

Über verschiedene Möglichkeiten musikpädagogischen Nachdenkens - Skizzen zu einer Systematischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Birgit Jank)

Hochverehrte Frau Dekanin De Bleser,
sehr verehrter Prof. Kaiser,
sehr verehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
und - mit sehr großer Freude - liebe Studentinnen und Studenten,

zunächst bin ich sehr froh, dass Sie so zahlreich heute zu dieser Veranstaltung gekommen sind. Mir ist durchaus bewusst, dass Musikpädagogik und Musikdidaktik nicht der Nabel der Welt sind. Aber gerade durch unser schönes neues Gebäude und der bei vielen Kolleginnen und Kollegen spürbare Aufbruchswille, die mit neuen Ideen und Vorschlägen auf mich zugekommen sind, mir Ermutigung bei meinem Neuanfang in Potsdam gegeben haben - und dies gegen gelegentliche Widerstände -, möchte ich mich heute bei Ihnen mit einigen perspektivischen konzeptionellen Überlegungen ganz herzlich bedanken.

Auch freue ich mich, dass so viele ehemalige Kolleginnen und Kollegen von Berlin aus der Universität der Künste, der Freien Universität sowie der Humboldt-Universität und von den Universitäten Hamburg und Halle gekommen sind. Möge dies ein Zeichen dafür sein, dass wir uns künftig als Musikpädagogen, Musikwissenschaftler und künstlerisch arbeitende Kollegen im Zuge von Spar- und Reduzierungsbestrebungen nicht auseinander definieren lassen, sondern für die Ausbildung von Musikpädagogen und Musikwissenschaftlern unterschiedlicher Prägungen an den jeweiligen Hochschulen zusammenstehen.

Das „künstlerische Abschiedsgeschenk“ von meinen ehemaligen Kollegen an der Berliner Universität der Künste, Prof. Dr. Peter Rummenhöller, Prof. Georg Zeretzke und Matias De Oliveira Pinto - der heutige mehrteilige Konzertgenuss, den wir hier gemeinsam schon zu Beginn der Veranstaltung erleben durften - kann dafür ein überzeugendes Beispiel sein. Danke, liebe Freunde.

Ich habe die an der Universität Potsdam übliche Form einer Antrittsvorlesung gewählt, um Ihnen einige meiner Gedanken und Perspektiven für mein Fach in der Forschung und Lehre nahebringen zu können.

Wie aus der Einladung zu ersehen ist, möchte ich einige Möglichkeiten, über Musikpädagogik nachzudenken, öffentlich machen und hierbei versuchen, Umriss einer Systematischen Musikpädagogik zu verdeutlichen, die als eine Art eines bestimmten Grundverständnisses von Musikpädagogik zu verstehen sein soll.

Sicherlich ist das, was man sich bei einem Neubeginn vornimmt, immer ein wenig mehr als jenes, was sich dann wirklich realisieren lässt; aber ich bin ermutigt worden durch die enorme Unterstützung der Hochschulleitung und der Leitung der Humanwissenschaftlichen Fakultät in der Ausstattung meines Arbeitsbereichs (z.B.: mit neuer Medientechnologie, den drei hochmodernen Musikmedienarbeitsplätzen und einer flexiblen Medienvariante für den Schuleinsatz, der Einrichtung eines Musikdidaktischen Kabinetts, eines wissenschaftlichen Archivs und eines Arbeitsraumes für das Klassenmusizieren) sowie der Möglichkeiten, mittels institutionalisierter Kooperationen und Lehraufträge mit Schulen zusammenzuarbeiten und somit eine praxisnahe Ausbildung umsetzen zu können. Internationalität ist in die Abteilung bereits durch unseren Stipendiaten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung aus Granada, Herrn José A. Rodríguez-Quiles y García, gekommen. Seine Lehrveranstaltung wird von den Studierenden sehr dankbar angenommen.

Besonders motiviert hat mich in den ersten Monaten hier in Potsdam jedoch auch, mit welchem Engagement sich die Studierenden selbst für Verbesserungen und Schärfungen in ihrer Ausbildung eingesetzt, Konzepte entwickelt und viele Gespräche auf hohem Niveau zur Modularisierung mit uns Lehrenden geführt haben.

Liebe Studierende, ich verstehe manche Enttäuschungen Ihrerseits, dass bisher nicht alles umgesetzt werden konnte, aber vieles wird die Zeit bringen. Denken Sie immer daran, auch Lehrende und Hochschullehrer können irren oder manchmal notwendigerweise oder aus sehr hohem Engagement für das eigene Fach zunächst nur das eigene Feld beackern, bevor ein guter Blick über den Gartenzaun gelingt. Nehmen Sie Ihr gutes Recht wahr, die Dinge am Musikinstitut mitzugestalten, denn Sie sind nicht Außenstehende, sondern die eigentlichen Adressaten unserer Bemühungen als Lehrkräfte.

Einleitung

Doch nun lassen Sie mich einsteigen oder abschweifen - wie Sie wollen - in die vielfältige Welt wissenschaftlich orientierten musikpädagogischen Nachdenkens. Folgen Sie mir in einige theoretische Konstruktionen und Skizzen, im letzten Teil des Vortrages auch in ein praktisches Beispiel.

Musikpädagogik und Musikpädagoge stehen im Alltag oft synonym für vieles: Für einen Sammelbegriff allen musikalischen Lernens, für einen Berufsstand oder für eine bestimmte Berufsgruppe (z.B.: die der Instrumental- und Vokallehrer), für schulische Curricula, für bildungspolitische Postulate, für selbsternannte Konzeptionen oder für ein ausgewiesenes didaktisches und wissenschaftliches Arbeitsfeld.

Ich kann in der nächsten knappen Stunde natürlich nicht alles aufnehmen und möchte mich deshalb auf den Entwurf und die Umschreibung einer wissenschaftlich orientierten systematischen Musikpädagogik konzentrieren. Dies besonders auch deshalb, weil es sich hierbei um ein relativ junges und noch im Aufbau befindliches Forschungsfeld und Grundverständnis handelt. Zudem wird und soll bei diesen Skizzen ganz bewusst immer die spannende Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis durchscheinen und auch gezielt von mir thematisiert werden.

Zum Standort einer Systematischen Musikpädagogik

Systematische Musikpädagogik ist eine noch recht junge und in vielen Bereichen kaum erschlossene Wissenschaftsrichtung vorrangig in der Musikpädagogischen Forschung.

In Nachfolge der Grundideen von Sigrid Abel-Struth und insbesondere durch vorgelegte Arbeiten aus der Hamburger Schule um Hermann J. Kaiser wurden insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten Grundlegungen und wissenschaftstheoretische Eröffnungen einzelner Gegenstände (z.B. zur Musikalischen Erfahrung, zum Lebensweltbegriff, zu einer Produktionsdidaktik im Bereich von Musik, zum ästhetischen Streit als musikpädagogische Kategorie, zur musikalischen Bildung u.a.) vorgenommen, die sich der Tradition eines grundsätzlich kritischen Wissenschaftsverständnisses verpflichtet fühlen.

Auch das kleine Fachgebiet Musikpädagogik benötigt die Erhellung dieser systematisch aufgenommenen Zusammenhänge heute nötiger denn je, um suchend Erfahrungen und Erkenntnisse in allgemeine wissenschaftliche Diskurse (z.B. in die Erziehungswissenschaft oder die Kulturwissenschaft) einbringen zu können, um zugleich aber auch gezielt Gegensätzlichkeiten von Positionen aufzuzeigen und verständlich machen zu können. Dies wird in diesen Arbeiten zu einer Systematischen Musikpädagogik mit einem höchstmöglichen Grad an Objektivität und zudem frei von zwingenden eindimensionalen programmatischen Änderungsabsichten bezüglich vorhandener musikpädagogischer Praxen versucht.

Musikpädagogik wird hier also als wissenschaftlicher Gegenstand angesehen, den es zu befragen, zu ordnen, zu strukturieren und auf neuen Erkenntnisgewinn hin zu erschließen gilt.

Musikalische Lernprozesse werden als eine umfassende ästhetische Bildungspraxis verstanden, die zunächst sehr fern von bildungspolitischen Alltagsfragen und Unterrichtsalltag im Musikunterricht zu stehen scheinen.

Stellt sich also die Frage, welchen Wert Erkenntnisse aus einem derartigen wissenschaftstheoretischen Denken heraus, z.B. für eine in der Schule tätige

Musiklehrerin, für die Ausbildung von Musiklehrern und das Finden von neuen Forschungsthemen haben.

Ich versuche eine zusammenfassende erste Antwort: Nur durch eine genaue Bestimmung des Gegenstandes - ob nun Konstruktion einer philosophischen Fragestellung in der Musikpädagogik oder (musikdidaktisch im engeren gesehen) eine unterrichtspraktisch-methodische Nachfrage zur Werkeinführung einer Sinfonie - kann ein Fortschritt und Klarheit im (musikpädagogischen) Denken gelingen, kann ein Wissenschafts- oder eben Praxisanspruch, kann Methodologie in einem weiten Verständnis, kann das Verhältnis zur Historie des eigenen Faches oder zu Nachbardisziplinen geklärt oder zumindest ansatzweise erhellt werden.

Die Form des Erkennens und Forschens im Kontext einer Systematischen Musikpädagogik wird sicherlich dadurch erschwert, dass es sich (anders als z.B. in der historisch gewachsenen Systematischen Musikwissenschaft) neben kaum scharf abzugrenzenden Gegenständen um Argumentationsebenen in mehreren Etagen handelt, wohl auch handeln muss, will man die Vielschichtigkeit und die Multifunktionalität eines solchen Nachdenkens überhaupt erfassen. Hermann J. Kaiser benennt drei Schichten von notwendigen und möglichen Theoriediskursen, in denen sich Musikpädagogik bewegen kann und muss:

1. Im Kontext von Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen
2. Im Kontext übergreifender Theorien gesellschaftlichen Handelns
3. Im Kontext von Theorien gesellschaftlicher Gesamtpraxis.

Also schlichter formuliert: Ein wissenschaftlich geleitetes Nachdenken über Musikpädagogik kann nur gelingen, wenn mehrfache Schichtungen von Theoriediskursen zu musikbezogenen Lernprozessen im Blick bleiben und somit einen weitgespannten Rahmen abgeben, in dem sich musikpädagogische Reflexion und Forschung unter dem Anspruch des Systematischen bewegen kann.

Wenn eine pädagogische Theorie, auch eine musikpädagogische, Sinn machen will, so muss sie sich nach vielen Seiten hin befragen lassen - Klarheit von Grundverständnissen und Begrifflichkeiten, Schärfung der Problemstellungen von Vermittlungsaspekten, Durchsichtigkeit logischer Ablaufketten u.a.- und sich nicht nur auf die bloße Beschreibung eines musischen Tuns reduzieren lassen. Dies wäre eindimensional.

Und hier liegt mein spezielles Interesse an einer - wie auch immer - letztendlich zu fassenden und vielen Bereichen erst noch künftig hinreichend zu entfaltenden Systematischen Musikpädagogik: Grundlagenerkenntnisse in und aus den drei bestimmenden musikpädagogischen Gegenstandskomplexen von Lernforschung, Lehrforschung und Unterrichtsforschung begreifbar und nach-

vollziehbar zu machen, um daraus für schulpraxisrelevante Gegenstände und Fragestellungen verschiedene Ebenen für einen vielschichtigen wissenschaftlichen Diskurs erreichen und eröffnen zu können.

Zu denken ist hierbei etwa an die lerntheoretische wie methodisch-praktische Entwicklung einer interdisziplinären ästhetischen Praxis an Schulen, die alten Fächerabgrenzungen zu durchbrechen vermag und ein mündiges Umgehen mit verschiedenen Praxen der Musik, der Bildenden Kunst, des Theaters, der ästhetischen Medienarbeit, der Sprache oder der Bewegungsarbeit ermöglicht. Ein zweites Beispiel hierzu aus dem engeren Zirkel der Musikpädagogik als Schulfach sei aufgeworfen: Fragen und Antworten an eine Lieddidaktik wären zu thematisieren, welches denn die Gründe für den gegenwärtigen Boom auf das Singen-lernen-Wollen von Kindern und Jugendlichen sind, der leider offenbar nicht vorrangig durch den Musikunterricht, sondern durch "Deutschland sucht den Superstar" ausgelöst worden ist. Dies gilt es, kritisch reflektierend und zugleich produktiv wendend aufzunehmen, also letztlich auch nach dem Verhältnis zwischen Kinder- und Jugendmusikkulturen und Musikpädagogik zu fragen.

Wenn es in dererlei musikpädagogischen Bemühungen, die gezielt im Bereich der Schnittflächen zwischen Theoriebildung und Praxis angesiedelt sind, perspektivisch noch effizienter gelingt, zu wissenschaftlich abgesicherten Erträgen zu kommen, dürfte Musikpädagogik auf dem richtigen Weg sein, sich als eine wissenschaftliche Disziplin im Kontext von Erziehungs- und anderen Geisteswissenschaften zu emanzipieren.

Nicht in der gegenwärtig mancherorts zu erlebenden Wiederbelebung einer musischen Erziehung à la Orff oder Jöde aus den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts -eines zum Teil blinden fleißigen musischen Tuns-, der vermeintlichen Absicherung unseres Fachs durch ein Schulfest oder andere Öffentlichkeitsaktivitäten von Schulen schmückendes Beiwerk und einen oft selbstgesetzten, scheinbar nicht begründbaren Exotenstatus von Musikaarbeit an der Schule liegt eine so dringend gewordene Stabilisierung für das ständig gefährdete Fach Musik in der Schule, sondern wohl eher in einem möglichst gesicherten Wissen und entsprechenden pädagogischen Strategien darüber, wie Schülerinnen und Schüler überhaupt musikalisch lernen, denken und sich ausdrücken wollen und können. Erkenntnisse darüber zu gewinnen, mit welchen Musikpraxen sich die Schüler umgeben, wie sie, z.B. in neuen Formen wie durch das Homediscording oder mediale Klangerzeugungen, durch das Spielen von Samba-Rhythmen und A-Capella-Gesänge à la Comedian Harmonists hierbei ein eigenes Musikverständnis entwickeln und eine eigene mündige Motivation für oder gegen ein traditionelles praktisches Musizieren als auch für oder gegen eine Musikmedienarbeit in ihren derzeitigen und künftigen Lebensentwürfen herausbilden, bringt die Stabilisierung für das ständig

gefährdete Schulfach Musik mit sich. Das heißt also, Prozessbewegungen, ständige Veränderungen, Umbrüche nicht nur für das Entwickeln von Theorien einzuplanen, sondern dies zu ihrer Grundlage zu machen.

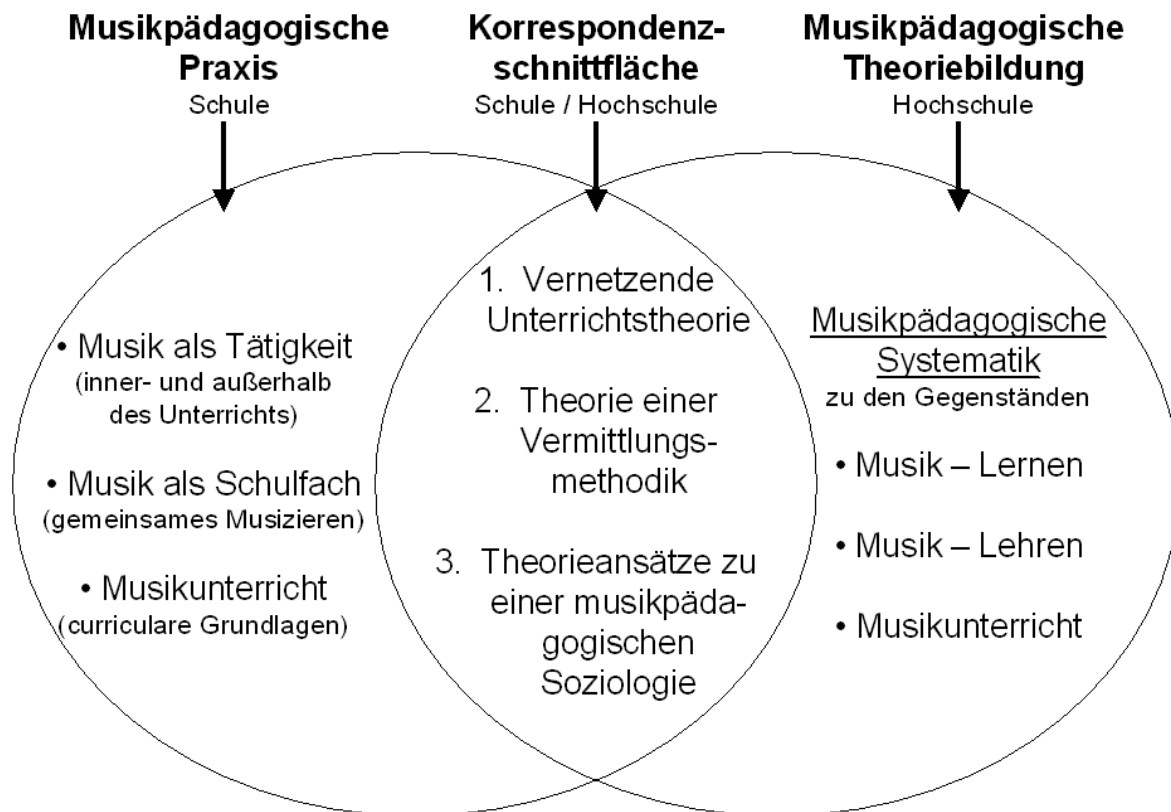
Traditionelle (historische) Musikpädagogik oder vergleichsweise auch vieles aus der DDR- Musikmethodik hilft da wohl nur wenig weiter, da sie vorrangig Prozesse, Phänomene und Erfahrungsmuster eindimensional und oft unumkehrbar beschreibt, festlegt, unverrückbar festzumachen suchte und sucht.

In einer zukunftsfähigen Ausbildung von Musiklehrern wird es deshalb darauf ankommen, musikpraktisch vielseitig neue Akzente zu setzen, z.B. durch experimentelle Musikformen, die wie hier in Potsdam schon als eine Tradition bei mehreren Kolleginnen und Kollegen aus den künstlerischen Bereichen und aus der Musiktheorie vorhanden sind oder durch eine interkulturelle Musikvermittlung - gut, dass wir José Rodriguez jetzt hier in Potsdam haben - und das verstärkte Aufnehmen von Formen der Populären Musik.

Zugleich gilt es, unsere Studentinnen und Studenten neben dieser vielseitigen auf Schule hin orientierten musikalischen Ausbildung noch besser zu befähigen, theoriegestützt, d.h., ihr musikalisches und pädagogisches Tun begründbar argumentierend aufnehmen und somit für sich selbst klären zu können, aber auch - z.B. in den derzeitigen Verteilungskämpfen an den Schulen - überzeugend nach außen tragen zu können.

Sinnvoll erscheint es mir, dieses zu tun mit der beständig zu vermittelnden Perspektive einer begründeten Kritik am jeweils Erreichten und des eigenen ästhetischen Tuns, eines selbst spürbaren Lustgewinns beim Lösen von Problemen und dem erhellenden Entzerren vielschichtiger komplexer Zusammenhänge (z.B. in der Populären Musik zwischen Kommerz und impulsgebender jugendlicher Selbstäußerung), beim Problemlösen von Einzelphänomenen einer Systematischen Musikpädagogik ebenso wie im Kontext künftiger Gesellschaftsentwürfe einschließlich der Veränderung von Schule.

Mein Thema fragt nach verschiedenen Möglichkeiten musikpädagogischen Nachdenkens. Lassen Sie es mich zusammenfassend mit einer kleinen grafischen Darstellung versuchen, die das gegenwärtig von mir angerissene komplexe System von Musikpädagogik in der Theorie und in der Praxis verdeutlichen soll.



Zu den noch jungen Traditionen musikpädagogischer Forschung und einer Systematischen Musikpädagogik

Was ist Systematische Musikpädagogik?

Als ich versucht habe, mir selbst diese Frage zu beantworten, fühlte ich mich zunächst in provokanter Weise daran erinnert, wie Carl Dahlhaus 1974 eine solche Grundsatzfrage für eine eng benachbarte Wissenschaftsdisziplin, die Musiksoziologie beantwortet hat:

"Was Musiksoziologie ist oder sein kann, steht nicht fest."

Dies scheint mir in den Kultur- und Kunstwissenschaften ein Symptom zu sein, ein Symptom für eine grundsätzliche, gleichsam auf weite Sicht hin angelegte Skepsis gegenüber dem Versuch, Musik mithilfe soziologischer Instrumentarien auf den Begriff bringen und erklären zu wollen.

Meine universitären Lehrer hingegen, wie der Musiksoziologe Christian Kaden mit seinen unorthodoxen Forschungsthemen- und Forschungsmethoden, der Kunsthistoriker und Philosoph Wolfgang Heise, als Lehrer von Bahro und Biermann ein gesellschaftskritischer Vorausdenker seiner Zeit, der Musikpädagoge Günter Olias, einer der wenigen vorsichtig aufbegehrenden Wissenschaftler gegen das enge DDR-Volksbildungsnetz oder der Kulturwissenschaftler Dietrich Mühlberg, Begründer einer Kulturgeschichte des Alltags - alle von der Humboldt Universität zu Berlin, an der ich die Studentenzeit eingerechnet, fast 20 Jahre war- haben mich jedoch gerade das immer gelehrt:

Sich mit Notwendigkeit und Ausdauer zu bemühen, beim Entwickeln von wissenschaftlichen Fragestellungen und Erörterungen stets den Sinn, ihren konkreten oder übergreifenden Ertrag für ein mögliches Voranbringen der alltäglichen Praxis im Blick zu behalten. Oder zumindest zu versuchen, dies nicht aus dem eigenen Bemühen beim wissenschaftlichen Arbeiten auszublenden, ohne damit ausschließlich einer ontologisch orientierten Sicht, also des ausschließlichen Blicks nur auf ein vorhandenes Sein, einzuengen.

Wissenschaftliches Arbeiten in den achtziger Jahren in der DDR unter den staatlich vorgegebenen und gewünschten Ergebnissen (Stichwort Erfüllungsforschung) hat in geschützten und solidarischen Räumen für halb öffentliches Nachdenken wie an der Humboldt-Universität oder an der Filmhochschule in Potsdam, vielleicht gerade so etwas wie eine produktive Ungewissheit ausgelöst und hervorgebracht, voran die Erkenntnis, dass die Erstarrung eines verordneten Denkens unweigerlich zu Dogmen führen muss, dass sie ein freies Denken ungebührlich und ungerechtfertigt einengt. Darum damals auch Forschungsansätze, Dokumentarfilme und Entwürfe zu jugendlichen Randgruppen, Deutungsmuster von DDR-Rockmusik und Musik

von Liedermachern, Forschungen zur Kneipenkultur in Berlin (mit peinlich genauer Erfassung des wahren Volks-Tones) und experimentelle Ansätze mit Neuer Musik in der Musikpädagogik, die Spiel- und Ausdrucksdeutungen in verschiedenen Ebenen zuließen. Der innere Zerriss zwischen Anpassung an das vorhandene System, gerade um es verändern zu wollen, und der Mitte der achtziger Jahre immer deutlicher werdende Weg in unumgänglich grundlegende gesellschaftliche Wandlungen hat, wie wir heute wissen, zu der von Menschen aus allen Schichten getragenen, friedlichen Revolution in der DDR geführt.

In der westlichen Wissenschaftswelt mit ihren breit gestreuten pluralistischen Wissenschaftsauffassungen waren und sind diejenigen, die eine selbstkritische Auseinandersetzung und Brechung ihrer eigenen Gegenstände und ihrer Thesen als notwendig ansehen oder gar einen denkenden Lustgewinn daraus ziehen, wohl eher in der Minderheit. „Man sägt nicht an dem Ast, auf dem man sitzt.“ Karrierekonkurrenzen im Wissenschaftsbereich sind unerbittlich, durch die veränderten und eben nicht gerade besser werdenden Strukturen angelegt. Ein Hofstaatsdenken ist mehr denn je ausgeprägt und dies trotz aller Notwendigkeiten eines interdisziplinären Arbeitens in allen Ebenen.

Zurück zur Systematischen Musikpädagogik:

Nach diesem kurzen grundlegenden Diskurs erscheint es also wenig sinnvoll, bei dem Suchen nach Erklärungs- und Ordnungskategorien auch für eine Systematische Musikpädagogik von statischen Systemmustern auszugehen. Zum einen gibt es - auch wissenschaftsgeschichtlich gesehen, darauf hat Hermann J. Kaiser zurecht hingewiesen - bisher keine ausdifferenzierten musikpädagogisch dimensionierten Teildisziplinen, wie eine musikpädagogische Psychologie, keine musikpädagogische Soziologie und bei weitem noch keine umfassende musikpädagogische Musikgeschichte.

Zum anderen muss sich Musikpädagogik in ihrer bestimmenden Allianz zur Pädagogik, zur Erziehungswissenschaft sehen. Sie muss somit nicht statische Ordnungsmuster, sondern die Prozesse der Wissensgewinnung, die sich verändernden vielschichtigen Prozesse des Musicklernens, einschließlich der Veränderungen des Wissens, der gesellschaftlichen Räume und der sich wandelnden Bezüge zu anderen Wissensbereichen in den Fokus ihrer Betrachtung aufnehmen.

Interessant wäre eine vergleichende Betrachtung zwischen Systematischer Musikpädagogik und systematischer Erziehungswissenschaft. Hierzu nur soviel:

Wie lässt sich z.B. in beiden Disziplinen der Begriff von Bildung aneinander reiben? Christian Rolle hat dies ausgehend von der Mollenhauer'schen Darstellung des pädagogischen Projektes versucht und im Rekurs auf Dewey und Alfred Schütz festgestellt, dass musikalische Bildung stattfindet, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen.

Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss also vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden. Wie in der modernen Erziehungswissenschaft geht es also bei musikalischer Bildung nicht um statisches Wissen, sondern um vernünftig und offen strukturierte Lernprozesse. Und trotzdem gibt es ein produktives Reibefeld zwischen beiden Disziplinen: Musik als künstlerisches Phänomen zielt immer auch ab auf Gegenentwürfe zur Wirklichkeit, auf bewusste Utopien und Karikierungen, die gar nicht einer Erfüllung harren. Systematische Erziehungswissenschaft möchte eher verbindliche Systeme und Ordnungsprinzipien aufbauen. Gerade diese Reibungen könnten aber einen künftig wieder stärker aufzunehmenden Dialog zwischen der Musikpädagogik und den Erziehungswissenschaften und anderen Humanwissenschaften, wie z.B. den Sprachwissenschaften oder den Bildenden Künsten, wieder nutzbar und interessant machen. Letztlich könnte es in diesen vorstellbaren schulischen Forschungszusammenhängen also um das Ziel gehen, eine systematische Erfassung der Differenz schulischer Lernangebote und ihrer individuellen Verarbeitungen - und Brechungen durch Ästhetisches - bei den daran beteiligten Menschen zu rekonstruieren und somit näher an die tatsächlich ablaufenden Bildungsprozesse heranzukommen.

Um dies auch in eine historische Dimension zu heben, richten wir nun den Blick auf die Geschichte unseres Faches, wobei mein Fokus der Musikpädagogik als Wissenschaft gilt:

Im Rahmen der großen pädagogischen Erneuerungsbewegungen und Reformbestrebungen seit der vorletzten Jahrhundertwende traten die fachlichen und konzeptionellen Aspekte des Schulfaches Musik stärker in den Vordergrund. In dem Maße, wie sich Musikerziehung (Stichwort Jugendmusikbewegung) von politischen Bildungsideologien löste und sich allmählich fachimmanenten didaktischen Fragen im engeren Sinne zuwandte, konnte sich auch eine eigene wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik etablieren.

In der 2. Phase musikpädagogischer Forschung, einsetzend nach 1945 in der alten BRD, ist ein erwachendes Bedürfnis nach geklärten Begriffen daran erkennbar, dass Michael Alt 1968 in seiner Didaktik der Musik eine umfänglichere Begriffssystematik für die Musikpädagogik versucht hat.

Die allgemeine Wissenschaftsorientierung der Bildungs- und Curriculumreform der folgenden Jahre brachte auch dem Fach Musikpädagogik einen deutlichen wissenschaftstheoretischen Schub, in dessen Folge dann aus einer eher methodischen Handwerkslehre eine ansatzweise wissenschaftliche Disziplin wurde.

Diese Wissenschaftsorientierung bedeutete in ihrem Kern, dass sich schulisches Lernen vor den Gesetzen und Erkenntnissen der Wissenschaft ausweisen musste. Für die Musikpädagogik ergab sich daraus die Notwendigkeit der Orientierung an neuen Fragestellungen und Forschungsmethoden (z.B. der empirischen Sozialforschung). So traten Aspekte der Unterrichtsforschung (Interaktionsforschung, Forschungen zum Lehrerverhalten) der musikpsychologischen Grundlagenforschung zum Hören (also der Rezeptionsforschung), der musikalischen Begabungs- und Wahrnehmungsforschung, der Methodenfragen über musikalisches Lernen, aber auch die statistischen Erhebungen zu Geschmacksbildung, Präferenzen, Einstellungsänderungen als zentrale Herausforderungen musikpädagogischer Forschung hervor.

Nach nunmehr mehreren Jahrzehnten intensiver Bemühungen um eine Erhellung musikpädagogischer Zusammenhänge lässt sich feststellen:

Die Zahl der inzwischen veröffentlichten Forschungsarbeiten ist beachtlich, insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten wuchsen diese durch die Gründung wissenschaftlicher Verbände (z.B. : AMPF- Arbeitskreis musikpädagogische Forschung, Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik, Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie und Bundesfachgruppe Musikpädagogik), durch die Einrichtung musikpädagogischer Forschungsinstitute (1992 Institut für Begabungsforschung und -Begabtenförderung an der Universität in Paderborn, 1994 das Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater in Hannover, das Forschungsinstitut für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Musikhochschule in Frankfurt/Main, das Institut für musikalische Volkskunde an der Universität Köln oder die Musiksoziologische Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg) und schließlich durch die Aktivitäten einzelner Forscher und Forschergruppen an den seit den 1970er Jahren etablierten Musikpädagogik- Lehrstühlen. Regelmäßig erscheinen Publikationsreihen zur Musikpädagogischen Forschung, musikpädagogische Dissertation erscheinen u.a. in den Verlagen Lang, Wissner und Schott. Wichtige Beiträge zur Systematischen Musikpädagogik sind in der Online-Zeitschrift Kritische Musikpädagogik zu finden.

Noch in diesem Jahr werden wir hier an der Universität Potsdam eine Arbeitsstelle für zeitgeschichtliche musikpädagogische Forschung mit einem umfassenden Archiv zur DDR- Musikpädagogik und eine Musikpädagogische Schriftenreihe eröffnen und begründen.

Soweit die positiven Bestandsaufnahmen.

Dagegen stehen jedoch die vielfach isoliert arbeitenden Forscherinnen und Forscher in der Musikpädagogik, die mit künstlerisch-praktischen, mit organisatorischen Fragen wie Studienberatung und den Prüfungsaufgaben sowie

der alltäglichen Organisation, z.B. sehr zeitintensiver schulpraktischer Studien derart belastet sind, dass kaum Zeit für Forschung bleibt. Die bundesweite Zahl der Qualifizierungsstellen in Musikpädagogik ist äußerst gering, auch an unserem Institut hier in Potsdam kann derzeit niemand planmäßig promovieren, da keine entsprechenden Stellen vorhanden sind. Dies ist ein Defizit an einer Universität.

Und ein letzter Blickwinkel in diesem Zusammenhang:

Forschungsergebnisse, die nicht in die Lehre eingehen, oder auch nicht die Chance haben, innerhalb der Ausbildung gefördert zu werden, verlieren ihre Bedeutung. Solange es keine Rahmenbedingungen in den Studienordnungen gibt und es somit nicht gelingt, Studierende für Forschungsfragen zu interessieren (z.B. durch Teilnahme an Projekten, wie es im derzeit vorliegenden Modularisierungsentwurf in Potsdam möglich werden soll), werden Forschungsergebnisse nicht in das musikpädagogische Denken und Handeln der künftig Lehrenden einfließen.

Dabei ist diese dringliche Forderung nun schon genau 83 Jahre alt und nicht weit von hier, nämlich im preußischen Berlin entwickelt worden:

In seinem epochalen Versuch, gesellschaftlich vorhandenes Musikleben und Musikerziehung zusammenzudenken und institutionell äußerst differenziert zu verankern und abzusichern, entwickelte Kestenberg 1921 die Vorstellung einer Musikpädagogischen Akademie. Diese sollte Musiklehrer für alle Formen und Stufen der allgemeinbildenden Schule sowie Musikschule ausbilden. Unter dem Dach dieser Akademie sollten vier Abteilungen angesiedelt sein, eine für die praktischen Fächer, eine für pädagogische Fächer, eine für theoretische Fächer und nicht zuletzt ein musikpädagogisches Forschungsinstitut. Eine künftige Musiklehrerin, ein zukünftiger Musiklehrer hatte, so Kestenberg, alle vier Abteilungen zu durchlaufen. Faszinierend also, dass bereits 1921 - bei sicherlich noch viel eingengerterem Wissenschaftsverständnis als heute - die Idee des forschenden Lernens formuliert worden ist, eine Idee, die in der Curriculumsdiskussion und in allgemein didaktischer Theoriebildung in den siebziger Jahren wieder aufgenommen worden ist. In der Musiklehrausbildung wurde diese Idee zwar immer wieder thematisiert, in die Praxis des Studiums jedoch nie wirklich konsequent umgesetzt. In der Vorstellung Kestenbergs hatten alle Schulmusiker einen gewichtigen Teil ihres Studiums Forschungsmethoden, Forschungsfragen und eigene kleine Forschungsprojekte durchzuführen.

Wie einleuchtend wäre es, wenn angehende Musiklehrer in kleinen Forschungsgruppen nach dem sozialisatorischen Einfluss von Musik, dem Einfluss neuer Musikmedien auf das musikbezogene Verhalten von Kindern und Jugendlichen, der Frage nach der Ausgestaltung von Musikräumen, Fragen nach

dem Sinn und der Nachhaltigkeit von gegenwärtig erteiltem Musikunterricht in kleinen und kleinsten, aber ganz konkreten Projekten forschend nachgehen könnten; oder in den schulpraktischen Übungen neben den eigentlichen Unterrichtsversuchen erkunden würden, wie das Zusammenspiel von elterlicher, schulischer und musikschemischer musikalischer Erziehung ineinander greift oder gar nicht stattfindet oder wie Kinder überhaupt ihren Weg zur Musik gefunden haben.

Welche Ressourcen für die Erforschung und damit für die Praxis von Musik in der Schule und welche spannenden Tätigkeitsformen für die künftigen Musiklehrer liegen hier brach, welche Chancen für die durch musikpädagogische Neugier geleiteten Formen des forschenden Lehrens durch forschendes Lernen gehen uns hier während der Ausbildungszeit verloren.

Vom Nutzen einer Systematischen Musikpädagogik für die Hochschul- und Schulpraxis

Sigrid Abel-Struth formulierte 1985:

"Musikpädagogische Systematik dient nicht musikpädagogischem Programm, sondern musikpädagogischer Transparenz." Und um diesen Gedanken weiterzuführen:

Wohin soll diese Transparenz führen?

Transparenz erscheint mir in dem kleinen Schulfach Musik und der überschaubaren Zunft forschender Musikpädagogen möglich und notwendig. Nicht neue Inseln zwischen Empirikern, Grundlagenforschern, Bildungspolitikern, Didaktikern der musikpädagogischen Landschaft sowie pädagogisch orientierten Musikwissenschaftlern sollten geschaffen werden, sondern wohl dies, was wir von Lehrern in der Schule wie selbstverständlich fordern und was an guten Schulen auch weitgehend funktioniert:

Teamfähigkeit, flexibles Reagieren in pädagogischen Kleinstsituationen in verschiedene Richtungen und Perspektiven hinein, kritisches (auch selbstkritisches) Infragestellen, Mut zum Richtungswechsel, Offenheit gegenüber allen Kooperationspartnern, die am Lernprozess direkt und indirekt beteiligt sind.

Ich lade Sie zu einem Gedankenspiel ein:

Stellen Sie sich eine Musiklehrerin vor.

Sie wird in ihrer Klasse dann professionell handeln können, wenn sie nicht nur in der Vermittlung situativ einzusetzende Fertigkeiten und Fähigkeiten parat hat, sondern auch weiß, warum sie welche Fähigkeiten in welcher Unterrichtssituation auf welche Weise einzusetzen hat. Dazu braucht sie

Theorie. Diese trägt unsere Musiklehrerin natürlich auch bereits in sich. Hermann J. Kaiser und Anne Niessen nennen dies subjektive Theorien und fordern dazu auf, diese subjektiven Theorien mit objektiven Theorien in Beziehung zu setzen, damit Lehrpersonen ihre bereits existierenden subjektiven Theorien erweitern und gegebenenfalls verbessern und zu einer Philosophie des musikpädagogischen Handelns zusammenführen können.

Unsere Musiklehrerin könnte neben anderen z.B. musikalisch-praktischen Qualifikationen durch eine ausgebildete Fähigkeit zum kategorialen, systematisch rückversichertem Denken auch gezielter eigene Distanz aufbauen, emotionale Betroffenheit (die im Schulalltag nach Aussagen vieler Musiklehrerinnen und Musiklehrer enorme Kraft abverlangen kann) relativieren und letztlich vorhandene Lernsituationen besser reflektierend verstehen lernen.

Besonderheit des Musikunterrichts ist weiterhin zweifellos die Tatsache, dass die ästhetischen Dimensionen eine besondere Rolle spielen, wenn nicht sogar das entscheidende Merkmal des Musikunterrichts überhaupt sind.

Thomas Ott hat darauf hingewiesen, dass es möglicherweise im Bereich Musik sinnvoll sein kann, das "Nicht-Verstehen" zu lehren oder vielleicht besser, dem allzu schnellen Verstehen zu wehren. Prinzipiell und systematisch nach dem zu suchen, was (noch) nicht in musikpädagogischen Praxen verstanden worden ist, wäre demnach eine sinnvolle Perspektive für musikpädagogische Forschung, die dann letztlich wiederum unserer Musiklehrerin helfen könnte.

Doch zurück zur Hochschule.

Wo könnten für die Universität Potsdam mit ihren spezifischen Möglichkeiten im Lehr- und Forschungsbereich Musikpädagogik und Musikdidaktik, aber auch in einem gemeinsamen Verbund mit interessierten Kolleginnen und Kollegen der anderen Arbeitsbereiche einige künftige Forschungsperspektiven liegen?

Lassen Sie mich eigene Ansatzpunkte für die Forschung und Lehre im Bereich einer Systematischen Musikpädagogik schlaglichtartig aufzeigen.

Perspektive einer vernetzenden Unterrichtstheorie

Ich habe in den bisherigen Darlegungen ansatzweise versucht, die Komplexität und Vielschichtigkeit in unserem Fach aufzuzeigen. In einer vernetzenden Unterrichtstheorie könnte versucht werden, diejenigen Korrespondenzschnittflächen zwischen praktischer und wissenschaftlicher Musikpädagogik zu suchen und zu eröffnen und somit die Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung besser mit den aus der Praxis erwachsenen, derzeit noch nicht zu lösenden Fragestellungen zu verbinden. Felder musikalischer Praxis könnten im Kontext ausgewählter theoretischer Fragen abgeklopft und somit erweitert werden. Z.B. könnten dies Fragen sein wie:

Was bedeutet Musiklernen in den verschiedenen Ebenen der Hochschule, der Schule, im Bereich der Kinder- und Jugendmusikkulturen? Wo sind Reibepunkte, Entgegnungen, mögliche Kooperationen? Wie verbinden sich Lebens- und Qualifikationsvorstellungen von Jugendlichen, auch auf die Musik bezogen, die in der Regel voreinander abgeschottet sind, die divergieren?

Welche Rolle spielen die neuen Musikmedien in den Prozessen der Selbstqualifizierung von Jugendlichen? Wie sehen hier veränderte ästhetische Umgehensweisen aus, demokratisieren sie wirklich das Musiklernen? Mit welchen Konsequenzen für ästhetische Lernprozesse ist das verbunden?

Welche Chancen wollen und ergreifen Kinder und Jugendliche zu ihrer eigenen musikalischen Qualifikation, wo und warum enden jugendliche Musikkarrieren?

Welche schulischen und hochschulischen Arrangements (oder nach Christian Rolle Inszenierungen ästhetischer Erfahrungsräume) stimulieren das mündige selbstgewollte Aufnehmen von systematisch-theoretischen Zyklen und Denkmustern, des Nachdenkens über Musik?

Perspektiven einer Vermittlungsmethodik

Mit diesem Nachdenken könnte einer methodischen Dimension forscherschen Tuns in der Musikpädagogik (wieder) mehr Beachtung verschafft werden. Hervorragend könnten hier bereits vorhandene und formulierte Fragen aus der Vokal- und Instrumentaldidaktik aus unserem Institut in Potsdam einfließen. Gemeint ist hier nicht eine Neuauflage der polarisierenden Methodendiskussionen der siebziger und achtziger Jahre zwischen empirischer oder theoretisch-konstruierender Version, sondern vielmehr eine schrittweise Loslösung von traditionellen methodischen Fixierungen wie der ausschließlich historischen Quellenerschließung, der alleinigen Weisheitszusprechung der Ergebnisse von Grundlagenforschung oder kleingestrückter Methodenbeiträge. Denn es gibt keine endgültigen Rezepte für die eine gute Vermittlungsmethode. Jede Situation ist anders – zumal, wenn sie mit dem vielschichtigen System Musik zusammenhängt - jeder Klassenraum ist verschieden eingerichtet - Räume sind Verhaltensprogramme - jeder Jugendliche und Lehrer ist unterschiedlich sozialisiert.

Es werden also verschiedene Theorien von Vermittlungsmethodiken in den Blick zu nehmen sein, die sich aber mit neuer Qualität ineinander vernetzen müssen, um an den Kern der Dinge zu kommen.

Ich erhoffe mir auf diesem Wege, auch neue ureigene Fragestellungen für die Musikpädagogik zu finden. Sicherlich stände hier zunächst an, eine umfassende Darlegung des Problems zu erarbeiten, um dann nach Differenzierungen in der

Fragestellung angemessene Methoden entwickeln zu können. Soweit also doch der klassische wissenschaftliche Weg.

Anders dann jedoch denkbar, verschiedene methodische Herangehensweisen (z.B. sozialwissenschaftlich-biographische, relevant für die Erforschung zur DDR-Musikpädagogik), Beobachtungsmethoden (entlehnt aus der Sozialpädagogik), textanalytische Verfahren (wie sie unser Habilitand Matthias Flämig zu erforschen sucht) oder gar tiefenpsychologische Ansätze heranzuziehen und in der Korrespondenzschnittfläche daraufhin abzuklopfen, wo sie sich berühren und möglicherweise überlagern.

So könnten vielfältige methodische Modifikationen entwickelt werden, indem aufgezeigt wird, wo vorhandene Wege sich öffnen, sich differenzieren könnten, wo schließlich Zusammenhänge auszumachen wären. Zu erreichen wäre dies nur durch konsequente Teamarbeit beteiligter Forscherinnen und Forscher. Dies wäre doch eine schöne Herausforderung.

Neueröffnung zu Ansätzen einer musikpädagogisch orientierten Soziologie

Schließlich wäre es für mich von Interesse, neue Sachgegenstände in längeren zeitlichen Perspektiven musikpädagogischer Forschung zu erkunden. Dies könnte im Verbund mit Kultur- und Medienwissenschaftlern dieser Universität und aus Berlin gelingen. Ich sehe diese vorrangig im Bereich einer gedachten Musikpädagogischen Soziologie angesiedelt. Exemplarisch ist hier für mich der Ansatz des Musiksoziologen Christian Kaden zu einer musikologischen Lebensforschung, die aus dem Empirischen heraus denkt, aus ihm ihre Deutungen, Interpretationen bezieht, dabei vor einer Verdichtung der Befunde in Modellen und moderater Quantifizierung nicht zurückschreckt, immer aber auch ihre Erfahrungen geschichtlich und für unsere Disziplin bildungsgeschichtlich vertieft. Dem eine pädagogische Dimension einzufügen, wäre wohl ein herausforderndes Unternehmen.

Bewusst sehr kühn formuliert könnte dies bedeuten, eine soziologisierte Musikpädagogik zu entwickeln, die sozialwissenschaftliches Methoden- und philologisches Quellenbewusstsein ineinander fügt und zudem bildungstheoretische Aspekte mitdenkt. Es wäre vielleicht eine Spezies von wissenschaftlicher Musikpädagogik, die soziale Prozesse und Lernprozesse nicht rund um die Musik und alle Beteiligten betrachtet (und zum Teil an ihnen vorbei), sondern durch sie hindurch, auch hier also analytische Anstrengung, musikmethodische Anstrengung in weitem Format nicht scheut.

Mögliche Fundstellen wären hier die Kinder- und Jugendmusikkulturen, interkulturelle Entwicklungen oder vergleichende regionale Betrachtungen

(Fragen zu Ost-West-Sozialisierungen in enger (deutsch) und weiter (osteuropäischer) Dimension).

Musikpädagogische Betrachtungen anhand eines Beispiel

Lassen Sie mich nun nach diesen abstrakten Perspektiven wieder auf den Boden der musikpädagogischen Realität zurückkehren.

Ich habe ein Beispiel aus der musikalischen Arbeit an einer Schule gewählt. Diese musikbetonte Gesamtschule liegt im Land Brandenburg, in Zeuthen und verfügt neben mehreren Ensembles und einem breiten Angebot an künstlerischen Einzelunterrichten für die Schüler der Musikklassen, die in Kooperation mit der Musikschule angeboten werden, über einen Chor, den Paul-Dessau Chor, der sich auf die Interpretation Neuer Musik spezialisiert hat.

So führte der Chor Schenkers „Bettina“, Brecht/Dessaus "Die Ausnahme und die Regel" oder Weills „Ja-Sager“ und weitere Lehrstücke auf.

Die Konsequenz und dauerhafte Qualität, die dieser Chor über die Jahrzehnte mit diesem Profil zu halten vermochte, ist wohl in erster Linie Frau Schella und ihrem Sohn Matthias sowie der Unterstützung durch die Schulleitung zu danken.

Im Dezember 1999 aus Anlass der Feier des 20. Jahrestages der Verleihung des Namens Paul Dessau (der Komponist hatte in den sechziger Jahren an dieser Schule Musikunterricht erteilt) wurde ein Liederabend mit zum Teil unveröffentlichten Dessau-Liedern erarbeitet, in mehreren Konzerten aufgeführt und schließlich an der Universität der Künste in Berlin auf einer CD produziert.

Dieses Projekt hat mich angeregt - ausgehend von meinen bisherigen Ausführungen - einige Nachfragen und Betrachtungen anzustellen.

Lassen Sie mich zunächst ein Lied anspielen, das eine 18-jährige Schülerin interpretiert, das Lied „Abendwind“ von Eva Strittmatter und Paul Dessau.

Mich hat nun interessiert, wie die Interpretin dieses Liedes - die heute Studentin an der Technischen Universität in Berlin ist - über die Erarbeitung der Lieder, die Aufführungen, an eben diese spezifische Musikerfahrung zurückdenkt.

Mich bewegte hierbei die Frage, aus welchen dieser Erfahrungen können wir, die wir zentrale Fragen für die musikpädagogische Forschung finden und zugleich musikalisches Tun an den Schulen befördern wollen, etwas lernen. Wo finden sich Bestätigungen oder Reibungen zu unseren Annahmen oder Vermutungen?

Ich habe mich also mit diesem Mädchen im Dezember des vergangenen Jahres getroffen und ein narratives Interview geführt. Als Grundlage diente mir ein halb standardisierter Fragebogen. Als Ort hierfür habe ich ganz bewusst ein Café gewählt, um überhöhte Spannungen abzubauen. Da hier nicht die Zeit für eine

ausführliche Auswertung ist, möchte ich nur auf vier kurze Ausschnitte des Interviews eingehen, die hier exemplarisch für Wesentliches und ein Gesamtverfahren stehen sollen.

In einem ersten Block des Gesprächs hat die Studentin Anne versucht, ihre ganz persönliche Erinnerung an diese Strittmatterlieder und ihre Vorstellungen an die damalige Liedinterpretationen ins Gedächtnis zu holen. (Interviewausschnitt)

Interessant an diesen Erinnerungen war, mit welcher emotionalen Verbundenheit und zugleich kritischer Distanz die Sängerin heute mit ihren musikalischen Erinnerungen umgehen kann. Noch heute weiß sie genau, wie sie damals anders interpretiert hätte und kann dies auch begründen. Zum einen also ein Beleg für eine differenzierte und mündige Betrachtungsweise, die ihr sicherlich ein Stück weit auch an der musikbetonten Schule beigebracht worden ist, erstaunlich aber schon, wie komplex und durchdacht diese Erinnerungen daherkommen. Sie sind offenbar noch persönlich bedeutsam. Ganz intuitiv formuliert Anne hier einen Grundkonflikt einer jeden Liedinterpretation, (oder für die Schule gesprochen) ein Problem in der Singearbeit, nämlich, wieviel Toleranz habe/lasse ich für eigene Interpretationsvorstellungen der Schüler? Bin ich als Musiklehrerin bereit - bis in die Veränderung des musikalischen Materials hinein - und etwa für den Preis der Nichteinhaltung einer musikalisch-standardisierten Perfektion, z.B. bei einer Aufführung - diese eigenen und eigenwilligen Interpretationen und ästhetischen Vorstellungen meiner Schüler zu akzeptieren? Wird dies von einem vermeintlichen Publikum überhaupt verstanden? Erwartet die Eltern beim Schulkonzert nicht auch zu Recht intonationsreine Gesänge? Sind das nicht die üblichen Standards für den Musikunterricht?

In einem zweiten Ausschnitt äußert sich Anne zu der CD-Produktion, zu den Aufführungserfahrungen bei den Konzerten und den Gruppenerfahrungen. (Interviewausschnitt)

Deutlich wird hier, wie der Handlungsvollzug, die ausdauernde CD-Aufnahme in einem Tonstudio mit ihren ständigen Wiederholungen, Verflachungen und letztlich interpretatorischen Kompromissen bei Anne ein kritisches Zurückdenken prägen. Also nichts von der Euphorie, die der Arbeit mit Musikmedien und in einem tollen Studio häufig angedichtet wird, sondern die Erkenntnis von kleinschrittiger, mühsamer Arbeit. Die Schüler haben offenbar hier eine ganz neue Begegnung mit dem Phänomen Sound machen können, einem der wichtigsten Musikkategorien unserer Zeit. Sie haben sinnhaft erleben können, wie Sound gezielt produziert werden kann (die Schüler beteiligten sich teilweise auch an der Mischung der Tonspuren), letztlich wie ein ästhetisches Produkt auch gezielt produziert wird. Im Gespräch setzt Anne hier sozusagen als individuellen Fluchtpunkt sofort die positiven Gruppenerfahrungen dagegen und setzt diese zudem von einem vermeintlichen

Musikwissen-Lernen ab. Dabei bemerkt sie vielleicht gar nicht, wie eben in diesen positiv belegten Gruppensituationen am besten gelernt werden kann. Soziologen weisen immer wieder auf die hohe Bedeutung des Peergroup-Effekts bei Jugendlichen hin. Nur, kennen wir wirklich deren Mechanismen im Musikbereich, sind wir als Lehrende in der Lage hier Differenzierungen zu erkennen oder diese vielleicht auch notwendigerweise vorausdenken? Haben wir hier genügend subjektive Theorien in unseren Köpfen, die durch objektive gespeist werden können?

Im nächsten Abschnitt geht es um Auseinandersetzungen mit den Lehrern in der Vorbereitung des Liederabends. (Interviewausschnitt)

Wieder bricht der Wille hervor, Lieder selber interpretieren zu wollen und nicht Erwartungshaltungen der Lehrer zu erfüllen. Institutionelle Kräfteverhältnisse und Grenzen der Institution Schule werden deutlich: Schüler setzen sich nicht gegen Lehrer durch, jedenfalls nicht die Schüler, die im Chor singen, denn sie weisen eine hohe Selbstdisziplin und der Gruppe zuträgliche Einstellungen auf. Schließlich sind das doch oft die Schülerinnen und Schüler, auf die wir uns noch verlassen können. So in etwa vielleicht die allgemeine Erwartung.

Oder haben wir es im Schulalltag verlernt, auf die kleinen Zeichen und Gesten der Begabten zu achten, die nicht pöbeln und lauthals Ablehnung zeigen? Verfügen wir über differenzierte didaktische Methodennetze, die den höchst unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungen, welche die Schüler in unsere Unterrichte mitbringen, entsprechen, sie auffangen und ihre Fähigkeiten und Auffassungen weiterentwickeln? Übersteigt das nicht endgültig die Kräfte der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem stressigen Schulalltag? Was und wer stellt Musiklehrer unter derart perfektionistische Erwartungshaltungen? Ein Außen? Sind es die neuen Wettstreite, die zwischen den Schulen um die Eltern- und Schüलगunst aufbrechen? Und natürlich ist in diesem Zusammenhang eine möglichst perfekte Öffentlichkeitsarbeit ein wertvolles Gut. Oder sind es nicht langjährig antrainierte Muster der eigenen harten Übe-Disziplin an einem Instrument, die da bewusst oder unbewusst an die Schüler weitergegeben werden sollen oder der mühevollen Weg, sich musikalisches Können autodidaktisch antrainiert zu haben und nun zu sehen, wie spielend dies manchen Jugendlichen gelingt, wie klar diese formulieren, dass sie einen schönen Abend haben wollen mit Musik und keinen Leistungsstress?

Auseinandersetzung, ästhetischer Streit sollte normaler werden in unserem Fach. Erinnern wir uns an den Vorschlag von Christian Rolle, eine Kultur des ästhetischen Streits im Musikunterricht zu entwickeln und zu erproben, dessen Erfahrungen dann auch für andere Lebensbereiche taugen könnten.

In einem letzten Abschnitt aus dem Interview geht es um ihre Vorstellungen darüber, wie Lehrer und Musikunterricht ihrer Meinung nach sein sollten. (Interviewausschnitt)

Nicht überrascht sicherlich der Wunsch meiner Interviewpartnerin, dass Lehrer weniger autoritär sein und Schülern mehr Raum für eigene Vorstellungen lassen sollten. Verwunderlich schon eher, dass bei der Benennung der Alternativen Anne plötzlich in eine Unsicherheit fällt. Möglicherweise weiß sie, dass geforderte Freiräume auch gefüllt werden müssen. Geben wir unseren Schülern hierzu genügend Strategien und Methoden an die Hand? Lernen sie wirklich Projektarbeit im Studium? Klar dann wieder ihr Vorschlag, mehr miteinander über unterschiedliche ästhetische Positionen zu reden. Dies erfordert sicherlich ganz verschiedenartige Kommunikationsfähigkeiten von Lehrenden.

Und hier schließt sich für mich wiederum der Kreis zu den Forderungen nach einer mehr systematisch strukturierten Musikpädagogik:

Eben diese vielschichtige Denk- und Kommunikationsfähigkeit, ergänzt durch vielseitige musizierpraktische Fertigkeiten, die auf die Bedingungen der Schule ausgerichtet sind, lassen wohl junge Menschen in diesem nicht einfachen, aber doch so schönen Beruf eines Musiklehrers oder einer Musiklehrerin wirkliche Erfüllung finden. So jedenfalls meine nicht klein zu kriegende Hoffnung.

Und dafür, meine Damen und Herren, liebe Studierende, möchte ich mich hier in Potsdam mit ganzer Kraft einsetzen.

So ganz am Ende bin ich dann aber doch noch nicht.

Lassen Sie mich meinen Vortrag beenden mit einem Lied aus dem eben besprochenen Liederzyklus von Eva Strittmatter und Paul Dessau: „Natürlich möchte auch ich den Menschen nützlich sein“.

Diese Schriftstellerin und auch dieses Lied haben schon oft meinen Weg begleitet. Die Worte, die Programmatik sind einfach und klar und können doch so vieles bedeuten. Ganz lieben Dank an Andreas Bertheau, der mich an der Gitarre begleiten wird.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.