

Musikunterricht zwischen Baum und Borke

Konstruktive Vorschläge zur Verkleinerung der fatalen Kluft zwischen Theorie und Praxis

JÜRGEN TERHAG



■ Im Rückblick auf meine über vierzigjährige Beschäftigung mit Musikunterricht und Klassenmusizieren ist mir immer deutlicher geworden, wie sehr folgender Zusammenhang den Kern jeglicher Musikvermittlung trifft: „Eines der Kennzeichen traditionellen Musik- und Instrumentalunterrichts ist ein Prinzip, bei dem man ‚wenig mit viel‘ tut; so üben Schüler beispielsweise lange, um ein relativ komplexes musikalisches Stück zu beherrschen, um dies dann im Extremfall lediglich einmal zu spielen. Danach folgt gleich das nächste Stück.

Das Spielen von bestehender Musik ist zweifellos wichtig. Ertragreicher erscheint aber ein Ansatz, bei dem man viel musikalisches Handeln mit wenig musikalischem Material erreichen kann“ (Evelein 2012, S. 167).

Am Ende einer Unterrichtsstunde wurden nur klägliche drei Takte aus einem seitenlangen Arrangement realisiert? Das Klangergebnis verdankt sich nur dem privat finanzierten Einzelunterricht einiger weniger? Diese wenigen wurden trotzdem durch das stark vereinfachte Arrangement unterfordert? Um im extrem heterogenen System Schulklasse ein „gelingendes Klassenmusizieren“ (Terhag 2011) zu ermöglichen, ist ohne Zweifel eine besonders hohe Anleitungskompetenz erforderlich, doch auch in der Ausbildung wird immer noch viel zu oft aus dem „Viel“ von Kunst und Wissenschaft am Ende das „Wenig“ des späteren Musikunterrichts.

NÖTIGE KOMPETENZEN

Für die Planung und Durchführung eines für alle befriedigenden Musikunterrichts sind immer auch zahlreiche rein handwerkliche Kompetenzen erforderlich. Häufig stehen diese jedoch nicht

© Dorothea Oetzel

www.musikundbildung.de

► Beitrag als PDF-Datei

nur im Widerspruch zu wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten, sondern büßen durch letztere sogar ihre Effektivität ein, wenn in der Ausbildung „erlernte“ stilistische, emotionale oder erkenntnistheoretische Skrupel am Ende einem gleichermaßen anspruchsvollen wie lockeren Musizieren im Wege stehen.

Ohne einem „skrupellosen“ musikpädagogischen Handeln das Wort zu reden, soll diese bewusste Überspitzung eine fatale Entwicklung verdeutlichen, die heute die musikpädagogische Praxis so weit von ihrer Theorie entfernt hat wie selten zuvor: Die sich wissenschaftlich verstehende Musikpädagogik verankert zunehmend eine rein akademische Weltsicht im Mainstream des Fachs, obwohl sich m. E. die Grundsatzfrage stellt, ob unser Fach überhaupt eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin darstellt oder ob hier lediglich fachspezifische Inhalte mit Methoden von Bezugswissenschaften wie Bildungs-, Musik- und Sozialwissenschaften beforcht und untersucht werden. Davon abgesehen ist selbstverständlich gegen wissenschaftliche Musikpädagogik nichts einzuwenden, aber es ist ein folgenschwerer Konstruktionsfehler, wenn die Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen ausschließlich von wissenschaftlich orientierten, befähigten und interessierten Professor:innen gestaltet wird. Als Konsequenz dieser fatalen Entwicklung müssen sich immer noch viele junge Lehrer:innen ihre fachspezifischen Fähig- und Fertigkeiten in einer Art autodidaktischen Lernens während der ersten Jahre ihrer regelmäßigen Berufstätigkeit aneignen.

VOM HANDWERK LERNEN?

In diesem Zusammenhang ruft Andreas Schleicher, OECD-Koordinator der PISA-Studie, „zu einer Reform der Lehrerausbildung in Deutschland auf. Unter anderem soll sie praxisnäher gestaltet werden – nach internationalen Vorbildern, aber auch nach Art der dualen Ausbildung in Deutschland“ (Peter 2021). Diesem Vorschlag des renommierten Bildungsforschers liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Unterrichten nicht nur eine ‚Kunst‘ und eine ‚Wissenschaft‘ ist, sondern zu einem entscheidenden Teil auch im besten Sinne ein ‚Handwerk‘. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wäre die Etablierung zweier Typen von Lehrenden sinnvoll, die aus studentischer Sicht als „Praxisprofs“ und „Theorieprofs“

wesentlich effektiver tätig wären, als wenn sich wie heutzutage die professorale Ebene vorwiegend um Wissenschaft und Forschung kümmert und die künstlerisch-pädagogische Praxis den institutionell schlecht abgesicherten und daher häufig wechselnden Lehrbeauftragten überlässt. Nur wenn die praxisnahe Vorbereitung auf den Berufsalltag bereits während des Studiums stattfindet und die alltäglichen Chancen und Probleme der Musikvermittlung als professorales Thema verankert werden, können sich sowohl das Schulfach Musik als auch sein potenziell möglicher positiver Einfluss auf das gesamte Musikleben weiterentwickeln.

IST SPASS AN MUSIK PEINLICH?

Hier glüht jedoch gleich das nächste heiße Eisen: Die öffentliche Wahrnehmung des Musikunterrichts wird immer einen musischen Touch haben, denn der reflektierend-theoriegesättigte Musikunterricht unterscheidet sich in seiner gesellschaftlichen Wahrnehmung und Wirksamkeit schlicht nicht genügend von anderen Fächern: Am Ende ist das, was in Erinnerung bleibt, in nahezu hundert Prozent der Fälle das Singen, Spielen, Tanzen, Gestalten, Komponieren und Aufführen. Alles andere bereitet den meisten Kindern und Jugendlichen – schon wieder ein Reizwort – einfach weniger Spaß! Hier wittert unsere Fachcommunity sofort Beliebigkeit und oberflächliche Spaßpädagogik – als wäre Spaß das Schlimmste, was man jungen Menschen antun könnte. Dabei scheinen mit dem Spaß an Musik nur diejenigen ein Problem zu haben, die selbst wenig oder nur ganz sublimierten Spaß daran haben, eine Haltung, die sich durch die Auswahlprozesse und Ausbildungsinhalte der heutigen Lehrer:innenausbildung verstetigt und damit den Ruf des Schulfachs Musik als spaßfreie Zone zementiert.

Damit der Spaß an Musik jedoch nicht wie so häufig eher hemdsärmelig oder peinlich daher kommt, müsste das Thema „Spaß an Musik“ bereits während des Studiums seinen Platz haben: Wann gleitet Spaß ab in Plattheit, in Monotonie, das Bestätigen von Vorurteilen oder gar faschistische Ideologie, wie lassen sich Spaß und Freude miteinander verbinden statt Spaß und Aggression oder Spaß und Betäubung? Leider hat jedoch mittlerweile eine in musikpädagogischen Kreisen immer schon unterschwellig vorhandene Skepsis

gegenüber dem Spaß erneut die Deutungshoheit gewonnen: Alles, was so richtig abgeht, wird als neo-musische oder peinliche Spaßpädagogik verunglimpft. Diese Entwicklung führt paradoxerweise immer wieder zu Musiklehrenden an den Schulen, denen wirklich absolut nichts mehr peinlich ist! Viele dieser extrem hemdsärmelig unterrichtenden Kolleg:innen haben sich oft bereits während des Studiums von der „verkopften Theorie“ abgewandt, die aus ihrer Sicht schon damals rein gar nichts mehr mit ihrem Berufswunsch zu tun hatte.

Dabei sind die mannigfaltigen Formen musikbezogener Peinlichkeit ein Thema, das in hochschulischen Seminaren durchaus praktisch erfahren und anschließend diskutiert werden könnte: Wodurch wird ein Musizierprozess peinlich, wann wird er das, wie kann man Peinlichkeit verhindern, muss sie immer verhindert werden usw.? Solche und ähnliche Fragen können in einem musikpädagogischen Seminar durch Musizierprozesse erfahr- und diskutierbar gemacht werden; solche Erlebnisse führen nach meiner langjährigen Erfahrung viel eher zu musikpädagogischen Diskussionen auf hohem Niveau als das ambitionierteste Gespräch im luftleeren Raum einer lediglich imaginierten Unterrichtspraxis.

Zudem bleibt die Peinlichkeit neo-musischen Agierens den Lehrenden ohne hinreichende praktische Qualifikation sogar manchmal eher verborgen, da das Erkennen und differenzierte Bewerten heutiger Formen von „musikpädagogischer Musik“ im adornitschen Sinne unmittelbar an praktische Erfahrungen im musikalisch-künstlerischen Bereich gebunden ist: Herumgrooven im stilistischen Niemandsland, Drauflosklöppeln mit ungeschickt elementarisierten Spielsätzen, unausgewogene Improvisationsversuche oder disziplinierende Musizierprozesse sind in der Tat neo-musisch, weil sie weder die Musik noch die an ihr beteiligten Kinder und Jugendlichen ernst nehmen.

Wenn Hochschullehrende solche Probleme nicht differenziert genug erkennen, wird der Erwerb einer methodisch, ästhetisch und wissenschaftlich abgesicherten Unterrichtspraxis wie ange deutet auf die zweite Phase verschoben, in der jedoch bereits seit Jahren weitgehend ausgebildete und handwerklich versierte Menschen erwartet werden, die zudem von Anfang an sehr viel unterrichten müssen. Somit wird in dieser zweiten Ausbildungsphase letzten Endes häufig

etwas beurteilt, das im durchakademisierten Studium überhaupt nicht thematisiert und erst recht nicht erprobt wurde, da einige Hochschulkolleg:innen sogar schlichtweg leugnen, für die Ausbildung zuständig zu sein und sich stattdessen auf – und in – die Wissenschaft zurückziehen.

QUALIFIZIERUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSMERKMALE

Als Konsequenz aus dem bewusst pointiert Dargestellten sollen am Ende noch ganz kurz mögliche Qualifizierungsverläufe und Beschäftigungsmerkmale für jene Professor:innen vorgeschlagen werden, die oben salopp als „Praxisprofs“ bezeichnet wurden. Seriöser formuliert geht es dabei um Musikpädagog:innen, denen intensive Praxiserfahrungen ermöglicht (und abverlangt!) werden, und zwar im Sinne einer künstlerisch-pädagogischen Praxis, die systematisch angelegt und im Sinne wissenschaftlicher Forschung nachvollzieh- und begründbar ist.

Für eine künstlerisch-pädagogische Promotion im Fach Musik müssten die derzeit intensiv diskutierten Möglichkeiten der wissenschaftlich-künstlerischen Promotion um pädagogische Bestandteile erweitert werden, die bisher erst am Ende solcher Qualifikationsprofile auftauchen: „Eine wichtige Funktion der künstlerischen postgradualen Phase (einschließlich der künstlerischen Forschung) ist für das Individuum die Vertiefung künstlerischer Eigenständigkeit. Eng damit verknüpft ist die professionelle Weiterentwicklung im Berufsfeld über den Erwerb von organisatorischen, Management-, Text-, Kommunikations-, Reflexions- und pädagogischen Kompetenzen.“ (Wissenschaftsrat 2021/10) Dabei unterscheidet der Wissenschaftsrat „zwischen der künstlerischen, der wissenschaftlichen und der hybriden postgradualen Phase. Als hybrid bezeichnet er Ansätze, die künstlerische und wissenschaftliche Perspektiven und Zugriffe so miteinander verbinden, dass etwas Neues entsteht, das weder allein den Künsten noch allein den Wissenschaften eindeutig und trennscharf zugeordnet werden kann.“ (ebd.)

Die künstlerisch-pädagogische Professur im Fach Musik ist durch die Freiheit von Forschung und Lehre bereits heute möglich. So beruht meine Motivation für diesen Beitrag nicht zuletzt auf den äußerst positiven Erfahrungen, die ich fast

dreiðig Jahre lang mit dieser Art der professoralen Lehre sammeln durfte. Um die mit einer solchen Professur verbundenen Möglichkeiten voll auszuschöpfen, dürfte die Quantität der Lehre dabei auf keinen Fall umfangreicher ausfallen als bei rein wissenschaftlichen Stellen, denn regelmäßiges Hospitieren und Unterrichten in Schule und Laienarbeit sowie die Konzeption und Veröffentlichung von in Forschungssemestern entwickelten Unterrichtsmaterialien erfordern nicht weniger Zeit als die Verfolgung und Mitgestaltung der theoriegeleiteten Fachdiskussion.

Eine musikbezogene hochschulische Laborklasse, in denen feste Gruppen regelmäßigen, methodisch und wissenschaftlich auf dem neuesten Stand befindlichen Unterricht erhalten, würde nicht nur die Kinder und Jugendlichen bereichern, sondern auch die Hochschulen, die durch diese Verzahnung von Forschung und Ausbildung die Möglichkeit erhielten, künstlerische und pädagogische Besonderheiten der Musikvermittlung näher zu beleuchten. Im Sinne der Erreichung von „Viel mit Wenig“ gilt bei dieser musikalischen Arbeit, dass gerade für wenig qualifizierte, Junge, vielleicht Pubertierende und nicht zuletzt jugendkulturell orientierte ein besonders hohes Maß an Kompetenz erforderlich ist. Und zuletzt könnten im künstlerischen Hauptfach „Schulklasse“ interessierte und befähigte Studierende ihr Hauptfach Cello oder E-Gitarre durch

Schulklasse, Jazzcombo oder Kinderchor ersetzen, wobei hier keinesfalls Kinder und Jugendliche im doppelten Sinne „instrumentalisiert“ werden dürften, sondern ganz im Gegenteil müssten in diesem Fach Studierende in die Lage versetzt werden, das je individuelle musikalische Potenzial heterogener Gruppen von Menschen zu erkennen, zu verbessern und den Möglichkeiten der Gruppe entsprechend zu maximieren, lustvoll und mit viel Spaß, denn nur die Themen, Tätigkeiten und Erfahrungen, an denen Kindern und Jugendliche Spaß haben, bleiben in ihrem Gedächtnis verankert und prägen dadurch die gesellschaftliche Wahrnehmung des Schulfachs Musik immer schon am nachhaltigsten. ■

Literatur

- Evelein, Frits (2012): *Interaktion, Kreativität und Autonomie. Eine Herausforderung für zeitgemäßen Musikunterricht*. In: Pabst-Krueger/Terhag (Hg.): *Musikunterricht heute*, Band 9. *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven*. Oldershausen: Lugert-Verlag, S. 161–173.
- Peter, Tobias (2021): *Pisa-Chef kritisiert Lehrerbildung*. In: *Kölner Stadt-Anzeiger* vom 11. Januar 2021. S. 5.
- Terhag, Jürgen. (2011): *Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik*. In: *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3*. S. 7–20. Altenmedingen: Hildgard-Junker-Verlag.
- Wissenschaftsrat (2021): *Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen*. Positionspapier (Drs. 9029-21), Köln.



Am Ende einer Unterrichtsstunde wurden nur klägliche drei Takte aus einem seitenlangen Arrangement realisiert?