

Durch die Brille des „knowing with“



Grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von IGP-Studiengängen

Andreas Doerne und Wolfgang Lessing

Szene aus dem Praktikum an einer Musikschule: Die hospitierende Studentin ist verunsichert. „Warum“, so fragt sie im Nachgespräch, „haben Sie Lukas’ Intonation nicht korrigiert? Da stimmte doch kein Ton.“ Die erfahrene Geigenlehrerin Frau Müller zögert mit ihrer Antwort. „Irgendwie habe ich gespürt, dass ich da heute nicht weit komme bei ihm. Mir war es wichtiger, erst einmal in einen Musizierfluss zu kommen.“

Vielleicht würde Frau Müller mit etwas Nachdenken besser erklären können, was genau sie da „irgendwie gespürt“ hat. Allerdings ist es kaum wahrscheinlich, dass ihr in der fraglichen Situation all diese Details bewusst waren. Ihr Handeln beruhte auf einem „impliziten Wissen“. Wer spontan eine Entscheidung trifft oder ein Urteil fällt – und genau das ist der Normalzustand pädagogischen Handelns –, kann seine Aufmerksamkeit, so die Hypothese des Philosophen Michael Polanyi, unmöglich gleichzeitig sowohl auf die Bewältigung der Situation als auch auf die Gründe legen, auf denen diese Bewältigung basiert. Immer gibt es einen blinden Fleck zwischen dem theoretisch verfügbaren Hintergrundwissen und dem ganzheitlichen Eindruck, aus dem heraus eine spontane Entscheidung getroffen wird. Im Augenblick des Entscheidens müssen die Gründe stumm bleiben. Polanyi sprach daher, anders als es die deutsche Übersetzung seines Buchs vermuten lässt,¹ weniger von „implizitem“ als vielmehr von „schweigendem“ Wissen (tacit knowledge).

Wenn wir davon ausgehen, dass pädagogisches Können zu einem überwältigend großen Anteil auf einem derart schweigenden

Wissen fußt, scheint das erst einmal eine schlechte Nachricht für eine Hochschuldidaktik zu sein, die es sich zum Ziel setzt, die Studierenden zu einem kompetenten pädagogischen Handeln zu befähigen. Instrumentalpädagogische Studiengänge können dieses Ziel, so möchte man meinen, ja nur auf zweierlei Art erreichen, die aber beide letztlich unbefriedigend sind: Entweder sie bemühen sich, praktisches Können in erklärbare Regeln zu übersetzen, in der (vergeblichen) Hoffnung, die Studierenden würden über derartige Erklärungen eine implizite Handlungskompetenz erlernen können (genau das widerspräche der Struktur impliziten Wissens). Oder aber sie versuchen dieses Ziel durch eine Erhöhung der Praxisanteile im Studium zu erreichen, getreu dem Motto, dass man Praxis nur durch Praxis erlernt.

Unbefriedigend ist diese zweite Option wiederum aus zwei Gründen: Zum einen ist die Zeit zum Aufbau impliziter Wissensbestände im Rahmen eines künstlerisch-pädagogischen Bachelorstudiums natürlich immer zu kurz, wie viele ECTS-Punkte ein Curriculum für Unterrichtspraktika auch bereithalten mag. Andererseits muss man sich vor Augen führen, dass sich implizites Können zwar

nicht direkt auf explizierbare Theorien zurückführen lässt, aber dennoch unbewusst theoretische Anteile besitzen kann. Theorien mögen Handeln nicht explizieren können, aber sie können, selbst wenn sie „falsch“ sind, doch wesentlich zur ganzheitlichen Wahrnehmung einer Situation beitragen, und sei es nur in Gestalt subjektiver Glaubenssätze. Auch eine rein „praxisorientierte“ Ausbildung ist daher nie theoriefrei, sie unterliegt aber der Gefahr, dass die theoretischen Anteile, die einem Handeln unterliegen, gar nicht gesehen werden.

Die hier zugespitzte Alternative führt aber nur dann in ein Dilemma, wenn man davon ausgeht, dass Wissen ausschließlich als deklaratives („knowing that“) oder als prozedurales („knowing how“) verfügbar ist. Doch es gibt noch eine dritte Möglichkeit: die des „knowing with“.² Hiermit ist eine Haltung gemeint, bei der es weder um den fragwürdigen Versuch geht, durch Theorie die Praxis erklären zu wollen, noch um eine theoriefreie Zone des praktisch-prozeduralen Tuns. Im Zustand des „knowing with“ versuche ich, die Welt quasi spielerisch durch die Brille eines theoretischen Entwurfs zu betrachten und damit zur Grundlage meines Handelns



© Fiedels_www.stock.adobe.com

zu machen. Das geschieht etwa, wenn eine Studentin es sich zum Ziel setzt, in einem Unterrichtsversuch probeweise einmal ganz auf spieltechnische Anweisungen zu verzichten, um alle instrumentalen Handlungen, die sie und ihre Schülerin ausführen, im Modus des Musizierens zu realisieren. Die „Brille“, mit der sie an diese Stunde herangeht, kann zwar auf durchaus komplexen theoretischen Erwägungen beruhen, doch in dem Moment, in dem sie sich der Stunde aus dieser Perspektive nähert, sieht sie nicht die Begründungen, sondern allein die Situation, die daraus entsteht. Wer durch eine Brille schaut, sieht mit ihrer Hilfe („knowing with“) die Welt – und gerade nicht die Brille.

Die Aufgabe einer hochschulischen Instrumentalpädagogik wäre es demnach, Räume zu eröffnen, in denen möglichst viele dieser Brillen theoretisch entworfen, aufgesetzt, experimentell erprobt und beurteilt werden können. In diesem Zuge wäre sie der späteren Berufspraxis des Instrumental- und Gesangsunterrichts weder unterlegen (da zu wenig „praxisorientiert“) noch überlegen (das wäre der Fall, wenn sie sich dem Größenwahnsinnigen Anspruch stellen würde, die Praxis gelungenen Instrumental- und Gesangsunterrichts theoretisch explizieren und simulieren zu können).

Hochschulische Instrumentalpädagogik wäre vielmehr als eine eigenständige Praxisform zu begreifen, die nicht gezwungen ist, eine außerhalb der Hochschule stattfindende Praxis mehr oder minder schlecht nachzuahmen: Sie ist eine Praxis des Neugierig-Seins und des Experimentierens, des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens sowie nicht zuletzt des spielerisch-improvisatorischen Handelns.

UNTERRICHTSLABOR

Das „Unterrichtslabor“, wie es an der Freiburger Musikhochschule parallel zu den Lehrversuchen in den jeweiligen Fachdidaktiken praktiziert wird, versucht, einen derartigen Raum zu ermöglichen. Daran lässt sich exemplarisch zeigen, an welchen Kriterien das Design eines IGP-Studiengangs ausgerichtet sein müsste, dessen Ziel es ist, über die Erfahrung des „knowing with“ eine gute Praxis des „knowing how“ aufzubauen.

Das Unterrichtslabor ist eine 120-minütige Seminarform, die wöchentlich stattfindet und Platz für bis zu 24 Studierende und zwei oder mehr SeminarleiterInnen bietet. Im Zentrum steht die Idee, dass sich die TeilnehmerInnen in festen Unterrichtsduos ein Semester lang gegenseitig auf ihrem jeweiligen Haupt- oder Nebeninstrument unterrichten, sodass jeder sowohl als Lehrkraft tätig ist als auch ein für ihn neues Instrument spielen lernt. Zu diesem Zweck stellen sich zu Beginn eines neuen Kurses alle TeilnehmerInnen im Plenum mit ihrem Instrument kurz vor und berichten, wie sie sich selbst als Lehrpersönlichkeit sehen, welche Inhalte sie vermitteln möchten und was Lernende ganz allgemein vom Unterricht erwarten können. Auf Grundlage dieser Informationen werden anschließend die Zuordnungen von jeweils einer Lehrerin zu jeweils einem Schüler in einem marktplatzähnlichen Setting von den Studierenden selbstständig ausgehandelt. Am Ende dieses Prozesses hat jede Seminarleiterin einen Schüler, ist aber selbst auch Schülerin bei einem anderen Seminar Teilnehmer.

Im Anschluss daran verbinden die SeminarleiterInnen zwei Unterrichtsduos zu einem Quartett, das als Beobachtungstandem zusammenarbeitet: Der Unterricht von Duo A wird von Duo B beobachtet und umgekehrt. Jede Unterrichtssequenz dauert 20 Minuten, gefolgt von einer 10-minütigen gemeinsamen Reflexion des soeben Gesehenen. Nach einer kurzen Pause startet der nächste Unterricht.

Diese halbstündige Einheit von Kurzunterricht und Kurzreflexion wird als Unterrichtsslot bezeichnet. Einem logistisch ausgeklügelten Stundenplan folgend, finden nun in jedem Unterrichtsslot – aufgeteilt auf entsprechend viele Räume – bis zu sechs Unterrichte parallel statt.

Während eines Unterrichtsslots wandern die mit einer Videokamera ausgestatteten SeminarleiterInnen durch die Räume und filmen auf der Suche nach interessanten Unterrichtsszenen das Geschehen. Einige der dabei gesammelten Videosequenzen werden alle drei Wochen in einer einstündigen Plenumsitzung präsentiert und von der gesamten Seminargruppe reflektiert, sodass alle TeilnehmerInnen auch mitbekommen, was in den anderen Unterrichtsduos passiert. Im Plenum werden nur Videos von gelungenen Unterrichtsszenen gezeigt, um niemanden bloßzustellen. Zusätzlich hat jede Seminarleiterin das Recht, filmische Aufnahmen des eigenen Unterrichts zu untersagen.

Der entscheidende Punkt ist jedoch: Das Unterrichtslabor heißt deswegen Labor, weil es nicht um ein schulmäßiges Vorbereiten und möglichst reibungsloses Durchführen von Lehrproben auf der Grundlage vermeintlich gesicherten, expliziten Fachwissens geht, sondern darum, sich experimentierend mit möglicherweise ungewohnten musizierpädagogischen Handlungsweisen vertraut zu machen beziehungsweise bereits gewohnte musizierpädagogische Handlungsweisen experimentell zu erweitern. Dabei gilt stets: Ein Experiment durchzuführen heißt, die prinzipielle Offenheit seines Ausgangs nicht bloß zähneknirschend zu akzeptieren, sondern neugierig willkommen zu heißen.

PERSPEKTIVENVIELFALT

Aufgrund der bewusst knapp kalkulierten zeitlichen Taktung innerhalb und zwischen den Slots schlüpft jeder Teilnehmer im Laufe einer Sitzung in drei Rollen, nämlich die des Schülers, des Lehrers und des Beobachters. Jede Rolle ist gekennzeichnet durch eine je eigene Perspektive, die ihrerseits je eigene Erkenntnisse über das Musizieren-Lernen zum Vorschein bringt. Im Idealfall entwickeln die TeilnehmerInnen die Fähigkeit, in jeder Musizierlernsituation – egal ob sie daran aktiv beteiligt sind oder diese bloß von außen beobachten – alle drei Perspektiven gleichzeitig präsent zu haben, sich somit ein multiperspektivisches Bild von der Situation zu machen und aus dieser Perspektivenvielfalt

heraus ständig alternative Handlungsvarianten im Kopf zu entwickeln.

Eine Rolle sticht dabei hervor: Als Schülerin in einem klassischen Instrumentalunterrichtssetting ist man es kaum gewohnt, die Steuerung des eigenen Lernprozesses im Unterricht zumindest temporär selbst in die Hand zu nehmen. Im Unterrichtslabor geht es daher auch darum, dass die TeilnehmerInnen Mut fassen, auch die eigene Schülerrolle experimentell zu variieren und sie sukzessive zu erweitern. Die Schülerin ist im Unterrichtslabor kein pädagogisch zu behandelndes Objekt, das eine von der Lehrperson geplante Unterrichtssequenz über sich ergehen lässt, sondern ein mündiges Subjekt, das den Unterrichtsverlauf mittels Fragen und eigener Ideen aktiv (mit-)steuern kann und soll.

Ein weiterer Aspekt von Multiperspektivität kommt ins Spiel, wenn man den instrumentenübergreifenden Charakter des Unterrichtslabors ins Auge fasst. Wann sonst bekommt man die Möglichkeit, so viel „fachfremden“ Unterricht zu beobachten und diesen aus einer „fachfremden“ Perspektive heraus auch noch gemeinsam mit den AkteurInnen nachzubesprechen? Fußend auf diesem Prinzip kann eine neue Perspektive entstehen, die instrumentenübergreifende Prinzipien instrumentaler Lernprozesse in den Fokus nimmt und daher Instrumental- und Gesangsunterricht im Kern als Musizieren versteht. Darüber hinaus ist das in der Beobachtung von instrumentenfremdem Unterricht liegende Anregungspotenzial für das eigene Unterrichten mitunter höher, weil man – bildhaft ausgedrückt – den Wald aufgrund fehlenden Detailwissens über die dort stehenden Bäume besser sehen kann.

Nicht zuletzt ist es insbesondere für bereits professionell ausgebildete MusikerInnen interessant, wieder eine Anfängerin oder ein Anfänger zu sein und sowohl den Zauber als auch die Schwierigkeiten des Erlernens eines neuen Instruments noch einmal am eigenen Leib erfahren zu dürfen. Auch diese Erfahrung ist Teil des vom Unterrichtslabor initiierten Lernraums, der von einer Vielfalt an potenziell neuen Perspektiven gekennzeichnet ist.

SYSTEMDYNAMIKEN

Das den Beobachtungstandems und dem Videoplenum gesetzte Ziel ist, dass sich die Studierenden gegenseitig zu unterrichtlichen Experimenten und alternativen musizierpädagogischen Handlungsformen inspirieren, um so eine sich selbst erhaltende, vielleicht

sogar sich selbst verstärkende Feedbackschleife in Gang zu setzen, die Positives, Gelungenes, Originelles unter den SeminarteilnehmerInnen schnellstmöglich verbreitet und so zu immer wieder neuen, jeweils individuellen Umsetzungsversuchen führt. Je stärker diese systemische Eigendynamik in Gang kommt, desto weniger ist externer Lehrinput in Form von expliziter Wissensvermittlung durch die SeminarleiterInnen nötig.

Und selbst wenn ein solcher Input geschieht, erscheint er nicht als abstrakter Wissensbaustein im ansonsten „luftleeren“ pädagogischen Raum, sondern ist immer angebunden an eine konkret erfahrene oder sogar eigens durchlebte Situation. Definiert man darüber hinaus die SeminarleiterInnen nicht als jenseits des Systems liegende „Umwelt“, die von außen auf das System einwirkt, sondern als integralen Teil des Systems selbst (treten sie also sowohl als Lehrende als auch als Lernende und selbst Experimentierende in Erscheinung), erübrigt sich fast von selbst die Frage nach einem adäquaten Ausmaß von Dozierendenhandeln, das zwar genügend Impulse gibt, aber das erwünschte Aufkeimen von Eigenaktivität der TeilnehmerInnen nicht überwuchert.

ANKERFUNKTION

Lehrende der Instrumentalpädagogik, die ihre Tätigkeit darauf beschränken, musikpädagogisches Wissen in Form von Seminaren und Vorlesungen weiterzugeben, mögen zuweilen erstaunt sein, wenn sie bemerken, dass in den ersten praktischen Lehrversuchen ihrer Studierenden von den Zielsetzungen dieser Lehrveranstaltungen häufig wenig bis gar nichts zu bemerken ist. Was im Seminar noch wie eine gemeinsam geteilte Erkenntnis wirkte, scheint sich in der „Echtzeit“ der Unterrichtspraxis zuweilen regelrecht in Luft aufzulösen: ein sicheres Indiz dafür, dass explizites Wissen noch nicht Teil des impliziten Könnens geworden ist! Häufig ist vielmehr zu beobachten, dass durch den mit pädagogischem Handeln notwendig verknüpften Entscheidungsdruck bereits etablierte implizite Wissens- und Könnensbestände aktiviert werden, dass also, mit anderen Worten, die Studierenden genau jenen Unterricht zu imitieren versuchen, den sie selbst in ihrer Biografie bislang erlebt haben. Das muss nicht unbedingt schlecht sein, kann aber ebenso zur Reproduktion von Verhaltensmustern führen, die einer Fachdiskussion kaum standhalten dürften.

Das Unterrichtslabor mit seiner konstitutiv experimentellen Grundhaltung vermag diese Wissensbestände in ihrer Bedeutung für die Handelnden ebenso wenig zu relativieren wie ein traditionelles Seminar (das es selbstverständlich auch in Freiburg noch gibt). Aber es kann einen geschützten Raum stiften, der die Bereitschaft fördert, instrumentalpädagogisches Handeln vorübergehend unter neuen Vorzeichen zu betrachten und zu realisieren. Durch die schnellen Rollenwechsel (LehrerIn, SchülerIn, BeobachterIn) sind die probeweise aufgesetzten Brillen mehr als nur theoretische Konstrukte: Sie fungieren vielmehr als Orientierungspunkte, die unmittelbar handlungswirksam zu sein vermögen. Die hier gemachten Erfahrungen können mithin als „Anker“ dienen, auf die sich in der „echten“ Unterrichtspraxis direkt zurückgreifen lässt. Und eine derartige Ankerfunktion müsste ein instrumentalpädagogisches Studium als Ganzes leisten können! ■

¹ Michael Polanyi: *Implizites Wissen*, Frankfurt am Main 1985.

² Der Begriff des „knowing with“ geht auf den amerikanischen Erziehungswissenschaftler Harry Broudy zurück („On knowing with“, in: *Philosophy of Education* 1970, S. 89-103). Er bezeichnet ein Motiv, das unter anderen Bezeichnungen auch in der Wissenschaftstheorie (etwa bei Ludwig Fleck oder Thomas Kuhn) eine wichtige Rolle spielt; vgl. hierzu auch: Georg Hans Neuweg: *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, Münster 2020, S. 307-314.

Dr. Andreas Doerne

ist Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg. Im Mai 2019 erschien bei Schott sein Buch *Musikschule neu erfinden – Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*.

Dr. Wolfgang Lessing

ist Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg und Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Lehrenden musikpädagogischer Studiengänge in Deutschland (ALMS).