

# **Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik**

Herausgegeben von  
Jürgen Vogt

In Verbindung mit  
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:  
<http://www.zfkm.org/index.html>

## **Elektronischer Artikel**

Niessen, Anne: Wider den bildungspolitischen Zeitgeist.  
Rezension von: Geuen, Heinz; Orgass, Stefan: Partizipation - Relevanz - Kontinuität. Musikalische  
Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive (Aachen: Shaker 2007)

<http://www.zfkm.org/08-niessen.pdf>

© Anne Niessen, 2008 (all rights reserved)

Anne Niessen

## Wider den bildungspolitischen Zeitgeist.

Rezension von: Geuen, Heinz; Orgass, Stefan: Partizipation - Relevanz - Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive (Aachen: Shaker 2007)



Kaum eine Diskussion ist für die allgemeine Pädagogik, aber auch für die Musikpädagogik zurzeit brisanter als die Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards: Welche Kompetenzen sollen SchülerInnen mit Hilfe des Musikunterrichts ausbilden? Wie lässt sich dieser Prozess von Lehrendenseite unterstützen? Sind musikbezogene Kompetenzen messbar? Wie kann man Bildungsstandards formulieren? Welchen Einfluss sollten sie auf die Gestaltung von Musikunterricht ausüben? Es ist unmittelbar einsichtig, dass grundsätzliche Fragen musikpädagogischen Nachdenkens berührt werden: Es geht um die Verbindung zwischen den Erkenntnissen musikpsychologischer bzw. -pädagogischer Forschung und dem pädagogischen Alltag, aber auch um den Zusammenhang zwischen Bildungspolitik, Musikdidaktik und konkreter Unterrichtsgestaltung.

In diesem Sinne versteht sich der Band „Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive“ von Heinz Geuen und Stefan Orgass als eine „Einmischung der Musikdidaktik in bildungspolitische Fragen“ (ebd., S.7), aber auch als kritische Aufarbeitung des Standes der musikdidaktischen Diskussion. Zwei Intentionen der Schrift werden zu Beginn genannt, nämlich ein schwerpunktmäßig von Heinz Geuen angeregter Beitrag zur Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen im Fach Musik (S.7) sowie das Herstellen eines Bezuges zwischen Stefan Orgass’ kommunikativer Musikdidaktik und der gegenwärtigen Bildungspolitik (S.8).

### Die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen

Vehement plädieren Geuen und Orgass vor dem Hintergrund eines „konstruktivistisch grundierten kulturwissenschaftlichen Diskurses“ für eine ganzheitliche Perspektive auf das Thema (S.8): Sie treten angesichts der von der Schulpolitik zurzeit verordneten Normierungstendenzen

für einen offenen, „komplexen und dynamischen“ Kompetenzbegriff ein (S.49), warnen davor, unter Kompetenzen lediglich abprüfbares Wissen zu verstehen (S.48), und begründen ihre Vorbehalte gegenüber der Vermittlung kanonisierten Wissens im Unterricht (S.71). Sie betonen, dass Erfahrung bei der Bildung von Kompetenzen beteiligt sein soll (S.50) und empfehlen für die Leistungsmessung eine Portfolio-Kultur (S.53). Auf diese Weise betonen sie die Chancen der Kompetenzorientierung von Musikunterricht und verweisen gleichzeitig auf die Gefahr einer Trivialisierung schulischen Lernens durch eine zu simpel gedachte Output-Orientierung.

Die Autoren finden in den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen Deutsch eine Fülle von „Qualifikationen, die für eine erfüllte Lebensführung gewinnbringend, wenn nicht sogar existenziell erscheinen“ (S.44). Eine ähnlich sinnvolle Konstruktion für das Fach Musik halten sie prinzipiell für unmöglich, weil die je unterschiedlichen Aneignungsprozesse der Individuen sich nicht systematisieren ließen, weil die Bedeutung solcher Standards für die „Lebenstüchtigkeit“ von Menschen nicht gegeben sei und weil die „musikalischen Wirklichkeiten“ der Individuen sich so unterschiedlich gestalteten (S.45). Aber auch im Fach Deutsch wird immer noch heftig um die Formulierung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards gerungen<sup>1</sup>. Zudem lassen sich die oben für das Fach Musik geäußerten Bedenken auch auf das Fach Deutsch übertragen – zumindest auf Bereiche, die über unmittelbar lebenspraktisch notwendige Fähigkeiten hinausgehen: Auch wenn die Bedeutung sinnentnehmenden Lesens für die Lebenstüchtigkeit der SchülerInnen kaum strittig sein dürfte, sind doch die „Lektüre literarischer Texte“ oder Formen „produktionsorientierten Schreibens“<sup>2</sup> durchaus Bereiche, die für die pragmatische Lebensbewältigung zunächst verzichtbar erscheinen und zudem auf sehr unterschiedliche Lebenswirklichkeiten treffen. Warum dieser Hinweis? Auch wenn der Feststellung zuzustimmen ist, dass im Fach Musik keine für eine sinnvolle Lebensführung unverzichtbaren Qualifikationen vermittelt werden, erscheint es wenig sinnvoll, was auch in anderen Veröffentlichungen gelegentlich geschieht: das Fach in eine Sonderrolle zu drängen, die von einem grundsätzlichen Unterschied zu anderen Fächern ausgeht. Vielmehr sollte es möglich sein, in der Diskussion eines in Aspekten verwandten Faches wie Deutsch nach Anknüpfungsmöglichkeiten für die eigenen Überlegungen zu suchen – gerade in den Bereichen, die sich von unmittelbar lebenspraktisch relevanten Kompetenzen entfernen.

Bei der Beschäftigung mit Phänomenen wie Kompetenzen und Bildungsstandards bekommt man es unmittelbar mit den für das Fach zentralen Begriffen zu tun: Was sind Kompetenzen, was bedeutet Musiklernen, was ist musikalische Bildung? Und es erscheint nahezu unmöglich, die Begriffe mit der eigentlich nötigen Vorsicht und wissenschaftlichen Sorgfalt angemessen zu verwenden. Dazu ist ihre Rezeptionsgeschichte zu verschlungen und facettenreich, sind die Standpunkte zu unterschiedlich und birgt ein Begriff wie „Bildungsstandard“ schon in der Zusammensetzung der Komposita zu viel Sprengstoff. Geuen und Orgass führen einen Begriff von Musiklernen ein, der zwar mit dem Kern ihres Anliegens zu tun hat, aber doch wichtige Fragen offenlässt. Sie definieren Musiklernen nämlich als den „Zusammenhang von ... Wahrnehmung, Deutung, Orientierung, Selbsttätigkeit“ (S.54) im Sinne einer „interaktiven Erweiterung, Differenzie-

---

<sup>1</sup> vgl. z.B. die Stellungnahmen des SDD zu den nationalen Bildungsstandards unter [http://www.symposion-deutschdidaktik.de/home/index,id,49,selid,79,type,VAL\\_MEMO.html](http://www.symposion-deutschdidaktik.de/home/index,id,49,selid,79,type,VAL_MEMO.html), Stand: 6.2.2008

<sup>2</sup> vgl. Kernlehrpläne NRW, Gymnasium, Deutsch (G8). Im Internet: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/> (Stand: 16.2.2008)

rung und gegebenenfalls Korrektur erster Bedeutungszuweisungen zur Musik“ (S.36, s.a. S.54). An dieser Stelle kann sicher keine differenzierte Kritik der konstruktivistisch geprägten Theorie der Bedeutungszuweisungen vorgenommen werden, die Stefan Orgass an anderer Stelle entfaltet hat, aber einige kritische Fragen seien auf der Grundlage des vorliegenden Textes doch erlaubt: Die Erwünschtheit von Korrektur impliziert doch, dass es unangemessene oder gar falsche Bedeutungszuweisungen gibt. Welcher Maßstab aber entscheidet über die Angemessenheit? Gerade wenn die Autoren eine konstruktivistische Grundhaltung einnehmen, müssten sie darüber genauer Auskunft erteilen.

Ihren Begriff von musikalischer Bildung entwerfen sie anknüpfend an den Bildungsbegriff der kommunikativen Pädagogik von Klaus Schaller: „Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in zwischenleiblichen Interaktionen“ (S.38). Angesichts der Ähnlichkeit der Bestimmungen stellt sich die Frage nach dem Unterschied dieses Begriffs musikalischer Bildung zum oben angeführten Begriff des Musiklernens: Beide haben mit musikbezogenen Bedeutungszuweisungen zu tun und beide vollziehen sich per definitionem interaktiv. [intersubjektiv]

So verdienstvoll der Versuch einerseits ist, die komplexe Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen im Fach aufzugreifen und voranzutreiben, so wenig führt der geschilderte Umgang mit zentralen Begriffen zu einer Klärung des ohnehin unübersichtlichen Feldes – auch wenn nach wie vor das Festhalten der Autoren an konstruktivistischem Gedankengut in diesem Zusammenhang nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden soll, weil es Akzente setzt, die dem bildungspolitischen Zeitgeist zuwider laufen und zu einer dringend gebotenen Diskussion einladen.

## **Stefan Orgass’ kommunikative Musikdidaktik und die gegenwärtige Bildungspolitik**

Stefan Orgass’ kommunikative Musikdidaktik will für die beim Nachdenken über Bildungsstandards entstehenden normativen Probleme Lösungsvorschläge bieten (S.8). In diesem Kontext beharren die Autoren auf demokratischen Grundsätzen bei der Gestaltung von Musikunterricht – gerade angesichts der partiellen Entmündigung von LehrerInnen und SchülerInnen, wie sie in Zeiten der Einführung des Zentralabiturs von ihnen zu Recht angeprangert wird (S.79). Auch ihr Hinweis auf die Heterogenität von Schulklassen erscheint angesichts solcher Instrumente wie Vergleichsarbeiten und Bildungsstandards wichtig (S.24). Die Autoren verschweigen zudem nicht das grundsätzlich problematische Zusammenspiel zwischen Lehren und Lernen (u.a. S.81-82), das zwar in einigen allgemein-didaktischen Ansätzen ins Zentrum des Nachdenkens gerückt wird, auf das aber auch in der Musikdidaktik nicht oft genug verwiesen werden kann<sup>3</sup>.

Die Autoren setzen die drei zentralen Merkmale, die Unterricht ihrer Meinung nach aufweisen bzw. ermöglichen sollte, folgendermaßen miteinander in Beziehung: *Kontinuität* im Sinne des Interesses an einer weiteren Beschäftigung mit der im Unterricht behandelten Musik wird von

---

<sup>3</sup> vgl. die häufig zitierte konstruktivistische Pädagogik, aber auch beispielsweise die Bildungsgangdidaktik: Meyer, Meinert A. (2005) Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Im Internet: <http://home.arcor.de/zfkm/05-meyer.pdf> (Stand: 10.2.2007)

den Lernenden dann intendiert, wenn sie diese Musik als für sich relevant wahrnehmen. Die Zuschreibung von *Relevanz* wiederum findet „primär“ dann statt, wenn im Unterricht *Partizipation* erlebt wurde (S.72-73). Es stellt sich die Frage, ob das Erleben von Partizipation, das sicherlich pädagogisch und politisch wünschenswert ist, tatsächlich eine derart wichtige Voraussetzung darstellt für die Einschätzung von Musik als für die eigene Person relevant. Was ist mit prägenden musikbezogenen Erfahrungen, die ohne die Möglichkeit zur Partizipation im engeren Sinne gesammelt wurden? Unter neurobiologisch-kognitivistischer Perspektive entwerfen die Autoren anschließend einen Begriff von Partizipation, der sich „schon im Rahmen der Konstitution des Gegenstandes“ verwirklicht (S.74). Wenn Begriffe auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich bestimmt werden, kann das zu Verwirrung führen: Wird der Begriff der Partizipation auf einer so basalen Ebene angesiedelt, gibt es kein Musikhören ohne Partizipation. Damit verliert der Begriff seine (bildungs-) politische Stoßkraft, die im zunächst ausgeführten Sinne sein Charakteristikum war. Konsequenterweise müsste also im folgenden jeweils kenntlich gemacht werden, in welchem Sinne Partizipation gemeint ist, damit keine Missverständnisse entstehen.

Wer es in Angriff nimmt, eine musikdidaktische Skizze zu entwerfen, muss sich daran messen lassen, welche Aussagekraft seine zentralen Thesen für den unterrichtlichen Alltag besitzen. Ein Musiklehrer oder eine Musiklehrerin, der oder die diesen Text liest, mag sich also beispielsweise fragen, wie sie bzw. er seinen SchülerInnen Partizipation im Sinne einer Mitgestaltung des Musikunterrichts ermöglichen kann. Die Autoren unterbreiten dazu konkrete Vorschläge (S.94-97), räumen aber auch ein, dass es Probleme geben kann, die eine gemeinsame Themenfindung behindern – auf Seiten der Schulorganisation, aber auch auf Seiten der SchülerInnen, wenn diese kommunikativ „ungeübt“ sind. Dann sollten die LehrerInnen vielfältige Lernangebote unterbreiten und versuchen, die SchülerInnen möglichst bald in die Planung des Unterrichts einzubinden (S.107-108). Gut, dass die Autoren diese kritische Nachfrage vorweg nehmen und einer Antwort darauf nicht ausweichen! Ihr Hinweis gibt zu der Vermutung Anlass, dass sich die von ihnen geforderten Prinzipien des Unterrichts noch besser im Kontext einer neu gestalteten Schule verwirklichen ließen, wie sie zurzeit in einigen reformorientierten Schulen auch innerhalb des staatlichen Schulwesens realisiert wird, mit Abschaffung des Fachprinzips und des zeitlichen Korsetts, mit Stärkung des selbständigen Lernens der SchülerInnen von Anfang an und mit der Individualisierung von Leistungsmessung, die die Autoren mit ihrem Plädoyer für eine Portfolio-Kultur ebenfalls fordern. Eine solche Vision würde zwar zu Recht die Frage nach der Alltagstauglichkeit der vorgelegten Didaktik im bestehenden Schulsystem provozieren, aber die Ausführungen der Autoren scheinen in eine solcherart „neu gedachte“ Schule gut zu passen; allein das spricht für sie.

Wie, so könnte eine weitere Frage lesender Musiklehrender lauten, kann der den Autoren besonders wichtige Umgang mit der Vielgestaltigkeit von Musik, der sich als Forderung wie ein roter Faden durch das Buch zieht, mit den SchülerInnen gelingen? Als erste wichtige Maßgabe des Musikunterrichts formulieren Geuen und Orgass: Die Vielfalt der Musik soll zur Geltung kommen. Die zweite wichtige Maßgabe sei ein prinzipielles Interesse der SchülerInnen an dieser Vielgestaltigkeit, womit keine Übernahme von Wertungen und Relevanzen verbunden sei. Darauf müssten sich die am Musikunterricht Beteiligten einigen (S.100-101). Und was, wenn dieses Interesse nicht konsensfähig ist? Wenn eine Einigung über diesen Punkt nicht erzielt werden kann, so antworten die Autoren auf den imaginären Einwand, dann müsse das Interesse an der Vielgestaltigkeit der Musik eben eingefordert werden (S.103). Gesprächsregeln können und sollen

sicherlich eingefordert werden, aber ist das auch mit Interesse möglich? An diesem Punkt offenbart sich das Dilemma von Schule als Institution in aller Deutlichkeit: Die SchülerInnen sollen sich „freiwillig“ auf etwas einigen, dem sie zuletzt ohnehin nicht ausweichen können. Eine Wahl jedenfalls hatten sie von vorneherein nicht, weshalb es auch nicht legitim erscheint, von einer „Einigung“ zu sprechen. Zu würdigen ist auch hier, dass die Autoren diese Frage nicht offen lassen, aber sie riskieren mit der Antwort, dass ihr zutiefst demokratisches Anliegen (S.79) desavouiert erscheint – oder dass zumindest seine Grenzen im existierenden Schulsystem aufgezeigt werden.

## **Die Einmischung in den musikdidaktischen Diskurs**

Das Buch versteht sich als Anstoß zu einem „nicht nur wissenschaftsinternen“ Diskurs (S.116) und die Autoren äußern den Wunsch, „den Blick auf den Musikunterricht zu behalten und anhand von Beispielen und geschilderten Unterrichtsszenarien Maximen musikpädagogischen Handelns zu illustrieren“ (S.8-9). Noch einmal soll die Frage aufgegriffen werden, ob das Buch den selbst gesetzten Ansprüchen gerecht wird: Werden die dargelegten Maximen so deutlich, dass LehrerInnen im Schulalltag etwas mit ihnen anfangen können? Als im engeren Sinne unterrichtspraktisch erscheinen über die oben erwähnten Aspekte hinaus zum Beispiel folgende Bausteine: zunächst der Hinweis auf die begrenzte Realisierbarkeit des Anspruches, mit Hilfe des Lehrens bei den SchülerInnen Lernprozesse anzustoßen (S.43). Ähnlich unterrichtspraktisch relevant ist die Aufforderung, mit den SchülerInnen eine Art Erinnerungskultur zu pflegen, die ihnen die eigenen Lernwege ins Bewusstsein hebt (S.69). Darüber hinaus empfehlen die Autoren zur Thematisierung der Vielgestaltigkeit von Musik Werke, z.B. musikalische Collagen oder Paare von Musikstücken, die extrem unterschiedlich gestaltet sind - indem sie beispielsweise das Prinzip der Wiederholung realisieren bzw. das gerade nicht tun (S.104-106).

Für die Rezeption dieser und anderer Hinweise hinderlich erweist sich allerdings die stellenweise verschachtelte Diktion des Textes mit zahlreichen Nominalisierungen und Nebensätzen; eine häufig nicht ganz klare Verwendung von Begriffen erschwert das Verständnis zusätzlich, so dass zu befürchten steht, dass der Band nicht in extenso von denen gelesen wird, die die Lektüre u.a. angeht, von PolitikerInnen nämlich und Lehrenden, die beide von unterschiedlicher Seite her massiven Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsalltags im Fach Musik nehmen. Eine Rezeption der in diesem Buch festgehaltenen Ideen wäre aber doch zu wünschen, denn die zentrale Forderung der Autoren, auf einer individuell geprägten Beschäftigung mit der Vielgestaltigkeit von Musik im Unterricht zu beharren, kann gerade zurzeit nicht deutlich genug zu Gehör gebracht werden.