

Anne Niessen

Nichts ist praktischer als eine gute Theorie

Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien
für den Musikunterricht



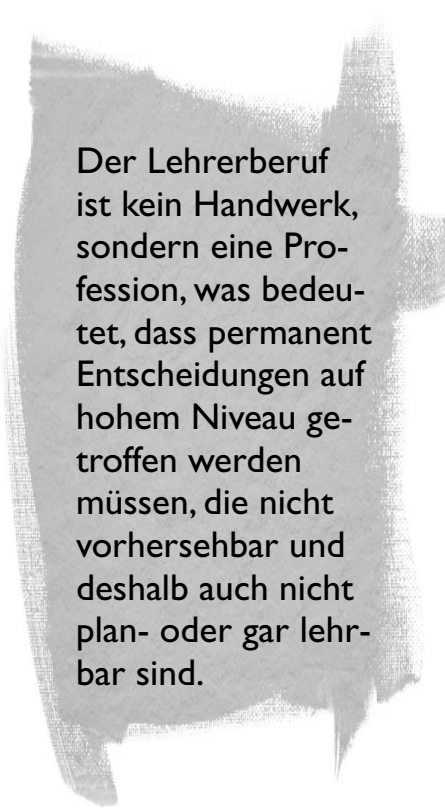
Wer hat ihn vor den ersten eigenen Unterrichtsversuchen in der Schule nicht gehört, den gut gemeinten Rat: „Vergessen Sie erst einmal alles, was Sie im Studium gelernt haben.“ Hochschullehrende behaupten genau das Gegenteil – und die Studierenden stehen dazwischen und fragen sich, wer nun Recht hat: Sind es die DozentInnen, die ihren Ausbildungsauftrag so ernst nehmen, obwohl darin nur selten leibhaftige SchülerInnen anzutreffen sind – oder die Musiklehrer, die es doch eigentlich wissen müssen.

Erworbenes Wissen

Welche Erfahrung steckt hinter dieser Äußerung? Natürlich kennen alle Lehrenden das Gefühl, dass das im Studium erworbene Wissen nicht ausreicht, dass es vor allem nicht dabei hilft, in der extrem unruhigen 8c freitags in der 7. Stunde so etwas Ähnliches wie Unterricht zu veranstalten. Und wenn man noch die Zeit hat, darüber nachzudenken, dann fragt man sich vielleicht gelegentlich auch, was damals im Hauptstudium die intensive Beschäftigung mit der musikalischen Mädchenerziehung des 19. Jahrhunderts für den pädagogischen Alltag gebracht hat. In jedem Fall sind Studium und spätere Berufstätigkeit in Bezug auf erworbene und benötigte Wissensbestände und Kompetenzen nicht passgenau. Auf beiden Seiten bleibt ein Rest, der nicht aufgeht. Das kann man kritisch sehen oder auch nicht: Es zeichnet Bildungsprozesse aus, dass sie sich nicht in erster Linie in Nutzen niederschlagen; der Zuwachs an Persönlichkeit, der in ihnen erworben wurde, lässt sich nicht messen. Außerdem ist der Lehrerberuf kein Handwerk, sondern eine Profession, was bedeutet, dass permanent Entscheidungen auf hohem Niveau getroffen werden müssen, die nicht vorhersehbar und deshalb auch nicht plan- oder gar lehrbar sind. Aber irgendetwas sollten Ausbildung und Beruf doch miteinander zu tun haben und so bleibt die bange Frage, ob sich das Studium „geholt“ hat. Die eingangs zitierte Bemerkung lässt ja erst einmal das Gegenteil vermuten.

Frage nach dem Nutzen

Nun ist gerade für Lehramtsstudierende des Faches Musik die Situation noch einmal besonders facettenreich: Natürlich benötigen sie vieles von dem, was sie an ganz praktischen Kompetenzen im Studium erworben haben; darüber wird niemand ernsthaft streiten wollen. Das betrifft Fächer wie Chor- oder Ensembleleitung, aber auch schulpraktisches Klavierspiel und Gruppenimprovisation. Nur wenige beklagen sich auch ernsthaft über den künstlerischen Unterricht im Hauptfach. Drängender



Der Lehrerberuf ist kein Handwerk, sondern eine Profession, was bedeutet, dass permanent Entscheidungen auf hohem Niveau getroffen werden müssen, die nicht vorhersehbar und deshalb auch nicht plan- oder gar lehrbar sind.

stellt sich jedoch für viele die Frage nach dem Nutzen der eher theoretischen Wissensbestände aus dem Studium. Dabei steht noch nicht einmal in erster Linie die historische Musikwissenschaft zur Debatte, deren Nutzen, zumindest in einem gewissen Umfang, als unabdingbares Fachwissen für angehende LehrerInnen anerkannt wird. Nein, es geht wohl eher um Erkenntnisse der systematischen Musikwissenschaft und der allgemein pädagogischen und musikpädagogischen Theorie: Nützen sie in irgendeiner Weise beim Unterrichten des Faches Musik?

Ich möchte im Folgenden die These vertreten, dass das sehr wohl der Fall ist – oder zumindest sein könnte.

Musiksoziologie in der Praxis

Theorien können z. B. entlasten, indem sie einen Perspektivwechsel ermöglichen. Hier soll ein Beispiel aus der (Musik-)Soziologie belegen, dass theoretisches Nachdenken ganz praktischen Nutzen haben kann. Eine alltägliche Situation: Dem vielleicht nur stumm geäußerten Vorwurf der SchülerInnen belegend, dass im Musikunterricht „immer nur langweilige Musik“ behandelt wird, hat sich die Lehrerin oder der Lehrer die Mühe gemacht, ein aktuelles Stück aus den Charts in einem Klassenmusiziersatz zu arrangieren. Nach allen Regeln der Kunst sind die Instrumentalisten der Klasse einbezogen, ist der Grundsatz der Binnendifferenzierung verwirklicht. Die Band-Instrumente werden hervorgeholt, das Einstudieren beginnt – und die Hälfte der Klasse demonstriert mehr als deutlich, dass sie mit dieser Musik nichts anfangen kann. Die SchülerInnen können und wollen ihren Unwillen nicht erklären und ihn auch nicht an musikalischen Parametern festmachen, aber so viel ist klar: Dieser Song geht gar nicht!

So etwas ist hochgradig ärgerlich für Lehrende und anstrengend für alle Beteiligten. Hier kann die Theorie der Identitätsbildung entlastend wirken, indem sie darauf verweist, dass sich Jugendliche in einem ständigen Pendeln zwischen Abgrenzung und Zugehörigkeit in einem komplizierten Beziehungsgeflecht positionieren müssen (Kaschuba 2003, S. 133-136). Die Rolle, die ihr Musikgeschmack dabei spielt, ist nicht zu unterschätzen (Harnitz 2002). Wenn der oder dem Musiklehrenden nun bewusst ist, dass die demonstrativ geäußerte Ablehnung gegenüber bestimmter Musik in erster Linie mit der Bildung einer eigenen Identität zu tun hat, die sich während der Pubertät besonders gefährdet anfühlt, ist es womöglich leichter, die Lustlosigkeit der SchülerInnen zu ertragen, sie nicht persönlich zu nehmen – und vielleicht sogar nutzbar zu machen.

Interessant ist übrigens: Wenn man SchülerInnen nach dem von ihnen nicht geteilten Musikgeschmack ihrer Klassenkameraden fragt, äußern sie häufig demonstrativen Respekt: Es ist schon in Ordnung, wenn andere ihre eigene Musik hören, aber diese Musik selbst zu machen oder so zu tun, als wäre sie die eigene, das geht eben einfach nicht. Hier mahnt die Identitätstheorie zur Gelassenheit und hilft zu verstehen, was im pädagogischen Alltag auf die Lehrenden zunächst so demotivierend wirken kann.

Musikpsychologie im Unterrichtsalltag

Musikpsychologisches Wissen vermag sogar konkrete Hinweise für die Lösung von unterrichtlichen Alltagsproblemen zu liefern: Viele Kinder erleben außerhalb von Institutionen kaum noch regelmäßige Singanlässe. Wenn sie in Kindergarten und Grundschule nicht entsprechend gefördert wurden, sind sie in der fünften Klasse häufig kaum in der Lage, eine Melodie nachzusingen.

Es lässt sich beobachten, dass sie den Tonumfang auf einen Quintabstand in ihrer Sprechlage „zurechtstauchen“ und die Randbereiche ihrer Stimme, vor allem in den höheren Lagen, nicht ausnutzen. Musiklehrende beobachten das und sind ratlos: Was ist zu tun? Befragt man die musikpsychologische Forschung zur Entwicklung der Singfähigkeit, stößt man auf eine Stufenfolge von Fähigkeiten (Gembris 2008). Dort ist abzulesen, dass solche SchülerInnen auf einer frühen Stufe ihrer Singentwicklung stehengeblieben sind. Sehr wohl ist es dann möglich, durch eine kluge Anleitung und gezieltes Training die jeweils nächsten Schritte der Singentwicklung anzusteuern und einen Teil der Defizite aufzuarbeiten, die in der frühen Kindheit entstanden sind.

Orientierung durch Musikdidaktik

Theorien können aber auch orientierende Funktion einnehmen, was ganz eindeutig für die Musikdidaktik gilt: Zurzeit tobt durch alle Fachdidaktiken und

die allgemeine Pädagogik der Begriff der Kompetenzorientierung – je nach Kontext und Autorin bzw. Autor unterschiedlich konnotiert. Die Frage, ob er gerade für das Fach Musik als alleinige Orientierung taugt, wird von vielen Praktikern und Theoretikern negativ beantwortet. Einig sind sich aber die meisten MusikpädagogInnen darin, dass es im Musikunterricht ein intensives Erleben von Musik und dessen Verarbeitung geben sollte. Gefasst wird diese besondere Qualität häufig im Begriff der „Erfahrung“.

Ein musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrungsbegriff wurde u. a. von Hermann J. Kaiser theoretisch entfaltet (1992) und von Rudolf Nykrin in eine Konzeption gefasst (1978); in vielen weiteren Konzeptionen taucht er ebenfalls auf (u. a. Günther, Ott, Ritzel 1982 und 1983). Während meiner Zeit im Schuldienst hat die Frage, ob mein Musikunterricht den SchülerInnen musikbezogene bzw. musikalische Erfahrungen ermöglicht, mein musikpädagogisches Nachdenken permanent orientierend begleitet. Eine Lehrerin, die ich im Rahmen eines Forschungsvorhabens in-



Was bekommen eigentlich die SchülerInnen zu tun? – AfS-Wettbewerb 2007. Foto: Jürgen Laubhold

terviewt habe, hat mir dagegen erzählt, dass die Konzeption des handlungsorientierten Musikunterrichts für sie im Alltag wichtig geworden ist – kurioserweise weil sie im Studium einmal ein gar nicht handlungsorientiertes und höchst langweiliges Referat zum Thema gehört hat (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975). Seitdem fragt sie sich bei der Planung und Durchführung ihres Musikunterrichts immer, was eigentlich die SchülerInnen zu tun bekommen. Das, so sagt sie, sei ihr eine große Hilfe bei der Gestaltung eines anregungs- und abwechslungsreichen Musikunterrichts. So können also die oft verpönten musikdidaktischen Theorien durchaus eine Orientierungshilfe bieten – auch wenn dieser Umstand wohl häufig nur in Ansätzen bewusst ist (siehe Niessen 2006).

Am Beispiel der musikdidaktischen Theorien wird aber auch deutlich, was die Musikpädagogik als Wissenschaft vom Unterrichtsalltag unterscheidet: Wer unterrichtet, steht permanent unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck. Eine wichtige Voraussetzung für Wissenschaft ist dagegen die Freiheit von diesem Druck, die eine Verlangsamung des Denkens und ein intensives Hinschauen erlaubt. Wissenschaft bemüht sich um möglichst gesichertes Wissen und möglichst widerspruchsfreie Argumentation; Lehrende benötigen dagegen vor allem pragmatisch nützliche, zur jeweiligen Person und Situation „passende“ Orientierungshilfen (Tenorth 1990). Nun besteht m. E. für beide Seiten eine Herausforderung darin, wissenschaftlich gewonnenes Wissen für den pädagogischen Alltag fruchtbar zu machen.

Was ist guter Unterricht?

Anhand eines letzten Beispiels möchte ich demonstrieren, wie das in Bezug auf Ergebnisse aus der empirischen musikpädagogischen Schulforschung möglich sein könnte: In Anlehnung an die zurzeit florierende Forschungsrichtung in der allgemeinen Pädagogik zu der Frage, was eigentlich guten Unterricht ausmacht, wurden im Rahmen der TIMSS-Videostudie eine Reihe von Faktoren beobachtet und systematisiert,

die in enger Verbindung zu gelingendem Unterricht stehen (siehe Grafik S. 16). In einem musikpädagogischen Forschungsprojekt stellten wir fest, dass diese Faktoren auch im Musikunterricht von Bedeutung sind. Wir haben Unterricht angesehen und anschließend mit den Lehrenden sowie mit den Schülern darüber gesprochen (Niessen, Lehmann-Wermser 2006).

Wenn es deutliche Hinweise darauf gibt, dass die Ermöglichung von Selbstbestimmung die Motivation der Schüler erhöht, stellt es eine denkbare, wohl auch sinnvolle didaktische Schlussfolgerung dar, einen möglichst ausgeprägten Grad von Selbstbestimmung anzustreben.

Bei der intensiven Analyse der Daten stellte sich heraus, dass das Thema Selbstbestimmung, das in dem Modell in der Rubrik Nutzung zu finden ist, eine ganz besondere Rolle spielt, weil es die Motivation der Schüler maßgeblich mitbestimmt und für deren Akzeptanz des Unterrichts wichtiger ist als beispielsweise die Art der behandelten Musikstücke.

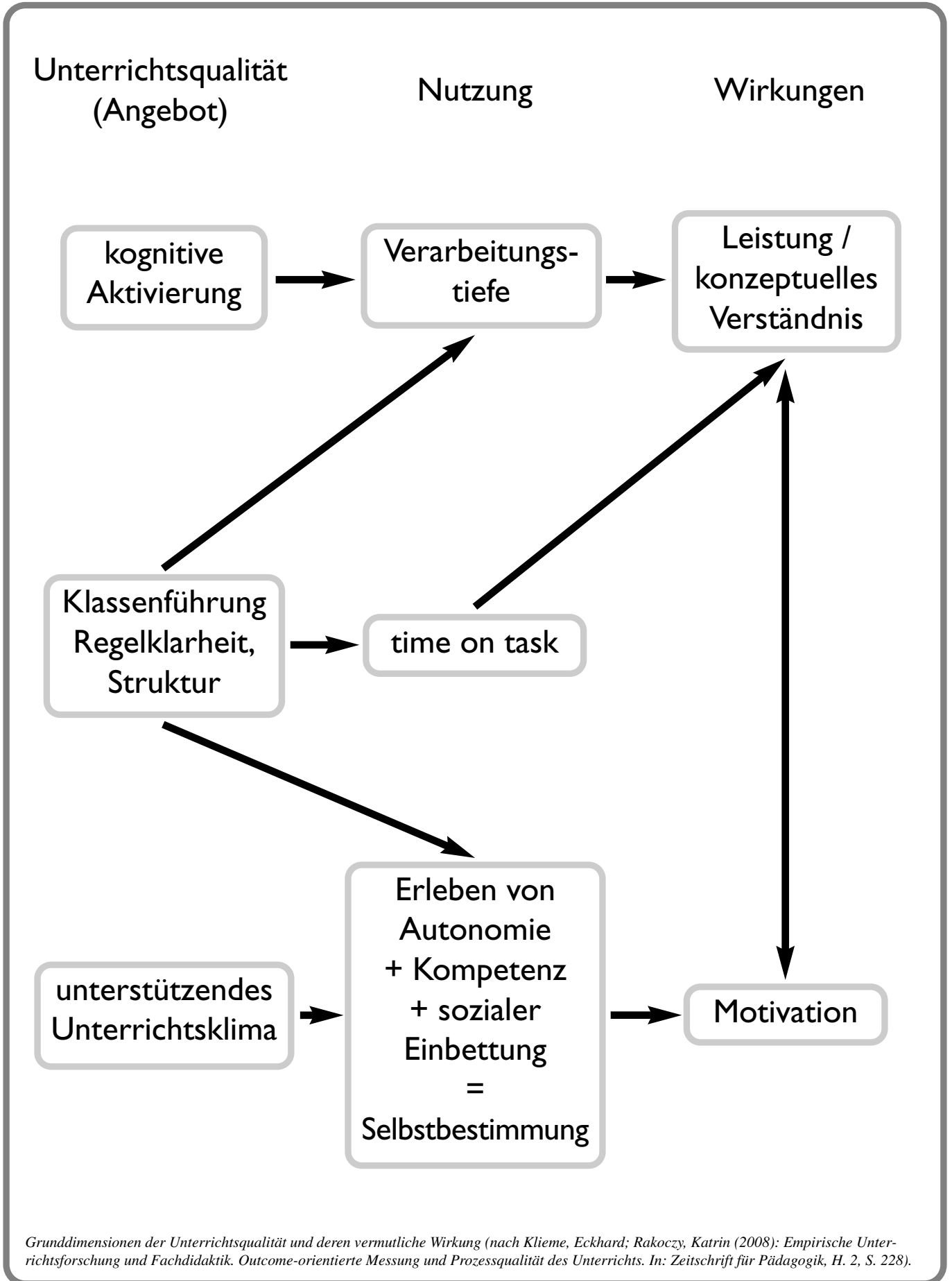
Selbstbestimmung im Musikunterricht? Hier endet die Empirie und es beginnt das musikdidaktische bzw. musikpädagogische Nachdenken: Wenn es deutliche Hinweise darauf gibt, dass die

Ermöglichung von Selbstbestimmung die Motivation der SchülerInnen erhöht, stellt es eine denkbare, wohl auch sinnvolle didaktische Schlussfolgerung dar, einen möglichst ausgeprägten Grad von Selbstbestimmung anzustreben. Und dieses Bestreben wiederum kann durchaus orientierende Funktion für die Unterrichtsplanung einnehmen. Auf diese Weise, meine ich, kann Wissenschaft der Praxis sehr wohl Anregungen liefern; umgekehrt wird deutlich, dass gerade empirische Unterrichtsforschung auf den Blick in die alltägliche Unterrichtspraxis angewiesen ist.

Nahtstellen zwischen Theorie und Praxis

Wo sind aber nun im Schulalltag Nahtstellen zwischen Theorie und Praxis zu finden? Man könnte sich wünschen, dass der Umstand, dass Musiklehrende ohnehin ständig über Unterricht theoretisieren und reflektieren, eine günstige Voraussetzung für den Einbezug neuen wissenschaftlichen Wissens darstellt (s. Niessen 2006). Hermann J. Kaiser hat dargelegt, welchen Nutzen die Beschäftigung mit Theorie für Lehrende haben kann: Vor allem können sie diese dazu verwenden, ihr didaktisches Nachdenken um neue Perspektiven anzureichern und zu erweitern (Kaiser 1999). Aber wie geht das ganz praktisch?

Der direkteste Weg bestünde natürlich darin, sich über den Stand der Forschung mit Hilfe der jeweils neuesten Literatur zu orientieren. Dieses Unterfangen stößt jedoch schnell an Grenzen: Sich ständig neue wissenschaftliche Bücher zu kaufen, sprengt das Budget; über das Internet sind zurzeit nur vereinzelt Monographien und Zeitschriften zugänglich. Vielleicht ist die eigene Schule schon eingebunden in Kooperationen mit Hochschulen bzw. Universitäten. Vielleicht werden dort sogar kleinere oder größere Forschungsprojekte durchgeführt; die Regel aber ist das sicher nicht. Außerdem stehen diese interessanten Optionen nur Schulen in räumlicher Nähe zu Hochschulstandorten offen. In fast allen Schulen aber gibt es PraktikantInnen und überall ReferendarInnen: Transporteure wissenschaftlichen Wissens und neuer didaktischer



Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (nach Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 228).

Konzeptionen, was viele Lehrende positiv wahrnehmen. In einigen Bundesländern, z. B. in Nordrhein-Westfalen, wird der Kontakt zwischen Schulen und Hochschulen in Zukunft auch deshalb enger werden, weil an der Durchführung des Praxissemesters beide Institutionen und zusätzlich noch die heutigen Studienseminare kooperierend beteiligt sein werden.

Aktionsforschung

Zusätzlich möchte ich aber noch eine weitere Option zur Annäherung von Wissenschaft und Praxis skizzieren: Seit Erfindung der Aktionsforschung gibt es die Idee, dass Lehrende ihre eigene Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden genauer unter die Lupe nehmen und auf diese Weise Alltagsprobleme lösen (Meyer, Obolenski 2003). Dass sich dieser Ansatz nicht flächendeckend durchgesetzt hat, liegt natürlich vor allem am Mangel der dafür nötigen Zeit. Lehrende haben ein-

fach nicht die Muße, sich ihrem eigenen Alltag in einer wissenschaftlichen Haltung zu nähern – ganz zu schweigen davon, dass die nötige Methodenkenntnis wohl nur in den seltensten Fällen im Lehramtsstudium vermittelt wurde. Zahlreiche Erfahrungen mit Praxisforschungsprojekten zeigen aber: Es kann durchaus fruchtbar sein, die eigene Praxis unterstützt durch PraktikantInnen oder Studierende einmal genauer zu betrachten und Rückmeldungen von ihnen einzuholen. Und wenn keine Studierenden zur Hand sind, gibt es ja noch die SchülerInnen, die ausgewiesene Experten für Unterricht sind (Meyer 1997). Warum fragt man nicht sie gelegentlich danach, wie sie Klassenmusizierstunden, Unterrichtsreihen zur Musikgeschichte oder das letzte HipHop-Projekt bewerten? Es gibt Musiklehrende, die holen am Ende jeder Stunde ein Feedback von der Klasse ein. Auch wenn man das nicht möchte, kann es interessante Perspektiven eröffnen, die SchülerInnen in Bezug auf die Optimierung von Unterricht mit ins Boot zu holen

und so auf andere Weise mit ihnen in Dialog zu treten. Sicherlich wird ihre Sicht gelegentlich Erstaunen hervorrufen, aber wenn sie das tut, dann hat sie erreicht, was auch eine gute Theorie bewirkt: Sie hat die Vorläufigkeit des eigenen Standpunkts verdeutlicht. Im Idealfall funktionieren Theorien wie Brillen, die man auf- und absetzen kann und die so jeweils wechselnde Phänomene hervor- oder zurücktreten lassen. Dann unterstützen sie das gemeinsame Interesse von lehrenden und forschenden MusikpädagogInnen: die Verbesserung von Musikunterricht. Oder, wie Jürgen Diederich es formulierte: „Man nehme ein Stück Praxis, eine Prise Pädagogik, zwei Schuß Empirie und eine theoretische Brille; man nehme das Stück Praxis heiter, die Prise unter die Lupe und den Rest ernst, doch zuerst putze man die Brille ...“ (Diederich 1991, S. 181)

Literatur:

- Diederich, Jürgen (1991): Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet. In: Oelkers, Tenorth 1991. S.181-191.
- Gembris, Heiner (2008): Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 1), S. 11–34.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Harnitz, Mathias (2002): Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In: Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*. Weinheim und München: Juventa. S. 174-180.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 13), S. 100–113.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? In: *Musik und Bildung*, 3. S.2-6.
- Kaschuba, Wolfgang (2003): *Einführung in die europäische Ethnologie*. 2., aktualisierte Auflage. München: Beck.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 222–237.
- Meyer, Meinert A. (1997): Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. Oft sehen Schüler das didaktische Problem, handeln aber nicht. In: *Pädagogik*, H. 11, S. 11–14.
- Meyer, Hilbert; Obolenski, Alexandra (Hg.) (2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT (*Theorie und Praxis der Musikvermittlung*, 6).
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In: Knolle, Niels (Hg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 27), S. 239–252.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse (*Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, 4).
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hg.): *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.81-98.