

Jank, Werner

Unterrichtsmethodische Aspekte des Lehrerbildes in musikdidaktischen Modellen

Günther, Ulrich [Hrsg.]; Helms, Siegmund [Hrsg.]: *Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung*. Essen : Verlag Die Blaue Eule 1992, S. 11-32. - (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Unterrichtsmethodische Aspekte des Lehrerbildes in musikdidaktischen Modellen - In: Günther, Ulrich [Hrsg.]; Helms, Siegmund [Hrsg.]: *Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung*. Essen : Verlag Die Blaue Eule 1992, S. 11-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189056 - DOI: 10.25656/01:18905

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189056>

<https://doi.org/10.25656/01:18905>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Gegenwartsfragen der Musikpädagogik

Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik

Band 4

Ulrich Günther
Siegmond Helms
(Hrsg.)

Schülerbild
Lehrerbild
Musiklehrrerausbildung



Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung /
Ulrich Günther ; Siegmund Helms (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1992

(Gegenwartsfragen der Musikpädagogik ; Bd. 4)

ISBN 3-89206-449-0

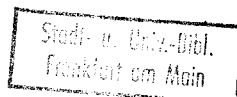
NE: Günther, Ulrich [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-449-0

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1992
Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie,
Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany



SCHÜLERBILD - LEHRERBILD - MUSIKLEHRERAUSBILDUNG

Moderation: Siegmund Helms

Werner Jank

Das implizite Lehrerbild in ausgewählten
musikpädagogischen Konzeptionen 11

Thomas Ott

Der Heimliche Lehrplan der berufsbildenden Institutionen 33

Diskussionsbericht (Josef Kloppenburg) 49

VOM VERORDNETEN ZUM NICHT VERORDNETEN LEHRERBILD

Moderation: Ulrich Günther / Ursula Meierkord

Siegfried Freitag

Zur Lehrerbildung in der DDR 51

Sigrid Hansen

Lehrerbild und Musikunterricht - Anmerkungen zur
neueingerichteten Ausbildung in Magdeburg 63

Birgit Jank

Vom verordneten zum nicht verordneten Lehrerbild ! ? 67

Andreas Otto

Vom verordneten zum nicht verordneten Lehrerbild
- Aus schulischer Sicht - 84

Diskussionsbericht (Ulrich Günther) 88

| | |
|---|-----|
| Klaus-Jürgen Tillmann | |
| Das Verhältnis von Jugendlichen zur Schule - Zum Wandel von Sozialisationsprozessen seit den 60er Jahren in den alten Bundesländern | 91 |
| Rainer Herberger | |
| Probleme der Musiklehrerausbildung in Sachsen | 108 |
| Hans Günther Bastian | |
| Musikunterricht im Schülerurteil - Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung | 112 |
| Jens Arndt | |
| Der Musiklehrer und sein Unterricht im Urteil des Schülers | 138 |
| Diskussionsbericht (Ursula Meierkord) | 140 |
| WECHSELWIRKUNG VON ERSTER UND ZWEITER PHASE DER MUSIKLEHRERAUSBILDUNG | |
| Moderation: Marie Luise Schulten | |
| Grundsatzreferat: Ulrich Günther | 143 |
| Korreferate: Theo Bruns | 157 |
| Bertram Kloss | 159 |
| Ernst Klaus Schneider | 164 |
| Klaus Trapp | 168 |
| Karla Schöne | 170 |
| Diskussionsbericht (Marie Luise Schulten) | 172 |
| Siegmond Helms | |
| Probleme - Ergebnisse - Empfehlungen | 174 |

ANHANG

| | |
|---|-----|
| Verzeichnis der Referenten | 184 |
| Tagungsprogramm | 186 |
| Teilnehmerliste | 188 |
| Satzung der Bundesfachgruppe | 190 |
| Veröffentlichungen der Bundesfachgruppe | 194 |

UNTERRICHTSMETHODISCHE ASPEKTE DES LEHRERBILDES IN MUSIKDIDAKTISCHEN MODELLEN

1. Einleitung

In meinem Beitrag werde ich einige Überlegungen zu Aspekten des Lehrerbildes in ausgewählten musikdidaktischen Modellen aus der Perspektive unterrichtsmethodischer Fragestellungen, z.T. auch der Interaktion im Klassenzimmer vortragen. Diese Perspektive möchte ich an einem Beispiel von Erinnerungen an früher genossenen Musikunterricht beschreiben, das Wolfgang Stroh berichtet (1984, S. 97):

Die Geschichte spielt in den Jahren 1951-1960. Willibald, so hieß unser Musiklehrer ... Jene Momente, in denen er den "Leiermann" vorsang, gehörten ... zu den wenigen, in denen die Klasse kurzzeitig verstummte und etwas von Achtung gegenüber der Kunst und gegenüber Willibald spüren ließ. Sobald allerdings das Startsignal zum Klassengesang ergangen war - Willibald war kein großer Dirigent, und zog es vor, nach laut gebrülltem "drei-vier" mit der linken Hand, die leicht geballt aussah, wie auf einen imaginären Amboß niederzuschlagen -, schien jegliche Ehrfurcht verschwunden. Da versuchten die einen, die von Schubert angedeuteten Schleifer übertreibend nachzuahmen, andere begnügten sich damit, Willibald zu imitieren, und wieder andere sangen, soweit es im allgemeinen Getöse erkennbar war, was ihnen gerade in den Sinn kam, oder eben gar nicht. Meist brach Willibald schon während der ersten Strophe den Gesang ab ...

Einen Achtungserfolg ... erzielte Willibald, als wir im 8. Schuljahr waren: Willibald hatte sich einen Plattenspieler angeschafft und uns eines Tages mit originaler Orchestermusik überrascht. Es war die Ouvertüre zu "Freischütz", in deren letztem Teil die Posaunen zwei solistische Töne zu spielen hatten. Da damals - 1954 - wohl noch die wenigsten aus unserer Klasse zuhause Plattenspieler besaßen, die nicht "wie aus der Röhre" klangen, waren wir alle vollkommen überwältigt. Willibald versuchte diesen Überraschungseffekt zu nutzen, indem er uns, mit geschicktem Klavierspiel den Orchesterklang nachahmend, die Sonatensatzform erklärte. Ich vermute heute, daß es diesem gelungenen Coup zu verdanken ist, daß fast unsere ganze Klasse noch ein Jahr später genau wußte, daß erste Themen männlich und zweite Themen weiblich sind.

...

Da Willibald eine Tochter hatte, die zwar nicht unsere Schule besuchte, aber doch ab und zu sich blicken ließ, die zudem in etwa unser Alter hatte, gab es Augenblicke, in denen wir uns auch für Willibald "privat" interessierten. Da philosophierten wir dann darüber, daß "es" Willibald wohl ebensowenig Spaß macht wie uns ... obgleich gerade in diesem einen Punkt sich Willibaldis Auffassung von Unterricht mit derjenigen der Klasse deckte: Musikunterricht soll allen Spaß machen! (Natürlich verstanden wir darunter etwas ganz anderes als Willibald.)

Musikunterricht hat oft ganz andere, unerwünschte oder zumindest unerwartete Ergebnisse als die erhofften. Das Beispiel ruft diesen Sachverhalt in Erinnerung und lenkt die Aufmerksamkeit darauf, daß die Ergebnisse des Musikunterrichts bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern ganz unmittelbar davon abhängen, wie, mit welchen Mitteln und innerhalb welcher Kommunikations- und Interaktionsstrukturen der Musikunterricht abließ.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist also die folgende These:

These 1: Was bei den Schülerinnen und Schülern als Ergebnis des Unterrichts "ankommt", wird maßgeblich davon beeinflußt, wie der jeweilige Unterrichtsinhalt inszeniert und vermittelt wurde.

Dies verweist auf

- die unterrichtsmethodische Gestaltung des Unterrichtsprozesses und auf
- die Gestaltung der Interaktion und Kommunikation im Unterricht (sofern diese beiden Aspekte überhaupt getrennt werden können).

Beides manifestiert sich zunächst im Handeln der beteiligten Personen im Unterrichtsprozeß - und dieses Handeln entfaltet sich sowohl fachbezogen (also als *musikalisches Handeln*) als auch interaktionsbezogen (also als kommunikatives Handeln und als *Gestaltung der Beziehungsstruktur* zwischen den Beteiligten) in den *Handlungsmustern des Unterrichts* (vgl. Jank 1992).

Die Vertrautheit mit den "Handlungsmustern" des Unterrichts auf Lehrer- und auf Schülerseite ist eine notwendige Voraussetzung für den im Einzelfall mehr oder weniger reibungslosen Ablauf einer Unterrichtsstunde. Die SchülerInnen wissen, daß z.B. von ihnen erwartet wird, nach dem Einsatz der Lehrerin zu singen, oder daß die Fragen des Lehrers in einem Unterrichtsgespräch in der Regel keine "echten" Fragen sind, weil sie antworten sollen, was er ohnehin schon weiß. Die Handlungsmuster regulieren auf diese Weise die Struktur der Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die sonst immer wieder erst neu ausgehandelt werden müßte.

Definition: "Handlungsmuster sind historisch gewachsene, von Lehrern und Schülern mehr oder weniger fest verinnerlichte Formen der Aneignung von Wirklichkeit. ... Sie sind in sich zielgerichtet. Konkreter Unterricht ist eine inhaltliche und methodische Variation der durch die Handlungsmuster vorgegebenen Strukturen" (Meyer 1987a, S. 127).

Ich frage also: Zu welchen Handlungsmustern des Unterrichts konkretisieren musikdidaktische Modelle explizit oder implizit ihre unterrichtsmethodischen und interaktionsbezogenen Überlegungen?¹ Ich halte diese Dimension des Lehrerbildes im Hinblick auf die Beziehungsstrukturen im Klassenzimmer, auf die Ergebnisse von Unterricht und auf die Art und Weise, in der SchülerInnen ihre LehrerInnen wahrnehmen, für nicht weniger bedeutsam als etwa die Fragen nach dem Selbstverständnis der LehrerInnen zwischen den Rollen als MusikerIn, als WissenschaftlerIn und als LehrerIn oder die nach ihrem Musik-, Ästhetik-, Gesellschafts- oder Bildungsbegriff.

Im folgenden werde ich mich auf zwei Modelle beziehen ("Orientierung am Kunstwerk", "Auditive Wahrnehmungserziehung"; zum Begriff des "didaktischen Modells" vgl. Jank/Meyer 1991, S. 92). Dabei geht es mir um die von den Modellen teils intendierten, teils unbeabsichtigt nahegelegten Handlungsmuster des Unterrichts. Was aus diesen Vorgaben der Theorie in der alltäglichen Unterrichtspraxis wurde und wird, muß davon unterschieden werden. Eigentliches Thema dieses Beitrags sind die theoretischen Entwürfe, nicht ihre praktische Realisierung. Dennoch werde ich Vermutungen über die praktische Realisierung fallweise zu den theoretischen Entwürfen in Beziehung setzen.

2. Handlungsmuster im Modell der "Orientierung am Kunstwerk"

Michael Alt unterschied vier "Funktionsfelder" des Musikunterrichts. Ich orientiere mich im folgenden an ihnen, kann aber an dieser Stelle nicht auf Definition, inhaltlichen Stellenwert und Kritik der vier Felder eingehen (vgl. etwa Ott 1979, S. 48-58).

Funktionsfeld Reproduktion:

Alt (1968, S. 45) kritisiert den

offensichtliche(n) Niedergang der künstlerischen Disziplin durch die reformpädagogische Idee, der Unterricht, insbesondere der Musikunterricht mit seinen vielen entsprechenden Möglichkeiten, habe sich weit dem Leben zu öffnen.

Dieser Verfall habe nur die "didaktische Primitivform des Vorsingens und Nachsingens" übriggelassen. Alt fordert statt dessen systematisches Üben:

... Nach überlieferten fachtechnischen Regeln und Übungen, die aber ... nicht zur abgesonderten fachtechnischen Zweckübung absinken dürfen, wird ein Lied oder Satz erarbeitet durch Vormachen und Nachmachen, durch schrittweises Zerlegen, durch Isolieren von Schwierigkeiten und

deren additives Zusammenfügen unter ständig wachsenden Ansprüchen an eine künstlerisch adäquate Durchgestaltung. Dieser Vorgang hat den Charakter eines Prozesses: Er ist nicht plan- und berechenbar im Sinne eines abzuwickelnden Verfahrens und verlangt vom Erzieher Beweglichkeit, Takt, Einfallsreichtum, Improvisations- und Gestaltungskraft. Das Ziel wird nur erreicht, wenn untergründig eine einheitliche Rhythmik das Ganze der Übung durchpulst und eine variable Dynamik Gefälle und Höhepunkte schafft. Ausdrucksbewegung, Mimik, Suggestion und Impulse setzen diesen Prozeß in Gang und halten ihn in Schwung. Zur Sicherung des rhythmischen Ablaufs werden Erklärungen durch das Wort ausgespart, sie werden überflüssig durch Vormachen und probierendes Nachmachen; eingesprengte Gespräche gar würden diesen Übungsprozeß zerstören und einen neuen Anfang nötig machen. Ein- und Ausübung sind nur im Frontalunterricht möglich. (S. 43 f)

Funktionsfeld Theorie:

Alt schlägt vor, auf Fritz Jödes "Elementarlehre der Musik" (1927) aufzubauen. Er sagt darüber:

Das alle musikalische Elementarbildung durchdringende Element wurde das Spiel. Statt eines Systems von Lehrsätzen wurde die Musiklehre aufgegliedert in eine Folge von Übungen, die sich jeweils um eine Grunderscheinung der Musik herum aufbauten. (S. 58)

Davon ausgehend fordert Alt systematischen Aufbau und durchgehende Steigerung der Schwierigkeit unter der zentrierenden Perspektive der Schulung des Hörens. Vor allem die Nutzung des Orff-Schulwerks (nicht bloß seines Instrumentariums) und die Arbeit mit Improvisationsmodellen werden von Alt (S. 63) empfohlen.

Funktionsfeld Interpretation:

Alt fordert, immer vom Hören und vom Höreindruck auszugehen und Formverläufe, motivische Entwicklungen etc. durch "Faustskizzen an der Tafel" zu veranschaulichen. Die "Sehanalyse" mit Hilfe der Notenschrift sei immer erst der zweite Schritt (S. 137).

Auf der *Unterstufe* sollen "programmatische Musikwerke fabulierend vergegenwärtigt" und "Hör- und Auffassungsschemata" geübt werden. (Alt meint damit etwa Kategorien wie hoch-tief, Melodie-Begleitung, Anfang-Mitte-Ende, Wiederholung-Ähnlichkeit-Kontrast; S. 196 f).

Bei der "Liedbetrachtung"

... erörtere man hörend und singend die Formzusammenhänge der Liedmelodik, die Teile und deren Gegensätzlichkeit, den Zusammenhang der Motive, der Sequenzen und Imitationen. Man vergegenwärtige dem Ohr den Melodieduktus: die Melodierichtung, die Anstiegs- und Abstiegskurven mitsamt den Spitzentönen und dem Höhepunkt der Melodie, die Kunst des Periodenbaus, den formbildenden Sinn der Wiederholungen,

die Art der Melodik (Dreiklangs- und Schrittmelodik, Wellen- oder Girlandentypus), aber auch die zugrunde liegende geheime "Umlinie" der Melodie, die "Innenmelodik". (S. 197)

Auf der *Mittelstufe* steht die Formenlehre im Zentrum des Funktionsfeldes "Interpretation". Auch hier sollen "typische Auffassungs- und Erlebnis-kategorien" durch die "Einübung" von "Sinnstrukturen der Musik" geübt werden (S. 202), etwa Formschemata u.ä. Es geht Alt um den Versuch, "das Ganze der Musik ... mit Hilfe übergreifender Kategorien" aufzuschlüsseln (S. 198).

Für die Arbeit auf der *Oberstufe* schließlich macht Alt keine konkreten unterrichtsmethodischen Angaben, bezieht aber musikwissenschaftliche Analysemethoden ein (s.u.).

Funktionsfeld Information:

Weil die Unterrichtsarbeit hierzu die Arbeit in den anderen drei Feldern als Prinzip durchdringen soll, sagt Alt hier wenig zur Unterrichtsmethode, macht aber einen konkreten Vorschlag für die Arbeit auf der Oberstufe: Es soll eingeführt werden in Themen wie "Typen musikalischen Verhaltens", "Wirkungen des Schlagers", "Funktionen der Musik", und zwar anhand einer sprachlich vereinfachten Version von Adornos "Einleitung in die Musiksoziologie" (1962).

Was tun also Lehrerinnen und Lehrer in Alts Unterricht?

Ich sehe vier unterrichtsmethodische Schwerpunkte (vgl. auch Alts Schulbuch "Das musikalische Kunstwerk", 1965 f):

1. Sie entfalten die Suggestivkraft guter ChorleiterInnen beim Singen im Klassenverband mit künstlerischem Anspruch und gestalten es streng im Frontalunterricht, möglichst ohne Gespräche oder umfangreichere Erläuterungen.
2. Sie regen das Improvisieren in Modellen - funktional der Theorie und der Schulung des Hörens zugeordnet - an. Sie nützen Spieltrieb, Motorik u.ä., bleiben jedoch dabei nicht stehen, sondern bauen Kenntnisse und Fertigkeiten systematisch auf. Sie singen und spielen vor oder lassen einzelne SchülerInnen vorspielen und die anderen nachspielen, lassen sie innerlich Tonvorstellungen empfinden usw. Improvisation wird immer im vorgegebenen, teils auch vorgeführten, sehr eng gezogenen Rahmen geübt.

3. Sie analysieren mit den SchülerInnen Musik, indem sie sie selbst (ganz oder in Abschnitten bzw. Details) oder von der Platte vorspielen. Zur Analyse liefern sie Veranschaulichungen (etwa die erwähnten "Faustskizzen") und beziehen fallweise Original-Noten ein. Auf der Oberstufe stellen sie dabei auch verschiedene musikwissenschaftliche Methoden und Zugänge dar bzw. wenden dies mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam an.
4. Schließlich läßt Alts LehrerIn musikbezogene Texte lesen und analysiert sie mit den Schülerinnen und Schülern.

Daneben gibt es wesentliche Aspekte der Unterrichtsmethodik, die nur mittelbar aus Alts "Didaktik der Musik" herauszulesen sind:

a) Ein implizites, aber grundlegendes didaktisches Prinzip in Alts Didaktik lautet: Alle Schülerinnen und Schüler sollen am Ende des Lehrgangs über ein gemeinsames Fundamentum an musikbezogenem Wissen, musikbezogenen Erfahrungen und Fertigkeiten verfügen, das an exemplarischen und repräsentativen Werken (vgl. S. 204 - 209, S. 214) gewonnen, erprobt und gefestigt wurde. Dazu bedarf es eines langfristig aufbauenden, in Stufen angeordneten Lehrgangs, der auch unterrichtsmethodisch die Konzentration der LehrerInnen auf die nächsten Teilziele und letztlich auf die übergeordneten Ziele sichert. Abweichungen sind nur in engen Grenzen denkbar, wenn die Ziele verbindlich bleiben sollen.

These 2: Die didaktische Entscheidung für einen gestuften, auf übergeordnete Ziele hin ausgerichteten Lehrgang legt in unterrichtsmethodischer Konsequenz die Bevorzugung lehrerdominierter und -zentrierter Methoden nahe.

b) Eine weitere Konsequenz der grundlegenden Zielorientierung und durchgängigen Stufung in einem mehrjährigen Lehrgang ist die langfristige Konzeption auch der *Unterrichtsmethode*:

These 3: Eine begrenzte Auswahl langfristig beibehaltener Handlungsmuster des Unterrichts hilft sichern, daß die Unterrichtsschritte und Übungen aufeinander aufbauend systematisch weiterführen zum nächsten Schwierigkeitsgrad bzw. Ziel.

Nicht zuletzt deshalb stehen Alts Aussagen zur Unterrichtsmethode häufig im Kontext langfristiger Ziele des Musikunterrichts: Improvisationsübungen sollen zur Musiktheorie hinführen (S. 63), die Übung im Singen soll zur

"künstlerischen Wiedergabe" führen (S. 45), die Formenlehre dazu, "das Ganze der Musik kategorisch aufzuschließen" (S. 198) u.ä.m.

c) Alts didaktisches Modell favorisiert eine musikpädagogische Zielvorstellung, in der die geschichtlichen Kulturgüter ihren festen Platz haben und eine abgerundete, zwar nicht enzyklopädisch-vollständige, aber doch systematisch umfassende musikalische Bildung und Wertorientierung angestrebt wird. Alles zusammen - die geforderte Zielorientierung, der hohe Anteil an Lehrerlenkung und die geringe Bandbreite unterrichtsmethodischer Handlungsmuster - "paßt", meine ich, stimmig zu einem didaktischen Modell, das von den Fachinhalten und -gegenständen her konzipiert wurde und die Schülerinnen und Schüler eher als Objekte denn als Subjekte des Unterrichts in den Blick nimmt.

Damit rücken bei Alt vor allem zwei Handlungsmuster des Unterrichts in den Mittelpunkt des didaktischen Modells:

These 4: Die wichtigsten Handlungsmuster des Musikunterrichts im didaktischen Modell von Michael Alt sind das deutlich gelenkte "fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch" und - beim Singen - der Frontalunterricht in seiner extremsten Form.

Zum "fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch" zähle ich - wenn der Begriff weit verstanden wird - auch die Entwicklung von Improvisationsmodellen, weil im Prinzip dort eine ähnliche Situation vorherrscht: Lehrerinnen und Lehrer setzen Impulse, anhand deren die SchülerInnen selbst die Entwicklung durchschreiten sollen, die jene beabsichtigen.

d) Ein Grundzug des langfristigen Lehrgangs ist das Prinzip "vom Einzelphänomen zu seiner Bedeutung", also ein eher induktives Vorgehen. Alt: "Es geht zunehmend nicht mehr bloß um die Frage, was ist, sondern warum es so ist." (1968, S. 123) Bei Alt schließt dieses langfristig induktive Vorgehen übrigens keineswegs deduktive Vorgehensweisen im Einzelfall aus - etwa bzgl. der Erläuterung von Melodie-Typen oder formalen Bauelementen.

e) Alt bezieht Methoden der Musikwissenschaft in den Unterricht ein, und zwar als "Methoden der Interpretation". Einerseits sind diese Methoden also *Inhalte* des Unterrichts: Die Schüler sollen kennenlernen, wie verschiedene Interpretationsmethoden "funktionieren". Andererseits werden bei Alt aber aus den *musikwissenschaftlich* geprägten Methoden unversehens *Unter-*

richtsmethoden, weil der Unterrichtsprozeß analog zu ihnen gestaltet wird. Solch ein abbilddidaktisches Vorgehen ist mehrfach beschrieben und kritisiert worden (etwa von Ott 1979, S. 54).

f) Fragestellungen der Unterrichtsmethode oder der Interaktionsstruktur im Unterricht werden von Alt zwar akzidentiell gestreift, nicht aber systematisch bearbeitet. Das liegt nicht zuletzt an der zeittypischen Verengung der Fragestellungen bildungstheoretischer didaktischer Modelle und Konzepte auf Fragen der Inhaltsauswahl und -begründung.

Das ideale Lehrerbild der Kunstwerkorientierten Didaktik, in Schlagworten aus dem Blickwinkel der Handlungsmuster des Unterrichts zusammengefaßt: Alts LehrerInnen beeindrucken durch ihre Qualitäten als ChorleiterInnen, und sie verstehen es, die Interpretation von Musikwerken auf den altersspezifischen Horizont der SchülerInnen zuzuschneiden. Ihrer Autorität, die sachlich und durch ihre Fähigkeiten als aktive MusikerInnen begründet ist, gelingt es immer wieder, die Schülerinnen und Schüler zu fesseln; sie rechnen mit SchülerInnen, die ihnen Schritt für Schritt auf dem von ihnen vorgezeichneten Weg zu den ebenfalls von Ihnen vorgezeichneten Zielen folgen. Die Interaktion im Unterricht gestalten sie im Hinblick darauf sachbezogen und zielorientiert. Dies glückt ihnen vor allem im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, in dem sie mit Hilfe sokratischer Fragen die SchülerInnen geschickt und sachkundig dahin lenken, die Baugesetzlichkeiten, werkspezifischen Ausformungen und Werte der behandelten Kunstwerke zu erkennen. Schüleräußerungen und -verhaltensweisen, die dem nicht dienlich sind, weisen sie im Blick auf die fachlichen Ziele zurück.

3. Handlungsmuster im Modell der "Auditiven Wahrnehmungserziehung"

Im Lehrerband zum ersten Band des Schulbuchs "Sequenzen" (Arbeitsgemeinschaft 1972)² heißt es in der Einleitung, ein wichtiges Ergebnis von Unterrichtsversuchen und -erprobungen vor allem mit Neuer Musik seien folgende Erkenntnisse gewesen:

1. *Musikhören und musikalische Aktionen lassen sich eng aufeinander beziehen.*
2. *Dieser methodische Ansatz läßt sich auf jeder Klassenstufe verwirklichen, unabhängig von der Schulart und ohne jede Vorbedingung (insbesondere auch bei Schülern, die noch keine Kenntnisse aus der traditionellen Musiklehre haben). (S. 0.13)*

In der Tat prägt dieser "methodische Ansatz" das ganze Schulbuch und nicht nur einen Teil der "Funktionsfelder" des Musikunterrichts, wie bei Alt.

Welche unterrichtsmethodischen Handlungen werden in "Sequenzen" ausdrücklich angeregt?³ Ich zähle einige Begriffe in unsystematischer Reihenfolge auf, die dort immer wieder genannt werden:

- Gespräch
- Höreindrücke unterscheiden
- Höreindrücke beschreiben bzw. verbalisieren
- Höreindrücke systematisch einteilen
- Diskussion
- Hörbilder vergleichen
- Eine Geschichte zu Hörbildern erfinden
- Verlaufsskizzen anfertigen
- Schallereignisse nachmachen
- Graphische Hörpartituren anfertigen
- Zuordnen von Klangereignis und Bedeutung (etwa bei Signalen)
- Einen Höreindruck auf verschiedene Arten beschreiben
- Wiederholtes Hören zur Schulung differenzierter Wahrnehmung
- Notierungsversuche
- Eigene Gestaltungen erfinden
- Graphische Spielpartituren herstellen
- Einzelne der hier genannten Aufgaben bzw. Methoden zur Binnendifferenzierung nützen, etwa mit Hilfe von Gruppenarbeit
- Graphische Vorlagen in Musik umsetzen
- Gewünschte und tatsächliche Klangergebnisse einer Realisation vergleichen
- Experimente mit Schallquellen

Was also tut die Lehrerin oder der Lehrer im Unterricht nach der Auditiven Wahrnehmungserziehung?

Ich möchte auch hier *vier unterrichtsmethodische Schwerpunkte* des Modells beschreiben:

- 1) Für dieses Modell ist, seinem eigenen Anspruch nach, wie bei Alt das fragend-entwickelnde Gespräch ein zentrales Handlungsmuster des Unterrichts. Darüber hinaus ist die freie Diskussion bedeutsam, weil es um das Gespräch über die musikalischen und akustischen Erfahrungen der SchülerInnen geht - und dessen Ergebnisse stehen für die Lehrerinnen und Lehrer in der Regel nicht von vornherein fest. (Zwei Beispiele für viele: Zu einer Geschichte soll ein Hörbild erfunden werden - S. 1.10; es soll über die Abgrenzung zwischen Sprache, Alltagsgeräuschen und Musik gesprochen werden - S. 1.9).
- 2) Gemäß dem von den Autoren formulierten methodischen Grundsatz, Musikhören und musikalische Aktionen eng aufeinander zu beziehen

(s.o.), werden viele methodische Möglichkeiten dafür vorgeschlagen. Meines Erachtens verwirklicht das Modell der Auditiven Wahrnehmungserziehung diesen Grundsatz aber noch umfassender, als die Autoren ihn formulierten. Ein großer Teil der unterrichtsmethodischen Vorschläge zielt nämlich auf Hilfestellung beim Wechsel von einer Darstellungs- bzw. Symbolisierungsform in eine andere. Ich meine z.B.:

- Gehörtes sprachlich beschreiben
- graphisch Notiertes musikalisch umsetzen
- Gehörtes graphisch notieren
- graphisch Notiertes auf Möglichkeiten der musikalischen Umsetzung hin mit sprachlichen Mitteln diskutieren usw.

Dies alles fordert und fördert die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler weit über das gelegentliche Antworten und das Mitsingen beim Klassengesang hinaus. Zugleich legt dieses konstitutive methodische Prinzip des Wechsels der Darstellungsform eine Gewichtsverschiebung bzgl. der bevorzugt eingesetzten Sozialform nahe, nämlich den verstärkten Einsatz von Gruppenarbeit. Arbeitsaufträge für Gruppen zielen ja ebenfalls zumeist auf einen Wechsel der Darstellungsform (eine mündliche Zusammenfassung eines gegebenen Textes erarbeiten, zwei Tabellen vergleichend interpretieren, ein Rollenspiel zu einem gegebenen Thema entwickeln u.a.m.; vgl. auch Meyer 1987b, S. 245-247). Gruppenarbeit führt zur Möglichkeit, die in der Regel verschiedenen Gruppenergebnisse miteinander zu vergleichen. Deshalb legt auch sie Gesprächsformen im Unterricht nahe, in denen der Anteil direkter Lehrerlenkung gering ist.

- 3) Das erfordert es, den SchülerInnen viel Raum zum Experiment, zu eigenen Gestaltungsversuchen und zu verschiedenartigen musikbezogenen Tätigkeiten zu geben.
- 4) Und schließlich sollen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung genutzt werden, wo sie sich von der Sache her anbieten. Auch dadurch wird - neben dem oben genannten Wechsel der Darstellungsform - Gruppenunterricht nahegelegt. Das implizite didaktisch-methodische Prinzip dabei lautet: Nicht alle Schüler sollen auf dem gleichen Weg möglichst weit in Richtung auf dasselbe Ziel geführt werden, sondern jede Schülerin und jeder Schüler soll - soweit dies im Klassenunterricht realisierbar ist - die Möglichkeit erhalten, *eigene* Ziele und Aneignungswege mit dem gegebenen Unterrichtsinhalt zu verbinden. Das Experimentieren

und das Erproben eigener Gestaltungsversuche sind deshalb, meine ich, ein zweites zentrales Handlungsmuster des Unterrichts im Modell der Auditiven Wahrnehmungserziehung.

Daneben gibt es einige eher implizite unterrichtsmethodische Grundzüge der Auditiven Wahrnehmungserziehung:

a) In dem Modell werden konsequent und durchgängig solche Materialien und Aufgabenstellungen einbezogen und diskutiert, die einen gewissen Unbestimmtheitscharakter haben:

- Die klangliche Realisation einer graphischen Spielpartitur kann zu sehr verschiedenen Ergebnissen führen. (S. 1.14 f)
- Alltagsgeräusche, Klänge und Musik können für verschiedene Menschen völlig Verschiedenes, ja Konträres bedeuten, so daß sich Ergebnisse einer Diskussion darüber nicht im Detail vorwegnehmen lassen. (S. 1.11)
- Wenn die SchülerInnen aufschreiben sollen, was sie gerade im Klassenzimmer hören, so werden sich die Ergebnisse nur zum Teil decken, ohne daß deshalb die Ergebnisse der einzelnen SchülerInnen "falsch" sein müßten. (S. 1.10)

These 5: Die Bevorzugung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, der Diskussion, des Experiments und der Gestaltungsversuche durch SchülerInnen ist eine unterrichtsmethodische Konsequenz aus der didaktischen Entscheidung für die Offenheit für verschiedene Ergebnisse, Antworten, Meinungen und Interpretationen.

b) Der "Unbestimmtheitscharakter" der Aufgabenstellungen zielt nicht zuletzt darauf, ein und dieselbe Sache unter verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten und den SchülerInnen verschiedenartige Erfahrungen mit ihr zu ermöglichen. Dies ist nur möglich, wenn - vor dem Hintergrund der prinzipiellen Bevorzugung von Diskussion, Gespräch, Experiment und Gestaltungsversuch - eine breite Palette unterrichtsmethodischer Handlungsmuster genutzt wird (vgl. oben S. 19).

These 6: Die Offenheit der Auditiven Wahrnehmungserziehung für verschiedene ästhetische Erfahrungen, Meinungen, Urteile und Gestaltungsversuche bedarf zu ihrer Realisierung im Unterrichtsprozeß der Vielfalt unterrichtsmethodischer Handlungsmuster.

c) Beide, die didaktische Offenheit und die methodische Vielfalt, zielen in diesem Modell auf die Selbsttätigkeit der Schüler, damit letztlich auf ihre

Selbständigkeit. Die explizit vorgeschlagene und implizit geförderte Methodik der Auditiven Wahrnehmungserziehung "paßt" deshalb, meine ich, stimmig zum didaktischen Modell.

Bei aller Methodenvielfalt im Detail rücken in "Sequenzen" vor allem die folgenden Handlungsmuster in den Mittelpunkt:

These 7: Idealbilder der Vollzugsformen des Musikunterrichts im Sinn der Auditiven Wahrnehmungserziehung sind das "fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch" und die offene Diskussion sowie das Experimentieren und das Erproben eigener Gestaltungsversuche der Schülerinnen und Schüler.

d) Ein impliziter Grundzug des Modells von Alt war die eher induktive Vorgehensweise vom Einzelphänomen zu seiner Bedeutung im Zusammenhang. Greift aber bei Alt dieser Grundzug erst über den langen Zeitraum der Jahre im Ablauf des Stufen-Lehrgangs, so ist er in "Sequenzen" ein genereller Grundzug auch in jedem Einzelfall: Das Gehörte wird konsequent auf seine musikalische Gestalt *und* auf seine Bedeutungsschichten hin untersucht. Deshalb tritt die induktive Vorgehensweise im Modell der Auditiven Wahrnehmungserziehung viel deutlicher hervor.

e) Fragestellungen der Unterrichtsmethode widmen die Autoren von "Sequenzen" gezielt ihre Aufmerksamkeit, sie werden jedoch nicht systematisch entfaltet. Darin spiegelt sich ihre intensive Erprobung der Unterrichtseinheiten des Schulbuchs "Sequenzen" gemeinsam mit einer großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten und -stufen wider.

Das ideale Lehrerbild der Auditiven Wahrnehmungserziehung aus dem Blickwinkel der Handlungsmuster des Unterrichts, auf Schlagworte verkürzt: Die LehrerInnen mit dem Schulbuch "Sequenzen" beeindruckten durch ihre Fähigkeit, die SchülerInnen altersgerecht zum phantasievollen Experimentieren und Gestalten sowie zum genauen Hinhören und zur Verbalisierung des Gehörten anzuregen. Ihre Autorität gründet auf dem Gefühl der SchülerInnen, von ihnen ernstgenommen zu werden. Im Unterricht ist es ihnen oft wichtiger, eine weitere gute Spiel- oder Gestaltungsidee der Kinder zu verwirklichen, als sie zugunsten des nächsten geplanten Unterrichtsschritts zurückzuweisen. Gespräche über die Gestaltungsversuche, Höreindrücke usw. haben zwar ihren festen Grund im immer wieder herzustellenden Bezug auf grundlegende Schalleigenschaften und auf kommunikative Aspekte, sind aber in ihren Ergebnissen häufig offen und stehen deshalb oft der Diskussion

näher als einem gelenkten Unterrichtsgespräch. Die LehrerInnen führen die SchülerInnen aus immer wieder verschiedenen inhaltlichen und unterrichtsmethodischen Richtungen an die Inhalte des Fachs heran. Und sie versuchen, den SchülerInnen am jeweiligen Unterrichtsinhalt Möglichkeiten zu ihrem je eigenen Weg hin zu ihren je eigenen Zielen zu zeigen.

4. Kritisch vergleichende Anmerkungen

Ich möchte den Vergleich auf vier Punkte konzentrieren:

- 1) Alts Didaktik entwickelt systematisch und stufenweise einen Lehrgang. Alle Bemühung zielt auf linearen und stetigen Kenntnis-, Erfahrungs- und Erkenntnisfortschritt bzgl. der musikalischen Kunstwerke, ihrer Stile, ihrer Geschichte, ihrer musikalischen Mittel usw. Die Auditive Wahrnehmungserziehung dagegen ist ein beinahe klassischer Fall eines Spiralcurriculum: In ihr werden grundlegende Sachverhalte der Musik und des Musikverstehens von immer wieder neuer Seite her beleuchtet. Es wird von Thema zu Thema, von Aspekt zu Aspekt gesprungen - und dies ist möglich, sinnvoll und von den Autoren so intendiert. In Alts Modell wäre dies kaum vorstellbar, weil dann sogleich der systematische Aufbau des Lehrgangs gefährdet wäre.
- 2) Für beide Modelle stellt das "fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch" auf je eigene Weise eine zentrale Vollzugsform dar. Dieses Unterrichtsgespräch mit Hilfe der sokratischen Frage ist jene Mäeutik, die im Lehrer, dem heutigen Sokrates, eine Art Hebamme sieht, die der Entwicklung und Entbindung der selbständigen Geistestätigkeit der Schülerinnen und Schüler verpflichtet ist.

Wir alle wissen, daß sich geglückte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche nur in den seltenen Sternstunden der Schule ereignen; dieses Handlungsmuster ist denn auch eines der schwierigsten überhaupt. Die Unterrichtswirklichkeit dagegen ist in der Regel geprägt vom *Zerrbild* des fragend-entwickelnden Gesprächs, nämlich dem *gelenkten Unterrichtsgespräch* in seiner problematischen Form: Der Lehrer pult so lange rum, bis er den Schülern die gewünschte Antwort aus der Nase gezogen hat ("Nase-Pul-Technik"; Meyer 1980, S. 328). Dabei gehört das gelenkte Unterrichtsgespräch zu den empirisch belegbar unergiebigsten Unterrichtsformen, dominiert aber dennoch im

Westen wie im Osten der Bundesrepublik weitestgehend den Unterricht⁴.

These 8: In der Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern, die ganz oder teilweise nach den Modellen der Kunstwerkorientierten Didaktik oder der Auditiven Wahrnehmungserziehung unterrichteten, hat sich vermutlich das gelenkte Unterrichtsgespräch als dominierendes Handlungsmuster des Unterrichts durchgesetzt.

Im Fall der Kunstwerkorientierten Didaktik entspricht dies ohnehin der im didaktischen Modell schon angelegten Tendenz nach deutlicher Lehrerlenkung zur Sicherung der Zielorientierung und der systemisch aufbauenden Stufen des Lehrgangs. Für die Auditive Wahrnehmungserziehung jedoch richtet sich die Dominanz des gelenkten Unterrichtsgesprächs unmittelbar gegen die didaktische Substanz des Modells, weil sie die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler, ihre Phantasie bei Gestaltungsversuchen und ihren Mut zur eigenen Meinung eher verhindert als fördert.

3) Methodenvielfalt hat in beiden Fällen einen verschiedenen Stellenwert:

These 9: Alts Modell schließt Methodenvielfalt nicht aus, strebt sie aber nicht eigens an. Methodenvielfalt ist hingegen eines der konstitutiven Prinzipien des Spiralcurriculums der Auditiven Wahrnehmungserziehung.

Das liegt an den didaktischen Grundlagen der Modelle: Alts geschlossenes didaktisches Modell schließt zwar nicht aus, ein und denselben Unterrichtsinhalt mit verschiedenen Methoden zu bearbeiten. Aber es erfordert Methodenentscheidungen, die es aus Lehrersicht erlauben, den Lehrgang - sei es tatsächlich oder vermeintlich - möglichst stringent zu durchlaufen (vgl. oben These 3). Das gelenkte Unterrichtsgespräch scheint dies zu leisten, in Wirklichkeit aber suggeriert es bloß Effektivität: Die LehrerInnen erreichen ihre Ziele, weil sie den Weg dorthin *selbst* zurücklegen (ob und wieviele SchülerInnen ihnen dabei folgen, steht auf einem anderen Blatt).

Methodenvielfalt ist für die Auditive Wahrnehmungserziehung dagegen konstitutiv, weil sie der didaktischen Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Offenheit entspricht. Es muß angesichts der "methodischen Monstruktur" alltäglichen Unterrichts (Hage u.a. 1985, S. 147) aber vermutet werden, daß diese Vielfalt in der Unterrichtswirklichkeit nur selten

realisiert worden ist bzw. werden kann. Deshalb und wegen der Durchsetzungskraft des gelenkten Unterrichtsgesprächs im Schulalltag vermute ich:

These 10: Für die Lehrerinnen und Lehrer in der alltäglichen Schulpraxis ist es schwierig, vielleicht sogar unmöglich, die idealen Lehrerbilder der beiden musikdidaktischen Modelle zu übernehmen und in die Wirklichkeit umzusetzen.

- 4) "Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen", d.h. also als Zurückweisung bloß aktueller, gegenwartsbezogener Bedürfnisse und Handlungen zugunsten des auf das zukünftige Leben gerichteten Lehr- und Lernerfolgs; "... und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen ... Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne geopfert werden?" So fragte Friedrich D. E. Schleiermacher an einer oft zitierten Stelle seiner pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Schleiermacher 1983, S. 46). Die methodische Stringenz von Alts Lehrgang und seine Ausrichtung hin auf jeweils höhere Ziele sind ein typisches Beispiel eines didaktischen Modells, das - wohl unbeabsichtigt - durch solche "Aufopferungen" geradezu gekennzeichnet ist.

Schleiermachers Antwort auf seine zitierte Frage ist dialektisch:

Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird. (1983, S. 48)

Einerseits kann dies im Unterricht mit "Sequenzen" eher glücken als im Unterricht nach Alt: Methodenvielfalt, Diskussion, Experiment und Gestaltungsversuche sind Momente von Unterricht, die Schülerinnen und Schülern helfen können, Unterricht auch im Augenblick des Vollzugs als sinnerfüllt und mit Spaß zu erleben. Andererseits wurden zumindest zwei kritische Argumente gegenüber dem Schulbuch "Sequenzen" und der Arbeit mit ihm vorgebracht:

Das eine Argument kritisiert, daß auch solche Unterrichtsphasen so-
gleich in den Dienst des nächsten Lernschritts gestellt, also im Hinblick
auf Lernziele funktionalisiert würden:

*Was erlebt wohl eine Schülergruppe, wenn sie auf Gläsern, Porzellange-
schirr, leeren Dosen und Pappschachteln auf verschiedene Weise
Schallereignisse erzeugt ...? Welche Erfahrungen die Schüler dabei auch
immer machen, welche Handlungsimpulse und Klangphantasien dabei
auch immer freigesetzt werden - das System verdonnert die Schüler
dazu, die Schallereignisse nun sogleich nach ihren Tonhöhen zu ordnen
(Ott 1984, S. 120 f). ... der Unterricht fragt nicht nach dem Hier und
Jetzt ihres (möglichen) Interesses an den Gegenständen - er lehrt sie
nur, daß man die Phänomene der Hörumwelt prinzipiell unter ver-
schiedenen Aspekten analysieren kann, und welche Aspekte dies sein
sollten. (Ott 1984, S. 120 f)*

Das zweite Argument kritisiert, daß diese Funktionalisierung auf die
falschen Ziele hin ausgerichtet würde:

*Die Schülerinnen und Schüler lernen ... beispielsweise eine ganze
Menge über mögliche Tonhöhenbewegungen - und sie lernen dies an
kurzen Ausschnitten aus Musik von Haydn, John Mayall, Mendelssohn,
Schönberg, Jimi Hendrix, Globokar, an jugoslawischer Folklore und an
Maultrommelklängen. Das didaktische Arrangement läßt ihnen keine
Chance, sich der hochinteressanten Musik, die da in kurzen Abständen
flüchtig und austauschbar an ihnen vorüberzieht, in Beziehung zu
setzen, unter welchen Aspekten auch immer (Ott 1984, S. 120 f; vgl.
auch Ott 1979, S. 71). Die prinzipiell induktive Vorgehensweise der
Auditiven Wahrnehmungserziehung führt also weniger zur Musik,
sondern eher zur Systematik der Schalleigenschaften. Die Beispiele
werden daher oft als herausgerissen aus ihrem historischen,
gesellschaftlichen und psychologischen Zusammenhang erlebt und sind
kaum mehr als sinnvoller Ausschnitt unserer Musikkultur
identifizierbar. (Geck 1984, S. 27)*

5. Offene Fragen

Die naheliegende Frage, ob sich die hier aus unterrichtsmethodischer und
interaktionsbezogener Sicht dargestellten Unterschiede im Lehrerbild zwi-
schen den beiden Modellen als Fortschritt begreifen lassen, möchte ich mit
einem klaren "jein" beantworten. Chronologisch gesehen sind die zentralen
Publikationen der beiden Modelle in einem Abstand von nur vier Jahren
entstanden und in den 60er bzw. Anfang der 70er Jahre entwickelt worden
(allerdings stammt ein längerer Abschnitt bei Alt bereits aus dem Jahr
1935). Ihre wichtigen Autoren trennt hingegen der Abstand von knapp einer
Generation. "Fortschritt" müßte jedoch inhaltlich, nicht chronologisch fest-
gestellt werden. Wesentliche Neuerungen der Auditiven Wahrnehmungserzie-
hung im Vergleich zur Kunstwerkorientierten Didaktik sehe ich jedoch als
ambivalent an, weshalb ich zwar von "Entwicklung", nicht aber zugleich von
"Fortschritt" sprechen würde. Drei Beispiele für solche Entwicklungen (die

freilich weder die Kunstwerkorientierte Didaktik noch die Auditive Wahrnehmungserziehung zu verantworten haben, sondern an der sie, jede auf ihre Weise, mehr oder weniger beeinflussend, teilhatten):

- Mit dem Schulbuch "Sequenzen" wurde in der Musikdidaktik eine Wendung hin zum Subjekt vollzogen, die auf je ihre Weise in den 70er Jahren auch andere Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik vollzogen; zum Teil scheint in ihr schon die "Alltagswende" der Pädagogik vor und um 1980 (vgl. Kaiser 1981) vorweggenommen. Diese Entwicklung führte in der Musikpädagogik zu einer gewissen Beliebigkeit der Inhalte und Gegenstände, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre musikalischen Erfahrungen machen, ihre hörende Wahrnehmung schulen, ihre musikbezogenen Kenntnisse erweitern und ihre Umgangsweisen mit Musik reflektieren sollen. Es ist seither schwieriger geworden, die Inhalte und Gegenstände des Schulfachs auszuwählen und zu begründen.
- Diese Wendung zum Subjekt und zum Alltag schloß eine Aufweichung der bis dahin verbindlichen Gültigkeit der geschlossenen, materialen Lehrpläne ebenso ein wie ein rasches Wachstum der Zahl der Schulbücher, Materialsammlungen, Unterrichtshilfen und grauen Literatur zur Unterrichtsplanung für unser Fach. Damit wuchs nicht nur die Freiheit der LehrerInnen in der Methodenwahl, sondern auch die Freiheit, selbst über die von ihnen im Unterricht vertretenen Inhalte und Gegenstände entscheiden zu können - im selben Maß wuchs auch der Druck, über Themen, Ziele, Inhalte, Gegenstände und Methoden tatsächlich begründet entscheiden zu *müssen*. Viele JunglehrerInnen erleben diesen Entscheidungszwang nicht als Freiheit, sondern als tägliche Belastung, die die Unterrichtsvorbereitung in unserem Fach im Vergleich mit anderen Fächern erschwert.
- Methodenvielfalt ist zweifellos eine notwendige Voraussetzung dafür, das Lehren und Lernen lebendiger, handlungsorientierter, schülergerechter und effektiver zu gestalten. Aber gleichzeitig muß ein Ausgleich zwischen dem unterrichtsmethodischen Wechsel und der Beibehaltung verbindlicher, auf Dauer gleichförmiger methodischer Arrangements erreicht werden, etwa mit dem regelmäßigen gemeinsamen Singen, dem regelmäßigen Üben von Kenntnissen, dem regelmäßigen konzentrierten Hören eines Musikstücks oder dem regelmäßigen Üben des Verhal-

tens in einer Diskussion. Schulischer Unterricht bedarf m.E. einer Art "Methodenkultur", die sich nicht *nur* durch Vielfalt, sondern auch durch Übung, Regelmäßigkeit und Vertiefung auszeichnet.

Schön wäre es, wenn nun aus dem Dargelegten unmittelbar Konsequenzen abgeleitet werden könnten, sei es für die Unterrichtspraxis an den Schulen, sei es für den Zustand der didaktischen Theorie, sei es für die Hochschullehre. Aber es gehört zum pädagogischen Geschäft, aus Tatsachenbeobachtungen oder aus der kritischen Interpretation pädagogischer Texte nicht unmittelbar auf das Wünschenswerte schließen zu können. Statt dessen möchte ich zum Schluß drei Problemfelder nennen, auf die ich bei der Arbeit an diesem Thema stieß und in denen ich Handlungsbedarf zumindest für die Musikdidaktik als theoretische Disziplin und für die Musiklehrerbildung sehe. Sie knüpfen zum Teil an die drei eben genannten Beispiele für ambivalente Entwicklungen der Musikdidaktik in den letzten Jahrzehnten an.

Erstes Problemfeld

Die Entwicklung der didaktischen Theorie hat an der tatsächlichen Unterrichtspraxis nur wenig verändert. Die empirischen Untersuchungen in West- wie in Ostdeutschland geben dazu die gleiche Auskunft: Der Unterricht aller Fächer in allen Schulformen ist weithin geprägt von erschreckender, ja oftmals geradezu lähmender unterrichtsmethodischer Monostruktur.

Das heißt noch längst nicht, daß der Unterricht allerorten schlecht sei. Aber der Sachverhalt als solcher ist eine kritische Rückfrage an die Theorie *und* an die Praxis. Die didaktische Theorie müßte ihr Augenmerk unterrichtsmethodischen Fragestellungen stärker zuwenden als in den letzten Jahrzehnten, und zwar sowohl in der präskriptiven Theorie als auch in der deskriptiven Forschung. Blickrichtungen wie die auf die Interaktion im Klassenzimmer, auf die Frage, was denn überhaupt auf seiten der Schüler vom Unterricht übrigbleibt, oder auf Handlungsmuster und Aktionsformen des Musikunterrichts bzw. auf typische Unterrichtssituationen sind etwa von Fischer (1982), Nolte (1982), Müller (1991) und Schulten (1991) gezeigt worden.

Konkreter gesprochen: Die Musikdidaktik müßte sich fragen, was sie tun kann, um folgenreicher für die Unterrichts*praxis* zu sein. Eine der Möglich-

keiten dafür ist die unterrichtsmethodische Konkretion musikdidaktischer Theorie:

These 11: Die Didaktik muß stärker als bisher auf unterrichtsmethodischem Gebiet Handlungsanleitungen geben.

Dann würde ihren Autoren wohl auch die Diskrepanz zwischen ihren idealen Lehrerbildern und den realen Möglichkeiten eher bewußt werden.

Zweites Problemfeld

Die andere Diskrepanz, nämlich die zwischen der geforderten Methodenvielfalt und der Lehrerfreiheit einerseits und der tatsächlichen unterrichtsmethodischen Monostruktur an den Schulen andererseits, beinhaltet Rückfragen an die Lehrerausbildung. Um diese Diskrepanz abzubauen, müßten hier unterrichtsmethodische Aspekte stärkeres Gewicht erhalten. Vor allem der folgende Aspekt erscheint mir wichtig:

These 12: In der Lehrerausbildung muß die *Verschränkung* von musikbezogenem Handeln und *interaktionsbezogenem* Handeln in den *Handlungsmustern* des Musikunterrichts untersucht, erprobt und geübt werden.

Solche Handlungsmuster können etwa sein: Liederarbeitung, Visualisierung musikalischer Formen, Spiele zur Ergebnissicherung in der Notenlehre, Anfertigen von Hörpartituren usw. Fischer hat 1982 (S. 133-141) unter dem Begriff "musikalische Aktionsformen" viele solcher Handlungsmuster aufgezählt. Sie müßten auf zumindest den folgenden drei Ebenen bearbeitet werden:

Handlungsmuster des Musikunterrichts müßten

- analytisch erhellt werden (theoretisch und empirisch),
- durch Erprobungen und Experimente systematisch ergänzt werden,
- in den Praxisphasen der StudentInnen und ReferendarInnen systematisch erprobt und geübt werden, um diesen den Aufbau eines Methodenrepertoires zu ermöglichen, wobei die theoretische Durchdringung nicht fehlen dürfte.

Drittes Problemfeld

Die Konsistenz einer einheitlichen Durchgestaltung der Unterrichtsmethode wurde in den Jahrzehnten seit der Reformpädagogik immer mehr aufgelöst.

Michael Alts Modell legte noch eine im großen und ganzen einheitliche unterrichtsmethodische Gestaltung nahe. Die Auditive Wahrnehmungserziehung basiert bereits auf - wenn auch didaktisch zentrierter und gerichteter - Methodenvielfalt. Heutige Schulbücher treiben die Entwicklung auf die Spitze, wenn etwa ein musikalischer Zusammenhang möglichst auf einer Doppelseite im Buch in sich abgeschlossen dargestellt wird und zudem die Doppelseiten jeweils möglichst einen neuen, andersartigen methodischen Zugriff vorstellen. Unterrichten zerfällt dann in lauter voneinander isolierte Einzelthemen oder gar -stunden, die sich inhaltlich nicht mehr zu einem Ganzen zusammenschließen lassen; und die unterrichtsmethodische Vielfalt erzeugt nicht schon als solche ein Methodenbewußtsein in bezug auf mögliche Umgangsweisen mit Musik, sondern, langfristig gesehen, eher ein Gefühl der Beliebigkeit eines ungeordneten und ungewichteten Methoden-Allerleis.

These 13: Wir haben den Blick (den die Reformpädagogen noch hatten, vielleicht auch noch Michael Alt) für die Bildungs- und Erziehungswirksamkeit des unterrichtsmethodischen Zugriffs im Verlauf eines langen Schülerlebens verloren.

Man müßte untersuchen, wie z.B. bestimmte unterrichtsmethodische Arrangements - etwa das gelenkte Unterrichtsgespräch oder Gestaltungsversuche zur Veränderung bestimmter Parameter usw. - langfristig die Haltung und Einstellung der Schüler gegenüber den Gegenständen unseres Fachs prägen. Meine Hypothese wäre, daß die Prägungen durch die Unterrichtsmethode weitaus nachhaltiger wirken als alle inhaltlich-didaktischen Planungsentscheidungen.

Anmerkungen

- 1 In diese Fragerichtung geht die grundlegende Annahme ein, daß didaktische Überlegungen im engeren Sinn und unterrichtsmethodische Überlegungen nicht wirklich voneinander getrennt werden können, sondern zwei Aspekte ein und derselben Sache sind (vgl. ausführlicher: Jank/Meyer 1991, v.a. S. 193-197).
 - 2 Zur theoretischen Einbettung der Begründung, Ziele und Inhalte der Auditiven Wahrnehmungserziehung vgl. Boelhauve 1988 sowie Ott 1979, S. 67-77.
 - 3 Im folgenden beschränke ich mich auf Überlegungen zum ersten der sechs "Komplexe" genannten thematischen Schwerpunkte mit der Überschrift "Schall".
 - 4 Vgl. für die "alten" Bundesländer die wichtige Studie von Hage u.a. 1985 (v.a. S. 46, S. 57-61, S. 147 f) und Meyer 1987b, S. 280-291; für die "neuen" Bundesländer etwa Hunneshagen u.a. 1988 und Rausch 1978.
- Was in den "alten" Bundesländern als fragend-entwickelndes und als gelenktes Gespräch bezeichnet wird, wurde in der DDR den Formen der Er-

arbeitung - im Gegensatz zur Darbietung und zur selbständigen Schülerarbeit - zugerechnet. Eine solche Zuordnung ist in den "alten" Bundesländern unüblich, weil diese Formen des Unterrichtsgesprächs ja immer nur wenige Schülerinnen und Schüler für kurze Augenblicke aktivieren, weil nicht unbedingt von einer inneren Aktivität der im Augenblick nicht sichtbar beteiligten SchülerInnen ausgegangen werden kann und weil diese Formen stark der Lenkung durch die LehrerInnen unterliegen. Der eigentliche Aspekt der Erarbeitung bleibt dabei bzgl. der *einzelnen* SchülerInnen einer Klasse rudimentär. Deshalb sind wir in den "alten" Ländern gewohnt, diese Formen - einer anderen Begriffssystematik folgend - dem Frontalunterricht zuzurechnen.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. Frankfurt/M. 1962
- Alt, M.: Die Erziehung zum Musikhören. Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung. Leipzig 1935
- Alt, M.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen, Teil II: Düsseldorf 1965; Teil I: Düsseldorf 1966
- Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik: Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband). Stuttgart 1972
- Boelhaue, U.: Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (13), H. 44, März 1988, S. 21-31
- Fischer, W.: Methoden im Musikunterricht der Primarstufe. In: W. Schmidt-Brunner (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz usw. 1982, S. 125-144
- Geck, M.: Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen. In: Ritzel/Stroh 1984, S. 18-32
- Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H./Eubel, K.-D./Oehlschläger, H.-J./Schwittmann, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen 1985
- Hunneshagen, K.-H./Leutert, H./Schulz, M.: Erfassen von Erfahrungen, Wirkungen und Problemen im Prozeß der Realisierung des neuen Lehrplanwerkes in der Unterrichtspraxis in den Klassen 5 bis 10. Forschungsbericht zur Praxisanalyse in Karl-Marx-Stadt vom 21.-25.3.1988. Berlin (Ost) 1988
- Jank, W.: Handlungsmuster des Unterrichts: Schnittstellen zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: B. Adl-Amini/Th. Schulze/E. Terhart (Hrsg.): Unterrichtsmethoden in Theorie und Forschung. Weinheim 1992 (im Druck)
- Jank, W./Meyer H.: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. 1991
- Jöde, F.: Elementarlehre der Musik - gegeben als Anweisung im Notensingen. I. Teil: Das Stufenreich. Wolfenbüttel 1927
- Kaiser, A.: Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. In: Pädagogische Rundschau (35), 2-3/1981, S. 111-122

- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband (= Meyer 1987a), II: Praxisband (= Meyer 1987b). Frankfurt/M. 1987
- Müller, R.: Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf-Berufsfeld-Berufsverlauf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 12). Essen 1991, S. 90-100
- Nolte, E.: Methoden des Musikunterrichts als Problem der Musikpädagogik. Überlegungen zu seiner theoretischen Durchdringung. In: W. Schmidt-Brunner (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz usw. 1982, S. 68-82
- Ott, Th.: Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik. Diss. phil., Oldenburg 1979
- Ott, Th.: Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit - Am Beispiel des Lehrbuches "Sequenzen". In: Ritzel/Stroh 1984, S. 117-123
- Rausch, E.: Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht. Beiträge zur Pädagogik, Bd. 14. Berlin (Ost) 1978
- Ritzel, F./Stroh W. M. (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984
- Schleiermacher, F. D. E.: Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt/M u.a. 1983
- Schulten, M. L.: Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf-Berufsfeld-Berufsverlauf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 12). Essen 1991, S. 45-55
- Stroh, W. M.: Leben ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart 1984