

Vorwort

Als ich einen ersten Entwurf zur Subjektorientierten Musikerziehung auf einer Fachtagung vorstellte, resümierte einer der anwesenden Musiklehrer, dass er die gezeigten Unterrichtsbeispiele sehr begrüßen würde, aber Zweifel daran hegt, inwieweit dazu eine aufwendige Theorie notwendig ist. Man braucht nicht die Relativitätstheorie, um ein Auto zu bauen und es ist auch durchaus möglich, zumindest bis zu einem gewissen Grad sein Handeln im Unterricht nach einigen rezepthaften Grundregeln auszurichten. Wie man es auch wenden mag, sind es doch immer Theorien, ob nun subjektive Alltagstheorien oder wissenschaftliche Konzepte, die uns dazu anhalten, wie wir als Lehrerinnen und Lehrer handeln. Im Laufe meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrer konnte ich immer wieder beobachten, in welcher eingeschränkten Bahnen Unterricht verlaufen kann, wenn pädagogisches Handeln nicht über das „Bauchgefühl“ hinaus reflektiert wird. Dies hat mich zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Lernens und Lehrens von Musik geführt. Gleichsam formuliert die vorliegende Schrift als eine Philosophie der Musikerziehung ein trotziges „jetzt erst recht“ gegen die derzeit viel beschworene Theoriemüdigkeit. Letzteres wiegt umso schwerer unter Berücksichtigung der geänderten Studienbedingungen. Abgesehen von den unbestrittenen Vorteilen einer Europäisierung der Studienstrukturen bleibt doch zu reklamieren, dass die Chance zu einer grundlegenden Reform der Lehrerausbildung bislang noch ungenutzt geblieben ist. In dem engen Zeitkorsett eines musikpädagogischen Studiums wird der Ruf nach rezepthaften Darstellungen und schnellen Lösungsversuchen in der Musikdidaktik immer lauter. Auch im Kontext der Lehre formuliert diese Schrift ein „jetzt erst recht“, wenn sie als Lehrbuch weniger auf einen vorhersehbaren Trend zu skripthafter Darstellung und Oberflächlichkeit baut, sondern geradezu undidaktisch zu einer Auseinandersetzung mit teils opulent dargestellten Nachspuren und Ausloten musikpädagogischer Problemstellungen auffordert.

Halten wir uns dazu noch mal vor Augen, dass es um nicht weniger geht, als um ein theoretisches Fundament der Musikerziehung. Gemessen an der Komplexität von Musik und Unterricht muss man sich dann eher fragen, ob eine theoretische Annäherung überhaupt zu weit ausfallen kann, oder ob sie nicht vielmehr immer zu kurz greift. Zweifellos ist die Subjektorientierte Musikerziehung in erster Linie kein didaktischer, sondern ein wissenschaftlicher Entwurf für empirische Untersuchungen und/oder didaktische Folgestudien. Der ursprüngliche Antrieb dieser Arbeit stammt allerdings aus der Praxis, und darauf zielt diese Schrift letztlich wieder ab. Den Lehrern und nicht nur diesen zum Geleit: Wenn es stimmt, dass nichts so praktisch ist, wie eine gute Theorie, dann sollten Musiklehrerinnen und Musiklehrer mehr wollen, als wohlgemeinte Unterrichtsrezepte. Diese Schrift will dazu einen Beitrag leisten.

Rückblickend erinnere ich mich gerne an die vielfältige Unterstützung, die ich im Laufe der Zeit bei meiner Beschäftigung mit der Subjektorientierten Musikerziehung durch eine ganze Reihe von Personen erhielt. Ihnen allen gilt mein Dank, auch wenn an dieser Stelle nur einige erwähnt werden können. Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer hat die Entwicklung dieses Ansatzes stets wohlwollend und mit der notwendigen Kritik unterstützt. Dem Kölner Kolloquium von Prof. Dr. Reinhard Schneider

Vorwort

verdanke ich zahlreiche Anregungen, insbesondere den Schritt zur Philosophie der Musikerziehung. Mein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Frauke Hess für ihre großartige Unterstützung, als ich sie am nötigsten hatte. Herbert Stausberg war mir ein Vorbild, wie man auch Lehrer beim Lernen begleiten kann. Amely Poppe und Erika Leidel haben mit Korrekturen geholfen. Dem Fehlerteufel rückte Uwe Steenbeck zwischen finnischen Beeren und Bären dankenswert zu Leibe. Er spricht noch mit mir.

Berlin, im August 2008

Christian Harnischmacher

Einleitung

Subjektorientierte Musikerziehung steht für eine reflexive Grundhaltung, die musikpädagogisches Handeln nicht nur an einem Denken über Musik, sondern vor allem an einem Denken in Musik ausrichtet. Ein so verstandener Musikunterricht berücksichtigt verstärkt die Perspektive der Lernenden. Diesen Weg schlug bereits der schülerorientierte Musikunterricht ein, doch war damit die problematische Differenz von Gegenstand und Person bzw. von Objekt und Subjekt noch nicht überwunden. Der vorliegende Ansatz geht einen Schritt weiter, indem er von der gegenstandsbildenden Funktion des Denkens ausgeht. Das Subjekt ist nun selbst in wichtigen Bereichen konstitutiv für den musikalischen Gegenstand, da Musik sich nicht allein durch Schallereignisse oder durch ein Reden bzw. Denken über Musik beschreiben lässt, sondern vor allem durch das jeweilige Erleben. Musik gehört nicht einer uns objektiv umgebenden Welt an, sondern existiert grob vereinfacht erst im Erleben. Musik ist dann eine subjektgebundene Konstruktionsleistung.

Diese Sichtweise ist derzeit charakteristisch für den sogenannten Konstruktivismus. Es handelt sich dabei nicht um eine geschlossene Theorie, sondern um einen Diskurs verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, deren Forschungen sich in der Frage nach der „Wirklichkeit“ treffen. Weitgehend einig ist man sich darüber, dass sich Wirklichkeit nicht mehr als eine von der jeweiligen Wahrnehmung unabhängig existierende Außenwelt beschreiben lässt. Während man den Anfängen des radikalen Konstruktivismus einen oftmals zu subjektivistischen Standpunkt vorgeworfen hat, berücksichtigen konstruktivistische Überlegungen zunehmend die soziokulturellen Kontexte von Individuen. Musik wurde bislang jedoch entweder als subjektgebundene Konstruktionsleistung oder als soziale Konstruktion beschrieben. Der vorliegende Ansatz subsummiert Musik(en) unter dem Begriff „musikalische Wirklichkeit“ und lotet dabei Möglichkeiten aus, das konstruierende Subjekt und das konstruierte Objekt stärker aufeinander zu beziehen.

Subjektorientierte Musikerziehung beruft sich auf konstruktivistische Referenztheorien, erschöpft sich aber nicht in einer Einführung und/oder Adaption des konstruktivistischen Vokabulars. Vielmehr geht es um eine relativ eigenständige Theorie der Musikerziehung, eine möglichst umfassende Sichtweise von Musikunterricht, die man auch als eine Philosophie der Musikerziehung auffassen kann. Diese weitgefassete Sicht ist perspektiviert durch die Trias aus musikalischem Gegenstand, dem Musikkernen und schließlich dem Lehren von Musik. Um einen Zugang für die nachfolgenden theoretischen Überlegungen zu erleichtern, wird in einem ersten Schritt eine einführende Skizze vorangestellt. Wir gehen dabei nicht den Folgerungen nach, die sich aus den Annahmen zur musikalischen Wirklichkeit und zum Musikkernen für den Musikunterricht ergeben, sondern werfen bereits einen ersten Blick auf die Grundzüge des Musikunterrichts einer subjektorientierten Musikerziehung.

Vom Beobachterstandpunkt des Lehrers fand ich im Laufe der Jahre in meiner Tätigkeit an Schulen, in der Aus- und Weiterbildung, in Seminaren oder in der kollegialen Praxisberatung immer wieder bestätigt, worauf Kaiser und Nolte (1989) im Zusammenhang mit Musikdidaktiken hingewiesen haben, und zwar dass die jeweilige Auffassung von „Musik“ zentral ist für die Art und Weise des Lehrens von Musik.

Musikunterricht hängt zu einem großen Teil auch davon ab, was ein Lehrer jeweils unter Musik versteht. Leider musste ich die Erfahrung machen, dass nicht wenige Kolleginnen und Kollegen den Musikunterricht fast so gestalten, als läge Musik tatsächlich „in der Luft“. Trotz der Innovationen des schülerorientierten Musikunterrichts und erfahrungsbezogener Ansätze in der Musikpädagogik scheint es für Lehrende noch keineswegs selbstverständlich zu sein, ihre Auffassungen von Musik im Unterricht auf das Denken der Schüler hin zu relativieren.

Die subjektorientierte Musikerziehung sieht in der Beobachtung und Reflexion eine Schlüsselqualifikation von Lehrern. Aus pädagogischer Sicht geht es darum, die Lerner zu beobachten, wie sie ihre Wirklichkeit konstruieren und Probleme lösen. Eine originär musikpädagogische Reflexion impliziert darüber hinaus auch die Frage nach dem musikalischen Gegenstand. Dazu bietet die subjektorientierte Philosophie der Musikerziehung ein Reflexionsmodell an, das musikpädagogisches Handeln an Sichtweisen der musikalischen Wirklichkeit ausrichtet.

Musikalische Wirklichkeit wird veranschaulicht durch das Modell einer dreiseitigen Pyramide. Die beobachtbaren Seiten (Subjekt, Objekt und Material) bilden dabei verschiedene Aspekte der musikalischen Wirklichkeit. Die Seite des Subjekts lässt sich in erster Näherung als ein Denken in Musik auffassen, also als subjektgebundenes Erleben bzw. Konstruieren von Musik. Objekt meint dagegen eher ein in Sprache gefasstes Denken über Musik. Sprache trägt erst dazu bei, dass aus Musik eine Objektivierung wird. Material bezeichnet schließlich die physikalischen Reizgrundlagen, die Musik als Schallereignis.

Den konstitutiven und wohl zentralen Aspekt von musikalischer Wirklichkeit beschreibt die Subjektseite. Dort ist der empirischer Ort von Musik. Daraus folgt ein wichtiges Prinzip der Reflexion:

1. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit behält die Subjektseite im Blick.

Versteht man die Subjektseite als ein Denken *in* Musik, dann benennt das Prinzip der Subjektorientierung eine originär musikpädagogische Aufgabe. Nun gehört es zur Wesensart des Subjektiven, dass man es eigentlich immer nur für sich erleben kann. Die Subjektseite kann nicht direkt beobachtet werden. Was wir über das „musikalische Denken“ unserer Schüler beobachten können, sind bestenfalls Interpretationen, die aus Kommunikation und Interaktion resultieren. Hier kommen die Objekt- und Materialseiten der musikalischen Wirklichkeit ins Spiel, die gleichsam wichtige Merkmale einer durch Musik geprägten Situation beschreiben. Das Prinzip der Subjektorientierung erinnert uns daran, dass Sprache, Medien oder Klänge kein Selbstzweck sind, sondern notwendige Hilfen zur Beobachtung der Subjektseite.

Mit einem weiteren Reflexionsprinzip verabschieden wir uns von einer falsch verstandenen Alltagswende in der Pädagogik und einem Unterrichten „aus dem Bauch heraus“. Dazu muss man Reflexionen von sehr niedrigen bis hohen Abstraktionsgraden unterscheiden. Das unmittelbare Erleben (Aktualgenese) ist für eine Reflexion allenfalls der Bezugspunkt, an den sich reflexives Denken anschließen kann. Reflektieren heißt immer auch ein gewisses Heraustreten aus der Situation. Die sozial geprägten Situationswahrnehmungen und Alltagstheorien sind dagegen schon höhere Abstraktionsgrade. Die abstrakteste Variante der Reflexionsniveaus dürfte wohl die

Orientierung an der Wissenschaft darstellen. Leider ist die Suche nach einem einzigen optimalen Reflexionsgrad recht aussichtslos. Wissenschaftsorientierung entpuppt sich dabei so wenig als Königsweg, wie das vielbeschworene Praxiswissen. Vielmehr spricht einiges dafür, dass eine subjektorientierte Reflexion die verschiedenen Abstraktionsgrade berücksichtigen sollte:

2. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit resultiert aus allen Reflexionsniveaus.

Dieses Prinzip berücksichtigt den Umstand, dass alltagsnahe und wissenschaftsorientierte Reflexionsniveaus stets ihre Vor- und Nachteile haben, wobei sich eine subjektorientierte Reflexion wahrscheinlich erst in ausgewogener Anwendung als tragfähig erweist. Zum Beispiel sind die literal operierenden Wissenschaftsdiskurse anfällig für orthodoxe bzw. dogmatische Standpunkte, während die an der Mündlichkeit orientierten Alltagstheorien vermehrt traditionell geprägt sind. Gleichsam relativiert Wissenschaft durch die Pluralität der Aussagen und (Lehr-)Meinungen die eigenen praxisrelevanten Wertorientierungen und die daraus resultierenden Gewohnheiten.

Mit dem dritten Reflexionsprinzip betont eine subjektorientierte Musikerziehung die komplexe Prozessdynamik von musikalischer Wirklichkeit und Musikunterricht. Wenn „Musik“ wie hier vorgeschlagen, konsequent auf das Denken in Musik hin relativiert wird, dann ergibt sich mit dem „Schüler als Medium“ eine an sich unfassbare Dynamik der Genese von Konstruktionen, Kommunikationen und Interaktionen.

3. Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit ist prozessorientiert.

Die Lehrenden als Beobachter sind dadurch gefordert, mit unterrichtsbestimmenden Entwicklungen Schritt zu halten und sich durch flexibles Reagieren den veränderten Ausgangslagen anzupassen. Subjektorientierte Planung und Durchführung von Unterricht bedingen in hohem Maße eine Fähigkeit zur schnellen und angemessenen Reaktion. Die Forderung nach musikpädagogischer „Improvisation“ des Lehrens, die sich den kommunikativ und interaktiv wechselnden Ausgangslagen anpasst und zu Gunsten des Lernens einen einmal gefassten (Unterrichts-)Plan wenn nötig hinten an stellt, wird unterstützt durch ein nicht-hierarchisches Zielmodell des Musikunterrichts.

Man kann grundlegende Zielsetzungen des Musikunterrichts (molare Ziele) und die für den Praktiker unmittelbar handlungsrelevanten Zielbereiche (molekulare Ziele) unterscheiden. Zielfindungen der *molekularen Zielebene* berücksichtigen auch die konkreten Unterrichtsverhältnisse vor Ort. Kommen wir zunächst zur Nahebene der Ziele des Musikunterrichts.

Die subjektorientierte Musikerziehung schlägt für molekulare Zielsetzungen ein Fokusmodell vor, das die Ziele nicht isoliert, sondern als interdependentes Bezugssystem auffasst. Die Ziele sind vielfältig miteinander vernetzt. Eine konkrete Umsetzung würde dann einen Unterrichtsinhalt im Hinblick auf ein Zusammenspiel der intentionalen Bereiche prüfen. Aus Gründen der Übersicht getrennt betrachtet, handelt es sich dabei um vier Kompetenzbereiche (Reflexions-, Handlungs-, soziale und psychomotorische Kompetenz). Kompetentes Musikhandeln meint aus pädagogischer Perspektive eine Selbstzuschreibung, ein zuständig sein. Die Selbsteinschätzung der

Lerner muss im Sinne eines „Zuständig-sein-Könnens“ in Kommunikation und Interaktion ermittelt bzw. ausgehandelt werden.

Wichtig ist nun, dass diese Bereiche der praxisnahen Ebene aus einem bestimmten Verständnis der musikalischen Wirklichkeit abgeleitet wurden, auf das wir noch zu sprechen kommen. Vorweg sei erwähnt, dass Musik sich metaphorisch als Fenster zum kulturellen Selbst beschreiben lässt. Es lässt sich zeigen, dass eine Genese von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst und deren verantwortungsbewusste Nutzung auf Handeln basieren (Handlungskompetenz), verbunden mit einem Wissen um Handlungsspielräume (Reflexionskompetenz) im sozialen Kontext (soziale Kompetenz), immer unter der Maßgabe der Subjektgebundenheit von musikalischer Wirklichkeit (psychomotorische Kompetenz).

Der Bereich der *Reflexionskompetenz* bezieht sich auf den Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens. Anders gesagt: Wissen die Schüler, was sie tun? Reflexionskompetenz lässt sich als eine Form des Denkens *über* Musik auffassen. Der Zielbereich der *Handlungskompetenz* erschöpft sich nicht im bloßen „Tun“, sondern zielt auf reflektiertes Handeln ab. Handlungskompetenz betrifft den Erwerb und die Anwendung musikalischen „Könnens“, beobachtbar als reflektierte Aktivitäten. Der Zielbereich der *sozialen Kompetenz* beinhaltet die Förderung von musikbezogenen Perspektivenübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen, wie etwa beim Musizieren. Außerdem wird mit der sozialen Kompetenz eine adaptive Leistung eingefordert, die durch soziale Vergleiche entscheidend zur Angemessenheit von Fähigkeitseinschätzungen beiträgt. Schließlich bezieht sich der Zielbereich der *psychomotorischen Kompetenz* auf die Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik. Der psychomotorische Aspekt ist angelehnt an das Verständnis von „Musik“ als ein Denken in Musik. Musik ist so gesehen immer eine körperliche Aktivität und gründet auf einem vitalen Körper.

Das übergeordnete Ziel der *molaren Zielebene* des Musikunterrichts besteht darin, die Schüler in ihrer Verantwortung zu stärken, Musik als ein Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen. Auch dieses Ziel entstammt dem spezifischen Musikbegriff, umfassend beschrieben als musikalische Wirklichkeit und eingegrenzt durch Musik als ein Fenster zum kulturellen Selbst. Gemeint ist damit das Entwicklungspotential einer menschlichen Grundbefähigung, die im Zuge der Kultivation normalerweise bereits angebahnt sein sollte. Musikunterricht greift jedoch die Entwicklungschancen und -notwendigkeiten auf, die die (Selbst-)Verantwortung von Prozessen der Kultivation, subjektiver Symbolisierungen, musikbezogenen Lernens usw. angehen. Verantwortung wird damit zum Leitmotiv von Musikerziehung bzw. von Musikunterricht in der Schule. Anders gesagt: Musikunterricht kann die Schüler in der Verantwortung stärken, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen.

In der Trias von Lehren und musikalischem Gegenstand bildet das Musikkernen vielleicht die meisten Berührungspunkte zu außermusikalischen Aussagen, denn Lernen zeichnet sich als Forschungsprogramm ja gerade dadurch aus, dass es relativ unabhängig von den Inhalten beschrieben wird. Auch wenn eine originäre Theorie des Musikkernens nicht in Sicht ist, können dennoch Vorgänge des Lernens skizziert werden, die im Zusammenhang mit Musik angemessen erscheinen. Die subjektorientierte Musikerziehung beschreibt dazu ein Motivationsmodell und ein Grundmodell musikbezogenen Handelns. Ein Exkurs in Modelle der Neuroinformatik gibt einen tieferen Einblick in das, was bislang als Denken in Musik bezeichnet wurde. Außer-

dem lassen sich dem Musiklernen weitere Hinweise zur Planung und Methodik von Musikunterricht entnehmen.

Musik als Produkt ist das Resultat von Handlungen und Lernen. Handlungen sind Basisoperationen des Lernens. Handlungen werden in Gang gesetzt durch Prozesse der Motivation. Entgegen einem überstrapazierten Motivationsbegriff meint Motivation im Folgenden das Abwägen und Herausbilden von Handlungstendenzen, also das Wünschen. Um eine Intention (ich möchte) schließlich in die Tat umzusetzen, bedarf es aber zudem einer Entschlussbildung (ich will). Neben der Motivation ist auch noch von Volitionsprozessen auszugehen.

Eine Intentionsbildung beschreiben moderne Motivationstheorien durch gelernte und somit generalisierte Erwartungen an Situationen. Das vorliegende Motivationsmodell nennt die für eine musikbezogene Situation relevanten Erwartungskonstrukte und verdeutlicht die Zusammenhänge an einer wohlbekannteren Form musikalischen Lernens: dem Üben. Die *Selbstwirksamkeit* und das *Fähigkeitskonzept* (z. B. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel) bilden generalisierte Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, dass man in einer Situation überhaupt über bestimmte Handlungen verfügt. Schon die Auswahl der Stücke oder der Anstrengungsgrad beim Üben kann davon abhängen, inwieweit ein Lerner verschiedene Übemethoden kennt. Beim Fähigkeitskonzept führen die Instrumentalisten eine verminderte Selbstwirksamkeit auf ihre Einschätzung der eigenen (Un-)Fähigkeiten zurück. *Kontrollüberzeugungen* meinen generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen hinsichtlich der Handlungseffizienz. Es geht dabei neben der prinzipiellen Möglichkeit zum Handeln um eine Abschätzung der Effektivität des eigenen Handlungsrepertoires. Die *externale Handlungshemmung* bezieht sich auf Situations-Ergebnis-Erwartungen in generalisierter Form. Dabei wird das (zumeist negative) Handlungsergebnis auf äußere Umstände und nicht auf die eigene Aktivität zurückgeführt. Dabei handelt es sich stets um Zuschreibungen der handlungshemmenden Momente an externale Faktoren, wie etwa andere Personen, ungeliebte Musikstücke, Termine oder das Wetter, die den Übeverlauf beeinträchtigen. Die *Zielorientierung* meint schließlich generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartungen. Während das antizipatorische Moment der Kontrollüberzeugungen sich vor allem auf die aktuelle Handlungsplanung richtet, sind Erwartungen vom Typ der Zielorientierung eher Antizipationen der langfristigen Folgen von Handlungsergebnissen. Ein wichtigstes Ziel des Übens ist das gemeinsame Musizieren.

Die zusätzliche Annahme volitionaler Aspekte entlastet von der irrigen Vorstellung, dass jeder Schüler zu jeder Zeit auf ein Ziel hin „motiviert“ werden könnte. Den bisherigen Überlegungen zur musikbezogenen Motivation lassen sich eine Reihe von Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung entnehmen. Das Motivationsmodell unterscheidet Erwartungskonstrukte der Selbstwirksamkeit, des Fähigkeitskonzepts, der Kontrollüberzeugungen sowie Zielorientierung und externale Handlungshemmung. Die Selbstwirksamkeit ihrer Handlungen können Schüler erst erleben, wenn sie ein gewisses Kontingent an effektiven Vorgehensweisen erworben haben. Durch den Erwerb von Kompetenzen erhöhen Schüler/Schülerinnen auch ihre erlebte Selbstwirksamkeit. Ein ausgewogenes Fähigkeitskonzept wird eher erreicht durch Unterrichtsprozesse, die den Kompetenzerwerb im sozialen Vergleich pädagogisch begleiten. Raum zur Eigenaktivität befördert das Potential zur Ausbildung von Kontrollüberzeugungen. Die Aussicht auf gemeinsames Musizieren und auf das Vorspielen

bzw. Aufführen vor Anderen bildet eine spezifisch musikbezogene Zielorientierung. Musikunterricht fördert die Störungsresistenz musikbezogenen Handelns und die Handlungsstabilität, also den Abbau externaler Handlungshemmungen, neben störungsarmen Lernphasen auch durch dosierte Störungen oder ähnliche „Lernhürden“. Die volitionale Komponente der Motivation erinnert schließlich daran, dass mit einer motivierenden Lernumgebung bestenfalls ein Ermöglichungsverhältnis geplant werden kann. Zwangsläufige Lernresultate lassen sich gar nicht planen.

Motivation initiiert die Basisoperation des Lernens, das Handeln. Um den Aspekt des Lernens für musikbezogenes Handeln herauszuarbeiten, wurde ein tetradisches Handlungsmodell entwickelt, das den handwerklichen Aspekt (Können) und das Zweckhandeln (Ziele) in einer Abfolge von vier Handlungsphasen integriert. Vorweg sei daran erinnert, dass eine „Handlung“ stets nur ein Interpretationskonstrukt ist, abhängig von einem (Selbst-)Beobachter, der einen geschlossenen Ausschnitt aus dem Aktivitätsstrom als zielgerichtet attribuiert. Das tetradische Handlungsmodell ist damit in erster Linie ein Beobachtungsinstrument.

Das Modell unterscheidet idealtypisch vier Handlungsphasen (Zielsetzungs-, Planungs-, Erprobungs- und Ausführungsphase), verdeutlicht am Beispiel des Übens und Probens. Die Zielsetzungsphase beinhaltet den Prozess der Zielsuche bzw. die Zielformulierungen des Handelns. Probehandeln bzw. Überlegungen nebst vorbereitende Teilhandlungen zur Umsetzung des ausgewählten Ziels charakterisieren die Planungsphase. In der Erprobungsphase steht das methodische Vorgehen und Lernen durch das Ausprobieren der Effizienz von alternativen Teilhandlungen im Vordergrund. In Stresssituationen muss musikbezogenes Handeln als Leistungshandeln möglichst fehlerfrei ablaufen. In der Ausführungsphase werden Routinen entwickelt und die Stabilität der Handlungen in simulierten oder vorgezogenen Bewährungsproben (z. B. vorgestellte Konzertsituation, Proben vor Zuschauern usw.) gesichert. Charakteristisch für die Erprobungsphase ist das „Gelingen“, in der Ausführungsphase geht es um das „Können“.

Mit der idealtypischen Unterscheidung der vier Handlungsphasen der Zielsetzung, Planung, Erprobung und Ausführung kann das tetradische Modell musikbezogenen Handelns auch zur Planung bestimmter organisatorischer Strukturen von Unterrichtsprozessen zu Rate gezogen werden. Über das Handlungsmodell hinausgehend empfiehlt sich für Unterrichtsstunden und vor allem für längere Unterrichtsreihen eine abschließende Phase der Evaluation. Ziel ist dabei eine gemeinsame Rückschau und Bewertung des Unterrichtsgeschehens und der Lernergebnisse im Hinblick auf zukünftige Vorhaben. An anderer Stelle wurden bereits komplexere Unterrichtsprojekte mittels des Handlungsmodells beschrieben (Harnischmacher 1997b, 2001c, 2002, 2007, Harnischmacher & Pälchen 2004).

Das Handlungsmodell trägt durch weitere Modellparameter zu einer Theorie des musikalischen Lernens bei. Dazu gehören Vergleichsoperationen der Klangerfahrung (Ist) und Klangvorstellung (Soll). Zur präziseren Darstellung der damit konnotierten Prozesse ist ein Exkurs in die Neuroinformatik hilfreich. Diese Forschungsrichtung entwickelt Modelle über grundlegende Prozesse menschlichen Denkens. Für den musikbezogenen Kontext ist dabei von Bedeutung, dass auch Denkprozesse berücksichtigt werden, die nicht sprachlicher Art sind (Denken in Musik). Erwähnt sei vor allem das Konzept der Prototypen. Dabei handelt es sich um mentale Repräsentationen (prototypische Vektorsequenzen), die nicht mittels Regeln erworben wurden,

sondern über zahlreiche Beispiele. Ein Prototyp ist eine gemittelte Repräsentation, ein idealer nicht aber ein „realer“ bzw. empirischer Wert, der sozusagen im Hintergrund unsere Wahrnehmung steuert. Den Prototyp „Sonate“ kann man also nicht an einem einzelnen Musikstück festmachen, auch wenn sich hier repräsentative Beispiele nennen lassen, sondern er entwickelt sich erst als imaginärer Wert entsprechenden den gemachten Erfahrungen. Lernen trägt zur Bildung von Prototypen bei und die Prototypenbildung beeinflusst das Lernen. Für eine musikbezogene Begriffsbildung ist es nun notwendig, dass die musikalische Gestaltbildung mit einem sprachlich gefassten Denken über Musik vernetzt wird. Über Sprache wird der Weg frei für Kommunikation und für ein Lernen in sozialen Kontexten.

Musiklernen ist keine einsame Angelegenheit. Musik entsteht durch Handeln und vor allem durch gemeinsames Handeln. Das gemeinsame Musizieren und Spielen vor Publikum sind die wichtigsten Ziele, die Menschen zum Erlernen eines Instruments anhalten. Eine zentrale Operation des Musiklernens in sozialen Bezügen ist nach vorliegendem Verständnis die Perspektivenübernahme. Wechselseitig zwischen Subjekten (im Gegensatz zur Empathie) kommt es dabei zu Annahmen über die Handlungsorientierung anderer (Ich weiß, dass du weißt, dass ich ...). Perspektivenübernahme ist eine Theorie des Fremdverstehens und wird als Agens musikalischen Lernens angesehen, da musikbezogene Situationen in bestimmter Weise immer auch soziale Situationen sind.

Musikunterricht ist natürlich mehr, als ein soziales Handeln und der Begriff des Verstehens muss weiter präzisiert werden. Es spricht einiges dafür, den Verstehensbegriff bzw. das „Musikverstehen“ nur unter Vorbehalt zu verwenden. Die subjektorientierte Musikerziehung schlägt dazu eine terminologische Differenzierung von Begreifen und Verstehen vor. Das „Begreifen“ bezeichnet dann eine als kohärent empfundene Informationsverarbeitung, wie es etwa bei einer erfolgreichen Lernhandlung der Fall ist. Erfolg ist aber nicht nur eine Frage des individuellen Erlebens, sondern eine sozial gewonnene Zuschreibung. Insbesondere Lernerfolge werden zumeist auch von anderen attestiert. Für soziales Geschehen ist der Begriff „Verstehen“ reserviert, genauer gesagt, für das Entsprechen einer Orientierungserwartung. Über die soziale Orientierung wird dem Lerner zumeist weiterer Lernbedarf signalisiert. Begreifen und Verstehen gehören jedoch zusammen. Ohne Verstehen läuft das Begreifen ins Leere und ohne Begreifen ist das Verstehen nicht mehr als ein sozialer Akt.

Die subjektorientierte Musikerziehung wurde bislang in ihren Aussagen zum Lehren und Lernen skizziert. Das Kernstück dieses Ansatzes bildet jedoch der zugrunde liegende Musikbegriff. Die Perspektivierungen von Lehren und Lernen finden in einer bestimmten Auffassung von Musik ihren Fluchtpunkt. „Musik“ ist dabei spezifisch gefasst als musikalische Wirklichkeit. Das Modell von musikalischer Wirklichkeit wird über notwendige Unterscheidungen von Material, Objekt und Subjekt entwickelt.

Die Materialebene meint vor allem die klanggebundenen Grundlagen von „Musik“. Charakteristischerweise werden solche Reize der Umwelt bzw. Situationen zugeschrieben, also außerpersonell lokalisiert. Als Quellenspezifikation kommt Musik dann aus dem Radio, vom Orchester usw. Konstruktivistisch gesehen, determinieren die Reizgrundlagen nicht ein kognitives System, sondern lösen mehr oder weniger starke Perturbationen (Störungen) aus. Diese Störungen bedingen eine Zu-

standsveränderung des kognitiven Systems, z. B. eine Aufmerksamkeitsfokussierung. Die Strukturen des kognitiven Systems und nicht etwa die Reizgrundlagen determinieren die durch eine Störung ausgelöste Konstruktion von Musik.

Die außerpersonelle Lokalisation trägt dazu bei, dass wir für „wahr“ nehmen, was wir wahrnehmen. Das Alltagsempfinden geht mit einem „a priori“ der Annahme einer direkten Erkennbarkeit einer bewusstseinsunabhängigen Realität einher. Um Handlungen in Gang zu halten, müssen wir außerdem von Stabilitätserwartungen des anschaulich Angetroffenen ausgehen, denn ständiges in Frage stellen lähmt den Handlungsfluss. Schon deshalb handeln wir normalerweise selbst bei theoretischem Hintergrundwissen im Alltag in einer „Als-ob-Manier“ als naive Realisten.

Der materiale Aspekt der musikalischen Wirklichkeit erinnert an den grundlegenden Akt der Realitätsgewissheit, der mit der außerpersonellen Lokalisation von Musik verbunden ist. Die Perspektivierung dieser Gewissheit drückt sich dann in den Quellenspezifikationen in musikbezogenen Situationen aus. Das Material im hier verstandenen Sinn widerspricht der Annahme von Musik als einem in der Natur befindlichen und uns umgebenden Tonstoff. Trotzdem kann auf den materialen Aspekt nicht gänzlich verzichtet werden. Musik lässt sich zwar nicht auf physikalische Reize reduzieren, doch die Idee der Reizgrundlagen der Musik erfüllt bestimmte Zwecke. Der materiale Gehalt der Musik ist eine nützliche Fiktion.

Musikbezogene Situationen sind Resultate von Zuschreibungen an die Umwelt. Ob eine Situation etwas mit Musik zu tun hat oder nicht, entspricht keinem „realen Gehalt“ der Umwelt, sondern ist abhängig von einem multisensorischen Anreizmilieu (Material) und einem Wissen um Situationen. Dieser Aspekt des Wissens bzw. Denkens über Musik zeichnet die Objektebene der musikalischen Wirklichkeit aus.

Die Objektebene lässt sich als ein Denken über Musik beschreiben. Denken über Musik resultiert aus sprachbasierten Kognitionen. Gleiches gilt für Verstehensakte. Anders als das Begreifen läuft ein Verstehen von Musik letztlich auf Sprachverstehen raus. Sprache ist ein Fenster zu anderen und durch Sprache wird Musik überhaupt erst objektivierbar. Musik wird also durch Sprache zu einer Objektivierung. Obwohl Sprache für die musikalische Wirklichkeit von großer Bedeutung ist, kann man doch nur metaphorisch und unter größten Vorbehalten von Musik als Sprache ausgehen. Außerdem ist Sprache nur eine unter vielen Variablen in der Modellierung der Objektebene der musikalischen Wirklichkeit. Das Denken in Musik ist immer auch eine Frage von kulturell relevantem Wissen wie z. B. kulturellen Praxen, sowie von Symbolbildungsprozessen und Medien.

Musik als Objektivierung bzw. Artefakt ist nicht bereits „Kultur“, sondern eine erfolgreiche kulturelle Problemlösung. Kultur kann man als eine Art Programm auffassen, das zur Koordination von Kognition und Kommunikation beiträgt. Dies gelingt über eine Form von kollektivem Wissen. Beispielsweise erwerben Mitglieder westlicher Gesellschaften ein mehr oder weniger umfangreiches Wissen darüber, wie man sich als Teil eines Publikums in der Oper verhält. Man packt eben nicht sein Butterbrot aus oder begleitet die Solistin auf der Mundharmonika. Musikalische Praxen sind in erster Linie auch solche Wissensbestände, die auf musikbezogene Situationen angewandt werden. Vieles davon ist nicht unbedingt schriftlich niedergelegt und eher eine implizite Form von Wissen, die aus der sprachlichen Sozialisation und zahlreichen Interaktionen resultiert.

Nicht jeder Sachverhalt wird gleich zu einem kollektiven Wissen, zu einer musikalischen Praxis. Damit ein Musikstück oder ein bestimmtes musikalisches Handeln als Sinnkonstruktion sozusagen objektiviert wird, muss erst eine kommunikative Relevanz im Sozialsystem Musik erreicht werden. Dies gelingt aber nur insoweit, wie die Sinnkonstruktion mit einer Symbolbildung und Bedeutungsgenerierung einhergeht. Vereinfacht gesagt, bedarf es zur Objektivierung von Musik einer Gemeinschaft, die einerseits bestimmte kollektive Wissensbestände von musikbezogenen Bedeutungs- und Symbolisierungsprozessen initiiert und die sich andererseits auf dieses Wissen beruft. Symbol- und Sozialsysteme von Musik greifen ineinander. Das Bindeglied zwischen den Symbolisierungsprozessen und dem musikbezogenen Sozialsystem sind die Medien.

Musik als Objektivierung ist eine spezifische Sinnproduktion. Die weiteren Ausführungen betreffen den wohl wichtigsten Aspekt der subjektorientierten Musikerziehung: den Sinnproduzenten. Charakteristisch für die Subjektebene musikalischer Wirklichkeit ist ein Denken in Musik, was man in erster Näherung auch als (inneres) Hören, Musikerleben, Klangvorstellung usw. bezeichnen kann. Das Denken in Musik ist eine originär menschliche Leistung, die sich durch das Hören spezifizieren lässt. Wichtig ist nun, dass diese Leistung ihren empirischen Ort im kognitiv-emotionalen System hat. Stark vereinfacht wäre Musik damit zunächst in den „Köpfen“ der Beteiligten lokalisiert. Nicht selten resultiert daraus jedoch der Fehlschluss, Musik sei eine rein subjektive Angelegenheit.

Die Subjektebene prozediert keineswegs rein subjektiv, sondern in weiten Teilen kulturiert. Dazu muss man sich den eigentlichen Konstruktionsprozess verdeutlichen. Musik wird ja nicht auf dem „unbeschriebenen Blatt“ konstruiert, sondern resultiert aus Wahrnehmungsprozessen. Wahrnehmen heißt aber, dass man Unterschiede macht. Musik ist als auditive Prozessgestalt eine Folge von Unterscheidungen zwischen Musik, Sprache und Geräusch. Diese bilden funktional ausgelegte Leitdifferenzen der klanglichen Umwelt. Unterschieden wird metaphorisch zwischen einem Fenster zur Umwelt (Geräusch), einem Fenster zu Anderen (Sprache) und dem Fenster zum kulturellen Selbst (Musik). Als Teil einer Gemeinschaft erwirbt ein Mensch schließlich ein bestimmtes Wissen über prototypische Situationsmerkmale. Dieses Wissen prägt wiederum als Erwartung an Situationen die Wahrnehmung. Im Laufe der Zeit werden so die eigenen Differenzierungsleistung zunehmend kulturiert. Musikbezogene Situationserwartungen sind also keineswegs nur subjektiv, sondern zu einem nicht unerheblichen Teil durch ein Denken über Musik bzw. durch konsensuelles Wissen orientiert.

Neben den gedächtnismäßigen Erwartungen sind an dem Konstruktionsprozess von Musik außerdem noch gefühlsgesteuerte Bewertungen beteiligt. Das Denken in Musik ist ein Zusammenspiel von Erwartungen und Bewertungen, von auditiven Erfahrungsbeständen und Gefühlen. Resultiert daraus eine eindeutige Differenzierungsleistung von Musik relativ zu Sprache und Geräusch, wird von einer Funktionsdominanz der Musik gesprochen. Diese bildet die Basis musikalischer Sinnproduktionen. Sinnbildung wird dabei als subjektgebundenes Empfinden von Ordnungen verstanden. Während Erwartungen durch konsensuelles Wissen orientiert sind, haben Gefühle grundsätzlich eine Warnfunktion, die eine bestimmte Bewertungsfolge von auditiven Eindrücken (1. kein Geräusch, 2. keine Sprache, 3. keine Musik)

zeitigt. Darüber hinaus können Gefühle mit subjektiven Evidenzerlebnissen zusammenhängen.

An diese persönlich bedeutsamen Erlebnisse, wie sie mitunter in musikalischen Situationen erfahren werden, kann sich assoziativ eine subjektive Symbolisierung anschließen. Subjektive Symbolisierung befördert über musikbezogene Assoziationen die Reflexion der eigenen Kultivation in/durch Musik. Dieses Potential wird metaphorisch als ‚Fenster zum kulturellen Selbst‘ bezeichnet. Gehen die Assoziationen über Musik hinaus, können sie auch zur Reflexion des eigenen Selbst führen. Durch die subjektive Symbolisierung von Musik erschließt sich so ein Weg zur Subjektivität.

Die Material-, Objekt- und Subjektebenen werden in ein Modell von der musikalischen Wirklichkeit überführt. Das Modell ist als dreiseitige Pyramide ausgelegt. Damit soll unmissverständlich ausgedrückt werden, dass die Ebenen sich gegenseitig bedingen. Reflexiv ist von dem „musikalischen Gegenstand“ nur eine Art kognitive Oberfläche zugänglich, nicht aber die zahllosen Vernetzungen der beteiligten Dimensionen. Klar sein dürfte damit auch, dass die vorgestellten Aspekte der musikalischen Wirklichkeit nicht viel mehr sind, als Konstruktionen, die aus analytischen Gründen den besagten Zusammenhang von Material, Objekt und Subjekt aufzeigen. Musikalische Wirklichkeit ist dabei das Resultat eines komplexen Prozesses von Unterscheidungen und deren Benennen. Dieser Prozess ist als Konstruktion immer auch eine Frage von Gefühlen und Kognitionen und somit ein vitales Geschehen eines menschlichen Geistes und Körpers. Letzterer bildet in dem Modell von musikalischer Wirklichkeit sozusagen den Nährboden der Pyramide. Was „Musik“ ausmacht, ist ein subjektgebundenes Unterscheidungsmanagement. Aus diesem Grund erscheint es für Musikpädagogen lohnenswert, das Subjekt im Blick zu behalten.

Die Skizze der subjektiven Musikerziehung stellte einige der wesentlichen Aussagen dieser Philosophie der Musikerziehung vor. Was die nun folgenden Ausführungen zu leisten versuchen, ist ein detaillierter Nachweis, wie man zu solchen Aussagen gelangt. Das Ziel ist eine schlüssige Argumentation, eine Kette von möglichst widerspruchsfreien Hypothesen, die eine Theorie ausmachen. Diese Schrift ist der Versuch zu solch einer Theorie der Musikerziehung, angesiedelt im Diskurs der „Philosophies of Music Education“. Das hat auch stilistische Konsequenzen. In der vorliegenden Theorie dienen die Beispiele bestenfalls der Veranschaulichung, aber praxisrelevante Unterrichtsvorschläge wird man darin vermissen. Abgesehen davon, wird die wissenschaftliche Diskussionsebene der Philosophien der Musikerziehung dazu genutzt, bestimmte Argumentationen tiefer auszuloten, als es vielleicht in einer didaktischen Schrift angezeigt wäre. Ein gewisser Eklektizismus lässt sich schon aufgrund der konstruktivistischen Referenztheorien nicht leugnen. Der Ansatz des „big picture“ einer Philosophie der Musikerziehung bedingt außerdem eine teils mosaikhafte Verkettung der theoretischen Aussagen. Beides ist gerechtfertigt, solange die Annahmen möglichst widerspruchsfrei bleiben.