

Fähigkeiten **trainieren** oder Prozesse **erforschen?**

Was heißt eigentlich „professionelles“ Unterrichten in der EMP?

Peter Röbbke

Was bedeutet professionelles Unterrichten in einem Fach, in dem das menschlich Besondere und das künstlerisch Überraschende eine so große Rolle spielen können? Der Beitrag versucht pädagogische Professionalität vor allem in einer Haltung des Forschens zu fassen, einer Haltung, die sich auf die Singularität eines jeden Gruppengeschehens und die besonderen ästhetischen Momente im elementaren Musizieren einlassen kann, ohne der Beliebigkeit zu verfallen oder in einem Gruppenchaos unterzugehen.

Es muss im Herbst 1980 gewesen sein: Soeben hatte ich mein Lehramtsstudium hinter mich gebracht und schon fand ich mich mit einem Teilzeitvertrag an einer kleinen Musikschule in der Nähe meiner Heimatstadt Essen wieder, ausgestattet mit dem Auftrag, einige Kinder auf der Geige zu unterrichten und daneben auch noch zwei Gruppen der Musikalischen Früherziehung zu führen. Dass für die MFE an der Musikschule der Schulmusiker Peter Röbbke mit Hauptfach Violine eingestellt wurde, also jemand, der sich in seiner Ausbildung nicht ein einziges Mal mit diesem Fach befasst hatte, war absolut die Norm, ja eigentlich sogar eine recht gute Idee, denn MFE wurde durchaus auch von Personen ohne jedes musikpädagogische Studium unterrichtet (böse Zungen sprachen von der MFE als einer Nebenbeschäftigung für unterforderte Hausfrauen). Jedenfalls: Wenn Dietlind

Uhlig zufolge von einem wirklichen Beruf, also einer „Profession“ erst dann zu sprechen ist, wenn die Berufsgruppe gute Beschäftigungsaussichten hat, für ihre Tätigkeit ein klar definierter gesellschaftlicher Bedarf besteht und sie selbstständig organisiert sowie gut und spezifisch ausgebildet ist, dann war MFE-Lehrer oder -Lehrerin kein Beruf, sondern allenfalls eine Beschäftigung.¹ Immerhin aber stand ich nicht völlig allein – mein hilfreicher Musikschuldirektor drückte mir das VdM-Curriculum *Tina und Tobi* in die Hand, das sich für den elementarpädagogischen Anfänger zunächst durchaus als hilfreich erwies. Es nahm mich gewissermaßen an die Hand und präsentierte Stunde um Stunde ausgefeilte Verläufe: Wenn es mir nur gelänge, diese Stundenbilder möglichst reibungslos in die Praxis zu übersetzen, dann sollte eigentlich nicht viel passieren und der

didaktische Erfolg wäre mir sicher; Lernziele würden effizient erreicht, Lernfelder ausreichend beackert, Kinder optimal für den Instrumentalunterricht vorbereitet!

DER RUF NACH PROFESSIONALISIERUNG

Aus heutiger Sicht, das heißt nach Jahrzehnten der fachlichen Entwicklung und Etablierung der EMP auch im akademischen Bereich – und das heißt auch: der Ausbildung von hoch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern –, ist es leicht, über die damaligen Bemühungen zu schmunzeln. Aber wir dürfen nicht übersehen, dass das VdM-Curriculum durchaus einen Meilenstein in der professionellen Entwicklung der EMP darstellte:

■ Immerhin waren der Erstellung erste Ansätze einer musikpsychologischen Grundlagen-



forschung vorausgegangen, wobei vor allem Helmut Moogs Schrift *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes* zu nennen ist.

■ Der Versuch, auf dieser Basis dann methodische Wege zu bahnen, auf denen musikalisches Wissen und musikalische Fähigkeiten im Vorschulalter systematisch entwickelt werden könnten, war kein Schnellschuss oder die Kopfgeburt einzelner Autoren: Über Jahre hinweg bemühte sich ein Team, musikpädagogische Ziele und musikpsychologisches Basiswissen im Sinne einer angewandten Wissenschaft („applied science“) zu verschmelzen.

■ Schließlich wurden auch Anstrengungen unternommen, Lehrerinnen und Lehrer dafür zu qualifizieren, die Resultate angewandter Wissenschaft optimal und reibungslos im Unterrichtsalltag umzusetzen: Ich verweise auf den berufs begleitenden Lehrgang für MFE an

der Bundesakademie Trossingen und schließlich die MFE-Ausbildung an der Musikhochschule Hamburg unter der Leitung von Diethard Wucher.

Das nähert sich schon einer wirklichen Professionalität – wobei die Unterscheidung zwischen „Beruf“ und „Beschäftigung“ nicht von mir ist: Die Differenzierung zwischen einer wissens- oder besser: wissenschaftsbasierten „profession“ und einer „occupation“, die hinsichtlich der Grundlagen ihres Handelns im Nebel stochert, mehr oder weniger auf alltäglichem Trial-and-Error beruht und eher zufällig Ergebnisse hervorbringt, durchzieht die berufssoziologische Literatur vor etwa 50 Jahren. Konkret: hier etwa der Arzt, der aufgrund seiner wissenschaftlich gestützten Einsicht in das Körpergeschehen die Krankheit diagnostiziert und jene Therapie verordnet, die zu evidenten Heilerfolgen führt; dort

der Sozialarbeiter, der hauptsächlich aufgrund von Menschenkenntnis das Schlimmste zu verhüten sucht und allenfalls gefährdete und brüchige Erfolge erzielt.

Und so erhob sich der Ruf nach einer Professionalisierung aller beruflichen Tätigkeiten, ein Ruf, der meist gekoppelt ist an den Glauben an die segensreichen Wirkungen von Wissenschaft, an die Hoffnung, in einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft seien die Menschen glücklicher, an das Versprechen, letztlich werde Wissenschaft, wenn sie nur optimal angewendet wird, alle Probleme lösen. Diesem Paradigma der „technischen Rationalität“² folgend sind wir dann überzeugt: Wir müssen nur genug über die physischen Abläufe im Körper wissen, um Krankheit zu besiegen, wir müssen nur genug über die Naturgesetze wissen, um uns die Natur zu Diensten zu machen, und wir müssen nur ge-

nug über die neurologischen Vorgänge beim Lernen wissen, um Unterricht optimal zu gestalten!

Wenn wir das Professionalisierungsstreben an Wissenschaftserwartungen binden, dann könnte es scheinen, als sei die Elementare Musikpädagogik gegenüber Moog und Wucher einen großen Schritt weiter: Haben wir nämlich den emphatischen Anspruch, dass wirklich alle Kinder ihre musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal entwickeln, und haben wir die Erwartung, dass es prinzipiell möglich ist, Kinder auf gesicherter wissenschaftlicher Basis optimal zu unterrichten, dann fällt der Blick z. B. auf die musikpsychologischen Forschungen Edwin Gordons und die daraus resultierenden musikdidaktischen Konzepte für musikalische Frühförderung und verwandte Konzepte. Gordon etwa gibt konkrete und gesicherte Antworten auf Fragen wie: „Was sind eigentlich musikalische Fähigkeiten?“ oder „Wie funktioniert musikalische Lehren und Lernen optimal?“

KOMPLEXITÄTSREDUKTION

Was bedeutet dann in solchen Ansätzen „Unterrichten“? Man verzeihe den Versuch, dessen Quintessenz in durchaus überspitzter Weise in Form von didaktischen Maximen zu formulieren:

1. Reduziere die Komplexität des *Menschen*, der vor dir steht (in all seinen Emotionen und Kognitionen, in seinen Wünschen, Neigungen, Lernbedingungen...) auf die Aspekte des *Schülers*, auf die du hier und jetzt unterrichtlich reagieren willst!
2. Beobachte den Schüler hinsichtlich dieser Aspekte und subsumiere ihn unter die entsprechende wissenschaftlich ermittelte Kategorie („In welcher musikalischen Entwicklungsphase ist er?“). Frage dich somit grundsätzlich: „Von welcher allgemeinen Regel ist er ein typischer Fall?“
3. Orte dann die (vielleicht zuvor ausgetesteten) Defizite des Schülers in Bezug auf „normale“ Entwicklungsverläufe und setze anschließend die notwendigen musikpädagogischen Interventionen unter Berücksichtigung lernpsychologischer Gesetze.
4. Unterstütze die musikpädagogischen Interventionen durch ein optimales Kommunikationsverhalten (und im Falle von Gruppen etwa durch effiziente Techniken der „crowd control“), damit deine Interventionen störungsfrei und reibungslos ihre Wirkung entfalten können.

5. Evaluiere ehrlich die Ergebnisse deines unterrichtlichen Handelns und setze gegebenenfalls neue Maßnahmen.

Allerdings kommen die konkreten und lebendigen Schülerinnen und Schüler dem technisch-rationalen Paradigma des Lehrens immer wieder in die Quere. Donald Schön weist auf diese Problematik hin, indem er von „Rigor-or-Relevance-Dilemma“ spricht und damit ein Dilemma beschreibt, das in der folgenden Zwickmühle besteht: Folge ich rigoros und konsequent den Ableitungen und Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnis, dann stelle ich immer wieder fest, dass diese im konkreten Fall, in der gegenständlichen Situation gar nicht greifen, mithin tendenziell irrelevant sind; lasse ich mich hingegen vom Anlassfall treiben, dann verabschiede ich mich im technisch-rationalen Paradigma von einem wissenschaftsbasierten Handeln. Und dass in diesem Paradigma auch die notwendige Komplexitätsreduktion ihre Tücken hat, das muss nicht nur irgendwann der Arzt realisieren, der die psychische Dimension seiner Patienten ausblenden will, sondern auch der Lehrer: Irgendwann rächt sich die Wirklichkeit für die ihr angetane Verkürzung, so wie sich die SchülerInnen, deren eigene Motivationen man zugunsten der institutionellen Lehrziele immer vernachlässigte, irgendwann an ihren LehrerInnen rächen werden! Ich möchte zwei Beispiele für diese kritischen Situationen schildern, in denen im realen Moment zielgerichtetes Lehren auf der Kippe steht:

■ Irgendwann schrieb mir das VdM-Curriculum das Thema „Tonleiter“ vor und natürlich hatten die Verfasser dieses Thema in ein hübsches Lied verpackt: *Marmelade, Schokolade* (siehe Notenbeispiel). In meinem ganzen Leben werde ich nicht vergessen, wie in dieser Stunde ein fünfjähriger Knabe aus Velbert-Langenberg vor mir stand und das Singen dieses Liedes mit den Worten verweigerte: „Das singe ich nicht, das ist kein Lied!“

■ Vor Kurzem lauschten wir in der Wiener Musikuniversität dem Gastvortrag eines geschätzten Kollegen zum Thema: „Was ist guter Unterricht?“ Der Kollege demonstrierte sein Verständnis von gutem Unterricht auch durch das Abspielen von Videoaufnahmen, unter anderem durch die Aufnahme einer MFE-Stunde zum Thema „Herbst“. Nachdem die im Video agierende Kollegin ihre Kindergruppe aufgefordert hatte, assoziativ zu diesem Thema beizutragen, brachen alle Dämme: Nicht nur, dass die kurze Phase, die für

die Assoziationen eingeplant war, sich dehnte und dehnte, auch die Antworten wurden scheinbar immer abwegiger. Nur mühevoll, aber immerhin fand die Kollegin den Weg zurück in die Spur.

Störungen, Reibungen, Abweichungen – wie soll man damit umgehen oder genauer: Was schlägt das Paradigma der technischen Rationalität vor? Nun, im letzten Fall rühmte der erwähnte Kollege das Verhalten der MFE-Lehrerin gerade deshalb als „gut“ und „vorbildlich“, weil sie es durch ihre freundliche Bestimmtheit geschafft hatte, die ausufernden Beiträge ihrer SchülerInnen zwar ein Stück weit aufzunehmen, dann aber diese ins Leere laufen zu lassen, bevor sie den Stundenablauf hätten gefährden können – durchaus getragen von der verstärkungspsychologischen Hoffnung, dass man durch pure Nichtbeachtung Verhalten auch „löschen“ kann. Und wie ich damals auf die Störung des Singverweigerers reagiert habe? Habe ich mich aus dem Konzept bringen lassen? Ehrlich gesagt, ich kann mich nicht erinnern...

DIE ABWEICHUNG ALS NORMALFALL

Wie auch immer: Zusammenfassend kann man sagen, dass der Umgang mit Störungen, der sich hier andeutet, darin besteht, mehr desselben (mehr von dem, was nicht funktioniert hat) zu tun: Also, wenn die Planung nicht aufgeht, muss ich beim nächsten Mal eben besser planen, wenn ich mit Gruppen im Allgemeinen nicht klarkomme, muss ich mich besser vorbereiten oder auf den Erfahrungszuwachs hoffen, den die Jahre bringen werden, wenn die SchülerInnen verrückte Antworten geben, muss ich meine Fragen eben konvergenter stellen!

Aber hat der Junge denn nicht Recht gehabt, ist das erwähnte Lied nicht wirklich ein musikpädagogisches Konstrukt, dem man anmerkt, dass es nur zum Zwecke der besseren Wissensvermittlung ersonnen wurde? Und wäre das nicht ein guter Anlass gewesen, gemeinsam mit den Kindern zu überlegen, wann eine Tonfolge eigentlich zu einem Lied wird? Und steckte nicht in den wilden Herbstassoziationen ein kreatives Potenzial, das die Lehrerin schnöde verschmäht hat? ...

... Lesen Sie weiter in Ausgabe 2/2010.