

Hoffmann-Ocon, Andreas

Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 231-241



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hoffmann-Ocon, Andreas: Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 231-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137248

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik¹

Andreas Hoffmann-Ocon

Zusammenfassung Im Zuge einer Neufassung der Lehrpersonen(aus)bildung an Pädagogischen Hochschulen entstehen berufliche Selbstverständigungsdebatten innerhalb der fach- und fachdidaktischen Disziplinen der Unterrichtsfächer. Während aus bildungshistorischer Perspektive sich der «Künstler an einem oder mehreren Instrumenten» als idealer Bezugspunkt für Musiklehrpersonen auf den Schulstufen der heutigen Sekundarstufe I rekonstruieren lässt, erscheint es unter den heutigen schulischen Bedingungen angemessen, wenn auch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte verstärkt eine Orientierungsfunktion für die Entwicklung des professionellen Selbstbildes übernehmen. In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Professionsverständnisses von Musiklehrpersonen nachgezeichnet und ein Berufsverständnis postuliert, das die Musiklehrperson als forschende Person begreift, die es versteht, schul- und unterrichtsspezifische Paradoxien auszuhalten.

Thoughts on the professionalization of prospective music teachers

Abstract In the course of a revision of teacher training at the University of Pedagogy, debates are emerging around the topic of professional self-conception within the technical and didactical aspects of specific subjects. Seen from an educational-historical point of view, being: «Accomplished in the mastery of one or more instruments» was considered an ideal reference for music teachers of what would be today's secondary school level 1, It would, under current conditions, be appropriate to reinforce the development of professional self-image through educational science and subject specific didactic. This paper traces the development of the professional understanding of teachers of music and postulates that they as professionals are viewed as researchers with the necessary understanding to endure both school- and teaching specific paradoxes.

1 Einleitung

Musiklehrer, welche an öffentlichen Unterrichtsanstalten ihr Amt verrichten, werden wohl tun, sich zu erinnern, dass der Künstler keinen Rang hat als den, welchen er sich selbst gibt, denn ihn und seine Kunst setzt man hier unter die letzten seiner Amtsbrüder, so dass er das juste milieu zwischen diesen und dem Schulpedellen oder Calfactor ausfüllt. (Georg Christoph Grosheim, 1834, zitiert nach Hansmann, 1994, S. 3)

Dieses Zitat eines Vertreters aus dem kurhessischen Schulsystem Anfang des 19. Jahrhunderts stellt einen Ratschlag dar, der sich lohnt, mit seinen Tiefenschichten weiter analysiert zu werden. Nach dieser Aussage wurden Musiklehrer, die ihrem Selbstver-

¹ Leicht veränderte Fassung eines Vortrags im Rahmen der Konzert- und Kolloquiumsreihe «Musik & Mensch», PH FHNW, Aarau, 11. Dezember 2008.

ständnis nach sich vor allem als Künstler begriffen, im Schulwesen nicht als solche anerkannt. Vielmehr verblieben sie in der Aussenwahrnehmung als eigenständige Gruppe zwischen «echten» Lehrpersonen und schulischen Hilfsarbeitern. Wie lässt sich ein derartiges historisch geprägtes Bild von Musiklehrpersonen erklären? Was für ein Professionsverständnis für Lehrpersonen steckt hinter dem Bild des musikalischen Künstlers, das ähnlich gelagert auch für Lehrpersonen anderer sogenannter Kunstfächer (z. B. Bildnerisches und Technisches Gestalten) gelten dürfte? Welcher professionstheoretische Wirkungszusammenhang (in der Schweiz und in Deutschland) ergibt sich daraus? Entlang von drei Thesen möchte ich mich dem Ensemble von Fragen nähern.

2 Zur Funktion von Musiklehrpersonen in der Einzelschule

Zunächst erscheint es mir wichtig, sich die Funktion von Lehrpersonen mit dem Fach Musik in einer Einzelschule zu vergegenwärtigen: Eine wesentliche Funktion des Musikunterrichts in der Schule lag gar nicht im Interaktionssystem der Schulklasse an sich, sondern bezog sich bereits auf die Organisationsebene der Schule. Die Musiklehrperson sollte die ornamentale Ausgestaltung schulischer Feiern und Feste sicherstellen. Um diese auch ideologische Aufgabe zu erfüllen, reichte es, den Musikunterricht zu den sogenannten technischen Disziplinen – wie etwa Schönschreiben, Zeichnen und Turnen – zu zählen. Da der Musikunterricht in einer heimlichen Hierarchie der Unterrichtsfächer am unteren Ende rangierte, hatten die Musiklehrpersonen von Beginn an mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Diese bestanden vor allem darin, dass sich Schülerinnen und Schülern beim Gesangsunterricht ungebührlich und respektlos verhielten, was wohl vor allem auch dadurch bedingt war, dass auch die Eltern keinen Hehl daraus machten, wie unnützlich ihnen der Gesangsunterricht oftmals erschien (vgl. Hansmann, 1994, S. 8). Von Eltern wurde insbesondere das Singen im selbst durchlittenen Unterricht als Tortur dargestellt, was lange Zeit das Bild von der Lehrperson, die Gesangsunterricht anleitete, geprägt hatte. Dazu ein bildungshistorisches Beispiel aus der Schweiz: Der Kreuzlinger Seminardirektor Willi Schohaus erliess 1927 in der Monatszeitschrift «Schweizer-Spiegel» die Rundfrage, worunter die Rezipienten des Blattes in der Schule am meisten gelitten hätten. Die Auswertung der mehreren hundert Beiträge ergab für Schohaus, dass in den schweizerischen Schulen – relativ unabhängig von Schulstufe und Schultyp – der Respekt vor den Traditionen der Institution grösser war als die Achtung vor dem menschlichen Leben, das sich in den Kindern entfaltet (vgl. Schohaus, 1930, S. 19). Besonders eindrücklich sind die Erinnerungen einer seinerzeit 48-jährigen Frau an ihren Gesangsunterricht:

Ich war ... eine fleissige und gewissenhafte Schülerin, hatte aber gar keine Begabung zum Singen, auch rhythmisches Gefühl fehlte mir ganz. Meine Lehrerin, die als Musterlehrerin anerkannt war, wollte auch da Tüchtiges hervorholen, wo nichts vorhanden war, und zwar mit Schlägen. So wurde mir jede Singstunde ein schreckliches Erlebnis. Zuerst kamen immer die dran, die «nichts konnten». Da schrie sie mir denn die Töne vor und wenn ich nicht richtig nachsang – und das konnte ich selten – so wurde ich an den Haaren gerissen. Die Augen schon voll Wasser, musste ich dann das grüne Heftlein zur Hand nehmen und daraus

die Noten mit Taktschlag singen. Ich brachte das aber nicht zustande, obschon ich mir bei jedem Takt einmal mit der eigenen Hand ins Gesicht schlagen musste, weil die Lehrerin mir den Arm führte (Schohaus, 1930, S. 83)

Schohaus verwies darauf, dass Kinder den selbstherrlichen Geltungsanspruch des Systems und der Lehrpersonen spüren. Den Pädagogen falle es schwer, Einsicht in die Tatsache zu gewinnen, dass man als Lehrer im Schulzimmer zwar die verantwortungsbeladene, nichtsdestoweniger aber die unwichtigste Person sei (vgl. Schohaus, 1930, S. 20). Die Spirale aus Geringschätzung durch die eigenen Kollegen, Abwertung des Faches durch Eltern und persönlicher Ideenlosigkeit angesichts von Disziplinarproblemen liess viele Musiklehrpersonen in ein (verkanntes) «Künstlertum» flüchten. Künstlertum suggerierte wiederum die Einzigartigkeit der eigenen Person. Diese «Fluchtbewegung» im Blick führt zur ersten These:

Die Funktion, die sich Lehrpersonen mit dem Fach Musik im Schulleben zuweisen liessen – namentlich die Ausgestaltung von Schulfeiern durch Chöre und Instrumentalgruppen – förderte eher die Orientierung an einer Art Geniekult.

Die langwierig und unter grossen Disziplinarproblemen eingeübte Aufführung an einem Schulfest nährte auf einer Oberflächenebene beim Publikum zumindest während der konkreten Spielzeit eine ideale Vorstellung vom Musikunterricht. Die Musiklehrperson tritt – meist nur in einigen Augenblicken – als Kraftgenie auf, das imstande war, einem Häuflein Schülerinnen und Schüler diese Töne abzurufen. Schnell wurde dieses Bild von der Musiklehrperson aber brüchig. Nicht nur Misstöne während der Aufführung durch die Schülerinnen und Schüler beschädigten das ideale Bild von der Lehrperson, sondern die gesellschaftliche Ignoranz gegenüber der Lehrperson zwischen den Aufführungszeiten musste für Ernüchterung gesorgt haben. Insgesamt erwies sich der Fokus auf die Schulaufführung für Lehrpersonen mit dem Fach Musik als zweischneidig: Die scheinbare Aufwertung der Musiklehrperson im Zusammenhang mit Schulaufführungen ging einher mit einer Geringschätzung des alltäglichen Klassenmusikunterrichts. Tatsächlich mussten die Musiklehrpersonen gegen das Bild eines musikalischen Allrounders ankämpfen, der alles in Ansätzen beherrscht, nichts aber wirklich gut (vgl. Jank, 2005, S. 18). Musiklehrpersonen überzeugten nicht vollkommen als Spezialistinnen und Spezialisten für ausgewählte Instrumente. Die Orientierung an einer Art musikalischen Künstlertum findet sich jedoch in deutschschweizerischen Ausbildungssystemen für Lehrpersonen als Traditionslinie bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Beim Blick in den Lehrplan des Seminars für pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich von 1980 fallen die unter der Rubrik «Fachbereich Gesang/Musik» immer wieder auftauchenden Bemerkungen ins Auge, dass das Schwergewicht der Ausbildung auf der persönlichen musikalischen Ausbildung des Seminaristen und der Seminaristin liege. Fachdidaktische Aspekte, die über die «Möglichkeiten zur Einführung von Liedern und Probleme der Liedleitung» hinausgehen, wurden nur marginal berücksichtigt (Kanton Zürich, 1980, Lehrplan des Seminars, S. 22 ff.).

Selbst in der 1976 neu entworfenen nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Aargau (Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen), die ein Lehramtsstudium für die Unter-, Mittel- und Oberstufe bereits «auf wissenschaftlicher Grundlage und in ständiger Verbindung mit der Praxis» (Studienkommission HPL, 1976, Schlussbericht, S. 14; Tremp, 2004, S. 349) vorsah, wird in der Tendenz das Bild von der Musiklehrperson als Künstlerin oder Künstler an einem bis zwei Instrumenten gepflegt. Der Bericht zum Projekt «Erfahrung und Entwicklung» (EREWI) an der HPL von 1982 legte die problematischen Befunde von Dozierendenseite offen. An mehreren Stellen wird die fehlende Zeit entweder im Bereich des Sing-Trainings oder im Bereich des Instrumentalunterrichts genannt. Hiermit verknüpft ist das eigentliche Problem: Die Fachdidaktik sollte sich auf die dem Konzept zugrunde liegende jeweilige instrumentaltechnische Voraussetzung der Studierenden stützen können. Da dies aber nicht der Fall war, gelangten die Musikdozierenden nicht mit den Studierenden zur Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten, sondern nutzten jegliche Zeit zur Vervollkommnung der Instrumentenbeherrschung (vgl. HPL, 1982, Bericht EREWI, S. 88 ff.). Vom heutigen Beobachtungsstandort einer Debatte um schulpädagogische Professionalität wirft der Erfahrungsbericht die Frage auf, ob die professionstypischen Antinomien, Dilemmata und Paradoxien in der Ausrichtung der Musikausbildung für Lehrpersonen hinreichend beachtet wurden. Ohne der nächsten Thesenbearbeitung zu viel vorwegzunehmen, sei an dieser Stelle bereits kurz angesprochen, dass eine typische paradoxe Verstrickung darin liegt, ohne eigene vollkommene Vertrautheit mit einem Gegenstand mit dem Kind als Klienten gemeinsam etwas Kreatives im Sinne einer «Ko-Konstruktion» zu entwerfen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 38 ff.). Arno Combe und Werner Helsper verweisen in ihren inzwischen schon klassischen Studien mit Nachdruck darauf, dass professionelles Lehrerhandeln gefährdet wird durch den Interaktionstypus der Unterwerfungspraktiken und die entscheidende kommunikative Leistung von Lehrpersonen in ihrer Klientenbeziehung darin liege, ihre (vermeintliche) Überlegenheitsposition preiszugeben und mit ihren jeweiligen Adressaten, also den Schülerinnen und Schülern, in Verhandlungen über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte einzutreten (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 42 f.). Eine theoretische und praktische Annäherung an solche Interaktionsformen war in den Curricula für Lehrpersonenausbildung, vielleicht aus Zeit- oder Reflexionsmangel in einer Epoche, nicht vorgesehen.

3 Paradoxien des pädagogischen Handelns von Musiklehrpersonen

Um der Professionalisierung von Musiklehrpersonen und ihrem Unterricht näher zu kommen, lohnt es sich, den Mehrfachcharakter der Schulmusik zu untersuchen. Dieser Mehrfachcharakter, der nicht nur die Musik, sondern auch die Pädagogik auszeichnen soll, wurde sehr anregend bereits 1926 von dem preussischen Kultusminister Carl Heinz Becker beschrieben, als er versuchte, für die Vorteile der Pädagogischen Akademien gegenüber den Lehrerseminaren zu werben.

Musik und Pädagogik seien nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst und eine Technik. Wegen dieses «Mehrfachcharakters» sei es stets strittig geblieben, an welchem institutionellen Ort Lehrpersonen gebildet werden sollten. Zum einen sei festzuhalten, dass man eine hoch gelehrte Doktorarbeit in Musikgeschichte verfassen könne, ohne ein Instrument zu beherrschen. Dies dürfe zum anderen im Umkehrschluss aber nicht bedeuten, dass die Pädagogischen Akademien die Wissenschaft und Forschung den Universitäten überlassen sollten, sondern im Gegensatz zum Universitätsstudium sollten die Studien an den neu einzurichtenden Akademien *mehr* sein als nur Forschung und Wissenschaft (vgl. Becker, 1926, S. 58 f.). Im Unterschied zur Universität sei das Lehrziel an der Pädagogischen Akademie nicht das Denken in der Fachdisziplin mit ihrer reinen Methodik, sondern das Verstehen des lernenden Schülers und die angewandte Erkenntnis (vgl. Becker, 1926, S. 60). Allerdings sollte das Becker zufolge nicht bedeuten, im Stile der alten Seminare die Suggestion zu fördern, man könne angehende Lehrpersonen «zur geistigen Unbescheidenheit des Alleskönnen- und Verstehenwollens» erziehen. Wissenschaftlicher Sinn bestehe an den Pädagogischen Akademien nicht aus Wissenshäufung und methodischer Technik, sondern aus pädagogischem Sachverstand gepaart mit Kritikfähigkeit (vgl. Becker, 1926, S. 61). Der von Carl Heinz Becker angesprochene Mehrfachcharakter der Musik im schulischen Kontext bringt mich zur zweiten These:

Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrpersonen könnte in der Ausbildung darin liegen, dass die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden, Paradoxien auszuhalten.

Zur Erläuterung dieser These muss ich etwas weiter theoretisch ausholen und Bezug auf professionalisierungstheoretische Gedanken nehmen. In einem Definitionsversuch, was Professionalisierung von Lehrpersonen angeht, folge ich den Überlegungen von Niklas Luhmann. In seinem posthum herausgegebenen Werk «Das Erziehungssystem der Gesellschaft» (2002) streicht Luhmann hervor, dass Professionswissen für Lehrpersonen nicht direkt, logisch, problemlos angewandt werden könne, sondern jede Anwendung mit dem Risiko des Scheiterns belastet sei. Die Distanz zwischen Idee und Praxis könne nicht allein durch Wissen überbrückt werden und für Erziehungserfolge gebe es keine problemlos anwendbaren Rezepturen (vgl. Luhmann, 2002, S. 148).

Professionswissen könne also kein blosses Applikationswissen sein und zeichne sich u. a. durch Eigenständigkeit und schwierige Vermittelbarkeit aus. Zentral sei das Strukturmoment der Ungewissheit. Damit ist angezeigt, dass die Arbeitssituation von Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik sehr viel komplexer ist als das den professionell Handelnden zur Verfügung stehende Wissen (vgl. Gensicke, 2006). Konzeptionell bekam Musikunterricht an höheren Schulen im deutschsprachigen Raum bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die Reformüberlegungen von Leo Kestenberg den Auftrag zugewiesen, mehr zu sein als blosser Gesangsunterricht oder eine Anwendung von Musikinstrumenten. Singen, Spielen und aktives musikalischen Gestalten

war der eine Teil des Auftrags, der andere – grundsätzlich neuartige – bestand in der Erschließung der kulturell-ästhetischen Dimension durch das Hören und Verstehen von Musik (vgl. Jank, 2006, S. 37). Ist dieser im frühen vorherigen Jahrhundert bereits vorformulierte Anspruch akzeptiert, heisst das für einen professionell angeleiteten Musikunterricht, dass es beim musikalischen Vermittlungshandeln auch um Sinnauslegungen und Problemdeutungen geht.²

Im folgenden Schritt benenne ich Paradoxien, die das pädagogische Handeln von Musiklehrpersonen zum anspruchsvollen Balanceakt werden lassen. Damit knüpfe ich an die eingangs formulierten Äusserungen zur traditionellen Funktion von Musiklehrpersonen und zum Mehrfachcharakter der Musik an:

- Eine erste Paradoxie liegt in dem an Lehrpersonen mit dem Fach Musik oft herangetragenem Wunsch, schulische Festivitäten mit dem Hauch des musikalischen Künstlertums und der Hochkultur zu begleiten und gleichzeitig während des Unterrichtsalltags professionell schülerorientierte Arrangements auch auf Ebenen der Alltagskultur zu entwerfen.
- Die zweite Paradoxie lässt sich direkt verknüpfen mit dem Gedankengang Carl Heinz Beckers: Während von Aussenstehenden an den Musikunterricht der implizite Anspruch herangetragen wird, Schülerinnen und Schüler in der Handhabung von Instrumenten und Harmonielehre zu perfektionieren, sollte die professionelle Lehrperson wissen, dass Musikunterricht auch darin bestehen kann, bei Schülerinnen und Schülern ein musikalisches Bewusstsein durch die Thematisierung von historischen, gesellschaftlichen und populären Zusammenhängen zu erzeugen.

Diese Ausführungen zu Professionalisierung (und unterschiedlichen Wissensformen) in Vermittlungsberufen relativieren das konventionelle Bild von den Lehrpersonen, demzufolge sie nur als Expertinnen und Experten für ausgewählte Instrumente bzw. als etwas fragwürdige Künstlerinnen und Künstler betrachtet werden. Zu welchen beruf-

² In neueren professionstheoretischen Fassungen, die sich mit der Ausbildung von Lehrpersonen beschäftigen, wird vorgeschlagen, im Gespräch mit Studierenden auf unterschiedliche Wissensformen hinzuweisen. Für den vorliegenden Zusammenhang bedeutet dies, dass zukünftig ein musikunterrichtsrelevanter Gegenstand bzw. musikunterrichtsrelevantes Phänomen von Studierenden aus der Perspektive verschiedener Wissensformen betrachtet werden soll. An dem einen Ende situiert sich das aus der Praxis gespeiste Handlungswissen, an dem anderen Ende liegt das Wissen der wissenschaftlichen Wissensdisziplinen. Diese Wissensformen werden nicht einfach kontrastiert, sondern als Einbettungen für weitere Abstufungen von Wissensformen innerhalb einer Theorie-Praxis-Palette betrachtet. Während neben dem Handlungswissen das professionelle Relationierungswissen steht, fügt sich neben dem Wissen der wissenschaftlichen Wissensdisziplinen das Reflexionswissen der Erziehungswissenschaft ein. In der Mitte der abschichtbaren, aber nicht hierarchisch angeordneten Wissenskomplexe steht, im Sinne eines Scharniers, das Reflexionswissen der Pädagogik. Der luhmannschen Nomenklatur zufolge könnte diese besondere Wissensform entweder zum Wissenschaftssystem oder zum Erziehungssystem gezählt werden. Eingedenk der von Gensicke getroffenen Aussage, dass Vermittlungshandeln Anschlusshandeln bedeute, könnten als eine clevere Reaktion der Dozierenden auf die individuellen Ansprüche der Studierenden bis zu fünf Wissensformen in die Lehrveranstaltungen integriert werden. Damit wäre eine enorme Varianz geschaffen.

lichen Verläufen und Mustern dieses antiquierte Bild der Musiklehrperson führen kann, lässt sich in Hermann Siegenthalers (1981) Schrift zur Musikpädagogik nachlesen:

Da sind einmal die Musikstudenten. Wohl die meisten nehmen ihr Studium mit dem geheimen Wunsch auf, später als Solist und erstrangiger Interpret Karriere machen zu können. Im Laufe des Studiums erfahren sie, wie die Verwirklichung dieses Wunsches allmählich abbröckelt und schwindet – bis zum Schluss als Berufsziel «noch» Musiklehrer übrigbleibt. Man kann in Konservatorien Klassen erleben, in welchen der Beruf des Musiklehrers derart abgewertet ist, dass er kaum ausgesprochen werden darf. Ferner betrifft es die amtierenden Musiklehrer, die in ihrem Berufsalltag die beschriebene Einstellung erleben. Sie flüchten sich leicht in das Dasein eines scheinbaren Künstlertums, verbreiten um sich den entsprechenden Anschein und geben sich von ihrer Realität weit abgehoben, weil sie doch im Grunde «zu Höherem» geboren sind, als bloss Musikunterricht zu erteilen. (Siegenthaler, 1981, S. 10)

4 Abkehr vom «Solistenmodell»?

Wenn es in erster Linie nicht nur darum geht, wie ein bestimmtes Instrument handwerklich einwandfrei an einen Heranwachsenden herangebracht werden kann, geraten mehr und mehr allgemeine musikerzieherische und -didaktische Aspekte für die Professionalisierung von Lehrpersonen mit dem Fach Musik ins Blickfeld. Wenn das Professionalisierungskonzept für Musiklehrpersonen vom Gedanken des Künstlertums Abschied nimmt, heisst das nicht, das der Kunstcharakter der Musik ignoriert wird. Es gibt sogar Möglichkeiten, trotz eines empirischen Zugangs, diesen zu betonen. Zur Veranschaulichung komme ich noch einmal auf Hermann Siegenthalers programmatische – bis jetzt noch nicht vollständig umgesetzte – Überlegungen. So wie in der Allgemeinen Pädagogik sich ein Nebeneinander von bildungstheoretischen und empirischen Zugängen nach und nach durchsetze, müsse es in der Musikpädagogik sowohl eine Anerkennung geben, dass das Wesen der Musik nicht bloss rational fassbar sei, sondern seinem tiefsten Wesen nach Geheimnis bleibe, als auch ein musikerzieherisches Forschungsgebiet, in dem z. B. die musikalische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen oder die Position des Faches Musik in Lehrplänen erforscht werde (vgl. Siegenthaler, 1981, S. 23). Siegenthalers Programmatik kommt einem empirieorientierten Ansatz nahe, wie ihn Heinrich Roth mit seiner realistischen Wendung der Pädagogik beabsichtigte.

Roth unterstützte die Tendenz in den Sozialwissenschaften, wissenschaftliche Aussagen experimentell zu sichern. Dieses Vorgehen habe allerdings seinen spezifischen Preis, wusste Roth. Der hohe Grad der experimentellen Absicherung bringe einen Verlust an Bereichen mit sich, indem scheinbar unwissenschaftliche bzw. wissenschaftlich nicht sofort erfassbare Gegenstände unbeachtet blieben. Wissenschaft dürfe sich jedoch nicht darin erschöpfen, lediglich die Summierung der methodisch möglichen Aussagen zu sein, sondern müsse vielmehr die gesicherte Erfahrung in eine hermeneutisch gewonnene Theorie fassen, welche die isolierten Einzelerfahrungen unter einer Deutung zusammenführt (vgl. Roth, 1963, S. 2). Die somit theoretisch angelegte Zusammenführung von geisteswissenschaftlicher und experimenteller Methode in einem Zirkel des

Erkenntnisganges könnte ein hohes Anregungspotenzial für die Musikdidaktik liefern.

Die dritte und letzte These soll die Lehrperson für das Fach Musik im Blick haben, die ihre Professionalität ausdrücklich nicht in der solistenreifen Beherrschung eines Instrumentes sucht, was dies allerdings nicht ausschliessen muss.

Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr von einem Künstlertum und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen.

Zu dieser These gelange ich angesichts von Studien, die dem Zusammenhang von Fachstudium der Lehrpersonen und Schülerleistungen nachgehen. Im angloamerikanischen Sprachraum sind das die Untersuchungen, die unter dem Label «out-of-field teaching» sich der Frage widmen, ob sich fachfremd erteilter Unterricht negativ auf die Schulleistungen auswirkt. Bemerkenswert ist, dass sich in der Studie von Thomas S. Dee und Sarah R. Cohodes (2005) sowie der deutschen Untersuchung von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha (2007) zeigt, dass die verbreitete Auffassung, nach der der Lernerfolg der Kinder darunter leidet, wenn der Unterricht durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird, sich empirisch nicht stützen lässt. Lediglich für das Fach Mathematik auf Sekundarstufenniveau lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Fachstudium der Lehrpersonen und den Schülerleistungen belegen (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 60), was in der Tendenz auch durch die Analysen von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften bestätigt wird. Für das Fach Deutsch, das sich ähnlich wie die Musik auch mit Kunstwerken auseinandersetzt, wurden hingegen keine Effekte eines Fachstudiums der Lehrperson auf das Niveau der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler festgestellt (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 64). Ein Interpretationsangebot zur Klärung der ausbleibenden Effekte ist, dass Fachlehrkräfte im Sekundarbereich ihre Schülerinnen und Schüler kritischer einschätzen als fachfremd Unterrichtende. Vor allem Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsgruppen sind von diesen überkritischen Bewertungen – im Vergleich zu ihren tatsächlichen Leistungen – stark betroffen (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 70). In Bezug auf die Musiklehrpersonen müsste untersucht werden, ob eine stark am «Solistenmodell» orientierte Lehramtsausbildung nicht sogar noch stärkere defizitorientierte Perspektiven auf Schülerleistungen fördert. Dies ist, so muss betont werden, eine Annahme und verweist auf ein musikdidaktisches Forschungsdesiderat.

5 Resümee und Anschlussgedanken

Die bildungshistorische und -theoretische Entfaltung der drei Thesen zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik habe ich bewusst aus Gründen der Komplexitätsreduzierung und Veranschaulichung entlang der beiden

Denkfiguren «Musiklehrperson als Künstler» und «Musiklehrperson als gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern forschende Person» kontextualisiert. Selbstverständlich kann eine Musiklehrperson kommunikativ Anschlüsse sowohl im System der Kunst als auch im Erziehungssystem realisieren. Dass angehende Musiklehrkräfte neben ihrer künstlerischen Qualifikation auch eine pädagogische Ausbildung mit fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen benötigen, wird vonseiten der Musikhochschulen kaum noch bestritten (vgl. Hofstetter, 2006, S. 11 f.). Dennoch sind Konflikte nicht auszuschliessen, wenn in der Ausbildung von Musiklehrpersonen fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte gestärkt werden – allein um einen reflexiven Anschluss an die Anforderungen herzustellen, mit denen Lehrpersonen sich in einer sozial heterogenen, multikulturellen Schule in einer medial kaum noch durchschaubaren Umgebungskultur auseinandersetzen müssen. Massgebend ist jedoch auch, auf welche Anspruchshaltungen von Schülerinnen und Schülern eine Musiklehrperson einzugehen beabsichtigt. Unterrichtsorganisation in der Schule, ja selbst in der Hochschule, entlang des Solistenmodells muss sich nicht der oftmals bemühten Rhetorik des «mangelnden Praxisbezuges» aussetzen. Immer wieder wird der Rückgriff auf Wissenschaftssprache im Unterricht und in Seminaren als zu abstrakt bemängelt, selten wird jedoch etwas als «zu konkret» kritisiert. Hierin vermutet Dietmar Gensicke das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden nach autoritativer Klarheit, die auch in einem ausserschulischen und -universitären Praxisfeld wegweisend ist, und eine ausgeprägte Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Eigenlogik (vgl. Gensicke, 2006). Musiklehrpersonen müssen sich fragen lassen, wie sie mit dem Anspruchsindividualismus von Schülerinnen und Schülern sowie möglicherweise deren Eltern umgehen möchten, ein oder mehrere Instrumente im Unterricht beherrschen zu lernen. Wie kann sich eine Lehrperson entwerfen, so dass sie nicht nur den berechtigten individuellen Ansprüchen der Adressaten des eigenen Unterrichts folgend in der kommunikativ glattflüssigen «Abarbeitung» der Ansprüche verbleibt, sondern auch durch Forschungsfragen Irritationen auslöst?

Hinter der ersten These, die aus historischer Perspektive auf die Gefahr des Geniekults bei Musiklehrpersonen Bezug nimmt, verbirgt sich eine um 1900 erbittert geführte Debatte zwischen zwei Reformmilieus, die um Entwürfe des neuen Lehrers stritten: Das war zum einen das Milieu der Kunsterzieher, das den Lehrer-Künstler propagierte, der sich realgeschichtlich im Kollegium einer sozial exklusiven Privatschule bewegte. Die Vertreter des Lehrer-Künstlers revitalisierten die Idee vom geborenen Erzieher; ein Muster, das explizit auf die Idee des begabt geborenen Musikers und Musiklehrers verweist. Demnach sei allgemein- und fachdidaktischer Wissensaufbau auf Forschungsfragen basierend in der Ausbildung ein Irrweg, da der echte Pädagoge über ein intuitives Verständnis für den Heranwachsenden verfüge (vgl. Thiel, 2007, S. 77). Zum anderen bot das politische Milieu der Jugendbewegung das Angebot eines kollektiven Selbstbildes im Sinne eines Lehrer-Führers, der an sozial kompensatorisch wirkenden Gemeinschaftsschulen unterrichten sollte. Als entscheidende Voraussetzung für diesen Lehrertyp galten das Engagement und die Bereitschaft, ein Erweckungserlebnis her-

beizuführen – in Ablehnung des perfekt sein Metier beherrschenden alten Oberlehrertypus (vgl. Thiel, 2007, S. 80). Beide Entwürfe bergen Reflexionsdefizite in sich, da sie zu wenig die öffentliche Funktion des *Unterrichtens* aufgreifen. Die Aufgabe des Lehrer-Künstlers wird weniger in der plausiblen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht gesehen, sondern eher als heilige Sache im Dienste des Kindes in quasireligiöser Metaphorik beschrieben (vgl. Tenorth, 1986, S. 286). Sinngemäß habe die Musiklehrperson sich im erzieherischen Prozess «hinzuopfern» und müsse als eine Art Priester musikalisch entsagungsreich ihr Amt wahrnehmen. Auch der Denkontwurf des Lehrer-Führers erinnert eher an religiöse Missionssemantik als an eine nüchterne Beschreibung der Funktionen und Aufgaben von Lehrpersonen.

Die zweite These, welche ein Professionalisierungsmerkmal von Lehrpersonen im Aushalten von Paradoxien sieht, erweist sich als Türöffner zur Debatte über die nachweisbare bzw. nicht nachweisbare Wirkung von Lehrerhandeln angesichts weiterer pädagogischer Mächte wie Elternhaus, soziale Lage, Peergroup, Zugang zu Nachmittagschulen. Demnach müssten Lehrpersonen in ihrer Ausbildung lernen, sich Misserfolge im Unterricht nicht selbst anzurechnen, sofern sie nach anerkannten Professionsregeln gehandelt haben. Dies analog zu Medizinerinnen und Medizinern, die sich durch ein Ausbleiben des Therapieerfolgs auch nicht infrage gestellt sehen (vgl. Luhmann, 2002, S. 152).

Die dritte These, die eine Zugewandtheit der Lehrpersonen zu forschenden Fragen als wichtiges Professionalitätsmerkmal aufgreift, wurde bereits in der experimentellen Pädagogik vor über hundert Jahren vorformuliert (vgl. Lay, 1908). Aus dieser Sicht verfügt die Lehrerin bzw. der Lehrer über ein hohes Mass an diagnostischer Kompetenz, die nur in einem systematischen Studium der Pädagogik und Psychologie erworben werden kann.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–510.
- Becker, C.H.** (1926). *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Dee, T.S. & Cohodes, S.R.** (2005). *Out-of-field Teachers and Student Achievement: Evidence from «Matched-Pairs» Comparisons*. Online unter: http://www-cpr.maxwell.syr.edu/efap/Calendar/Conference_May_2005/DeeConfPaper_2005.pdf [10.12.2008].
- Gensicke, D.** (2006). *Irritationen pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hansmann, W.** (1994). *Albrecht Brede und Johann Wiegand. Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Ein Beitrag zur Musikpflege an den höheren Schulen Kassels im 19. Jahrhundert*. Kassel: Merseburger.
- Hansmann, W.** (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung*. Essen: Die blaue Eule.

- Hofstetter, B.** (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *Schweizer Musikzeitung*, 1, 11–12.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau (Studienkommission (HPL).** (1976). *Schlussbericht. Projektplanung – Inhaltliche und organisatorische Strukturen*. Zofingen: HPL.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau.** (1982). *Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) an der HPL. Bestandsaufnahme, Erfahrungen, Änderungen*. Zofingen: HPL.
- Jank, W. (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kanton Zürich (Erziehungsrat Dr. A. Gilgen [Direktor], Dr. R. Roemer [Direktionssekretär]).** (1980). *Lehrplan des Seminars für pädagogische Grundausbildung (vom 10. Juni 1980)*. Zürich.
- Lay, W.A. (1908). *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. Leipzig: Teubner.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1963). *Ordner: Oberseminar Heinrich Roth, Sommersemester 1963-Wintersemester 1963/64, «Pädagogik als Wissenschaft»*: Protokoll der Sitzung vom 10.06.1963. Göttingen.
- Schohaus, W. (1930). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Siegenthaler, H. (1981). *Einführung in die Musikpädagogik*. Zürich: Pan.
- Tenorth, H.-E. (1986). «Lehrberuf vs. Dilettantismus». Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (1), 58–73.
- Thiel, F. (2007). Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (1), 74–91.
- Tremp, P. (2004). Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: «Theorie der Schule» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 347–352.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Leiter der Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Institut Sekundarstufe I), Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch

