „informellen“ Unterricht „die Bereitstellung einer vielfältigen, reichhaltigen musikalischen Umgebung“¹⁵¹⁸, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ein musikalisches Vokabular mit vielen Mustern zur Rhythmusbildung und Melodieformung zu erwerben. Scharf weist noch einmal auf die Problematik des Zwei-Phasen-Begriffs Gruhns hin: Aufgrund des selbstgesteuerten Lernprozesses, des „Autopoiesevorbehalts“ und der grundsätzlichen individuell gelagerten Lernpräferenzen lässt sich ein didaktisches Angebot, welches ausschließlich und zwangsläufig

¹⁵¹⁷ Die Unterscheidung zwischen figuralen und formalen Repräsentationen lässt sich zum einen in Piagets Differenzierung zwischen konkretoperationalen und formaloperationalen Stadien in seiner Entwicklungspsychologie wiederfinden. Andererseits formulierte 1991 die amerikanische Musikpädagogin Jeanne Bamberger diese Unterscheidung als „The Figural/Formal Distinction“ (Bamberger, 1991, S. 24)

¹⁵¹⁸ Gruhn, 1998¹, S. 185

das figurale Lernen vor das formale setzt, nur als Einschränkung verstehen, welche in dieser Konsequenz nicht neurobiologisch abgesichert ist.

Scharfs Kritik an Gruhns Theorie des musikalischen Lernens äußert sich mit häufiger Bezugnahme auf Matthias Flämig¹⁵¹⁹ in folgenden Einwänden:

- Es gibt keine unmittelbar aus neurobiologischen Erkenntnissen ableitbaren musikpädagogischen Handlungsanweisungen. Vielmehr deuten hirnhysiologische Untersuchungen darauf hin, dass erst die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt das Gedächtnis mit Erfahrungen füllt und dadurch formt.
- Die Vorstellung einer „figuralen Repräsentation“ als Vorstufe der daraus hervorgehenden „formalen Repräsentation“ als Endstufe der musikalischen Erkenntnis und Fähigkeit scheint aus oben genannten Gründen nicht haltbar. Gruhn selber verweist an anderer Stelle auf eine parallele Entwicklung dieser beiden Repräsentationstypen.¹⁵²⁰
- Die Begriffe „figural“ und „formal“ werden bei Gruhn in ihren jeweiligen Bedeutungsspektren nur unscharf verwendet. Die Unterscheidung zwischen der formal-strukturierten Ebene, auf der analytisch und kognitiv musiktheoretische Zusammenhänge als Abstraktionsleistung hergestellt werden, und der an der musikalischen Gestalt und am Erlebnis orientierten, sinnlich zu erfahrenen „figuralen Repräsentation“ lässt sich weder chronologisch noch inhaltlich trennungsscharf vertreten, denn auch bei der Vorstellung theoretischer Zusammenhänge sind konkrete, sinnliche Vorstellungsbilder beteiligt. Eine „abstrakte‘ Vorstellung [stellt] ein Paradoxon [dar]“¹⁵²¹.
- Die „formale Repräsentation“ lässt sich nach Gruhn nicht von außen anregen. Damit wird aber das Potential der psychosozialen und kulturellen Beeinflussungen, welches tatsächlich und individuell wirksam ist, ignoriert.

Die Frage der Gewichtung der beschriebenen Repräsentationsebenen im Lernprozess ist letztlich eine Frage der musikpädagogischen Zielsetzung. Mit dem

¹⁵¹⁹ vgl. Flämig, 2003¹

¹⁵²⁰ Gruhn, 1997, S. 6

¹⁵²¹ Scharf, 2007, S. 244

Blick auf „orale Musikkulturen“ wird deutlich, dass eine hohe Abstraktionsleistung nicht zwangsläufig der Gipfel „genuin musikalischer Kompetenz“ sein muss. Auch stimmt Scharf mit Gruhn überein, dass ausgeprägte instrumental-praktische Fähigkeiten nicht das oberste Ziel schulmusikpädagogischen Handelns sein können. So entwickelt sich musikalisches Lernen „in der Spanne und Spannung von analytisch-diskursivem und spontan-intuitivem Verstehen im Akt des Musizierens; beide Ebenen sind beteiligt und wirksam; bei deren optimaler Symbiose wird ein entsprechendes Gelingen der Musik erst möglich“¹⁵²². Scharf fordert angesichts eines fehlenden neurobiologischen Gegenbeweises die Fokussierung auf eine didaktische Aufbereitung figuraler Lernprozesse, ohne die Anbahnung theoretischer Strukturen und abstrakten Wissens explizit auszuschließen. Gruhn sieht als Ziel eines musikalischen Lernweges die Fähigkeit zur Improvisation in Analogie zur kreativen Sprachfähigkeit. Dieser hohe Anspruch setzt „von vorneherein einen breitgefächerten und nachhaltigen Ausbau verschiedener Aspekte von Musikalität bzw. musikalischer Kompetenz“¹⁵²³ voraus. Diese Form der Improvisationsfähigkeit als Aufforderung zur kreativen Nutzung vorhandener Fähigkeiten erfordert letztlich ein konstruktivistisches Unterrichtsverständnis, in dem in vorbereiteter und angebotsorientierter Lernatmosphäre die Lernenden angeregt werden sollen, selbstständig und kreativ handelnd die Kunst des Improvisierens zu üben.

18.8.2.2 Systemtheorie und Konstruktivismus

Mit der Bereitstellung eines konstruktivistisch begründeten Lernarrangements gilt es, Lernsituationen zu schaffen, in denen Lernvorgänge mit einem intendierten Lernziel angebahnt und potentiell ermöglicht werden. Diese vorsichtige Zielbeschreibung ergibt sich aus der bereits häufig erwähnten Unmöglichkeit, Lernprozesse zu erzwingen bzw. vorherzusagen. Perturbationen und strukturelle Kopplungen entstehen nicht nur individuell, sondern aufgrund einer schier unendlichen Ursachenvielfalt. Dabei ist ein grundsätzlicher Lernprozess sogar wahr-

¹⁵²² Bastian, 1999, S. 20

¹⁵²³ Scharf, 2007, S. 252

scheinlich; allein das Erreichen der pädagogisch beabsichtigten Ziele entzieht sich – wie häufig erwähnt – der Planung und der Vorbestimmung.

An dieser Stelle bezieht sich Scharf auf den Ursprung des systemischen Denkens und auf seine Weiterentwicklungen. Ausgehend von Theorien und Konzeptionen Ludwig von Bertalanffys, Humberto Maturanas /Francisco Varelas, Talcott Parsons und weiterführend Niklas Luhmanns beschreibt Scharf zunächst den Grundbegriff der geschlossenen und offenen Systeme und kommt über den offenen Systembegriff, wie er zur Beschreibung des Lebendigen in der Biologie benutzt wird, zum Autopoieseverständnis bei lebenden, (zunächst) einzelligen Systemen, wie sie Humberto Maturana und Francisco Varela beschrieben haben.¹⁵²⁴ Im nächsten Schritt unterscheidet Scharf nach Gerhard Roth zwischen der Autopoiese und der Kognition. Während die Autopoiese das selbsterzeugende Prinzip im biologischen Sinne beschreibt, setzt Roth den Kognitionsbegriff für selbstreferenzielle und operational geschlossene Systeme wie das Gehirn ein. Das setzt voraus, lebende Systeme aufgrund ihrer Umweltabhängigkeit (Stichwort: Nahrungsaufnahme, Stoffwechsel) explizit *nicht* als autonom und selbstständig zu betrachten.

„Während also die autopoietisch definierten Prozesse den gesamten Organismus – dessen Gehirn eingeschlossen! – am Leben erhalten, ist ‚Kognition‘ die autonome, selbstreferentielle Aufgabe und Funktion des Gehirns für ‚seinen‘ Organismus.“¹⁵²⁵

Kognition bedeutet die Selbstbeschreibung des Gehirns, welches in seiner Funktion nicht selbsterhaltende Aufgaben wahrnehmen muss. Allerdings ist es Bestandteil des gesamten, nun wiederum autopoietisch definierten Gesamtorganismus. In der Betrachtung des „Radikalen Konstruktivismus“ jedoch spielt die neurobiologische Besonderheit des Gehirns kaum eine Rolle. Der Mensch wird ganzheitlich als operational geschlossenes, selbstreferentielles System betrachtet.¹⁵²⁶

¹⁵²⁴ vgl. 4.1 Der Begriff des Systems und 4.4 Die Theorie der lebenden Systeme – das Autopoiese-Modell

¹⁵²⁵ Scharf, 2007, S. 260

¹⁵²⁶ Zur Erinnerung: Niklas Luhmann spricht von einem „Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer ... Systeme“. (Luhmann, 2002¹, S. 82)

Allerdings bleibt der erkenntnistheoretische Aspekt bestehen: Wie das Gehirn im neurobiologischen Blickwinkel konstruiert sich jeder Mensch seine eigene, subjektive Wirklichkeit. Er ist als soziales Wesen strukturell gekoppelt mit seiner Umwelt, zu der er keinen unmittelbaren Zugang hat. Weiterhin bedeutet das, dass „Interaktionen von ‚Milieu‘ (Umwelt) und ‚Einheit‘ (System) ... also weder determinierende noch instruierende Wirkungen“¹⁵²⁷ haben. Scharf ergänzt den Systembegriff noch um seine Verwendung in der systemischen Familientherapie, in der es darum geht, die grundlegenden Erkenntnisse der Systemtheorie und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie im psychotherapeutischen Handeln einzusetzen. Niklas Luhmann transferierte den Systembegriff Maturana/Varelas auf die sozialen, gesellschaftlichen Verhältnisse und übertrug mit dem Autopoieseverständnis die Vorstellungen der Autopoiese, der strukturellen Kopplung und der operationalen Geschlossenheit auf „Soziale Systeme“. Luhmann betrachtet das Bewusstsein (psychisches System) und das Gehirn (kognitives System) als zwei getrennte Systeme, welche füreinander im Sinne der Systemtheorie Umwelt darstellen. Diese Unterscheidung führt nach Scharf zu einer wesentlichen Erkenntnis der Musikpädagogik:

„Nimmt man nämlich die qualitative Verschiedenheit der beiden Ebenen ‚Bewusstsein/Geist‘ einerseits, Gehirn andererseits, ernst, und betrachtet gar die geistige Ebene als eine emergente Ebene höherer Ordnung, dann wird klar, dass die gedankliche Vorstellung musikalischer Phänomene – bspw. einer Tonhöhe, einer Klangfarbe ... usw., bis hin zur gedanklichen Vorstellung eines kompletten Musikstückes – dass solche emergenten ‚Letzteinheiten des Bewusstseinsystems‘ ... nicht im Gehirn ‚entdeckt‘ und sichtbar gemacht werden können, weil sie dort keine substanzgleiche Entsprechung haben (können).“¹⁵²⁸

Auch wenn auf neurobiologischer Ebene enge Verknüpfungen zwischen geistig-bewussten und neuronalen Prozessen nachgewiesen werden können, ist ein derartiger Wechsel der Ebenen erkenntnistheoretisch ausgeschlossen. In der

¹⁵²⁷ Scharf, 2007, S. 261

¹⁵²⁸ Scharf, 2007, S. 266

Betrachtung des Verhältnisses von sozialen und psychischen Systemen nähern wir uns wieder dem erzieherischen Grundproblem. Das psychische System des Menschen, also sein Bewusstsein, produziert seine Elemente, die Gedanken, in autopoietischer Absicht ebenso wie das soziale System nur über die fortlaufende Erzeugung von Kommunikationen am Leben erhalten wird. An beiden Systemen ist der Mensch beteiligt, ohne als „Einheit Mensch“ in Erscheinung treten zu können. Beide Systeme operieren überschneidungsfrei und getrennt voneinander. Allein die „strukturelle Kopplung“ dieser Systeme sorgt für gegenseitige Irritationen. Das soziale System lässt sich nur durch die Bewusstseinszustände der beteiligten psychischen Systeme irritieren. Auf der anderen Seite sorgen Kommunikationen für Perturbationen in den psychischen Systemen. Nach wie vor gilt, dass die Handlungsentscheidung bzw. die Verhaltensstrategie nach einer erfolgten Unsicherheit, also einer Irritation durch das jeweils andere System, bei dem selbstreferentiellen System liegt. Im pädagogischen Zusammenhang läuft diese systemtheoretische Betrachtung auf die mittlerweile mehrmals beschriebene Konsequenz hinaus: Bewusstseinsysteme können allenfalls indirekt über die Kommunikation in Kontakt treten. Daher kann der Lehrer nur versuchen, das Bewusstsein des Schülers zu erreichen und zu beeinflussen. Wissen kann nicht transferiert, allenfalls annähernd im psychischen System des „Empfängers“ (re) konstruiert werden.¹⁵²⁹ Scharf erkennt als Konsequenz dieser systemtheoretischen Grundlegung, dass „nachhaltige Erziehung [nur] eine spontan auftretende Nebenwirkung in einem inszenierten anregenden Kontext“ sein und „darüber hinaus nicht planvoll und voraussehbar gesteuert werden kann“¹⁵³⁰.

18.8.2.3 Konsequenzen für die Musikpädagogik

Die Erkenntnis, dass Lern- und Erfahrungsprozesse nur angeregt und angestoßen, jedoch nicht geplant und erwartet werden können, bedeutet konsequenterweise auch für den Musikunterricht, intendierte musikalische Erlebnisse dem freien Feld nicht regelbarer und bestimmbarer Erfahrungen zu opfern und davon auszugehen, dass „Schüler ... viele inoffizielle Erlebnisse viel intensiver als die vom

¹⁵²⁹ vgl. 7.7 Der Kommunikationsbegriff nach Niklas Luhmann

¹⁵³⁰ Scharf, 2007, S. 276

Lehrer initiierten¹⁵³¹ verarbeiten. Scharf plädiert jedoch dafür, angesichts des Verlustes einer didaktischen „Machbarkeitsvorstellung“ nicht in einer pessimistischen Grundhaltung von dem „Ende aller Möglichkeiten“ auszugehen, sondern eine musikpädagogische Theorie und Praxis konstruktivistisch neu auszurichten. So bedeutet eine an diesem Denken angelehnte musikpädagogische Konzeption einen Paradigmenwechsel von der „Objektdidaktik“ hin zu einer „Handlungsorientierung“. Musikalisches Verstehen als Zielsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts, welcher die „musikbezogenen Aktivitäten der Schüler in kommunikativen und interaktiven Zusammenhängen“ in den Vordergrund stellt. Das Musikwerk dient dabei der Vermittlung einer musikalischen Handlungskompetenz zum Erwerb eigener Erfahrungen im Umgang mit Musik. Eine Handlungsorientierung als „Paradigma der Subjektorientierung“ geht nach Scharf einher mit der „Verabschiedung von der zwar verbreiteten, aber dennoch unzutreffenden Vorstellung, dass in der Musik enthaltene ‚Botschaften‘ dieser ‚entnommen‘ und ‚dechiffriert‘ werden können“¹⁵³². Stattdessen gilt es zu erkennen, dass „Bedeutungen“ im Umgang mit der Musik in den Köpfen der Hörer konstruiert werden. Auch ästhetische Botschaften sind nur unter Anerkennung der Tatsache möglich, dass ihr Anliegen zu einer ästhetischen Neuentfaltung im hörenden Individuum führt, welche keineswegs objektiv in der Musik enthalten ist. Nun weist Scharf mit Gruhn¹⁵³³ darauf hin, dass die Fähigkeit zur Erschließung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen eine „substantielle Grundlage“ benötigt, welche sich nur im praktisch-aktiven Handeln erarbeiten lässt. In einer weiteren didaktischen Konsequenz einer konstruktivistisch legitimierten Pädagogik verortet Scharf das notwendige Erziehungsverständnis zwischen dem Grundsatz des allgemeinen „Wachsenlassens“ und der Vorstellung eines anleitenden Führens in dem Bild einer begleitenden Selbstentfaltung. In systemtheoretischer Terminologie beschreibt des Alfred Trembl:

„Wer handelnd lehrt, der muss dabei voraussetzen, dass das Lernen natürlich (!) nur von selbst geschieht. Nur das Lehren kann handwerklich begriffen werden, das Lernen aber bedarf der autopoietischen Struktur eines

¹⁵³¹ Stroh W. M., 1985, S. 145

¹⁵³² Scharf, 2007, S. 282

¹⁵³³ vgl. Gruhn, 1994¹

Lernenden, der in seinem Denken geschlossen operiert. Umgekehrt bedarf die Autopoiese des Lernens der äußeren Umwelterfahrungen, die ‚didaktisch‘ hergestellt werden können und insofern zur Poiesis des Lehrenden gehören.“¹⁵³⁴

Ein weiterer wichtiger Faktor dieses neuen Lehr-Lern-Prozesses ist die Veränderung der Schüler-Lehrer-Beziehung im Blick einerseits auf die Aufgabe des autoritären „Besserwisser“-Status und andererseits in der Hervorhebung der Relevanz einer wertschätzenden Schüler-Lehrer-Beziehung für den erfolgreichen Lernprozess. Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung gerät so zu einem wesentlichen Faktor einer anregenden Lernatmosphäre.

Vor diesem allgemeinpädagogischen Hintergrund eines konstruktivistischen Pädagogikverständnisses wird es zur Aufgabe des Musikunterrichts, möglichst vielfältige und offene Situationen ästhetisch-musikalischer Praxis zu schaffen sowie „(Frei-)Räume für musikalisches Handeln zu ermöglichen und zu optimieren“¹⁵³⁵, um dem erkenntnistheoretischen Leitbild gerecht zu werden, nach dem der Konstruktion einer (musikalischen) Bedeutung und eines (musikalischen) Verstehens immer erst eine aktive Aufbauphase vorausgehen muss. Zusammenfassend bedeutet das neue „Paradigma der Musikpädagogik“ stichwortartig:

- „1. Situierter Kontext, gestaltete Lernumgebung, Lernarrangement; allgemein: Herstellung der äußeren Umweltbedingungen; Steuerung, Inszenierung des Kontextes
2. Initiierung, Anregung, Stimulation (Konstruktivismus: Perturbation, Irritation); Erziehungsmetapher: ‚Führen (wenn‘ s nötig ist) + Begleiten‘
3. Offener Erfahrungsraum
4. Eigene musikalische (-ästhetische) Erfahrungen in Selbststeuerung; musikalisches Verstehen als (aktive) Konstruktionsleistung des Subjekts; Autopoiese

¹⁵³⁴ Tremml, 2000, S. 176 f.

¹⁵³⁵ Scharf, 2007, S. 290

5. Lehrer als personbezogene Begleiter, Prozessberater und Motivatoren; konstruktivistische – von Achtsamkeit geprägte – Haltung¹⁵³⁶

Es entspricht der Natur des musikalischen Gegenstandes, dass die Musikpädagogik seit jeher grundsätzlich stärker als die meisten anderen der schulische Lernfächer den handelnden Zugang neben dem analytisch-kognitiven in den Vordergrund gestellt hat. Scharf sieht darin eine Ursache der Tatsache, dass die Theorien und Praxiskonzeptionen mit konstruktivistischem Hintergrund im Grunde wenige Innovationen für die didaktischen Umsetzungen bereithalten. So muss man als Musikpädagoge „kein ‚bekennender‘ Konstruktivist sein, kein ‚Glaubensbekenntnis‘ abgelegt haben, um dennoch ‚konstruktivistisch inspiriert‘ denken und arbeiten, d. h. unterrichten zu können.“¹⁵³⁷

18.8.3 Impulse (systemisch-)konstruktivistischer Pädagogik für musikpädagogisches Handeln

Henning Scharf geht auf der Suche nach den entscheidenden Impulsen systemisch-konstruktivistischer Autoren für musikpädagogisches Handeln zunächst den Grundaussagen der jeweiligen Ansätze nach und setzt sich mit ihnen kritisch auseinander.

Heinz von Foerster: „Erfinden statt Entdecken“: Mit dem Vergleich von „trivialen“ und „nicht-trivialen“ Maschinen warnt von Foerster vor der Unterstellung monokausaler Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bei der Beobachtung des menschlichen Verhaltens. Dieses ist prinzipiell unvorhersehbar. Daraus muss ein verändertes Lehrerverhalten abgeleitet werden, welches im konstruktivistischen Verständnis grundsätzlich ein „erfindendes“ Lernen der Schüler zu unterstützen hat. In einem verordneten „Entdeckertum“ gilt es, Vorgefertigtes – von Foerster spricht von der Vorgabe eines „Obersten Faschisten“¹⁵³⁸ – zu wiederholen und

¹⁵³⁶ Scharf, 2007, S. 292

¹⁵³⁷ Scharf, 2007, S. 294

¹⁵³⁸ Foerster, 1999, S. 30

dadurch zu „lernen“. In der „Welt der Erfindungen“ dagegen sollen die Kinder ermutigt werden, selbst die Regeln ihres Handelns zu bestimmen.

Scharf attestiert dieser Idee des „erfindenden“ Handelns allenfalls eine mögliche Gültigkeit in dem von von Foerster angedachten Bereich des naturwissenschaftlichen Kontextes. Im musikpädagogischen Zusammenhang sei jedoch ein ausschließliches „Erfinden“ wenig hilfreich, da es darum ginge, „ein gewisses Niveau fachbezogenen, d.h. ‚genuin-musikalischen‘ *Könnens* zu ‚vermitteln‘, bzw. zu musikalischem Kompetenzaufbau beizutragen.“¹⁵³⁹ Deshalb sei vor das „Erfinden“ immer erst der „Aufbau elementarer musikalischer Fähigkeiten“ zu setzen.

Ernst von Glasersfeld: Förderung des „begrifflichen Konstruierens“: Von Glasersfeld fordert angesichts der erkenntnistheoretischen Grundlagen für den Lehr-Lern-Prozess eine besondere Fokussierung auf die Rolle des Lehrers, dessen Kunst darin besteht, die „Kunst des Lernens“ bei den Schülern auszubilden. „Empathiefähigkeit bzw. Einfühlungsvermögen“ den „Schülerwelten“ gegenüber gehört zu den Grundelementen einer konstruktivistischen Haltung, um dadurch – so von Glaserfeld – ein „Modell ihres Denkens“¹⁵⁴⁰ zu erhalten. Zur Vermittlung – oder besser: Anbahnung – eines Verstehens sind die „Sprache“ und das „reflexive Gespräch“ wichtige, eng mit dem Persönlichkeitsprofil des Lehrers verbundene, pädagogische Elemente.

Scharf kritisiert die Vorstellung eines „sich in den anderen hinein versetzen Könnens“ und verweist insbesondere auf diese Unmöglichkeit des Lehrers, generationsübergreifend subjektspezifische „Musikwelten“ von Kindern und Jugendlichen nachvollziehen zu können, da jedes zu verarbeitende Erlebnis zu einer individuellen Erfahrung des Lernens führt. Gleichzeitig relativiert Scharf seine Kritik an von Glasersfelds Begriff des „Modells ihres Denkens“, indem er darauf verweist, dass von Glasersfeld selbst an anderer Stelle von „Vermutungen über die gegenwärtigen Ideen und Theorien der Schüler“ zur Beschreibung desselben Sachverhalts spricht. Denn nur dann „können sie [die Lehrer (R.K.)] de-

¹⁵³⁹ Scharf, 2007, S. 297

¹⁵⁴⁰ Glasersfeld, 1997, S. 300

ren Gedankengänge orientieren und versuchen, ‚abwegige‘ Konstruktionen zu verhindern“¹⁵⁴¹. Allerdings, so kritisiert Scharf, „kommt es aber stattdessen im ‚genuin‘ musikpädagogischen Kontext gerade nicht darauf an, ‚abwegige Konstruktionen zu verhindern‘..., was für die potentiellen Erfahrungsmöglichkeiten von Musik höchst kontraproduktiv wäre“¹⁵⁴².

Grundsätzlich gehen von den „beiden Protagonisten des radikal-konstruktivistischen Denkens Heinz von Foerster und Ernst von Glasersfeld“ keine unmittelbar ableitbaren, didaktischen Lösungsansätze für die Praxis musikpädagogischen Handelns aus.

„Es ist nichts ‚Falsches‘ oder Widersprüchliches an den Ideen und Vorschlägen von Foerstern bzw. von Glasersfelds, aber entweder ‚greifen‘ deren Vorschläge nicht, weil sie zu unspezifisch und allgemein sind, oder aber die musikpädagogische Theorie und Praxis ist bereits darüber ‚hinaus‘, indem sie zumindest in bestimmten Bereichen längst so ‚verfährt‘ wie dort vorgeschlagen.“¹⁵⁴³

Henning Scharfs Weg zur Konstruktion eigener musikpädagogischer Perspektiven führt im Wesentlichen über die interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik Kersten Reichs¹⁵⁴⁴. Aufgrund der ausführlichen Beschreibung im Kapitel 8 und 10 seien hier nur kurz die Schwerpunkte genannt:

- Als konstruktivistische Theorie geht die interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik von einer Relativität der Wahrheit, einer Bedeutung des Beobachters, der immer ebenso an beobachteten Systemen beteiligt ist, und von einer Komplexitätssteigerung durch Zunahme an Beobachterperspektiven aus.
- „Kernstück einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik ist die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungsebene.“¹⁵⁴⁵ Dabei bestimmen die

¹⁵⁴¹ Glasersfeld, 2002³, S. 221

¹⁵⁴² Scharf, 2007, S. 302

¹⁵⁴³ Scharf, 2007, S. 303

¹⁵⁴⁴ vgl. 8 Kersten Reich: Interaktionistischer Konstruktivismus als kulturtheoretischer Diskurs und 10.2 Kersten Reich: Interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik

¹⁵⁴⁵ Reich, 2002², S. IX

Beziehungen die inhaltlichen Aspekte dergestalt¹⁵⁴⁶, dass sie bereits vor einer inhaltlichen Auseinandersetzung wirksam sind.

- Im Anschluss an systemisch-konstruktivistische Kommunikationstheorien nach Bateson und Watzlawick erhält die menschliche Kommunikation auf der Beziehungsebene ein besonderes Augenmerk. Es gilt, kommunikationstheoretische Modelle in der Pädagogik zu etablieren und die Metakommunikation als reflektierendes Mittel des eigenen Handelns zu integrieren.
- Die Begrifflichkeiten der Autopoiese und der strukturellen Kopplung werden durch Anleihen aus dem „Symbolischen Interaktionismus“ nach George Herbert Mead ersetzt. Demnach steht das „I“ für die biografische Ich-Dimension, das „Me“ für die soziale Ich-Dimension, also für die durch den sozialen Erwartungsdruck entstandenen Rollenmuster und das „Self“ für das Gesamtbild aus sozialisierter und erziehungsrelevanter Ich-Dimension.
- Die interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik wirft einen besonderen Blick auf die Beziehungen der Interaktionen im Hinblick auf Symbolwelten, das Imaginäre und das Reale.
- Sie unterscheidet nach Konstruktion als „Basis aller pädagogischen Handlungen“, nach Rekonstruktion als „Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen“ und nach Dekonstruktion als „Potential kritischer Neuorientierungen“¹⁵⁴⁷.

Scharf vermisst an Reichs Übernahme des „I-Me-Self“-Konzepts eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Frage der Bedeutung der Sozialisationserfahrungen auf das komplexe „Self“ und damit verbunden die Frage, was „sozusagen noch im Bereich des kulturell Tolerierbaren liegt und was schon darüber hinausgeht“¹⁵⁴⁸. Grundsätzlich sieht er in Reichs Konzept einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik ebenfalls keine großen Lösungsentwürfe einer konkreten Unterrichtsdidaktik. Dass diese „amalgamierte“ Konzeption“, welche sich auf bekannte Grundlagen aus Nachbardisziplinen bezieht (vgl. Watzlawick, Mead)

¹⁵⁴⁶ vgl. auch Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007, S. 56

¹⁵⁴⁷ Reich, 2002², S. XI

¹⁵⁴⁸ Scharf, 2007, S. 319

mehr Fragen aufwirft als beantwortet, scheint einer „Konzeption unter postmodernen Bedingungen“¹⁵⁴⁹ geschuldet und letztlich in der Konsequenz der Konstruktionsoffenheit eines systemischen Konstruktivismus geschuldet zu sein.

Im Blick auf die Berücksichtigung konstruktivistischen Denkens für ein musikpädagogisches Handeln entwirft Scharf im Folgenden drei unterschiedliche, beispielhafte Perspektiven:

1. Improvisation – das neue musikalische Paradigma

Improvisation als unmittelbarer handelnder Zugang zur Musik wird von Scharf zunächst mit der Forderung der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik Reichs nach einem Höchstmaß an Konstruktionsermöglichungen begründet. Nicht so sehr rekonstruierende, „nachscaffende“ Gestalten, sondern das eigenkreative Neugestalten steht hier im Vordergrund. Damit wird dem „Imaginären“ der menschlichen Bedürfnisse und Gefühle einen Vorrang eingeräumt vor dem Festhalten an der Ordnung der „Symbolebene“. Gleichwohl „ist das Symbolische – zumindest im Rahmen sprachlicher Kommunikation! – notwendig und sogar unverzichtbar, weil Menschen als soziale Wesen miteinander ‚irgendwie‘ auskommen müssen und infolgedessen darauf angewiesen sind, sich auf einer bestimmten Ebene der ‚Verständigung‘ zu treffen“¹⁵⁵⁰. So nennt Scharf den Verzicht auf eine Notation in improvisatorischer Tätigkeit als Beispiel einer symbolischen Kodifizierung. Eine andere Begründung für einen musikpädagogisch motivierten Einbezug des Improvisierens ergibt sich aus der Berücksichtigung der Subjektorientierung innerhalb des neuen musikalischen Paradigmas, welches die subjektive Wahrnehmung der gesamten Schülerpersönlichkeit im Vordergrund sieht: Das Bewegen, Musizieren und Singen (als Stimmexperimente und -improvisation) als improvisatorische Tätigkeit entspricht dem neuen Verständnis musikpädagogischen Handelns. Der Begriff der Improvisation reicht dabei von fast voraussetzungslosem Agieren zur Musik in therapeutischen Kontexten bis hin zu einem – so auch in der Schulmusik denkbaren – Improvisieren auf der Grundlage vorhandener, einfacher

¹⁵⁴⁹ Scharf, 2007, S. 331

¹⁵⁵⁰ Scharf, 2007, S. 334

„Formeln“, welche zunehmend erarbeitet und verinnerlicht werden können. So setzt Improvisation eine Reihe musikalischer Kompetenzen und ein Handlungswissen voraus. Dabei muss jedoch nicht grundsätzlich auf Vorlagen verzichtet werden. Musikalische „Muster“ oder Modelle bieten die Möglichkeit, diese zu verändern und schrittweise zu improvisierendem Musizieren zu gelangen.

2. *Musiklernen im inszenierten Kontext – am Beispiel des Klassen- und Ensemblemusizierens*

Dem Klassen- und Ensemblemusizieren im schulischen Rahmen liegt eine lange Tradition gemeinschaftlicher musikalischer Aktivitäten in sozialgebundenen Kontexten von Kirche, Vereinen und Musikschulen zugrunde. Auf die gemeinschaftsfördernden Aufgaben und die Einbindung des Gruppenmusizierens in politische und gesellschaftliche Neustrukturierungen bzw. seine Instrumentalisierung für außermusikalische Zwecke ist im Zusammenhang mit reformpädagogischen Ansätzen an anderer Stelle bereits ausführlich eingegangen worden.¹⁵⁵¹ Scharf betont, dass es beim gemeinsamen Musizieren nicht nur darum geht, ein „breites Verständnis“ von Musik zu erzeugen, sondern darum, „musikbezogene Lernprozesse“ zu initiieren und zu intensivieren und ergänzt mit Martin Pfeffer:

„Klassenmusizieren als wichtiger Bereich musikunterrichtlicher Praxis kann weniger Ziel denn Methode sein, die – lerntheoretisch bestätigt – das Musiklernen in verschiedenen Dimensionen des Cortex und der psychischen Organisation verankert, intensiviert und mit Sinn versieht.“¹⁵⁵²

Voraussetzung dieser „musikbezogenen Lernprozesse“ beim gemeinsamen Musizieren ist – ganz im Sinne der konstruktivistischen Didaktik – die Gestaltung eines situativen, anregungsreichen Lernkontextes mit einem hohen Grad an Authentizität. Die Besonderheit der Erfahrungen in diesem Rahmen liegt in der Tatsache, dass hier das „strukturelle, kontextgebundene und selbstgesteuerte Lernen auf der Grundlage eigener Erfahrungen in einer anregenden Atmosphäre jenseits

¹⁵⁵¹ vgl. 12.3 Musikerziehung in reformpädagogischen Ansätzen

¹⁵⁵² Pfeffer, 2001, S. 24

von Prüfungsbedingungen¹⁵⁵³ ermöglicht wird. Ein weiterer wichtiger Faktor des Gruppenmusizierens ist der hohe Grad an kommunikativen Anlässen, welche sich nicht auf Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler reduziert, sondern zur Gestaltung eines positiven Gesamtergebnisses die Kommunikation zwischen den Musizierenden benötigt. Die positive Erfahrung des gemeinschaftlichen Musizierens steht beim Klassenmusizieren im Vordergrund, durch den stimulierenden, strukturierten Kontext wird ein primär selbstbestimmtes, musikbezogenes Lernen ermöglicht, so Scharf. Dabei können die Schüler neben „instrumentale[n] Fähigkeiten, Notenkenntnis, Verständnis für harmonische Zusammenhänge und formale Abläufe, Empfinden für Puls und Rhythmus“¹⁵⁵⁴ ebenso soziale Kompetenzen erwerben. Dem kritischen Einwand Norbert Schläbitz⁵, dass ein Klassenmusizieren in Form einer dominanten Instrumentalschulung ohne reflektierte Auseinandersetzung dem musischen Unterricht zuarbeiten würde¹⁵⁵⁵, begegnet Scharf mit dem Hinweis, dass die Zielsetzung einer heutigen Musikpädagogik doch eine ganz andere sei als zur Zeiten der Musischen Bewegung und fasst seine Antwort mit einem Zitat Mechthild Fuchs⁶ zusammen:

„Während in der Musischen Bewegung durch Musik zur Gemeinschaft und Unterordnung unter ein autoritäres Führerprinzip erzogen werden sollte, ist oberstes Ziel heutiger Musikpädagogik die Aneignung der musikalischen Realität mit dem Ziel eines selbstbestimmten Umgangs mit Musik, das Lernen an und in Musik.“¹⁵⁵⁶

Weiter kritisiert Schläbitz die zumeist an einen Frontalunterricht gebundene Dirigentenfunktion des Lehrers beim Klassenmusizieren, was aber nicht mehr einer Moderatoren-tätigkeit entspräche. Dadurch würden grundlegende gruppendynamische Prozesse verhindert und die Schulung bestimmter Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit etc. verhindert. Henning Scharf entgegnet mit einer Zeichnung des „Dirigenten“ als eines Koordinators, „dessen Hauptaufgabe im wesentlichen damit skizziert ist, eine konkrete – freilich dessen

¹⁵⁵³ Scharf, 2007, S. 349

¹⁵⁵⁴ Scharf, 2007, S. 354

¹⁵⁵⁵ vgl. Schläbitz, 2003

¹⁵⁵⁶ Fuchs M., 1998, S. 8

eigene! – musikalisch-künstlerische Auffassung effektiv ‚durchzusetzen‘ und zu koordinieren, weshalb ... ein ‚erfolgreicher‘ – meist auch eigenwilliger! – Dirigent gleichzeitig immer auch ein ‚guter Pädagoge‘ (=Idealvorstellung) sein muss“¹⁵⁵⁷. Scharf versteht darunter einen „Musikpädagogen, der vor allem kooperative und inszenierende, oft begleitende, gelegentlich führende, manchmal ausgleichende und intervenierende Aufgaben zu erledigen hat“¹⁵⁵⁸.

Klassenmusizieren stellt in erster Linie eine Methode dar, die entscheidend beeinflusst wird durch die Persönlichkeit und die Ambitioniertheit des Lehrenden. Dabei gehen die Ansprüche an den Musikpädagogen deutlich über rein musikalische Kompetenzen hinaus. So wird insbesondere die Fähigkeit zur methodischen Improvisation von ihm erwartet: Je mehr „der produktiv-musikalische (Handlungs-) Aspekt an die Stelle von reproduktiven Erwartungen tritt, je stärker die ergebnisoffenen Elemente eines musikalischen Gruppenprozesses die notenfixierte Erwartbarkeit musikalischer Klangerlebnisse verdrängen, umso mehr wird vom Lehrenden ... ein flexibles, spontanes (musik-)pädagogisches Handeln erwartet“¹⁵⁵⁹.

3. *Symbolische und Imaginäre Kommunikation*

In Anwendung der Terminologie Kersten Reichs hebt Scharf noch einmal hervor, dass die imaginären Konstrukte von Musik, die jeder Musikhörende für sich generiert, nicht kommunikativ austauschbar und auf die qualitativ unterschiedlichen Ebenen symbolischer Kommunikation *über* Musik übertragbar sind. Dabei ist nach Scharf die Kommunikation mit Musik auf der imaginären emergenten Ebene zwar möglich, allerdings nicht sprachlich vermittelbar.

*„Musik ist ein Kommunikationsmittel, aber keine Sprache. Sie ‚funktioniert‘ dennoch und erfolgreich als Medium menschlicher Verständigung in einem weiter gefassten Sinne. Anders als bei der Sprache liegt bei Musik der Schwerpunkt im Imaginären, obwohl es selbstverständlich möglich ist, über Musik zu kommunizieren: letzteres geschieht dann aber durch das Medium der Sprache.“*¹⁵⁶⁰

¹⁵⁵⁷ Scharf, 2007, S. 358

¹⁵⁵⁸ Scharf, 2007, S. 359

¹⁵⁵⁹ Scharf, 2007, S. 361

¹⁵⁶⁰ Scharf, 2007, S. 378

In der Frage der Umsetzung systemisch-konstruktivistischen Denkens für ein musikpädagogisches Handeln appelliert Scharf an die Musikpädagogik, zunächst überhaupt erst einmal einen „Konzeptwechsel“ der vorhandenen musikbezogenen Konstrukte von Schülern anzustreben. Über den rein assoziativen Umgang mit musikalischen Umwelten hinaus gelte es, figurale Vorstellungen im Sinnes Gruhns anzubahnen. In dem Zusammenhang lautet für Scharf das Reizwort „zur Herstellung einer musikbezogenen authentischen Lernumgebung, für einen inszenierten Kontext also (und gleichzeitig als Empfehlung für musikpädagogisches Handeln!)“¹⁵⁶¹: Klassenmusizieren!

18.8.4 Einordnung

Henning Scharf hat mit seinem „Konstruktivistischen Denken für musikpädagogisches Handeln“ 2007 ein weiteres Dokument dafür geschaffen, dass – so schrieb Heinz Geuen bereits 2008 – „die ‚Konstruktivismus-Welle‘ nun auch die Musikpädagogik erreicht hat.“¹⁵⁶²

In der kaleidoskopartigen Darstellung der unter dem Dach des Konstruktivismus sich versammelnden Traditionen, Denkansätze und methodischen Anleihen wird die Schwierigkeit erkennbar, zwischen „radikalkonstruktivistischer Philosophie, Diskurs- und Systemtheorie, systemischer Psychologie, Neurobiologie, Kognitionspsychologie und konstruktivistischer Didaktik“¹⁵⁶³ in deutlicher Trennschärfe und präziser Schlussfolgerung Perspektiven für eine konkret ausgerichtete und praxisorientierte Musikpädagogik zu eröffnen. Scharf selbst konstatiert einen Mangel an „konkreten Lösungsentwürfen für weite Bereiche“¹⁵⁶⁴ und attestiert bspw. den Denkanstößen von Glasersfelds und von Foersters aufgrund ihrer Theorieelastizität eine Unbrauchbarkeit für die musikpädagogische Praxis.¹⁵⁶⁵ Diese, so Scharf, sei vermutlich „in bestimmten Bereichen“ bereits „darüber hinaus“.

¹⁵⁶¹ Scharf, 2007, S. 387

¹⁵⁶² Geuen, 2008, S. 37

¹⁵⁶³ Geuen, 2008, S. 37

¹⁵⁶⁴ Scharf, 2007, S. 331

¹⁵⁶⁵ Scharf, 2007, S. 302 f.

Abgesehen von dem Missverständnis, dass elementare Grundlagenforschung und philosophische Denkanstöße nur dann ihren Wert besitzen, wenn sie quasi anwendungs- und alltagstauglich den didaktischen Katalog gleichsam mitliefern, gebührt es den praxisnahen Interpreten und Unterrichtsdidaktikern, die Bedeutung und die Möglichkeiten dieser Theoriegebäude für die unterrichtliche Praxis auszuloten und in entsprechende – in diesem Fall musikpädagogische – Perspektiven und konkrete Anwendungsvorlagen umzusetzen. Diesen Anspruch verrät der Untertitel der Arbeit Scharfs, wenn er „Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne und der Konstruktivismusdiskussion“ ankündigt. Sicherlich gelingt es Scharf, den soziokulturellen Hintergrund einer postmodernen Gesellschaft und ihrer heterogenen Ausprägung im Zusammenhang mit den konstruktivistischen Denkgebäuden ausführlich darzustellen. Ausgehend von einer „radikalen Pluralität“ unserer Lebensverhältnisse und einer entsprechenden musiksoziologischen Vielseitigkeit fordert Scharf eine „*Reflexion* des eigenen musikpädagogischen Standpunktes“¹⁵⁶⁶. Aufbauend auf der Erkenntnis einer Aufwertung von subjektiv konstruierter Wirklichkeit wird eine „Veränderung einer funktionalistischen dogmatischen Unterrichtskultur ... und eine neue Lehr- und Lernkultur gefordert, die durchaus radikal das Subjekt und dessen Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellt“¹⁵⁶⁷. Mit dieser Forderung steht Scharf gemeinsam mit anderen konstruktivistisch deutenden Autoren für eine elementare pädagogische Grundforderung als Konsequenz konstruktivistischen Denkens. Der Hinweis auf die musikpädagogische Bedeutung ist aufgrund der allgemeinen Aussage ebenso marginal wie der Hinweis auf die Notwendigkeit reflektorischen Handelns. Bei der Frage, wie das Verhältnis von Musik als sozial und erfahrungsbasierte Wirklichkeitskonstruktion, aber auch als Wissensfundamentum und Traditionsgut zum Bildungsauftrag zu verstehen sei, eröffnen sich zwei eng miteinander verbundene Dimensionen. Neben dem wesentlichen Klärungsbedarf einer didaktischen Legitimation von musikbezogenen Lerninhalten geht es zum anderen um die Frage, „wie ein (künstlerisch produktiver oder reflektierender) Umgang mit Musik grundsätzlich so erfolgen kann, dass

¹⁵⁶⁶ Scharf, 2007, S. 3

¹⁵⁶⁷ Oberhaus, 2009, S. 8

das lernende Subjekt nicht lediglich belehrt wird, sondern in die Lage versetzt wird, als Steuerungsinstanz des Bildungsprozesses selbst tätig zu werden und dabei ‚innere‘ Notwendigkeit mit ‚äußeren‘ Qualifikationsansprüchen in Einklang zu bringen“¹⁵⁶⁸. Scharf beantwortet die erste Frage im Sinne konstruktivistischer Prozessorientiertheit mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus im Rahmen einer formalorientierten ästhetisch-musikalischen Bildung und argumentiert mit Kaiser, dass die Entscheidung über die Qualität musikkompetenten Handelns beim Schüler selber liegen müsse. In methodischer Hinsicht spricht sich Scharf für die Bereitstellung „situativer Kontexte“ aus. Damit dokumentiert er im Wesentlichen den Stand der Diskussion, ohne explizit konkrete Ableitungen für die musikpädagogische Praxis vorzunehmen. Zwei Ausnahmen bilden die Perspektiven I und II, in denen er die Improvisation als das neue musikalische Paradigma vorstellt und das Klassenmusizieren als Idealform für das „Musiklernen“ in einer authentischen musikbezogenen Lernumgebung bezeichnet. Der zweiten Dimension, der Frage nach einem musikbezogenen Lernen im Verständnis der konstruktivistischen Pädagogik, begegnet Scharf kontinuierlich und regelmäßig, ohne einen stringenten Ebenenwechsel von der Erkenntnistheorie über konstruktivistische Pädagogik zur besonderen Bedeutung für musikpädagogisches Handeln vorzunehmen. So stehen die erkenntnistheoretischen Phänomene immer wieder im Vordergrund, obwohl das Voraussetzen einer „black box“ und einer durch das Subjekt selbst konstruierten individuellen Wirklichkeit und ähnliche Elementarerkenntnisse der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik beizeiten Raum für einen eröffnenden Blick auf musikpädagogische Konsequenzen hätte schaffen können.

An dieser entscheidenden Nahtstelle zur pragmatischen, unterrichtlichen Methodik hat es Scharf versäumt, der Theorie die Praxis folgen zu lassen. Vielleicht gilt es, sich an diesem Punkt zu entscheiden, ob der großen Theorie des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas umwälzende didaktisch-methodische Neuerungen folgen müssen, oder ob es „nur“ darum geht, aktuelle Unterrichtspraxis auf Subjektbezogenheit und individuelle Handlungsmöglichkeiten in si-

¹⁵⁶⁸ Geuen, 2008, S. 38

tuativen und authentischen Kontexten zu durchleuchten und dieser Praxis einen neuen, konstruktivistischen Begründungszusammenhang zu liefern. An dieser Stelle sei für die zweite Option plädiert. Dann bliebe der musikpädagogischen Forschung die Diskussion erspart, die sich bspw. anschließt, wenn Scharf plakativ und als bedrohliches Schreckensszenario formuliert: „Objektdidaktiken‘ gehören durchaus nicht der Pädagogikgeschichte an, sie sind mitten unter uns!“¹⁵⁶⁹, und Lars Oberhaus zu überlegen gibt, ob „die Annahme von ‚Objektdidaktiken‘, die nach dem einfachen Prinzip von „Ursache und Wirkung“ bzw. ‚Sender und Empfänger‘ funktionieren ... , als Kontrastfolie zu konstruktivistischen Subjektdidaktiken haltbar ist“¹⁵⁷⁰. Natürlich ist es Tatsache, dass die Schule als staatliche Bildungsinstanz zur „Vermittlung“ von Inhalten und Fähigkeiten gesamtgesellschaftlich verpflichtet ist.

„Sie werden erkennen, daß von der Lerntheorie her zwar alles dafür spricht, Wissenserwerb als einen aktiven und konstruktiven Vorgang zu modellieren, daß es jedoch angesichts der praktischen Rahmenbedingungen institutionalisierten Unterrichts keine Möglichkeit gibt, ausschließlich Lehr-Lernverfahren zugrundezulegen, die auf Eigenaktivitäten der Lerner in handlungsorientierten Lernumgebungen basieren und den Lehrer überflüssig machen.“¹⁵⁷¹

Abseits der Diskussion um „richtige“ Bildungsziele bedeutet diese Tatsache im konstruktivistischen Diskurs immer wieder, mit dem Vorwurf des „Trichtermodells“ konfrontiert zu werden. Ein aufmerksamer Beobachter wird jedoch feststellen müssen, dass seriöse Modelle einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik die Notwendigkeit der Vermittlung eines vorgegebenen Lernstoffes – Konstruktivisten werden von einer Ermöglichung sprechen – in ein Konzept der Subjektorientierung integrieren. Aus der Sicht schulischer Praxis bleibt zu ergänzen, dass kein Lehrender dem Bild des Nürnberger Trichters das Wort reden wird, er jedoch erbarmungslos in die Pflicht genommen wird, wenn es um die Erfüllung von Lehrplänen geht. Betrachtet man die Vorgabe normativer Ziele

¹⁵⁶⁹ Scharf, 2007, S. 7

¹⁵⁷⁰ Oberhaus, 2009, S. 7

¹⁵⁷¹ Müller K., 2001, S. 3

durch Gesellschaft, Staat und Schule als gesetzt, so gilt es, den vielfachen Bemühungen um subjektorientierte Unterrichtsgestaltung und um handlungs- und schülerorientierten Unterricht den erkenntnistheoretischen und neurobiologischen Hintergrund zu liefern und praxisnahe Didaktiken und Methoden zu entwickeln und auszubauen. Allerdings gibt es im Fach Musik durchaus noch Nachholbedarf. Scharf gelingt es in seiner Argumentation nicht immer, den Fallstricken des konstruktivistischen Diskurses auszuweichen. So glaubt er, von Glasersfeld eines ontologischen Irrtums überführen zu können, wenn dieser davon spricht, Lehrenden eine konstruktivistische Haltung nahe bringen zu müssen, damit diese ein „Modell des Denkens“ ihrer Schüler erhalten könnten. Das Erstellen eines „Modells ihres Denkens“ sei konstruktivistisch gesehen ausgeschlossen.¹⁵⁷² Einige Zeilen später korrigiert Scharf, von Glasersfeld habe diesen Begriff im Sinne von „Vermutungen“ benutzt. An anderer Stelle verweist Scharf darauf, dass es im „genuin‘ musikpädagogischen Kontext gerade nicht darauf [ankomme], ‚abwegige Konstruktionen zu verhindern‘... , was für die potentiellen Erfahrungsmöglichkeiten von Musik höchst kontraproduktiv wäre“¹⁵⁷³, bezugnehmend auf von Glasersfelds Aussage, dass Lehrer zumindest Vermutungen über die Ideen und Theorien der Schüler haben müssten; „denn nur dann können sie deren Gedankengänge orientieren und versuchen, ‚abwegige‘ Konstruktionen zu verhindern“¹⁵⁷⁴. Improvisation und Klassen- (Ensemble-)Musizieren als zwei von Scharf favorisierte methodische Vorgehensweisen subjektorientierten Musikunterrichts werden nicht ohne differenzierende Entscheidungen über ein „falsch“ und „richtig“ auskommen können. Soll nicht einem „Anything goes“ das Wort geredet werden, gilt es, Regeln für eine Improvisation oder ein gemeinschaftliches Musizieren zu formulieren. Deshalb ist es auch eine der Aufgaben des Musik Lehrenden, „abwegige Konstruktionen zu verhindern“. Freiräume zum kreativen, eigenständigen Gestalten lassen sich nur dann im Geiste der Schüler sinnvoll nutzen, wenn deren Grenzen erkennbar, die Konturen des „Spielfelds“ Sicherheit vermitteln.

¹⁵⁷² Scharf, 2007, S. 301

¹⁵⁷³ Scharf, 2007, S. 302

¹⁵⁷⁴ Glasersfeld, 2002³, S. 221

Henning Scharfs „Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln“ verspricht nach der umfangreichen Darlegung der systemisch-konstruktivistischen, soziokulturellen und neurobiologischen Voraussetzungen drei Perspektiven für die musikpädagogische Praxis: Perspektive I: Improvisation – das neue musikalische Paradigma; Perspektive II: Musiklernen im inszenierten Kontext – am Beispiel des „Klassen- und Ensemblesmusizierens“ und Perspektive III: symbolische und imaginäre Kommunikation.

In der Beschreibung der Perspektive III verfällt Scharf wiederum dem oben bereits beschriebenen Bedürfnis, jederzeit wieder die Ebene der Theorie zu erklimmen, wo man zunehmend auf Praxisdeduktion hofft. Die Übertragung Kersten Reichs Unterscheidung zwischen der Symbolwelt und den Imaginationen auf musikbezogene Kontexte stellt sicherlich einen sinnvollen Transfer dar; jedoch lässt er sich nicht als die erhoffte Perspektive musikpädagogischen Handelns erkennen, zumal die hier unterstrichene Erkenntnis, dass Musik als ein „imaginäres Konstrukt“ nicht austauschbar und unmittelbar kommunizierbar ist, eine konstruktivistische „Binsenweisheit“ darstellt, wie es Scharf selbst an anderer Stelle in der Beurteilung der Aussagen Gruhns einmal nennt.¹⁵⁷⁵

Das „Klassen- und Ensemblesmusizieren“ beschreibt Scharf aufgrund der „besonders gestalteten Lernumgebung in einem authentischen, situativen Kontext“ und des grundsätzlich vielfältig inszenier- und variierbaren komplexen Interaktionsgeschehens als eine sich aufdrängende Methode des konstruktivistisch legitimierten Musikunterrichts. Allerdings erscheinen die Begründungen sowie die Auseinandersetzung mit kritischen Stellungnahmen zum Klassenmusizieren wenig plausibel. Deshalb zunächst ein paar Grundaussagen zum Klassenmusizieren im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas:

18.8.4.1 Exkurs: Klassenmusizieren im konstruktivistischen Blickfeld

Zunächst sei noch einmal darauf hingewiesen, dass konstruktivistisches Lehren, also das Ermöglichen und Anbahnen von gewünschten Verhaltensänderungen,

¹⁵⁷⁵ Scharf, 2007, S. 221

nicht zwangsläufig ohne Instruktionen ablaufen muss, ja, dass gezielte, wohlüberlegte Instruktionen anregend und steuernd auf die Konstruktionsbildung der Schüler wirken können. In der Lernpsychologie wird unter anderem von Reinmann-Rothmeier/Mandl und Gruber u. a.¹⁵⁷⁶ darauf hingewiesen, dass Instruktion und Konstruktion sinnvollerweise zusammenwirken. Dabei „ist allerdings zu beachten, dass Instruktionen durchaus konstruktive Lernelemente benötigen, um hinreichend wirksam zu sein“¹⁵⁷⁷. Dieses „Spannungsfeld einer konstruktivistischen Pädagogik“¹⁵⁷⁸, welches von Klaus Müller mit dem „Antagonismus von Instruktion und Konstruktion“¹⁵⁷⁹ und von Horst Siebert als ein „Dualismus von Fremd- und Selbststeuerung“¹⁵⁸⁰ bezeichnet wird, eröffnet sich beim Klassenmusizieren in ganz besonderem Maße. Dabei gilt es zunächst zu verdeutlichen, dass der Begriff des Klassenmusizierens ein enormes Spektrum an eigen- und fremdbestimmten Tätigkeiten in sehr verschiedenen Verhältnissen aufweisen kann. Folgende Parameter können beim Klassenmusizieren eine Rolle spielen:

- Auswahl der Instrumente: Von der Verwendung der Körperinstrumente bis zum Einsatz regulär erlernter, „klassischer“ Instrumente reicht der Bogen einsetzbarer Klangerzeuger innerhalb des gemeinsamen Musizierens.
- Dauer des „Musizierens“: Bereits das spontane, kurzfristige Musizieren, welches selbstverständlich ein Repertoire an gemeinsamem Handlungswissen erfordert, ist genauso denkbar wie das langfristig vorbereitete Singspiel oder Musical, welches einen deutlich längeren Zeitraum in Anspruch nimmt.
- Das Ausmaß an freiem, eigenständigem Musizieren: Üblicherweise wird das betont gemeinsame Musizieren in einer Endform wenig Spielraum für improvisatorische und kreative Lösungen bieten. Allenfalls in festgelegten Freiräumen sind Ansätze von gemeinschaftlichem Improvisieren denkbar. Der Kreativität im Ausschöpfen der „künstlerischen“ Möglichkeiten auf dem gewählten Ins-

¹⁵⁷⁶ vgl. Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 152 und Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997

¹⁵⁷⁷ Reich, 2008¹, S. 196

¹⁵⁷⁸ Lindemann, 2006, S. 203

¹⁵⁷⁹ vgl. Müller K., 2001

¹⁵⁸⁰ Siebert, 2001, S. 26

trument kann unter Umständen in einem vorgesehenen Zeitfenster innerhalb des Gesamtmusikstücks freier Raum gewährt werden.

- *Der Anlass des Musizierens*: Dieser kann vom schlichten Auflockern einer kognitiven Arbeitsphase bis zur kompletten Planung und Durchführung einer langfristig angelegten Aufführung vor einem Publikum reichen.
- *Die Form des Musizierens*: Auch in diesem Punkt erscheinen eine Menge Möglichkeiten, welche jeweils ebenso von den anderen genannten Parametern mit geprägt sind. Bei Spiel-Mit-Stücken werden vorgegebene Musikstücke, Lieder oder Werkausschnitte mit Instrumenten begleitet. Dieses kann sowohl rhythmisch als auch ein- oder mehrstimmig melodisch geschehen. Liedsätze können einen ein- oder mehrstimmigen Charakter aufweisen. Auch sind Musizierformen denkbar, in denen einzelne Passagen lautmalerisch gestaltet werden. Hier ist ebenfalls ein breites Spektrum an unterschiedlich strukturiertem oder freiem Gestalten möglich.

Diese genannten Spielräume des Klassenmusizierens lassen sich noch weiter ausführen. Allen Formen gemeinsam ist in jedem Fall ein organisatorisches Netz, ein strukturierter Ablauf, der das bewusste, zielgerichtete Gestalten vom diffusen Chaos eines regellosen Agierens unterscheidet. In diesem Sinne steht der Gemeinschaftsgedanke, die Absicht eines gemeinsamen Musizierens gegen das Bild eines individuellen, selbstständig konstruierenden, autonomen Lerners. Dennoch scheint auch im systemisch-konstruktivistischen Blick eines musikpädagogischen Handelns das Klassenmusizieren eine besondere Bedeutung zu haben. Die Frage ist, an welcher Stelle und in welchem Ausmaß musikbezogenes Lernen stattfindet. Hier ist es nicht ausreichend, von einem „stimulierenden Kontext“ zu sprechen oder den „inszenierten Lernrahmen „Klassen- und Ensemblesmusizieren“ ... zur „Plattform“, zum „Umschlagplatz“ – zur Bedingung der Möglichkeit musikbezogenen Lernens“¹⁵⁸¹ zu stilisieren, wie Scharf dieses tut. Es genügt auch nicht, auf die Unbeobachtbarkeit der Ergebnisse eines Interaktionsgeschehens hinzuweisen und dieses anstelle einer inhaltlichen Begründung anzuführen bzw. die Aneignung einer musikalischen Realität mit dem Ziel eines selbstbestimmten Umgangs mit Musik zu nennen. So lässt sich der Vorwurf von Schläbitz, ein

¹⁵⁸¹ Scharf, 2007, S. 354

Klassenmusizieren ohne reflektierte Auseinandersetzung arbeite dem musischen Unterricht zu, nicht entschärfen. Ebenso gelingt es Scharf nicht, den Vorwurf eines frontalunterrichtenden, letztlich jegliche Gruppendynamik unterbindenden Dirigenten glaubhaft zu widerlegen. Der wesentliche Punkt ist, dass in einem Rahmen, in dem der Anfang und das Ende sowie temporäre und strukturelle Entscheidungen festgelegt und als Regel für alle Musizierenden verbindlich vereinbart worden sind, es einen Koordinator oder Dirigenten geben muss. Im Idealfall wird diese formale Koordinationsfunktion von einem Schüler ausgeführt. Somit muss der Lehrer an dieser Stelle nicht zwangsläufig Teilnehmer des Auführungsprozesses sein. Seine Rolle als Moderator in einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Prozess nimmt er in erster Linie während der eigentlichen Erarbeitung des Stückes wahr, indem den Schülern das Feld ihrer Möglichkeiten, begrenzt durch strukturelle Vorgaben, welche sich aus der Notwendigkeit einer gemeinsamen Feinabstimmung ergeben, eröffnet wird. Ein wesentlicher Lerninhalt dieser Form des Klassenmusizierens ist somit das Sammeln der Erfahrungen eines sozialen, gemeinschaftlichen Wirkens. Systemtheoretisch begründet erfolgen hier strukturelle Kopplungen in einem Lernprozess, in dem es um die Eigenwirksamkeit im sozialen Gefüge geht.

Letztlich muss noch an dieser Stelle ergänzt werden, dass das Klassenmusizieren selbstverständlich nicht sämtliche Bereiche des musikbezogenen Lernens abdeckt und den Musikunterricht komplett ersetzen kann und darf.

In der Perspektive I wendet sich Scharf der Improvisation als einer Möglichkeit der Entwicklung individueller Ausdrucksform zu und schließt das Experimentieren und Improvisieren mit der Stimme, dem Körper und Instrumenten ein. Sicherlich ist diese Form des Musizierens die kreativste und persönlichste Form eines musikalischen Handelns und kommt dem Gedanken einer „genuin musikalischen Kompetenz“ Wilfried Gruhns am nächsten. Improvisation bedeutet in ähnlicher Struktur wie beim Klassenmusizieren das Ausloten von Freiheiten und das kreative Gestalten von Musik im geregelten Rahmen von Bedingungen, welche sich als Vorwissen erlernen lassen. Auch hier reicht die Kunst der Improvisation von einem Musizieren über wenige gesteckte Regeln bis hin zu einer frei-

en und gestaltenden Verwendung melodischer, rhythmischer, harmonischer oder eventuell sogar inhaltlich formulierter Muster. Auf dieser Grundlage eines unmittelbaren Musikerlebens lassen sich „formale“ Repräsentationen aufbauen. Jedoch sei davor gewarnt, diese Form des musikbezogenen Handelns als ausschließlichen Zugang zur Erschließung der musikalischen Umwelt heranzuziehen. Eine konstruktivistisch begründete Musikdidaktik mit allen mehrfach genannten Kriterien einer subjektorientierten Musikerziehung muss neben dem fachspezifischen Angebot des unmittelbar musikalischen Handelns ebenso jenseitige Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Spektrum der musikalischen Umwelt anbieten. Mit anderen Worten: Ein handlungsorientierter Unterricht bedeutet auch für das Fach Musik nicht zwangsläufig und schon gar nicht ausschließlich den Umgang mit Instrumenten. Teilbereiche des Musikunterrichts, die sich bspw. mit den sozialen Komponenten einer musikalischen Wirksamkeit auseinandersetzen, lassen sich auch in anderer Form handelnd erfahren.

Scharfs Kritik an Gruhns musikpsychologischer Unterscheidung von figuraler und formaler Repräsentation sei an dieser Stelle noch um einige Gedanken ergänzt. Sicherlich trifft es zu, dass Vorgänge wie handelndes Erfahren, anschauungsorientiertes Lernen oder das aktive Musizieren an sich, wie Gruhn sie unter figuralen Repräsentationen subsummiert, die Grundlage eines begrifflichen, kategorisierten Denkens auf der Basis eines theoretischen Wissens bilden, was Gruhn als formale Repräsentation bezeichnet. Insofern scheint eine temporäre Nachrangigkeit vorzuliegen, die zwar als didaktisches Postulat – nur der handlungs- und anschauungsorientierte Unterricht führt zur dauerhaften Verhaltensänderung, zu substanziellem Wissen – altbekannt und insofern auch in neuem terminologischen Gewand keine neue lernpsychologische Erkenntnis darstellt, die jedoch tatsächlich neurophysiologisch nicht nachweisbar ist. Die Trennung von figural- bzw. formalgeprägten oder unterstützten neuronalen Netzwerken ist empirisch bzw. neurobiologisch nicht belegbar. Zu jeder Zeit des (musikalischen) Erlebens ist das Gehirn in seiner Ganzheit aktiv, eine temporäre oder lokale Unterscheidung in figurale und formale Vorgänge ist rein spekulativ. Kaiser¹⁵⁸² und

¹⁵⁸² Kaiser H. J., 2004, S. 20 f.

Vogt¹⁵⁸³ weisen außerdem darauf hin, dass Gruhn den Begriff der Repräsentation uneinheitlich einerseits zur Beschreibung der neurophysiologischen Vorgänge und gleichzeitig zur Benennung der zugehörigen phänomenologischen Entsprechung verwendet. Widersprüchlich wird der Repräsentationsbegriff ebenfalls, wenn Gruhn ihn durch den Begriff einer „formalen symbolischen Vorstellung“ ersetzt. Der Terminus der Vorstellung jedoch impliziert ein sinnliches Erinnern an Gegenständliches, was eine „formale Vorstellung“ im Gegensatz zu einer „figuralen“ Vorstellung zu einem Paradoxon werden lässt. Flämig begründet wie folgt:

„Im Begriff der Vorstellung wird ... analytisch mitgedacht, dass es sich dabei um eine sinnliche Vorstellung handelt. Wenn ich von einer sinnlichen Vorstellung alles Sinnliche abziehe, bleibt nichts Vorgestelltes mehr übrig. Der Begriff der formalen Repräsentation impliziert daher eine unsinnliche Sinnlichkeit, und dies ist so unmöglich wie ein verheirateter Junggeselle. ... Der Begriff der formalen Repräsentation bleibt daher aus analytischen Gründen notwendig leer.“¹⁵⁸⁴

Argumentativ stabiler wird das Verständnis einer mentalen Repräsentation in der Definition einer Prototypentheorie, nach der die mentale Repräsentation die zentrale Tendenz einer Kategorie von Entitäten als wahrgenommene Ganzheiten darstellt.¹⁵⁸⁵ Demnach sind „im Prototyp die ‚typischen‘ Merkmalsinformationen abstrahiert und repräsentiert: Die typischen Beispiele stehen im Zentrum einer Klasse. BSPW. beim Wort ‚Vogel‘ denken wir zuerst eher an einen Spatz oder Adler, später erst an einen Pinguin oder ein Huhn, dies zeigt deutlich, dass dem Prototypen ‚Vogel‘ ähnlichere Abbildungen leichter und schneller erfasst werden, als weniger typische.“¹⁵⁸⁶ Die Vorstellung einer zunehmend komplexeren Kategorienbildung entspricht schließlich auch Bruners Theorie von hierarchisch aufgebauten Kodierungssystemen, innerhalb derer auf der Basis verwandter Kategorien Wahrnehmung und anschließende Entscheidungsprozesse systematisch und zunehmend differenzierter geschehen. Derart betrachtet lässt sich auf der Basis

¹⁵⁸³ Vogt, 2004, S. 55 ff.

¹⁵⁸⁴ Flämig, 2003², S. 5

¹⁵⁸⁵ vgl. Rosch, 1977, Hull, 1943

¹⁵⁸⁶ Trimmel, 2003, S. 115

des Repräsentationsgedankens Gruhns von einer im Lernprozess zunehmenden Kategorisierung der figuralen Repräsentation sprechen. Im Übrigen steht der Repräsentationsbegriff aus konstruktivistischer Perspektive nicht für ein Abbild der Wirklichkeit, sondern für die Bedeutungszuweisung durch das Subjekt, das aufgrund von Erfahrungen und Bedürfnissen entscheidet. Flämig weist außerdem darauf hin, dass es aufgrund der Unmöglichkeit, Repräsentationen cerebral beobachten zu können, „in Bezug auf das Lernen keinen Grund gibt, sich vom Repräsentationsbegriff irgendeinen Begründungszusammenhang zu erwarten“¹⁵⁸⁷. Das ist aber auch nicht zwingend notwendig, denn nur die Analyse der Bedingtheit von Lernen und dem Auftreten der zu erlernenden Kompetenz führe zu Erkenntnissen über den Zusammenhang von Lernen und Handlungen. So sei es – um Flämig in diesem Zusammenhang wiederholt zu zitieren – „völlig unplausibel, zwischen Lernen, Können (Kompetenz) und Handlung mittels des Repräsentationsbegriffs einen Zusammenhang herzustellen, wenn der Zusammenhang offensichtlich bereits zwischen Können und Handlung durch den Repräsentationsbegriff nicht hergestellt werden kann“¹⁵⁸⁸.

Zusammenfassend sei gesagt, dass Henning Scharf mit seinem „Konstruktivistischen Denken für musikpädagogisches Handeln“ einen umfangreichen und dezidierten Grundlagenbeitrag zur musikpädagogischen Diskussion geleistet hat. In den offerierten Perspektiven gelingt es Scharf jedoch nicht, wirkliche Ausblicke mit Innovationswert zu eröffnen. Die Hoffnung, mit dieser Auseinandersetzung eine Konzeption zur Umsetzung in didaktisch-methodische Handreichungen zu erhalten, hat sich in die Erkenntnis gewandelt, dass vielleicht aus Furcht vor gar allzu unspektakulären Deduktionen eine praktikable Anwendungskonzeption weiterhin aussteht.

¹⁵⁸⁷ Flämig, 2003², S. 5

¹⁵⁸⁸ Flämig, 2003², S. 6

18.9 Subjektorientierte Musikerziehung: Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (Christian Harnischmacher, 2008) ¹⁵⁸⁹

In einer „Theorie des Lernens und Lehrens von Musik“, die Harnischmacher 2008 als „Subjektorientierte Musikerziehung“ vorstellte, entwickelt er auf der Grundlage systemisch-konstruktivistischer Referenztheorien eine „Philosophie der Musikerziehung“, in deren Mittelpunkt unter Verzicht eines traditionellen Subjekt-Objekt-Verhältnisses das Subjekt als eine den musikalischen Gegenstand konstruierende Komponente im Wirkungsgefüge von Objekt, Material und Subjekt steht. Musik wird hier verstanden als eine „subjektgebundene Konstruktionsleistung“¹⁵⁹⁰. Somit bildet das Verständnis von einer „gegenstandsbildenden Funktion des Denkens“ die Grundlage einer „reflexiven Grundhaltung, die musikpädagogisches Handeln nicht nur an einem Denken über Musik, sondern vor allem an einem Denken in Musik ausrichtet“¹⁵⁹¹. Ziel einer derart verstandenen Musikpädagogik ist eine „Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“¹⁵⁹² und im Idealfall die Fähigkeit zur allgemeinen Reflexion des eigenen Selbst. Mit der Theorie einer „Subjektorientierten Musikerziehung“ leistet Harnischmacher einen wissenschaftlichen Entwurf zur Vorbereitung didaktischer Gebrauchskonzepte und empirischer Studiendesigns.

Auf dem Fundament dieses konstruktivistisch fundierten Gesamtrahmens philosophisch-pädagogischer Grundhaltungen eröffnet Harnischmacher Perspektiven für die Bereiche des Musikkernens, des Lehrens von Musik und nicht zuletzt für den musikalischen Gegenstand an sich.

¹⁵⁸⁹ vgl. Harnischmacher, 2008

¹⁵⁹⁰ Harnischmacher, 2008, S. 13

¹⁵⁹¹ Harnischmacher, 2008, S. 13

¹⁵⁹² Harnischmacher, 2008, S. 12

18.9.1 „Musik“ als „gedachte Wirklichkeit“

Der „Subjektorientierten Musikerziehung“ liegt als zentrales Element ein Musikbegriff zugrunde, welcher mit dem Verständnis von Lehren und Lernen innerhalb dieser Theorie korrespondiert. Das „Modell von musikalischer Wirklichkeit“ erhält Gestalt durch die Unterscheidung von Material, Objekt und Subjekt. Die *Material-Ebene* wird als die reine physisch-akustische Präsenz von „Musik als Tonstoff“¹⁵⁹³ verstanden. Die umwelt- bzw. situationsgebundene Reizung unseres Hörsinns mit zunächst nicht weiter in Geräusch, Sprache oder Musik unterschiedenen Irritationen – rein physikalisch als periodische Schwingungen des Luftdrucks beschreibbar – erreicht, nur quantitativ messbar, in struktureller Kopplung das kognitive System. Die qualitative Unterscheidung wird systemintern konstruiert.¹⁵⁹⁴ Dabei sind es die „Strukturen des kognitiven Systems und nicht etwa die Reizgrundlagen“, die „die durch eine Störung ausgelöste Konstruktion von Musik“¹⁵⁹⁵ determinieren. Die „außerpersonelle Lokalisation“¹⁵⁹⁶ von musikbezogenen Ereignissen stellt eine strukturelle Kopplung des kognitiven Systems mit dem sensorischen System dar. Die *Objekt-Ebene* beschreibt Harnischmacher als ein „Denken über Musik“, welches in Form von „sprachbasierten Kognitionen“, also in kommunikativen und interaktiven Prozessen geschieht. Grundlage der Objektivierung ist einerseits das historisch gewachsene Bild von Musik in seiner sozial ausgehandelten Relevanz und andererseits das Wissen um soziales Verhalten in musikbezogenen Situationen.

„Vereinfacht gesagt, bedarf es zur Objektivierung von Musik einer Gemeinschaft, die einerseits bestimmte kollektive Wissensbestände von musikbezogenen Bedeutungs- und Symbolisierungsprozessen initiiert und die sich andererseits auf dieses Wissen beruft.“¹⁵⁹⁷

¹⁵⁹³ Harnischmacher, 1997, S. 302

¹⁵⁹⁴ vgl. Foerster, 1985²

¹⁵⁹⁵ Harnischmacher, 2008, S. 20

¹⁵⁹⁶ Harnischmacher, 1997, S. 302

¹⁵⁹⁷ Harnischmacher, 2008, S. 21

Als Sinnproduzenten bezeichnet Harnischmacher den bedeutsamsten Aspekt der „Subjektorientierten Musikerziehung“, die *Subjekt-Ebene*. Die systeminterne Konstruktion des musikalischen *Objekts* verweist auf die realitätsbildende Funktion des kognitiven Systems. Das „Denken in Musik“¹⁵⁹⁸ auf der *Subjekt-Ebene* lässt sich auch als inneres Hören, als subjektives Klang- und Musikerleben bezeichnen. Harnischmacher verweist jedoch darauf, dass dieses Musikerleben nicht ausschließlich subjektiv konstruiert wird, „sondern zu einem nicht unerheblichen Teil durch ein Denken über Musik bzw. durch konsensuelles Wissen“¹⁵⁹⁹ geprägt wird. Als Ergebnis von Wahrnehmungsprozessen erfolgt eine Unterscheidung zwischen Musik, Sprache und Geräusch.

*„Diese bilden funktional ausgelegte Leitdifferenzen der klanglichen Umwelt. Unterschieden wird metaphorisch zwischen einem Fenster zur Umwelt (Geräusch), einem Fenster zu Anderen (Sprache) und dem Fenster zum kulturellen Selbst (Musik). Als Teil einer Gemeinschaft erwirbt ein Mensch schließlich ein bestimmtes Wissen über prototypische Situationsmerkmale. Dieses Wissen prägt wiederum als Erwartung an Situationen die Wahrnehmung. Im Laufe der Zeit werden so die eigenen Differenzierungsleistung zunehmend kulturiert.“*¹⁶⁰⁰

Das „Denken in Musik“ auf der Subjektebene gestaltet sich durch ein Zusammenwirken dieser gedächtnismäßigen Erwartungen mit auditiven Erfahrungsbeständen und emotionalen Bewertungen. Im Falle einer eindeutigen Wahrnehmung von Musik im Verhältnis zu Sprache und Geräusch spricht Harnischmacher von einer „Funktionsdominanz der Musik“.

Dieses Bild einer subjektbezogenen Konstruktionsleistung von Musik als „gedachter Wirklichkeit“ steht beispielhaft für das Selbstverständnis eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lern-Verhältnisses.

¹⁵⁹⁸ Seine Erklärung der Bedeutungsgenerierung für das kognitive System ist vergleichbar mit der systemisch-konstruktivistischen Herleitung musikalischer Wirkungen durch Peter Fuchs: „Mit der Erkenntnis, daß sich basale Selbstreferenz, daß sich Selbstbezug elementarer Ereignisse durch eine Kombination von Identität und Differenz verwirklicht, ist der theoretische Ort erreicht, von dem aus zur Musik umgeschaltet werden kann.“ (Fuchs P., 2004, S. 150)

¹⁵⁹⁹ Harnischmacher, 2008, S. 21

¹⁶⁰⁰ Harnischmacher, 2008, S. 21

18.9.2 Lehren von Musik

Für Harnischmacher ist das Verständnis von Musik auf Seiten des Lehrers charakteristisch für Form und Inhalt des Musikunterrichts. Wenn das Beobachten und Reflektieren allgemein zu den Schlüsselkompetenzen systemisch-konstruktivistisch denkender Lehrer gehört, so beinhaltet eine musikpädagogische Orientierung zusätzlich die Fokussierung auf den musikalischen Gegenstand. Die „Subjektorientierte Musikerziehung“ bietet ein Reflexionsmodell an, „das musikpädagogisches Handeln an Sichtweisen der musikalischen Wirklichkeit ausrichtet“¹⁶⁰¹. Harnischmacher formuliert drei Prinzipien reflektorischen Handelns:

1. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit behält die Subjektseite im Blick. Grundlage der Beobachtung von Lernenden ist die Erkenntnis, dass ihr „musikalisches Denken“ unmittelbar prinzipiell unbeobachtbar ist und allenfalls in einer Beobachtung 2. Grades über Kommunikationen und Interaktionen interpretiert werden kann. Dazu entwirft Harnischmacher das theoretische Modell einer dreiseitigen Pyramide, dessen beobachtbare Seiten jeweils für die verschiedenen Aspekte der musikalischen Wirklichkeit (Subjekt, Objekt, Material) stehen. Die sie umgebenden Kreise symbolisieren „angemessene und unangemessene Positionen“¹⁶⁰² für die Rolle des Beobachters. Eine direkte Beobachtung der Subjektseite ist unmöglich, „Material- und Objektseiten sind die Mittel zur Perspektivenübernahme, um Hypothesen über die Subjektseite von sich und anderen zu bilden“¹⁶⁰³. Das bedeutet, dass die situative und interaktive Beobachtung auf der Objekt- und Materialebene durch Rückschlüsse auf „*musik*pädagogisch motivierte Perspektivenübernahme des Denkens in Musik erst möglich wird“¹⁶⁰⁴.

¹⁶⁰¹ Harnischmacher, 2008, S. 14

¹⁶⁰² Harnischmacher, 2008, S. 207

¹⁶⁰³ Harnischmacher, 2008, S. 207

¹⁶⁰⁴ Harnischmacher, 2008, S. 207

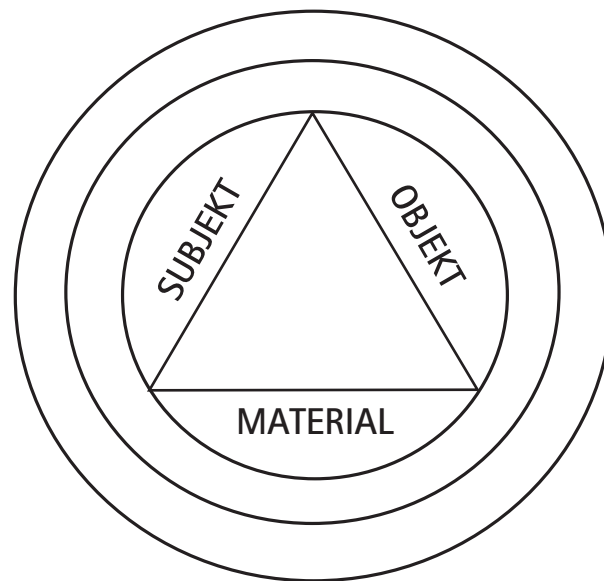


Abbildung 28: Grundmodell musikpädagogischer Reflexion nach Harnischmacher¹⁶⁰⁵

Vertikal erfüllt das Bild der Pyramide seine symbolische Kraft durch eine hierarchische Vorstellung verschiedener Abstraktionsgrade der Reflexion, beginnend mit der Reflexion des unmittelbar Erlebten (Aktualgenese) bis hin zur Orientierung an der Wissenschaft.

2. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit resultiert aus allen Reflexionsniveaus. Eine subjektorientierte Reflexion gelingt erst nach einer ausgewogenen Behandlung der unterschiedlichen Reflexionsgrade von der „Aktualgenese“ über die „Situation“ und der „Alltagstheorie“ bis zur „Wissenschaft“.
3. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit ist prozessorientiert. In Konsequenz der Vorstellung eines Musikbegriffs, welcher sich im „Denken in Musik“ relativiert, ergibt sich im Beziehungsgefüge zwischen Lehrendem und Lernendem eine „umfassende Dynamik der Genese von Konstruktionen, Kommunikationen und Interaktionen“¹⁶⁰⁶. Pädagogisches Handeln erfordert Flexibilität und Spontaneität in der Durchführung des subjektorientierten Unterrichts. Wie bereits in der Betrachtung der musikpädagogischen Kompetenzen ausgeführt¹⁶⁰⁷,

¹⁶⁰⁵ Harnischmacher, 2008, S. 205

¹⁶⁰⁶ Harnischmacher, 2008, S. 15

¹⁶⁰⁷ vgl. 17.7 Kompetenzerfassung im Musikunterricht zwischen Performanz und musikalisch-ästhetischer Molarität

unterscheidet Harnischmacher zwischen den grundlegenden Zielbereichen des Musikunterrichts (molare Ziele) und den unmittelbar handlungsrelevanten Zielen (molekulare Ziele). An dieser Stelle führt er in die „Subjektorientierte Musikpädagogik“ das „Fokusmodell für die intentionalen Bereiche des Musikunterrichts“ ein. Es dient als statische Strukturierungshilfe zur Beobachtung der vier grundlegenden Kompetenzbereiche Reflexionskompetenz, Psychomotorische Kompetenz, Handlungskompetenz und Soziale Kompetenz.

„Es lässt sich zeigen, dass eine Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst und deren verantwortungsbewusste Nutzung auf Handeln basieren ..., verbunden mit einem Wissen um Handlungsspielräume ... im sozialen Kontext ..., immer unter der Maßgabe der Subjektgebundenheit von musikalischer Wirklichkeit.“¹⁶⁰⁸

Die vier Kompetenzbereiche treten vielfältig vernetzt und nicht isoliert auf. Harnischmacher sieht die grundlegende Aufgabe des Musikunterrichts in der Förderung der vier Kompetenzbereiche mit dem Ziel einer verantwortlichen Teilhabe und Mitgestaltung des kulturellen Lebens. Auf molarer Ebene sieht Harnischmacher als übergeordnetes Ziel die Entwicklung von Verantwortung und die Fähigkeit, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst erkennen, verstehen und nutzen zu können.

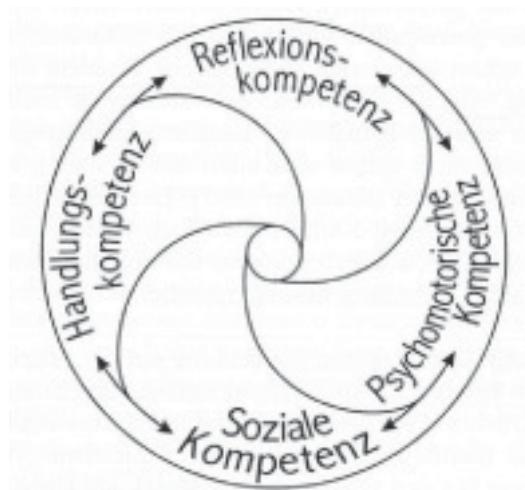


Abbildung 29: Intentionale Bereiche des Musikunterrichts nach Harnischmacher¹⁶⁰⁹

¹⁶⁰⁸ Harnischmacher, 2008, S. 16

¹⁶⁰⁹ Harnischmacher, 2008, S. 228

Auf molarer Ebene sieht Harnischmacher als übergeordnetes Ziel die Entwicklung von Verantwortung und die Fähigkeit, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst erkennen, verstehen und nutzen zu können.

18.9.3 Musiklernen

Dieser dritte Bereich stellt durch die Betrachtung des Lernvorgangs an sich den umfangreichsten Bezug zu außermusikalischen, allgemeinpädagogischen Theorien her. Die Rolle der Motivation im allgemeinen Lernprozess führt bei Harnischmacher zu einem *Motivationsmodell*, in welchem er in analoger Anlehnung an Heckhausen¹⁶¹⁰ und Krampen¹⁶¹¹ „generalisierte Erwartungen“ im Sinne von gelernten Erwartungskonstrukten anhand der Komponenten Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen formuliert und so ein Erklärungsmodell für Motivationen musikbezogener Handlungen erstellt. Dabei bezieht Harnischmacher diese „generalisierten Erwartungen“ auf „personenbezogene Faktoren der Motivation“, auf „Dispositionen (Selbstwirksamkeit, Fähigkeitskonzept, Kontrollüberzeugung) und habitualisierte ... Situationswahrnehmungen (externale Handlungshemmung, Zielorientierung)“¹⁶¹².

In diesem Zusammenhang hat der Musikunterricht die Aufgabe, die „Störungsresistenz musikbezogenen Handelns und die Handlungstabilität“ zu fördern und „externale Handlungshemmungen“¹⁶¹³ abzubauen. Mit zusätzlicher Berücksichtigung volitionaler Aspekte lassen sich aus diesen Grundlagen musikbezogener Motivation unterrichtspraktische Konsequenzen ziehen. Motivation bildet letztlich die Voraussetzung musikbezogenen Handelns und damit des Lernens von Fähigkeiten und Fertigkeiten im musikbezogenen Kontext. Harnischmacher wählt dazu in Anlehnung an Vogt & Rolle¹⁶¹⁴ diesen bescheidenen Begriff des „musikbezogenen Handelns“ im Gegensatz zu dem im Zusammenhang mit

¹⁶¹⁰ vgl. Heckhausen, 1989

¹⁶¹¹ vgl. Krampen, 1987

¹⁶¹² Harnischmacher, 2008, S. 159

¹⁶¹³ Harnischmacher, 2008, S. 18

¹⁶¹⁴ vgl. Vogt & Rolle, 1999

dem „Handlungsorientierten Musikunterricht“¹⁶¹⁵ überstrapazierten Anspruch einer „musikpädagogischen Handlungsorientierung“. Zunächst als empirisches Modell für den Instrumentalunterricht entwickelt, steht das „Grundmodell musikbezogenen Handelns“ innerhalb der „Subjektorientierten Musikerziehung“ für die Abfolge vier einzelner Handlungsphasen. Der handwerkliche Aspekt und das Zweckhandeln, also das Können und die Zielfixierung sind in das Modell der Abfolge von Zielsetzung, Planung, Erprobung und Ausführung integriert. Die systematische Durchführung dieser vier Phasen eignet sich insbesondere für musikbezogene Handlungen, „die mit Problemlöseprozessen konfundiert sind“¹⁶¹⁶. Wenn bereits erprobte und automatisierte Handlungsprogramme vorliegen, lassen sich die Handlungsphasen auf Zielsetzung und Ausführung beschränken.

Der Bereich des Musiklernens wird in der Theorie Harnischmachers flankiert durch das „Motivationsmodell“ und das „Grundmodell musikbezogenen Handelns“. Erkenntnisse der Neuroinformatik, welche sich mit basalen Prozessen menschlichen Denkens auseinandersetzt, führen zum Bild der Prototypenbildung als Beitrag zum musikbezogenen Lernen. Die über eine Vielzahl an Beispielen erworbenen mentalen Repräsentationen bilden einen nicht sprachlichen Anteil des Lernprozesses. In Vernetzung mit kommunizierten Lernvorgängen in sozialen Kontexten entsteht eine umfassende musikbezogene Begriffsbildung.

„Eine zentrale Operation des Musiklernens in sozialen Bezügen ist nach vorliegendem Verständnis die Perspektivenübernahme.“¹⁶¹⁷

Der systemische Grundsatz der Perspektivenübernahme als „Theorie des Fremdverstehens“¹⁶¹⁸ wird zum wichtigsten Faktor eines musikbezogenen Lernens, da „musikbezogene Situationen in bestimmter Weise immer auch soziale Situationen sind“¹⁶¹⁹.

¹⁶¹⁵ vgl. Rauhe & Reinecke, 1975

¹⁶¹⁶ Harnischmacher, 2008, S. 159

¹⁶¹⁷ Harnischmacher, 2008, S. 19

¹⁶¹⁸ Harnischmacher, 2008, S. 19

¹⁶¹⁹ Harnischmacher, 2008, S. 19

In einer Art Vorwegnahme einer didaktischen Umsetzung dieser Theorie des Lernens und Lehrens von Musik veröffentlichte Harnischmacher bereits 1985 (Musik in der Schule)¹⁶²⁰ und 1997 (Zeitschrift für kritische Musikpädagogik)¹⁶²¹ quasi als Vorentwurf einer Philosophie der Musikerziehung seine Konzeption einer „Perspektivischen Musikdidaktik“.

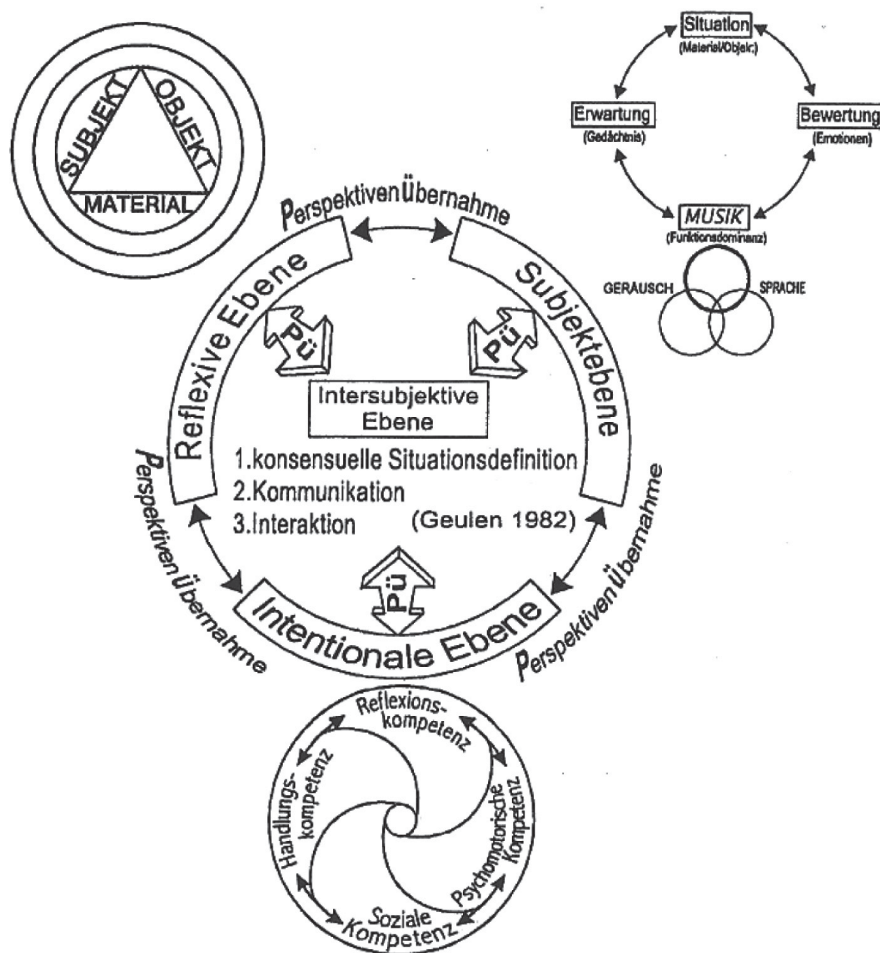


Abbildung 30: Grundmodell der Perspektivischen Musikdidaktik nach Harnischmacher¹⁶²²

Auf der Grundlage der „Theorie des sozialen Handelns“ nach Geulen¹⁶²³ übernimmt Harnischmacher in dieser Konzeption drei Momente des sozialen Handelns für den musikdidaktischen Zusammenhang: 1. Die konsensuelle Situationsdefinition, 2. die Kommunikation und 3. die Interaktion. Das Agieren auf

¹⁶²⁰ vgl. Harnischmacher, 1995

¹⁶²¹ vgl. Harnischmacher, 1997

¹⁶²² Harnischmacher, 1997, S. 310

¹⁶²³ vgl. Geulen, 1982

der intersubjektiven Ebene mit der Grundforderung einer Perspektivenübernahme wird zum zentralen Ausgangspunkt einer Betrachtung von Reflexion, Intention und der Subjektebene der Musik.

18.9.4 Einordnung

Mit der „Subjektorientierten Musikerziehung“ von Christian Harnischmacher liegt eine profunde Theorie der Musikvermittlung vor, wie sie im musikpädagogischen Diskurs derzeit beispielhaft ist. Ihr Anspruch einer philosophischen Grundbetrachtung der Musikerziehung trennt sie von anderen musikpädagogischen Konzeptionen der Gegenwart und fordert eine Weiterführung mit empirischer Konsolidierung und einer unterrichtspraktischen Ausarbeitung. Die Durchsetzung dieses systemisch-konstruktivistischen Ansatzes, welcher in der Beurteilung des Musikpsychologen und -pädagogen Herbert Bruhns als in seiner Bedeutung den Didaktikbüchern der 1960er Jahre gleich kommend beurteilt wird¹⁶²⁴, wird nicht nur von der methodisch-didaktischen Weiterführung und von dem Erfolg eines allgemeinpädagogischen Paradigmawechsels an der Basis des täglichen Schulbetriebs abhängen. Der Nachteil einer theoretischen Grundlegung musikphilosophischer Anliegen liegt im systemischen Kontext von Wissenschaft, Politik und Erziehung mit seinem Subsystem Schule in ihrer großen Entfernung zum unterrichtlichen Geschehen an der Basis. Handlungs- und Schülerorientierung gehören in rustikalem Verständnis ebenso zur Unterrichtsplanung wie das Wissen um die Notwendigkeit sozialer Bezüge beim täglichen Lernen. Lernpsychologische Kenntnisse und das Wissen um motivationale und volitionale Rahmenbedingungen des Lernens dürfen für ein professionelles Lehrerverhalten vorausgesetzt werden. Auch die konstruktivistische Subjektorientierung als genereller Trend der didaktischen Entwicklung dürfte die Schultore zumindest als Diskussionsgegenstand inzwischen erreicht haben. Die grundsätzliche Frage, die sich in der Beobachtung des täglichen Musikunterrichts stellt, ist die nach der theoretischen Fundierung eines häufig nicht vollkommen deplatzierten „Bauchgefühls“. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik kann Abhilfe

¹⁶²⁴ vgl. Bruhn, 2010

schaffen im Verdachtsfall eines bauchlastigen, schulstrukturell angepassten Musikunterrichts. Allerdings wird sich allenfalls über die zukünftige Lehrerbildung ein vertieftes, Theorie fundiertes Bewusstsein für eine subjektorientierte Didaktik schaffen lassen, welche dem Lernenden einen vollwertigen Stellenwert im Diskurs mit dem Lehrenden verschafft und ihn als selbstständigen Lerner akzeptiert. Damit eine „Subjektorientierte Musikerziehung“ praktisch greifen kann, ist eine didaktische Herunterbrechung dringend und zwingend erforderlich. Denn nur wenn Lehrer daraus ergehende Kompetenzstrukturmodelle mit alltagstauglichen, praktikablen Beobachtungsbögen zur Verfügung haben, hat das Gedankengut einer philosophischen Musikerziehung im Sinne einer „Subjektorientierten Musikerziehung“ über ein Verstanden werden hinaus auch eine Chance, konkret umgesetzt zu werden.

18.10 Zusammenfassung:

Aktuelle Konzeptionen musikpädagogischen Handelns

Angesichts der vorangegangenen, repräsentativen Auswahl an musikdidaktischen Konzepten, Konzeptionen und Theorien wird deutlich, in welcher Vielfältigkeit an musikpädagogischen und musikdidaktischen Konzepten, Konzeptionen und Theorien den gesellschaftlichen Erscheinungsformen von musikalischen Gestalten begegnet wird. Die beschriebenen Modelle der letzten Jahre oder Jahrzehnte – die musikdidaktische Neuorientierungen im Zuge der allgemeinen Schul- und Bildungsreform in den 1970er Jahren seien in die Betrachtung mit einbezogen – stehen signifikant für einige Parameter, die sich erstens in der bildungspolitischen Historie, zum zweiten in der erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Entwicklung und nicht zuletzt auch in den gesellschaftlichen Veränderungen herauskristallisiert haben und deren Beziehungen zueinander zeitlichen Veränderungen unterworfen waren oder sind. In der Gesamtbetrachtung der dokumentierten Modelle musikpädagogischen Handelns ist die Verortung der jeweiligen Konzeption bzw. des Konzepts in diversen sich aufspannenden Polaritäten konstituierend für die jeweilige Grundhaltung. So stellt die Positionie-

rung zwischen dem Kunstwerkbegriff und der Nutzbarmachung musikalischen Lernens für außermusikalische Kompetenzen und Lerninhalte ein Kriterium des Modells dar. Ein weiterer gemeinsamer Aspekt mit individueller Ausprägung ist die Behandlung der Beziehungsfrage von Subjekt und Objekt bzw. der Grad der Ausrichtung auf den Schüler innerhalb einer Pädagogik „vom Kinde aus“. Schließlich wird ein unmittelbarer Vergleich der Modelle dadurch erschwert, dass in der Ausrichtung zwischen theoretischer Grundlagenforschung und didaktischer Unterrichtsrelevanz ebenfalls eine individuelle Ausgangslage existiert.

So liegt bspw. in der „Subjektorientierten Musikdidaktik“ Harnischmachers eine Auseinandersetzung vor, welche von ihm als „wissenschaftlicher Entwurf für empirische Untersuchungen und/oder didaktische Folgestudien“¹⁶²⁵ bezeichnet wird, während die Konzeption Dethlefs-Forsbachs („Fächerübergreifender Unterricht“) eine Untersuchung auf der methodischen Ebene darstellt. Ebenso vornehmlich in der didaktischen Praxis angesiedelt ist die Konzeption des „Aufbauenden Musikunterrichts“ des Autorenkollektivs um Jank mit einem konsequent musik- und lernpsychologisch begründeten Hintergrund, der zu einem speziellen Handlungsfähigkeitsbegriff und zu einer im Gesamtzusammenhang musikpädagogischer Aufgaben überproportionalen Hervorhebung des praktischen Musizierens mit dem Ziel des Aufbaus (instrumental-) musikalischer Fähigkeiten führt.

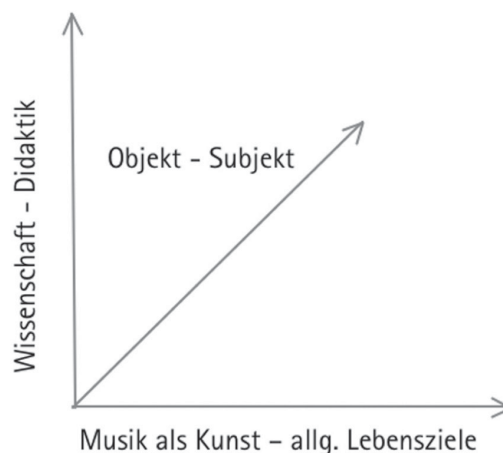


Abbildung 31: Aktuelle Polaritäten der musikpädagogischen Konzeptionierung

¹⁶²⁵ Harnischmacher, 2008, S. 11

Ohne einen unmittelbaren Bezug zur Terminologie des systemischen Konstruktivismus vorzunehmen, argumentiert Stephan Orgass in seiner „Kommunikativen Musikdidaktik“ in inhaltlicher Nähe und geht von einer Bedeutungszuweisung durch das musikalisch handelnde Subjekt und einem intersubjektiv ausgehandelten Verständnis aus. In Anlehnung an das Konzept der „Kommunikativen Didaktik“ von Klaus Schaller stellt Orgass das Einüben eines begründeten und begründbaren Umgangs mit Musik, ausgehandelt anhand rationaler Kommunikationen, in den Mittelpunkt.

Mit Christian Winklers „Kunst-der-Stunde“-Konzept, Stephan Hametners „Musik als Anstiftung“, Henning Scharfs „Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln“ und Christian Harnischmachers „Subjektorientierte Musikerziehung“ liegen explizit konstruktivistisch fundierte Modelle musikpädagogischen Denkens und Handelns vor. Winklers „Kunst der Stunde“ weist neben einer dezidierten erkenntnistheoretischen Grundlegung ausgearbeitete Beispiele ihrer Praxistauglichkeit auf, wobei diese Beispiele eher einen prototypischen Charakter besitzen, da diese Form des musikpädagogischen Handelns allenfalls als Unterrichtsprojekte durchführbar scheint. Stephan Hametner akzentuiert den systemisch-konstruktivistischen Zusammenhang in der Diskussion der selbstreferentiellen Bedeutungsgenerierung anhand der Interpretation und Rezeption von Musik und führt in seiner „Didaktik der Anstiftung“ Beispiele der praktischen Umsetzung an, die jedoch in Auswahl und Umsetzung keinen nennenswerten Belegcharakter ausweisen. In der Konzeption „Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln“ bezeichnet Henning Scharf nach einer umfangreichen Darlegung der systemisch-konstruktivistischen, soziokulturellen und neurobiologischen Voraussetzungen das Improvisieren als die dem neuen musikalischen Paradigma entsprechende Praxis sowie das Klassenmusizieren als die Idealform für das „Musiklernen“ in einer authentischen, musikbezogenen Lernumgebung. Harnischmacher geht in seiner „umfassenden Theorie des Lernens und Lehrens“ von einem Musikbegriff aus, der die „gegenstandsbildende Funktion des Denkens und seine Kultivation aufeinander bezieht“¹⁶²⁶. Er spricht

¹⁶²⁶ Harnischmacher, 2008, Umschlagtext

von der „Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“. Durch seinen Verzicht auf eine didaktische Deduktion bleibt er in seiner erkenntnistheoretisch fundierten Diskussion musikpsychologischer und musikphilosophischer Ansätze konsequent und überzeugend, ohne sich der Reibung eines konkreten Didaktikentwurfs mit seiner pragmatischen Orientierung auszusetzen. In der Beschreibung des Zusammenwirkens von konstruiertem Objekt und konstruierendem Subjekt in der musikalischen Wahrnehmung ergibt sich ein „stringentes Beziehungsgeflecht von musikalischer Wirklichkeit, Lernen und Lehren“¹⁶²⁷ als Grundlage einer am Subjekt orientierten Musikerziehung, wobei die Reflexionskompetenz im Umgang mit dem Erwerb und der Anwendung musikbezogenen Wissens ein wesentliches Element der ästhetischen Bildung bedeutet. Harnischmachers Theorie des Lernens und Lehrens von Musik in der Fokussierung auf das Subjekt als Konsequenz aus dem konstruktivistisch fundierten erzieherischen Paradigma bildet ein exemplarisches Modell mit wegweisender Funktion für eine musikpädagogische Praxis eines aktuellen Musikunterrichts. Diese jedoch gilt es, in Form abgeleiteter didaktischer Deduktionen adäquat zu entwickeln, um einen Weg zu zeigen, wie die Theorie in der Praxis Bestand finden kann, ohne an alltagsrelevanten Hindernissen zu scheitern.

In der unten aufgeführten Gegenüberstellung ausgewählter musikpädagogischer Konzeptionen seit den 1970er Jahren wird deutlich, dass die Geschichte der letzten 40 Jahre eine grundsätzliche Tendenz zur Orientierung auf das lernende Subjekt hervorgebracht hat. So geriet das ursprünglich autonome Kunstwerk mit dem pädagogischen Ziel einer Vermittlung seiner Wertigkeit zunehmend in die Rolle einer dienenden Funktion, weil einerseits zunehmend die Wertigkeit als eine vom beobachtenden Subjekt ausgehende Konstruktion verstanden und andererseits das „künstlerische Handeln“ im weitesten Sinne einer allgemeinen ästhetischen Bildung und damit einem außermusikalischen Erziehungsziel zugeordnet wurde.

¹⁶²⁷ Harnischmacher, 2008, Umschlagtext

18.11 Tabellarische Übersicht: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970

| musikpädagogische Konzeption(s) | pädagogische Intentionalität | Bezug zur Schüler- und Handlungsorientierung | Bezug zur vermuteten Lebenswelt der Schüler | Kunstwerkbegriff | Objekt – Subjekt – Relation | Bezug zur ästhetischen Bildung | Bezug zum systemischen Konstruktivismus |
|--|--|---|--|--|--|---|--|
| Orientierung am Kunstwerk (Michael Alt, 1968) | adäquate Rezeption von Kunstwerken; Werkhören als methodischer Zugang zum musikalischen Verstehen | nicht primäre Absicht | massenmedial verbreitete Gebrauchsmusik als Unterrichtsgegenstand (Realaspekt) | „objektiver“ Sachverhalt | Orientierung am Objekt; „Wissensschule“; kein „usuelles“ Singen | normative Werkästhetik | nein, da Abbildmethodik |
| Auditive Wahrnehmungserziehung (Ulrich Günther u.a., 1972) | systematische Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten; reflektierende Grundhaltung im Hinblick auf das Wahrgenommene | Orientierung an den Hörgewohnheiten der Schüler; Mündigkeitspostulat | Einbezug der gesamten hörbaren Umwelt | Verzicht auf einen Werkbegriff; Musik als ein „geordneter und immer aufs Neue zu ordnender Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit“ | Ausrichtung auf das Subjekt | Grundlage: Sensibilisierung für ästhetische Alltagsphänomene; Unterschied: AW ging vom klass. Kommunikationsmodell (Sen., Nachr., Empf.) und einer Didaktik des „Vermittlens“ aus | nein, da Vorstellung vom ‚bedeutungsvollen Schall‘ nicht mit dem konstrukt. Gedanken einer individuellen Bedeutungsgenerierung durch das Subjekt vereinbar |
| Didaktische Interpretation von Musik (Karl Heinrich Ehrenforth /Christoph Richter, 1976) | Verstehen von Musikwerken; Vermittlung zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt | Als bildungstheoretische Konzeption ohne unmittelbar schüler- oder handlungsorientierte Intention | Orientierung am klassischen Musikwerk | Relativierung des rigiden Kunstwerkbegriffs Michael Alts; Erkennung der Wertigkeit eines Kunstwerks (Klassik) durch indiv. Verstehensprozess | Initiation sogenannter „Treffpunkte“ zwischen Schüler, Lehrer und Musikwerk; Schüler als Persönlichkeit, die dem Unterrichtsgegenstand indiv. gegenübertritt | normative Werkästhetik | nein, da die Ontologie der Kunst vorausgesetzt wird und der Schlüsselbegriff einer ‚Vermittlung‘ von Musik die vom Subjekt ausgehende Bedeutungszuweisung ausschließt |
| Polyästhetische Erziehung (Wolfgang Roscher, 1976) | Die Entwicklung einer Wahrnehmungskultur; Schulung der kritischen Sinneswahrnehmung; Wahrnehmung von Kunst im Zusammenwirken aller Sinne | Improvisation zur Ausdrucks- und Wahrnehmungsschulung als Mittel zum Zweck | Bezug zur Alltagskultur im Sinne von Sozialkritik und Konsumreflexion | Kunstwerkorientierung | Objektbezug wg. Kunstwerkorientierung; Förderung der instrumentalisierten Wahrnehmung | In der Fokussierung auf die Künste nicht im Verständnis einer allgemeinen Wahrnehmungsförderung der ästhetischen Bildung | nein, da die „Einführung menschlicher Freiheit durch Bildung der Sinne innerhalb der Künste“ die Aspekte der selbstreferentiellen Konstruktionsleistung (hier: Kunst) und der operationalen Geschlossenheit des Systems nicht berücksichtigt |

Abbildung 32: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 I

| <i>musikpädagogische Konzeption(s)</i> | <i>pädagogische Intentionalität</i> | <i>Bezug zur Schüler- und Handlungsorientierung</i> | <i>Bezug zur vermuteten Lebenswelt der Schüler</i> | <i>Kunstwerk-Begriff</i> | <i>Objekt – Subjekt – Relation</i> | <i>Bezug zur ästhetischen Bildung</i> | <i>Bezug zum systemischen Konstruktivismus</i> |
|---|--|--|--|---|--|--|--|
| Erfahrungserschließende Musikerziehung (Rudolf Nykrin, 1978) | Kompensation von musikbezogenen Erfahrungsdefiziten; Aufbau eines sinnbezogenen Verhältnisses zu sich selbst und seiner Umwelt; Selbstbestimmtes Handeln | Erschließung und Deutung von Schülererfahrungen; Verknüpfung von Erfahrung und Handeln; offene methodische Ausrichtung (Lernsituationselemente) zur Berücksichtigung individueller Erfahrungen | Erfahrung als Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen aus der Lebensumwelt | dem Aufbau und der Berücksichtigung von Schülererfahrungen untergeordnet | Schüler in Individualität und Subjektivität ihrer Erfahrungen und ihres Handelns zentraler Schwerpunkt dieser Konzeption | vgl. pädagogische Intentionalität; Nähe zur ästhetischen Bildung durch Verständnis von Erfahrung als reflektierte Wahrnehmung und Handlungsdisposition | Konstruktivistische Annäherungen: subjektiver Deutungs- und Handlungshintergrund bei den Schülern angenommen; Berücksichtigung von Schülererfahrungen bei der Planung von Unterricht; Akzeptanz von individueller Erfahrungsbedeutsamkeit; Erfahrungen sind nicht am Verhalten des Menschen ablesbar |
| Kommunikative Musikdidaktik (Stefan Orgass, 1996) | Einüben eines begründeten oder begründbaren Umgangs mit Musik, ausgehandelt anhand rationaler Kommunikation; Selbstreflexion im sozialen Zusammenhang als Grunddimension musikal. Handelns | gemeinsame Themenfindung; "Reaktive Prozessplanung" durch Orientierung an Schülerinteressen; Gruppenarbeit an Lernfeldern | explizite Bezugnahme auf die musikalischen Interessen und Präferenzen der Schüler | keine Kunstwerkdogmatik; kommunikative und Aushandlung gemeinsamer Interpretationsgrundlagen; Musik wird kommunizierend rezipiert | Objekt als Vergleichbarkeit; kein feststehender Musikbegriff; individuelle Bedeutungszuweisung; Subjekt im Mittelpunkt | kommunikative Ermittlung ästhetischer Maßgaben (Schaller) und reflexiver Umgang mit Gehörtem; eigenständige ästhetische Urteilsbildung; ästhetischer „Residualismus“ | Konstruktivistische Annäherungen: musikalische Bedeutungszuweisung durch das Subjekt; intersubjektiv verglichen und ausgehandelt; Fokussierung auf Schülerinteressen |
| Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik (Christian Winkler, 2002) | Lerninhalte als Angebotspalette; Ermöglichung kreativer Prozesse; Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung | berücksichtigt intrinsische Motivation und Selbstreferentialität; handlungsorientiert | ja durch Berücks. d. kindl. Lernautonomie; nein, da an vorgegebenen Kunstwerken orientiert | Kunstwerke als Anlass z. Selbsterfahrung u. Möglichkeit subjekt. Bedeutungszuweisung; nicht als ästhet. Diktat | subjektorientiert; Objekt als Mittel zum Zweck | Anbahnung ästhetischer Einstellungen als zweckungebundene Wahrnehmungsform | ja, grundsätzlich an ihm ausgerichtet |

Abbildung 33: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 II

| musikpädagogische Konzeption(s) | pädagogische Intentionalität | Bezug zur Schüler- und Handlungsorientierung | Bezug zur vermuteten Lebenswelt der Schüler | Kunstwerkbegriff | Objekt – Subjekt – Relation | Bezug zur ästhetischen Bildung | Bezug zum systemischen Konstruktivismus |
|---|---|--|--|--|--|--|--|
| Musik in der Grundschule (Fuchs, 2011); Grundlage: Aufbauender Musikunterricht (Werner Jank u.a. 2005) | das eigene musikalische Gestalten (musikal. und musikbez. Handeln) steht im Zentrum; musik- und lernpsycholog. begründet; Aufbau musikalischer Fähigkeiten | Handlungsorientierung als Methode; in wesentlichen Punkten anleitend und instruierend | Lernvorgang nicht in unmittelbarem Bezug zur Lebenswelt und zum Alltagshandeln der Kinder | Anspruch der Kulturerschließung durch lebendige Musizierpraxis; Kultur als musikalische Alltagskultur, Orientierung am Kunstwerk | Orient. am Subjekt durch psycholog. Fundierung; in der Zielsetzung am Objekt der Musiktheorie orientiert | bleibt im Anspruch des Aufbaus einer ‚genüin musikalischen Kompetenz‘ und eines ‚musikal. Denkens‘ unpräzise | trotz der Hinweise auf selbstreferenzielle Lernvorgänge beim Kind im Kerngedanken des systematischen, spiralcurricularen Aufbaus nicht konstruktivistisch orientiert |
| Fächertübergreifender Unterricht mit Musik (Beate Christiane Dethlefs-Forsbach, 2005) | ganzheitliches Lernen; Erfahren von Musik in ihren Lebenszusammenhängen; Lernen an strukturellen Zusammenhängen, nicht an fachlich isolierten Inhalten | Eigenverantwortung und Selbstbestimmung in einem „kommunikativen Lehr- und Lernarrangement“; Orientierung am praktischen Tun | Individuelle Erfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt für Erfahrungsprozesse im Unterricht; Musik sowohl der täglichen Umwelt als auch aus dem Bereich unbekannter Kulturbereiche | durch den methodischen Schwerpunkt keine relevante Diskussion; Orientierung am Schüler | Ausrichtung auf das Subjekt und seine Lernvoraussetzungen | ästhetisches Erfahren und Wahrnehmen als fachorientierter Ansatz | ja, denn: 1. Korrespondenz der Methodik des fächerübergreifenden Arbeitens mit einem sozio-konstruktivistischen Lernbegriff 2. Forderung des strukturellen Lernens in offenen Lernformen entspricht der konstrukt. Vorstellung von Lernarrangements; jedoch kein erkenntnistheoretischer Grundlagenbezug |
| Musik als Anstiftung: Von der Theorie zur Intervention und zum Projektmanagement (Stephan Hametner, 2006) | Lernbegriff der Autonomie; Reflexion der eigenen Bedürfnisse und Interessen; eigenverantwortliches Lernen; Ermöglichungs-didaktik; Initiierung sozialer Systeme; Beziehungsvor Inhaltsebene | d. konstruktivist. Ausrichtung schülerorientiert; „Prinzip des Begriff-in-Gebrauch-Übersetzens“ als handlungsorient. Maßgabe | Berücks. d. kindl. Lernautonomie; Orientierung an der kindlichen Lebenswelt mit subjektiven Bedeutungs-zuweisungen | Kunst zum Aufbau eines kulturellen Selbstbildes; „ <i>intentio lectoris</i> “; Hörer trägt die Verantwortung für das Gehörte | Ausrichtung auf das Subjekt und seine Lernautonomie; Objekt als perturbierendes Element | Schulung der eigenen Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit anhand der Anstiftung durch ‚offene‘ Kunstwerke | Konstruktivismus als konzeptionskonstituierende Grundlage |

Abbildung 34: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 III

| <i>musikpädagogische(s) Konzeption(en)</i> | <i>pädagogische Intentionalität</i> | <i>Bezug zur Schüler- und Handlungsorientierung</i> | <i>Bezug zur vermuteten Lebenswelt der Schüler</i> | <i>Kunstwerkbegriff</i> | <i>Objekt – Subjekt – Relation</i> | <i>Bezug zur ästhetischen Bildung</i> | <i>Bezug zum systematischen Konstruktivismus</i> |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln (Henning Scharf, 2007) | jeder Lernprozess grundsätzlich selbstgesteuert und selbstbestimmt; Nicht-Ansammlung von Wissen über Musik; formalorientiertes Bildungsverständnis mit ästhetischen Kategorien | d. konstruktivist. Ausrichtung schülerorientiert; Erfahrung durch handelnde Interaktion mit der Umwelt; handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand | Bereitstellung lebensnaher, authentischer Lernsituationen | Kunstwerk als multiple Wirklichkeitsmöglichkeit in der Konstruktion des Hörers | Subjektorientiertes Merkmal des musikpädagogischen Handelns; Musik als subjektgebundenes „mentales Konstrukt“ | Ästhetisierung des Denkens; Wahrnehmungsförderung zur Erlebnisfähigkeit in musikbezogenen (und anderen) Zusammenhängen | Konstruktivismus als konzeptionskonstituierende Grundlage |
| Subjektorientierte Musikerziehung: Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (Christian Harnischmacher, 2008) | Primat des musikbezogenen Handelns; Musik als ‚Fenster zum kulturellen Selbst‘; Förderung der Störungsresistenz musikbezogenen Handelns und der Handlungsstabilität; vier grundlegende Kompetenzbereiche: Reflexionskompetenz, Psychomotorische Handlungskompetenz und Soziale Kompetenz | d. konstruktivist. Ausrichtung schülerorientiert; Genese von Musik als ‚Fenster zum kulturellen Selbst‘ und deren verantwortungsbewusste Nutzung basiert auf Handeln verbunden mit einem Wissen um Handlungs-spielräume | verantwortliche Teilhabe und Mitgestaltung des kulturellen Lebens | Kunstwerk als Differenzmerkmal im wissenschaftl. und künstlerl. Diskurs; Begriff des Kunstwerkes basiert auf sozialisatorisch regulierten Lernprozessen | <i>Material-Ebene</i> als reine physisch-akustische Präsenz; <i>Objekt-Ebene</i> als ein ‚Denken über Musik‘, welches in Form von „sprachbasierten Kognitionen“ geschieht; <i>Subjekt-Ebene</i> als sinnproduzierende Ebene | Reflexionskompetenz als eine Form des Denkens über Musik; Musik als ‚Fenster zum kulturellen Selbst‘; Förderung d. (Sinnes-) Wahrnehmung d. Förderung der psychomotorischen Kompetenz | Konstruktivismus als konzeptionskonstituierende Grundlage |

Abbildung 35: Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 IV

Grundsätze einer aktuellen Musikpädagogik

Vor dem Hintergrund der dokumentierten Ansätze musikpädagogischen Handelns wurde deutlich, dass sich Musikunterricht mit einem Musikbegriff auseinandersetzen muss, der sich in „einer Vielheit von unterschiedlichsten Musiken, eingebettet in die unterschiedlichsten sozialen Zusammenhänge, Funktionen und musikbezogenen Praxisformen“¹⁶²⁸ konstituiert. Bereits 1996 konstatierte Volker Schütz:

„Diese Vielzahl von Musiken erfordert unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe, gemäß den je dahinter stehenden, unterschiedlichsten ästhetischen Maximen. [...] Es gibt keine für alle verbindliche (musikalische) Kultur bzw. (musikbezogene) Lebensform mehr. Anstelle dessen ist eine Vielzahl von möglichen Lebensstilen und kulturellen Identitäten, von gleichberechtigten Teilkulturen getreten. Musikerziehung kann deswegen nicht auf eine für alle verbindliche musikbezogene Kultur/Lebensform hinerziehen; sie ist damit auch keineswegs mehr notwendige Voraussetzung für den Fortbestand des Teilbereichs öffentlicher Musikkultur, der ... die traditionelle Kunstmusik pflegt. Die noch immer überwiegend gepflegte begriffliche Auseinandersetzung mit und über Musik im Musikunterricht reicht längst nicht mehr aus, um der Vielfalt schulisch möglicher und notwendiger ästhetischer Erfahrungsformen gerecht zu werden.“¹⁶²⁹

¹⁶²⁸ Schütz V., 1996, S. 4

¹⁶²⁹ Schütz V., 1996, S. 4

19.1 Prinzipien, Grundsätze und Orientierungen (musik-)pädagogischen Handelns

In dem Bemühen, anlässlich der „Orientierungskrise“¹⁶³⁰ verbindliche Bezugspunkte musikpädagogischen Handelns auszumachen, finden sich zahlreiche Rückzugsgebiete entweder im anthropologischen Sektor oder – musikbezogen – in der grundsätzlichen Diskussion basaler Wirkungen und Erscheinungsformen von Musik.

„[Die] Musikpädagogik relativiert nach und nach ihren Reflexionshorizont Gesellschaft im Hinblick auf dessen normatives Potential. So kommuniziert sie die Einsicht darin, dass die bildenden Möglichkeiten nicht an der bloßen Faktizität gesellschaftlicher Verhältnisse ermessen werden können. Entsprechend koppelt sie zunehmend ihre Erkenntnisproduktion von ideologiekritischen Fragestellungen ab. Das anthropologische Erkenntnisprofil erfasst Musik als kulturelle Ausdrucksform, die zwischen individuellen Faktoren wie Geist, Körper, Seele und einem kulturellgesellschaftlichen Überbau angesiedelt ist.“¹⁶³¹

In dieser Ausrichtung auf das eher „anthropologische Erkenntnisprofil“ bekommen die Rahmenbedingungen der Lehr-Lern-Prozesse zwangsläufig eine höhere Aufmerksamkeit. So enthalten aktuelle Modelle musikpädagogischen Lernens je nach didaktischer Nähe Beschreibungen methodisch-didaktischer Grundsätze und Prinzipien, zumeist von dem Bemühen gekennzeichnet, die gelegentlich exorbitant große Distanz zwischen theoretischer Grundlagenforschung und den praktischen Anwendungsoptionen, welche sich aus den schulpraktischen Gegebenheiten zwischen Schulorganisation, Stellenwert des Musikunterrichts, fachfremdem Unterricht und weiteren Bedingungen ergeben, zu überbrücken und ein Praxisszenario gleichsam mitzuliefern bzw. zumindest didaktisch-methodisch mitzudenken.

¹⁶³⁰ Schneider R., 1983, S. 9

¹⁶³¹ Jost, 2007, S. 341

Dabei gibt es gelegentlich – darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen – gewisse Unschärfen in der Trennung von allgemeinpädagogischen und ausschließlich fachspezifisch relevanten Aspekten. Ohne die Diskussion über semantische Unterschiede im sprachlichen Bereich der Begriffe Prinzip, Grundsatz und Orientierung führen zu wollen¹⁶³², seien im Folgenden Versuche beschrieben, den systematischen Kern einer aktuellen Musikpädagogik herauszustellen.

1984 fasste Hermann J. Kaiser die Vielzahl der konstitutiven Prinzipien des musikpädagogischen Denkens und der jeweiligen Praxis in vier Grundvorstellungen zusammen, welche nur der Systematik halber isoliert genannt werden:¹⁶³³

- *Das Erziehungs- und Therapieparadigma*: Grundlage ist der Gedanke, dass von Musikgestalten Wirkungen ausgehen können, die „in der Folge auf der Handlungsebene relevant werden“¹⁶³⁴. Gemeint ist eine unspezifische, sedierende oder stimulierende Wirkung von Musik. In den letzten Jahren ist dieses Paradigma in der Beschreibung von Transfereffekten musikalischen Lernens auf andere Bereiche der Kognition in Erscheinung getreten.¹⁶³⁵
- *Das anthropologische Paradigma*: Musik ist zur „vollgültigen Entfaltung des Menschseins“ unentbehrlich. Deshalb sei der Musik im erzieherischen Handeln eine wichtige Rolle einzuräumen.

„Die Beziehung des Menschen zur Musik konstituiert sich ... auf der anthropologischen Grundschicht der Gefühle und man kann im pädagogischen Raum nicht die Augen davor verschließen. [...] [Es] schält sich als Zentrum einer unterrichtlichen Einbeziehung gefühlshafter Phänomene der sprachlich-kommunikative Bereich heraus. Über Gefühle kann man sprechen und sprechen lernen. Man kann lernen, ihrem Zusammenhang mit einer bestimmten Musik nachzuforschen. Man kann versuchen, Licht in das Dunkel der Vielzahl von Faktoren zu bringen, die insgesamt ein Gefühlsurteil ausmachen. Damit ist ein wichtiger Unterrichtsbereich angesprochen, nämlich der der Beurteilung und Wertung von Musik, der,

¹⁶³² vgl. Schatt, 2007, S. 66

¹⁶³³ vgl. Kaiser, 1994, S. 177

¹⁶³⁴ Kaiser, 1994, S. 177

¹⁶³⁵ vgl. Bastian, 2000

*immer von einer emotionalen Basis ausgehend, steigerungsfähig ist bis hin zum Werturteil.*¹⁶³⁶

- *Das kulturtheoretische Paradigma:* Aus der Wirkung von Musik als Kulturereignis ergibt sich die Notwendigkeit der musikpädagogischen Aufbereitung, auch unterstützt durch das „zutiefst demokratische Postulat“ der Ermöglichung einer Teilhabe aller am kulturellen Leben. Dieser Ansatz setzt daher einen normativen Begriff voraus, ohne ihn legitimieren zu können.
- *Das ästhetische Paradigma:* Musikalische Erfahrung und die ästhetische Wahrnehmung als ihre Grundlage stellen eine besondere Erfahrung dar, welche durch kein anderes Medium erlangt werden kann. Musik „eröffnet eine unersetzbare ... Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt“¹⁶³⁷.

Werner Jank ergänzt diese Aufstellung noch um die gesellschaftlich-politische Begründung und erinnert damit an die Abhängigkeit der schulmusikunterrichtlichen Wirklichkeit von politischen Entscheidungen, die nach dem Prinzip des Aushandelns und des politischen Nutzens getroffen werden. Diese genannten Grundvorstellungen geben in ihrer provozierenden, klinischen Reinheit natürlich Anlass zum Widerspruch. So muss es bspw. angesichts der (auch inter-)kulturellen Vielfältigkeit in pädagogischer Absicht um das Ziel eines reflexiven Kulturbewusstseins gehen, in dem die Mündigkeit der am Prozess des gesellschaftlichen Musiklebens Teilnehmenden im Mittelpunkt steht. Da die Diskussion über die musikpädagogischen Prinzipien und Grundsätze im Rahmen dieser Arbeit ausführlich geführt wurde, sei auf eine Wiederholung an dieser Stelle verzichtet.

Angesichts der vielfältigen Modelle musikpädagogischen Handelns mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen und Schwerpunkten scheint es sinnvoll, das Augenmerk einmal weniger auf die einzelnen Rezepte eines „Lehrens und Lernens von Musik“ zu richten, und stattdessen die Zutaten ins Visier zu nehmen,

¹⁶³⁶ Schneider R., 1983, S. 11

¹⁶³⁷ Kaiser, 1994, S. 177

welche zumindest in den letzten Jahren grundlegend für die musikpädagogische Forschung geworden sind.

Den genannten „Grundvorstellungen“ musikpädagogischen Denkens stehen vier Grundsätze zur Inhaltsauswahl und zur Frage der Methode gegenüber, die Ernst Klaus Schneider als „harten Kern von Grundsätzen mit allgemeinem Geltungsanspruch“ formuliert.¹⁶³⁸ Sie gelten grundsätzlich für jeden Unterricht, wenn er zu motiviertem Lernen führen soll. Peter Schatt interpretiert sie im musikpädagogischen Sinne:

- *Das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens*: Es gilt, in einer begrenzten Zahl an Beispielen „Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßiges“¹⁶³⁹ zu erarbeiten.
- *Das Prinzip der Anschauung*: Gemeint ist in Bezug auf den Musikunterricht „primär die auditive Wahrnehmung, aber auch die Vergegenwärtigung von Musikbezogenem für die anderen Sinne: Visuelles (nicht nur Noten, sondern bspw. auch Gemälde oder Dichtungen) und Haptisches (bspw. im Bereich der Instrumentenkunde) können Lernen vertiefen und effektiver machen.“¹⁶⁴⁰
- *Das Prinzip der Selbsttätigkeit*: Der Grundsatz des handelnden Lernens betrifft ebenso das Verstehen von Musik als etwas Wahrgenommenem, was „in einen Bezug zu etwas anderem tritt, der von Anderen und damit auch von einem selbst als sinnvoll erkannt wird.“¹⁶⁴¹ Somit wird dem Gehörten Bedeutung beigemessen.
- *Das Prinzip der Kooperation*: Verstehen von Musik beruht ebenso auf einem „Abgleich“ mit Mitlernern, ist also infolgedessen ein Lernvorgang, der sich letztlich auch in sozialen Situationen vollzieht.

¹⁶³⁸ Schneider E. K., 1995, S. 91ff.

¹⁶³⁹ Schatt, 2007, S. 69

¹⁶⁴⁰ Schatt, 2007, S. 69

¹⁶⁴¹ Schatt, 2007, S. 41

Wie sehr musikpädagogische Grundsatzbeschreibungen sich methodisch und inhaltlich an allgemeinpädagogisch-anthropologischen Prinzipien orientieren, wird in den Aussagen zahlreicher Pädagogen deutlich. So schreibt Stephan Orgass:

„Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Erfahrungerschließung, Lebensweltorientierung und Kulturerschließung stehen bei der Organisation von Musikunterricht hoch im Kurs.“¹⁶⁴²

Peter W. Schatt verweist auf die „Orientierungen“, welche als „Prinzipien“ des Musikunterrichts bezeichnet werden: „Kunstwerkorientierung, Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Orientierung am Erfahrungsbegriff, Lebensweltorientierung, Kulturelle Orientierung“¹⁶⁴³. Dethlefs-Forsbach nennt in ihren Merkmalen eines Musikunterrichts grundsätzliche pädagogische Haltungen, methodische Arbeitsformen und Zielhorizonte: Schülerorientierung, Veränderung der Lehrerrolle, Differenzierung und Integration, Handlungsorientierung, Erfahrungorientierung, Lebensweltbezug, Fächerübergreifendes Arbeiten, Projektunterricht, Vernetzung von Unterricht und Schulleben, Beitrag zur Allgemeinbildung, Medienerziehung. Harnischmacher formuliert im Hinblick auf eine musikalische Kompetenz, welche als kompetentes Musikhandeln sowohl „Kenntnis und Können voraussetzt und gleichsam Zuständigkeit und Verantwortung impliziert“¹⁶⁴⁴, die „intentionalen Bereiche des Musikunterrichts“ mit Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz, psychomotorische Kompetenz und soziale Kompetenz.

Getreu dem Grundgedanken des „Raumkonzepts“ beschreibt Winkler die Merkmale seines Modells als Raumaktionen, in denen in sieben verschiedenen Handlungsformen eine persönliche und unmittelbare Beziehung zum Gehörten aufgebaut werden soll. Die Aktionen unterscheiden sich in Bewegen, Darstellen, Malen, Musizieren, Sprachspiele und Spurensuche und sind auf „vertikaler Ebene“ grundsätzlich strukturiert durch die Ablaufphasen Introdution, Promenade, Begegnung, Zentrum, Paroli und Echo. Diese Grundsätze, Merkmale oder Prinzipien beziehen sich wiederum auf die Handlungsebene und bilden mit der

¹⁶⁴² Orgass, 2001, S. 4

¹⁶⁴³ Schatt, 2007, S. 67

¹⁶⁴⁴ Harnischmacher, 2008, S. 226

Festlegung auf eine bestimmte Ablauffolge eine didaktisch-methodische Strukturierung vor dem theoretischen Hintergrund des systemischen Konstruktivismus.

So scheint es angesichts dieser vielen und unterschiedlichen Antworten auf musikpädagogische, zum Teil auch auf diversen Theorie- und Praxisebenen gestellten Fragen sinnvoll, sich auf zentrale Begriffe zu beschränken und dabei auf eine systematische Einordnung sowohl im Spannungsfeld zwischen theoretisch-wissenschaftlicher Grundlagenforschung und didaktisch-methodischer Praxisorientierung als auch im Hinblick auf trennscharfe Unterscheidung zwischen fachimmanenten („molekularen“) und allgemeinpädagogischen („molaren“) Kriterien zu verzichten.

In dieser Ausgangslage erweisen sich folgende Begriffsfelder als konstitutiv für aktuelle musikpädagogische Orientierungen.

19.2 Konstituierende Begriffsfelder der aktuellen Musikpädagogik

In der folgenden Auflistung lassen sich redundante Aspekte und Überschneidungen nicht vermeiden. Das Nennen bestimmter Aspekte in mehreren Begriffsfeldern verdeutlicht die enge Verzahnung der Kategorien nicht nur im Sinne unterschiedlicher Herangehensweisen, sondern auch in der Überschneidung allgemein- und fachspezifischer Kriterien.

Schüler

- Musikpädagogik richtet sich an den Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler aus.
- Das Interesse und die Bedürfnisse der Schüler werden berücksichtigt.
- Der Unterricht ermöglicht innerhalb eines ausgehandelten Rahmens Mitspracherechte der Schüler.
- Konstruktivistisch: Schüler sind als autonome Lerner nicht instruierbar.

Handlung

- Jedes Lernen – auch das musikbezogene – ist nicht nur an sich ein Handlungsvollzug, es ist auch notwendigerweise an ein vorangehendes Handeln gebunden.
- Musikdidaktisch bedeutet das eine Orientierung am musikalischen Tun, ohne das kognitive Lernen und das kommunikative „Aushandeln“ und „Vergleichen“ von musikalischen oder musikbezogenen Erfahrungen vom Handlungsbegriff auszuschließen.
- Handlungskompetenz beschränkt sich nicht nur auf die musikalischen Aktivitäten, sondern ebenso auf die Fähigkeit zum „reflektierten Handeln“.

Lebenswelt

- *„Als Lebenswelt hat ... dasjenige zu gelten, was dem Menschen in Situationen, Handlungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen im Lebenszusammenhang mit der Natur, der Kultur und im Zusammenleben mit Anderen zugänglich wird, und zwar in einer vorreflexiven ... Selbstverständlichkeit.“¹⁶⁴⁵*
- Der Musikunterricht beinhaltet lebensnahe, authentische Problemstellungen, die an die Lebenswelt der Lernenden anschlussfähig sind.
- Das Vergleichen der individuellen „Lebenswelten“ setzt kommunikative Fähigkeiten sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, zur Toleranz und Akzeptanz anderer „Lebenswelten“ voraus.
- Im musikdidaktischen Zusammenhang bezieht sich dieser Begriff auf musikalische Lebenswelten, die u. a. durch den individuellen Musikkonsum, aber auch durch das Erfahren der eigenen Rolle innerhalb einer sozial wirksamen Musikkultur und der damit verbundenen Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben gekennzeichnet sind.

Kultur

„Mit dem Wort ‚Kultur‘ meinen wir jene Ebene, auf der gesellschaftliche Gruppen selbständige Lebensformen entwickeln und ihren sozialen und

¹⁶⁴⁵ Schatt, 2007, S. 77

materialen Lebenserfahrungen Ausdrucksform verleihen. [...] Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. [...] So bilden die bestehenden Muster eine Art Reservoir – ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘ –, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln.“¹⁶⁴⁶

- Kultur als „Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster“¹⁶⁴⁷ wird somit verstanden als das Ergebnis gültiger Norm- und Wertvorstellungen (im Sinne der reflexiven Wahrnehmungsschulung) sowie als menschlicher Handlungsbegriff im Gegensatz zum normativen Begriff der „gegenständlichen“ Kultur.
- Musikunterricht soll zur verantwortlichen Teilhabe am kulturellen Leben und zur Mitgestaltung erziehen.
- Diese Teilhabe kann sich auch im aktiven Musizieren äußern.

Kunstwerk

- *„Kunstwerke beantworten keine Fragen: Sie verursachen sie; und ihre wesentliche Bedeutung liegt im Spannungsfeld der widersprüchlichen Antwortmöglichkeiten.“¹⁶⁴⁸*
- Sie dienen nicht der dogmatischen Vermittlung feststehender ästhetischer Werte.
- Kunstwerke bieten als originale und authentische Hörobjekte Anlässe zur Selbsterfahrung und Möglichkeiten subjektiver Bedeutungszuweisungen.
- Diese Bedeutungen werden intersubjektiv verglichen und reflektiert und führen zu gemeinsamen Interpretationsgrundlagen.
- Die Auseinandersetzung mit Kunstwerken schafft die Möglichkeit, an ihnen exemplarisch Wissen über Musik anzusammeln.

¹⁶⁴⁶ Clarke, 1979, S. 40 f.

¹⁶⁴⁷ Nieke, 2000, S. 50

¹⁶⁴⁸ Bernstein, 1986, S. 151

Ästhetik

- Das Ziel einer ästhetischen Bildung ist die Sensibilisierung für Alltagsphänomene, die Schulung der Wahrnehmung und der Sinne. Ästhetische Bildung umfasst „in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur, Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsformen und Geschmacksbildungen, die Befähigung zu Bewegung, Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft, zu Imagination und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate.“¹⁶⁴⁹
- Die Ermittlung ästhetischer Maßgaben geschieht in kommunikativer Reflexion und wird Bestandteil der eigenen, individuellen Bewertung.
- Die Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit kann anhand „offener“, also in der Interpretation nicht vorgegebener und festgelegter Kunstwerke erfolgen.

Bedeutung

- Musik erhält ihre Bedeutung durch die subjektbezogene Zuweisung dieser Bedeutung, welche sich aufgrund eigener Erfahrung und durch den intersubjektiven Vergleich und die Aushandlung im sozialen Kontext manifestiert.
- Bedeutungszuweisung ist also zu verstehen als eine „über die Relevanz von etwas entscheidende und auf der Grundlage der Erfahrung von Relevanz vollzogene Handlung.“¹⁶⁵⁰
- Sie muss „überindividuelle, intersubjektive, soziale Geltung haben, wenn sie verstehbar, mitteilbar und somit auch wissenschaftlich beschreibbar sein soll. Sie darf also weder dem Individuum noch der übersprachlichen Sache ausgeliefert sein, sondern muss ihren festen Platz in einem überindividuellen Sinngefüge haben, an dem jeder Sprachangehörige kraft Spracherlernung gleichen Anteil hat.“¹⁶⁵¹

¹⁶⁴⁹ Liebau & Zirfas, 2007, S. 10

¹⁶⁵⁰ Schatt, 2007, S. 118

¹⁶⁵¹ Gipper, 1971, S. 760 f.

Reflexion

- Im Umgang mit dem Erwerb und der Anwendung musikbezogenen Wissens ist die Reflexionskompetenz ein wesentliches Element der ästhetischen Bildung.
- Vorgänge der Konstruktion und Reflexion sind Bestandteil der selbstverantwortlichen Tätigkeit des Lernenden.
- Reflexion als identitätsstiftende Notwendigkeit:

„Wo Erlebnisse ... zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert.“¹⁶⁵²

- Die „Selbstreflexion als Grunddimension musikalischen Handelns“ (Nykrin) steht im sozialen Zusammenhang der Lerngruppe.
- In der Reflexion und in dem Vergleich des eigenen Produkts mit den Produkten anderer Teilnehmer werden durch die Beobachtung von Unterschieden und Ähnlichkeiten vielfältige Details über Wirkung, Aufbau, Interpretation und Charakter der Musik deutlich.
- Neben der Produktion (Komponieren, Improvisieren), der Reproduktion (Singen und Musizieren), der Rezeption (Musikhören), der Transposition (Übertragung in ein anderes Medium, bspw. Sprache, Bewegung, Bild) ist die Rezeption eine wesentliche „Verhaltensweise“¹⁶⁵³.
- Die gemeinsame Reflexion der durch individuelle Emotionen und Assoziationen geprägten Erfahrungen aller beteiligten Hörer eines Musikstückes ist „an die Möglichkeit der Herstellung bzw. (Re)Aktivierung eines – wenigstens zeitweiligen – gemeinsamen Lebensbezuges gebunden“¹⁶⁵⁴
- Aus der Perspektive des Lehrenden: Eine bedeutsame Fähigkeit in systemisch-konstruktivistisch verstandenen Lehr-Lern-Prozessen ist die Selbstreflexionsfähigkeit der Lehrenden.

¹⁶⁵² Scheller, 1981, S. 63

¹⁶⁵³ vgl. Venus, 1969

¹⁶⁵⁴ Kaiser H. J., 1992, S. 113

19.3 Kategorien des Handelns im Musikunterricht

Den Begriffsfeldern als Grundkategorien der musikpädagogischen Orientierungen lassen sich auf der Handlungsebene Umgangsweisen mit Musik zuordnen, die auf die Verhaltensweisen zurückgehen, welche bereits 1969 von Dankmar Venus („Unterweisung im Musikhören“)¹⁶⁵⁵ beschrieben worden sind: Produktion (Komponieren, Improvisieren), Reproduktion (Singen und Musizieren), Rezeption (Musikhören), Transposition (Übertragung in ein anderes Medium, bspw. Sprache, Bewegung, Bild) und Reflexion (Sprechen über Musik). Venus stellte mit diesem Ansatz, in dem die Verhaltensweisen als gleichrangig angesehen wurden, das Musikhören als gleichwertiges musikalisches Handeln neben das zuvor priorisierte Singen. Über diverse Ableitungen dieser Kategorisierung (vgl. bspw. Antholz „Unterricht in Musik“) entwickelte sich zunehmend das Bild eines ganzheitlichen Musikunterrichts in einer „Ausbalancierung“ rationaler und emotionaler Unterrichtsinhalte. Walter Gieseler forderte in den 1980er Jahren diese „Balance“ zwischen Singen, Musizieren und Hören¹⁶⁵⁶ und die untrennbare Einheit von „Ratio und Emotio, Denken und Erleben, Leisten und Genießen“¹⁶⁵⁷. Die aktuelle musikpädagogische Diskussion geht im Wesentlichen – mit individuellen Verschiebungen der Schwerpunkte – nach wie vor von diesen grundsätzlichen Verhaltensweisen aus, wobei als Zielsetzungen eines Musikunterrichts auf der Grundlage dieser Handlungsweisen aktuell insbesondere Aspekte der kommunikativen Auseinandersetzung, der sozialen Beziehungen und „der Mündigkeit in Bezug auf eine kritische und wissende Teilnahme an den vielfältigen Musikulturen und -praxen in einer globalisierten Welt“¹⁶⁵⁸ im Vordergrund stehen.

In Abwandlung der Kategorisierung nach Dankmar Venus soll im Folgenden das Modell der fünf Umgangsweisen nach Christoph Wysser¹⁶⁵⁹ zugrunde gelegt werden. In diesem Ansatz verbindet Wysser die Reproduktion mit der Produk-

¹⁶⁵⁵ vgl. 13.2 Auditive Wahrnehmungserziehung: Von der Notwendigkeit einer musikalischen Umwelterziehung und der Emanzipation des Akustischen

¹⁶⁵⁶ Gieseler, 1973, S. 45

¹⁶⁵⁷ Gieseler, 1986, S. 246

¹⁶⁵⁸ Wysser, 2008, S. 73

¹⁶⁵⁹ Wysser, 2008, S. 73 ff.

tion aufgrund der Schwierigkeit einer deutlichen Trennung zwischen der Wiedergabe von Musik und dem Selber-Musizieren, fasst allerdings den Aspekt des Erfindens und Imitierens von Musik in der Kategorie Improvisation zusammen. Demnach ergeben sich folgende „fünf Umgangsweisen“:

- *(Re-)Produktion*: Singen, musizieren, wiedergeben von Musik
- *Rezeption*: Aufnehmen, hören, zuhören
- *Transposition*: Anwenden, umsetzen, übertragen
- *Improvisation*: Experimentieren, erfinden
- *Reflexion*: Nachdenken, hinterfragen

Auch an dieser Stelle sei wieder darauf hingewiesen, dass diese Einteilung in erster Linie strukturierenden Charakter im Hinblick auf unterrichtsplanerische und am Lehrplan orientierte Aspekte aufweist. Der Blick auf die Vorgaben des Lehrplans Musik erweitert die musikpädagogischen Intentionen auf Fragen vorgeschriebener Inhalte, zu erzielender Kompetenzen und nicht zuletzt auch auf Fragen der Beurteilung und der Beobachtung der Kinder in ihrer musikalischen Entwicklung. Im Folgenden seien die Umgangsweisen und ihre elementaren Inhalte in den Beschreibungen durch Christoph Wysser aufgeführt und anschließend durch eigene didaktische Hinweise und Kommentare ergänzt.

| Oberbegriff | Keywords | Grobinhalte |
|------------------|---|--|
| (Re-) Produktion | <ul style="list-style-type: none"> • tun, handeln, aktiv musizieren • wiedergeben, aufführen | <ul style="list-style-type: none"> • praktisches Musizieren; singen, auf Instrumenten spielen; Lieder und Stücke lernen • Gelerntes wiedergeben, wiederholen, aufführen • Geschriebenes interpretieren |
| Rezeption | <ul style="list-style-type: none"> • hören, zuhören, lauschen, „empfangen“ • aufeinander hören • akustische Umgebung | <ul style="list-style-type: none"> • Musik, Klänge, Geräusche, Stille hören und erleben; Hör-Spiele, Hörentwicklung, bewusstes (Musik-)Hören • Sozialform Hören (die anderen hören mich, ich höre die anderen); Kommunikationsformen • Hörklima, gestalten der „akustischen Umwelt“ • akustisches Wissen |
| Transposition | <ul style="list-style-type: none"> • übertragen, umsetzen • umformen • anwenden | <ul style="list-style-type: none"> • übertragen von Musik in bspw. Bewegung, Zeichnung, Zeichen, Darstellung usw. und umgekehrt • Gelerntes in anderen Gebieten anwenden und erkennen • Inter- und intrakulturelle Aspekte • Interdisziplinarität • Noten schreiben und lesen |
| Improvisation | <ul style="list-style-type: none"> • erfinden • ausprobieren, experimentieren • imitieren | <ul style="list-style-type: none"> • von strukturierten zu freieren Improvisationsformen • Musikspiele, Klanggeschichten, Bildvertonungen, Bewegungsbegleitungen • Nachahmen von Klängen; Körper- und Rauminstrumente • Call-Response-Formen u.ä.m. |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • nachdenken, hinterfragen • ergründen • erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • musikalische Reflexion • sich der Wirkungen von Musik bewusst werden • Sprache für Musik: Über Klänge, Geräusche, Musik, Stille usw. nachdenken und sprechen lernen |

Abbildung 36: Christoph Wysser: Die fünf Umgangsweisen und ihre groben Inhalte¹⁶⁶⁰

- *(Re-) Produktion*: In diesen Bereich ist alles einzuordnen, was von vorgegebener Musik ausgeht und ein Produkt zum Ziel hat: „Lieder/Stücke lernen, bearbeiten, interpretieren, gestalten, verändern, aufführen usw., Arbeit am Lied/Musikstück im praktisch-musizierenden Sinn“¹⁶⁶¹. Praktisches Musizieren erfordert Wissen und Können, wenn es nicht zur belanglosen „Spielerei“ ausarten und einen Lerneffekt haben, im konstruktivistischen Sinne ermöglichen soll. Der Auf- und Ausbau dieser spieltechnischen Fertigkeiten benötigt ein systematisches, aufbauend strukturiertes und nicht auf kurzzeitige Effekte ausgelegtes Konzept.

¹⁶⁶⁰ Wysser, 2008, S. 75¹⁶⁶¹ Wysser, 2008, S. 75

- *Rezeption*: Dieser Bereich ist ein wesentliches Merkmal der Wahrnehmungsschulung im Rahmen der ästhetischen Bildung. Jegliche Form der akustischen sowie der auditiven Wahrnehmung kann Anlass zur Auseinandersetzung sein. „Neben den Stufen der Hörentwicklung, einem großen Repertoire an Hörspielen, Soundscape-Soundwalk-Erfahrungen, Anleitungen zum Hören mit Kindern usw. gehören heute ganz wesentlich die sozialen Aspekte des Hörens, des Umgangs mit Lärm und Stille, der gemeinsamen Kommunikation und der Gestaltung eines akustischen Klimas im Unterrichtsgeschehen mit dazu.“¹⁶⁶² Im Zusammenhang der subjektiven Bedeutungszuordnung ist es wichtig, Unterschiede im individuellen Wahrnehmen zu kommunizieren, ein Bewusstsein für individuelle Bedeutungen zu schaffen und als Lehrkraft diese subjektbezogenen Deutungen zu akzeptieren und zu fördern. Allerdings gilt es, zwischen dem Möglichkeitsspektrum subjektiver Bedeutungszuweisungen und dem verbindlichen, sozial ausgehandelten und als allgemeingültig anerkannten Wissen zu unterscheiden.¹⁶⁶³
- *Transposition*: Hier gilt es, Erlerntes zu erproben und in neuen Situationen anzuwenden. Die Umsetzung kann in vielfältigen Formen der Darstellung geschehen. So bildet die szenische Interpretation eine Möglichkeit der Darstellung. Musik lässt sich bildnerisch, körperlich oder anderweitig musikalisch umsetzen. Dass dabei keine abbildhafte Umsetzung im Sinne einer Spiegelung des Originals zu erstreben ist, muss im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit nicht mehr erwähnt werden. Das Differenzmerkmal zwischen „richtiger“ und „falscher“ Darstellung liegt in der Vermeidung einer Beliebigkeit, was in der Vorgabe einer Begründbarkeit des Handelns zu erreichen ist (vgl. Orgass). Ob die Begründung für die geleistete Umsetzung den Ansprüchen Genüge leistet, ist eine Frage der sozialen Aushandlung bzw. der Vorgabe von Mindestkriterien vor der eigentlichen Aufgabenstellung im Rahmen der Lerngruppe.

¹⁶⁶² Wysser, 2008, S. 75

¹⁶⁶³ Beispiel: Ob die Trompete in einem Hörbeispiel laut oder leise, schnell oder langsam, traurig oder fröhlich spielt, ob sie im Vordergrund zu hören ist oder eher im Hintergrund, entspricht bis zu einem gewissen Grad der persönlichen Einschätzung. Dass es jedoch eine Trompete ist, entzieht sich jeder weiteren Diskussion.

- *Improvisation*: Diese Handlungsform entspricht für viele Autoren innerhalb der aktuellen Musikpädagogik dem Grundverständnis eines neuen musikalischen Paradigmas, nach dem Musikerziehung in erster Linie an der subjektiven Wahrnehmung der gesamten Schülerpersönlichkeit auszurichten sei. Das Bewegen, Musizieren und Singen (in Form von Stimmexperimenten und -improvisation) als improvisatorische Tätigkeit entspricht dem neuen Verständnis musikpädagogischen Handelns. Hier ergeben sich Möglichkeiten des freien Musizierens und des kreativen Handelns. Wysser schreibt dazu:

„Was in Sprach- und Gestaltungsfächern selbstverständlich ist, müsste es insbesondere auch in der Musik sein. Zur Improvisation gehört alles musikalisch Eigenkreative, bei dem der Prozess im Zentrum steht und das Ergebnis (auch für die Lehrperson) offen ist.“¹⁶⁶⁴

In der Improvisation wird den Schülern die Möglichkeit zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit gegeben. Wenn die „Gestaltung von Raum und Zeit“ und das „Suchen nach musikalischen Momenten“ als Begriffe zur Orientierung der Möglichkeiten eines Improvisierens genannt werden, lässt sich eine Problematik nicht mehr übersehen. Damit ist nicht die von einigen Didaktikern ins Feld geführte schwierige Beurteilbarkeit der Improvisationen oder die unter Umständen diffuse Rolle des Lehrers gemeint. Die Rede ist von der Tatsache, dass ein freies Spiel zur kreativen Gestaltung Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt, die sich nicht nur auf den Umgang mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten beziehen, sondern auch die Fähigkeit mit einschließt, im Sinne einer gestellten Aufgabe oder einer im Sinnzusammenhang stehenden bewussten Absicht im Rahmen der festgelegten Regeln etwas zu „schaffen“ und zu „kreieren“, was über die reine kindliche Lust am Aktionismus hinausgeht. Es besteht die Gefahr, im Bewusstsein der großen Bedeutung des kreativen, selbstständigen Gestaltens der Schüler für den Aufbau „genuin“ musikalischer und psychosozialer Kompetenzen die Schüler blindlings agieren zu lassen, ohne notwendige Grundanforderungen an Struktur, Planung und Reflexion für die Improvisationsgestaltung zu stellen.

¹⁶⁶⁴ Wysser, 2008, S. 75

- *Reflektion*: Insbesondere vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Paradigmas wird der Auf- und Ausbau einer Reflektionskompetenz zum besonderen pädagogischen Anliegen, nicht nur im musikpädagogischen Zusammenhang. Für das Fach Musik stellt die Fähigkeit zur Reflexion eine Form des Denkens *über* Musik dar. Musikalisches Wissen im Sinne einer „Fähigkeit zur Produktion und Weiterverarbeitung von Gedanken (zur situationsadäquaten, kognitiven Operation von Problemlösungen) oder zur kompetenten Teilnahme an kommunikativen Diskursen verschiedenster Art“¹⁶⁶⁵ erhält über die Fähigkeit zur Reflexion anwendungspraktische Relevanz. In dem Bewusstsein, zu wissen, was man kann und was man tut, erhöht sich quasi rückwirkend „die Verfügbarkeit von Musik für sich selbst.“¹⁶⁶⁶ Eine Sprache zu finden für das, was Musik bei einem selbst auslöst, bedeutet, an musikalischen Diskursen teilnehmen und gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen verfolgen zu können. Die Fähigkeit der reflexiven Beobachtung des eigenen Handelns und Denkens ist jedoch auch auf Seiten der Lehrenden von erheblicher Bedeutung. In einem Unterricht, der das Beobachten des Zusammenwirkens von konstruierten Objekten und konstruierenden Subjekten sowie das Irritieren dieser konstruierenden Subjekte zum wesentlichen Kern der (musik-) pädagogischen Intentionen erklärt, wird die Fähigkeit zur Reflexion nicht nur ein wesentliches Lernziel in der Auseinandersetzung mit musikalischer Wirklichkeit, sondern in der Erkenntnis, dass das „musikalische Denken“ der Schüler prinzipiell unbeobachtbar ist und allenfalls in einer Beobachtung 2. Grades über Kommunikationen und Interaktionen interpretiert werden kann, zu einer basalen Schlüsselkompetenz systemisch-konstruktivistisch denkender Lehrer.

¹⁶⁶⁵ Schmidt S. J., 1994, S. 76

¹⁶⁶⁶ Ott, 2004¹, S. 32

Entwurf einer didaktischen Konzeption von Musikunterricht am Beispiel der Grundschule in NRW

In der Auseinandersetzung mit Grundfragen einer aktuellen Musikpädagogik liegt es in der Natur der Perspektivenvielfalt und der Unmenge der am musikalisch orientierten Lernprozess beteiligten Faktoren, dass Musikpädagogik und Musikdidaktik quasi arbeitsteilig spezifische Aspekte zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen. Dabei ist beiden am Gegenstand Musik und an der Orientierung auf das lernende Subjekt gelegen, so dass bereits Ehrenforth 1978 konstatierte, eine „Abgrenzung“ der beiden als „Wissenschaft geltenden“ Disziplinen Musikdidaktik und Musikpädagogik sei „weder möglich noch sinnvoll“¹⁶⁶⁷. Es ist wohl nur der Blickwinkel der beiden grundsätzlich an demselben Thema interessierten Disziplinen tendenziell entgegengesetzt mit einer eher an musikbezogenen Prozessen interessierten Musikpädagogik und einer eher die konkreten musikalischen Gegebenheiten einer unterrichtlichen Praxis betrachtenden Musikdidaktik. So gibt es also einerseits die Musikpädagogik, als ein „Lehr- und Forschungsgebiet“, welches „die Grundlagen, die der Musikdidaktik begründbare und kontrollierbare Entscheidungen möglich machen“, sichert und „die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musik-Lernens klärt und ordnet“¹⁶⁶⁸. Dagegen geht es in der Musikdidaktik um die Frage:

„Welche Bedeutung gewinnen musikalische Erscheinungen in einem unterrichtlich ausgelegten Erziehungsprozess, in dem – neben der Musik – viele andere Sachverhalte gleichzeitig ihr Recht beanspruchen? Musikdidaktische Reflexion findet ihr Prinzip und ihren Zielpunkt im sich entwickelnden und lernenden Subjekt. Dieses ist – musikpädagogisch und

¹⁶⁶⁷ Ehrenforth, 1978, S. 197

¹⁶⁶⁸ Abel-Struth, 1975, S. 18 f.

*musikdidaktisch gesehen – regulatives Prinzip, die musikdidaktisches Denken und Handeln leitende Vorstellung.*¹⁶⁶⁹

Schatt schreibt dazu:

*„Der Theorieaspekt der Didaktik konstituiert sich in der Reflexion der Sinnhaftigkeit intentional herstellbarer Bezüge zwischen Musik und den auf Musik gerichteten Handlungen der Lernenden. Sie stellt sich demnach dar als die Wissenschaft der Anwendung musikpädagogischen Wissens ... – auch mit Blick auf konkrete Musik und konkrete Schüler in konkreten Situationen.*¹⁶⁷⁰

Der Blick auf konkrete Schüler in konkreten Situationen des schulischen Alltags lässt erahnen, weshalb es sinnvoll erscheint, die Bedingungen und Möglichkeiten des Musik-Lernens sowie die daraus erwachsenden Forderungen für die Praxis eines Musikunterrichts zunächst ohne unmittelbaren Bezug zur konkreten Alltagssituation des Musikunterrichts einer allgemeinbildenden Schule zu betrachten. Die Situation des (musik-)unterrichtlichen Alltags mit regelmäßigem Stunden-ausfall, geringer Grundstundenzahl nach Plan, Verwendung der Musikstunden für repräsentative Zwecke und nicht zuletzt auch eine gelegentlich vorzufindende geringe Grundstrukturierung des Unterrichts mit einer Einzelstundenmentalität lässt häufig die Ansprüche an eine musikpädagogische Erziehung im oben beschriebenen Sinne unmöglich erscheinen.

20.1 Musikunterricht für die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen – der „heimliche“ Lehrplan

In der speziellen Betrachtung der musikunterrichtlichen Praxis in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen, die in der Regel vier Jahre umfasst, gerät die Altersgruppe der etwa 6- bis 10-jährigen Schüler in den Fokus. Mit der Eingrenzung musikdidaktischer Entwürfe auf diese Altersgruppe wird im Grunde eine

¹⁶⁶⁹ Kaiser & Nolte, 1989, S. 28

¹⁶⁷⁰ Schatt, 2007, S. 21

genauere Untersuchung der lern- und musikpsychologischen Bedingungen notwendig. Eine Auseinandersetzung mit der musikalischen Entwicklungsforschung insbesondere bezüglich dieser Altersgruppe soll jedoch an dieser Stelle aus zwei Gründen nur angedeutet werden. Zum einen würde eine umfassende Darstellung der lern- und musikpsychologischen Bedingungen von Lernanfängern in der Grundschule den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Neben der im Zusammenhang des „Aufbauenden Musikunterrichts“ etwas ausführlicher erwähnten „Musik Learning Theory“ von Gordon¹⁶⁷¹ beschreibt bspw. Heiner Gembris in seinen „Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung“¹⁶⁷² zusammenfassend neuere „Entwicklungstheorien und empirische Befunde“¹⁶⁷³. Dabei verweist Gembris nicht ohne kritische Stellungnahme auf die grundlegende Bedeutung der einflussreichen Entwicklungstheorie Jean Piagets für die musikalische Entwicklungsforschung.

Es entspricht – und damit sei der zweite Grund des Verzichts auf eine umfassende musikpsychologische Darlegung genannt – dem Ansatz eines konstruktivistischen Verständnisses, Lernen aufgrund eines unvorhersehbaren Verlaufs vorzugsweise phänomenologisch zu betrachten. Das bedeutet nicht, wissenschaftliche Erkenntnisse und empirische Nachweise im Zuge des Vorwurfs einer normativen Entschlüsselung menschlicher Entwicklung und damit seiner Trivialisierung unberücksichtigt zu lassen. Vielmehr gilt es, im Sinne der Plausibilität musikpädagogischen Handelns offensichtlich erfolgreiches Lernen im Umgang mit Musik, was immer auch im Kontext einer Aneignung der umgebenden musikalischen Wirklichkeit zu verstehen ist, zu erkennen und zu unterstützen. Dieser konstruktivistische Ansatz einer aufbereiteten Lernumgebung beinhaltet die Akzeptanz einer gewissen Undurchschaubarkeit musikalischer Lernprozesse und einer ausschließlichen Beobachtbarkeit musikalischer Performanzen. Die Bedeutsamkeit von Musik im Leben der Schüler schafft die Motivation, sich mit Musik auseinanderzusetzen. Die „intrinsische Motivation und der Selbstzweck

¹⁶⁷¹ vgl. 18.5.1.1 Edwin E. Gordon: Theorie des musikalischen Lernens

¹⁶⁷² vgl. Gembris, 1998

¹⁶⁷³ Gembris, 1998, S. 239 ff.

bilden das auffälligste und anschaulichste Merkmal musikalischen Handelns.“¹⁶⁷⁴ Bettina Küntzel bezeichnet „die Art des Lernens, die Kinder von sich aus praktizieren“, als den „heimlichen Lehrplan“¹⁶⁷⁵. In der aktiven Auseinandersetzung mit für sich selbst bedeutsamen Aspekten der Musik findet Lernen in einem inneren Bedürfnis nach Verbesserung und Weiterentwicklung quasi automatisch statt. Dieses innere Bedürfnis ist als Vorgang der strukturellen Kopplung bereits mehrfach umfangreich beschrieben worden. Küntzel nennt folgende Bedürfnisse als Kriterien des „heimlichen Lehrplans“:

„• Singen

- für sich selbst
- mit anderen
- zum Spaß
- ernsthaft, um eine beliebte Melodie nachsingen zu können
- im Sinne eines Rollenspiels
- mit viel Üben, um etwas vortragen zu können

• Tanzen

- für sich selbst
- mit anderen
- zum Spaß
- ernsthaft, um eine bestimmte Bewegungsart oder -folge zu einer bestimmten Musik zu erlernen
- im Sinne eine positiven Körpergefühls
- für die Überwindung eigener Schüchternheit und Verletzbarkeit
- mit viel Üben, um etwas vorzutragen

• Hören – allein

- sich selbst spüren
- Träume über die eigene Zukunft entwickeln
- Fantasiegeschichten entstehen lassen

¹⁶⁷⁴ Oerter, 1993, S. 264

¹⁶⁷⁵ Küntzel, 2010, S. 96

- bewusst hören, um das Gehörte selbst singen oder musizieren zu können
- das, was man selbst spielen oder singen will, wiederholend zu hören

- **Hören – mit anderen**
 - das Gruppengefühl stärken
 - Auseinandersetzungen über Rollenklischees führen
 - einen gemeinsamen Fundus an Unterhaltungsmaterial erstellen
 - sich austauschen über das, was gern gehört wird
 - Informationen beschaffen zu dem, was gern gehört wird
 - gemeinsam Geschichten über den Inhalt eines Musikstückes entstehen lassen (das klingt wie...)

- **Musikinstrumente spielen**
 - imitieren (bevorzugt Schlagzeug, Singen mit Mikrofon und E-Gitarre)
 - lernen, ein Instrument zu spielen
 - Rhythmen erzeugen auf allen möglichen Alltagsgegenständen
 - Dingen Klänge entlocken
 - Instrumente ausprobieren

- **Musik erfinden**
 - der Fantasie freien Lauf lassen
 - für sich selbst und mit anderen ergebnisorientiert spielen
 - Regeln erstellen, Prozesse bewusst eingehen
 - Üben und vortragen¹⁶⁷⁶

In der Ausrichtung an diesen kindlichen Bedürfnissen im Umgang mit Musik ergibt sich eine musikdidaktische Handlungsstrategie, die sich „heimlich“ den lern- und musikpsychologischen Grundlagen nähert, ohne dogmatisch den Lernerfolg berechenbar erscheinen zu lassen. Eine Musikdidaktik darf jedoch – wie bereits erwähnt – die politisch-administrative Einbindung in den Musikunterricht eines allgemeinbildenden Schulwesens – in diesem Fall bezogen auf die Primarstufe des Landes Nordrhein-Westfalen – nicht außer Acht lassen und muss sich der norma-

¹⁶⁷⁶ Küntzel, 2010, S. 97

tiven Perspektive und dem Legitimationsrahmen für entsprechende unterrichtliche Zielsetzungen stellen. So steht zunächst jede musikpädagogische/-didaktische Konzeption vor der praktischen Anwendung in der bildungspolitischen Verpflichtung des Lehrplans. Aus diesem Grund sei im Folgenden der Lehrplan Musik für die Grundschule in NRW vorgestellt, wie er aktuell aus dem Jahr 2008 vorliegt.

20.2 Lehrplan Musik Grundschule NRW (2008)¹⁶⁷⁷

Der Lehrplan Musik des Landes Nordrhein-Westfalen weist im Gegensatz zum vorangegangenen Lehrplan aus dem Jahr 2003 verbindliche Kompetenzerwartungen aus und ersetzt somit die frühere Vorgabe verbindlicher Unterrichtsinhalte. Mit diesem Perspektivwechsel von der Input- zur Outputsteuerung¹⁶⁷⁸ stand die Veränderung im Rahmen der entwickelten Bildungsstandards, welche bundeseinheitlich Bildungsziele für das Lehren und Lernen in der Schule sowie Kompetenzen als erwünschte Lernergebnisse formulierten. Der Lehrplan weist folgende Struktur auf:

1. Aufgaben und Ziele

- 1.1 Der Beitrag des Faches Musik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag
- 1.2 Lernen und Lehren
- 1.3 Orientierung an Kompetenzen

2. Kompetenzbereiche und Schwerpunkte

- 2.1 Musik machen
- 2.2 Musik hören
- 2.3 Musik umsetzen
- 2.4 Sich über Musik verständigen
- 2.5 Die Verknüpfung der Kompetenzbereiche

¹⁶⁷⁷ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008

¹⁶⁷⁸ vgl. 17.7 Kompetenzerfassung im Musikunterricht zwischen Performanz und musikalisch-ästhetischer Molarität

3. Kompetenzerwartungen

3.1 Musik machen

3.2 Musik hören

3.3 Musik umsetzen

4. Leistung fördern und bewerten

20.2.1 Aufgaben und Ziele

Die Aufgabe des Musikunterrichts in der Grundschule ist es nach diesem Lehrplan vor allem, „die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln“¹⁶⁷⁹. Gemeinsam mit anderen Fächern leistet er seinen Beitrag zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit durch die Förderung von „Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit“. Auch in der Unterstützung einer dem Lernen förderlichen Atmosphäre sowie in der Nutzung von Musik als „Mittel zur Entspannung, Meditation oder Unterhaltung“ werden Aufgabenbereiche des Musikunterrichts gesehen. Die Schüler sollen zu einem „aktiven Musikmachen, Musikverstehen und Musikgenießen“ sowie zu einem „kritischen Umgang mit Musikmedien“ geführt werden. Des Weiteren gilt es, zur Differenzierung von Wahrnehmungsfähigkeiten und zur Orientierung in der Vielfalt der zur Verfügung stehenden Musik die Hörgewohnheiten der Schüler nicht nur zu akzeptieren, sondern von dieser „musikalischen Lebenswirklichkeit“ der Schüler auszugehen. Mit der Berücksichtigung der Hörgewohnheiten von Schülern mit Migrationshintergrund leistet der Musikunterricht einen Beitrag zum interkulturellen Lernen. Der Hinweis darauf, dass Musik „eine wirkungsvolle Form zwischenmenschlicher Verständigung [sei], die auch ohne Sprache auskommen kann“, führt zu der Schlussfolgerung, Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten hätten „besondere Chancen, sich beim „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ verständlich

¹⁶⁷⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 87

zu machen, sich erfolgreich in die Gemeinschaft einzubringen und dabei Selbstbestätigung zu erfahren.“ Einige Zeilen später wird darauf hingewiesen, dass zur Verständigung über Musik einerseits Kenntnisse über musikalische Begriffe und andererseits ein grundlegender Umgang mit verschiedenen, immer im Zusammenhang mit erklingender Musik verwendeten Notationsformen gehört. Nicht zuletzt gehört der Musik ein fester Platz im Schulleben: „Tägliches Singen und Musizieren, regelmäßiges Aufführen von Unterrichtsergebnissen, jahreszeitliches und auf Feste bezogenes Singen und Spielen, Angebote von klassen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Tanz und Spiel“¹⁶⁸⁰ sind Bestandteile einer über die Schule hinaus wirkenden Musik- und Hörkultur. Schließlich leistet das Fach Musik seinen Beitrag zur Öffnung der Schule, wenn die Möglichkeiten der Nutzung standortbezogener Gegebenheiten (andere Schulen, Kindergärten, Musiker, Museen, Vereine etc.) wahrgenommen werden.

20.2.2 Einordnung

Vor dem Hintergrund der hier ausführlich geführten Diskussion über Anforderungen eines Musikunterrichts aus musikpädagogischer Sicht wird zunächst deutlich, dass der Lehrplan im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Grundlegung einer aktuellen Musikpädagogik Anknüpfungspunkte bietet. Die Förderung der „musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit“ lässt Raum für erkenntnistheoretische Voraussetzungen und subjektbedingte Bedeutungszuweisungen im Verständnis der vorliegenden Arbeit. Die geforderte Orientierung an den kindlichen Hörgewohnheiten und damit an der Lebenswelt der Kinder lässt sich zwar nicht als ein vorliegendes Grundverständnis von individuellen Wirklichkeitskonstruktionen deuten, bleibt jedoch für ein vorgestelltes Theoriegebäude einer konstruktivistisch fundierten, subjektorientierten Musikdidaktik anschlussfähig. Die Aufgabe einer Wahrnehmungsförderung auch im Hinblick auf einen kritischen Umgang mit den Medien wird ebenso als Aufgabe einer aktuellen Musikpädagogik verstanden. Die Musik jedoch als eine „wirkungsvolle Form zwischenmenschlicher Verständigung“ zu beschreiben, welche

¹⁶⁸⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 87

„ohne Sprache“ auskommen kann, entspricht nicht dem systemtheoretischen und konstruktivistischen Verständnis dieser Arbeit. Musik als individuelle Erfahrung der einzelnen Hörer funktioniert nicht selbstständig, sondern nur über das Medium Sprache. Anders als bei der Sprache liegt bei Musik der Schwerpunkt im Imaginären, obwohl es selbstverständlich möglich ist, *über* Musik zu kommunizieren. Nach Peter Fuchs ist Musik zwar keine Kommunikation, jedoch Auslöser von Kommunikationen oder von durch Kommunikationen hergestellten Verständigungen über assoziative Verknüpfungen. Insofern setzt die Verständigung – oder in der hier vertrauten Terminologie: der Versuch, subjektive Wirklichkeiten durch kommunikatives Handeln in eine pragmatische Übereinstimmung zu bringen – über Musik ein Mindestmaß an sprachlichen Fähigkeiten voraus.

In der Überzeugung, dass das Erlernen von funktionalem Wissen diese Verständigung erleichtert, liegt wiederum eine Übereinstimmung vor. Auch die Forderung nach einer Öffnung der Schule und nach einem zweckorientierten Einsatz der musikalischen Fähigkeiten findet sich in dem Postulat einer schüler- und anwendungsorientierten sowie einer lebensbezüglichen Didaktik aktueller musikpädagogischer Konzeptionen wieder.

20.2.3 Kompetenzbereiche und -erwartungen

Der Lehrplan Musik des Landes Nordrhein-Westfalen für die Grundschule benennt – wie erwähnt – verbindliche Kompetenzbereiche und Schwerpunkt und weist ihnen entsprechende Kompetenzerwartungen zu. Das Land Nordrhein-Westfalen gestaltet den Beginn der Grundschule seit 2005 als Schuleingangsphase mit dem Konzept, jahrgangsübergreifende Klassen einzurichten, die die Kenntnisse und Fertigkeiten der Klassen 1 und 2 vermitteln und in der die Schüler mindestens ein und maximal drei Jahre verbleiben. Mit diesem, unter Umständen auch jahrgangsgebunden, durchführbaren Konzept soll das individuelle Entwicklungstempo der Kinder Berücksichtigung finden und schnelleres oder langsames Lernen ohne den Verlust der sozialen Kontakte ermöglichen werden. Im Lehrplan Musik wird festgelegt, welche Leistungen von den Schülern sowohl am Ende der Schuleingangsphase als auch am Ende der Klasse 4 im Fach Musik

erbracht werden sollen. Durch die Formulierung von Kompetenzerwartungen wird der Blick im Gegensatz zu den Lehrplänen von 2003 (Lernziele) auf die Lernergebnisse gerichtet, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als „kumulativer Prozess“ organisiert.

Der Lehrplan unterscheidet folgende Kompetenzbereiche:

Musik machen

Musik machen mit der Stimme

- Schwerpunkte: Lieder kennen lernen, Lieder mit der Stimme gestalten, mit der Stimme improvisieren
- Das tägliche gemeinsame Singen von Liedern stellt eine „Voraussetzung für bewusstes Hören und weiteres musikalisches Tun“ dar.

Musik machen mit Instrumenten

- Schwerpunkte: Mit Instrumenten improvisieren und experimentieren, Musik auf Instrumenten spielen
- Durch den mit Umgang mit Instrumenten entwickeln die Schüler eine differenzierte Hörfähigkeit.

Musik hören

- Schwerpunkte: Musik in ihrer Vielfalt begegnen, Wirkungen von Musik erfahren, Notationselemente verwenden
- *„In allen Kompetenzbereichen des Faches spielt das Hören eine entscheidende Rolle. [...] Aus ihrer Bereitschaft, sich darauf [auf vielfältige Musik, R.K.] einzulassen, entwickelt sich ein differenziertes Hören als aktiver Vorgang. Sie gewinnen dabei ein breites Hörwissen im Sinne eines ständig zunehmenden Erfahrungsreichtums von Musik. So werden ihre Aufgeschlossenheit und Neugierde erhalten bzw. zurückgewonnen.“¹⁶⁸¹*

Musik umsetzen

¹⁶⁸¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 88

- Schwerpunkte: Sich zur Musik bewegen, musikalische Szenen gestalten, Musik in Bilder umsetzen
- Durch die Verbindung von Musik mit „Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen, Bildern etc.“ werden ganzheitliche, kindgemäße Zugänge und differenzierte Erlebensweisen ermöglicht, in denen inhaltliche, formale, emotionale und kommunikative Aspekte erfahren werden.
- Sich über Musik verständigen
- Die in diesem Bereich notwendigen Fähigkeiten ergeben sich aus den Kompetenzen der anderen Kompetenzbereiche. Notationsformen stellen Hilfsmittel und keinen Selbstzweck dar. So sollen sie im Bereich „Musik hören“ helfen, „musikalische Abläufe besser durchschauen, verstehen und miterleben“¹⁶⁸² zu können.

In der schulischen Praxis greifen die einzelnen Bereiche ineinander und wirken bei der Planung und Durchführung des Musikunterrichts „für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen“¹⁶⁸³.

¹⁶⁸² Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 89

¹⁶⁸³ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 90

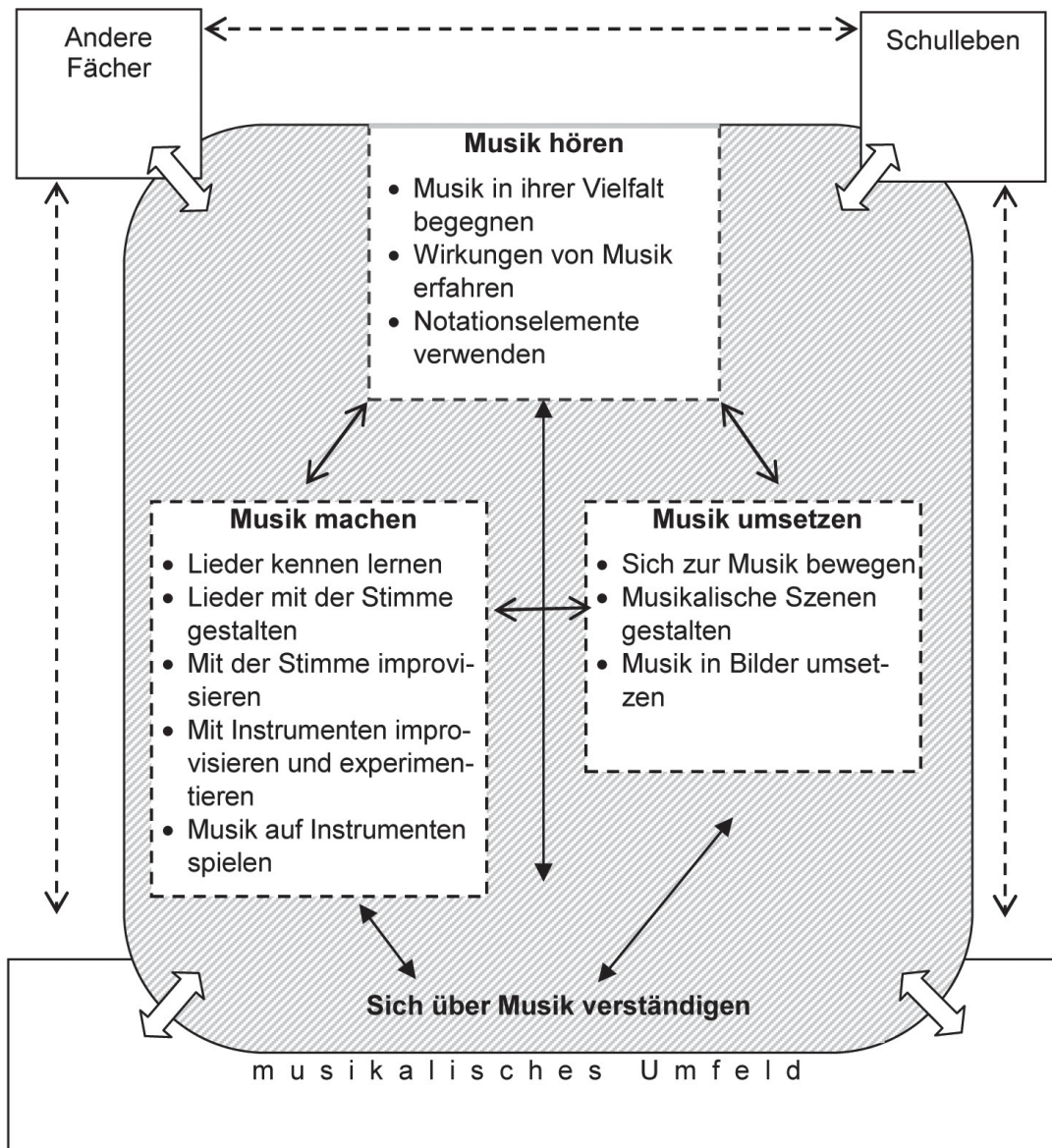


Abbildung 37: Lehrplan Musik Grundschule NRW: Die Verknüpfung der Kompetenzbereiche¹⁶⁸⁴

„Der Unterricht wird geprägt durch spielerisches und gestalterisches musikalisches Tun in einem ausgewogenen Zusammenspiel der emotionalen, motorischen und kognitiven Zugangsweisen zur Musik. Dabei stellt das Hören in allen Kompetenzbereichen sowohl eine ständige Voraussetzung als auch eine weiter zu entwickelnde Fähigkeit dar.“¹⁶⁸⁵

¹⁶⁸⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 90

¹⁶⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 90

In der linksstehenden Grafik wird außerdem die mögliche Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit weiteren Fächern, mit dem gesamten Schulleben und generell dem musikalischen Umfeld auch außerhalb der Schule deutlich.

In den folgenden Tabellen sind die einzelnen Kompetenzbereiche mit ihren Schwerpunkten und den entsprechenden Kompetenzerwartungen aufgeführt. Im Vergleich der Kompetenzbereiche und ihren Schwerpunkten mit den Kategorien des Handelns, wie sie von Christoph Wysser formuliert worden sind¹⁶⁸⁶, fällt auf, dass in den drei Bereichen „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ die Kategorien des Handelns weitestgehend zur Deckung kommen und der Lehrplan den in der musikpädagogischen Forschung als relevant erachteten Inhalten angemessenen Raum zur Verfügung stellt. Die Grundkategorisierung in die Bereiche des Hörens und der handelnden Auseinandersetzung im Sinne des aktiven Musizierens entspricht den Grundbedingungen der subjektorientierten Musikdidaktik. Die Begegnung mit Musik in ihrer lebendigen Alltagsvielfalt mit der Möglichkeit, „Wirkungen von Musik zu erfahren“, lassen dem Ausbau genuiner Erfahrungen im Sinne eines subjektiv bedeutungsgenerierenden Vorgangs ausreichenden Raum, zumal der nicht als eigenständiges Lernfeld genannte Bereich des „sich Verständigens über Musik“ den Aspekt einer Reflexion des eigenen Denkens über Musik in einem kommunikativen Abgleich innerhalb der sozialen Lerngruppe berücksichtigt.

¹⁶⁸⁶ vgl. 19.3 Kategorien des Handelns im Musikunterricht

| Kompetenzbereiche | Schwerpunkt | Kompetenzerwartungen (Die Schülerinnen und Schüler...) | |
|---|--|--|--|
| | | am Ende der Schuleingangsphase | am Ende der Klasse 4 |
| M u s i k m a c h e n | Lieder kennen lernen | <ul style="list-style-type: none"> • singen Lieder auswendig • singen überlieferte und aktuelle Lieder zu verschiedenen Themenbereichen (z.B. zum Tages- und Jahresverlauf, zu Feiern und bestimmten Anlässen) • singen Lieder verschiedener Gattungen (z.B. Volkslieder, Tanzlieder, Kanons, religiöse Lieder und Schlager) • singen Kinderlieder aus anderen Ländern • nehmen ihren Gesang auf Tonträger auf und sprechen über das Ergebnis | <ul style="list-style-type: none"> • singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire • singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire auswendig • singen Lieder zu weiteren thematischen Aspekten (z.B. <i>Reisen</i>) • singen Lieder verschiedener Gattungen (z.B. <i>Song, Quodlibet, Rap, Pop</i>) • singen mit differenzierten melodischen und rhythmischen Verläufen und Harmonien • singen aus verschiedenen Sprach- und Kulturräumen (z.B. <i>Spirituals und Lieder aus den Herkunftsländern der Kinder</i>) • nehmen ihren Gesang auf Tonträger auf und reflektieren das Ergebnis |
| | Lieder mit der Stimme gestalten | <ul style="list-style-type: none"> • singen Lieder artikuliert • singen locker und anstrengungsfrei • singen in einem nach oben erweiterten Tonraum • singen in der Gruppe einstimmig sicher, d. h. tonhöhen- und rhythmusgetreu • gestalten beim Singen Lautstärke, Tempo und Ausdruck angemessen • erfinden kurze Lieder | <ul style="list-style-type: none"> • singen mit erweitertem Stimmumfang deutlich und locker über längere Atembögen • singen in einfachen Formen der Mehrstimmigkeit (z.B. <i>Quodlibet, Ostinato oder Kanon</i>) • singen Melodiesequenzen entsprechend Vortragsvorgaben (z.B. <i>piano – forte, crescendo – decrescendo, accelerando – rallentando</i>) • erfinden und gestalten Melodien zu Gedichten, Szenen und Geschichten |
| | Mit der Stimme improvisieren | <ul style="list-style-type: none"> • gehen mit Stimme und Artikulation spielerisch um (z.B. <i>verschiedene Geräusche erzeugen, Tierlaute imitieren, Menschen karikieren oder Zungenbrecher sprechen</i>) • gestalten Sprechspiele und Stimmklangspiele • zeichnen die Improvisationsergebnisse auf Tonträger auf u. sprechen über sie | <ul style="list-style-type: none"> • gestalten – auch eigene – Sprechverse, Gedichte, Szenen und Geschichten klangmalerisch • heben rhythmische und melodische Merkmale von Klangspielen und Sprechstücken durch Stimme, Bewegungen, Körperinstrumente und einfache Schlaginstrumente hervor • zeichnen die Improvisationsergebnisse auf Tonträger auf und reflektieren sie |
| | Mit Instrumenten improvisieren und experimentieren | <ul style="list-style-type: none"> • erproben einfache Klangerzeuger und herkömmliche Instrumente • improvisieren einfache Klangspiele zu „Spiel-Regeln“ oder anderen verschiedenen Spielauslösern (z.B. <i>vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild</i>) • halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und sprechen über sie | <ul style="list-style-type: none"> • spielen auf einem erweiterten Instrumentarium selbst gebauter und erprobter Klangerzeuger • sortieren gefundene Klangergebnisse grafisch und stellen sie zu kl. Spielstücken zusammen • erfinden Klangspiele, indem sie auf verschiedene Spielauslöser reagieren (z.B. <i>vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild</i>) • halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und reflektieren sie kritisch |
| | Musik auf Instrumenten spielen | <ul style="list-style-type: none"> • spielen auf Körper- und Rhythmusinstrumenten zu einfach strukturierten Musikstücken in angepasster Lautstärke mit (Spiel-mit-Stücke) • entsprechen beim Mitspielen dem Metrum der Spielvorgabe, den Dirigiergesten und einer elementaren Spiel-mit-Partitur • begleiten Lieder auf Rhythmusinstrumenten • bringen einfache notierte Spielstücke zum Klingen | <ul style="list-style-type: none"> • begleiten geeignete Musikstücke auf Instrumenten in angepasster Lautstärke • setzen Spiel-mit-Partituren um • sprechen über Informationen zum Musikstück und seiner Geschichte • begleiten Lieder mit „Bausteinen“ (z.B. <i>Bordun, Ostinato</i>) • führen notierte Spielstücke und Klangspiele aus |

Abbildung 38: Lehrplan Musik NRW: Musik machen: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen

An anderer Stelle ist bereits auf die denkwürdige Vermeidung des Begriffs einer ästhetischen Bildung im Lehrplan Musik Grundschule NRW hingewiesen worden. Der semantische Gehalt einer Wahrnehmungserziehung anhand einer Auseinandersetzung mit dem Erleben von musikalischen Wirklichkeiten wird zwar in Form der Zielformulierung einer Entfaltung der „musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit“ genannt, erscheint in diesem Zusammenhang allerdings ohne eine substanzielle Theoriebindung, was jedoch eine didaktische Herleitung aus dem Grundgedanken einer ästhetischen Bildung heraus explizit zulässt.

| Kompetenzbereiche | Schwerpunkt | Kompetenzerwartungen (Die Schülerinnen und Schüler...) | |
|--|----------------------------------|--|---|
| | | am Ende der Schuleingangsphase | am Ende der Klasse 4 |
| M u s i k h ö r e n | Musik in ihrer Vielfalt begegnen | <ul style="list-style-type: none"> sprechen über Live-Musik-Erlebnisse in der Schule (z.B. <i>Präsentation von Unterrichtsergebnissen, Schulkonzert, Einladung von Musikern</i>) benennen verschiedene Instrumente (z.B. <i>des Orff-Instrumentariums</i>) und ordnen deren Klänge zu identifizieren Instrumental- und Vokalmusik am Klang und ordnen sie zu unterscheiden hörend elementare Gliederungsprinzipien der Musik (z.B. <i>Wiederholung; Kontrast in Dynamik, Tempo und Tonhöhe</i>) und drücken sie aus (z.B. <i>sprachlich, grafisch, tänzerisch</i>) | <ul style="list-style-type: none"> sprechen über Live-Musik-Erlebnisse (z.B. <i>in der Schule, am Ort bzw. in der näheren Umgebung; Musiksendungen in Hörfunk und Fernsehen</i>) und begründen ihre Wertungen benennen Vertreter der Instrumentengruppen (Streich-, Holzblas-, Blechblas- und Schlaginstrumente) und ordnen deren Klänge zu stellen ihre eigene Lieblingsmusik vor und äußern sich über die Erfahrungen mit ihr unterscheiden Musik in ihrer Verschiedenartigkeit mithilfe bestimmter Ordnungskriterien; Beispiele für Ordnungskriterien: Zweck (z.B. <i>Tanzmusik, Kirchenmusik</i>), Besetzung (z.B. <i>gesungene Musik, Instrumentalmusik</i>), Kulturkreis (z.B. <i>Musik aus Europa, Musik aus Afrika</i>) erkennen grundlegende musikalische Formen (z.B. <i>Liedformen, Rondo, Thema und Variationen</i>) |
| | Wirkungen von Musik erfahren | <ul style="list-style-type: none"> lassen den Ausdrucksgehalt von Musik auf sich wirken und zeigen dies mit verschiedenen Mitteln (z.B. <i>sprachlich, gestisch, mimisch, motorisch, grafisch</i>) | <ul style="list-style-type: none"> lassen den Ausdrucksgehalt von Musik auf sich wirken und zeigen dies mit verschiedenen Mitteln (z.B. <i>sprachlich, gestisch, mimisch, motorisch, grafisch</i>) erklären, welche musikalischen Mittel den Ausdruck bewirken (z.B. <i>Tempo, Lautstärke, Tonhöhe, Klangfarbe</i>) |
| | Notationselemente verwenden | <ul style="list-style-type: none"> verwenden elementare Notationen lesend oder schreibend als Hörhilfen (z.B. <i>für schrittartigen Rhythmus gleichmäßig angeordnete dicke Punkte; für andauernde Klänge entsprechend lange Linien</i>) | <ul style="list-style-type: none"> verwenden grafische und einfache traditionelle Notationen lesend oder schreibend als Hörhilfen (z.B. <i>Viertel-, halbe und ganze Noten, auf- und absteigende Tonfolgen, Lautstärke und Tempobezeichnungen</i>) |

Abbildung 39: Lehrplan Musik NRW: Musik hören: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen

| Kompetenzbereiche | Schwerpunkt | Kompetenzerwartungen (Die Schülerinnen und Schüler...) | |
|---|-------------------------------|--|--|
| | | am Ende der Schuleingangsphase | am Ende der Klasse 4 |
| M u s i k u m s e t z e n | Sich zur Musik bewegen | <ul style="list-style-type: none"> realisieren passende eigene Bewegungsformen zu Liedern und Musikstücken und machen dabei Stimmungen der Musik deutlich setzen nach Vorgaben tänzerische Bewegungen ein und gestalten musikalische Szenen | <ul style="list-style-type: none"> realisieren zur Musik improvisierend Bewegungsformen, üben diese und entwickeln sie dabei weiter führen Tänze zu Liedern und Musikstücken aus und gestalten diese entwickeln Tänze nach Vorgaben, setzen selbst entwickelte Tanzideen um und gestalten sie aus |
| | Musikalische Szenen gestalten | <ul style="list-style-type: none"> gestalten zu Vorlagen musikalische Spielszenen (z.B. <i>Bilderbuch, Märchen, Gedicht, Lied, Spielidee</i>) spielen mimisch und gestisch zu Musik (z.B. <i>zum eigenen Klangspiel, zum Lied und zum Hörwerk</i>) | <ul style="list-style-type: none"> gestalten zu Themen oder Inhalten musikalische Spielszenen mit choreographischen Mitteln spielen szenisch zur Musik (z.B. <i>zum eigenen Klangspiel, zu Programmmusik, Neuer Musik und Oper</i>) |
| | Musik in Bilder umsetzen | <ul style="list-style-type: none"> visualisieren durch Musik ausgelöste Empfindungen, Stimmungen und Gedanken in Farbe und Form | <ul style="list-style-type: none"> visualisieren Musik, indem sie Analogien zwischen Klang und bildlicher Darstellung herstellen und über ihre Ergebnisse sprechen |

Abbildung 40: Lehrplan Musik NRW: Musik umsetzen: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen

In den Ausführungen zum Kompetenzbegriff¹⁶⁸⁷ ist bereits auf die Schwierigkeit der Überprüfung von im Musikunterricht erworbenen Kompetenzen mit zunehmendem Anspruch auf Transferfähigkeiten und Problemlösungs- und Handlungsstrategien im kulturellen, allgemein-gesellschaftlichen Kontext hingewiesen worden. Die von Harnischmacher auf einer „molaren“ Zielebene angesiedelten musikalischen Bildungskompetenzen, welche sich auch auf die affektiv-ästhetischen Anteile des Musikunterrichts beziehen und die „Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Kenntnisse bezogen auf musikalische Wirklichkeit“¹⁶⁸⁸ zum Ziel haben, entziehen sich der unmittelbaren Beobachtung, da sie erstens kein direkt beobachtbares Belegwissen mit sich führen und zweitens jeder Beobachtungsversuch von Performanzen als Interpretationskonstruktion des Beobachters verstanden werden muss. In der Betrachtung der im Lehrplan Musik Grundschule

¹⁶⁸⁷ vgl. 17 Exkurs II: Kompetenzorientierung als erweiterter Lernzielbegriff

¹⁶⁸⁸ Harnischmacher, 2008, S. 225 f.

NRW aufgeführten Kompetenzerwartungen zum Ende der Schuleingangsphase bzw. zum Ende der Klasse 4 wird deutlich, dass diese Kompetenzerwartungen verständlicherweise an direkt beobachtbaren „molekularen“ Wissens- und Fertigungsindizien orientiert sind.

20.2.4 Leistungsbewertung

Die Schüler erhalten „individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand“¹⁶⁸⁹. Es gehört zum Bild des selbstständigen, verantwortungsvollen Lernens, dass die Schüler in die Beobachtung der Lernentwicklung mit einbezogen werden und lernen, „ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen [und] Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren“¹⁶⁹⁰. Ergänzen lässt sich in diesem Zusammenhang Hermann J. Kaisers Vorstellung einer musikalischen Kompetenz auf der Basis von Können und Wissen, aber auch in eigener Zuständigkeit und Verantwortung. Demnach muss kompetentes Musikhandeln von denen bestimmt werden, die sich als kompetent Handelnde verstehen, d. h., die Schüler definieren letztlich für sich, wann ein musikbezogenes Handeln *für sie* wichtig ist.¹⁶⁹¹ In diesem Verständnis einer am musikalischen Handeln orientierten Kompetenzbestimmung erfolgt die Kompetenzzuschreibung nicht durch den Lehrenden, sondern selbstbezüglich durch den Schüler. Die Lehrkräfte reflektieren auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung ihren Unterricht.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit einer selbstbezüglichen Kompetenzeinschätzung als ein konstituierendes Merkmal einer an den autopoietischen Prinzipien systemtheoretischen Denkens angelehnten Didaktik weder als konsequente Herleitung eines Bewusstseins subjektautonomem Verhaltens noch in der daraus folgenden freizüglichen Tragweite im Lehrplan intendiert ist.

¹⁶⁸⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 95

¹⁶⁹⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 95

¹⁶⁹¹ Kaiser H. J., 2001, S. 9

Als zu berücksichtigende, fachbezogene Bewertungskriterien nennt der Lehrplan:

- Experimentierfreude mit Stimme und Instrumenten
- konstruktives Einbringen individueller und im Unterricht erworbener Kenntnisse
- Unterscheidung von Musikstücken
- Fähigkeit, Beiträge für gemeinsame Vorhaben zu planen und zu realisieren
- praktische Beiträge in den Lernfeldern „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“
- Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und -produkte
- das in der Schule über den regulären Musikunterricht hinausgehende Engagement (bspw. Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Spielkreis oder Darbietungen im Rahmen des Schullebens).

Der in dem vorletzten Punkt eher nachgeordnet erscheinende Aspekt der „Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und -produkte“ bildet im Gesamtkontext der im Rahmen dieser Arbeit favorisierten musikpädagogischen Konzeption ein wichtiges Kriterium „genuin musikalischer Kompetenz“ ab und muss über den Gestaltungsbereich hinaus auf den Umgang mit sämtlichen musikalischen Erscheinungsformen erweitert werden.

Angesichts einerseits der Vielzahl der im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen und andererseits der beschriebenen Schwierigkeit, „molare“ Kompetenzen, die eher in der „Tiefenstruktur“¹⁶⁹² des Schülers zum Tragen kommen, zu beobachten, zu bewerten und zu dokumentieren, wird die Ratlosigkeit vieler Musiklehrer verständlich, wenn die curricularen Forderungen durch Formulierungen wie der folgenden nicht durch praktische Hilfsangebote für den alltäglichen Musikunterricht gestützt werden:

¹⁶⁹² vgl. Scharf, 2007, S. 48

„Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren.“¹⁶⁹³

Diese zu erstellen und zu entwickeln, bleibt somit Aufgabe der Schulen bzw. der Verlage. Der Hinweis, dass dazu „Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden können“¹⁶⁹⁴, beschreibt zwar den richtigen Weg einer individuellen Dokumentation, stellt jedoch vor dem zusätzlichen Hintergrund eines fast chronischen Zeitmangels, dem der Musiklehrer mit den bekannten Rahmenbedingungen ausgesetzt ist, eine weitere, praktische Herausforderung dar.

20.3 Beispiele musikunterrichtlicher Praxis in der Grundschule

An dieser Stelle soll der theoretische Bezugsrahmen weitgehend verlassen und der Versuch unternommen werden, Praxisbeispiele für einen im beschriebenen Verständnis einer aktuellen, systemisch-konstruktivistisch fundierten Musikdidaktik für den Altersbereich der 6- bis 10-Jährigen gestalteten Musikunterricht im Rahmen der nordrhein-westfälischen Grundschule zu dokumentieren. Diese Beispiele entstammen der konkreten Lehrertätigkeit des Autors und stehen für das Bemühen, den oftmals als schwierig und im Sinne einer unüberbrückbaren Distanz zwischen musikpädagogischer Theoriebildung und konkret-praktischer Unterrichtsrelevanz als entlarvend empfundenen Brückenschluss dennoch zu leisten. Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass die alltäglichen Bedingungen des Musikunterrichts in vielfältiger Form eine konsequente methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts nach fundierten musikpädagogischen Gesichtspunkten deutlich erschweren und den Lehrkräften oftmals nur das „Abarbeiten“

¹⁶⁹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 95

¹⁶⁹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2008, S. 95

grundlegender Aspekte anhand des jeweils verwendeten Unterrichtswerks möglich ist. So erhält bereits ein Musikunterricht das Attribut „erfolgreich“, wenn die Schüler fröhlich und gut gelaunt den Musikraum – wenn es ihn denn überhaupt gibt – verlassen.

In der Betrachtung der folgenden Beispiele wird deutlich, dass das wesentliche Merkmal einer erkenntnistheoretisch am Konstruktivismus orientierten Didaktik weniger in der aktuellen, schülerzentrierten Methodik des Handelns, Selbsterkennens und eigenständigen Erarbeitens zu finden ist, sondern im Bewusstsein des Lehrenden für die neurobiologische Fundierung selbstreferentieller und selbst regulierter Lernprozesse, für die Nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme und nicht zuletzt für die Notwendigkeit einer reflexiven Selbstbeobachtung. So werden einige Beispiele recht unspektakulär der gängigen Praxis musikuterrichtlichen Handelns entsprechen, wenngleich didaktische Entscheidungen und Zusammenhänge konstruktivistisch gedeutet und begründet werden.

20.3.1 Musical: „Nipomus und Ronny“¹⁶⁹⁵

Zur Beschreibung der Form des „Musicals“ schlägt Mechthild von Schoenebeck folgende Definition vor:

„Ein Kindermusical ist ein populäres Musiktheaterstück mit vielen Songs (solistisch und im Ensemble gesungen und getanzt) und Tänzen (vor allem von Gruppen), das von Kindern aufgeführt werden kann. Seine musikalischen Teile sind choreografiert. Die Szenenfolge hat ein insgesamt zügiges Tempo. Das Kindermusical nutzt die Mittel des Theaters, um die Geschichte zu erzählen. Eine Erzählfigur kann in besonderen Fällen helfen.“¹⁶⁹⁶

Es soll im Folgenden nicht theoretisch geklärt werden, ob das zugrundeliegende „Musical“ diesen definitorischen Ansprüchen genügt. In jedem Fall liegt in dem Kindermusical „Nipomus und Ronny“ ein Projekt vor, das alle Elemente eines Musiktheaterstücks aufweist und somit eine Verbindung von Sprache, bildneri-

¹⁶⁹⁵ Text, Musik und Drehbuch stammen vom Autor dieses Textes.

¹⁶⁹⁶ von Schoenebeck, 2006, S. 14

schem Gestalten, szenischem Spiel und Musik in Form von Gesang, instrumentalem Musizieren und Tanz darstellt. Auf der einen Seite ist somit im Sinne der exemplarischen Dokumentation die Möglichkeit gegeben, wichtige Elemente des Musizierens in der Grundschule zu beleuchten und konstruktivistisch zu begründen. Andererseits entspricht es eben diesem konstruktivistisch-musikpädagogischen Ansatz, Musik möglichst ganzheitlich erfahrbar werden zu lassen und die „Verzahnung, durch die zumindest im Innern verknüpft sein soll, was Sprache äußerlich scheidet“¹⁶⁹⁷, zu ermöglichen. Diese Verschränkung mit anderen Ausdrucksformen und mit vielfältigen Erfahrungen im täglichen Leben lässt eine isolierte Behandlung von Musik im Unterricht künstlich und lebensfern erscheinen.

Gleichwohl scheint etwas Besonderes gerade an Musik nach der Bindung an andere Lebensbereiche zu verlangen, scheint es etwas an ihr zu geben, was ihre Autonomie – zumindest im Rahmen eines Unterrichtsfaches – im Wege steht. Es ist die Spannung zwischen ihrer Unanschaulichkeit und ihrer unmittelbaren emotionalen Wirklichkeit, die sie dem Laien auf ihm unverständliche Weise verständlich werden lässt und die sie u. a. brauchbar macht für vielerlei Zusammenhänge.“¹⁶⁹⁸

Das Kindermusical „Nipomus und Ronny“ entstand im Laufe vieler Jahre aus der Unterrichtspraxis in der Grundschule heraus und basierte zunächst auf einer kurzen Geschichte, die der Autor dieser Arbeit als Leseanlass niederschrieb, um sie dann im Musikunterricht gemeinsam mit den Kindern zu vertonen. Die Geschichte gelangte in Form eines Theaterstücks auf die Schulbühne und wurde sukzessive um Lieder erweitert. Letztlich entstand mit „Nipomus und Ronny“ ein komplettes Kindermusical, welches als schulbezogenes Projekt realisiert wurde und in besonderer Weise für ein ergebnisorientiertes Arbeiten im Rahmen musikalischer Lebenswirklichkeit der Kinder steht. In seiner Struktur und der Gewichtung der einzelnen künstlerischen Elemente lässt es sich in der Beschreibung des „typischen“ Kindermusicals durch von Schoenebeck im Vergleich zum kommerziellen, professionellen Musical wiederfinden:

¹⁶⁹⁷ Schatt, 1993, S. 6

¹⁶⁹⁸ Schatt, 1993, S. 6

„[Die] Verbindung von Musik, Drama, Tanz und Show, die das Musical charakterisiert, [ist] im Kindermusical nicht so ausgeprägt wie im ‚Erwachsenen‘-Musical. Häufig dominiert der Text, während Tanz und Show nur in Ansätzen vertreten sind. ... Bei der vokalen Besetzung von Kindermusicals dominiert in der Regel der einstimmige Chor.“¹⁶⁹⁹

Das Kriterium der Lebenswirklichkeit bezieht sich bei dem vorliegenden Projekt insbesondere auf die Verbindlichkeit der im Rahmen dieses Projekts erforderlichen Leistungen. Das Ziel dieses Projekts war es, zu einem festgelegten Zeitpunkt am Ende des Schuljahres im Zusammenhang mit einem geplanten Schulfest zwei öffentliche Aufführungen dieses Musicals zu realisieren, um einerseits durch eine Zweitbesetzung den Ausfall einzelner Schauspieler kompensieren und andererseits jedem teilnehmenden Kind einen Auftritt garantieren zu können. „Wie im richtigen Leben“ galt es, in recht enger Struktur und Organisation auf dieses Ziel hinzuplanen. Die Begeisterung der Schüler für dieses Projekt des Musicals war groß und die Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit, die von Anfang an von Lehrerseite betont wurden, sorgten für ein reges Interesse unter den Schülern. Mit der Suche nach „Schauspielern“, „Musikern“, „Sängern“, „bildnerischen Künstlern“ und einigen anderen Helfern für weitere Tätigkeiten waren viele Schüler angesprochen. In Briefen an die Kinder wurde mit dem Hinweis auf die bereits feststehenden Aufführungstermine für das Projekt geworben. Neben dem existierenden Schulchor wurden die Arbeitsgemeinschaften Orchester, Theaterspiel und Kunst ins Leben gerufen und im Anschluss an die reguläre Unterrichtszeit angeboten. Trotz des ausdrücklichen Hinweises auf die Notwendigkeit einer ernsthaften Vorbereitung und eines ergebnisorientierten Arbeitens meldeten sich viele Schüler begeistert und enthusiastisch an. Vorausgegangen war ein mehrheitlicher Konferenzbeschluss zur Durchführung dieses Projektes, da einerseits ausreichend Kolleginnen für die Leitungen der Arbeitsgemeinschaften benötigt wurden, andererseits aber auch in der Schlussphase die Notwendigkeit der Mithilfe und der Unterstützung des gesamten Kollegiums abzusehen war. Die zugrundeliegende Geschichte wurde allen Klassen vorgestellt, und die Kinder wurden darüber in-

¹⁶⁹⁹ von Schoenebeck, 1999, S. 14 f.

formiert, welche Voraussetzungen notwendig wären und welche Anforderungen an die jeweiligen AG-Teilnehmer gestellt würden. Die Zeitdauer der Vorbereitung war mit etwa acht Monaten geplant, so dass nach den Herbstferien mit der Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften begonnen wurde. Die Schulleitung informierte die Eltern über das geplante Musical-Projekt und bat um Mithilfe in den letzten Wochen der Vorbereitung. Neben der separaten Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften galt es, von vornherein Verständigungsproben für das Frühjahr einzuplanen und für die letzte Woche vor den Aufführungen unter Aufhebung des regulären Stundenplans einen besonderen Probenplan zu erstellen. Mit dieser Struktur und vielen bereits im Vorfeld positiven Rückmeldungen aus den Reihen der Schüler sowie der Eltern begann die Arbeit in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften. Im Folgenden sei anhand der Arbeitsgemeinschaften beschrieben, welche Aspekte einer aktuellen Musikpädagogik in konstruktivistischer Begründung in einer Musicalerarbeitung zum Tragen kommen können. Der jeweilige Theoriebezug zur Beschreibung der konkreten Arbeit ist der Übersichtlichkeit halber kursiv dargestellt.

20.3.1.1 Inhalt des Musicals

Der Papageienvogel Ronny wird von einem Menschenjungen Cebu entführt und in seinem Dorf eingesperrt. Sein trauriger Freund Nipomus, das Nilpferd, findet weitere Papageienvögel, um sich mit ihm auf den beschwerlichen, unheimlichen Weg durch den Urwald zu machen und Ronny schließlich aus den Händen der Menschen wieder zu befreien. Die Befreiung läuft friedlich ab, denn der Junge spürt letztlich, dass man einen Papageienvogel nicht als Haustier im Käfig halten kann und dass der wunderschöne Gesang dieser Vögel in Gefangenschaft nicht zu hören ist. Zum Schluss öffnet der Junge in dieser Erkenntnis den Käfig und entlässt Ronny in die Freiheit. Nach der Ankunft in der Heimat feiern die Freunde gemeinsam die Befreiung von Ronny.

20.3.1.2 Arbeitsgemeinschaft Theater

Während in den anderen Arbeitsgemeinschaften Schüler aller Jahrgänge teilnahmen, beschränkte sich die Ausschreibung für die Theatergruppe aufgrund der Anforderungen an Textarbeit und schauspielerische Fähigkeiten auf Kinder der Jahrgänge drei und vier. Die interessierten Schüler erhielten eine Woche vor einem angekündigten „Casting“ einen kurzen Lesetext, den sie fehlerfrei, laut und sinnbetont vortragen sollten. Das „Casting“ bestand in dem Vortrag vor einer gemischten Lehrer-Schüler-Jury. Gesucht wurden für die Theater-AG 22 Schüler, ohne dass die einzelnen Rollen bereits vergeben wurden. Während der ersten Treffen standen Übungen zur Selbstwahrnehmung und zur pantomimischen Darstellung im Vordergrund. *Beim Darstellen ergänzen sich im Wesentlichen die Ebene der Verkörperung einer vorgegebenen Rolle mit den Mitteln der Körpersprache und der Ausdrucksrahmen der persönlichen Dispositionen und Möglichkeiten. Diese „Form der Selbstoffenbarung, mit der der Spieler nonverbal eigene Seinsebenen zum Ausdruck bringt“¹⁷⁰⁰, verweist psychoanalytisch auf das „alter ego“ bzw. auf den „Schatten“, der nach C. G. Jungs Schattenkonzept¹⁷⁰¹ für unbewusste Dispositionen von Menschen steht. Das Theaterspiel bietet in dieser Form der Darstellung des „anderen Ichs“ grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit dem Ziel einer prägnanteren Reflexion auf innere Wesenseigenschaften. Im Hinblick auf konstruktivistische Begründungen lässt sich das szenische Spiel als Rekonstruktion empfundener Wirklichkeiten erklären. Durch das „Improvisieren werden neue Wirklichkeiten geschaffen, Situationen, Geschehnisse und Personen, die vor der Improvisation nicht vorhanden waren und die später wohl auch nie wieder existieren werden. Der wiederholte Kontakt mit prozessorientiertem, szenischen Spiel lehrt die Beteiligten, daß ein jeder über Fähigkeiten verfügt, für sich selbst neue Wirklichkeiten zu entwerfen“¹⁷⁰². In diesem Sinne wird die neu erschaffene Situation zu einer weiteren Wirklichkeit.*

¹⁷⁰⁰ Winkler, 2002, S. 234

¹⁷⁰¹ vgl. Jung, 1979

¹⁷⁰² Winkler, 2002, S. 235

„Aus konstruktivistischer Sicht liegen Fiktion und Wirklichkeit dieselben Mechanismen zugrunde. Man könnte durchaus sagen, daß Fiktion und Wirklichkeit sich in erster Linie dadurch unterscheiden, daß wir uns darauf verständigt haben, sie als unterschiedlich zu betrachten“¹⁷⁰³

Diese Form des szenischen Spiels geht von einer am Prozess orientierten, improvisierenden Darstellung aus. Im Zusammenhang mit der beschriebenen Theater-AG bedeutete dieser Aspekt jedoch nur eine vorbereitende Übung für die Erarbeitung der vorgegebenen Rollen im Hinblick auf das Ziel der Musicalaufführung.

Im Anschluss an diese Phase ging es darum, die Rollen im Einzelnen vorzustellen und sie konkret zu besetzen. Folgende Rollen gab es zu vergeben:

- Der Erzähler
- Nipomus (Nipo), das Nilpferd
- Ronny, der Regenvogel und bester Freund Nipos
- Risa, ein weiterer Regenvogel
- Cebu, der Menschenjunge
- Cebus Vater
- Fünf weitere Regenvögel mit kleineren Sprechrollen

Jede Rolle wurde – wie erwähnt – doppelt besetzt. Grundlage der nun folgenden Erarbeitung war ein vorliegendes Textheft. Während der Probenarbeit wurde gemeinsam mit den Kindern ein Bewusstsein für dramaturgisch notwendige Textpassagen einerseits und Möglichkeiten „freierer“ Textgestaltung andererseits erarbeitet.

20.3.1.3 Arbeitsgemeinschaft Orchester

Die Absicht, das Musical durch ein „Schulorchester“ instrumental zu gestalten, verband sich mit der anspruchsvollen Vorstellung, sowohl Schülern, die außerschulisch Instrumentalunterricht erhielten und somit über entsprechende Fähig-

¹⁷⁰³ O'Farrell, 1996, S. 195

keiten verfügten als auch Schülern, die keine instrumentale Ausbildung vorweisen konnten, die Möglichkeit zu eröffnen, in diesem Orchester mitwirken zu können. So ergab sich ein buntes „Orchester“, welches aus einem Schlagzeuger, einer Klarinette, zwei Keyboards, zwei Violinen, einer Querflöte, neun Sopranflöten und ca. zwölf weiteren Schülern bestand, die über keine über den üblichen Musikunterricht hinausgehende Erfahrung verfügten. Diesen Schülern stand das schulische Instrumentarium bestehend aus Sopranglockenspielen, Xylophonen, Klangbausteinen sowie diversen Rhythmusinstrumenten wie Klanghölzern, Guiros, Röhrentrommeln u. a. zur Verfügung. Eine allgemeine Kenntnis von Achtel- und Viertelnoten sowie von halben und ganzen Notenwerten konnte als unterrichtliche Erfahrung vorausgesetzt werden. Dem Autor als Dirigent dieses Orchesters stand zur Begleitung ein E-Piano zur Verfügung, mit dem er insbesondere das harmonische Fundament und den Bass beitrug.

Auf dieser personellen Grundlage galt es nun, Liedsätze und Stimmen für die Musiker zu entwickeln. Dabei war es zunächst erforderlich, die Fähigkeiten der „gelernten“ Musiker zu erfassen. Aufgrund der großen Anzahl der beteiligten C-Flöten wurde ein zweistimmiger Flötensatz geplant. Ziel war es, alle beteiligten Kinder gemäß ihrer Fähigkeiten zu fordern und sie entsprechend einzuplanen. Übliche satztechnische Grundsätze wie bspw. die Vermeidung von Stimmkreuzungen stellten in diesem Zusammenhang keine ausschlaggebenden Kriterien dar. Für folgende Stücke und Lieder galt es in diesem Sinne Lösungen zu finden¹⁷⁰⁴:

- *Ouvertüre*: Die Ouvertüre enthält im klassischen Sinne motivische Hinweise auf nachfolgende Lieder. Die Grundform der Partitur sieht zwei Melodiestimmen sowie drei Begleitstimmen für Stabspiele vor. Zusätzlich sind Rhythmusstimmen für Triangel und Handtrommel notiert. Den Blockflöten wurden die beiden Melodiestimmen zugewiesen. Der Schlagzeuger zeigte sich rhythmisch sehr versiert, ohne über entsprechende Notenkenntnisse zu verfügen. Aus diesem Grund wurden mündliche Absprachen getroffen. Vereinbart wurde ein dem Stabspiel 3 angepasster Rhythmus, zu spielen auf den Tom-Toms für die ersten 15 Takte. Die nachfolgende Anlehnung an später folgende Lieder sollte

¹⁷⁰⁴ Die Noten sind im Anhang beigelegt.

im leichten Marschrhythmus begleitet werden. In dieser Form folgten weitere Absprachen. Die Violinen unterstützten die melodieführenden Blockflöten an musikalisch markanten Stellen oder lösten diese ab. Da der Klarinettist erst über wenige spielbare Töne verfügte, erhielt er eine an den Harmonien der Ouvertüre orientierte Begleitstimme mit langen Notenwerten.

- *Lied: „Ja, im Urwald ist es wunderschön!“*: Den Liedern liegt zunächst nur die reine Singstimme mit den harmonischen Angaben bspw. für eine Gitarrenbegleitung zugrunde. Aufgrund des Tonumfangs von einer Dezime wurde im zu beschreibenden Fall das Lied – abweichend von der Originalnotation – mit den Kindern in Anlehnung an ihren Tonumfang in E-Dur (cis' – e'') gesungen. Da die Tonart für die Melodieinstrumente teilweise unüberbrückbare Schwierigkeiten darstellte, gestaltete sich die Begleitung für dieses Lied vorwiegend perkussiv mit Röhrentrommel, Handtrommel, Triangel und Schellenstab. Die Struktur des Liedes löst sich von üblichen als kindgemäß bezeichneten Liedformen und weist zwei Grundthemen in Dur mit einem jeweils folgenden gleichen Nebenthema aus, welches harmonisch in die verwandte Moll-Tonart ausweicht. Der ansatzlose Wechsel vom Viervierteltakt in den Dreivierteltakt wurde von den Kindern nicht als unnatürlicher Bruch empfunden. *In der Vermittlung der Struktur wurde bewusst auf Erklärungen verzichtet. Durch das Nachspielen und Imitieren erlangten die Kinder eine selbstverständliche Sicherheit in der Polyrhythmik, welche ein kognitives Verstehen als vorausgehenden Vorgang überflüssig erscheinen ließ. In diesem Zusammenhang des zielorientierten Handelns hätte eine Bewusstmachung der semiotischen Bedeutungen des Notenbildes (hier: Taktwechsel) einen überflüssigen Ballast, wenn nicht gar eine Behinderung dargestellt. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob der Anspruch des Verstehens im Sinne der Audiation Gordons nicht bereits ohne das Hintergrundwissen um die metrische Betonungsordnung und seine Form der Verschriftlichung erfüllt ist.*
- *Rap: „Oh, Schreck!“*: Dieser Rap besteht aus vier gesprochenen Strophen und einem einfachen Melodierefrain auf der harmonischen Basis von e-Moll. Er symbolisiert in seiner Dynamik die Schrecksituation nach der Entführung des Regenvogels Ronny. Der Schwerpunkt liegt auf dem rhythmisch-perkussiven Element. Stabspiele bilden vorwiegend mit den harmonischen Grundtönen in

Achtelbewegungen die rhythmische Grundlage. Die anderen Melodieinstrumente spielen den Refrain mit.

- *Instrumental: „Traurigkeit“*: Dieses Stück beschreibt die Fassungs- und Sprachlosigkeit der Tiere durch den Charakter einer reinen Instrumentalversion. Im vorliegenden Fall haben die Violinen die langsame Melodie gestaltet, begleitet durch die Stabspiele.
- *Klangspiel: „Der Weg durch den Urwald“*: Dieses Klangspiel beschreibt die gefährliche Reise der Tiere durch den unbekanntes Urwald und bezieht Elemente der direkten Handlung mit ein. Frei improvisierte Elemente werden mit strukturierten Passagen und eingeworfenen Texten und Geräuschen des Chors zusammengefügt. Dabei finden auch natürliche Klänge, erzeugt mithilfe von Ästen (Knacken), Laub (Rascheln) und leeren Flaschen (Blasen zur Darstellung des Windes), Verwendung. Diverse vorwiegend rhythmisch genutzte Instrumente (Klanghölzer, Röhrentrommel, Lotusflöte, Becken, Vogelpfeife, Schellenkranz, Triangel) gestalten in freier Folge kurze Motive in einem durch den Dirigenten bezeichneten Zeitraum (Zeichen für den Beginn und für das Ende). In dieser Phase wirft der Chor ebenfalls auf Zeichen des Dirigenten abwechselnd zwei Motive ein: Das erste Motiv besteht aus einem stimmlosen Ausatmen auf dem Konsonanten „Sssssss“, das zweite Motiv aus dem chorisches geflüsterten Text: „Der Urwald ist so unheimlich, so unheimlich und urwaldlich!“ Über dieser Geräuschkulisse erklingt wiederholt und verändert ein zweitaktiges, monotones Motiv, welches zweistimmig durch Blockflöten und Stabspiele vorgetragen wird. Rhythmisch begleitet wird dieses Motiv durch Bongos. Nachdem diese notierte Melodie verklungen ist, beenden Chor und „Geräuschemacher“ auf ein Zeichen hin alle Aktivitäten, allein die Bongos spielen noch zwei Takte weiter. Es folgen einige Sekunden der Stille, bis ein Regenvogel laut hineinruft: „Was ist denn das?“ Ein furchterregendes Wesen huscht wild gestikulierend über die Bühne. Alle Tiere und Chormitglieder schreien laut auf, die Instrumente spielen laut durcheinander. Auf einen Beckenschlag hin verstummen alle, und ein Regenvogel ruft: „Das war doch nur ein Affe!“ Daraufhin wird der gesamte Ablauf des bisherigen Klangspiels noch einmal bis zum Verklängen der Bongos wiederholt. Inhaltlich verlassen

die Tiere nun den Urwald und sehen auf der anderen Seite des Flusses das Menschendorf. Dieses flößt ihnen weniger Angst ein als der Urwald, und die nun folgende Melodie klingt fast ein wenig vertraulich. Eine einzelne Violine (bei der anderen Aufführung war es die Querflöte) spielt – begleitet durch einfache Schläge auf einer Handtrommel – eine achttaktige Melodie, die bei der Wiederholung durch einen Begleitsatz der Stabspiele ergänzt wird. *Dieses Klangspiel stellt die engste Verbindung von Bühnenhandlung, Instrumental- und Chormusik im Sinne einer Gesamtdramaturgie dar. Um es erfolgreich umsetzen zu können, ist eine exakte Einhaltung der zuvor getroffenen Absprachen und Festlegungen aller Beteiligten notwendig. Wenn beabsichtigte Lernziele offensichtlich erreicht werden und die Schüler motiviert und konzentriert darauf hingearbeitet haben, lassen sich diese Beobachtungen als Indizien eines gelungenen Unterrichts werten. Wenn jedoch im Bewusstsein autopoetischer Systemstrukturen und im Blick einer konstruktivistischen Pädagogik und ihrer Didaktik der Notwendigkeit eines selbstbestimmten und ausschließlich anregenden Lernumfelds das Wort geredet wird und im Zusammenhang mit der geforderten Subjektorientierung ein instruierender Unterricht abgelehnt wird, bedarf das obige Vorgehen ob seiner zutiefst „dirigistischen“ Lehrerdominanz einer klärenden Einordnung: Der geforderte hohe Partizipationsgrad von Schülern in wesentlichen Abläufen des schulischen Lernens findet seine Grenze überall dort, wo die Lehrperson im Hinblick auf situative Zwänge oder als Beziehungsperson mit Vorsprungwissen regulierend auf das Lernangebot Einfluss nehmen muss. Ein konstruktivistisch verstandenes Didaktikmodell mit einem Anspruch auf schulpraktische Wirklichkeitsnähe sieht die Maxime „So viel Konstruktion wie möglich“ immer ergänzt um die „Restkategorie der Anteile, die ... ohne Zweifel lehrerzentriert, instruktional und direktiv geprägt sind.“¹⁷⁰⁵ Wenn es darum geht, Lernen in einem gesteuerten und intendierten Rahmen zu ermöglichen, ist die freie Wahl bzw. der Aspekt der Selbststeuerung nur EIN leitender Gedanke zur Gestaltung von Lernumgebungen. Abgesehen davon, dass ein instruiertes und streng gelenktes Lernangebot vom Schüler jederzeit abgelehnt werden kann, gilt es, die Attraktivität des vorgesehenen Angebotes durch die Volition unterstützende und motivationale Rahmenbedingungen zu steigern, um*

¹⁷⁰⁵ Hansen, 2010, S. 86

trotz des engen Führungscharakters eine Entscheidung des Schülers für den Lernprozess zu begünstigen. Zurückgeführt auf das Beispiel der beschriebenen Musical-Arbeit wird deutlich, dass folgende Aspekte eine engagierte und motivierte Mitarbeit der Schüler zur Folge haben:

1. Die Einbindung in einen situierten und authentischen Kontext: Die Vorbereitung des Musicals im Hinblick auf zwei terminlich bereits feststehende Aufführungen bedeutet einen unmittelbaren Anwendungsbezug des Gelernten. Der „Lerninhalt“ verliert sich in seiner Umsetzbarkeit nicht in eine vom Schüler nicht nachvollziehbare Unbestimmtheit, sondern erhält einen unmittelbaren Sinn.
2. Das Lernen geschieht in einem sozialen Kontext: Die Schüler sind Bestandteil einer Gemeinschaft, in der der individuelle Beitrag zum Gelingen des Ganzen notwendig ist. Durch den Beitrag des einzelnen Schülers, durch seine Einbindung in ein für alle gleichermaßen verbindliches Regulativ und durch das Empfinden seiner Verantwortung wird die Bedeutsamkeit des eigenen Handelns unmittelbar spürbar.
3. Die emotionale Kraft der konkreten Umsetzung eines großen Gemeinschaftsprojekts: Die Bedeutung des affektiven Lernens ist in der Affektlogik Luc Ciompis ausführlich dargestellt worden.¹⁷⁰⁶ Es sind „die affektiven Färbungen von Kognitionen, die dem Denken Richtung, Bedeutung und Qualität verleihen.“¹⁷⁰⁷
4. Die Beziehungsebene aller am Prozess Beteiligten: Reich betont, dass „Beziehungen ... den Rahmen und Kontext jeglicher Inhaltsbestimmungen [bilden]. [...] In der menschlichen Kommunikation wirken sich Beziehungen bestimmend auf gelingende oder misslingende Aktionen, auf gelingendes oder gestört erscheinendes Verhalten aus.“¹⁷⁰⁸ Im Ausblick auf das angestrebte Ziel werden Lehrer und Schüler zu einer Arbeitsgemeinschaft mit verteilten Rollen. Akzeptanz, Wertschätzung und Toleranz stellen die Grundlage für die gemeinsame Arbeit dar. Dabei liegt keine symmetrische Kommunikation im Sinne völliger

¹⁷⁰⁶ vgl. 9.9 Die Affektlogik Luc Ciompis

¹⁷⁰⁷ Hansen, 2010, S. 127

¹⁷⁰⁸ Reich, 2008¹, S. 82 f.

Gleichheit zwischen Lehrer und Schüler vor. Hansen betont dieses Rollenverhältnis im Zusammenhang mit der Projektmethode:

„Die Projektmethode sollte sich des Umstands der temporären Komplementarität pädagogischer Kommunikationsstrukturen gewahr sein und Ungleichheiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung akzeptieren.“¹⁷⁰⁹

Ein weiteres, außermusikalisches Beispiel leidenschaftlichen Engagements von Kindern unter der strengen und systematischen Führung eines „Lehrers“ bildet die Mitwirkung zahlreicher Schüler im Bereich des Fußballs. Die Begeisterung insbesondere der Jungen am Ballsport und die Identifikation mit ihrer Fußballmannschaft leidet nicht unter der üblicherweise rigiden Leitung eines beliebten und akzeptierten Trainers. Die freie Entscheidung zur Mitwirkung in der Mannschaft bedeutet sowohl im Sport als auch im beschriebenen musikalischen Projekt in der Schule einen wesentlichen Schritt zur Akzeptanz der Rahmenbedingungen. So kann auch der im Grunde dem „Selbstbestimmungspostulat“ konstruktivistischer Didaktik widersprechende Ansatz einer gezielten Führung in besonderen Fällen ein erfolgreiches Lernen ermöglichen.

- *Lied: „Flieg, kleiner Vogel, flieg!“:* In diesem Lied besingt der Menschenjunge Cebu die Erkenntnis, dass der Regenvogel nur in Freiheit seinen herrlichen Gesang entfalten kann. Dieses Lied ist solistisch angelegt und kann durch eine separate Stimme durch den Chor begleitet werden. Allerdings ist auch hier eine Anpassung an die Gegebenheiten möglich. So kann bei unzureichenden Gesangsmöglichkeiten des Cebu-Darstellers das Lied komplett vom Chor gesungen werden. Stellt die Zweistimmigkeit ein Problem dar, fällt die zweite Stimme schlicht weg. Dieses Lied ist ebenfalls in der Basisnotation als Melodiestimme mit Begleitakkorden fixiert und lässt sich angesichts der instrumentalen Möglichkeiten anhand der Begleitharmonien in einen benötigten Satz verwandeln. In der vorliegenden Projektarbeit waren die Keyboardspieler in der Lage, über die Akkordautomatik das Lied in seinen Harmonien zu

¹⁷⁰⁹ Hansen, 2010, S. 112

begleiten.¹⁷¹⁰ Die Stabspiele mit Schwebeklängen untermalten ebenfalls mit den Akkorden die Melodiestimme, die Blockflöten spielten in der ersten und dritten Strophe die Melodie Cebus mit. Der Triangel und die Handtrommel begleiteten dieses Lied dezent und dem melancholischen Charakter des Stückes angepasst.

- *Lied: „Sind alle Mann an Bord?“*: Dieses Schlusslied bildet das furiose Finale und stellt die Freude aller Beteiligten über den glücklichen Ausgang des Abenteuers dar. Das Orchester begleitet unter Beteiligung aller Musiker dieses Lied. Ausgangsbasis ist wiederum die mit Akkorden versehene Melodiestimme. Der Satz des Orchesters sah im Fall der beschriebenen Aufführung die Blockflöten und die Violinen für die Melodiebegleitung vor, während die Stabspiele die harmonischen Ergänzungen vornahmen. Der Schlagzeuger gestaltete wiederum nach mündlicher Absprache einen Marschrhythmus und wurde von weiteren Rhythmusinstrumenten begleitet. Die Keyboards übernahmen abwechselnd die harmonische Begleitung und melodische Ergänzungen. Die zwei Strophen des Liedes wurden getrennt durch einen rein instrumentalen Durchlauf, während die auf der Bühne agierenden Schüler einen choreographisch festgelegten Tanz darboten.

Grundsätzlich lässt sich mit dem Blick auf diese projektbezogene Form des gemeinschaftlichen Musizierens im Schülerorchester festhalten, dass es in erster Linie um das Herstellen eines musikalischen Erlebnisses geht, dem instrumentalpädagogische Absichten und musiktheoretische Aspekte wie satztechnische Grundlagen untergeordnet werden. Die Heterogenität eines Orchesters, welche durch die Berücksichtigung sowohl instrumentaltechnisch geschulter Kinder als auch von musikalischen „Laien“, die ihre Kenntnisse ausschließlich im Musikunterricht der Grundschule erworben haben, geprägt ist, erfordert die Flexibilität und die musikalische Fähigkeit des Musiklehrers, die Sätze den Erfordernissen und den jeweiligen Ressourcen anzupassen. Ressourcenorientierung bedeutet, die spieltechnischen Möglichkeiten der Kinder erkennen und

¹⁷¹⁰ Dem primären Anspruch einer korrekten melodischen, harmonischen und rhythmischen Umsetzung der Begleitsätze in einem in Leistung und Instrumentation äußerst heterogenen Schülerorchester und einer am musikalischen Gesamterlebnis der Musiker orientierten Orchesterarbeit seien die Bedenken der Instrumentalpädagogen im Hinblick auf grundsätzlich musikalisch-methodische Fragen des Musikunterrichts untergeordnet. Wer Keyboard erlernt, darf auch die Begleitautomatik benutzen.

berücksichtigen zu können, aber auch, im Hinblick auf Aufnahmefähigkeit, Erhaltung der motivationalen und volitionalen Spannung sowie den übergeordneten Zeitplan (Gesamtanzahl der Proben) die Sätze mehr oder weniger anspruchsvoll zu gestalten oder ggf. einzelne Sätze dem Orchester zu ersparen und durch ausschließliche Klavierbegleitung zu überbrücken. Diese Gratwanderung zwischen dem Stellen von Anforderungen am Leistungslimit, der individuellen Unterstützung zum Erreichen neuer Leistungsfähigkeiten und dem Erkennen einer erreichten Leistungsgrenze bildet den Schlüssel zur Bereitschaft der Schüler, sich begeistert einzusetzen für das gemeinsame Ziel.¹⁷¹¹

20.3.1.4 Arbeitsgemeinschaft Chor

Im vorliegenden Fall wurde der Schulchor, der eine ständige Einrichtung der Grundschule darstellte, für das Projekt des Musicals eingeplant. Etwa 35 Schüler setzten sich ab dem Spätherbst mit den oben genannten Liedern auseinander. Der Chorleiter arbeitete dabei mithilfe des verfügbaren Klaviers. Die Abstimmung mit dem Orchester erfolgte erst im späten Frühjahr anhand gemeinsamer Proben.

An dieser Stelle ist es angebracht, grundsätzliche Gedanken zur Vokalpraxis in der Schule aus dem Blickwinkel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik zu entwickeln. In der Beobachtung der täglichen Vokalpraxis in der Schule fällt auf, dass das Singen oftmals unter dem Gesichtspunkt der Entspannung und der Freude am gemeinschaftlichen Tun Aspekte der Stimmschulung und der exakten Tonhöhenfixierung vernachlässigt. Nina Dyllick verweist auf eine häufig zu beobachtende Vernachlässigung ansonsten anerkannter didaktischer Grundprinzipien, wie sie bspw. von Meyer¹⁷¹² postuliert werden:

„Hierzu zählen bspw. das Fördern der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, eine individuelle Passung des Lernangebots, Vielfalt und Variabi-

¹⁷¹¹ Systemtheoretisch betrachtet ist das gemeinsame Ziel immer am Maßstab der Nützlichkeit für das selbstreferentiell angelegte Individualziel orientiert. Die soziale Umwelt dient als Faktor der strukturellen Koppelung der Unterstützung des autopoietischen, psychischen Systems.

¹⁷¹² vgl. Meyer H., 2007

lität in den Herangehensweisen zum Vermeiden einer didaktischen ‚Monokultur‘ oder ein sinnstiftendes und ggf. auch kritisches Kontextualisieren der Lerninhalte.“¹⁷¹³

Wird das Feld der schulischen Vokalpraxis einer systemisch-konstruktivistisch motivierten didaktischen Betrachtungsweise unterworfen, bieten sich als Rahmen der Orientierung die „Ebenen didaktischen Handelns“ nach Kersten Reich¹⁷¹⁴ an. So beschreibt er zunächst die Ebene der „Realbegegnungen“, auf der das Subjekt „sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt [blickt] und ... sich unmittelbar ein Bild über sie [macht].“ Auch wenn die als Realität empfundenen Bilder die äußere Wirklichkeit nicht direkt abbilden, trauen „wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr ... als einer theoretisch beschriebenen, bspw. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“¹⁷¹⁵. Dass das vokale Musizieren für ein „unmittelbar empfundenenes Erleben in sinnlicher Gewissheit“¹⁷¹⁶ ein gutes Beispiel liefert, liegt aufgrund der vielfältig sinnlichen Ansprache beim und durch das Singen auf der Hand. Dyllick schlägt zur Erweiterung sinnlicher Erlebnisdimensionen in zusätzlichen Realbegegnungen Rollenwechsel beim gemeinsamen Singen vor. Ein Wechsel zwischen aktiver Sänger-, passiver Zuhörer- oder bspw. der Dirigentenrolle schafft neue Perspektiven und somit neue Wahrnehmungen. Die zweite Ebene des didaktischen Handelns ist im schulischen Kontext zumeist die dominierende Form des Handelns. In einer „Schulbuchkultur“ werden die „Repräsentationen ... leicht zur Monokultur, die andere Handlungsebenen verstellen kann.“¹⁷¹⁷ Auf dieser Ebene stehen Konventionen im Mittelpunkt, die sich im normativ-schulischen Zusammenhang sowohl in Wissensbereichen als auch in erzieherischen Komponenten widerspiegeln. Diese Konventionen regeln „in der Kultur ein je nach Interessen- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen, das insbesondere in Bildungskonzepten und Lehrplänen eine Rolle spielt“¹⁷¹⁸. Jedoch gilt es nach Reich trotz Anerkennung der Relevanz dieser

¹⁷¹³ Dyllick, 2011, S. 60

¹⁷¹⁴ vgl. 10.2.2 Das Modell der didaktischen Handlungsebenen: Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen

¹⁷¹⁵ Reich, 2008¹, S. 144

¹⁷¹⁶ Dyllick, 2011, S. 66

¹⁷¹⁷ Reich, 2008¹, S. 245

¹⁷¹⁸ Reich, 2008¹, S. 157

Repräsentationsebene, diese „vor allem durch gezielte Wechsel in die anderen Handlungsebenen zu durchbrechen“¹⁷¹⁹, um diese Monokultur des Lernens zu verhindern. Musikalische Konventionen kommen auch im Bereich der Vokalpraxis zum Tragen, wenngleich gerade beim Singen im Verhältnis zu anderen Unterrichtsthemen der Schule diese nicht in dem Maße im Vordergrund stehen. So sind Strukturelemente des Liedguts ebenso an konventionellen Vorgaben orientiert wie die Fokussierung auf Stimmideale und Gestaltungs- und Interpretationselemente. Im vorliegenden Beispiel der Chorarbeit bildet das hierarchische Verhältnis zwischen Chorleiter und Sängern ein weiteres Merkmal an Konventionalität. Nicht zuletzt bedeutet der Rückgriff auf tradierte Symbolsysteme (fixierte Noten und Texte) ein konventionelles Arbeiten, da hier „musikalische Praxis dazu genutzt [wird], Bezüge zwischen klanglichem Phänomen und symbolisch fixierten Konventionen erfahrbar zu machen.“¹⁷²⁰ Auch die Musik selbst stellt zumeist eine Repräsentation dar, da häufig auf konventionelles Liedgut zurückgegriffen wird. Dyllick fordert zu Recht eine differenzierte Untersuchung der Fragestellung, „in welchem Umfang eine Fokussierung auf Konventionen wie die oben genannten im Unterricht [gemeint ist die Vokalpraxis an allgemeinbildenden Schulen, R.K.] gewinnbringend sein kann“¹⁷²¹. Denn wenn die Begeisterung der Schüler in einem engagierten Chorprojekt Indiz eines erfolgreichen und damit gewinnbringenden Unterrichts sein darf, kann der Rückgriff auf konventionelle Vorgaben nicht grundlegend unpädagogisch sein, was im Übrigen – darauf sei nochmals hingewiesen – auch von Reich nicht bestritten wird. Von wesentlicher Bedeutung ist hier – und damit kommt die dritte didaktische Handlungsebene in den Fokus – die Reflexion als metakommunikativer Vorgang zur bewussten Hinterfragung der geleisteten Konstruktionen und als Fähigkeit des perspektivischen Wechsels. Diese von Reich auch als diskursive Ebene mit dem Bezug zu symbolischen Ordnungsprinzipien bezeichnete Reflexionsfähigkeit stellt eine zentrale Aufgabe des „Interaktionistischen Konstruktivismus“ Reichts dar. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, „nach und nach ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein aufzubauen ..., das zudem eine Viabilitätsprüfung mit eigenen Erfahrungen in seiner Lebenswelt einschließen kann“¹⁷²². Die

¹⁷¹⁹ Reich, 2008¹, S. 245

¹⁷²⁰ Dyllick, 2011, S. 67

¹⁷²¹ Dyllick, 2011, S. 68

¹⁷²² Reich, 2008¹, S. 164

Hervorhebung des Symbolischen bei Reich verweist in dessen Gebrauch des Terminus auf den sozialen Akt der Bedeutungsübereinkunft. So definiert er das Symbolische als „ein Gesamt von Bedeutungen . . . , insofern damit bestimmte Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen . . . konstruiert“¹⁷²³. Bezogen auf den vorliegenden Sachverhalt der Vokalpraxis bedeutet ein reflektierender Diskurs nicht nur die Betrachtung inhaltlicher Aspekte des gemeinsamen Singens sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit der Beziehungsebene und den damit verbundenen Bedingungen, sondern ebenso die Hinterfragung kultureller Kontexte. So sehr die Einnahme einer derartigen Metaperspektive im Grunde in jeder Form der unterrichtlichen Arbeit sinnvoll und möglich ist, so wenig wird diese Form der bewussten, reflexiven Auseinandersetzung permanent Gegenstand jeder Chorprobe eines Grundschulprojektes sein. Die Reflexion kann nur im Zusammenhang mit Realbegegnungen und Repräsentationen gesehen werden. Im konkreten Fall der schulischen Vokalpraxis kann die Reflexionsfähigkeit bspw. in Bezug auf die musikalischen Erlebnisse des gemeinsamen Singens (Realbegegnung) als Ziel einer musikalisch-ästhetischen Erziehung betrachtet werden. Wie im Bereich der Stimmbildung dieser systemisch-konstruktivistische Ansatz unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann, wird deutlich, wenn die bereits beschriebenen methodischen Vorzüge offenen Arbeitens mit dem Inhalt der Stimmschulung verbunden werden. So beschrieb bereits 1994 Wolfgang Tiemann Übungen zur Körperwahrnehmung und -haltung sowie zur unterstützenden Atmung, die selbstständig und in beliebiger Reihenfolge dem Prinzip eines Stationenlernens entsprechen.¹⁷²⁴ Die Elemente eines derartigen „Stimmparcours“ mit der Bereitstellung von klar definierten Aufgaben an den einzelnen Stationen und entsprechend notwendiger Materialien wie Bälle, Balancierbalken, Tüchern etc. entsprechen den Grundanforderungen an Gestaltungskriterien eines konstruktivistisch fundierten Lernumfelds. In einer derartigen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt Stimmbildung kommen alle drei didaktischen Handlungsebenen zum Tragen. Realbegegnungen finden in der direkten Beschäftigung mit der eigenen Stimme statt. Die Wahrnehmung und die Akzeptanz des methodischen Settings sowie der inhaltlichen Vorgaben geschehen auf der Ebene der Repräsentation.

¹⁷²³ Reich, 2002², S. 76

¹⁷²⁴ vgl. Tiemann, 1994

tionen. Schließlich ist ein reflexives Übungspotential dadurch gegeben, dass bspw. in Partnerübungen Fehler, Schwierigkeiten und Erkenntnisse mitgeteilt und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten gesucht werden können. Erfahrungen, Erlebnisse und kritische Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen lassen sich zudem in prozessbegleitenden Portfoliobögen dokumentieren. Dyllick konstatiert, dass „eine Portfolioarbeit ... den Lernenden eine maßgebliche Hilfestellung beim Entwickeln von Diskursivität in der Auseinandersetzung mit der eigenen vokalen Praxis bieten kann. Dazu tragen Aufgabenstellungen bei, die den Lernprozess aus der Perspektive unterschiedlicher Fragestellungen und Bezugspunkte in den Blick nehmen. [...] Sie knüpfen sowohl an Regeln der Verständigungsgemeinschaft ... an und verlangen den Schülerinnen und Schülern begründete eigene Positionierungen und auch Entscheidungen ab.“¹⁷²⁵

Zusammenfassend sei gesagt, dass gerade das vokale Musizieren eine intensive Realbegegnung mit hoher sinnlicher und emotionaler Relevanz darstellt. Alle drei didaktischen Handlungsebenen nach Reich lassen sich in der vokalen Praxis nachweisen und gezielt anstreben. Reflexives Handeln im Umgang mit Musik (hier mit dem eigenen Gesang sowie dem begleitenden Umfeld) als Beitrag zur ästhetischen Erziehung ist vielfältig möglich und bedarf eines bewussten Herbeiführens und einer bewussten Unterstützung durch den Lehrer.

20.3.1.5 Der Weg zur Aufführung

Neben den genannten Arbeitsgemeinschaften widmete sich eine weitere Gruppe von Schülern dem Bau der Kulissen und der Herstellung von Dekorationsgegenständen. Die Schüler erhielten die Aufgabe, zum Thema Urwald Ideen und kreative Vorschläge zur Gestaltung der Bühne zu entwickeln. Blätter verschiedenster Größe und Form an Schnüren und Leinen gerieten zu Lianen. Bäume, Büsche und Sträucher wurden aus Tonkarton geschnitten, geklebt und bemalt und letztlich um vielerlei Topfpflanzen und transportable Bäume aus dem Gebäude ergänzt. Der Fluss wurde mithilfe langer, blau bemalter Papierbahnen und Müllbeutel gestaltet. Da Ronny in einer Szene aus dem Baum sprach, entstand die Idee, eine Haushaltsleiter mit Tonkarton zu verkleiden. Als Käfig für den ge-

¹⁷²⁵ Dyllick, 2011, S. 72 f.

fangenen Ronny erhielt ein Bällewagen aus der Turnhalle eine neue Bestimmung. Stofftiere der Kinder ergänzten selbstgemalte Vögel und andere Urwaldtiere. Grüne Krepppapierbahnen an Wäscheleinen, gespannt zwischen Kartenständern, vervollständigten das Bild einer Urwaldszenerie. Die Begeisterung in der Phase der Vorbereitung im Frühjahr erfasste zunehmend auch die Elternschaft. So organisierte die Schulpflegschaftsvorsitzende eine kleine Gruppe interessierter Mütter, die sich von nun an einmal wöchentlich traf, um Kostüme zu entwickeln und zu nähen. In Absprache mit der Kunst-AG entstand nun der Entwurf eines Nipomuskostüms. Mit einem Kopf aus Drahtgestell, überzogen mit Stoff, welchen der Nipomusdarsteller festhalten musste und einem breiten Hinterteil, in das der Ronnydarsteller schlüpfen konnte, um den Eindruck zu erwecken, er säße auf seinem Rücken, übertraf das Ergebnis alle Erwartungen. Auch die Kostüme der Regenvögel entstanden in der Regie der Eltern. Als sich herumsprach, dass die Kinderstimmen über ein Mikrofon verstärkt werden müssten, meldete sich ein Vater und bot sich als Mitarbeiter einer Beschallungsfirma an, Head-Sets zur Verfügung zu stellen und bei den Aufführungen die Aussteuerung zu übernehmen. Über den Heimatverein des Ortes wurde rechtzeitig eine Bühne organisiert. Der Hausmeister besorgte ein großes Tarnnetz der Bundeswehr, welches über der Bühne aufgespannt wurde, um den intensiven Eindruck eines Urwalds noch zu verstärken. Vier Wochen vor den geplanten Aufführungen wurde ein Probenplan erstellt, der die einzelnen Arbeitsgemeinschaften zu gemeinsamen Proben koordinierte. So probte das Orchester nun erstmalig mit dem Chor; in einer anderen Probe wurden die Szenen zwischen den Schauspielern und dem Orchester abgestimmt. Die erste Gesamtprobe erfolgte eine Woche vor den Aufführungen. Für die zusätzlichen Proben wurden in der letzten Woche die 5. und die 6. Unterrichtsstunde frei gehalten. Für die nun offensichtlich werdenden Hilfsarbeiten (Dekorationswechsel während der Aufführung, Betreuung der gerade nicht agierenden Kinder, Souffleusetätigkeit u.v.m.) entstand kurzfristig eine weitere Gruppe aus Elternvertretern, Lehrerinnen und Schülern, die sich um diese Aufgaben kümmerte. Im erweiterten Kunstunterricht entwarfen die Kinder bereits vier Wochen vor der Aufführung Plakate, Handzettel und Zeitungsankündigungen, um für das Musical „unserer Schule“ zu werben und über das Vorhaben zu infor-

mieren. Selbst die Einladung der örtlichen Presse wurde als Unterrichtsgegenstand thematisiert und letztlich von den Kindern vorgenommen. Zwei Elternvertreter erklärten sich bereit, an den Tagen der Aufführungen die Kinder zu schminken, ein weiterer Vater bot eine professionelle Videoaufzeichnung der Aufführungen an.

Vor den Sommerferien kam es dann zu zwei etwa 45-minütigen Aufführungen vor jeweils etwa 400 Zuschauern, die in erster Linie aus den Familien der beteiligten Schüler stammten. Aus Platzgründen nahm der Chor auf der Empore Platz, während das Orchester sich direkt neben der Bühne wiederfand. Als Dirigent koordinierte der Autor sowohl das Orchester und die Darsteller als auch den Chor, auf der Empore unterstützt durch den Chorleiter. In den verbleibenden Tagen bis zu den Sommerferien blieben die erfolgreichen Aufführungen das Gesprächsthema in den Klassen. Die Arbeitsgemeinschaften trafen sich ein letztes Mal, um die vielfältigen Eindrücke mitzuteilen und sich in begründeten Stellungnahmen zu folgenden Fragen zu äußern: Wie ist es dir in den letzten Wochen ergangen? Was ist dir wichtig gewesen? Hast du etwas gelernt, obwohl in den AG-Stunden kein „richtiger“ Unterricht stattfand?

An dieser Stelle scheint es sinnvoll, auf der theoretischen Ebene die Erlebnisse und Ergebnisse rund um das Musical-Projekt zu kommentieren und sie in den erkenntnistheoretischen sowie in den konstruktivistisch-didaktischen Zusammenhang einzuordnen. Zur beschriebenen Diskussion als Abschluss des Projektes sei erwähnt, dass die Absicht, tiefergehende und umfassende Äußerungen der Kinder im Hinblick auf ein reflexives „Auslaufen“ zur Schulung eben dieser Reflexionskompetenz nicht wirklich umgesetzt werden konnte, da – und hier lässt sich mit Reichs didaktischen Handlungsebenen argumentieren – offensichtlich der Eindruck der Realbegegnungen derart intensiv und anhaltend war, dass eine interaktionistisch-konstruktivistische Reflexionsübung nicht anschlussfähig bzw. als Gegenstand einer strukturellen Koppelung ungeeignet war. Anders formuliert: Die Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt verständlicherweise keine Lust, sich rückblickend mit Fragen der Arbeitsform und der Vorgehensweise auseinanderzusetzen und zogen Gespräche über das unmittelbare Erlebnis vor.

Sicherlich lässt sich ein derartiges Projekt wie auch viele andere im Jahreslauf vieler Grundschulen wiederfinden. Von Seiten der Lehrerschaft werden diese außergewöhnlichen Ereignisse häufig mit dem Hinweis auf zusätzliche Arbeitsbelastungen, aber auch mit der Beschreibung herausragender, intensiver und schöner Erfahrungen für alle Beteiligten kommentiert. In der exemplarischen Dokumentation des Musicals „Nipomus und Ronny“ mag deutlich geworden sein, dass die Kriterien der Realbegnungen, der authentischen Lebensbezüglichkeit, der Handlungsorientierung im Sinne unmittelbarer Zweckmäßigkeit und der Schülerorientierung im Verständnis einer auch von Reich so verstandenen Lehrer-Schüler-Beziehung mit reflektierendem Selbstverständnis des Lehrers auch bei vorwiegend instruktiven Handlungsvorgaben zu unmittelbaren Erlebnissen und nachfolgend zu bleibenden Erfahrungen führen können. Im vorliegenden Beispiel wird außerdem ersichtlich, dass nicht nur Schüler in der Konfrontation mit lebensnahen Herausforderungen in authentischen Sachbezügen – um mit Scharf zu sprechen – leicht „anstiftungsfähig“ sind; das Engagement der Eltern und der Lehrer für die „große gemeinsame Sache“ als ein Ereignis, welches das gesamte schulische Umfeld betrifft, ist ebenso vor dem Hintergrund der konkreten, realen Aufgabe erklärbar. In dem Blick auf diese gemeinsame Aufgabe führt die Wertschätzung des Einzelnen und seiner Arbeit in gewisser Weise zur kurzzeitigen Aufhebung der üblichen schulischen Rollenverteilung mit dem Dominanzanspruch der Lehrerschaft gegenüber den Schülern (und den Eltern). Diese gewisse Symmetrie der Beziehungen, die sich aus dem Ziel der gemeinsamen Aufgabe ergibt, erstreckt sich nicht auf das unangetastete Hierarchieverhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Dieses wird jedoch quasi als unausgesprochene soziale Vereinbarung und in der Überzeugung der Sinnhaftigkeit für die pragmatische Umsetzung des Vorhabens akzeptiert.

Ein Musical-Projekt in diesem Umfang mit dem Ziel einer öffentlichen Präsentation stellt ein außergewöhnliches pädagogisches Vorhaben dar. Außergewöhnlich, da schulische Arbeit leider noch zu oft „repräsentierend“ im Sinne der didaktischen Handlungsebenen Reichs angelegt und das Lernangebot zu selten viabel an den Bedingungen struktureller Kopplungsvorgänge ausgerichtet ist. Selbstverständlich besteht schulisches Lernen nicht nur aus derartigen Projekten mit herausragenden affektiven Potentialen. Aber tendenziell ist es eine „notwendige Denkübung“, sich für eine „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ auszusprechen, als einen „Ort, an dem

man gebraucht wird.“¹⁷²⁶ Den Aspekt der sozialen Nützlichkeit und damit der Nützlichkeit im selbstreferentiellen Sinne für den autopoietischen Erhalt des psychischen Systems beschreibt von Hentig aus sozialgesellschaftlicher Sicht:

„Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies wissen lässt, indem sie sie in ‚Schulen‘ genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht – eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt. Die Jugend wird darauf pfeifen, nein darauf spucken, darauf treten.“¹⁷²⁷

20.3.2 W. A. Mozart: „Die Zauberflöte“ –

das musikalische Kunstwerk als Inhalt des Musikunterrichts

Im Folgenden soll ein Beispiel für den subjektorientierten Umgang mit historisch maßgeblichen Werken und ihren Komponisten genannt werden. In Abgrenzung zur Forderung einer am Vorbild des „hehren“ Kunstwerks fixierten Wahrnehmung liegt der Begründungszusammenhang einerseits in der generellen Wahrnehmungsschulung, andererseits in der Erschließung gesellschaftlich anerkannter Kulturgüter im Sinne einer Öffnung des „Fensters zum kulturellen Selbst“¹⁷²⁸. So bietet die Behandlung klassischer Musik grundsätzlich im Unterricht die Möglichkeit zu grundlegenden Erfahrungen im Bereich der „genuin musikalischen Kompetenz“¹⁷²⁹, da viele Beispiele alter Musik größere Unterscheidungspotentiale im Bereich musikalischer Parameter bieten als Auszüge aktueller Popmusik. Auf der anderen Seite lässt sich das „Fenster zum kulturellen Selbst“ in der Vorstellung eines mündigen Teilnehmers am kulturellen, gesellschaftlichen Leben nicht ohne Kenntnisse historischer Ereignisse und nicht ohne ein Wissen um musikali-

¹⁷²⁶ Hentig H. v., 1993, S. 178, 189, 193

¹⁷²⁷ Hentig H. v., 1993, S. 195

¹⁷²⁸ Harnischmacher, 2008, S. 227

¹⁷²⁹ vgl. Gruhn, 2003³

sche Biografien und prominente Werke der Musikgeschichte öffnen. Im Anliegen des systemischen Konstruktivismus nähert sich an dieser Stelle der Verdacht einer Unverträglichkeit mit seinem Postulat der weitgehenden Vermeidung abstrakten, lebensfernen und im Blick auf Anwendungstauglichkeit irrelevanten Wissens. Dieser Verdacht kann in erster Linie durch den Hinweis auf mögliche und tatsächliche Realbegegnungen und Lebensweltbezüge der Schüler ausgeräumt werden. Klassische Musik und Werke „großer Meister“ sind in vielerlei Hinsicht bereits im Alltag der Schüler präsent. Vielfältige Begegnungen in Form von Klingeltönen, Titelmelodien von Kindersendungen, Adaptionen in der Werbung u.v.m. lassen klassische Melodien vertraut werden, und auch die Namen prominenter Komponisten sind oftmals bereits bekannt. So bietet das Material eines am klassischen Kunstwerk und an seinem Schöpfer orientierten Unterrichtsthemas bereits gute Rahmenbedingungen einer engen Durchdringung der drei Handlungsebenen Realbegegnungen, Repräsentationen und Reflexionen nach Reich. Allein der Weg der methodischen Umsetzung und damit der Ermöglichung von Konstruktionen bzw. Re- und Dekonstruktionen unterstützt didaktische Lösungen im Sinne des systemischen Konstruktivismus. Am gewählten Beispiel sollen einerseits die Vielzahl inhaltlich möglicher Aspekte und andererseits methodische Optionen aufgezeigt werden. Dabei geht es nicht darum, einen Materialpool zu dokumentieren, der sich aus zahlreichen Publikationen, Fachzeitschriften, Lehrwerken, Online-Börsen u.s.w. zusammensetzt und umfangreich Gebrauchsmaterial für den Musikunterricht (oft und ausführlich gerade auch zu Mozarts „Zauberflöte“) bereitstellt.

20.3.2.1 Mögliche Unterrichtsinhalte des Schwerpunktthemas „Zauberflöte“

Die folgenden Hinweise stellen selbstverständlich keine abgeschlossene Auflistung inhaltlich möglicher Bezugnahmen zu Themen rund um das Hauptthema „Zauberflöte“ dar. Sie sollen nur einen exemplarischen Überblick über eine nicht didaktisch und inhaltlich reduzierte Angebotspalette liefern und zunächst ohne eine normative und an den Rahmenbedingungen realen Unterrichts ausgerichtete Engführung das Potential behandelbarer Inhalte beschreiben.

Kerninhalte:

- Inhalt der „Zauberflöte“ als zugrundeliegende Handlung
- Musikalisches Material der „Zauberflöte“
 - Ouvertüre
 - Tamino: „Zu Hilfe, Zu Hilfe!“
 - Papageno: „Der Vogelfänger bin ich ja“
 - Tamino: „Dies Bildnis ist bezaubernd schön“
 - Tamino: „Wie stark ist nicht dein Zauberton“
 - Monostatos und die Sklaven von Sarastro: „Das klinget so herrlich“
 - Verzauberungsszene
 - Marsch der Priester
 - Königin der Nacht: „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen“
 - Sarastro: „In diesen heil“gen Hallen“
 - Papageno: „Ein Mädchen oder Weibchen“
 - Pamina und Tamino durchschreiten das Feuer
 - Papageno und Papagena: „Pa – Pa – Pa ...“
 - Chor der Priester: „Heil sei euch Geweihten“
- Gattungsbegriff der Oper
- Wolfgang Amadeus Mozart: elementare biografische und zeitgeschichtliche Informationen

Erweiterte Inhalte:

- Erweiterte biografische und zeitgeschichtliche Informationen
 - Familie Mozart
 - Kindheit und Jugend Mozarts
 - Das „Wunderkind“ Mozart
 - Reise- und Lebensbedingungen des 18. Jahrhunderts
 - ...
- die Entstehungsgeschichte der „Zauberflöte“

- weitere Werke Mozarts
 - Populäre Werke
 - Gattungsbegriffe: Solokonzert, Requiem, Streichquartett, Klaviersonate,...
- das Opernhaus
 - Aufbau des Opernhauses (Bühne, Orchestergraben, Foyer,...)
 - Beschäftigte im Opernhaus (Sänger, Orchestermusiker, Dirigent, Statisten, Kostümbildner,...)
 - das nächstgelegene Opernhaus und sein Programm
 - wirtschaftliche Bedingungen der Arbeit eines Opernhauses (Eintrittskosten, Gehälter)
- Aufbau eines Sinfonieorchesters
 - Instrumentenfamilien
 - grundsätzliche Funktionsweise der Instrumente
 - Sitzordnung im Orchester
 - das nächstgelegene Sinfonieorchester
- die menschlichen Stimmlagen
 - Sopran, Alt, Tenor, Bass
- instrumentales Musizieren
 - Spiel-mit-Sätze zu einzelnen Arien (bspw. zu „Der Vogelfänger bin ich ja“ in rhythmischer und/oder melodischer Form (Glockenspiele und weitere Orff-Instrumente)
 - Spielsätze zu einzelnen Arien (bspw. zu „Das klinget so herrlich“)
 - eigene lautmalerische Kompositionen zu Inhalten der „Zauberflöte“
- Singen
 - Mit- oder Nachsingen einzelner Arien bspw. des Papageno
- Erstellen einer eigenen „Zauberflöte“-Inszenierung
 - Nachspielen der Handlung mit ausgewählten, selbstgesungenen Arien des Originals

- Nachspielen der Handlung mit Originalarien als Playbackvariante
- die „Zauberflöte“ als reines Theaterstück
- Besuch einer „Zauberflöten“-Aufführung (vorzugsweise schülerbezogen reduziert)
 - Allgemeines Verhalten in einem öffentlichen Konzert
- Die Handlung der „Zauberflöte“ als Schreibanlass zum
 - Weitererzählen und Ausschmücken einzelner inhaltlicher Sequenzen
 - Erstellen eines Drehbuches für eine eigene Aufführung
- Tanzen
 - Entwicklung einer Choreographie zu einzelnen Arien (bspw. zu dem Tanz des Monostatos und der Sklaven)
 - Übernahme einer vorgegebenen Choreographie
 - individueller Ausdruckstanz zu einzelnen Gefühlen oder Haltungen, bspw.
 - Angst: „Zu Hilfe, zu Hilfe!“
 - Liebe: „Dies Bildnis ist bezaubernd schön!“
 - (Lebens-)Freude, Fröhlichkeit: „Der Vogelfänger bin ich ja“
 - Wut: „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen!“
 - Güte, Erhabenheit: „In diesen heil’gen Hallen“
 - ...
- Bildnerisches Gestalten
 - jegliche Form der bildnerischen Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der „Zauberflöte“
- Mozart und die „Zauberflöte“ als Sekundärpräsenz in der Gegenwartskultur
 - Popsong Falco: „Rock me, Amadeus!“ (1985)
 - Zeichentrickserie: Little Amadeus – Die Abenteuer des jungen Mozart (2006)
 - Beispiele aus der Werbung
 - ...

Diese Liste an Beispielen möglicher Anschluss-themen zum Grundinhalt der „Zauberflöte“ ist genauso unvollständig wie eine komplette Berücksichtigung aller Themen im Unterricht unmöglich erscheint.

20.3.2.2 Mögliche Dimensionen der Behandlung des Themas

1. Das „Kunst-der-Stunde“-Konzept als klassenübergreifendes Projekt

In Anlehnung an das „Kunst-der-Stunde“-Konzept, welches Winkler als Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht dokumentiert hat¹⁷³⁰, sei im Folgenden jene Grundidee der „Aktionsräume für Musik“ für das exemplarische Thema der „Zauberflöte“ als Unterrichtsgegenstand eines vierten Schuljahres im normativ-unterrichtlichen Rahmen der Grundschule weitergedacht. Mit Blick auf die genannten Möglichkeiten der unmittelbaren und weiterführenden Inhalte drängt sich der Gedanke einer individuellen Schwerpunktsetzung mit der Ermöglichung räumlicher Trennungen auf. Folgende Planung sei beispielhaft angenommen: Die Klassen- und Musiklehrer eines vierten Jahrgangs, der aus drei Klassen besteht, beabsichtigen, für das Thema „W. A. Mozart: ‚Die Zauberflöte‘“ eine Woche lang in der Kernzeit der dritten und vierten Stunde die Klassenstrukturen aufzulösen und allen Kindern – etwa 75 Schüler seien angenommen – grundsätzlich dieselben Angebote zu den Themen zu unterbreiten. Es wird beabsichtigt, den Schülern neben einem Pflichtprogramm Wahlpflichtmöglichkeiten anzubieten, die sie je nach Interessenlage (und ggf. unter Berücksichtigung organisatorischer Grenzen) wählen und bearbeiten können. Hier soll ein Gedanke berücksichtigt sein, den Winkler als konstituierendes Element des „Kunst-der-Stunde“-Konzepts bezeichnet und der im vorliegenden Verständnis dieser Arbeit eine grundsätzliche Aufgabe der Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Musikunterricht darstellt:

„Das Konzept geht von der Vorannahme aus, daß die Auseinandersetzung mit Kunst – und im speziellen Fall mit Musik – nicht alleine neue Erkenntnisse über das im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende Kunstwerk liefert. Sie ermöglicht auch Erfahrungen über die eigene Person, das Kennenlernen per-

¹⁷³⁰ vgl. Winkler, 2002

*sönlicher Stärken und Grenzen, das Entdecken neuer Möglichkeiten oder das Scheitern von bestimmten Ansprüchen, sofern die Begegnung mit dem Kunstwerk in einem handlungs- und erlebnisorientierten Rahmen erfolgt.*¹⁷³¹

So steht dem Raumaktionsangebot zunächst eine allgemeine Einführung der „Zauberflöte“ mit Blick auf die oben genannten Kerninhalte bevor. Es soll hier im Hinblick auf bedingungsabhängige Faktoren wie Vorerfahrungen der Schüler, Zeitangebot für das Projekt, schulorganisatorische Kriterien u. v. m. nicht der Umfang dieser Einführungsreihe vorgedacht werden. Bspw. wäre im Einzelfall zu entscheiden, wie viel musikalisches Material der „Zauberflöte“ in dieser Phase vorgestellt wird bzw. welche Arien u. U. den Raumaktionen vorbehalten bleiben sollten. In Kenntnis der Rahmenhandlung, der „wichtigsten“ Arien sowie grundlegender Informationen über den Komponisten und sein Umfeld wären die Schüler vorbereitet für die Wahlpflichtbereiche der Raumaktionen. Die Entscheidungen über methodische Fragen in dieser Einführungsphase von einer lehrergeleiteten Frontalsituation bis zu den üblichen Merkmalen des freien, selbstorganisierten Lernens wären sicherlich im Rahmen der konkreten Unterrichtsbedingungen zu treffen. Im Zusammenhang mit dem didaktischen Problem der subjektiven Irritation müsste der Lehrer – wie grundsätzlich in jeder anderen pädagogischen Situation auch – diese Frage mit dem Blick auf zu erwartende Lernerfolge in der speziellen Unterrichtssituation beantworten. Nach dieser Einführungsreihe, die mit der „Introduktion“ des „Kunst-der-Stunde“-Projekts vergleichbar ist, folgt als „Promenade“ die Besichtigung der angebotenen Aktionsräume, um sich über die jeweiligen Angebote zu informieren. Im Anschluss daran entscheiden sich die Schüler für eine Aktionsform. Folgende Raumaktionen sind denkbar:

Bewegen: Die Schüler lernen die Arien „Zu Hilfe, zu Hilfe!“ (Angst), „Dies Bildnis ist bezaubernd schön!“ (Liebe), „Der Vogelfänger bin ich ja“ (Freude, Fröhlichkeit), „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen!“ (Wut) und „In diesen heil’gen Hallen“ (Erhabenheit, Güte) unter dem Gesichtspunkt der jeweils charakteristischen Empfindung kennen und ordnen sie in dieser Phase der „Begegnung“ in den inhaltlichen Zusammenhang der Oper ein. Im „Zentrum“ steht

¹⁷³¹ Winkler, 2002, S. 182

nun die Anregung, in Formen von Bewegungsimprovisationen individuelle Möglichkeiten der tänzerischen Darstellung der jeweiligen Gefühle zu schaffen. Dem Sinn zielgeleiteter Improvisation folgend gilt es hier, persönliche Spielräume in einem gesetzten Rahmen zu erkunden. Die methodische Gestaltung in dieser „Zentrums“-Phase bietet mehrere Möglichkeiten: So ist es denkbar, den Schülern nun sukzessive die einzelnen Arien mit dem jeweiligen Thema anzubieten und somit den Fokus auf jeweils eine Empfindung zu legen. Das setzt eine lehrerseitig gesteuerte zentrale Musikwiedergabe voraus. Es könnte die Anregung erfolgen, eine zwar individuell gestaltete, aber unter bestimmten Gesichtspunkten aufeinander abgestimmte Gesamtdarstellung anzustreben. Eine andere Form des methodischen Umgangs wäre die Bereitstellung aller vorgesehenen Arien zur individuellen Entscheidung, welches Gefühl nun als nächstes Thema der Darstellung sei. Dieses Vorgehen setzt eine ausreichende Anzahl transportabler Wiedergabegeräte voraus. MP3-Player böten bspw. die Möglichkeit, individuell auf das gewünschte Musikstück zugreifen zu können. Sicherlich wäre dieses methodische Verfahren ein Beitrag zur größeren individuellen Freiheit im Umgang mit der Aufgabe. In dem Fall wäre zu berücksichtigen, inwiefern die Schüler in der Lage wären, ohne lehrerseitige oder durch Mitschüler inspirierte Unterstützung eigenständige Lösungen zu finden, die einer individuellen Plausibilität folgen und keine der Beliebigkeit zuzuordnende Entscheidungswillkür darstellen würden. Der Gedanke einer abgestimmten Gesamtdarstellung wäre auf diesem Wege sicherlich nicht umsetzbar. Die Arbeit dieser Form der freien Ausdrucksbewegung erfordert insbesondere in der Phase des „Paroli“ eine reflexive Betrachtung und Begründung des Handelns. Das Reflexionsgespräch erscheint in dem erst genannten Vorschlag des fixierten Nacheinanders der einzelnen Empfindungsthematiken einfacher zu organisieren und sinnvoller durchzuführen. Eine Hilfestellung wären sicherlich Gespräche des Raumleiters mit den Schülern über persönliche Erfahrungen mit den thematisierten Empfindungen.

Darstellen: Diese Tätigkeit kann in enger Beziehung zur Aktion Bewegen stehen. Allerdings werden hier durch das Einnehmen einer „Rolle“ die Gestik und die Mimik konkreter inhaltlich festgelegt. Winkler spricht von einem „Einnehmen von Rollen und Erfinden von Szenen in einem nonverbalen Theater: Handlungs-

abläufe und Szenen erfinden. Rollen ausdenken, theatralisch auftreten, Posen und Handlungen erproben, körpersprachlich kommunizieren, symbolische Requisiten benutzen.“¹⁷³² Mit dem Blick auf die zugrundeliegende „Zauberflöte“ wird dieses Spektrum darstellerischer Möglichkeiten durch den bereits vorgegebenen Handlungsrahmen erweitert. Das „Kunst-der-Stunde“-Projekt geht von der Grundidee aus, dass in einer Art Fantasiereise Elemente einer absoluten Musik als „lebende ‚Wesen‘ impliziert [werden], die einen besonderen – musikalischen, rhythmischen, stimmungshaften – Charakter aufweisen. Die Teilnehmer begegnen auf ‚ihrer‘ Reise zu einem unbekanntem Ziel diesen Wesen und beginnen einen Identifikationsprozess.“¹⁷³³ Mit dem Blick auf die szenisch-dramatische Rahmenhandlung als programmgebendes Element der Musik Mozarts erweitert sich das Spektrum der darstellerischen Möglichkeiten auf konstruktive, re- sowie dekonstruktive Umsetzungen inhaltlicher Teilaspekte. Beginnend mit der Vorstellung einer rekonstruktiven Erarbeitung einer eigenen Version der „Zauberflöte“ mit an den zeitlichen Umfang der Raumaktion angepasste textliche und dramaturgische Reduktionen der Originaloper über Neukonstruktionen inhaltlich angelehnter Szenen (bspw. aus dem Leben der Königin der Nacht und ihrer Tochter Pamina, aus dem Familienleben von Papageno und Papagena oder einer zukünftigen Freundschaft zwischen Tamino und Papageno) bis hin zu Neuschöpfungen des Ausgangs der „Zauberflöte“ („Was wäre passiert, wenn Tamino die Prüfungen nicht bestanden hätte?“). Auch in diesem Zusammenhang der darstellerischen Gestaltung vollzieht sich die Tätigkeit des Raumleiters im didaktischen Feld zwischen dem Setzen von Regeln, dem Abstecken von Rahmenbedingungen, um Handlungsmöglichkeiten zu erschließen und dem Angebot des freien Entwickelns und Erfindens von Szenen, Texten und Handlungsbezügen. Auch hier gilt der Grundsatz einer Herbeiführung von individueller Plausibilität. Die Schüler sollen Erfahrungen im darstellerischen Gestalten sammeln und auf diesem Wege Erkenntnisse über sich selbst erhalten. Individuelle Plausibilität ergibt sich demnach in der Vermeidung spielerischer Entscheidungswillkür. Die Phase

¹⁷³² Winkler, 2002, S. 185

¹⁷³³ Winkler, 2002, S. 236

des „Paroli“ bietet auch hier die Möglichkeit eines wichtigen reflektorischen Betrachtens der subjektiven Erfahrungen.

Malen: Nach Klaus Müller „erfüllen [unbestreitbar] alle Spielarten der *Kunst* am deutlichsten den Anspruch, alternativ zur Realität Wirklichkeiten zu konstruieren“¹⁷³⁴. In allen künstlerischen Prozessen werden „Weisen der Welterzeugung“¹⁷³⁵ repräsentiert. Das bildnerische Gestalten lässt im vorliegenden Zusammenhang der „Zauberflöte“ wiederum mehrere Möglichkeiten zu. Wird die Entscheidung über den Inhalt des anzufertigen Bildes den Schülern überlassen, so werden vermutlich vorzugsweise Darstellungen einzelner Szenen der Rahmenhandlung entstehen. Diese Form des Rekonstruierens entspricht der kindlichen Praxis konkreter „realitäts“-abbildender Malerei und ist wohl die meist geübte Form der bildlichen Darstellung. Dass auch in diesen Schülerbildern subjektive Ausdrucksformen zum Tragen kommen, zeigt sich bisweilen an ungewöhnlichen Größenverhältnissen. In der Raumaktion „Malen“ wäre – und damit würde eine enge Verbindung zur Aktion „Bewegen“ geschaffen – die thematische Grundlegung der in den entsprechenden Arien zum Ausdruck kommenden Gefühle eine Option der Vorgabe. Gefühle bildnerisch darzustellen erfordert in der „Begegnung“ vor dem eigentlichen Zentrum eine Auseinandersetzung mit der Frage der Darstellungsmöglichkeiten von Gefühlen. So können Farben in der Beschreibung von Empfindungen Bedeutung erlangen. Die Zusammenstellung der Farben bzw. deren Kompositionsmöglichkeiten auf dem Blatt, Techniken und Malmaterialien sowie belebende oder beruhigende Formelemente können diskutiert werden. Die zwangsläufige Symbolhaftigkeit lässt sich sowohl in konkreten Personen- oder Szenendarstellungen als auch in abstrakten Farb- und Strukturelementen wiedergeben. Wiederum sei auf die Notwendigkeit einer subjektiven und individuellen Plausibilität hingewiesen. Eine reflektierende Auseinandersetzung in der „Paroli“-Phase könnte Entscheidungsgründe für die Wahl der Gestaltung transparent werden lassen. Wie in den vorangegangenen Raumaktionen ist es auch hier wieder der systemischen Betrachtung des Lehrers bzw. des Raumleiters

¹⁷³⁴ Müller K., 2001, S. 34

¹⁷³⁵ vgl. Goodman, 1990

überlassen, das didaktische Problem der subjektiven Irritation durch einen begründeten Mittelweg zwischen Einschränkung und der Vorgabe an Materialien, Farben, etc. und der Zurverfügungstellung von künstlerischen Freiräumen zu entscheiden. Diese Entscheidung fällt sicherlich noch etwas enger zugunsten der Vorgaben aus, wenn bspw. die Erstellung eines großen, gemeinsamen Bildes in Angriff genommen wird, da die Aspekte der sozialen Rücksichtnahme und der Anpassung zugunsten eines gemeinsamen Ziels in Betracht gezogen werden. An dieser Stelle darf aufgrund umfangreicher systemtheoretischer Erläuterungen an früherer Stelle der kurze Hinweis auf die Bedeutung des sozialen, gemeinsamen Handelns für die Selbstreferenz des psychischen Systems genügen. Die dargestellten Gedanken sind nur ein kleiner Auszug des umfangreichen Potentials, das sich aus der Aufgabenstellung des bildnerischen Darstellens von Elementen der „Zauberflöte“ ergibt.

Musizieren: Sicherlich trennen sich die möglichen Themen dieses Aktionsraumes in die Frage, ob das musikalische Material Mozarts unmittelbare Grundlage der Arbeit darstellt und somit vermutlich eher rekonstruktiv Bedeutung erlangt oder ob im Sinne des oben beschriebenen Transfers von emotionalen Inhalten der Oper eigenständige Neukompositionen erstrebt werden, in denen praktisch die instrumentalmusikalische Variante der Raumaktion „Malen“ zum Tragen kommt. Der ersten Idee kommt der volksliedhafte Charakter einiger Arien zugute, die teilweise auf wenige Harmonien begrenzt sind. So ergeben sich Möglichkeiten von Spiel-mit-Stücken oder eigenständigen Liedsätzen. Wie weit und in welchem Rahmen Liedbegleitungen oder Neufassungen umsetzbar sind, hängt natürlich einerseits von den schulischen Ressourcen an hauseigenen Instrumenten (vorzugsweise Orff-Instrumente) und andererseits von den instrumental-fähigkeiten der teilnehmenden Schüler ab. Grundsätzlich gelten hier die Grundsätze, die unter „20.3.1.3 Arbeitsgemeinschaft Orchester“ erörtert worden sind. Der Raumleiter erhält somit die anspruchsvolle Aufgabe, den Schülern ihren Fähigkeiten gemäße Aufgaben zuzuweisen. Der unter dem Postulat einer konstruktivistischen Didaktik kritische Aspekt dieser instruktiven Anleitung ist ebenfalls in dem genannten Zusammenhang diskutiert worden und soll hier nicht wiederholt werden. Im Blick auf strukturelle Elemente der jeweiligen zugrunde

liegenden Kompositionen erhält die Form der Spiel-mit-Stücke eine unmittelbare, selbst erfahrbare Komponente. Im Falle eines transferierenden Angebots durch den Raumleiter stellen sich ähnliche Anforderungen und Bedingungen wie im vergleichbaren Angebot der Raumaktion „Malen“. Die einer Äußerung von Gefühlen innewohnende Symbolik bedarf einer kommunikativen Aushandlung und Absprache, ohne dass dem subjektiven, kreativen Gestalten die individuelle Kraft genommen wird. Es ist wiederum die persönliche Plausibilität, die als Lernzuwachs in der eigenen Reflexionskompetenz angestrebt wird. Die Fähigkeit der Selbstreflexion und der sprachlichen Mittelbarkeit stehen für das erweiterte Lernziel einer „Öffnung des Fensters zum kulturellen Selbst“. Wie in der Raumaktion „Malen“ ist auch hier eine Gemeinschaftskomposition denkbar, die ebenso besonderer Absprachen und Festlegungen bedürfte.

Sprachspiele: Winkler verdeutlicht die Bedeutung dieses Aktionsraumes, indem er auf die Möglichkeiten der Sprache als ein Mittel der Analogiebildung und Formalisierung mit dem Ziel der Ordnung von Eindrücken und Erlebnissen hinweist. Durch den Einsatz der Sprache lässt sich Distanz zum Erlebten schaffen, wodurch subjektive, unmittelbare Erfahrungen vergleichbar und kommunizierbar werden. Das „Erfinden von Wörtern und Texten: Erzählungen, Geschichten, Gedichte, Briefe, Phantasiewörter, Wortspiele, Textbilder, Regiepläne, Textunterlegungen“¹⁷³⁶ beschreibt grob den Spielraum möglichen Handelns. Das Themenfeld der „Zauberflöte“ verweist in diesem Zusammenhang sowohl auf unmittelbare Bezüge zum Inhalt und zu den Figuren der Handlung als auch auf Themen, die flankierend Aspekte bspw. der Entstehung der Oper, des Komponisten W. A. Mozart, der geschichtlichen Alltagsbezüge o.ä. aufweisen. Briefe von Amadeus an seine Schwester Maria Anna oder den Vater Leopold können zugrunde gelegt, nachgeschrieben, beantwortet werden. Auszüge des Librettos bieten sich zur Umgestaltung und Neuformulierung an. Die Lebensumstände bspw. der Mozartkinder lassen sich nachlesen, kommentieren, kinderschutrechtlich deuten und die eigenen Lebensumstände schriftlich vergleichen. Plakate der Uraufführung erhalten ein neuzeitliches Sprachdesign und Rezensionen erfolgter

¹⁷³⁶ Winkler, 2002, S. 185

Aufführungen können nachgelesen, kommentiert oder gar selbst erstellt werden. Das Angebot dieser Raumaktion lässt sich vielfältig gestalten und den Bedürfnissen angepasst.

Spurensuchen: Dieser Forschungsbereich ermöglicht ein gestalterisches Umgehen mit jeglicher Form von „Informationen, Daten, Quellentexten, Bildern: Auseinandersetzung mit dem Inhalt/der Aussage des Musikstücks, Untersuchen, Bearbeiten des Notentextes, Arbeit mit dem Walkman/Discman; ... vergleichendes Hören unterschiedlicher Fassungen, Beschäftigung mit der Persönlichkeit des Komponisten und seiner Biographie“¹⁷³⁷. Winkler spricht von dieser Raumaktion als ein „Kunst-der-Stunde“-Projekt im Kleinen. Hier erhalten die forschenden Schüler vorstrukturiertes Material einschließlich einiger Aufgabenstellungen und Hinweise zum Umgang mit dem Material. Sicherlich wird in der Bereitstellung akustischer Beispiele heutzutage eher der Computer mit seinen digitalen Audiodateien oder der MP3-Player zum Einsatz kommen. Grundsätzlich bietet sich das umfangreiche Begleitmaterial in zahlreichen Lehrwerken, Kinderzeitschriften, Online-Angeboten u.ä. an, um den Schülern Angebote zum „Spurensuchen“ zu erstellen. An dieser Station wird vermutlich das Arbeiten eher individuell ausgerichtet sein. Der Raumleiter wird die Aufgabe haben, die Schüler zu begleiten, ihnen im Bedarfsfall Hilfestellung zu leisten und darüber hinaus grundsätzlich Ansprechpartner für Fragen der Schüler zu sein. In dieser Aufgabe symbolisiert sich das didaktische Grundverständnis eines konstruktivistisch arbeitenden Lehrers, der die Verantwortung für die Arbeits- und Lernergebnisse bewusst bei den Schülern belässt und unter Verzicht auf Wertungen und Leistungsbezügen den Schülern den Raum für eigene Erfahrungen ermöglicht, den sie benötigen.

In den vorangegangenen Ausführungen sollte der Versuch skizziert werden, das „Kunst-der-Stunde“-Projekt auf ein klassenübergreifendes Projekt zu Mozarts „Zauberflöte“ im Rahmen der Grundschule weiterzudenken. Dabei ging es nicht um eine anwendungsfähige Gebrauchsanweisung, sondern um eine beispielhafte Deklination eines Musikunterrichtsprojekts aus dem Themenbereich der Kunstwerkbehandlung im Rahmen der Primarstufe aus systemisch-kon-

¹⁷³⁷ Winkler, 2002, S. 185 f.

struktivistischer Perspektive, welches seine Umsetzbarkeit nur in der Herunterbrechung auf konkrete schulische Bedingungen erlangen kann. Im Hinblick auf die motivationale Wirkung der Erstellung eines Produkts bietet sich die Fokussierung auf eine abschließende Präsentation an, in der unter dem Thema „Ableitungen aus Mozarts „Zauberflöte“, die Ergebnisse der einzelnen Raumaktionen multimedial zusammengefasst werden. Denkbar sind Tanzvorführungen als Bewegungsimprovisationen zu den thematisierten Gefühlen, instrumental begleitet durch die Ergebnisse der Raumaktion „Musizieren“. Gerahmt werden könnte diese Veranstaltung durch ausgestellte Bilder und Texte. Letztere sind auch je nach Textform als mündliche Vorträge in den Gesamttablauf integrierbar. Ob szenische Darstellungen, Prosatexte inhaltlicher Weiterführungen oder bspw. kleine Kurzvorträge über interessante Rahmeninformationen in die Präsentation eingebaut werden, hängt natürlich sowohl von den Zielen und Ergebnissen der einzelnen Raumaktionen als auch von den Bedingungen an eine Gesamtdramaturgie einer derartigen Präsentation ab. Als Zielpublikum sind sowohl die erweiterte Schülerschaft und die Elternschaft als auch eine erweiterte Öffentlichkeit – eventuell durch die örtliche Presse informiert – denkbar. Steht die Präsentation am Ende des Projektes, gilt es jedoch, die Arbeit der Raumaktionen nicht für diesen Anlass zu instrumentalisieren und die Abläufe in den einzelnen Gruppen nicht im Hinblick auf eine erfolgreiche Aufführung zu lenken. Im besten Falle ist eine erfolgreiche Präsentation der Ergebnisse das sehens- und hörensweite Nebenprodukt einer an der Lernentwicklung der Schüler fixierten Projektarbeit. Dieses exemplarische Gedankenexperiment einer Übertragung des „Kunst-der-Stunde“-Projekts beschreibt sicherlich die Ausnahmesituation eines fächerübergreifenden Unterrichts, wie er nicht der täglichen Praxis entspricht und aufgrund schulorganisatorischer Rahmenbedingungen entsprechen kann. Organisatorisch leichter durchführbar wird das vorliegende Thema als eine in den Rahmen des „normalen“ Musikunterrichts integrierte Form des offenen Arbeitens.

2. Offenes Arbeiten im Rahmen des Musikunterrichts

An dieser Stelle soll der Gedanke des projektorientierten Arbeitens nicht anhand zahlreicher begriffstheoretischer Abgrenzungen und Abgrenzungsversuche formuliert werden, sondern auf der Grundlage der aus konstruktivistischer Sicht herausragenden Unterrichtsmerkmale des möglichst selbstständigen Arbeitens. Die vereinzelt vermutete Gefahr, dass in der Fixierung auf Merkmalskataloge „*kein* (vorfindbarer) Unterricht Projektunterricht ist und zugleich *jeder* Unterricht als (mehr oder weniger) projektorientierter Unterricht gelten kann...“ und somit der Projektunterricht seine „klare Kontur“ verlöre¹⁷³⁸, scheint normorientierten Ursprungs zu sein. Durch ein Ausweichen auf den Begriff des „projektorientierten Unterrichts“ und der damit verbundenen Umgehung einer rigiden und idealtypischen Merkmalerfüllung geraten die Merkmale in den Vordergrund, die aus konstruktivistischer Sicht elementar und konstituierend für subjektorientierten Unterricht sind. Als grundlegende Merkmale eines projektorientierten Unterrichts und damit repräsentativ für jeden handlungsorientierten Unterricht nennt Reich¹⁷³⁹

- die Verzahnung von Theorie und Praxis
- die Integration von Lern- und Reflexionsort
- die Arbeit an komplexen Aufgaben
- die selbstständige Bearbeitung durch den Lerner.

In seinem Ablauf favorisiert Reich das an Dewey orientierte problemlösende Handlungsschema mit den Kriterien emotionale Reaktion, Problemstellung, Hypothesenbildung, Überprüfung und Anwendung. Für die didaktische Strukturierung des musikunterrichtlichen Themas schlägt Reich ein Phasenmodell mit den Stufen Vorbereitung, Einstieg, Planung, Realisation, Auswertung, Präsentation und Abschluss vor. Wenngleich die Form des projektorientierten Arbeitens den Grundsätzen einer selbstständigen, aus dem Lerngegenstand heraus komplexen und unmittelbaren Arbeits- und Lernweise idealiter zu entsprechen scheint, kann

¹⁷³⁸ Hänsel, 1982, S. 17

¹⁷³⁹ vgl. Reich, 2009

im konkreten Unterrichtsfall eine engere Unterrichtskonzeption sinnstiftender sein, da „Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit ohne Anleitung und Hilfe in stärker gelenkten Unterrichtsphasen nicht gelingen kann.“¹⁷⁴⁰ Hegele betont den Mittelweg zwischen Lenkung und Freiheit:

„Offenheit und Geschlossenheit stellen ... keine Gegensätze dar, sondern bilden ein Kontinuum unterschiedlicher Grade von Lenkung bzw. Freisetzung, das der/die Lehrerlin, entsprechend den Voraussetzungen der Schüler, der Struktur des Lerngegenstandes und anderer Faktoren voll auszuschöpfen hat.“¹⁷⁴¹

So wird der Grad des Lebensweltbezuges oder des methodischen Erfahrungsschatzes die Wahl der Arbeitsform wesentlich beeinflussen. Das Stationenlernen ist im Gegensatz zum projektorientierten Lernen eine stärker gelenkte Form des Arbeitens, bei der an verschiedenen Lernstationen Arbeitsaufträge hinterlegt sind, die selbsterklärend sind und üblicherweise in beliebiger Reihenfolge unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Die intendierte Absicht, die Schüler nach eigenen Interessen und Fähigkeiten ihren Lernweg gestalten zu lassen, bedarf jedoch einer wohlüberlegten und vielseitig angelegten Struktur des Lernangebotes, um nicht nur eine Alibifunktion für freies Arbeiten darzustellen. Sinnvoll geplant und eingesetzt, „bietet Stationenarbeit ausreichend Variabilität bei der Wahl der Sozialformen, der methodischen Möglichkeiten und der Medien, um den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder gerecht werden zu können“¹⁷⁴². Reich attestiert, dass „die Methode ... den Lernenden eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses zu[weist]. Damit steht sie anderen handlungsorientierten Methoden nahe.“¹⁷⁴³ Die Übergänge zu weiteren Methoden des offenen Arbeitens sind fließend. Wird das Stationenlernen so weit geöffnet, dass Schüler Stationen selber planen und gestalten können, ist der Weg zur Werkstattarbeit¹⁷⁴⁴ nicht weit, „bei der die Kinder aufgrund siche-

¹⁷⁴⁰ Hegele, 1996, S. 8

¹⁷⁴¹ Hegele, 1996, S. 8

¹⁷⁴² Hegele, 1996, S. 8

¹⁷⁴³ vgl. Reich, 2009

¹⁷⁴⁴ vgl. Reichen, 1991

rer gewordener Beherrschung von Arbeitstechniken, größerer Selbstständigkeit und reiferen Sozialverhaltens kreativer, freier und souveräner mit komplexeren Themen, Materialien und Arbeitsvorschlägen umgehen können, als es in der klassischen Stationenarbeit vorgesehen ist“¹⁷⁴⁵.

Bezugnehmend auf die konkrete Vorlage einer Unterrichtsreihe zum Thema der „Zauberflöte“ sei noch einmal der Blick auf die genannten grundlegenden Merkmale eines von Aktivität, Kreativität und Selbstständigkeit geprägten Unterrichts genannt, die Reich für den projektorientierten Unterricht aufzählt. Die Begründung für die Wahl einer Stationenarbeit im vorliegenden Beispiel mit ansatzweise gelenkter und geplanter Struktur liegt in dem vermuteten Lebensweltbezug und einer partiellen Unerfahrenheit in der medialen Ausweitung des Themas. So darf angenommen werden, dass der Bezug der Schüler zur klassischen Musik, zur Welt der Oper und zur Person W. A. Mozarts deutlich geringer vorhanden ist als bspw. bei typischen Sachunterrichtsthemen wie dem „Wasserkreislauf“ oder „Tiere im Winter“. Auch ein musikunterrichtliches Thema „Popmusik“ dürfte mehr Anknüpfungspunkte bieten als die Auseinandersetzung mit klassischer Musik. Dazu kommt, dass selbst für arbeitsmethodisch erfahrene Schüler eine freie Arbeitsform, die gezielt akustische Hörphänomene mit den jeweils notwendigen medialen Voraussetzungen einbezieht, als weitgehend unbekannt anzunehmen ist.

Deshalb sei eine Unterrichtsreihe angedacht, die das Thema W. A. Mozart und die „Zauberflöte“ in einer Mischform aus gemeinsamen, lehrerinitiierten Frontalmomenten und einer Stationenarbeit mit diversen, unterschiedlich strukturierten und multisensorisch angelegten Arbeitsaufträgen umsetzt. Das Ziel dieser Unterrichtsreihe wäre einerseits eine Erweiterung von Wissens-elementen unterschiedlicher Kategorien (sozialgeschichtlich, musikgeschichtlich, musiktheoretisch, usw.) und andererseits eine Form der ästhetischen Wahrnehmungsschulung, auf der Metaebene als Erweiterung der Möglichkeiten auf dem Weg zur Öffnung des „Fensters zum kulturellen Selbst“ zu verstehen, welche über den Ausbau der vier von Harnischmacher benannten grundlegenden Kompe-

¹⁷⁴⁵ Hegele, 1996, S. 9

tenzbereiche Reflexionskompetenz, Psychomotorische Kompetenz, Handlungskompetenz und Soziale Kompetenz zu einer Förderung der „Störungsresistenz musikbezogenen Handelns und [der] Handlungsstabilität“ und zum Abbau „externaler Handlungshemmungen“¹⁷⁴⁶ führt. Vereinfacht gesagt, liegt das Ziel dieser Reihe in der Aneignung von Wissen über die Oper „Die Zauberflöte“ bzw. die Person W. A. Mozarts und in der Übung des reflektierenden Musikhörens. In der Formulierung der Sekundärziele fordert das Konzept des selbsttätigen und selbstentscheidenden Arbeitens die Möglichkeit, einzelne Arbeitsbereiche nicht nur von der Reihenfolge her selbst zu bestimmen, sondern aus einem überreichen Angebot potentieller Lernbereiche interessengeleitet Auszüge zu bestimmen und somit andere Lernbereiche zu vernachlässigen. So sind neben für alle Schüler verpflichtende Grundbereiche Wahlbereiche denkbar, für die sich die Schüler entscheiden können.

Unter diesen Prämissen lässt sich exemplarisch eine Unterrichtsreihe vorstellen, in der die Vorstellung der Handlung und einzelner, ausgewählter Arien sowie grundlegende Informationen über die Gattung der Oper und den Komponisten Kernthemen einer frontalen Einführung sind. Die Kernhandlung der „Zauberflöte“ liegt als kindgemäße Textfassung inzwischen in vielerlei Varianten vor.¹⁷⁴⁷ Sie als Märchen den Kindern vorzulesen, schafft vielfältige Möglichkeiten der Konstruktion eigenständiger Wirklichkeiten, indem Figuren und Handlungselemente durch die eigene Fantasie individuelle Konturen annehmen und ein eigener Bezug zu ihnen aufgebaut wird. Gelenkt und eingeschränkt werden diese inneren Bilder durch die Hinzunahme äußerer Abbildungen. Dennoch bleiben die Handlungsfiguren durch die individuelle Bedeutungszuweisung immer auf die Person des Betrachters bezogene Konstruktionen. Eine Vorstellung des Inhalts in dieser Art lässt sich mit ausgewählten Musikbeispielen aus der Oper unterlegen. So erhalten die Schüler einen ersten Eindruck von den Charakteren der Figuren und typischen Arien. Je nach Erfahrung der Schüler im Umgang mit Formen klassischer Musik bzw. im speziellen Fall mit den Gesangsformen der Oper bedarf es im Anschluss an das Hören eines reflektierenden und klärenden Gesprächs. Eine ergänzende Form

¹⁷⁴⁶ Harnischmacher, 2008, S. 18

¹⁷⁴⁷ vgl. z. B. Streit & Lesch, 1991

der Einführung könnte das teilweise Abspielen einer geeigneten Hörspiel-CD sein, die in dialogischer, erklärender und musikalischer Form in die Welt der Oper einführt. Auch der Besuch einer geeigneten Kinderoper kann als Einstieg in das Thema gewählt werden.¹⁷⁴⁸ In der dieser Einführung folgenden Phase der Stationenarbeit gelten die üblicherweise als bekannt vorauszusetzenden Grundsätze der Gliederung und Organisation, die den Schülern helfen, einen möglichen Weg durch das methodische, soziale und inhaltliche Angebot zu finden, ohne wichtige Ziele und Arbeitsstrukturen aus den Augen zu verlieren. Die Angebote müssen selbsterklärend, benötigtes Material ausreichend und erkennbar vorhanden und methodische Vorgehensweisen eingeübt und bekannt sein. Ein differenziertes Material bzw. differenzierte Aufgabenstellungen ermöglichen unterschiedliche Anspruchsniveaus zur Förderung und Forderung der Schüler. Die Aufgabenstellungen sind idealerweise mit Selbstkontrollmöglichkeiten versehen. Den Schülern muss bekannt sein, was sie nach Beendigung ihrer Arbeit mit den fertigen Ergebnissen anfangen sollen, wie sie sinnvoll dokumentiert, sachgerecht abgelegt und wiederfindbar aufbewahrt werden. Das kann das Abheften in einem eigens für dieses Thema vorgesehenen Ordner sein. All das entspricht den Grundsätzen einer selbstständigen Stationenarbeit, die neben den inhaltlichen Aufgaben das permanente Üben funktionaler, methodischer Kompetenzen berücksichtigt. Ein derartig strukturiertes Stationenlernen mit seinem Anspruch an ein methodisches Kompetenztraining und an ein Üben selbstständigen Beschaffens benötigter Informationen erfordert das Vorhandensein umfangreicher und zeitgemäßer Informationsquellen. Klasseninterne Büchertische und Möglichkeiten zum Besuch einer örtlichen Bücherei bieten klassische Zugänge zu benötigten Informationen. Die Informationsbeschaffung via Internet über geeignete Kinderportale erfordert aufgrund bekannter Gefahren die Vorbereitung der Zugänge durch die Lehrperson. Eine besondere Herausforderung des Stationenlernens im Fach Musik stellt die Bereitstellung geeigneter Hörbeispiele dar. Idealerweise kann jedes Kind über die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu einzelnen Hörbeispielen verfügen wie zu schriftlichen Informationen bspw. in Form von Ar-

¹⁷⁴⁸ Allerdings ist der Besuch einer geeigneten „Zauberflöten“-Aufführung zum Abschluss des Themas sicherlich ein besonderer Höhepunkt und mit dem zuvor erlangten Wissen und den gewonnenen Einstellungen ein wirklicher Beitrag zur Erschließung eines Teilbereichs der gesellschaftlichen Kultur.

beitsblättern. Dieses kann über eine ausreichende Anzahl zur Verfügung stehender mit Kopfhörern ausgestatteter Rechner mit entsprechenden Audio-Dateien geschehen. Eine weitere Möglichkeit ist das Vorhandensein ausreichender MP3-Player mit den entsprechenden Dateien. Auch ist der Zugang über CD-Player mit vorbereiteten CDs denkbar. Abgesehen von den medialen Voraussetzungen benötigen die Schüler ein ausreichendes Bedienungswissen im Umgang mit den vorliegenden Geräten. Das vielfach angenommene bessere Grundverständnis bei Schülern für diese technischen Voraussetzungen im Verhältnis zu vielen erwachsenen Bedienern darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass unabhängig von einzelnen „Techniktalenten“ die Fähigkeit zur Bedienung der technischen Gerätschaften als methodische Kompetenz grundsätzlich erlernt werden muss.

Den Gedanken des selbstständigen und selbstorganisierten Arbeitens konsequent auf konkret musikalisches Handeln weitergedacht, bedeutet die Bereitstellung eines Aktionsrahmens, in dem die Schüler bspw. zu vorbereiteten Audiosequenzen aus der „Zauberflöte“ eine Begleitstimme erarbeiten. Das Prinzip der Wahlmöglichkeit bei einem grundsätzlich vorbereiteten und selektierten Angebot lässt sich in folgenden Beispielen umsetzen:

- Zu dem vorbereiteten Musikstück (bspw. „Der Vogelfänger bin ich ja“) liegen unterschiedliche rhythmische und melodische Begleitstimmen aus. Die Schüler entscheiden sich für eine Stimme und das entsprechende Instrument (vermutlich aus dem Orff-Instrumentarium), ziehen sich in einen separaten Raum zurück und üben diese Stimme. Die dort vorhandene Audioquelle ermöglicht ein beliebiges Abhören des Musikstückes und letztlich ein begleitendes Mitspielen. Zum Abschluss und zur Dokumentation besteht die Möglichkeit der Aufnahme der eigenen Ergebnisse.
- Die Schüler erhalten den vereinfachten, auf die reine Melodie reduzierten Notentext, versehen mit harmonischen Begleitakkorden. In Kenntnis der grundsätzlichen Bedeutung dieser Schreibweise und des „harmonischen Prinzips“ sind sie in der Lage, aus einer Liste der verfügbaren Töne einer gesuchten Harmonie sich einzelne Töne auszuwählen und sie melodisch und rhythmisch kreativ und sinnvoll zu einer Begleitung zusammenzustellen.

- Im Sinne der oben beschriebenen Eigenkomposition als Ausdruck bestimmter Emotionen lässt sich die Aufgabe denken, nach der Auswahl einer Arie mit ihrer konkreten, durch den Textbezug deutlich hervortretenden Empfindungsaussage dazu im Rahmen bestimmter Vorgaben (bspw. Instrumente, Zeit) eine begründbare, dem emotionalen Schwerpunkt der Arie entsprechende Komposition zu entwickeln. Auch dieses Ergebnis sollte durch eine Aufnahme dokumentiert werden.

In Anlehnung an die grobe Auflistung möglicher erweiterter Inhalte zum Thema der „Zauberflöte“ lassen sich in ausreichender Anzahl Unterthemen finden, die als Wahlpflichtthemen den Schülern zur Verfügung gestellt und aufbereitet werden können. Ein wesentliches Element einer unter dem Blick der Erweiterung der Reflexionskompetenz verstandenen Unterrichtsgestaltung stellt das regelmäßige Zusammenfinden in der Gruppe und das Unterbrechen der Individualarbeit dar. Reflexion übt sich in der kommunikativen Auseinandersetzung als soziale Reaktion auf eigene Wahrnehmungen. Dabei gilt es, nicht nur das methodische Arbeiten und den Erfolg seines Handelns als empfundenen Lernerfolg (oder entsprechend als Misserfolg) zu reflektieren, sondern auch musikalische Erlebnisse und Erkenntnisse mitteilen und somit reflektierend kommunizieren zu können.

Konstruktivistisch betrachtet bietet diese Form des Stationenlernens multiple Zugänge zu individuellen Erfahrungen und damit die Möglichkeit, die Wahrscheinlichkeiten subjektiver Irritationen zu erhöhen. In enger Orientierung an der Förderung einer individuellen Plausibilität für das jeweilige Handeln ermöglicht eine derartige didaktische Konzeption eine Erweiterung des Repertoires bewusster Verhaltensoptionen und entspricht somit dem musikpädagogischen Postulat einer ästhetischen Wahrnehmungserziehung. Allerdings entzieht sich ein in dieser Form individualisiertes Arbeiten dem normativen Kriterien entsprechenden Bedürfnis einer Leistungsdokumentation, und es bedarf einer erweiterten Sicht auf erworbene Kompetenzen im Vergleich zu herkömmlichen Musiktests.

20.3.2.3 Das Portfolio als Reflexionsinstrument und Lerndokumentation

Sowohl aus dem konstruktivistischen als auch aus dem musikpädagogischen Blickwinkel ist umfangreich belegt worden, dass eine Wissensabfrage im Ver-

ständnis immer noch üblicher Musiktests allenfalls punktuelle, wenig nachhaltige und häufig auch irrelevante Inhaltsaspekte wiedergibt. Die Abfrage von reinen Wissensfaktoren schließt nicht nur umfangreiche und wesentliche Bereiche des musikalischen Lernens aus, sondern entspricht auch nicht mehr der normativ-administrativ geforderten Kompetenzorientierung. Wenn Zielsetzungen wie Handlungskompetenz, Reflektionskompetenz, soziale Kompetenz und psychomotorische Kompetenz als ermöglichende Grundlagen zur Öffnung des Fensters zum kulturellen Selbst¹⁷⁴⁹ angestrebt werden, wird eine Abfrage von Komponistenbiographien oder Stimmlagen im Chor den Dokumentationszwängen nicht gerecht. Der argumentativen Vollständigkeit halber sei zum wiederholten Male darauf hingewiesen, dass Lernerfolge und neu vollzogene Bedeutungszuweisungen nicht eindeutig abfragbar und überprüfbar sind. Auf die Bedeutung der Portfolio-Arbeit ist an anderer Stelle umfangreich eingegangen worden.¹⁷⁵⁰

Grundsätzlich sei noch einmal wiederholt: In jedem Fall steht die Portfolio-Arbeit für eine Lern- und Leistungsdokumentation, welcher der Individualisierung des Lernens Rechnung trägt und als Verbindung von Prozess und Produkt dem Schüler Gelegenheit gibt, das „Lernen“ zu erlernen und – ganz im Sinne konstruktivistischer Didaktik – reflektierend die eigene Lernbiographie bewusst zu gestalten. So gehört neben der Dokumentation die Planung von Lern- und Weiterbildungsstrategien zur Übung von Eigenverantwortlichkeit und bewusster Selbststeuerung im aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden.

Bezugnehmend auf die exemplarische Unterrichtsreihe mit dem Thema der „Zauberflöte“ und in der methodischen Umsetzung eines Lernens an Stationen bedeutet eine bewusste Gestaltung der Lernbiographie die zunächst im gemeinsamen Gespräch mit der Lehrperson durchzuführende individuelle Lernzielplanung. Gewisse Lernziele können von allen Schülern gemeinsam formuliert werden. Dazu gehören bspw. Kenntnisse über die Fragen: Was ist eigentlich eine Oper? Wer war W. A. Mozart? Was hat er außer der „Zauberflöte“ noch komponiert? Darüber hinaus lassen sich Erwartungen oder Wünsche festhalten: Ich möchte die Musik „verstehen“

¹⁷⁴⁹ vgl. Harnischmacher, 2008, S. 16

¹⁷⁵⁰ vgl. 16.1.3 Der Lernprozess als Unterrichtsgegenstand

können, möchte einzelne Lieder begleiten, also Musik von Mozart selber spielen können. Hier lassen sich bereits individuelle Vorstellungen formulieren. In jedem Fall geht es darum, sich vor der eigentlichen Arbeit darüber Gedanken zu machen, welche Hoffnungen und Erwartungen der Schüler mit der anstehenden Unterrichtsreihe verbindet. Erst dadurch ergibt sich die Grundlage für spätere Reflexionen im Rückblick auf das Geleistete und Erarbeitete. Hier wird die doppelte Funktion des Portfolios wiederum deutlich: Einerseits dient sie dem Schüler als bewusste und strukturierte Auseinandersetzung mit dem Lernprozess und somit der Förderung der methodischen auf den „Lernenlern“-Prozess fokussierten Kompetenzen. Andererseits erhält der Lehrende eine Dokumentation, die wichtige Hinweise auf reflexive Fähigkeiten und individuelle Einschätzungen von Lernfortschritten liefert. Eine Lern- und Leistungsdokumentation in dieser Form birgt die Möglichkeit in sich, ein gemeinsames Vertrauensverhältnis im Hinblick auf Leistungs- und Fähigkeitskriterien zu entwickeln, dass eher durch den Charakter einer Beratungsfunktion von Seiten des Lehrenden und durch eine reflexionskompetente Selbsteinschätzung von Seiten des Schülers geprägt ist als durch einen schlichten Zensuredruck.

Zurückkehrend zur „Zauberflöte“ ist eine Dokumentationsmappe denkbar, in der die Arbeitsproben der Schüler enthalten sind, die sie während der Arbeit an den Stationen erstellt haben. Dazu gehören sicherlich auch konventionelle Arbeitsblätter aus den Wahlpflichtbereichen, die – soweit das möglich ist – von den Schülern bereits über Selbstkontrollverfahren korrigiert worden sind. Darüber hinaus ist es eine fachspezifische Besonderheit, akustisch erstellte Arbeitsproben über die Dokumentationsform des Portfolios zur Verfügung zu stellen. An dieser Stelle erfährt das gedachte Beispiel zugegebenermaßen eine idealtypische Weiterführung, die jedoch nicht an gelegentlich nicht umsetzbaren Alltagsbedingungen aufgrund mangelhafter Ausstattungen scheitern soll. Die Dokumentation selbst erstellter Liedbegleitungen erfordert natürlich individuelle und ungestörte Aufnahmemöglichkeiten und die Dokumentationsgelegenheit dieser Aufnahmen entweder in entsprechenden Dateien auf dem Rechner in der Schule oder bspw. mittels zur Verfügung stehender USB-Sticks. So wird deutlich, dass ein zeitgemäßer, lebensnaher Unterricht den Einsatz moderner Medien erfordert und den Umgang damit – dies sei wiederholt – als methodisches Handwerkszeug thematisieren muss.

Ein derartig erstelltes Portfolio bietet der Lehrperson umfangreiches Material, um die Lernentwicklungen und die Kompetenzen der Schüler im Rahmen der konstruktivistischen Begrenzungen einschätzen zu können. Eine Portfolio-Arbeit, die die Vorzüge kommunikativer Auseinandersetzungen und Absprachen – hier mit systemisch-konstruktivistischem Sinn als Aushandlungen im Diskurs von Erklärungen und Deutungskorrekturen bezeichnet – in eine Kultur der schriftlichen Reflexion weiterführt, unterstützt eine ästhetische Wahrnehmungserziehung. So sind sowohl die gemeinsam geführte Diskussion über Eindrücke und individuelle Erfahrungen als auch die Übung im selbstreflektierenden Umgang mit Ereignissen der Wahrnehmung wichtige Bestandteile aktueller Konzeptionen des Musikunterrichts. Angesichts der differenzierten Beurteilungslage von Schülerleistungen und Kompetenzen wird deutlich, dass auch Zeugnisnoten in sträflich vereinfachender Weise allenfalls andeutungsweise Aussagen über musikalische Kompetenzen der Schüler treffen können.

| Musik | Erfüllt die Erwartungen im besonderen Maße | Erfüllt die Erwartungen | Erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen | Erfüllt die Erwartungen noch nicht |
|---|--|-------------------------------------|---|------------------------------------|
| zeigt Motivation und Interesse am Musikunterricht | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| singt gelernte Lieder sicher | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| zeigt Rhythmusgefühl beim motorischen Umsetzen von Musik | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann Musikstücke auf dem Orffinstrumentarium begleiten | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann plausibel zu Themen improvisieren | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann sich sachgerecht und reflektierend zu Hörbeispielen äußern | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verfügt über angemessenes Fachwissen | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Note Musik: | sehr gut | | | |
| Bemerkungen: | | | | |

Abbildung 41: Beispiel einer Zeugnisaussage zum Fach Musik (Ankreuzzeugnis)

Berichtszeugnisse bieten dagegen schon eher Möglichkeiten, einzelnen Aspekten der musikalischen Kompetenzen gerecht zu werden. Ein streng kriteriengeleitetes Zeugnisformular (Ankreuzzeugnis) hilft unter Vermeidung der Gefahr missverständlicher Prosatexte bei ausformulierten Berichten kategorisierte Aussagen zu vorher definierten Einzelkriterien zu treffen.

20.3.3 Musik im Jahreskreis

Es gehört zur pädagogischen Kultur der Grundschule, regelmäßige Feste und Feiern als Bestandteil des schulischen Alltags durchzuführen und durch ritualisierte Vorgehensweisen feste Ankerpunkte im Schulleben der Kinder zu schaffen. Aus Sicht der vorliegenden Thematik ergeben sich vielfältige Bezüge und Begründungen zu einer derartigen Kultur der Ankerpunkte. Routinen und Rituale bieten zunächst als Prinzipien einer effizienten Klassenführung das „Fundament und Gerüst einer kooperativen Lernpraxis“¹⁷⁵¹. Weinstein und Mignano nennen gar sechs Routinebereiche als wichtige Voraussetzung eines elementaren Klassenmanagements: Verwaltungsroutinen, Bewegungsroutinen, Routinen der Klassenzimmerordnung, Routinen zur Organisation von Anforderungen, Interaktionsroutinen für den Lehrer-Schüler-Kontakt und Gesprächs- und Kommunikationsroutinen.¹⁷⁵² Aus dem Betrachtungswinkel des pädagogischen Konstruktivismus heraus stellt diese Erkenntnis keinen Widerspruch zur erkenntnistheoretischen Grundhaltung dar, wenn berücksichtigt wird, dass bei der Maxime „So viel Konstruktion wie möglich“ eine „Restkategorie der Anteile“ übrig bleibt, die „ohne Zweifel lehrerzentriert, instruktional und direktiv geprägt sind“¹⁷⁵³, jedoch nicht ohne die pädagogische Perspektive auf Grundbedingungen des sozialen Miteinanders und die Erhöhung von Wahrscheinlichkeiten bei der Ermöglichung von Lernvorgängen, also letztlich durchaus auf angenommene Grundbedürfnisse der Schüler ausgerichtet. Routinen und festgelegte bzw. abgesprochene Rituale schaffen Freiräume für Lernprozesse und Neukonstruk-

¹⁷⁵¹ Hansen, 2010, S. 87

¹⁷⁵² vgl. Weinstein & Mignano, 2006

¹⁷⁵³ Hansen, 2010, S. 86

tionen, da elementare Verhaltensweisen und Vorgänge „geregelt“ sind und somit Vertrauen und Sicherheit im sozialen Umgang erworben werden. Auf diese Weise wird das schulische Lernen eingebettet in eine in der sozialen Interaktion selbstverständlich werdende Lebensbezüglichkeit, die den artifiziellen Charakter des „Lernens für das spätere Leben“ relativiert und die Bedeutung des geregelten sozialen Miteinanders als unmittelbar relevante Lernvoraussetzung für die Schüler bedeutsam werden lässt.

Über die Bedeutung der Routinen über das Klassenraummanagement hinaus lässt sich eine Kultur der Ankerpunkte auch klassenintern oder klassenübergreifend auf besondere Anlässe des Feierns und Begehens erweitern. In diesem Zusammenhang fällt dem Fach Musik eine Aufgabe zu, mit der hier nicht selbstbezüglich, sondern instrumentalisierend die Vorzüge des Faches genutzt werden und somit auch ein direkter Lebensbezug musikalischen Agierens gegeben ist. Im Rahmen der Klasse kennzeichnet ein ritualisiertes „Guten-Morgen-Lied“ den Beginn des Unterrichts. Entsprechend lässt sich der Schultag mit Abschlussliedern beenden. Eingübte Klatschsignale symbolisieren die Aufforderung zur Konzentration und zum Zuhören. Sicherlich gehört es ebenso zum Grundschulalltag, Geburtstagskinder mit entsprechend ritualisierten Vorgängen, die sich auch auf das Singen bestimmter Geburtstagslieder beziehen, zu würdigen. Auch andere Würdigungen, bspw. bei besonderen Leistungen, können an eingübte Lieder geknüpft sein. Sicherlich findet sich hier zumeist das gesungene Lied als Bestandteil des Klassenrepertoires wieder. Natürlich lassen sich in Abhängigkeit der unmittelbaren Verfügbarkeit von Instrumenten auch Instrumentalstücke einsetzen, um symbolhaft und ritualisiert bestimmte, regelmäßig wiederkehrende Ereignisse musikalisch zu begehen. Im klassenübergreifenden Rahmen bieten die jahreszeitlichen Quartale Gelegenheiten, einen Lebens- und Handlungsbezug mit Musik herzustellen. Ein Frühlingsingen bspw., welches jedes Jahr vor den Osterferien in der zeitlichen Dimension einer Unterrichtsstunde in der Turnhalle durchgeführt wird, bietet die Möglichkeit, mit entsprechenden Liedern, Gedichten oder kleinen Anspielen einzelner Kinder oder ganzer Klassen den Frühling zu begrüßen. Die Bedeutung des Aufführens für die Entwicklung von Selbstreflexionsfähigkeiten und sozialen Verhaltensformen ist bereits erwähnt worden. Findet

dieses Frühlingsingen vor zusätzlich eingeladenen Eltern statt, wird es zu einem das Schulbild als Ganzes prägenden Ritual, welches adäquat als Herbstsingen vor den Herbstferien oder als Weihnachtssingen zum Ende des Jahres durchgeführt werden kann. Die Verabschiedung der vierten Jahrgänge zum Ende des Schuljahres, die Einschulung der neuen Erstklässler zu Beginn des neuen Schuljahres, die Durchführung regelmäßiger Gottesdienste oder sonstige regelmäßig wiederkehrende Anlässe klassenübergreifender Veranstaltungen lassen das Singen und Musizieren zweckbezogen und instrumentalisiert erscheinen. Sicherlich ist ein Musikunterricht zu vermeiden, welcher ausschließlich Zulieferer für Feste und Feiern im Jahreskreis ist. Dieses Verständnis des Faches Musik entspricht nicht den musikpädagogischen Aufgabenstellungen. Allerdings nimmt im Gesamtfeld der musikpädagogischen Erziehung das Musizieren für andere und zu gegebenen Anlässen eine gerechtfertigte Rolle ein, bietet es doch eine lebensnahe und handlungsorientierte Anwendung musikalischen Könnens und Ausprobierens. Letztlich beschreibt diese Form der Instrumentalisierung musikalischer Fähigkeiten doch beispielhaft den geforderten Umgang damit. Denn wenn der selbstbezügliche Umgang mit dem Medium Musik, die Fähigkeit zur individuellen Bedeutungserschließung musikalischer Erlebnisse und die Kompetenz zur eigenverantwortlichen Nutzung musikalischer Fähigkeiten das Ziel musikpädagogischer Bemühungen ist, steht das anlassbezogene Musizieren und das Einbringen eigener musikalischer Fähigkeiten in soziale Zusammenhänge diesem Ziel näher als das artifizielle Unterrichten musikalischer Inhalte um seiner selbst willen.

20.3.4 Populäre Musik – Alltagskultur im 4. Schuljahr

Wird die Orientierung an den Interessen der Schüler wirklich bedingungslos zum Maßstab genommen, so gelangt ein Unterrichtsthema in den Fokus, das zweifellos das Potential eines Wissensvorsprungs auf Seiten der Schüler in sich trägt: Die Auseinandersetzung mit der populären Musik, die für Schüler im Alter von etwa zehn Jahren bedeutsam ist. Durch diese phänomenologische Fokussierung darf an dieser Stelle auf eine musikwissenschaftliche Einordnung und eine adäquate terminologische Festlegung von Begrifflichkeiten wie Popmusik, Unterhal-

tungsmusik, Populärmusik oder ähnliche Eingrenzungen verzichtet werden. So wird außerdem deutlich, dass es in der Thematisierung angesichts des Alters der Schüler nicht um eine kulturwissenschaftliche und kulturhistorische Herleitung und stilistische Differenzierung der populären Musik – im Folgenden durch den Sprachgebrauch der Schüler auch als Popmusik bezeichnet – gehen soll, sondern zuvorderst um Fragestellungen, die sich unmittelbar mit der Rezeption multimedial vermittelter Musikproduktionen mit individuellen, teilweise intensiv emotionalisierten Bedeutungszuweisungen und mit der Erweiterung reflexiver Kompetenzen auseinandersetzen. Wenn das Interesse und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden sollen und die Unterrichtsplanung Mitspracherechte der Schüler vorsieht, wenn die Lebenswelt der Schüler ihren Platz im Unterricht finden und der Musikunterricht zur kulturellen Teilhabe erziehen soll, ist es unumgänglich und zwingend notwendig, die populäre Alltagsmusik der meisten Schüler in den Unterricht zu holen und Fragen zu entwickeln und zu thematisieren, die sich mit der bevorzugten Popmusik, den Hörgewohnheiten der Schüler und den Biografien der Popstars auseinandersetzt. Bereits 1996 kritisierte Jank „die sich verbreiternde Kluft zwischen den außerschulischen Erfahrungen der Jugendlichen und ihren schulisch vermittelten Erfahrungen“¹⁷⁵⁴, eine Problematik, die fachunabhängig für ein permanentes Ringen um Lebensnähe im künstlichen Raum der pädagogischen Institution steht. Die pädagogischen Fragestellungen im Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe, die den Umgang der Viertklässler mit Popmusik zum Inhalt hat, lassen sich bspw. in folgende Ziele fassen:

- Die Schüler erkennen Produktionszusammenhänge. Sie erfahren elementar, welche Faktoren einen Titel und einen Interpreten erfolgreich werden lassen, bekommen Einblicke in die Entstehung von Musikcharts und erkennen den kommerziellen Faktor des Musikgeschäftes.
- Über diese Kenntnisse wird eine rationale, an Fakten orientierte, ergänzende Zugangsweise zur Welt der Popidole und deren Musik ermöglicht, ohne der emotionalen und passionierten Anbindung die Kraft zu nehmen.

¹⁷⁵⁴ Jank, 1996, S. XI

- Die Schüler üben über kommunikative Auseinandersetzungen, sachliche Diskussionen und systemische Perspektivenwechsel Toleranz und Akzeptanz anders Denkenden und Empfindenden gegenüber.
- Sie erfahren elementar Bedeutungszusammenhänge von Starkult, gruppendynamischen Prozessen und sozialen Assimilationszwängen.
- Das Ziel einer ästhetischen Bildung bedeutet auch vor dem Hintergrund einer Unterrichtsreihe über Popmusik eine Bewusstmachung und eine Übung der sinnlichen Wahrnehmung im Sinne einer Kultivierung. „Die Erfahrung von der eigenen Anfälligkeit für Schönheit muß ermutigt und geschützt werden. So könnte eine Ich-Stärkung durch Sensibilisierung geschehen.“¹⁷⁵⁵

Rolle nimmt zur Bedeutung des Streitgesprächs über Geschmacksfragen im Blick auf die ästhetische Bildung Stellung:

„Um den Schülern die Gelegenheit zu geben, das zu artikulieren, was ihnen populäre Musik bedeutet, sollte im Musikunterricht über Geschmacksfragen gestritten werden – entweder in Rezeptionstexten, beispielsweise anlässlich der Interpretation und Analyse von Poptiteln oder in Produktionszusammenhängen. Wenn die Schüler die Bedeutungen, die in ihrer zunächst eher distanzlosen korrespondierenden Musikpraxis zum Ausdruck kommen, interpretierend-imaginativ wahrnehmen, eröffnen sich wichtige Erfahrungsmöglichkeiten.“¹⁷⁵⁶

Die folgende Unterrichtsreihe hat sich im Frühjahr 2011 ungefähr in dieser Form ereignet, wobei die Vorstellung eines unerwartet auftretenden Ereignisses für die relative Unplanbarkeit durch den Musiklehrer und die Unvorhersehbarkeit der Schülerentscheidungen steht. Tatsächlich wurde an den Musiklehrer der Wunsch herangetragen, doch einmal im Musikunterricht Musik von Katy Perry hören zu dürfen. Es entstand im Unterricht eine rege Diskussion darüber, ob Musik von Katy Perry tatsächlich die „richtige“ Popmusik wäre, wenn denn schon der seltene Moment eingeräumt würde, im Musikunterricht Popmusik hören zu dürfen.

¹⁷⁵⁵ Hentig, 1969¹, S. 31

¹⁷⁵⁶ Rolle, 2009, S. 215

Schnell stellte sich heraus, dass es keinen einheitlichen Musikgeschmack gab und keine Einigung über die zu hörende Musik zu erlangen war. Der Vorschlag des Musiklehrers, eine komplette Unterrichtsreihe zu dem Thema durchzuführen, führte erwartungsgemäß zu einer großen Zustimmung. Also forderte der Lehrer die Schüler auf, zur nächsten Musikstunde Musik ihres Lieblingsstars mitzubringen. In Vorbereitung dieser Unterrichtsstunde informierte sich der in der aktuellen Popmusikszene wenig bewanderte Musiklehrer in den aktuellen Charts über Namen, Titel und einige Hintergründe von Sängern und Sängerinnen. Zur folgenden Musikstunde brachte er einen CD-Player mit in den Unterricht. Zu seiner Überraschung hatte nur ein Schüler eine CD mit Musik von Michael Jackson mitgebracht. Zehn weitere Schüler hatten die Gunst der Stunde genutzt, ihr Handy mit zur Schule bringen zu dürfen und wiesen darauf hin, dass ihre Lieblingsmusik als „Download“ auf ihrem Handy gespeichert sei. Über Kopfhörer hätten sie die Musik jederzeit verfügbar. Andere Schüler legten mit großer Selbstverständlichkeit MP3-Player auf den Tisch, ebenfalls mit geeigneten Kopfhörern. Ein Schüler hatte daran gedacht, seine Musik vom MP3-Player über kleine Lautsprecher den Mitschülern zugänglich zu machen. So bot der Ausflug in die musikalische Alltagswelt der Schüler bereits die überraschende Erkenntnis, dass bereits viele Schüler des vierten Schuljahres über aktuelle Tonträger und Musikspeicher sowie Wiedergabemöglichkeiten verfügten und auch damit umgehen konnten. Alles in Allem waren die mitgebrachten Musikbeispiele erst nach der Installation größerer, entsprechend leistungsstarker Lautsprecher mit einem geeigneten, kleinen Klinkenstecker wiedergabefähig und von allen Schülern ausreichend wahrnehmbar. Die Leidenschaft und Emotionalität während der Wiedergabe der Musik ihres Liebessängers zeigte die enge Verbundenheit der Schüler zur Musik und ihren Interpreten sowie die große Bedeutung für den Freizeitbereich der Schüler. Die lebhaftige Beteiligung der Schüler zeugte jedoch nicht nur von emotionaler Unterstützung ihrer Lieblingsstars; sie war auch durch eine teilweise konsequente Ablehnung anderer Interpreten und ihrer Musik geprägt.

Diese Problematik erklärt Rolle mit dem Hinweis auf die „besondere affektive und undistanzierte Haltung der meisten Jugendlichen zu Pop und Rock, die eine kognitive ... Zugangsweise erschwere. ... Die vorwiegend korrespondierende Wahrnehmung populärer Musik als Ausdruck des persönlichen Lebensgefühls, die sich auch in Intoleranz gegenüber Musikformen äußern kann, die von anderen bevorzugt werden ... , erweist sich als didaktisches Problem.“¹⁷⁵⁷

Nach einer ersten Übersicht über die Lieblingshits und -stars der Kinder stellte sich die Frage nach dem weiteren Vorgehen. Auf Anregung des Musiklehrers wurde vereinbart, sich in einer demokratischen Entscheidung auf fünf Interpreten zu einigen, um danach in Gruppen anhand noch vorzubereitender Fragestellungen Informationen zu den Stars und ihrer Musik zu sammeln und für eine Präsentation vor der Klasse vorzubereiten. Die Wahl der Lieblingsstars fand in der folgenden Musikstunde statt und gestaltete sich insbesondere auch in der Gruppenbildung verständlicherweise recht schwierig, da von den Schülern gefordert wurde, bei aller Vorliebe für ihren Interpreten kompromissbereit zu sein und unter Umständen zu einem Thema zu arbeiten, das nicht den eigentlichen Lieblingssänger vertrat. Schließlich fanden sich fünf Gruppen mit je etwa fünf Kindern zusammen. In demokratischer Abstimmung wurde beschlossen, sich den Musikern Bruno Mars, Rihanna, Katy Perry, Justin Bieber und Michael Jackson zu widmen. Im nächsten Schritt wurde gemeinsam mit den Schülern erarbeitet, welche Kriterien untersucht, welche Fragen gestellt und in welchen Quellen die Antworten gesucht werden sollten. Es stellte sich heraus, dass die Schüler daran interessiert waren, mehr über die Lebensumstände der Künstler und über die Entstehung und Bedeutung der Musikcharts zu erfahren. Letzteres stand in unmittelbarem Zusammenhang mit aktuellen Fernsehshows (Chartshows), in denen Ranglisten der erfolgreichsten Songs nach bestimmten Kriterien erstellt wurden. Bei der gemeinsamen Suche nach geeigneten Informationsquellen wurden die Schüler und Lehrer in diversen Jugend- und Musikzeitschriften fündig. CD-Booklets mit Informationen über die Interpreten und die einzelnen Titel wurden ebenso beschafft

¹⁷⁵⁷ Rolle, 2009, S. 213 f.

wie Internetadressen, die entweder direkt auf die Homepages der Musiker, auf allgemeine Online-Informationendienste oder auf spezielle Kinderseiten verwiesen. Die Schüler erhielten nach einem Check der Seiten durch den Lehrer die Möglichkeit, frei und selbstständig benötigte Informationen zu recherchieren und zusammenzustellen. Als fertiges Produkt sollte am Ende der Reihe ein Gruppenvortrag mit einem Informationsplakat und ausgewählter Musik des Interpreten präsentiert werden. Die Deutschlehrerin stellte den Schülern zusätzliche Arbeitszeit zur Verfügung. Unterbrochen wurde die Gruppenarbeit durch gemeinsame Unterrichtsphasen, in denen die oben genannten pädagogischen Ziele verfolgt und anhand geeigneter Fragestellungen erarbeitet wurden. Bspw. berichteten einzelne Schüler über die Entstehung ihrer musikalischen Vorliebe. Anhand eines Online-Informationstextes für Kinder wurde der Weg einer Musikproduktion von der Entstehung bis zur Platzierung in den Charts nachvollzogen. Als Beispiel von Popmusik einer früheren Generation stellte der Musiklehrer Musik der Beatles vor.

Diese Phase der Unterrichtsreihe endete mit den Präsentationen der fünf Gruppen und einer jeweiligen kurzen Diskussionsrunde, in der einerseits die Inhalte reflektiert und andererseits die Form der Präsentation kritisch, aber sachgerecht beurteilt wurde. Zum Abschluss erhielten die Schüler die Aufforderung, einen kurzen Text zu folgenden Fragestellungen zu formulieren:

- Was hat dir an der Unterrichtsreihe gefallen, was nicht?
- Was hast du gelernt?
- Was hast du vermisst/hättest du gerne noch gelernt?
- Hat sich deine Einstellung zu deinem Lieblingsstar während der Unterrichtsreihe verändert?
- Was denkst du über Freunde und Mitschüler, die andere Musik mögen als du?
- Würdest du gerne mit deinem Star tauschen? Begründe deine Meinung!

In der Nachbereitung der Unterrichtsreihe zeigte sich bei der Analyse der Schülertexte der deutliche Wunsch nach regelmäßigen Musikstunden mit aktueller Popmusik, wobei grundsätzlich eher das Bedürfnis nach einer entspannten,

weniger anstrengenden Musikstunde als nach einer offensiven Wissenserweiterung angenommen werden darf. Einige Kinder äußerten ein neues Verständnis für musikalische Vorlieben ihrer Freunde. Gewisse ernüchternde Lebensumstände der Stars veranlassten andere Kinder, ihr Urteil über ihre Stars zu relativieren. Insgesamt darf davon ausgegangen werden, dass die Schüler während der Unterrichtsreihe vielfältige Möglichkeiten erhalten und wahrgenommen haben, über ihre Vorlieben und Einstellungen zur aktuellen Popmusik nachzudenken sowie zu diskutieren und über diese Auseinandersetzung hinaus wesentliche Erfahrungen im Umgang mit musikalischer Toleranz und dem berechtigten Wert eigener Vorlieben und Leidenschaften gesammelt haben. Die Erfahrung dieser Unterrichtsreihe liefert einen Praxisbeleg für den kommunikativen Gewinn durch eine in gewisser Hinsicht beziehungs-symmetrische Konstellation zwischen Lehrer und Schüler. Ohne grundsätzliche Aufhebung der komplementären Beziehungsstruktur bot die Preisgabe des Minderwissens in gewissen Sachfragen durch den Musiklehrer die Grundlage einer gegenseitig wertschätzenden und unterstützenden Arbeitsatmosphäre, in der Wissensbeiträge einzelner Lernprozess-teilnehmer (Schüler und Lehrer) bereichernd wirkten und die Frage nach Informationen und Inhalten zur gemeinsamen Aufgabe wurde, ein Zusammenhang, der aus systemisch-konstruktivistischer Pädagogik heraus als wesentlicher Beitrag zur Ermöglichung von Lernvorgängen betrachtet wird.

20.3.5 „Traurige“ Musik und das Fagott als Großvater – Vom Bewusstsein semantischer Assoziationen

Spielt man den Schülern im Musikunterricht ohne vorherige Kommentierung den Beginn der Passacaglia c-moll (BWV 582) von Johann Sebastian Bach vor, so werden bereits bei Kindern im Grundschulalter aufgrund der umfangreichen musikalischen Sozialisation Deutungen und Zuweisungen vorgenommen, die häufig zu beschreibenden Äußerungen wie „traurig“, „ängstlich“, „beängstigend“, „dunkel“ oder ähnlichen Bekundungen führen. Auf die Kraft und die konstituierende Bedeutung assoziativer Zuweisungen im Rahmen der Musikadaption wurde an

anderer Stelle ausführlich eingegangen.¹⁷⁵⁸ Musik erhält ihre Bedeutung durch die individuelle Zuschreibung von außermusikalischen Erfahrungen im Zusammenhang mit bestimmten Parametern dieser Musik. Es darf angenommen werden, dass in der kindlichen Wahrnehmung stärker als bei den Erwachsenen eine Übernahme vorgelebter Bedeutungszuweisungen zur Geltung kommt, während mit zunehmendem Lebensalter eigene Erlebnisse und Erfahrungen die Vorlieben für Musik prägen und musikalisch/außermusikalische Verknüpfungen und somit Bedeutungszuweisungen entstehen lassen. Erst die kommunikative Auseinandersetzung in sozialen Bezügen mit individuellen Musikbildern schafft die Möglichkeit, diese Subjektivität von Musikverständnissen erkennen und „wahre“ Kriterien von „wirklichen“ Elementen der Musik (im Sinne von Wirklichkeitskonstruktionen) unterscheiden zu können oder sich zumindest der subjektiven Beobachtung bewusst zu werden. Es sei noch einmal auf Harnischmacher hingewiesen:

„Vereinfacht gesagt, bedarf es zur Objektivierung von Musik einer Gemeinschaft, die einerseits bestimmte kollektive Wissensbestände von musikbezogenen Bedeutungs- und Symbolisierungsprozessen initiiert und die sich andererseits auf dieses Wissen beruft.“¹⁷⁵⁹

Ästhetische Wahrnehmungserziehung stellt sich grundsätzlich dieser Aufgabe der als Grenzwert angestrebten Emanzipation von dem suggestiven Diktat unterschiedlicher Bedeutungszuweisungen. In Unerreichbarkeit dieses Zieles widmet sie sich dem Bemühen, Reflexionsfähigkeiten zu entwickeln, um die Zwanghaftigkeit musikbezogener Bedeutungs- und Symbolisierungsprozesse ins Bewusstsein gelangen zu lassen.

Für den Musikunterricht der Grundschule hat das als Konsequenz das konkrete Ziel, zumindest die reibungsfreien und konsensfähigen Inhalte benennen und bewusst von interpretierten Bezügen unterscheiden zu können. Im genannten Beispiel gilt es, über die Fragen: „Was hören alle Kinder gleich?“ bzw.

¹⁷⁵⁸ vgl. bspw. 11.1 Peter Fuchs: „Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung“ oder 18.9.1 „Musik“ als „gedachte Wirklichkeit“

¹⁷⁵⁹ Harnischmacher, 2008, S. 21

„Worüber lässt sich nicht streiten?“ Elemente des Hörwerks zu benennen, die – um konstruktivistisch zu argumentieren – als sozial ausgehandelt und phänomenologisch geprüft gelten und somit als „wahr“ zu bezeichnen sind. Hier könnten die Antworten lauten: „Das ist eine Kirchenorgel.“ „Das Stück hat Johann Sebastian Bach geschrieben.“ „Das Stück steht in Moll.“ „Ein Thema wiederholt sich mehrmals.“ In Abhängigkeit vom Wissen sind weitere Kommentare möglich, die sich allesamt auf eindeutige, „wahre“ Aspekte beziehen und nachprüfbar sind. Es gibt darüber hinaus einen Grenzbereich von Aussagen, der als relativ „wahr“ bezeichnet werden kann und in dieser Relativität betrachtet werden muss. „Die Musik ist sehr laut.“ Spielt die Orgel an der Stelle im Tutti-Register, ist diese Aussage „wahr“, wenn eingeschränkt bemerkt wird: „...zumindest lauter als am Anfang“. Schließlich erfordern Aussagen wie „traurig“, „ängstlich“, „beängstigend“, „dunkel“ einen sprachlichen Zusatz wie „Ich empfinde diese Musik als...“. Dazu gehört die Erkenntnis, dass andere Mitschüler unter Umständen einen ganz anderen Eindruck gewinnen können. Diese bewusste Unterscheidung zwischen „Wahrheitsbeschreibungen“ und „Gefühlsbeschreibungen“ (von Schülern gewählte Formulierungen) stellt als wesentliches Anliegen der ästhetischen Erziehung einen Beitrag zur von Harnischmacher postulierten „Objektivierung“ musikalischer Erlebnisse dar. Sie wird insbesondere dort zu einem ernsthaften Anliegen der Musikpädagogik, wo Programmmusik mit mitgelieferten Inhalten und Bedeutungen im Unterricht thematisiert wird.

Ein beliebtes Beispiel ist der in der Frühlingszeit oftmals behandelte 1. Satz aus dem Konzert „La Primavera – der Frühling“, Op. 8, RV 269, aus der Reihe „Le quattro stagioni“ von Antonio Vivaldi. Dass die intendierten Assoziationen zu einem fröhlichen Vogelgezwitscher beim Erklingen dreier Violinen über einem latenten E-Dur-Akkord, zu dem Murmeln eines Quellsbaches in einer gleichmäßigen Achtelbewegung des Orchesters sowie zu einem Frühlingsgewitter nicht zwangsläufig Bestandteil der erklingenden Musik sind, verdeutlicht ein Experiment mit einem 3. Schuljahr.

An einem kalten, verregneten Novembertag, der aufgrund der Unbenutzbarkeit der Schulhofes zu einer unerwünschten Regenpause in den Klassenräumen und

als Folge zu Streitereien in der zu unterrichtenden Klasse geführt hatte, wurde in der Musikstunde nach einer anstrengenden Mathematikarbeit dieser 1. Satz des Vivaldikonzerts vorgestellt mit der anschließenden Aufforderung an die Schüler, die Gedanken und Erinnerungen zu benennen, die ihnen während des Hörens in den Sinn gekommen seien. Die Assoziationen reichten von einer Schlittenfahrt, von Schneefall und Schneesturm über Beschreibungen wie „düster“, „bedrohlich“ und „wütend“ bis zu Vorstellungen von Filmmusik, vorzugsweise zu den Kindern bekannten Actionfilmen. Nach dem an dieser Stelle grundsätzlich wichtigen Hinweis auf in jedem Fall subjektiv richtige und damit legitime Empfindungen und Assoziationen nannte der Musiklehrer den Titel und die vom Komponisten intendierte Programmatik. Das Ergebnis war eine höchst unwillige und ausschließlich kognitiv begründete Einlassung der Schüler („Wenn die Violine die Töne so hoch und so schnell spielt und sie immer wiederholt, dann kann das auch ein Vogel sein.“) auf den Gedanken, Vogelgezwitscher, Quellengemurmel und Frühlingsgewitter könnten aus dem Gehörten heraus wahrnehmbar sein. In der folgenden Diskussion wurde deutlich, dass die Rahmenbedingungen der Musikstunde großen Anteil an der Grundtendenz des musikalischen Empfindens hatten und dass individuelle Empfindungen und Bedeutungszuschreibungen sich jeglichem äußeren Urteil entziehen und in jedem Fall gerechtfertigt sind.

In der Betrachtung des vorliegenden Musikbeispiels ließ sich die Grenze zwischen „Wahrheitsbeschreibungen“ und „Gefühlsbeschreibungen“ konkret erfahren, da im Gegensatz zu den zuvor geäußerten subjektiven Empfindungen und Erklärungen sowohl die beabsichtigten Deutungen des Komponisten als auch die strukturellen Bestandteile des Musikstücks und die eindeutige Instrumentation als „wahr“ und nicht auslegbar erkannt wurden. Letztlich – und das unterstützt das Ziel der Förderung einer Reflexionskompetenz in besonderem Maße – äußerten die Schüler die Vermutung, dass sie wohl in der Atmosphäre eines warmen Frühlingstages den programmatischen Absichten des Komponisten eher hätten folgen können.

Sicherlich ist es ein dankbares und sinnvolles Mittel, musikalische Strukturen, Kenntnisse über Instrumente und allgemeine Erfahrungen mit „Kunstwerken“

der Musikgeschichte über semantische Bezüge und kindgemäße Erzählformen mit ihren interpretierend-imaginativen Erfahrungsdimensionen zu vermitteln oder – konstruktivistisch betrachtet – Erlebnisse und Erfahrungen damit zu ermöglichen. Schließlich ist oft genug auf die Notwendigkeit selbstreferentieller Anschlussmöglichkeiten hingewiesen worden, und diese eröffnen sich vorzugsweise in bedeutungsrelevanten Lebenssituationen. Die im Rahmen einer ästhetischen Wahrnehmungsschulung relevante Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsmöglichkeiten erfordert aufgrund des grundsätzlich assoziativ wirksamen Musikempfindens eine über soziale Intersubjektivität verhandelbare Semantik quasi zum Aufbau eines selbstbezogenen und vor allem bewussten Nachdenkens und individuellen Erlebens. Erst über eine „gemeinsame Rekonstruktion von Erfahrungssituationen“ lassen sich musikalisch-ästhetische Erfahrungen annähernd verständlich „mitteilen“, lässt sich über Musik und musikalisches Empfinden diskutieren. Voraussetzung ist die „gemeinsame Verfügbarkeit über die wirklichen konstitutiven, definitorischen und interpretatorischen Instrumente zur Erstellung ästhetisch geprägter sozialer Situationen und an die Möglichkeit der Herstellung bzw. (Re)Aktivierung eines – wenigstens zeitweiligen – gemeinsamen Lebensbezuges ...“¹⁷⁶⁰. Anders formuliert: Zur sozialen Verständigung über musikalische Erlebnisse und nachfolgend zum Aufbau einer musikalischen Handlungs- und Reflexionskompetenz ist es notwendig, über der Musik nur beigeordnete Inhalte zu einer relativen Vergleichbarkeit musikalischer Empfindungen zu gelangen. Eine kurzzeitige Identifikation des Fagotts mit dem Großvater (vgl. Sergei Prokofjews „Peter und der Wolf“, op. 67), der Vergleich eines rhythmisch und in zügigem Tempo aufspielenden Orchesters mit einem kriegerischen Truppenaufmarsch, der an offene Massenschlachten der Antike, futuristische Science-Fiction-Gefechte oder die Grabenkämpfe aus der Zeit der Entstehung des Werkes erinnert (vgl. „Mars“ aus Gustav Holts „The Planets“, op. 32) oder die Beschreibung zweier sich zu einem Fluss zusammenfindender Quellen anhand zweier Querflöten (Bedřich Smetanas „Moldau“ aus dem Zyklus „Mein Vaterland“) helfen, über diese Inhalte zu rein strukturellen Aspekten der Musik und über „Gefühlsbeschreibungen“ bzw. außermusikalischen Wahrheiten zu „Wahrheitsbeschreibungen“ in der Auseinan-

¹⁷⁶⁰ Kaiser H. J., 1992, S. 113

dersetzung mit genuin musikalischen Kriterien zu gelangen. Die bewusste und klare Unterscheidung zwischen assoziierten Bezügen und rein musikalischen Gegebenheiten bedeutet einen wesentlichen Beitrag des musikpädagogischen Handelns zum Aufbau eines reflektierenden Umgangs mit musikalischen Erlebnissen im Zusammenhang alltäglicher Umwelterfahrung. Das Wissen um eine zwangsläufig emotionale und subjektive Grundhaltung musikalischen Gegebenheiten gegenüber trägt zu einem selbstbewussten Nutzen interpretatorischer Freiheiten und letztlich zur kompetenten „Öffnung des Fensters zum kulturellen Selbst“ bei.

Schlussbetrachtung

Die Theorie eines pädagogischen Konstruktivismus findet ihre Legitimation mit besonderem Aufwand im Spannungsverhältnis zwischen erkenntnistheoretischer Ablehnung allgemeingültiger ethischer und ontologischer Realitäten und dem erziehungswissenschaftlichen Anspruch der Weitergabe und Vermittlung gesellschaftlich vorgegebener Normen und Wertvorstellungen. Die ihr zugrunde liegende Erkenntnis der Unmöglichkeit unmittelbarer Instruktion und der Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit intendierter Lernprozesse schafft die Optionen, entweder unter Aufgabe des traditionellen pädagogischen Selbstverständnisses von Erziehung und Vermittlung resignativ einer methodisch-didaktischen Beliebigkeit das Wort zu reden oder den Blick neu zu ordnen für ein verändertes Aufgabenprofil, in dem das eigenverantwortliche und reflexive Handeln der Lernenden eindeutige Lehr-Lern-Erfolge nicht zwangsläufig erscheinen lässt. Der Verlust oder die Aufgabe der Vorstellung, Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen seien eindeutig vermittelbar, bedeutet ein Einlassen auf naturgegebene Diversitäten sowie auf vielfältige, jeweils Individuum abhängige Wirklichkeitskonstruktionen und eine Akzeptanz pluralistischer Vorstellungen.

„Jede Art von theoretischer Monokularität, praktischer Unidirektionalität oder rezeptgleicher Vereinfachung steht gutem Unterricht eher im Wege.“¹⁷⁶¹

Insofern muss der traditionellen Pädagogik verhafteten Übermittlungs- und Instruktionsstrategien eine Absage erteilt und von den „Schwungkräften der Gewohnheit“¹⁷⁶² Abschied genommen werden. Vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretischen Annahme selbstbezogener Konstruktionen und den neurobiologischen Erkenntnissen – formuliert als das „neurophysiologische Prinzip der undifferenzierten Codierung“ (von Foerster) bzw. als „Neutralität des neuro-

¹⁷⁶¹ Kaiser H. J., 1992, S. 113

¹⁷⁶² Arnold, 2007, S. 129

nenalen Codes“ (Roth) – bedeutet ein auf das Subjekt des Schülers zugeschnittenes Lehr-Lern-Konzept, das methodisch-didaktische Repertoire lernbegleitend und -unterstützend in Form eines Lernarrangementangebotes zur Verfügung zu stellen. Das zu den Annahmen des Konstruktivismus korrespondierende Modell der lebenden Systeme liefert – terminologisch und inhaltlich grundgelegt durch Maturana und Varela, soziologisch um das Bezugsfeld psychischer und sozialer Systeme erweitert durch Luhmann – mit den Grundeigenschaften der Autopoiese, der operationalen Geschlossenheit und der strukturellen Kopplung seinen Beitrag zur lerntheoretischen Ausgangslage. Der an dieser Stelle für erziehungswissenschaftlich intendierte Lehr-Lern-Prozesse konstitutiv wirkende Faktor der Viabilität bedeutet über den Kontakt zur materialen und sozialen Umwelt die prinzipielle Bereitschaft des psychischen Systems, Eindrücke des Milieus auf ihre Nützlichkeit und Brauchbarkeit für den Fortbestand des eigenen Systems und seine Weiterentwicklung hin zu überprüfen und sich im Fall der positiven Entscheidung von ihnen „stören“, „irritieren“ bzw. „perturbieren“ zu lassen. Im konkreten Kontext unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse verweist dieser Umstand auf die Selbstständigkeit der Lernvorgänge beim Schüler. Die sukzessive Förderung der Selbstorganisation von der interventiven und wohl dosierten Instruktion hin zur Selbststeuerung durch die Schüler anhand anschlussfähiger Lerninhalte wird somit zur wichtigen didaktischen Aufgabe des Lehrers. Kersten Reich beschreibt die pädagogische Aufgabe der Förderung von Selbsttätigkeit folgendermaßen:

„Selbsttätigkeit ist stets die Basis für alles pädagogische Handeln. Aber Selbsttätigkeit ist pädagogisch gesehen vor allem die Tätigkeit des Anderen, die gefördert werden soll. Tue stets selbst, was du von Anderen erwartest! Erwarte von dir, dass Andere tatsächlich etwas tun können, aber erwarte nicht immer von Anderen, was du alles selbst tust. [...] Selbstbestimmung bedeutet in pädagogischen Prozessen vor allem: Andere sich bestimmen lassen. Pädagogische Professionalität muss sich nicht darin bewahrheiten, dass sie alles besser weiß, sondern darin, Andere ihr Wissen selbst finden zu lassen.“¹⁷⁶³

¹⁷⁶³ Reich, 2002², S. 69

Ein pädagogischer Konstruktivismus orientiert sich zwischen der Akzeptanz einer operationalen Geschlossenheit des psychischen Systems und der Ausrichtung auf die Relevanz sozio-kultureller Rahmenbedingungen des umgebenden Milieus, aber auch der Annahme gewisser beobachterunabhängiger Bestandteile einer äußeren Realität, da die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis in gewissem Rahmen auf gesellschaftskonforme Ansichten, Überzeugungen und Inhalte angewiesen ist. Die Blickrichtung des Konstruktivismus emanzipiert die Vielfalt pädagogischer Grundkonzepte von ihren Theoriegebäuden und unterwirft sie einzig der Legitimation durch ethische-soziale Konsensentscheidungen im gesellschaftlichen Bezug. Pädagogischer Konstruktivismus zeichnet sich nicht durch neue methodische Errungenschaften oder grundsätzlich neue didaktische Grundprinzipien aus, sondern durch eine reflexive Grundhaltung in Form diskursiver und prozessorientierter Eigenverantwortlichkeit, wobei der Begriff der Eigenverantwortlichkeit als ein Konzept bewusster Selbstwahrnehmung sowohl auf den Lernprozess des Schülers als auch als systemische Reflexionsfähigkeit auf das Lehrerhandeln bezogen ist. Als handlungsleitende Konsequenz eines pädagogischen Konstruktivismus ergibt sich für die unterrichtliche Praxis nicht der resignative Rückzug aufgrund gescheiterten Kausalitätsdenkens, sondern die Herausforderung, in methodischer Vielfältigkeit und Kreativität sowie systemischer Flexibilität und mit Hilfe kommunikativer Kompetenzen einen permanenten Lehrer-Schüler-Diskurs zu pflegen.

„Pädagogik als Reflexion-, Gestaltungs- und Handlungsleitung bedeutet aus dieser Perspektive das Herstellen vielfältiger Bezüge zwischen individuellen Herangehensweisen, Lebenswelten, Gestaltungsformen und Handlungsfeldern und somit eine Vernetzungsleistung, die sowohl pädagogische Theorie als auch pädagogische Praxis auf den jeweiligen Ebenen erbringen müssen.“¹⁷⁶⁴

Die Abkehr von der tradierten pädagogischen Vorstellung einer linearen Kausalität bedeutet im Übrigen nicht, dass es sie nicht gäbe. Das Bild einer „nicht-trivialen“ Maschine (von Foerster) beschreibt ausschließlich die Nichterfassbar-

¹⁷⁶⁴ Lindemann, 2006, S. 254

keit von Lernvorgängen und erteilt der unmittelbaren Planbarkeit dieser Prozesse eine klare Absage. Den Vorgängen der individuellen Bedeutungszuweisung und Erfahrungsgenerierung grundsätzlich jede Kausalität absprechen zu wollen, käme der Annahme einer Beliebigkeit und Zufälligkeit gleich. Deshalb sei noch einmal hervorgehoben: Lernprozesse sind in ihrer individuellen und subjektgebundenen Bedingtheit derart hochkomplexe Abläufe, dass sie aus dieser Tatsache heraus nicht berechenbar sind; sie folgen jedoch einer systembezogenen Logik und bleiben zumindest theoretisch begründbar. Insofern ist die häufig leidvoll zu erfahrende mangelhafte Effizienz intendierter Lehr-Lern-Prozesse mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Lernbedingungen zu erfassen und Lernerfolge zu hinterfragen, grundsätzlich nicht zu steigern.

Anknüpfend an die anfänglich benutzte Metapher des Buffets wird der Lehrer im neuen Verständnis zum Gestalter des Lernbuffets, zum Moderator, zum Begleiter und Berater. Die Selbstbedienung am Buffet erfordert die Freiräume der eigenen Entscheidung, ermöglicht durch das Angebot und unterstützt durch eine motivierende und anregende Präsentation in Form des Lernarrangements. Die didaktisch-methodische und materiale Vorbereitung eines konstruktivistisch gedachten Unterrichts fällt anders, jedoch nicht weniger arbeitsintensiv aus. Ein wesentlicher Aspekt einer derart verstandenen Pädagogik ist die Relativierung der Richtig-Falsch-Dichotomisierung, denn selbst fachlich untermauerte und abgesicherte Bedeutungszuweisungen weisen immer noch eine relative Individualität und eine gewisse Asymmetrie zur äußeren Wirklichkeit auf. Zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit intendierter Lernprozesse gehört nicht nur die adäquate äußere Aufbereitung des Angebotes, sondern auch die Pflege einer Kommunikationskultur, zu der die Förderung metakommunikativer Kompetenzen (Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung) und das Wissen um „die Unwahrscheinlichkeit des Gelingens von Kommunikation“ (Luhmann) im herkömmlichen Sinne gehört.

Es ist im Zusammenhang mit der Beschreibung unterrichtspraktischer Konsequenzen ausführlich auf die Bedeutung schüler- und handlungsorientierter Methoden hingewiesen worden, auch wenn – auch dieser Umstand wurde erarbeitet

– die reformpädagogischen Wurzeln historisch bedingt gelegentlich deutlich anderen Aufgaben dienten. In jedem Fall lässt sich das Ziel der Unterstützung einer individuellen Plausibilität des Lernstoffes für das Behalten, Erkennen und das dauerhafte Verfügen über neue Wissens Elemente und Kompetenzen nur durch methodische und didaktische Maßnahmen erreichen, die das handelnde Erfahren und die Orientierung am Schüler in den Mittelpunkt stellen. Eine konstruktivistisch geprägte Pädagogik stellt kein Allgemeinkonzept dar, stellt aber eine theoretisch legitimierte Grundlage für ein Lernverständnis, das auf Ermöglichung und Bereitstellung angelegt ist.

In der fachspezifischen Deduktion dieser allgemeinpädagogischen Annahmen galt es im Rahmen dieser Arbeit, die Besonderheiten des Faches Musik zu betrachten, den Grundgehalt aktueller musikpädagogischer Konzeptionen zu erfassen und ihn wieder rückführend im systemisch-konstruktivistischen Zusammenhang zu beleuchten. Dabei bedeutet die Bezugnahme auf einen systemischen verstandenen Konstruktivismus einerseits die Verwendung des Systembegriffs Maturanas mit seiner charakteristischen Terminologie. Darüber hinaus impliziert die Verwendung des Begriffes in diesem Zusammenhang andererseits eine erweiterte Bedeutung im Sinne systemischer Therapieschulen (vgl. bspw. Watzlawick), nach der die Berücksichtigung von Beziehungszusammenhängen zwischen den Menschen und Wechselwirkungen mit deren Umwelt wesentlicher Bestandteil eines pädagogischen Konstruktivismus ist. Nicht zuletzt bietet der sozialtheoretische Ansatz Luhmanns die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft im Feld gesellschaftlicher Systeme zu betrachten und Erklärungsansätze für das Zusammenwirken von psychischen und sozialen Systemen zu untersuchen.

Der Frage, was und mit welcher Zielsetzung Gegenstand des Musikunterrichts sein sollte und welche konzeptionellen Grundverständigungen als Basis eines allgemeinen Musikunterrichts angesehen werden können, ist mit der Analyse repräsentativer Beispiele aktueller musikpädagogischer Konzeptionen nachgegangen worden. In der Betrachtung der prinzipiellen Orientierungen musikpädagogischen Handelns wurde deutlich, dass die fachwissenschaftliche Diskussion über den gegenwärtigen Musikunterricht intensiv um Aspekte der Allgemeinpädagogik ge-

führt wird. Handlungs- und Schülerorientierung, Lebensweltorientierung, Orientierung am Erfahrungsbegriff und kulturelle Orientierung – die Tendenz zu einer überfachlichen und grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Bildungszielen und Inhalten wird deutlich in der allgemeinen Aufwertung der Förderung von Kompetenzen und Problemlösungsstrategien. Die Sonderrolle des Faches Musik liegt einerseits in dem Fehlen eines Lerngegenstandes, welcher im Sinne unmittelbarer Anwendungsrelevanz zu zwingend notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten führen muss. Während die wesentlichen Unterrichtsinhalte und -ziele in den sogenannten Hauptfächern weniger Anlass elementarer Fachdiskussionen sind, stellt sich die Frage in der Musikpädagogik grundsätzlicher: Was soll im Musikunterricht gelernt werden? Andererseits bildet die Heterogenität musikalischer Präferenzen und Voraussetzungen bzw. die „Disparatheit musikalischer Wirklichkeiten“¹⁷⁶⁵ eine Vielzahl möglicher und zu akzeptierender Einschätzungen, Beurteilungen und Wirklichkeitskonstruktionen aus. Der Vergleich der beschriebenen Konzeptionen aktueller Musikpädagogik ergibt eine jeweilige Positionierung in dreierlei Bezugsgrößen. Die Einordnung zwischen Kunstwerkbegriff und der Nutzbarmachung musikalischen Lernens für außermusikalische Kompetenzen und Lerninhalte, die Positionierung innerhalb der Polarität von Subjekt und Objekt und nicht zuletzt die jeweiligen Theorie-Praxis-Relation charakterisiert den einzelnen musikpädagogischen Ansatz. Die Frage der Lerninhalte erschließt sich mit unterschiedlicher Präzision aus den unterschiedlichen Konzeptionen. So wird der Kunstwerkbegriff nicht im Sinne der dogmatischen Vermittlung feststehender ästhetischer Werte gebraucht. Vielmehr wird zumeist von einem Verständnis ausgegangen, nachdem durch Kunstwerke als originale und authentische Hörobjekte Anlässe zur Selbsterfahrung und Möglichkeiten subjektiver Bedeutungszuweisungen geschaffen werden. Ein Begriffsfeld, welches überraschenderweise im Lehrplan Musik des Landes NRW für die Grundschule im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern keine Erwähnung findet, ist der Bereich der ästhetischen Bildung, der jedoch in einem umfassenden Verständnis dieses Begriffs zahlreiche Aufgaben für den Musikunterricht bereithält. So gehört die Ermöglichung einer Vielzahl kultureller Erfahrungen sowohl in aktiver als auch in rezeptiver Form zum Aufgabenkanon des

¹⁷⁶⁵ Hansen, 2010, S. V

Unterrichts. Der Aufbau von Erfahrungen und die Erweiterung bzw. Erneuerung individueller Bedeutungszuweisungen fördert die Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsformen und Geschmacksbildungen. Somit umschließt die ästhetische Bildung im Musikunterricht die „Befähigung zu ... zur ästhetischen Urteilskraft, zu Imagination und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate“¹⁷⁶⁶. Über kommunikative Reflexionen gilt es, ästhetische Maßgaben anderer zu erfahren, diese mit den eigenen zu vergleichen, sie gegebenenfalls zu erweitern und sie somit zum Bestandteil der eigenen, individuellen Bewertung werden zu lassen. In diesem Sinne der Beobachtungs- und Wahrnehmungsschulung erhält der Einsatz traditioneller Kunstwerke eine neue und berechtigte Bedeutung, wenn er in „offener“ Behandlung des Themas, also unter Verzicht auf vorgefertigte Interpretationen erfolgt.

Die Bezugnahme auf die fünf Umgangsweisen mit Musik nach Christoph Wysser mag zunächst enttäuschen, bilden sie doch im Grunde einen Systematisierungsvorschlag ab, der grundsätzlich bereits in den 1970er Jahren durch Dankmar Venus in die musikpädagogische Diskussion eingeführt wurde. Sich jedoch aktuell auf die Aufgabenfelder (Re-)Produktion (Singen, Musizieren, Wiedergabe von Musik), Rezeption (Aufnehmen, Hören, Zuhören), Transposition (Anwenden, Umsetzen, Übertragen), Improvisation (Experimentieren, Erfinden) und Reflexion (Nachdenken, Hinterfragen) zu beziehen, geschieht in der aktuellen Musikpädagogik vor dem Hintergrund eines neuen lerntheoretischen Bewusstseins für individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse, in denen Musik nicht nur als Kulturgut behandelt wird und Musikunterricht nicht ausschließlich zur Rekonstruktion musikalischer „Objektivationen“ dient. Vielmehr ist von einer Musikerziehung die Rede, welche die Entwicklung einer Eigenverantwortung für eine kompetente Teilhabe am gesellschaftlichen Kulturleben fördert und die Schüler befähigt, „Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“¹⁷⁶⁷ bewusst nutzen zu können.

¹⁷⁶⁶ Arnold, 2007, S. 129

¹⁷⁶⁷ Harnischmacher, 2008, S. 249

Es ist im Verlauf der vorliegenden Arbeit deutlich geworden, dass die aktuelle Musikpädagogik vor dem Hintergrund einer grundsätzlich allgemeinpädagogischen Tendenz zur subjektorientierten Neubewertung lerntheoretischer Grundlagen mit den Annahmen des Konstruktivismus und den systemtheoretischen Grundlegungen ein plausibles Theoriegebäude erhält. Die Grundannahme, dass der Mensch seine Umwelt als eigene Wirklichkeitskonstruktion wahrnimmt, bedeutet in pädagogischer Auslegung nicht zwangsläufig einen neuen Unterricht. Viele zeitgemäße Pädagogikkonzepte fordern die Unterstützung individueller Lernprozesse mit dem Ziel einer Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen. Dieses auch in der gesellschaftlichen Bildungsdiskussion hoch gehandelte Ziel verweist auf den Einzug des Kompetenzbegriffs in den allgemeinen bildungspolitischen Rahmen. Die Individualität der Schüler zu berücksichtigen erfordert jedoch mehr als die Erstellung persönlicher Entwicklungspläne und die möglichst umfassende didaktische Aufbereitung unterrichtlichen Lehrstoffes.

„Hieraus ergibt sich von selbst, wie Lehrer gebildet werden müssen, um das zu werden, was sie sein sollen. [...] Sie sollen Menschen bilden helfen, und müssen deshalb erst selbst gebildet sein. Was man nicht hat, kann man auch anderen nicht mittheilen. Wer nicht selbst klar und richtig denkt, kann auch andere nicht zum richtigen Denken führen. Wer in seinem Herzen Stolz, Hochmuth, List, Falschheit, Betrug, Wollust, Haß, Feindschaft, Neid u. s. w. nährt und pflegt, kann unmöglich ein Werkzeug Gottes sein, andere zur Reinheit des Herzens führen. Wer unentschieden hin und herschwankt zwischen Tugend und Laster, zwischen dem Göttlichen und dem Ungöttlichen, zwischen Recht und Unrecht und selbst dann, wenn er sich auch für das Gute bestimmt, schwach und feige zurückbebt, sobald es Anstrengung, Kampf und Aufopferung gilt, der ist unmöglich fähig, dem Willen eines Anderen die rechte Richtung zu geben. Kurz, wer andere ihrer Bestimmung zuführen will, muß selbst dem Endziel aller Erziehung oder der Bestimmung des Menschen näher stehen.“¹⁷⁶⁸

Diese aus der Zeit ihrer Entstehung heraus zu verstehende Schrift ist sicherlich alles andere als ein konstruktivistischer Ansatz, der von autonomen Lernprozessen

¹⁷⁶⁸ Sellin, 1853

sen der Schüler ausgeht. Dennoch beschreibt der hier als Lehrervorbild gemeinte Anspruch die Notwendigkeit, selbst als Lehrer zu erfahren, wie Lernvorgänge vonstattengehen. Eine Lehrerausbildung, in der ein Wissen über die Lernumstände autonomer Erfinder eigener Konstruktionen, also über die lerntheoretischen Grundbedingungen einer Ermöglichungsdidaktik instruierend und belehrend vermittelt wird, ist paradox und verfehlt das Ziel. In Abwandlung des obigen Zitats: Wer nicht selbst die Vorgänge des eigenen Lernens versteht und Selbstlernstrategien bewusst einsetzt, kann das Wissen nicht überzeugend auf schulische Lehr-Lern-Prozesse übertragen. Eine am pädagogischen Konstruktivismus orientierte Didaktik bedeutet die Aufgabe des traditionellen Bildes pädagogischer Profession. Das zugrundeliegende Konzept pädagogischen Handelns relativiert und reformiert die Rolle des Lehrenden und stellt die Lehrerausbildung vor neue Herausforderungen. So erfordert die Annahme einer neuen Lehrerrolle als Lernbegleiter und -berater eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Lernstrategien und mit Fragen der persönlichen Bedingungen von Wirksamkeit. Beispielhaft sei das *Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (REPPRO)* genannt, welches im Fachbereich Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern seit einigen Jahren umgesetzt wird und neben der Vermittlung didaktischer Kompetenzen und traditionellen Fachwissens Reflektionsfähigkeiten (personale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, Stärken- und Schwächenanalyse) und Kompetenzen im Bereich allgemeiner Methodik, Kommunikation und Diagnostik in den Mittelpunkt stellt.

Nur wenn es gelingt, das Grundkonzept einer Ermöglichungsdidaktik bereits substantiell in der Lehrerausbildung zu verankern und ein Bild vom Lehrer als das eines am Lernprozess beteiligten „Selbstlerner“ zu erzeugen, wenn es gelingt, die Lehrerausbildung um Selbsterschließungs- und Selbstreflexionskompetenzen zu erweitern, wird das *didaktische Problem der subjektiven Irritation* nicht als Gefahr eines defizitären Versagens vor dem Anspruch einer Wissensvermittlung erscheinen, sondern als gegebene Ausgangslage eines nur bedingt planbaren, jedoch vielfältig begleitbaren Angebotskonzeptes verstanden werden. In diesem Verständnis wird auch der Erfolg eines Musikunterrichts im Sinne der didaktischen Planung zur Frage der subjektiven Perturbation. Der Wechsel von einer ergebnis-

orientierten Erwartungshaltung hin zu einer nicht jederzeit kontrollierbaren Prozessgestaltung bietet die Chance zur Irritation, zur Perturbation des psychischen Systems bei jedem Schüler individuell in der Hoffnung, pädagogische Absichten im gewissen Maße umsetzen zu können.....wenn es dem Schüler passt.

” Wenn ich etwas lernen soll,
was mich nicht interessiert,
dann geht es zum einen Ohr rein
und zum anderen wieder raus.“

(Jakob S., Klasse 4a)

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|--|-----|
| Abbildung 1: | Systemtypologie nach Luhmann | 50 |
| Abbildung 2: | Das Organonmodell nach Karl Bühler..... | 77 |
| Abbildung 3: | Die Informationstheorie von Shannon und Weaver..... | 79 |
| Abbildung 4: | Das erweiterte Modell der Kommunikation von Meyer-Eppler..... | 81 |
| Abbildung 5: | Der „vierohrige Empfänger“ nach Friedemann Schulz von Thun | 89 |
| Abbildung 6: | Das Werte- und Entwicklungsquadrat Schulz von Thuns..... | 95 |
| Abbildung 7: | Das Kommunikationsmodell von GeORGE HERBERT Mead nach Kersten Reich..... | 98 |
| Abbildung 8: | Schema einiger Funktionssysteme nach Reese-Schäfer..... | 120 |
| Abbildung 9: | Luhmann: Die Ordnung der Massenmedien und ihr Bezug zu psychischen und Funktionssystemen | 127 |
| Abbildung 10: | Die Trias der drei Ebenen „Symbolisches“, „Imaginäres“, „Reales“..... | 136 |
| Abbildung 11: | Reichs Modell des Interaktionistischen Konstruktivismus..... | 139 |
| Abbildung 12: | Batesons „Lernen 1“: Innerhalb eines Kontextes..... | 163 |
| Abbildung 13: | Batesons „Lernen 2“: In einem anderen Kontext wird | 164 |
| Abbildung 14: | Batesons „Lernen 3“: Auswahl des Kontextes, um auf entsprechendes Verhalten zurückgreifen zu können..... | 166 |
| Abbildung 15: | Behavioristische, kognitiv- und sozial-konstruktivistische Unterrichtskonzepte..... | 184 |
| Abbildung 16: | Kersten Reich: Die drei Ebenen didaktischen Handelns | 193 |
| Abbildung 17: | Gerd Hansen: Methoden der unterstützenden Didaktik in Anlehnung an Wolfgang Kalfki | 210 |
| Abbildung 18: | Vom Gesangsunterricht zum Musikunterricht – Die Entwicklung bis 1933..... | 283 |
| Abbildung 19: | Die Milieustudie des Sozialforschungsinstituts „sociodimensions“ untersucht den Wertewandel in generationaler Abhängigkeit..... | 393 |
| Abbildung 20: | Didaktische Systematisierung kompetenzorientierten Unterrichts..... | 436 |
| Abbildung 21: | Lerntransfertypologie nach Lersch..... | 438 |
| Abbildung 22: | Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ | 447 |
| Abbildung 23: | Das Modell „Die Kunst der Stunde“ – Strukturebenen des Ablaufs..... | 510 |
| Abbildung 24: | Werner Jank u. a.: Praxisfelder des Musikunterrichts..... | 534 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 25: | Musikalische Kompetenzpyramide nach Gordon, zitiert nach Fuchs..... | 537 |
| Abbildung 26: | Die fünf Aufgaben bzw. Funktionen einer humanen Schule nach Winkel..... | 570 |
| Abbildung 27: | Stephan Hametner: Beobachterrollen im Zuge von Musikvermittlung..... | 587 |
| Abbildung 28: | Grundmodell musikpädagogischer Reflexion nach Harnischmacher..... | 652 |
| Abbildung 29: | Intentionale Bereiche des Musikunterrichts nach Harnischmacher..... | 653 |
| Abbildung 30: | Grundmodell der Perspektivischen Musikdidaktik nach Harnischmacher..... | 656 |
| Abbildung 31: | Aktuelle Polaritäten der musikpädagogischen Konzeptionierung..... | 659 |
| Abbildung 32: | Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 I..... | 662 |
| Abbildung 33: | Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 II..... | 663 |
| Abbildung 34: | Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 III..... | 664 |
| Abbildung 35: | Musikpädagogische Konzeptionen seit 1970 IV..... | 665 |
| Abbildung 36: | Christoph Wysser: Die fünf Umgangsweisen und ihre groben Inhalte..... | 679 |
| Abbildung 37: | Lehrplan Musik Grundschule NRW: Die Verknüpfung der Kompetenzbereiche..... | 694 |
| Abbildung 38: | Lehrplan Musik NRW: Musik machen: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen..... | 696 |
| Abbildung 39: | Lehrplan Musik NRW: Musik hören: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen..... | 697 |
| Abbildung 40: | Lehrplan Musik NRW: Musik umsetzen: Kompetenzbereiche, Schwerpunkte u. Kompetenzerwartungen..... | 698 |
| Abbildung 41: | Beispiel einer Zeugnisaussage zum Fach Musik (Ankreuzzeugnis)..... | 746 |

Literaturverzeichnis

-
- Abel-Struth, S.** (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute*. (S. 9–21). Düsseldorf.
- Adorno, T. W.** (1968). Analyse und Berg. In: G. Adorno & R. Tiedemann (Hrsg.). *Berg. Der Meister des kleinsten Übergangs*. (S. 368–374). Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973¹). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973²). *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973³). Kritik des Musikanten. In: T. W. Adorno. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. (S. 67–107). Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973⁴). Thesen gegen die musikpädagogische Musik. In: T. W. Adorno. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. (S. 437–440). Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973⁵). Typen musikalischen Verhaltens. In: T. W. Adorno. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. (S. 178–198). Frankfurt/Main.
- Adorno, T. W.** (1973⁶). Zur Musikpädagogik. In: T. W. Adorno. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. (S. 108–126). Göttingen.
- Adorno, T. W., Doflein, E. & Jacob, A.** (2006). *Theodor W. Adorno – Erich Doflein. Briefwechsel*. Hildesheim.
- Aebli, H.** (2001). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart.
- Aissen-Crewett, M.** (2000). *Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Potsdam.
- Albrecht, C.** (2003). Bildungskatastrophen als Krisen staatlicher Steuerung. Systemtheoretische Betrachtungen zur Rezeption der PISA-Studie. In: J. Allmendinger. *Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 2*. (S. 928–937). Opladen.
- Alt, M.** (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf.
- Alt, M.** (1994). *Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien*. Berlin.
- Ameln, F. v.** (2004). *Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Tübingen.
- Amrhein, F.** (1997). Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In: J. Bähr & V. Schulz (Hrsg.). *Musikunterricht heute. Band II*. (S. 40–48). Oldershausen.
- Ansohn, M.** (04/1997). Vom Kinde aus... Schülerorientierter Musikunterricht am Ende des 20. Jahrhunderts. In: *Musik in der Grundschule*. (S. 10–15).

- Antholz, H.** (1970). Unterricht in Musik. Düsseldorf.
- Aristoteles.** (1909). Nikomachische Ethik – Êthika nikomacheia. Deutsche Übersetzung von Adolf Lasson. Jena.
- Arnold, R.** (2005). Die PISA-Lüge – Die Wiedererstarkung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihrer Bildungspolitik. Friedrich Jahresheft. Band XXIII. (S. 65–68).
- Arnold, R.** (2007). Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C.** (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.
- Aufschnaiter, S. v., Fischer, H. E. & Schwedes, H.** (1992). Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. (S. 380–424). Frankfurt/Main.
- Baacke, D.** (1992). Zur Ambivalenz der neuen Unterhaltungsmedien oder vom Umgang mit schnellen Bildern und Oberflächen. In: H.-U. Otto u. a. (Hrsg.). Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis. (S. 17–24). Neuwied.
- Bach, T.** (1995). Wahrheit oder Evidenz? – Wieviel Wirklichkeit braucht die Philosophie? In: Der blaue Reiter – Journal für Philosophie (Nr. 2). (S. 25–29).
- Baecker, D.** (08.02.2012). Soziologie der Medien. Manuskript zum Vortrag auf dem 2. Internationalen medienwissenschaftlichen Symposium der DFG. „Soziale Medien – Neue Massen?“. Universität Lüneburg. 2. – 4. Februar 2012. Abgerufen am 17.05. 2012 von <http://www.dirkbaecker.com/Medien.pdf>
- Bamberger, J.** (1991). The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence. Cambridge, Mass.
- Bandur, M.** (2009). Musik hören – Musik verstehen. Konstruktivistische Perspektiven. In: M. Bandur, B. Rehbein & G. Saalman (Hrsg.). Verstehen. (S. 171–183). Konstanz.
- Bäßler, H.** (1997). Töne, Klänge, Farben. Vom Umgehen mit und Leben in der Musik als Horizont der Allgemeinbildung. In: H. W. Heymann (Hrsg.). Allgemeinbildung und Fachunterricht (S. 55–66). Hamburg.
- Bastian, H. G.** (1999). Künstlerische Ausbildung und Identitätsbildung in der Spanne und Spannung von Greifen und Begreifen – auch aus der Sicht junger Musiker. In: H. G. Bastian (Hrsg.). Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung (S. 12–37). Mainz.
- Bastian, H. G.** (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz.
- Bateson, G.** (1996). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/Main.
- Baumgarten, A. G.** (1735). Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus. Halle.

- Becker-Hubrich, M. u. a.** (1999). Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Landesinstitut für NRW (Hrsg.) Bönen.
- Behne, K. E.** (1986). Hörertypologien. Regensburg.
- Behne, K.-E.** (1993). Wirkungen von Musik. In: Musik und Unterricht. Heft 18. (S. 4–9).
- Behrens, R.** (07.01.2009). Radikale Affirmation. Zur Ideologie eines postmodernen Bildungsbegriffs. Abgerufen am 14.11.2011 von <http://txt.rogerbehrens.net/radikaleaff.pdf>.
- Belenky, M.** (1989). Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt/Main.
- Berger, P. L. & Luckmann, T.** (1966). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main.
- Berghaus, M.** (2004). Luhmann leicht gemacht. Köln.
- Berman, M.** (1983). Wiederverzauberung der Welt. Am Ende des Newton'schen Zeitalters. München.
- Bernstein, L.** (1986). Worüber ich nachgedacht habe... New York Times. 24.10.1964. 1. Teil. In: L. Bernstein. Erkenntnisse (S. 148–153). München.
- Bertalanffy, L. v.** (1949). Zu einer allgemeinen Systemlehre. *Biologia Generalis* (195). (S. 114–129).
- Bloh, E.** (2000). Entwicklungspädagogik der Kooperation. Zur ontogenetischen und pädagogischen Dimension einer sozialen Kompetenz- und Interaktionsform. Münster.
- Boeckmann, K. v.** (1918). Musikalische Begabung, Musikunterricht, rhythmische Gymnastik. In: F. Jöde (Hrsg.). Musikalische Jugendkultur.
- Bohnsack, F.** (1997). John Dewey (1859–1952). In: H. Scheuerl. Klassiker der Pädagogik (Band II. Von Karl Marx bis Jean Piaget). München.
- Bolz, N.** (1999). Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik. München.
- Bolz, N.** (26.06.2000). Wirklichkeit ohne Gewähr. In: Spiegel. (S. 130–133).
- Brandstätter, U.** (2004). Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.
- Braun, G.** (1957). Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenbergs-Reform. Kassel.
- Brauns, J.** (2002). Form und Medium. Weimar.
- Breuer, E. & Aufschnaiter, S. v.** (2002). Physikdidaktik unter konstruktivistischer Perspektive. Beobachtungen in einem Leistungskurs Elektrostatik. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. (S. 302–312). Neuwied.
- Brinkmann, R. O.** (1992). Die Hochzeit des Figaro. Szenische Interpretation von Opern. Oldershausen.
- Brinkmann, R., Kosuch, M. & Stroh, W. M.** (2001). Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Oldershausen.

- Bronfenbrenner, U.** (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt/Main.
- Brügelmann, H.** (09.09.2011). Reformpädagogik. Weder schwarz noch weiß. In: Frankfurter Rundschau.
- Bruhn, H.** (10.04.2010). Beginn einer neuen Theoriediskussion: Angriff auf Defizite der Musikpädagogik. Abgerufen am 11.11.2011 von <http://www.amazon.de/review/R1L-9D695YOS615>
- Bruner, J.** (1973). Der Akt der Entdeckung. In: H. Neber. Entdeckendes Lernen (S. 15–27).
- Bruner, J.** (1987). Wie das Kind sprechen lernt. Bern.
- Bruner, J.** (1997). Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg.
- Bühler, K.** (1934). Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena.
- Bühler, K.** (1976). Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. Frankfurt/Main.
- Bührig, D.** (1995). Musical als „Spiel“-Projekt. Anmerkungen zu den pädagogischen Dimensionen. In: Musik & Bildung. Heft 2. (S. 24–29).
- Bußmann, A. & Keller, K.-H.** (2010). Rondo – Ein Musiklehrgang für die Grundschule in vier Bänden. K.-H. Keller. (Hrsg.) Offenburg.
- Carle, U.** (2000). Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler.
- Chomsky, N.** (1969). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- Ciampi, L.** (1982). Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart.
- Ciampi, L.** (1988). Außenwelt Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Göttingen.
- Ciampi, L.** (02/1993). Die Hypothese der Affektlogik. In: Spektrum der Wissenschaft. Heft 2. (S. 76–82).
- Ciampi, L.** (10/1997). Zu den affektiven Grundlagen des Denkens. Fraktale Affektlogik und affektive Kommunikation. In: System Familie. Heft 3. (S. 128–134).
- Clarke, J. u. a.** (1979). Subkulturen, Kulturen und Klasse. In J. Clarke u. a.. Jugendkultur als Widerstand. Milieu, Rituale, Provokationen (S. 39–131). Frankfurt/Main.
- Cohn, R.** (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Comenius, J. A.** (1636). Informatorium maternum. Der Mutter Stuhl. Nürnberg.
- Comenius, J. A.** (2007). Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. A. Flitner (Hrsg.). Stuttgart.
- Consortium of National Arts Education Association.** (1994). The National Standards for Arts Education. Abgerufen am 04.11.2011 von <http://www.menc.org/resources/view/the-national-standards-for-arts-education-a-brief-history>

- Cooke, D.** (1959). *The Language of Music*. London.
- Dethlefs-Forsbach, B. C.** (2005). *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler.
- Dewey, J.** (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/Main.
- Dewey, J.** (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W.** (1935). *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar.
- Dewey, J. & Suhr, M.** (2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/Main.
- Dieckermann, W.** (1937). Reichs-Musikerzieher-Tagung in Berlin. In: *Die Deutsche Schule* (41), (S. 219 f.)
- Doflein, E.** (1973). Zu Adornos Schriften über Musikpädagogik: Kritisches zu Kritischem, Berichte und Aphorismen. In: *Zeitschrift für Musiktheorie*. Heft 1. (S. 16–27).
- Dohmen, G.** (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Dubs, R.** (06/1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 41. (S. 889–903).
- Duit, R.** (06/1995). Zur konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 41. (S. 905–923).
- Dyllick, N.** (2011). Vokalpraxis in der Schule. Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis. In: B. Clausen (Hrsg.). *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. (S. 59–82).
- Eckolt, M.** (17.07.2011). *Fernsehen unter der Lupe – McLuhans Medientheorie*. SWR 2 AULA – Manuskriptdienst.
- Eco, U.** (1972). *Einführung in die Semiotik*. München.
- Eco, U.** (1973). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt/Main.
- Eco, U.** (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. München.
- Edelmann, W.** (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim.
- Eggebrecht, H. H.** (1972). Wissenschaftsorientierte Schulmusik. In: *Musik & Bildung*. Heft 4. (S. 29–31).
- Eggebrecht, H. H.** (1995). *Musik verstehen*. München.
- Ehrenforth, K. H.** (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/Main.
- Ehrenforth, K. H.** (1978). Musikdidaktik. In: W. Gieseler (Hrsg.). *Kritische Stichwörter. Musikunterricht* (S. 192–198). München.
- Ehrenforth, K. H.** (1981). Blick für das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unserer (Musik)Kultur. In: *Musik & Bildung*. Heft 3. (S. 154–158).

- Ehrenforth, K. H.** (19812). Entschulung der Schulmusik. In: Musik & Bildung. Heft 2. (S. 76–82).
- Ehrhorn, M.** (1987). Das chorische Singen in der Jugendmusikbewegung. Erneuerungsbestrebungen nach 1900. In: K.-H. Reinfandt (Hrsg.). Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen (S. 37–55). Wolfenbüttel.
- Eisenberg, P.** (1999). Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Weimar.
- Engels, E.-M.** (1989). Erkenntnis als Anpassung? Eine Studie zur evolutionären Erkenntnistheorie. Frankfurt/Main.
- Enggruber, R.** & Bleck, C. (1997). Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. In BfWuA. Gemeinschaftsinitiative Equal – Entwicklungspartnerschaft. Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft. Dresden.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V.** (2007). Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.
- Esposito, E.** (2002). Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Esser, H.** (2000). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3. Soziales Handeln. Frankfurt/Main.
- Fatzer, G.** (1990). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. Paderborn.
- Feindt, A. H. & Meyer, H.** (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 237. (S. 28–33).
- Fischer, W.** (1986). „Didaktische Interpretation“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre. In: H.-C. Schmidt (Hrsg.). Handbuch der Musikpädagogik. Band I. (S. 297–341). Kassel.
- Fish, S. E.** (1980). Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge.
- Flämig, M.** (2003¹). „Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt und doch nicht gelernt!“ Zur Grundlegung einer musikalischen Lerntheorie der normalen Sprache. In: M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.). Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (S. 81–108). Münster.
- Flämig, M.** (2003²). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 11.12.2011 von HYPERLINK „<http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>“ <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>.
- Flitner, W. & Kudritzki, G.** (1982). Die deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf.
- Foerster, H. v.** (1985¹). Das Konstruieren einer Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. (S. 39–60). München.

- Foerster, H. v.** (1985²). Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig.
- Foerster, H. v.** (1993). KybernEthik. Berlin.
- Foerster, H. v.** (1993). Wissen und Gewissen. Frankfurt/Main.
- Foerster, H. v.** (1994). Kybernetik. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. (S. 72–77). Frankfurt/Main.
- Foerster, H. v.** (1994). Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In: H. von Foerster & S. J. Schmidt (Hrsg.). Wissen und Gewissen. (S. 25–49). Frankfurt/Main.
- Foerster, H. v.** (1995). Cybernetics of Cybernetics. The Control of Control and the Communication of Communication. Minneapolis.
- Foerster, H. v.** (1997). Kybernetik einer Erkenntnistheorie. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. (S. 50–71). Frankfurt/Main.
- Foerster, H. v.** (1999). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. (S. 14–32). Neuwied.
- Foerster, H. v.** (2003). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich verstehen verstehen? In: H. Gumin & H. Meier (Hrsg.). Einführung in den Konstruktivismus. (S. 41–88). München.
- Foerster, H. v. & Pörksen, B.** (2006). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg.
- Franke, A.** (2007). Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung. München.
- Frisius, R.** (1973). Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. In: Musik & Bildung. Heft 1. (S. 1–5).
- Frisius, R., Fuchs, P., Günther, U., Gundlach, W. & Küntzel, G.** (1979). Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Lehrerband. Einleitung. Stuttgart.
- Fröbel, F.** (1883). Menschen-Erziehung. Friedrich Fröbels pädagogische Schriften. Band I. Wien.
- Fröbel, F.** (1927). Mutter- und Koselieder. Leipzig.
- Fröhlich, G.** (2000). Ein neuer Psychologismus?: Edmund Husserls Kritik am Relativismus und die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus von Humberto R. Maturana und Gerhard Roth. Würzburg.
- Fröhlich, W. D.** (2005). Wörterbuch Psychologie. München.
- Fromm, E.** (1996). Märchen, Mythen, Träume. Hamburg.
- Fuchs, M.** (9/1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: Musik & Unterricht. Heft 49. (S. 4–9).
- Fuchs, M.** (2010). Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck.

- Fuchs, P.** (1987/2004). Vom Zeitzauber der Musik – eine Diskussionsanregung. In: D. Baecker (Hrsg.). *Theorie als Passion*. (S. 214–237). 1987. Frankfurt/Main und in: M.-C. Fuchs (Hrsg.). *Theorie als Lehrgedicht. Systemtheoretische Essays I*. (S. 147–165). 2004. Bielefeld.
- Fuchs, P.** (1994). Musik und Systemtheorie – Ein Problemaufriss. In: T. Richtsteig, U. Hager & N. Polaschegg (Hrsg.). *Diskurse zur gegenwärtigen Musikkultur*. (S. 49–57). Regensburg.
- Fuchs, P.** (2005). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 30.10.2011 von http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_erziehungswissenschaft.pdf.
- Füller, C.** (2011). *Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte*. Köln.
- Gadamer, H. G.** (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke 1*. Tübingen.
- Gamm, H.-J.** (1990). *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München.
- Geck, M.** (1984). Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen. In: F. Ritzel & W. M. Stroh. (Hrsg.). *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag*. (S. 18–32). Wilhelmshaven.
- Geck, M.** (1994). Kultur erschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre. In: *Musik & Bildung*. Heft 5. (S. 4–7).
- Geiger, M.** (1922). Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses. In: E. Husserl (Hrsg.). *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*. Teil 2. Band I. (S. 567–684). Halle.
- Gembris, H.** (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg.
- Geuen, H.** (10/2008). Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik? *Diskussion musikpädagogik*. Heft 40. (S. 37–46).
- Geuen, H. & Orgass, S.** (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen.
- Geulen, D.** (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt/Main.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O.** (2001). Musiklernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion musikpädagogik*. Heft 9. (S. 6–24).
- Gieseler, W.** (1973). *Grundriss der Musikdidaktik*. Ratingen.
- Gieseler, W.** (1986). Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: H.-C. Schmidt (Hrsg.). *Handbuch der Musikpädagogik*. (S. 215–266). Kassel.
- Gipper, H.** (1971). Bedeutungslehre. In J. u. Ritter (Hrsg.), *Historische Wörterbuch der Philosophie* (Band I, S. 760–761).
- Girgensohn-Marchand, B.** (1992). *Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen*. Weinheim.

- Gläser, J.** (1920). Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg.
- Glaserfeld, E. v.** (1987). Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. In: E. von Glaserfeld (Hrsg.). Wissen, Sprache, Wirklichkeit. (S. 275–293). Braunschweig.
- Glaserfeld, E. v.** (1987). Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig.
- Glaserfeld, E. v.** (1992). Aspekte des Konstruktivismus: Vico, Berkeley, Piaget. In: G. Rusch & S. J. Schmidt (Hrsg.). Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. (S. 20–33). Frankfurt/Main.
- Glaserfeld, E. v.** (1994). Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: G. Rusch & S. J. Schmidt (Hrsg.). Piaget und der radikale Konstruktivismus. (S. 16–42). Frankfurt/Main.
- Glaserfeld, E. v.** (1995). Die Wurzeln des „Radikalen“ Konstruktivismus. In: H. R. Fischer (Hrsg.). Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. (S. 35–46). Heidelberg.
- Glaserfeld, E. v.** (1996). Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/Main.
- Glaserfeld, E. v.** (1997). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. (S. 16–38). München.
- Glaserfeld, E. v.** (2002). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. (S. 7–14). Soest.
- Glaserfeld, E. v.** (2002). Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. Ernst von Glaserfeld im Interview mit Reinhard Voß. In: R. Voß (Hrsg.). Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. (S. 32–38). Weinheim.
- Glaserfeld, E. v.** (2002). Was heißt „Lernen“ aus konstruktivistischer Sicht? In: R. Voß (Hrsg.). Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. (S. 213–222). Neuwied.
- Glaserfeld, E. v.** (2003). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: H. Gumin & H. Meier (Hrsg.). Einführung in den Konstruktivismus. (S. 9–39). München.
- Glattauer, N.** (2011). Die Pisa-Lüge. Wie unsere Schule wirklich besser wird. Wien.
- Goethe, J. W.** (1829). Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: B. von Heiseler (Hrsg.). Goethe. 5. Band: Wanderjahre. Wahlverwandschaften. Eschwege.
- Goffman, E.** (1981). Geschlecht und Werbung. Frankfurt/Main.
- Goodman, N.** (1990). Weisen der Welterzeugung. Berlin.
- Gordon, E. E.** (1986). Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Wertung. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Band XXV. Mainz.

- Gordon, E. E.** (2003). *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory.* Chicago.
- Götsch, G.** (1953¹). Gutachten über die Eignung der Mundharmonika als Schüler-, Orchester- und Volksinstrument. Dem preußischen Kultusministerium auf Anforderung eingereicht. 1929. In: G. Götsch (Hrsg.). *Musische Bildung. Band I.* (S. 84–86). Wolfenbüttel.
- Götsch, G.** (1953²). *Musische Bildung (Band I).* Wolfenbüttel.
- Götsch, G.** (1953³). *Musische Bildung (Band II).* Wolfenbüttel.
- Grimm, H.** (1998). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie.* (S. 705–757). Weinheim.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze.* (S. 139–156). Göttingen.
- Gruhn, W.** (1989). Postmoderne Musik. Oder: Von neuem Wein in alten Schläuchen und der Lampe des Diogenes. In W. Gruhn (Hrsg.), *Das Projekt Moderne und die Postmoderne.* Regensburg.
- Gruhn, W.** (7/1991). Hören — das Gehörte, das Hörbare und das Unerhörte. In: *Musik & Unterricht.* (S. 4–9).
- Gruhn, W.** (1994¹). Musiklernen – Der Aufbau musikalischer Repräsentationen. In: G. Olias (Hrsg.). *Musiklernen – Aneignung des Unbekannten. Musikpädagogische Forschung. Band XV.* (S. 9–14). Essen.
- Gruhn, W.** (1994²). Verstehen von Musik. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil.* (S. 293–296). Kassel.
- Gruhn, W.** (1995). Hören und Verstehen. In: W. Gruhn, S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). *Kompendium der Musikpädagogik.* (S. 196–222). Kassel.
- Gruhn, W.** (08/1997). Erlebt – gespielt – gelesen. Rhythmus im schulischen Musiklernen. In: *Musik & Unterricht. Heft 43.* (S. 4–11).
- Gruhn, W.** (1998¹). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens.* Hildesheim.
- Gruhn, W.** (1998²). *Wahrnehmen und Verstehen. Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik.* Wilhelmshaven.
- Gruhn, W.** (1999). Wie entsteht musikalische Bildung? Von den Chancen und Schwierigkeiten des Musikunterrichts heute. In: *Musik & Ästhetik. Jg. 3. Heft 4.* (S. 52–62).
- Gruhn, W.** (2003¹). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetischer-kultureller Bildung.* Hofheim.
- Gruhn, W.** (2003²). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern.* Weinheim.

- Gruhn, W.** (2003³). Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim.
- Gruhn, W.** (2003⁴). Neurodidaktik und die Lust am frühen Lernen. In: Diskussion musikpädagogik. Heft 18. (S. 41–45).
- Gudjons, H.** (2001). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbronn.
- Günther, U.** (1967). Die Schulmusikerziehung in der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied am Rhein.
- Günther, U.** (1971). Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung. Band 5/6. (S. 12–21).
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F.** (1982). Musikunterricht 1–6. Weinheim.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F.** (1983). Musikunterricht 5–11. Weinheim.
- Haase, O.** (1951). Masisches Leben. Hannover.
- Habermas, J.** (1988). Der philosophische Diskurs der Moderne. 12 Vorlesungen. Frankfurt/Main.
- Habermas, J.** (1992). Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. In: J. Habermas. Erläuterungen zur Diskursethik. (S. 100–118). Frankfurt/Main.
- Hall, A. D. & Fagen, R. E.** (1956). Definition of System. In: W. Buckley (Hrsg.). General Systems 1. (S. 18–28). Chicago.
- Hametner, S.** (2004). www.training.at. Abgerufen am 14.11.2011 von http://www.training.at/go.asp?sektion=personen&rkarte=publikationen&personen_id=134175&geschlecht=A&berufsgruppe=fat&aktion=view&bereich_id=9303&subbereich_id=0
- Hametner, S.** (21.04.2006¹). Musik als Anstiftung – Chancen und Möglichkeiten einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Abgerufen am 15.11.2011 von <http://www.systemischefamilientherapie.info/downloads/anstiftung.pdf>
- Hametner, S.** (2006²). Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Heidelberg.
- Hänsel, D.** (1982). Was ist Projektunterricht und wie kann er gemacht werden? In: D. Hänsel & M. Hans (Hrsg.). Das Projektbuch Sekundarstufe. (S. 11–48). Weinheim.
- Hansen, G.** (2010). Unterstützende Didaktik – Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen. München.
- Hanshumaker, J.** (1980). The effects of arts education on intellectual and social development: A review of selected research. Bulletin of the Council for Research in Music Education. Nr. 61. (S. 10–28).
- Hanslick, E.** (1854). Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Leipzig.
- Harnischmacher, C.** (1995). Perspektivische Musikdidaktik [„im Sinne des Konstruktivismus“]. In: Musik in der Schule. Heft 1. (S. 37–40).

- Harnischmacher, C.** (1997). Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.). *Musikpädagogische Biographieforschung: Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte*. Band 18. (S. 300–314). Essen.
- Harnischmacher, C.** (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg.
- Hasse, J.** (1998). *Ästhetische Bildung in der Grundschule*. Abgerufen am 14.08.2012 von <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/wissmitarbeiter/schittler/hasse-aesthetische-bildung-grundschule.de.pdf/>
- Hasse, J.** (03/2007). *Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens*. In: www.widerstreit-sachunterricht.de. Ausgabe 8.
- Heckhausen, H.** (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin.
- Hegele, I.** (1996). *Lernziel: Stationenlernen. Eine neue Form des offenen Unterrichts*. Weinheim.
- Heiberger, R.** (2010). *Die Koppelung von Erziehung und Wirtschaft: Eine systemtheoretische Analyse*. München.
- Heider, F.** (2005). *Ding und Medium*. Berlin.
- Hejl, P.** (1992). Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit. Zur Konstruktion natürlicher Sozialsysteme und zum Problem ihrer Regelung. In: G. Rusch & S. F. Schmidt (Hrsg.). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. (S. 167–213). Frankfurt/Main.
- Helms, D.** (2003). In Bed with Madonna. Gedanken zur Analyse von Videoclips aus medientheoretischer Sicht. In: D. Helms & T. Phleps (Hrsg.). *Clipped Differences. Geschlechterrepräsentationen im Musikvideo*. (S. 99–117). Bielefeld.
- Hentig, H. v.** (1969¹). *Allgemeine Lernziele der Gesamtschule*. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). *Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 12: Lernziele der Gesamtschule*. Stuttgart.
- Hentig, H. v.** (1969²). *Das Leben mit der Kunst/Aisthesis*. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). *Allgemeine Lehrziele der Gesamtschule*. Stuttgart.
- Hentig, H. v.** (1973). *Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart.
- Hentig, H. v.** (1987). *Ästhetische Erziehung im Politischen Zeitalter (1967)*. In: H. v. Hentig. *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*. Frankfurt/Main.
- Hentig, H. v.** (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München.
- Hermund, J.** (2004). *Nach der Postmoderne. Ästhetik heute*. Köln.
- Heursen, G.** (1989). *Kompetenz – Performanz*. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek.

- Heymann, H. W.** (1997). Allgemeinbildung und Fachunterricht. In H. W. Heymann (Hrsg.). Hamburg.
- Hodek, J.** (1977). Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos. Weinheim.
- Horster, D.** (1996). Niklas Luhmann. Hannover.
- Hoyer, M.** (1989). Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik. Münster.
- Huber, H. D.** (09 1991). Interview mit Niklas Luhmann am 13.12.90 in Bielefeld. Texte zur Kunst(Nr. 4), (S. 121–133).
- Huber, H. D.** (1998). Die Autopoiesis der Kunsterfahrung. Erste Ansätze zu einer konstruktivistischen Ästhetik. In K. Rehkämper & K. Sachs-Hombach (Hrsg.), Bild, Bildwahrnehmung, Bildverarbeitung (S. 163–171). Opladen.
- Huber, H. D.** (2000). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Eine kritische Auseinandersetzung. Abgerufen am 21. 10 2011 von <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/glarus.htm>
- Huber, T.** (2008). Rhythmus, ein Zugang zum Kind. Ein musikpädagogischer Ansatz zur Förderung der Sozialkompetenz in der Grundschule. In M. Spychiger & H. Badertscher (Hrsg.), Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen (S. 133–149). Bern.
- Hull, C. L.** (1943). Principles of behavior. An introduction to behavior theory. New York.
- Huschke-Rhein, R.** (2002). Lernen, Leben, Überleben. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch – konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. (S. 33–55). Neuwied.
- Huschke-Rhein, R.** (2003). Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. Weinheim.
- Huttenlocher, P. R.** (1979). Synaptic Density in Human Frontal Cortex: Developmental Changes and Effects of Aging. In: Brain Research. Band 163 (2). (S. 195–205).
- Int. Gesellschaft für Polyästhetik (IGPE).** (2012). Wissenschaftliche Konstruktion und Konzeption der Polyästhetischen Erziehung. Abgerufen am 24.01.2012 von http://www.igpe.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=67
- James, W.** (1977). Der Pragmatismus. Hamburg.
- Janich, P.** (1996). Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus. Frankfurt/Main.
- Jank, W.** (1994). Erfahrungserschließende Musikerziehung. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. (S. 62–64). Kassel.
- Jank, W.** (1996). Schulmusik – ein Studium im Umbruch. Probleme – Perspektiven – Pläne. Mannheim.
- Jank, W.** (2001). Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Theorie lernen. In: Musik & Bildung. Heft 3. (S. 31–39).

- Jank, W. & Meyer, H.** (2003). Didaktische Modelle. Berlin.
- Jank, W., Bähr, J., Gies, S. & Nimczik, O.** (2005). Aufbauender Musikunterricht. In: W. Jank (Hrsg.). Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (S. 92–142).
- Jauff, H. R.** (1977). Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Band 1: Versuche im Feld der ästhetischen Erfahrung. München.
- Jenne, M.** (1977). Musik, Kommunikation, Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart.
- Jensen, S.** (1994). Im Kerngehäuse. In: G. S. Rusch (Hrsg.), Konstruktivismus und Sozialtheorie. (S. 47–108). Frankfurt/Main.
- Jöde, F.** (1918/1919). Die Laute. Heft 2.
- Jöde, F.** (1919). Musik und Erziehung. Hamburg.
- Jöde, F.** (Hrsg.). (1922). Die Musikantengilde. Blätter der Erneuerung aus dem Geiste der Jugend. Wolfenbüttel.
- Jöde, F.** (1952). Jugendmusik und Aufgabe. In: Junge Musik. Zeitschrift für Musikpflege in der Jugend. Heft 4.
- John-Steiner, V. & Mahn, H.** (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. In: Educational Psychologist. Heft 31 (S. 191–206).
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. u. a.** (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4.
- Jörissen, B.** (2006). Beobachtung der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Bielefeld.
- Jost, C.** (2007). Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung – zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945. Abgerufen am 02.02.2012 von http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988881578&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988881578.pdf
- Jung, C. G.** (1979). Zugang zum Unbewußten. In: C. G. Jung & M.-L. Franz (Hrsg.). Der Mensch und seine Symbole. Ein erster Zugang zum Unbewußten. Olten.
- Kade, J.** (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen, Irritationen des Erziehungssystem. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/Main.
- Kaiser, H. J.** (1991). Musikalische Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In: W. Lugert & V. Schütz (Hrsg.). Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. (S. 54–77). Stuttgart.
- Kaiser, H. J.** (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrungen. In: H. J. Kaiser (Hrsg.). Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Musikpädagogische Forschung. Band 13. (S. 100–113). Essen.

- Kaiser, H. J.** (1993). Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Mainz.
- Kaiser, H. J.** (1994). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. (S. 175–178). Kassel.
- Kaiser, H. J.** (1996). „Musikalische Rationalität“. In: T. Ott & H. von Loesch (Hrsg.). Musik befragt – Musik vermittelt. (S. 17–39). Augsburg.
- Kaiser, H. J.** (1999). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS-Magazin. Ausgabe 8. (S. 8–11).
- Kaiser, H. J.** (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: Musik & Bildung. Heft 3. (S. 2–6).
- Kaiser, H. J.** (2000). Wie kommt der Schüler in den Kopf des Lehrers? Musik in der Schule. Heft 1. (S. 6–8).
- Kaiser, H. J.** (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. Musik & Bildung. Heft 3. (S. 5–10).
- Kaiser, H. J.** (2004). Wieviel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Entwürfe – Verständigungsversuche. In: M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.). Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Band I. (S. 16–41). Münster.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E.** (1989). Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz.
- Kant, I.** (1798). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Königsberg.
- Kant, I.** (2008). Kritik der Urteilskraft. Berlin.
- Keim, W.** (30.12.1999). Bewegung vom begüterten und rassisch gesunden Kinde aus. Frankfurter Rundschau.
- Kemmelmeyer, K.-J.** (1999). Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels. In: P. Börs & V. Schütz (Hrsg.). Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Band III. (S. 160–170).
- Kemmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R.** (Hrsg.). (1985). Spielpläne Musik 5/6. Lehrerband. Stuttgart.
- Kestenberg, L.** (1921). Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig.
- Kestenberg, L.** (1925). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Berlin.
- Kestenberg, L.** (1927). Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk. In: L. Kestenberg (Hrsg.). Schulmusik in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen. Berlin.
- Kestenberg, L.** (1961). Bewegte Zeiten. Wolfenbüttel.
- Kircher, A.** (1650). Musurgia universalis, sive ars magna consoni et dissoni.
- Klafki, W.** (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

- Klammer, G. & Klar, S.** (1998). Wie erkenne ich? – Epistemologische Grundlagen für systemische Therapie. In: A. Brandl-Nebhay, B. Rauscher-Gföhler u. a. (Hrsg.). Systemische Familientherapie. Grundlagen, Methoden und aktuelle Trends. (S. 60–87). Wien.
- Kleist, H. v.** (1987–1997). Sämtliche Werke und Briefe. Band IV. Frankfurt/Main.
- Klenowski, V.** (2002). Developing Portfolios for Learning and Assessment. London.
- Kleve, H.** (21.03.2005). Systemtheoretische Soziologie. Einige einführende Materialien. Abgerufen am 27.01.2012 von http://www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/142/systemtheoretische_sociologie.pdf.
- Klieme, E.** (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Heft 6., S. 10–13.
- Klippert, H.** (1994). Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim.
- Kloock, D. & Spahr, A.** (2000). Medientheorien: Eine Einführung. München.
- Kneer, G. & Nassehi, A.** (2000). Niklas Luhmanns Theorie der sozialen Systeme. München.
- Knigge, J.** (2010). Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik“. Bremen.
- Knoll, M.** (1993). 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik. Heft 7–8. (S. 58–63).
- Kohlmann, W.** (1978). Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik. Weinheim.
- Kösel, E.** (2002). Die Modellierung von Lernwelten. Band I: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Bahlingen a. K.
- Kösel, E. & Helios, S.** (2002). Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. (S. 105–128). Neuwied.
- Kosuch, M. & Stroh, W.** (1997). Szenische Interpretation West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen.
- Kraemer, R.-D.** (2004). Musikpädagogik: eine Einführung in das Studium. Augsburg.
- Krallmann, D. & Ziemann, A.** (2001). Die Sprachtheorie von Karl Bühler. In: D. Krallmann & A. Ziemann (Hrsg.). Grundkurs Kommunikationswissenschaft. Mit einem Hypertext-Vertiefungsprogramm im Internet (S. 47–70). München.
- Krampen, G.** (1987). Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptionelle und empirische Beiträge zur Konstrukterhellung. Göttingen.
- Kreidler, J.** (2007). Luhmanns Medium-Form-Unterscheidung als Theorie der Satzmodelle. In: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie. Heft 4/1–2. (o. S.).
- Kriek, E.** (1933). Musische Erziehung. Wolfenbüttel.
- Kriek, E.** (1937¹). Die Wissenschaft in der Lehrerbildung. In: Volk im Werden. Heft 5. (S. 225–231).

- Krieck, E.** (1937²). Nationalpolitische Erziehung. Leipzig.
- Krotz, F.** (2001). Marshall McLuhan Revisited. Der Theoretiker des Fernsehens und die Mediengesellschaft. In: Medien & Kommunikationswissenschaft. Heft 49(1). (S. 62–81).
- Krützfeld-Junker, H.** (1988). Musikalische Werkbetrachtung bei Fritz Jöde. In: H. Krützfeld-Junker (Hrsg.). Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Band V. Regensburg.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK).** (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008). Bonn.
- Küntzel, B.** (2010). Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze.
- Lacan, J.** (1980). Das Seminar. Buch III. Die Psychosen. Olten.
- Lacan, J.** (1986). Das Seminar. Buch I. Freuds technische Schriften. Weinheim.
- Lacan, J.** (1996). Das Seminar. Buch XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Weinheim.
- Lang, R. u. a.** (2006). Sozialwissenschaftliche Grundlagen und soziale Kompetenzen. Kommunikation, Rhetorik, Präsentation und Moderation. Skript. Chemnitz.
- Langbehn, J.** (1890). Rembrandt als Erzieher. Leipzig.
- Lefrançois, G. R.** (2006). Psychologie des Lernens. Heidelberg.
- Lehmann, G. W.** (1999/2000). Zum Kompetenzmodell. Abgerufen am 11.10.2011 von <http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/Handreichungen/text-lehmann-nieke.pdf>.
- Lemmermann, H.** (1984). Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen. Bad Heilbrunn.
- Lersch, R.** (2007¹). Bildungsstandards als Kompetenzen: Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Abgerufen am 13.10.2011 von http://www.studienseminar-eschwege.de/WebServerSTS/filebase/Arbeitsmaterialien/Kompetenzorientierung/Unterricht_und_Kompetenzerwerb.pdf
- Lersch, R.** (2007²). Kompetenzfördernd unterrichten: 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: Pädagogik. Heft 12. (S. 36–43).
- Leschke, R.** (2003). Einführung in die Medientheorie. München.
- Lichtwark, A.** (1995). Der Deutsche der Zukunft. In: W. Flitner & G. Kudritzki. Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. (S. 101–112). Stuttgart.
- Liebau, E. & Zirfas, J.** (2007). Ästhetische Bildung und Schönheit. Vorwort. In: E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.). Schönheit. Traum-Kunst-Bildung. (S. 9–12). Bielefeld.
- Lietz, H.** (1919). Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Veckenstedt.
- Lindemann, H.** (2006). Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.

- Ludewig, K.** (1991). Grundarten des Helfens. Ein Schema zur Orientierung der Helfer und der Helfer der Helfer. In: H. Brandau (Hrsg.). Supervision aus systemischer Sicht. (S. 54–68). Salzburg.
- Ludewig, K.** (1995). Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Luhmann, N.** (1970¹). Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen.
- Luhmann, N.** (1970²). Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1975). Macht. Stuttgart.
- Luhmann, N.** (1982). Liebe als Passion: Zur Codierung von Intimität. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1985). Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt. Jahrgang 36. Heft 4 (S. 402–446).
- Luhmann, N.** (1986). Das Kunstwerk und die Selbstproduktion von Kunst. In: H. U. Gumbrecht & L. Pfeiffer (Hrsg.). Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. (S. 620–672). Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1986). Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefahren einstellen? Opladen.
- Luhmann, N.** (1988). Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1988). Materialität der Kommunikation. In: H. U. Gumbrecht & K. L. Pfeiffer (Hrsg.). Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? (S. 884–905). Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1988). Neuere Entwicklungen in der Systemtheorie. In: Merkur. Heft 42. (S. 292–300).
- Luhmann, N.** (1988). Selbstreferentielle Systeme. In: F. B. Simon (Hrsg.). Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. (S. 47–53). Berlin.
- Luhmann, N.** (1990). Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: N. Luhmann. Soziologische Aufklärung. Band 5. Konstruktivistische Perspektiven. (S. 31–58). Opladen.
- Luhmann, N.** (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1. (S. 19–40).
- Luhmann, N.** (1993). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: N. Luhmann. Soziologische Aufklärung. Band 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. (S. 25–34). Opladen.
- Luhmann, N.** (1994). Warum Systemtheorie? In: B. Asaldan (Hrsg.). Probleme der theoretischen Soziologie. (S. 25–42). St.Petersburg.

- Luhmann, N.** (1995). Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (1996). Die Realität der Massenmedien. Opladen.
- Luhmann, N.** (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bände I, II. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (2001). Das Medium der Kunst. In: N. Luhmann (Hrsg.). Aufsätze und Reden .(S. 198–217). Stuttgart.
- Luhmann, N.** (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N.** (2002). Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- Luhmann, N.** (26.05.2005). Der Begriff der Gesellschaft. Abgerufen am 13.11.2011 von http://www.hyperkommunikation.ch/literatur/luhmann_begriff_gesellschaft.htm
- Luhmann, N.** (2008). Probleme mit operativer Schließung. In: N. Luhmann, Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch. (S. 12–16). Opladen.
- Luhmann, N.** (2008). Soziologische Aufklärung. Band 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden.
- Luhmann, N.** (2009). Soziologische Aufklärung. Band 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Wiesbaden.
- Luhmann, N. & Lenzen, D.** (1997). Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. & Schorr, K.** (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main.
- Lyons, N.** (Hrsg.). (1998). With Portfolio in Hand. Validating the new Teacher Professionalism. New York.
- Lyotard, J.-F.** (1996). Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985. Wien.
- Lyotard, J.-F. & Haerle, C.-C.** (1977). Das Patchwork der Minderheiten. Für eine herrenlose Politik. Berlin.
- Maier, U.** (2006). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Online Journal. 7(1). Abgerufen am 10.07.2012 von <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-3-d.htm> .
- Mandl, H., Gerstenmaier, J. & Reinmann-Rothmeier, G.** (1995). Studienbrief der Arbeitsstelle für Gruppenpädagogik und Psychodramaforschung an der Pädagogischen Hochschule. Freiburg.
- Mann, T.** (1949). Doktor Faustus. Berlin.
- Mann, T.** (1956). Der Zauberberg. Berlin.
- Martens, W.** (1991). Die Autopoiesis sozialer Systeme. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 43. (S. 625–646).
- Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei (MUED).** (2001). Stellungnahme der MUED zur Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschafts-Studie (TIMSS). Abgerufen am 07.11.2011 von http://www.ggg-nrw.de/Qual/TIMSS_MUED.html

- Maturana, H. R.** (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie.* Braunschweig.
- Maturana, H. R.** (1998). *Biologie der Realität.* Frankfurt/Main.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J.** (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living.* Dordrecht.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J.** (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens.* Frankfurt/Main.
- Maturana, H., Riegas, V. & Vetter, C.** (1990). Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana. In: V. Riegas & C. Vetter (Hrsg.). *Zur Biologie der Kognition: Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes.* (S. 11–90). Frankfurt/Main.
- Maurer, F.** (1990). *Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters.* Ulm.
- McLuhan, M.** (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* Toronto.
- McLuhan, M.** (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man.* New York.
- Mead, G. H.** (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt/Main.
- Mead, G. H.** (1987). *Gesammelte Aufsätze.* 2 Bände. Frankfurt/Main.
- Meier-Gantenbein, K. F. & Späth, T.** (2006). *Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung.* Bad Langensalza.
- Meixner, J.** (1997). *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens.* Neuwied.
- Meixner, J. & Müller, K.** (2004). *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungspraxis in Schule und Beruf.* Aachen.
- Mendelssohn Bartholdy, F.** (1842). Felix Mendelssohn Bartholdy an Marc André Souchay am 15. Oktober 1842. Zitiert nach B. Borchard (Hrsg.) (2003). *Musikvermittlung und Genderforschung: Musikerinnen-Lexikon und multimediale Präsentationen.* Hamburg. Abgerufen am 13.05.2012 von http://mugi.hfmt-hamburg.de/Hensel_Korrespondenzen/kommunikation/1lieder.html
- Merten, K.** (1977). *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse.* Opladen.
- Meyer, C. & Rodermund, T.** (2001). Die musikdidaktische Konzeption Maria Montessoris. In: S. Helms (Hrsg.), *Musikunterricht in Reformschulen. Musik im Diskurs.* Band XXVI. (S. 11–37). Kassel.
- Meyer, H.** (1997). *Schulpädagogik. Band 1 – Für Anfänger.* Berlin.
- Meyer, H.** (2007). *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Meyer-Eppler, W.** (1959). *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie.* Berlin.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon.** (1975). Mannheim.
- Mietzel, G.** (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens.* Göttingen.

- Miller, S. N.** (1975). *Alive and Aware. How to improve your relationship through better communication.* Minneapolis.
- Miller-Kipp, G.** (2002). Konstruktivistisches Lernen im subjektiven Bildungsgang. Biologische Forschungsbestände, erkenntnistheoretische Chimären und pädagogische Forderungen. In: Landesinstitut für Schule NRW (Hrsg.). *Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts.* (S. 46–70). Soest.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW.** (2008). *Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Materialien, Handreichung.* Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW.** (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Primarstufe.* Düsseldorf.
- Möhle, J.** (2011). *Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung im Grundschulalter. Eine Fallstudie.* Essen.
- Mollenhauer, K.** (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.* München.
- Mollenhauer, K.** (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik.* Heft 4. (S. 443–461).
- Mollenhauer, K.** (1989). Bildung, ästhetische. In: D. Lenzen (Hrsg.). *Pädagogische Grundbegriffe.* Band I. (S. 222–229). Reinbeck.
- Mollenhauer, K.** (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik.* Heft 4. (S. 481–494).
- Möller, H.** (1971). *Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation – Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches.* In: H. K. Ehmer. *Visuelle Kommunikation.* (S. 363–366). Köln.
- Montessori, M.** (1923). *Selbsttätige Erziehung im Kindesalter.* Stuttgart.
- Moritz, K. P.** (1791). Die Wirkungen der äußern Sinne in psychologischer Rücksicht. Ueber das musikalische Gehör. In: K. P. Moritz. *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte.* Band VIII. (S. 45–51). Berlin.
- Müller, J. P.** (1834–1840). *Handbuch der Physiologie des Menschen.* Koblenz.
- Müller, K.** (1996). Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: K. Müller (Hrsg.). *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse.* (S. 71–115). Neuwied.
- Müller, K.** (2001). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: J. Meixner & K. Müller (Hrsg.). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht.* (S. 3–48). Weinheim.
- Nägeli, H. G.** (1810). *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli.* Zürich.
- Natorp, P.** (1929). *Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme. Einführung in den kritischen Idealismus.* Göttingen.

- Nebhuth, R. & Brinkmann, R. O.** (1988). Szenische Interpretation von Opern. Oldenburg.
- Nehrkorn, S.** (2001). Systemtheorie: Niklas Luhmann. 122. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft. Abgerufen am 19.05.2012 von Humboldtgesellschaft: <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=luhmann#D>.
- Neuberger, O.** (2002). Führen und führen lassen. Stuttgart.
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R.** (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: T. Hug (Hrsg.). Die Wissenschaft und ihr Wissen. Band I. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. (S. 253–265). Baltmannsweiler.
- Nieke, W.** (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen.
- Niermann, F.** (1997). „DIE KUNST DER STUNDE. Aktionsräume für Musik“ – Idee, Entwicklung, Struktur. In: F. Niermann & C. Stöger (Hrsg.). Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus DIE KUNST DER STUNDE. (S. 9–31). Wien.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. u. a.** (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 19.08.2012 von <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Noll, G.** (1994). Musische Bildung/Musische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber, Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil (S. 201–202). Kassel.
- Nübel, B. & Tröger, B.** (29. 01 2004). Herder in der Erziehung der NS-Zeit. Abgerufen am 29. 11 2011 von Goetheportal: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/herder/nuebel_ns-zeit.pdf
- Nunner-Winkler, G.** (1999). Moral Understanding and Moral Motivation. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), Individual Development From 3 to 12. Findings From the Munich Longitudinal Study (S. 253–290). Cambridge.
- Nykrin, R.** (1978). Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder. Regensburg.
- Oberhaus, L.** (2009). Reine Verhandlungssache? Musikbezogene Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik. Rezension von Martina Krause: Bedeutung und Bedeutsamkeit – Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 19.08.2012 von HYPERLINK „<http://www.zfkm.org/09-oberhaus.pdf>“ <http://www.zfkm.org/09-oberhaus.pdf> .
- Oelkers, H.** (2010). Utopie adé. Ist die Reformpädagogik am Ende?
- Hörfunksendung 13.06.2010.** SWR 2. AULA.
- Oelkers, J.** (1989). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim.
- Oelkers, J.** (2004). Erziehung. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. (S. 303–340). Weinheim.
- Oelkers, J.** (2011). Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim.

- Oerter, R.** (1993). Musikpsychologie – ein Handbuch. Hamburg.
- O'Farrell, L.** (1996). Konstruktivistisches Lernen und szenisches Spiel. In: K. Müller (Hrsg.). Konstruktivismus. (S. 189–196). Berlin.
- Olias, G.** (1992). Aspekte einer kommunikativen Musikdidaktik. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.). Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. (S. 52–61). Essen.
- Olias, G.** (1993). Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: M. L. Schulten (Hrsg.). Musikvermittlung als Beruf. (S. 131–142). Essen.
- Ong, W. J.** (1987). Oralität und Literalität. Opladen.
- Orff, C. & Keetmann, G.** (1950). Musik für Kinder. Mainz.
- Orgass, S.** (1996). Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. Augsburg.
- Orgass, S.** (1999). Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus der Sicht kommunikativer Musikdidaktik. In: Musik & Bildung. Heft 6. (S. 10–15).
- Orgass, S.** (2001). Musikunterricht in einer sich verändernden Schulkultur. Notwendigkeit und Probleme der Teilhabe von Lernenden an den didaktischen Entscheidungen. In: Musik in der Schule. Heft 3. (S. 4–10).
- Orgass, S.** (2007). Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim.
- Ott, T.** (1982). Unser Projektansatz: Mehr Schülerorientierung. In: U. Günther, T. Ott & F. Ritzel. Musikunterricht 1-6. (S. 40–62). Weinheim.
- Ott, T.** (1984). Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit – am Beispiel des Lehrwerks „Sequenzen“. In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.). Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuche einer kritischen Bilanz der siebziger Jahre. (S. 120–123). Wilhelmshaven.
- Ott, T.** (1994). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & W. Rudolf (Hrsg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. (S. 137–139). Kassel.
- Ott, T.** (2004). Notation von Musik – als Medium betrachtet. In: Diskussion musikpädagogik. Heft 23. (30–33).
- Ott, T.** (2004). Zu Wilfried Gruhn: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung. Diskussion musikpädagogik. Heft 22. (60–62).
- Ott, T.** (2006). Auditive Wahrnehmungserziehung. Diskussion musikpädagogik. Heft 30. (47–52).
- Otto, G.** (1991). Ästhetische Rationalitäten. In: W. Zacharias (Hrsg.). Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. (S. 145–162). Essen.
- Otto, G.** (1994). Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft. Schule. Zwischen Routine und Reform. (S. 56–58).

- Otto, G. & Otto, M.** (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Seelze.
- Parsons, T.** (1964). *The Social System.* New York.
- Parsons, T.** (1980). *Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien.* Opladen.
- Parsons, T.** (1994). *Aktor, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns.* Frankfurt/Main.
- Parsons, T. & Sils, E.** (1951). *Toward a General Theory of Action .* Cambridge.
- Paslack, R.** (1991). *Urgeschichte der Selbstorganisation: Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas.* Braunschweig.
- Peirce, C. S.** (1983). *Phänomen und Logik der Zeichen.* Frankfurt/Main.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F. & Goodman, P.** (1991). *Gestalttherapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung.* Stuttgart.
- Peterßen, W. H.** (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung.* München.
- Peterßen, W. H.** (2001). *Konstruktivistische Didaktik 2000.* In: W. H. Peterßen. *Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik.* (S. 95–135). München.
- Pfeffer, M.** (1998). *Musikdidaktik und Postmoderne – Pluralität als Paralyse?! In: H. J. Kaiser (Hrsg.). Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Band 8. (S. 8 - 35).* Mainz.
- Pfeffer, M.** (2001). *Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemeinbildenden Schule.* In: R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule.* (S. 13 -28). Augsburg.
- Pfeiffer, W.** (2006). *Das Portfolio – eine neue Methode für den Musikunterricht.* AfS Magazin(22), (S. 10–13).
- Phleps, T.** (1995). „Es geht eine helle Flöte...“. *Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute.* In: *Musik & Bildung.* Heft 6. (S. 64–74).
- Phleps, T.** (2000). *Was bedeutet: Aufarbeitung der „Musikerziehung“ in NS-Deutschland.* Abgerufen am 21.11.2011 von http://www.uni-giessen.de/~g51092/pdf_dateien/Aufarbeitung.pdf.
- Piaget, J.** (1937). *La construction du réel chez l’enfant.* Neuchatel.
- Piatelli-Palmarini, M.** (Hrsg.). (1980). *Language and Learning. The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky.* Cambridge. Massachusetts.
- Pirandello, L.** (1964). *Sechs Personen suchen einen Autor.* München.
- Pürer, H.** (2001). *Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaft.* Konstanz.
- Pütz, W.** (1990). *Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik.* In: *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (Hrsg.). AMPF-Tagungsbericht. Musik und Körper* (S. 65–82). Essen.
- Rasmussen, T.** (1998). *Mashall McLuhan and sociological systems theory (Workingpaper).* Abgerufen am 18.09.2004 von <http://www.media.uio.no/prosjekter/internettdrindring/publikasjoner/tekst/rasmussen/mcluhan.html>.

- Rauhe, H. & Reinecke, H. P.** (1975). Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München.
- Reese-Schäfer, W.** (2000). Politische Theorie heute. Neuere Entwicklungen und Tendenzen. München.
- Rehberg, K.** (1982). Erinnerungen an die Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik Berlin 1936–1945. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. Heft 5. (S. 3–21).
- Reich, K.** (1998). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtungen und Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied.
- Reich, K.** (1998). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied.
- Reich, K.** (2002). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. (S. 70–91). Neuwied.
- Reich, K.** (2002). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Reich, K.** (2003). Didaktik in der Postmoderne. In: R. Voss (Hrsg.). Multimediabuch: Unterricht neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen. Koblenz.
- Reich, K.** (2007). Kybernetik. Abgerufen am 16.04.2012 von Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/woerterbuch/kybernetik.html>.
- Reich, K.** (2008). Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim.
- Reich, K.** (2008). Offener Unterricht. Abgerufen am 12.01.2012 von Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.
- Reich, K.** (2009). Projektmethode. Abgerufen am 25.03.2012 von Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/projektmethode.pdf>.
- Reich, K.** (2012). Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. Abgerufen am 02.06.2012 von <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Reichel, R.** (1996). Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. Münster.
- Reichen, J.** (1991). Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt. Zürich.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (S. 613–658). Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1997). Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. Forschungsbericht Nr. 80. München.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1998). Wenn Neue Medien neue Fragen aufwerfen. In: Universitas. Ausgabe 53(623). (S. 466–476).

- Reusch, F.** (1938). Musik und Musikerziehung im Dienste der Volksgemeinschaft. Osterwieck/Harz .
- Ribke, J.** (1995). Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg.
- Richter, C.** (1976). Musik in der Schule von heute und morgen – Chance für den Menschen, für die Schule, für die Musik? In: E. Kraus (Hrsg.). Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven. Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche. (S. 37–56). Düsseldorf.
- Richter, C.** (1976). Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt/Main.
- Richter, C.** (1986). Schreiben über Musik – Lesen über Musik. In: Musik & Bildung. Heft 3. (S. 218–219).
- Richter, C.** (1987). Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung des Konzepts der didaktischen Interpretation von Musik. In: R. Schneider (Hrsg.). Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Musik im Diskurs. Band IV. (S. 73–120). Regensburg.
- Rifkin, J., Binder, K. & Eggeling, T.** (2000). Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben werden. Frankfurt/Main.
- Rittinghaus, W.** (1912). Volkslied und Neutöner. Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern. Heft 8.
- Röbke, P.** (2005). Rezension zu Brandstätter, Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. In: Musikerziehung. Heft 12.
- Rogers, C. R.** (1995). Ein klientenzentrierter bzw. personenzentrierter Ansatz in der Psychotherapie. In: C. R. Rogers & P. F. Schmid (Hrsg.). Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. (S. 185–237). Mainz.
- Rolle, C.** (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel.
- Rolle, C.** (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 19.08.2012 von HYPERLINK „<http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>“ <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>.
- Rolle, C.** (2009). Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. – Populäre Musik im Unterricht. In: W. Jank (Hrsg.). Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (S. 209–216). Berlin.
- Rolle, C.** (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In: C. Wallbaum (Hrsg.). Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. (S. 233–259). Hildesheim.
- Rolle, C. & Vogt, J.** (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. In: Musik und Unterricht. Heft 34. (S. 56–59).

- Rosch, E.** (1977). Human categorization. In: N. Warren (Hrsg.). *Advances in cross cultural Psychology*. Band I. (S. 3–49). London.
- Roscher, W.** (1976). *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln.
- Roscher, W.** (Hrsg.). (1983). *Integrative Musikpädagogik. Theorie und Rezeption. Beispiele gesamt künstlerischer Interpretation*. Band I. Wilhelmshaven.
- Roscher, W.** (Hrsg.). (1984). *Integrative Musikpädagogik. Praxis und Produktion*. Band II. Wilhelmshaven.
- Rosenstiel, L. v.** (2001). *Motivation im Betrieb. Mit Fallstudien aus der Praxis*. Leonberg.
- Rosenthal, H.** (2005). *Zur Geschichte der arbeits- und handlungsorientierten Bildung*. Abgerufen am 01. 12 2011 von <http://www.gew-osnabrueck.de/positionen/Arbeits-schulbewegung.pdf>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.** (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York.
- Roszak, S.** (2009). Am Anfang was das Ohr. *Auditive Sensibilisierung im städtischen Klangraum*. In: *zeitschrift ästhetische bildung (zaeb.net)*. Ausgabe 2. (S. 1–12).
- Roth, G.** (1987). Erkenntnis und Realität. *Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit*. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. (S. 229–255). Frankfurt/Main.
- Roth, G.** (1992). *Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis*. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. (S. 277–336). Frankfurt/Main.
- Roth, G.** (1996). *Die Bedeutung der Hirnforschung für die philosophische Erkenntnistheorie und das Leib-Seele-Problem*. In: V. Braitenberg & I. Hosp (Hrsg.). *Die Natur ist unser Modell von ihr. Forschung und Philosophie*. (S. 87–110). Reinbeck.
- Roth, G.** (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/Main.
- Roth, H.** (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Berlin.
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover.
- Rousseau, J.-J. & Schmidts, L.** (2001). *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn.
- Ruf, U.** (2008). *Die Schulreise. Autonomie und Kompetenz erfahren. Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen*. Würzburg. Zitiert nach <http://www.ganztagsschulen.org/10223.php>. 12.10.2011.
- Rusch, G.** (1992). *Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens*. In S. J. Schmidt (Hrsg.). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. (S. 214–256). Frankfurt/Main.
- Rusch, G.** (2000). *Verstehen. Zum Verhältnis von Konstruktion und Hermeneutik*. In: H. R. Fischer, S. J. Schmidt (Hrsg.). *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman*. (S. 350–363). Heidelberg.

- Saldern, M. v.** (2011). Schulleistung 2.0 – Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt.
- Schäfer, G. E.** (2001). Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. München.
- Schäfer-Lembeck, H.-U.** (2007). Rezension zu Stephan Hametner: Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. In: Diskussion musikpädagogik. Heft 36. (S. 56–62).
- Schäfer-Lembeck, H.-U.** (Oktober 2008). Rezension: Stephan Orgass: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik. In: Diskussion musikpädagogik. Heft 40. (S. 59–60).
- Schalk, H.** (2000). Umberto Eco und das Problem der Interpretation. Würzburg.
- Schaller, K.** (1987). Pädagogik der Kommunikation: Annäherungen – Erprobungen. Sankt Augustin.
- Schaller, K.** (1991). Bildung für die Zukunft – Gefahr und Herausforderung für die Pädagogik. In: M. Heitger (Hrsg.). Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Schriftenreihe Instituts für Medienpädagogik am Internationalen Forschungszentrum für Grundfragen der Wissenschaften. Band X. (S. 13–39). Innsbruck.
- Scharf, H.** (2007). Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen.
- Schatt, P. W.** (1993). „Musik und ...“: Bilder. In: Musik und Unterricht. Heft 19. (S. 4–7).
- Schatt, P. W.** (2007). Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt.
- Scheibe, W.** (1999). Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim.
- Scheller, I.** (1981). Erfahrungsbezogener Musikunterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königsstein/Ts.
- Scheller, I.** (1999). Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch. Heft 136 (S. 22–32).
- Schiller, F.** (2000). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. HYPERLINK „http://www.amazon.de/s/ref=ntt_athr_dp_sr_2?_encoding=UTF8&field-author=Klaus%20L%20Berghahn&search-alias=books-de“ K. L. Berghahn (Hrsg.). Stuttgart.
- Schipperges, M.** (2010). www.marktforschung.de. Abgerufen am 21.07.2012 von <http://www.marktforschung.de/information/nachrichten/studienumfragen/marktforschung/sehnsucht-nach-nest-und-glueck-sociodimensions-diagnostiziert-niedergang-der-postmodernen-erlebniswelt/?XTCsid=c17ee0ee03276b60bd8de62e833d2552>.
- Schipperges, M. & Schützer de Magalhães, I.** (2010). sociodimensions. Institute for Socio-Cultural Research. Abgerufen am 2010.11.05 von http://www.sociodimensions.com/files/milieus_2.pdf.

- Schläbitz, N.** (2003). Musik quer denken. Klassenmusizieren ade? musikpaedagogik-online.de. Abgerufen am 29.12.2011. von http://www.musikpaedagogik-online.de/de_DE/material/sekundarstufe/nsp/reflexion/schlaebitz/show,15513.html.
- Schläbitz, N.** (2009). Obligat: Interdisziplinarität. In: Arbeitskreis musikpädagogische Forschung. Band 30. Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. N. Schläbitz (Hrsg.). (S. 7–12).
- Schläbitz, N.** (2011). Ästhetische Erziehung. In: W. Einsiedler, M. Götz & A. Hartinger. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (S. 585–594). Bad Heilbrunn.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J.** (2007). Lehrbuch der systematischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Schmidt, H.-C.** (1986). Geschichte der Musikpädagogik. Kassel.
- Schmidt, S. J.** (1987). Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. (S. 11–88). Frankfurt/Main.
- Schmidt, S. J.** (1993). Zur Ideengeschichte des Radikalen Konstruktivismus. In: E. Florey & O. Breidbach (Hrsg.). Das Gehirn – Organ der Seele? (S. 337–350). Berlin.
- Schmidt, S. J.** (1994). Kognitive Autonomie und soziale Ordnung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Medien und Kultur. Frankfurt/Main.
- Schmidt, S. J.** (2000). Kalte Faszination. Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist.
- Schneider, E. K.** (1995). Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). Kompendium der Musikpädagogik. (S. 84–94). Kassel.
- Schneider, H., Stöger, C., Stöger, W. & Winkler, C.** (1996). DIE KUNST DER STUNDE. Ein handlungsorientiertes Modell für die Auseinandersetzung mit Musik. In: Musik und Unterricht. Heft 7. (S. 13–20).
- Schneider, R.** (1983). Das anthropologische Defizit der Musikpädagogik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. Heft 22. (S. 9–14).
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E.** (1999). Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schoenebeck, M. v.** (1999). Das Kindermusical in der Grundschule. In: Grundschule. Heft 9. (S. 14–16).
- Schoenebeck, M. v.** (2006). Musical-Werkstatt. Stücke für Kinder und Jugendliche beurteilen – schreiben – aufführen. Boppard am Rhein.
- Schulz von Thun, F.** (1988). Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek.
- Schulz von Thun, F.** (1996). Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren, und Coachs. Weinheim.

- Schulz, W.** (1981). *Unterrichtsplanung*. München.
- Schulze, G.** (1997). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main.
- Schüßler, I.** (1 2005). Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – Theoretische und praktische Reflexionen. In: B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.). *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. (S. 88–93). Bielefeld.
- Schütz, A.** (1974). *Der sinnhafte Aufbau der Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/Main.
- Schütz, V.** (1996). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: *AfS-Magazin*. Ausgabe 1. (S. 3–8).
- Schütz, V.** (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. In: *AfS-Magazin*. Ausgabe 3. (S. 3–10).
- Scott, C.** (2007). „ich löse mich in tönen...“: zur Intermedialität bei Stefan George und der zweiten Wiener Schule. München.
- Seel, M.** (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/Main.
- Seel, M.** (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/Main.
- Seel, M.** (1996). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft. In: M. Seel, *Ethisch-ästhetische Studien*. (S. 36–69). Frankfurt/Main.
- Seel, M.** (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt/Main.
- Seidenfaden, F.** (1966). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*. Ratingen.
- Sellin, C.** (1853). *Das Schullehrer-Seminar zu Ludwigslust*. Schwerin.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Bremen).** (2007). *Musik – Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10*. Bremen.
- Shannon, C. E. & Weaver, W.** (1976). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie*. München.
- Shuell, T. J.** (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.). *Handbook of Educational Psychology*. (S. 726–760). New York.
- Siebert, H.** (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied.
- Siebert, H.** (2000). Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Soest.
- Siebert, H.** (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied.

- Siebert, H.** (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Sielecki, F.** (1995). Hören – zwischen Wissen und Täuschung. Eröffnungsvortrag des Kongresses: „Hören – eine vernachlässigte Kunst?“ am 29.06.1995. Herne.
- Skladny, H.** (2009). Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München.
- Solomon, J.** (1994). The Rise and Fall of Constructivism. In: Studies in Science Education. Ausgabe 79. (S. 1–19).
- Spitzer, M.** (2007). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Spychiger, M.** (2007). Musikalische Fähigkeiten bilden sich nicht von selbst. In: M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.). Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?. (S. 11–29) Essen.
- Spychiger, M. B.** (2005). Perspektiven musikalischen Lernens. Musikalisches Lernen, ein grosses Thema der Musikpsychologie im Schnittbereich mit der Musikpädagogik. Abgerufen am 09.01.2012 von http://blog.schulfachmusik.ch/didaktik/files/2011/07/Sep05Spychiger_BeitragDGM.pdf.
- Stein, R.** (2005). Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit. Stuttgart.
- Stern, F.** (2005). Kulturpessimismus als politische Gefahr. Stuttgart.
- Strauß, B.** (2004). Der Untenstehende auf Zehenspitzen. München.
- Streit, J. & Lesch, C.** (1991). Die Zauberflöte. Stuttgart.
- Stroh, W. M.** (1985). Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: H. G. Bastian (Hrsg.). Umgang mit Musik. Musikpädagogische Forschung. Band VI. (S. 145–160). Laaber.
- Stroh, W. M.** (2006). Szenische Interpretation von Musiktheater – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. Vortrag auf dem Symposium „Musiktheaterpädagogik – Chance und Notwendigkeit“ am 06.04.2006. Berlin. Veröffentlicht unter http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/vortrag_bln_2006.pdf.
- Stroh, W. M.** (2007). Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Band III. Paderborn.
- Stroh, W. M. & Werner, J.** (2006). Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? In: W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.). Musikunterricht heute. Band VI. (S. 52–64). Oldershausen.
- Stubenrauch, H. & Ziehe, T.** (1982). Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbeck.
- Stumme, W. M.** (1936). Musikalische Schulung der Hitlerjugend. In: W. M. Stumme (Hrsg.). Musik und Volk. Gegenwartsfragen der deutschen Musik. Berlin.
- Süberkrüb, A. & Gordon, E. E.** (2007). Audiation und Music Learning Theory: Ihre Bedeutung für die Zukunft der Musikerziehung. Abgerufen am 12.02.2012 von <http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk07/AG17.pdf?VDMPORTALSID=4dp6huspe1nnh8ml2c4hggbfb5>.

- Szönyi, E.** (1973). Aspekte der Kodály-Methode. Frankfurt/Main.
- Tenorth, H.-E.** (1994). „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3. (S. 585–608).
- Tenorth, H.-E.** (2010). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim.
- Terhart, E.** (2002). Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Soest.
- Tiemann, W.** (1994). „Do, de, do, ich fühl“ mich heute wundervoll! Ein Weg, Kinder durch besseres Körpergefühl zu lebendigem Singen zu führen. In: Musik & Bildung. Heft 2. (S. 13–15).
- Timmermann, T.** (1994). Die Musik des Menschen. Gesundheit und Entfaltung durch eine menschnahe Kultur. München.
- Torkel, W. A.** (1981). Blickpunkt Musikdidaktik. Neue Konzeptionen der Musikdidaktik. Kritische Untersuchungen und alternative Ansätze zu den Didaktiken von 1968–1977. Lilienthal.
- Trautner, G.** (1968). Die Musikerziehung bei Fritz Jöde. Wolfenbüttel.
- Treml, A. K.** (2000). Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart.
- Trimmel, M.** (2003). Allgemeine Psychologie: Motivation, Emotion, Kognition. Wien.
- Tunks, T. W.** (1992). The transfer of musical learning. In: R. Colwell (Hrsg.). Handbook of research on music teaching and learning. (S. 437–447). New York.
- Urban, U.** (2009). Wider das Entschwinden der Welt in der Abstraktheit der Begriffe. In: Diskussion musikpädagogik. Heft 44. (S. 8–13).
- Varela, F.** (1990). Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/Main.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E.** (1994). Der Mittlere Weg der Erkenntnis – Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern.
- Venus, D.** (1969). Unterweisung im Musikhören. Wuppertal.
- Vester, F.** (2002). Die Kunst, vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. München.
- Vogelsänger, S.** (1970). Musik als Unterrichtsgegenstand der allgemeinbildenden Schule. Mainz.
- Vogt, J.** (2002). Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Post-Moderne. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 23.04.2012 von HYPERLINK „<http://home.arcor.de/zfkm/vogt1.pdf>“ <http://home.arcor.de/zfkm/vogt1.pdf>.
- Vogt, J.** (2004). Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand“. In: M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.). Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (S. 42–80). Münster.

- Vogt, J.** (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 22.02.2012 von HYPERLINK „<http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>“ <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> .
- Vogt, J. & Rolle, C.** (1999). „Ja, mach nur einen Plan...“ Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. In: Musik & Bildung. Heft 3. (S. 16–23).
- Völker, U.** (1980). Grundlagen der Humanistischen Psychologie. In: U. Völker (Hrsg.), Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. (S. 13–37). Weinheim.
- Voß, R.** (Hrsg.). (2002). Die Schule neu erfinden. Systemisch – konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied.
- Voß, R.** (2002). In hoffnungsloser Lage bleibt ... die Hoffnung – eine Einleitung. In: R. Voß (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch – konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. (S. 4–11). Neuwied.
- Vygotskij, L. S.** (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard.
- Vygotskij, L. S.** (1984). Denken bei Schizophrenie. Jahrbuch für Psychopathologie & Psychotherapie. Ausgabe 4.
- Wagner, A. C.** (1976). Schülerzentrierter Unterricht. München.
- Wallbaum, C.** (2007). Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 10.01.2012 von <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf>.
- Wallbaum, C.** (2010). Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim.
- Watzlawick, P.** (1993). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschung – Verstehen . Zürich.
- Watzlawick, P.** (1995). Die erfundene Wirklichkeit. München.
- Watzlawick, P.** (2003). Wirklichkeitsanpassung oder angepasste „Wirklichkeit“? In: H. Gumin & H. Meier (Hrsg.). Einführung in der Konstruktivismus. (S. 89-107). München.
- Watzlawick, P.** (2007). Menschliche Kommunikation. Bern.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D.** (2007). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- Weinert, F.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. Weinert. Leistungsmessung in Schulen. (S. 17–31). Weinheim.
- Weinstein, C. & Mignano, A.** (2006). Elementary Classroom Management. Lessons from Research and Practise. New York.
- Weisser, G.** (09 1997). Lernen bei Gregory Bateson. In: System Schule – Zeitschrift für innovative Schulpraxis. Heft 3. (S. 84–89).

- Welsch, W.** (1988). Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln.
- Welsch, W.** (1996). Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main.
- Welsch, W.** (1997). Unsere postmoderne Moderne. Berlin.
- Wente, M.** (2006). ISIM – Institut für Szenische Interpretation von Musik + Theater. Abgerufen am 16.06.2012 von <http://www.musiktheaterpaedagogik.de>
- Widmer, P.** (1997). Subversion des Begehrens – Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien.
- Wilhelm, T.** (1967). Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart.
- Willke, H.** (2000). Systemtheorie 1: Grundlagen. Stuttgart.
- Winkel, R.** (1997). Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler.
- Winkler, C.** (2002). Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch – konstruktivistischer Sicht. Augsburg.
- Wolandt, G.** (1974). Kunsterfahrung als philosophisches Problem. Die Ästhetik und die Grundlagen der Kunstwissenschaften. In: A. Giannaras (Hrsg.). Ästhetik heute. (S. 29–48). München.
- Wolff, D.** (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die neueren Sprachen. HYPERLINK „<http://www.booklooker.de/B%FCcher/Angebote/titel=Die%2BNeueren%2BSprachen.%2BZeitschrift%2Bf%25FCr%2Bforschung%252C%2BUnterricht%2B>“ Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen. Band 93. (S. 407–429).
- Wolff, D.** (1997). Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. Friedrich-Jahresheft. Band XV. (S. 106–108).
- Woolfolk, A. & Schönplflug, U.** (2008). Pädagogische Psychologie. München.
- Wyrwa, H.** (2002). Konstruktivismus und Schulpädagogik. In: Landesinstitut für Schule NRW (Hrsg.). Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. (S. 15–45). Soest.
- Wysser, C.** (2008). Situiertes Lernen im Musikunterricht – Konzeptuelle Ideen und praktische Beispiele für die Basisstufe. In: M. Spychiger & H. Badertscher (Hrsg.). Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen. (S. 67–90). Bern.
- Zender, H.** (1991). Happy new ears. Das Abenteuer, Musik zu hören. Freiburg im Breisgau.
- Zentrum für pädagogische Berufspraxis.** (1989). Szenisches Spiel als Lernform: Erfahrungen u. Anleitung von Spielprozessen im schulischen u. außerschulischen Bereich. Oldenburg.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H.** (1982). Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbeck.
- zur Lippe, R.** (1987). Sinnenbewusstsein – Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbeck.

24

Anhang:

Material zu „Nipomus und Ronny“ (Ralf Kruck) ¹⁷⁶⁹

Ouvertüre

Musical score for the first system of the Overture. It consists of seven staves: Melodie 1, Melodie 2, Stabspiel 1, Stabspiel 2, Stabspiel 3, Triangel, and Handtrommel. The time signature is 4/4. The key signature has one flat (B-flat). The notation includes various rhythmic values and rests.

Musical score for the second system of the Overture, continuing the arrangement for Melodie 1, Melodie 2, Stabspiel 1, Stabspiel 2, Stabspiel 3, Triangel, and Handtrommel. The notation continues with various rhythmic patterns and rests.

¹⁷⁶⁹ Die Arrangements stammen zum Teil von Elke Kruck.



Musical score system 1, consisting of six staves. The top staff is a treble clef with a melody. The second staff is a treble clef with a melody. The third and fourth staves are treble clefs with rhythmic patterns. The fifth staff is a bass clef with a rhythmic pattern. The sixth staff is a percussion staff with a rhythmic pattern. The seventh staff is a percussion staff with a rhythmic pattern.



Musical score system 2, consisting of six staves. The top staff is a treble clef with a melody. The second staff is a treble clef with a melody. The third and fourth staves are treble clefs with rhythmic patterns. The fifth staff is a bass clef with a rhythmic pattern. The sixth staff is a percussion staff with a rhythmic pattern. The seventh staff is a percussion staff with a rhythmic pattern.

The first system of the musical score consists of seven staves. The top four staves are in treble clef, and the fifth staff is in bass clef. The sixth and seventh staves are percussion staves. The first four staves contain melodic lines with various note values and rests. The fifth staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The sixth staff contains a series of horizontal dashes representing a drum part. The seventh staff contains a series of 'x' marks on a line, representing another drum part.

The second system of the musical score also consists of seven staves. The top four staves are in treble clef, and the fifth staff is in bass clef. The sixth and seventh staves are percussion staves. The first four staves contain melodic lines with various note values and rests. The fifth staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The sixth staff contains a series of horizontal dashes representing a drum part. The seventh staff contains a series of 'x' marks on a line, representing another drum part.

The first system of the musical score consists of seven staves. The top five staves are for vocal parts: the first two are soprano and alto, the third is tenor, and the fourth is bass. The sixth staff is for a drum set, and the seventh is for a keyboard instrument. The music is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and ties. The drum set part includes a pattern of eighth notes and a snare drum pattern.

The second system of the musical score consists of seven staves, continuing the vocal and instrumental parts from the first system. The vocal parts continue with similar rhythmic patterns and melodic lines. The drum set part features a consistent eighth-note pattern. The keyboard part provides harmonic support with chords and single notes.



The first system of the musical score consists of six staves. The top four staves are treble clefs, and the fifth is a bass clef. The bottom two staves are percussion staves, each starting with a double bar line. The music is written in a key with one flat (B-flat) and a common time signature. The notation includes various note values, rests, and articulation marks. The percussion staves use 'x' marks to indicate hits.



The second system of the musical score also consists of six staves, following the same layout as the first system. It continues the musical piece with similar notation, including a wavy line (trill or tremolo) over a note in the fifth staff of the second system. The percussion staves continue with 'x' marks and some notes with stems.

Ja, im Urwald ist es wunderschön

C G7 C G7 C G7
 Ja, im Ur-wald ist es wun-der-schön, denn dort gibt es viel zu seh'n. Dort im dich-ten Gras hab'n die
 C F G7 C G7 C
 Tie-re Spaß, weil sie sich so gut ver-steh'n. Auch ganz o-ben in dem Blät-ter-wald gibt es
 G7 C F G7 C G7
 nie-mals wirk-lich Ruh'. Die Af-fen krei-schen durch den Wald und sind mit je-dem per
 C a E7 a d a
 du. Selbst das di-cke Nil-pferd Ni-po-mus ge-nießt sei-ne klei-ne Welt. Es frisst und frisst den
 E7 a d a E7 a C G7
 gan-zen Tag nur, es frisst und frisst den gan-zen Tag. Es lebt am U-fer des
 C G7 C G7 C G7
 Kon-go im tief-sten Af-ri-ka, doch kennt es nur sei-ne Hei-mat, weil's nie wo-an-ders
 C a E7 a d a
 war. Und sein be-ster Freund ist Ron-ny, ein bun-ter Re-gen-vo-gel. Er singt und spielt den
 E7 a d a E7 a d a
 gan-zen Tag nur, er singt und spielt den gan-zen Tag. Sie spie-len und fres-sen den
 E7 a d a G7 C
 gan-zen Tag nur sie spie-len und fres-sen den gan-zen Tag.
 Sie spie-len und fres-sen den gan-zen Tag.

O Schreck!

h
g
e

e

O Schreck, o Schreck, der Ron-ny! Er ist weg! Was

Stabspiele

Becken

Handtrommel

ist mit ihm ge-sche-hen? Kei-ner weiß wo er nun steckt. Der Ur-wald ist so un-heim-lich, so

H7

un-heim-lich und ur-wald-lich. Der Ron-ny ist ver-schwun-den! Kei-ner weiß, wo er nun steckt.

Klanghölzer

1. Was ist denn nur passiert! Ach, du liebe, liebe Zeit!
 Grad' saß er doch noch hier. Nichts mehr zu sehen weit und breit.
 Ich glaub', er wurd' entführt und einfach in den Wald verschleppt,
 wahrscheinlich in den tiefsten Wald, wo keiner ihn entdeckt.
2. Wo gruselige Urwaldtiere sich die Zähne lecken
 und geifernd sich mit gierem Blick die Tatzen nach ihm strecken,
 um endlich dann als Höhepunkt den Urwaldgeist zu necken,
 dem wird der kleine Ronny gut gewürzt vortrefflich schmecken.
3. Wie ich den Ronny kenn' wird er sich doch zu wehren wissen.
 Er wird doch wohl Karate können, wird wohl kämpfen müssen!
 Dann haut er mit 'nem Riesenschlag den Geistern auf die Mützen.
 Das die ihn entführt haben wird denen gar nichts nützen.
4. Doch wenn der arme Ronny sich nun nicht zu wehren weiß?
 Bei dem Gedanken wird den Freunden gleich ganz kalt und heiß.
 Was wird mit ihm gescheh'n, mit unserm lieben kleinen Freund?
 Er hat doch niemand was getan, wer ist denn nur sein Feind?

Becken

Handtrommel

The image shows a musical score for a song. It consists of two systems of music. The first system has three measures of music. The vocal line (treble clef) has the lyrics: "weiß wo er nun steckt. Der Ur-wald ist so un-heim-lich, so un-heim-lich und ur-wald-lich. Der". The guitar accompaniment (treble and bass clefs) features a steady eighth-note pattern in the treble and a bass line with occasional rests. The second system has three measures. The first measure is labeled "1. - 3." and "H7". The vocal line has the lyrics: "Ron-ny ist ver-schwun-den! Kei-ner weiß, wo er nun steckt." The second and third measures are labeled "4." and "H7". The vocal line has the lyrics: "weiß, wo er nun steckt." The guitar accompaniment continues with the same pattern, including a double bar line and repeat sign between the second and third measures.

Traurigkeit

The image shows a musical score for a piece titled "Traurigkeit". It consists of three systems of music. The first system has two staves: a vocal line (treble clef) and a guitar line (treble and bass clefs). The guitar line is labeled "8va bassa". The second system has two staves: a vocal line (treble clef) and a guitar line (treble and bass clefs). The third system has two staves: a vocal line (treble clef) and a guitar line (treble and bass clefs). The music is in a 3/4 time signature and a key signature of one sharp (F#).

Der Weg durch den Urwald

Melodie

Klavier

Klavier

Bongos

Handtrommel

Div. Rhythmusinstrumente

Weitere Klingerzeuger

Chor

Diverse Motive, frei einsetzen, mehrmals wiederholen

Klanghölzer

Röhrentrommel

Becken

Schellenkranz

Triangel

Lötusflöte

Vogelpfeife

Rascheln von Laub, Knacken von Ästen, Blasen auf leeren Flaschen

"Ssssssssss"
stimmlos ausatmen, leiser werden, mehrmals wiederholen

Diverse Motive, frei einsetzen, mehrmals wiederholen

Flüstern:
"Der Urwald ist so gruselig,
so unheimlich und urwaldlich!"

"Ssssssssss"

"Der Urwald ist so gruselig,
so unheimlich und urwaldlich!"

The musical score consists of three systems, each with a vocal line (treble clef), piano accompaniment (bass clef), and percussion (two staves with 'x' marks). The systems are connected by arrows indicating the flow of the music.

System 1:

- Vocal:** "Sssssssssssss"
- Lyrics:** "Ein Regenvogel ruft ängstlich in die Stille: 'Was ist denn das?'"
- Instruction:** "Diverse Motive, frei einsetzen, mehrmals wiederholen" → "Stop!"

System 2:

- Lyrics:** "Ein furchterregendes Wesen huscht wild über die Bühne. Die Tiere schreien laut auf. Alle Instrumente spielen laut durcheinander. Auf ein Zeichen (Becken) verstummen alle. Ein Regenvogel ruft: 'Das war doch nur ein Affe!'"
- Instruction:** "Diverse Motive, frei einsetzen, mehrmals wiederholen" →
- Lyrics:** "Der Urwald ist so gruselig, so unheimlich und urwaldlich!"
- Sound Effect:** "Sssssssssssssss"

System 3:

- Instruction:** "Diverse Motive, frei einsetzen, mehrmals wiederholen" →
- Lyrics:** "Der Urwald ist so gruselig, so unheimlich und urwaldlich!"
- Sound Effect:** "Sssssssssssssssssssss"

The image displays a musical score for the piece "Nipomus und Ronny" by Ralf Kruck. The score is presented in two systems. The first system features a vocal line in 4/4 time, a guitar line with a 4/4 time signature, and a percussion line with the instruction "Allmählich verklingen!". The second system includes a vocal line, a piano accompaniment with chords, and a percussion line. The score is written on a white background with black musical notation.

Flieg, kleiner Vogel, flieg!

Cebu: 1. Flieg, klei-ner Vo-gel, flieg in die Welt, die dir zu Fü-ßen liegt. Ach, wie konnt' ich nur so
 Chorus: 1. Flieg, flieg Vo - gel, hoch hin-aus, in die Welt. Was war
 dumm sein? Ich wollt' dich nur für mich. Ein - ge-sperrt im Kä - fig, oh-ne
 ich dumm! Wollt dich nur für mich al-lein. Ein - ge-sperrt im Kä - fig, oh-ne
 Freun-de ganz al - lein. Da mag nie-mand sin - gen, vor Freu - de sprin-gen, das seh' ich
 Freun-de ganz al - lein. Kei - ne Freun-de! Das seh' ich
 ein. Da mag nie-mand sin - gen, vor Freu - de sprin-gen, das seh' ich ein.
 ein. Da mag nie-mand sin - gen vor Freu - de sprin-gen, das seh' ich ein.

Cebu:

2. Flieg, kleiner Vogel flieg
 in die Welt, die dir zu Füßen liegt.
 Wenn die Freunde auf dich warten,
 ist das Leben doch schön.
 Und dann kannst du singen,
 allen Menschen Freude bringen.
 Dein Gesang ist 1000 mal so schön
 mit Freude im Herzen.

3. Flieg, kleiner Vogel flieg
 in die Welt, die dir zu Füßen liegt.
 Wenn die Sonne ruft: "Komm spiel mit mir",
 ist das Leben doch schön.
 Frei sein wie ein Vogel,
 ohne Grenzen hoch hinaus.
 Und da draußen kann kein Mensch allein
 dein Leben verdrießen.
 Und da draußen kannst du glücklich sein,
 dein Leben genießen.

Chor:

2. Flieg, flieg, Vogel, hoch hinaus, in die Welt.
 Freunde warten. Oh, wie schön das Leben ist.
 Und dann kannst du singen,
 Menschen Freude bringen.
 Sing doch mal mit Freude im Herzen.
 Dein Gesang klingt 1000 mal so schön
 mit Freude im Herzen.

3. Flieg, flieg, Vogel, hoch hinaus, in die Welt.
 Flieg, flieg, Vogel, hoch hinaus, wie's dir gefällt.
 Frei sein wie ein Vogel,
 ohne Grenzen hoch hinaus.
 Kann kein Mensch
 Leben verdrießen.
 Und da draußen kannst du glücklich sein,
 dein Leben genießen.

Sind alle Mann an Bord?

Sind al - le Mann an Bord? Dann kön - nen wir jetzt fort. So las - set uns ver -
 schwin - den schnell von die - sem Ort! Pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa
 1. Vie - le Tie - re sa - gen, der Ron - ny weiß Be - scheid. Er hilft gern sei - nen Freun - den, je - den
 2. Ron - ny sagt zu Ni - po: "Du wirst mir viel zu dick. Den gan - zen Tag nur fres - sen, fres - sen,
 Tag 'ne gu - te Tat. Wenn ihn Freun - de fra - gen: "Was soll ich denn bloß
 das bringt dir kein Glück." Ni - po sagt zu Ron - ny: "Sei du nur ein - mal
 tun?", der Ron - ny weiß auf al - les ei - nen Rat. Der klei - ne
 still! Ich fres - se wie und wo und was ich will!"
 Ron - ny ist un - ser be - ster Freund. Wir steh'n zu - sam - men, auch
 wenn er den Ge - burts - tag mal ver - säumt. Und wenn der Ni - po so trau - rig aus den
 Au - gen schaut, dann ist es Ron - ny, der Fröh - lich - keit ver - sprüht.
 Pa, pa, pa, ...

Das didaktische Problem der subjektiven Irritation

Ralf Kruck

Die Schnittstelle zwischen den erkenntnistheoretischen Grundannahmen des systemischen Konstruktivismus, den vielfältigen, zwischen Lerntheorien und methodisch-didaktischen Überlegungen oszillierenden Blickrichtungen einer allgemeinen Pädagogik und den fachspezifischen Besonderheiten der Musikpädagogik markiert den grundsätzlichen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. In der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konstruktivismus steht die Frage im Vordergrund, wie individuelle Lernprozesse unterstützt werden können, wenn Lernen und Erkennen als selbstreferentielle Eigenkonstruktionen verstanden werden, welche von außen nur angeregt, jedoch nicht erzwungen werden können. Einer konstruktivistisch begründeten Analyse musikalischer Wirkungen folgt nach dem historischen Rückblick auf musikpädagogische Entwicklungen die Analyse beispielhafter aktueller musikpädagogischer Konzepte und Konzeptionen, die letztlich um Beispiele der eigenen musikalischen Unterrichtspraxis ergänzt werden.

ISBN 978-3-8405-0086-2

EUR 45,80

04580



9 783840 150086 2