

Hans Jünger

Inhaltsauswahl im Musikunterricht. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einem fachspezifischen Problem

Die Frage, womit sich Schüler im Unterricht beschäftigen sollen, stellt sich allen Schulfächern. Allerdings wird die Diskussion selten so heftig geführt wie derzeit in der Musikdidaktik. Zu dem Streit, der sich 2004 an dem Werkekanon der Konrad-Adenauer-Stiftung entzündet hat [vgl. Kaiser 2006], findet man in anderen Fächern kaum Parallelen. Zwar gibt es in Mathematik oder Englisch Auseinandersetzungen über methodische Ansätze wie Mengenlehre oder Immersion. Aber die basalen Inhalte - Grundrechenarten, Grundwortschatz - stehen dort nicht zur Debatte.

Einen solchen Konsens gibt es in der Musikdidaktik nicht. Bei den Inhalten des Musikunterrichts besteht offenbar ein ganz besonderer Klärungsbedarf. Befragt man die vielen musikdidaktischen Konzeptionen oder auch die Lehrpläne darüber, welche Inhalte Musikunterricht haben soll, wer diese bestimmen soll und nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden sollen, so findet man ein weites Feld unterschiedlichster Aussagen vor. Zu diesem theoretischen Defizit kommt ein empirisches: Es fehlt an systematisch erhobenen Informationen über die Realität des Musikunterrichts, über die Inhalte, mit denen die Schüler tatsächlich konfrontiert werden, und über die Prozesse, die zur Auswahl dieser Inhalte führen.

Die folgenden Überlegungen sollen zur theoretischen Klärung beitragen und eine empirische Studie zu den Inhaltsauswahlprozessen für Musikunterricht vorbereiten. Ich will zuerst den Begriff des Unterrichtsinhalts genauer bestimmen (3.), dann die Besonderheiten der Inhalte des Musikunterrichts herausarbeiten (4.) und schließlich vorläufige Konsequenzen für Schulpraxis und Lehrerbildung formulieren (5.).

Dabei werde ich mich des Begriffsapparats der Tätigkeitstheorie (bzw. Aktivitätstheorie) bedienen, wie sie von der kulturhistorischen Schule um Lew S. Wygotski, insbesondere von Alexej N. Leontjew [vgl. Leontjew 1977] entwickelt worden ist. Der Tätigkeitsbegriff scheint mir besser als Aebli's Handlungs-begriff oder der Praxisbegriff von Aristoteles geeignet, das spezifische Problem herauszuarbeiten, das der Musikunterricht mit seinen Inhalten hat.

Die Tätigkeitstheorie ist in der Erziehungswissenschaft bislang nur wenig rezipiert worden - am ehesten noch in der Sonderpädagogik [vgl. Fichtner 1996, Jantzen 2001]. Auch in der Musikwissenschaft spielt dieser Ansatz so gut wie keine Rolle - Strohs Versuch, den Tätigkeitsbegriff für die Musikpsychologie nutzbar zu machen [vgl. Stroh 1984], ist von niemandem aufgegriffen worden.

Deswegen möchte ich, bevor ich auf die Frage der Unterrichtsinhalte eingehe, zunächst einige Begriffsbestimmungen und Grundannahmen der Tätigkeitstheorie referieren (1.) und dann diese Begrifflichkeit auf das Lernen und auf den Unterricht anwenden (2.).

Deswegen möchte ich, bevor ich auf die Frage der Unterrichtsinhalte eingehe, zunächst einige Begriffsbestimmungen und Grundannahmen der Tätigkeitstheorie referieren (1.) und dann diese Begrifflichkeit auf das Lernen und auf den Unterricht anwenden (2.).

1. Tätigkeit

'Tätigkeit' ist die Grundkategorie der Tätigkeitstheorie. Sie dient zur Beschreibung der Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt. Dabei ist sowohl an die natürliche Umwelt zu denken (wie bei der Tätigkeit des Holzfällers) als auch an die soziale (etwa bei der Tätigkeit des Lehrers). Als Tätigkeit verstanden wird vor allem die menschliche Arbeit, daneben aber auch Spiel, politische und kulturelle Aktivitäten usw.

Bei der Untersuchung von Tätigkeiten geht die Tätigkeitstheorie von fünf Grundannahmen aus. Die erste - und für die Frage der Unterrichtsinhalte fruchtbarste - ist die Annahme, dass die Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt *hierarchisch strukturiert* sind. Leontjew unterscheidet drei Ebenen: Tätigkeit (auch als „Aktivität“ übersetzt), Handlung (auch „Aktion“) und Operation.

Unter *Tätigkeiten* versteht er eher umfassende Lebenseinheiten. Das entspricht unserem Alltagssprachgebrauch, wenn wir von „Tätigkeit“ wie von einem Zustand sprechen (wir sagen z.B.: Herr X „ist“ als Lehrer tätig). Wir denken auch weniger an Ziele, die relativ kurzfristig durch die Tätigkeit erreicht werden sollen, sondern an Motive, die die Tätigkeit über einen größeren Zeitraum hin antreiben (z.B. kann das Motiv, unseren eigenen Lebensunterhalt zu finanzieren, uns zu langjähriger Berufstätigkeit veranlassen).

Zu jeder Tätigkeit gehört ein Repertoire von *Handlungen*. Das sind vergleichsweise überschaubare Einheiten, die eher Ereignischarakter haben und auf absehbare Ziele gerichtet sind. (Zur Berufstätigkeit des Musiklehrers gehören z.B. Handlungen wie das Einstudieren eines Liedes oder das Korrigieren einer Klassenarbeit).

Handlungen wiederum werden durch geeignete *Operationen* realisiert. Das sind die kleinsten Interaktionseinheiten - Verfahren, die im Rahmen einer Handlung eingesetzt werden, um das Handlungsziel zu erreichen. (Beim Einstudieren eines Liedes ist es z.B. hilfreich, das Lied vorzusingen oder den Klassengesang mit Akkorden zu begleiten.) Anders als Handlungen müssen solche Operationen nicht bewusst ablaufen - oft sind sie automatisiert. Deshalb können sie auch an Maschinen delegiert werden. Welche Operationen jeweils eingesetzt werden, hängt von den aktuellen Bedingungen ab. (Beim Begleiten

des Klassengesangs werde ich z.B. je nach Situation das Klavier, die Gitarre oder eine Playback-CD verwenden.)

Handlungen, Tätigkeiten und Operationen sind einander nicht fest zugeordnet - eine Tätigkeit kann durch unterschiedliche Handlungen, eine Handlung durch unterschiedliche Operationen realisiert werden. Es gibt auch keine feste Zuordnung menschlicher Lebensäußerungen zu den drei Ebenen - ob ein Vorgang als Tätigkeit, Handlung oder Operation betrachtet wird, hängt jeweils vom Kontext ab, in dem der Vorgang stattfindet, und von der Perspektive, die der Betrachter einnimmt.

Dazu kommt, dass sich Handlungen zu Operationen entwickeln können, z.B. wenn eine Handlung Routine wird und automatisiert abläuft. Ebenso können Tätigkeiten zu Handlungen im Rahmen anderer Tätigkeiten werden usw. (Deshalb kann man im Kauf einer Eintrittskarte eine Operation sehen - die würde dann zu der Handlung Opernbesuch gehören. Man kann darin aber ebenso gut auch eine Handlung sehen, die ihrerseits durch Operationen wie Internetrecherche oder Telefonanruf verwirklicht und zum Ziel geführt wird. Und „Klavierspielen“ kann eine Tätigkeit sein, die jemand lebenslang als Hobby betreibt, aber auch eine Handlung, die zur Tätigkeit des Musiklehrers gehört.)

Die zweite Grundannahme ist die der *Objektorientierung* menschlicher Tätigkeit. Tätigkeit liegt dann vor, wenn ein menschliches Subjekt mit einem Gegenstand aus seiner natürlichen oder sozialen Umwelt interagiert. Dabei muss es sich nicht um materielle Objekte handeln (wie die Bäume, auf die sich die Tätigkeit des Holzfällers richtet), sondern es können auch ideelle Objekte sein (wie z.B. die Notenschrift, auf die sich die Tätigkeit des Musiklehrers richtet).

Überhaupt können - das ist die dritte Grundannahme - äußere Tätigkeiten *internalisiert* und in mentale Prozesse umgeformt werden. Das ist z.B. der Fall beim inneren Probehandeln, beim Planen und Entwerfen. Umgekehrt können solche inneren Tätigkeiten auch wieder *externalisiert* werden - Pläne können durchgeführt, Konzeptionen realisiert werden.

Grundannahme 4 ist die der *Werkzeugvermittlung*. Die Tätigkeitstheorie geht davon aus, dass die Interaktionen mit der Realität immer durch materielle und ideelle Werkzeuge und Hilfsmittel vermittelt sind (der Holzfäller bedient sich der Axt, der Lehrers des Lehrervortrags). Dabei beschränkt sich die Funktion der Werkzeuge nicht allein auf die Herstellung des Kontakts zwischen Subjekt und Objekt. Weil den Werkzeugen menschliche Erfahrungen anhaften, weil in ihren Struktureigenschaften und im Wissen über ihre Handhabung gewissermaßen Erfahrung gespeichert ist, können sie die jeweilige Tätigkeit formen. (Eine Axt muss ja ganz anders gehandhabt werden als z.B. eine Kettensäge, und die Methode Lehrervortrag formt die Tätigkeit des Lehrers in anderer Weise als z.B. offener Unterricht.)

Die fünfte Grundannahme lautet: Alle Tätigkeiten sind *dynamisch*, d. h. sie verändern sich unaufhörlich. Bei der Analyse von Tätigkeiten muss daher der Prozess ihrer Entstehung und Entwicklung bis zur aktuellen Ausformung immer

mit einbezogen werden. So versteht man Offenen Unterricht erst dann richtig, wenn man - der „genetischen Methode“ entsprechend - die vorangegangenen Entwicklungsstadien der Lehrmethodik (Vortrag, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit) mitdenkt.

2. Lernen

Eine zentrale Rolle bei der Entwicklung menschlicher Tätigkeiten spielen Lernprozesse. Um deren Funktion näher zu bestimmen, treffe ich zunächst zwei Unterscheidungen.

Die erste betrifft zwei Ebenen, auf denen sich Lernprozesse vollziehen. Lernen besteht einerseits darin, dass eine Tätigkeit auf Grund gemachter Erfahrung an die Realität angepasst wird. Wir lernen am Gegenstand - an einer Geige, an einem Notentext usw. Diesen Prozess nenne ich „*Lernen an etwas*“. Andererseits wird die Tätigkeit aber auch durch soziale Einflüsse verändert. Sie entwickelt sich dadurch, dass die tätigen Subjekte voneinander lernen - vom Lehrer, von Mitschülern usw. Diese zweite Ebene nenne ich „*Lernen von jemand*“. Natürlich wirken beide Komponenten immer zusammen, allerdings von Fall zu Fall in unterschiedlicher Gewichtung.

Bei der zweiten Unterscheidung geht es um den Grad der Spezialisierung des Lernens. Lernen ist zwar ein selbstverständlicher Bestandteil jeder Tätigkeit, aber Tätigkeiten unterscheiden sich darin, wie sehr sie das Lernen in den Mittelpunkt stellen. Wenn man sich - wieder die genetische Methode anwendend - die Phylogenese des menschlichen Lernens ansieht, stellt man fest, dass mit zunehmender Spezialisierung des Lernens auch die Bedeutung der sozialen Komponente zunimmt. Die folgenden vier Entwicklungsstufen lassen sich gut voneinander abgrenzen:

- Stufe 1 - *Zusammenarbeit*: Wenn Menschen als Kollegen zusammenarbeiten, lernen sie miteinander und voneinander. Sie machen miteinander Erfahrungen mit dem Gegenstand ihrer Tätigkeit, und sie erwerben voneinander Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese Art des Lernens findet z.B. statt im Rahmen der Tätigkeit des Orchestermusikers: Man probt gemeinsam neue Stücke, fachsimpelt über Instrumente, tauscht Fingersätze aus usw.
- Stufe 2 - *Ausbildung*: Auch hier gibt es eine gemeinsame Tätigkeit. Aber es herrscht eine klare Rollenverteilung zwischen Meister und Lehrling: Der Geigenbaumeister z.B. - in der Tätigkeit bereits erfahren - lehrt den Auszubildenden, der sich die Tätigkeit erst aneignen will. D. h. dass wir es auf dieser Stufe mit drei Tätigkeiten zu tun haben. Zu der „eigentlichen“ Tätigkeit des Geigenbauens kommen - sozusagen auf der Metaebene - noch die „Lehrtätigkeit“ des Meisters und die „Lerntätigkeit“ des Lehrlings hinzu.
- Stufe 3 - *Unterricht*: Wie bei der vorangegangenen Stufe gibt es eine klare Rollenverteilung: Lehrer und Schüler. Aber gegenüber der Ausbildung haben sich im Unterricht die Lehrtätigkeit und die Lerntätigkeit weiter verselbständigt.

Sie sind nicht mehr in die anzueignende Tätigkeit eingebettet, sondern nur noch auf diese Tätigkeit gerichtet. Die anzueignende Tätigkeit wird im Unterricht selbst gar nicht ausgeübt, sondern hat lediglich die Funktion einer „Referenzfähigkeit“ oder „Bezugsfähigkeit“. Der Geigenprofessor z.B. bereitet seine Studentin auf die Tätigkeit der Orchestermusikerin vor. Aber die Studentin übt diese Tätigkeit noch nicht aus. Dass sie im Hochschulorchester spielt, gehört immer noch zu ihrer Lerntätigkeit - es ist sozusagen noch nicht der „Ernst des Lebens“. (Wenn sie dagegen "Mucken" spielt, d. h. Engagements außerhalb der Hochschule hat, dann ist sie zwar als Orchestermusikerin tätig, aber nicht als Studentin).

- Stufe 4 - *allgemein bildender Unterricht*: Hier sind Lehr- und Lerntätigkeit noch weiter emanzipiert. Diese Art von Unterricht richtet sich nicht auf eine einzige "Bezugsfähigkeit", die sich die Schüler aneignen sollen, sondern die Schüler sollen auf eine Vielzahl möglicher Tätigkeiten vorbereitet werden. Der Lehrer lehrt Operationen und Handlungen, die - je nach Kontext - zur Realisierung unterschiedlicher Tätigkeiten beitragen können. Wenn ein Schüler im Musikunterricht z.B. lernt, die beiden Streichinstrumente Geige und Bratsche richtig zu benennen, dann hat er sich eine Operation angeeignet, die er als Geigenbauer genauso gut gebrauchen kann wie als Orchestermusiker oder als Musikkritiker. Welche dieser Tätigkeiten er dann ausüben wird, kann zum Zeitpunkt des allgemein bildenden Unterrichts noch völlig offen bleiben.

Aus tätigkeitstheoretischer Sicht ist allgemein bildender Unterricht also ein Kontext, in dem drei Kategorien von Tätigkeit aufeinander bezogen sind:

- Die *Lehrtätigkeit* wird vom Lehrer ausgeübt. Seine Werkzeuge sind Lehrmethoden (z.B. der Lehrervortrag) und Lehrmittel (z.B. Musikinstrumente). Seine Tätigkeit richtet sich auf die Lerntätigkeit der Schüler - diese soll initiiert und unterstützt werden. Realisiert wird die Lehrtätigkeit durch Handlungen wie z.B. das Erläutern der Funktionsweise der Violine. Zu diesen Handlungen wiederum gehören Operationen wie z.B. das Stimmen einer Geige.

- Die *Lerntätigkeit* wird von den Schülern ausgeübt. Ihre Werkzeuge und Hilfsmittel sind Lernmethoden (z.B. Tonleiterübungen) und Lernmittel (z.B. Notenpapier). Ihre Tätigkeit richtet sich explizit oder implizit auf eine oder mehrere Bezugstätigkeiten und auf deren Komponenten, also auch auf die zugehörigen Handlungen und Operationen - diese sollen erlernt oder weiterentwickelt werden, d. h. Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Ausübung solcher Tätigkeiten erforderlich oder hilfreich sind, sollen erworben werden. Realisiert wird die Lerntätigkeit durch Handlungen wie z.B. das Üben auf einem Instrument und durch Operationen wie z.B. das Eintragen von Fingersätzen.

- Die *Bezugstätigkeiten* selbst werden im Unterricht nicht ausgeübt, sondern sind lediglich die fachspezifischen Bezugspunkte der Lehr- und Lerntätigkeit von Lehrern und Schülern. Es werden aber im Unterricht durchaus einzelne Komponenten der Bezugstätigkeiten ausgeführt - Operationen und auch (z.B. in einem „handlungsorientierten Unterricht“) ganze Handlungen, die dann

außerhalb des Unterrichts zur Realisierung einer Bezugstätigkeit beitragen können. Im Unterricht kann weder die Tätigkeit des Geigenbauers noch die des Orchestermusikers noch die des Konzertkritikers ausgeübt werden. Aber das Eintragen von Fingersätzen oder Spielen von Tonleitern kann im Unterricht geübt werden. Und diese Operationen können außerhalb des Unterrichts zur Tätigkeit eines Orchestermusikers beitragen.

Diese Sichtweise weicht vom Mainstream der tätigkeitstheoretisch orientierten pädagogischen Psychologie ab. Dort spricht man davon, dass sich sowohl die Lerntätigkeit der Schüler als auch die Lehrtätigkeit des Lehrers auf die „Aneignung von gesellschaftlichem Wissen und Können“ richten, das man zur „aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Verkehr“ braucht [vgl. z.B. Giest & Lompscher 2006, 83]. Der traditionelle Inhaltsbegriff wird dadurch nicht in Frage gestellt, ebenso wenig die alleinige Verantwortung des Lehrers für die Inhaltsauswahl. Dagegen bietet die von mir vorgeschlagene Ergänzung der Begriffe „Lehr-“ und „Lerntätigkeit“ durch die „Bezugstätigkeiten“ den Vorteil, etwas mehr Klarheit in das verschwommene Begriffsfeld „Unterrichtsinhalt“ - „Unterrichtsgegenstand“ - „Unterrichtsthema“ - „Unterrichtsstoff“ zu bringen.

3. Inhalt

Wenn man das, womit sich Lehrer und Schüler im Unterricht beschäftigen (und was Didaktiker "Unterrichtsinhalt" zu nennen pflegen), begrifflich genauer fassen will, so macht es einen Unterschied, ob man den Unterricht aus der Perspektive des Schülers oder aus der des Lehrers betrachtet.

Sieht man den Unterricht vor allem als Ort der Lerntätigkeit der Schüler, dann liegt es nahe, die Objekte dieser Lerntätigkeit als Inhalt des Unterrichts zu bezeichnen. Unter „Inhalt“ sind dann die Bezugstätigkeiten zu verstehen, auf die sich die Lerntätigkeit richtet (im Musikunterricht z.B. die Tätigkeit des Orchestermusikers) oder die dazu gehörigen Handlungen (z.B. das Üben einer Orchesterstimme) oder die dazu gehörigen Operationen (z.B. das Stimmen einer Geige). Ein solcher Inhaltsbegriff steht dem Begriff des Lernziels relativ nahe (Inhalt ist das, was die Schüler lernen sollen).

Nimmt man dagegen die Lehrtätigkeit in den Blick, so ist auch ein anderer Sprachgebrauch schlüssig. Unter „Inhalt“ ist dann eine bestimmte Art von Hilfsmitteln zu verstehen, derer sich der Lehrer beim Lehren bedienen muss. Gemeint sind diejenigen Gegenstände, mit denen der Lehrer die Schüler konfrontiert und sich auseinandersetzen lässt, um Einfluss auf ihre Lerntätigkeit zu nehmen. Dabei ist einerseits an materielle Gegenstände zu denken (im Musikunterricht z.B. an eine Violine, die der Lehrer den Schülern zeigt), andererseits aber auch an ideelle Gegenstände (z.B. den Quintenzirkel, den der Lehrer den Schülern erläutert). Ein solcher Inhaltsbegriff steht eher den Begriffen der Methode und des Mediums nahe als dem des Ziels (Inhalt ist etwas, das hilft, Unterrichtsziele zu erreichen).

Ein Lehrer, der Unterricht plant, muss demnach nicht nur eine, sondern zwei „inhaltliche“ Entscheidungen treffen: Er muss sich überlegen, auf welche Tätigkeiten, Handlungen oder Operationen sich die Lerntätigkeit der Schüler richten soll, und er muss sich überlegen, mit welchen materiellen oder ideellen Gegenständen er seine Schüler bei dieser Lerntätigkeit unterstützen will.

Ich schlage vor, für diese beiden Inhaltsbegriffe unterschiedliche Ausdrücke zu verwenden:

- Als *Lerninhalt* bezeichne ich die Bezugstätigkeiten und ihre Komponenten, auf die sich die Lerntätigkeit der Schüler richtet.
- Als *Unterrichtsgegenstand* bezeichne ich die materiellen und ideellen Gegenstände, mit denen der Lehrer die Schüler konfrontiert, um deren Lerntätigkeit zu initiieren und zu steuern.

Zwei (konstruierte) Beispiele sollen diese Begrifflichkeit veranschaulichen:

Lehrer A plant eine *Musikstunde*.

- Er wählt als Bezugstätigkeit eine Freizeittätigkeit aus: die des Opernliebhabers. Aus der Vielzahl der Handlungen, die zu dieser Tätigkeit gehören, greift er den Besuch einer Opernaufführung heraus. Zu dieser Aktion gehört u. a., dass man sich über die Handlung der Oper informiert - diese Operation bestimmt er zum Lerninhalt.
- Als Unterrichtsgegenstand scheint Herrn A das Programmheft von „Carmen“ geeignet zu sein, denn es enthält die übliche Übersicht über die Handlung der Oper enthält und ermöglicht daher die gewünschten Lernprozesse.

Lehrer B plant eine *Mathematikstunde*.

- Als erstes entscheidet er sich für den Lerninhalt: Messen von Längen. Das ist eine Operation, die bei vielen Handlungen (z.B. beim Bauen eines Regals) und im Rahmen vieler Tätigkeiten (z.B. der Berufstätigkeit des Tischlers) anfallen kann.
- Anschließend wählt Herr B als Unterrichtsgegenstand den Zollstock. Das ist ein Lehrmittel, mit dem man das Messen von Längen gut demonstrieren kann.

Diese beiden Beispiele unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf das Schulfach, sondern auch in Bezug auf den Gedankengang, den ich den beiden fiktiven Lehrern unterstelle. Lehrer A geht bei seinen Überlegungen von der Bezugstätigkeit aus und leitet hieraus eine konkrete Operation als Lerninhalt ab. Lehrer B dagegen entscheidet sich direkt für einen Lerninhalt und legitimiert ihn erst nachträglich mit Tätigkeiten, zu denen dieser beitragen könnte. Dieser Unterschied scheint mir typisch für die beiden Fächer Musik und Mathematik zu sein - aus Gründen, die ich im folgenden Abschnitt erläutern werde.

4. Musikunterricht

Bevor ich nun versuche, fachspezifische Besonderheiten der Inhaltsauswahl im Musikunterricht herauszuarbeiten, die vielleicht die Heftigkeit der eingangs erwähnten Kanon-Kontroverse erklären könnten, muss ich zwei Einschränkungen vornehmen. Zum einen verlasse ich an dieser Stelle den festen Boden analytischer Überlegungen und begeben mich in den Bereich der Hypothesenbildung - ich formuliere Vermutungen, die auf unsystematischen Beobachtungen beruhen und der empirischen Überprüfung bedürfen. Zum zweiten beschränke ich mich - stellvertretend für andere Fächer mit ähnlichen Problemlagen - auf einen Vergleich der Schulfächer Musik und Mathematik, denn hier scheinen mir die Unterschiede besonders groß zu sein.

Warum also wird im Fach Musik über Inhalte gestritten, im Fach Mathematik aber nicht? Warum kann der Musiklehrer nicht ebenso selbstverständlich wie der Mathematiklehrer davon ausgehen, dass seine Unterrichtsinhalte bei Schülern und Eltern wenn nicht auf Begeisterung, so doch auf Akzeptanz stoßen werden?

Zunächst ist festzustellen, dass diese Frage nicht die Unterrichtsgegenstände im oben definierten Sinn betrifft, sondern die Lerninhalte. Auch wenn die Konrad-Adenauer-Stiftung (bzw. die Initiative „Bildung der Persönlichkeit“) mit ihrem Werkekanon Musiklehrer auf bestimmte Unterrichtsgegenstände zu verpflichten versucht, so geht es ihr doch letztlich darum, die Schüler bei ihrer Lernfähigkeit auf bestimmte Ziele festzulegen. Sie sollen zur Aneignung bestimmter Tätigkeiten bewegt - plakativ gesprochen: zum Nachwuchspublikum für „klassische Musik“ erzogen - werden. Der Kanon ist lediglich als Mittel gedacht, das helfen soll, dieses Ziel zu erreichen.

Es geht also um Lerninhalte - aber warum gerade um die des Schulfachs Musik? Ich glaube, zwei Besonderheiten dieses Fachs identifiziert zu haben, mit denen sich die Unsicherheit bei der Auswahl der Lerninhalte erklären lässt: Musik unterscheidet sich von Fächern wie Mathematik erstens in Bezug auf die Auftretenswahrscheinlichkeit der Bezugstätigkeiten und zweitens in Bezug auf die Polyvalenz der Lerninhalte.

Mit *Auftretenswahrscheinlichkeit* meine ich die relative Häufigkeit einer Bezugstätigkeit - also die Wahrscheinlichkeit, mit der ein bestimmter Personenkreis die Tätigkeit im Laufe des Lebens ausüben wird. Meine erste Hypothese lautet: Die Auftretenswahrscheinlichkeit mathematikbezogener Tätigkeiten ist deutlich größer als die musikbezogener Tätigkeiten (die Zahl derer, die mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten brauchen, weil sie an der Supermarktkasse jobben, Maschinenbau studieren, in der Freizeit Sudokus lösen, Kassenwart eines Vereins werden oder ihren Lohnsteuerjahresausgleich selbst machen, übersteigt bei weitem die Zahl derer, die musikalische Kompetenz benötigen, weil sie im Kirchenchor singen, regelmäßig in die Disco gehen, Gitarre spielen, als Orchestermusiker arbeiten oder Musikkritiken schreiben).

Es gibt ja auch keinen gesellschaftlichen Konsens, der bestimmte musikbezogene Tätigkeiten zur Norm machen würde. (Im 19. Jahrhundert gab es das noch: Es gehörte sich einfach, dass man die gängigen Kirchenlieder singen konnte.) Aber sehr wohl gibt es solchen gesellschaftlichen Konsens in Bezug auf mathematikbezogene Tätigkeiten: Man geht selbstverständlich davon aus, dass jedermann in der Lage sein muss, seine ökonomische Lebensführung zu bewältigen (sein Bankkonto zu überwachen, seine Ausgaben zu planen usw.).

Nun ist die geringe Auftretenswahrscheinlichkeit der Bezugstätigkeiten noch kein hinreichender Grund dafür, dass man die entsprechenden Lerninhalte in Frage stellt. Der Nachteil könnte ja durch die *Polyvalenz* der Lerninhalte kompensiert werden. Damit meine die Eigenschaft einer Handlung oder Operation, zur Realisierung nicht nur einer, sondern mehrerer Bezugstätigkeiten beizutragen (die Rechenoperation Addieren z.B. ist polyvalent, weil sie sowohl an der Supermarktkasse als auch im Maschinenbau-Studium als auch bei der Steuererklärung gebraucht wird). Solche polyvalenten Operationen „lohnen“ auf jeden Fall, dass man sie sich aneignet, und ein Schulfach, dessen Lerninhalte in hohem Maße polyvalent sind, hat entsprechend weniger Probleme mit deren Legitimation.

Mathematik scheint so ein Fach zu sein. Es lassen sich kaum Bezugstätigkeiten für dieses Fach finden, die ohne die Grundrechenarten oder die Prozentrechnung auskommen. Manche mathematischen Operationen sind natürlich sehr spezifisch - z.B. Vektor- oder Matrizenrechnung. Aber daneben gibt es eben auch eine Vielzahl von polyvalenten Operationen, die praktisch immer oder zumindest so häufig benötigt werden, dass man in einem gewissen Sinn von „Grundkompetenzen“ sprechen kann (wie z.B. bei der Längenmessung). Dass der im vorangegangenen Abschnitt erwähnte Mathematiklehrer B nicht mehr lange überlegt, zu welcher Handlung oder Tätigkeit diese Operation beitragen könnte, ist nachvollziehbar.

Anders sieht es im Fach Musik aus. Hier weisen die Bezugstätigkeiten relativ wenige Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auf. Die Handlungen und Operationen, die z.B. der Opernliebhaber beherrschen muss, sind deutlich andere als die, die ein Hip-Hop-Fan benötigt, und auch zur Tätigkeit des Kirchenmusikers trägt die Fähigkeit, sich in einem Programmheft zurecht zu finden, wenig bei. Es ist überhaupt schwierig, im Fach Musik Lerninhalte ausfindig zu machen, die einigermaßen polyvalent sind. Selbst die Fähigkeit des Notenlesens (ohne die man früher leicht als "musikalischer Alphabet" abgestempelt wurde), ist für eine Vielzahl musikbezogener Tätigkeiten ohne Bedeutung. Musikbezogene Handlungen und Operationen sind offensichtlich so spezifisch, dass es schwer vorstellbar ist, wie eine „Grundausbildung“ aussehen sollte, die auf alle (oder wenigstens auf die meisten) musikbezogenen Tätigkeiten vorbereitet (zur Diskussion um musikalische Grundkompetenzen vgl. z.B. Kaiser 2001).

Meine zweite Hypothese lautet daher: Ein spezifisches Problem des Musikunterrichts besteht im Zusammentreffen zweier Umstände: dem Umstand dass die Bezugstätigkeiten, deren Aneignung dieser Unterricht ermöglichen soll, von geringer Auftretenswahrscheinlichkeit sind (d. h. selten vorkommen), und dem Umstand, dass gleichzeitig die Lerninhalte, die für diesen Unterricht in Frage kommen, von geringer Polyvalenz sind (d. h. immer nur wenigen nützen).

Das bedeutet für den Pflichtmusikunterricht, an dem Schüler ungefragt teilnehmen müssen, (aber auch für den Wahlpflichtmusikunterricht, bei dem die Schüler sich nur für oder gegen das Fach Musik entscheiden konnten) dass Konflikte vorprogrammiert sind. Denn in einer Lerngruppe, die in Bezug auf die musikalischen Neigungen heterogen ist, werden „monovalente“ Lerninhalte immer nur in Ausnahmefällen zu den von den Schülern bevorzugten Tätigkeiten passen. Und es wird zwangsläufig immer Schüler geben, die mit dem, was ihnen da zugemutet wird, nichts anfangen können.

Der Streit über die Lerninhalte des Musikunterrichts lässt sich also - möglicherweise - damit erklären, dass die Inhaltsauswahl im Fach Musik von viel größerer Tragweite ist als in anderen Fächern. Wenn der Mathematiklehrer seinen Schülern zumutet, sich mit Bruchrechnung zu beschäftigen, trifft er damit ja keinerlei Vorentscheidung hinsichtlich der späteren Berufswahl oder Freizeitbeschäftigung. Aber wenn der Musiklehrer einen bestimmten Lerninhalt auswählt, wenn z. B. der oben erwähnte Lehrer A seinen Schülern zumutet, sich mit der Handlung einer Oper zu beschäftigen, dann steckt darin zwangsläufig immer auch der Appell, sich die zugehörige Tätigkeit anzueignen. Wenn es aber darum geht, ob die Schüler später einmal Opernabonnenten oder Rapper werden, dann schlagen die emotionalen Wellen natürlich hoch - kein Wunder, dass Lehrer A sich als erstes über Bezugstätigkeiten Gedanken macht.

Wie gesagt: All dies sind Hypothesen, die auf empirische Überprüfung warten. (Zu untersuchen wäre, wie die Auswahl von Lerninhalten und Unterrichtsgegenständen in den einzelnen Schulfächern tatsächlich vor sich geht, wer darüber entscheidet, mit welchen Lerninhalten sich die Schüler auseinandersetzen, und welche Faktoren diese Entscheidung beeinflussen.) Dennoch möchte ich im folgenden Abschnitt bereits vorläufige Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen ziehen.

5. Konsequenzen

Die tätigkeitstheoretische Analyse von Unterricht hat kritisches Potential. Sie wirft mindestens drei Fragen auf. Die erste betrifft den Stellenwert der Fachinhalte in der Lehrerausbildung. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Lehrtätigkeit des Lehrers in erster Linie auf die Lerntätigkeit der Schüler zu richten hat und erst in zweiter Linie und indirekt auf die Bezugstätigkeiten, dann muss man sich fragen, ob die Lehrerausbildung ihre Schwerpunkte richtig setzt, wenn sie ihre Aufmerksamkeit vorrangig den Fachinhalten widmet und dann erst dem Lehren und Lernen. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht spricht viel für

die Stärkung des erziehungswissenschaftlichen Anteils an den Lehramtsstudiengängen.

Die tätigkeitstheoretische Analyse von Unterricht hat kritisches Potential. Sie wirft mindestens drei Fragen auf. Die erste betrifft den Stellenwert der Fachinhalte in der Lehrerausbildung. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Lehrtätigkeit des Lehrers in erster Linie auf die Lerntätigkeit der Schüler zu richten hat und erst in zweiter Linie und indirekt auf die Bezugstätigkeiten, dann muss man sich fragen, ob die Lehrerausbildung ihre Schwerpunkte richtig setzt, wenn sie ihre Aufmerksamkeit vorrangig den Fachinhalten widmet und dann erst dem Lehren und Lernen. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht spricht viel für die Stärkung des erziehungswissenschaftlichen Anteils an den Lehramtsstudiengängen.

Die zweite Frage betrifft die Legitimation von Lerninhalten. Die Tätigkeitsanalyse macht deutlich, dass Lerninhalte auf den Beitrag befragt werden müssen, den sie zu den außerunterrichtlichen Bezugstätigkeiten der Schüler leisten. Nur als Operationen und Handlungen, die zur Realisierung solcher Tätigkeiten nötig sind, lassen sie sich rechtfertigen. Damit gibt es aus tätigkeitstheoretischer Sicht ein klares Kriterium für die Inhaltsauswahl.

Die dritte Frage betrifft das Subjekt der Inhaltsentscheidungen. Wenn man mit Lerninhalten Handlungen und Operationen meint, die sich Schüler aneignen, damit sie außerhalb und unabhängig von Unterricht die entsprechenden Bezugstätigkeiten ausüben können, dann stellt sich die Frage, mit welchem Recht der Lehrer die Lerninhalte für die Schüler auswählt, oder noch drastischer formuliert: mit welchem Recht der Lehrer sich in die Lebensgestaltung der Schüler einmisch. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht muss man zu dem Ergebnis kommen, dass die Entscheidung über Lerninhalte beim einzelnen Schüler liegen muss.

Diese dritte Schlussfolgerung ist sicher diejenige, die nicht nur der Vorstellung von einem allgemein verbindlichen Werkekanon am radikalsten widerspricht, sondern auch bei praktizierenden Musiklehrern auf die größten Vorbehalte stoßen dürfte. Diese werden - völlig zu Recht - die Frage stellen, wie denn ein Musikunterricht aussehen soll, der den Schülern die Entscheidung über die Lerninhalte überlässt.

Ich habe bereits früher ein einfaches konzeptionelles Modell vorgestellt, das mit den hier vorgetragenen Überlegungen kompatibel ist und eine schlüssige Antwort auf diese Frage gibt [vgl. Jünger 2007]. Es benennt vier Aufgaben, die sich der Schule stellen, wenn sie musikbezogene Bildungsprozesse unterstützen will:

- *Orientierung* - die Schule muss ihre Schüler mit der Vielfalt musikbezogener Tätigkeiten bekannt machen.

OBeratung - die Schule muss bei der Auswahl musikbezogener Tätigkeiten helfen.

- *Kompetenz* - die Schule muss den Erwerb musikbezogener Kompetenzen, und damit die Aneignung der ausgewählten musikbezogenen Tätigkeiten unterstützen.
- *Anwendung* - die Schule muss ihren Schülern die Anwendung der erworbenen Kompetenzen, d. h. die Ausübung der ausgewählten musikbezogenen Tätigkeiten ermöglichen.

Die ersten beiden Aufgaben sind unproblematisch - sie setzen noch keine Entscheidung des Schülers voraus. Orientierung und Beratung können also durchaus im Rahmen von *Pflichtunterricht* stattfinden, der alle mit allem (exemplarisch) bekannt macht. Kompetenzerwerb und Anwendung dagegen sind in interessenheterogenen Lerngruppen nur ansatzweise möglich. Die Aneignung der von jedem Schüler für sich ausgewählten Tätigkeiten kann im Pflichtunterricht nur initiiert werden.

Der systematische Erwerb musikbezogener Fähigkeiten kann daher nur im *Wahlunterricht* stattfinden, in den Ensembles, Arbeitsgemeinschaften, Neigungskurse usw., die die Schule aus eigener Kraft oder in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern anbietet. Hier kann jeder Schüler frei über Teilnahme oder Verzicht entscheiden, und der Musiklehrer kann von interessenhomogenen Lerngruppen ausgehen, in denen alle Teilnehmer sich dieselbe musikbezogene Tätigkeit aneignen wollen.

Auf diese Weise kann die Institution Schule den spezifischen Anforderungen des Schulfachs Musik gerecht werden. Von Vorstellungen eines systematisch Kompetenz aufbauenden Pflichtmusikunterrichts, wie er neuerdings wieder propagiert wird [s. Jank 2005], muss man sich dann aber verabschieden.

Literatur

0Fichtner, Bernd (1996): Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien (= Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien). Marburg: BdWi

1Giest, Hartmut & Lompscher, Joachim (2006): Lerntätigkeit - Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht (= International Cultural-historical Human Sciences Band 15). Berlin: Lehmanns Media

2Jank, Werner (2005): Aufbauender Musikunterricht, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin Cornelsen, S. 92ff.

- Jantzen, Wolfgang (Hg.)(2001): Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik (= Beiträge zur Integration). Neuwied: Luchterhand

- Jünger, Hans (2007): Vom Kopf auf die Füße! Musikalische Bildung im Schulalter - Überlegungen zu einem institutionsübergreifenden Gesamtkonzept, in: Diskussion Musikpädagogik 35, S. 51-55

- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs, in: Musik & Bildung, S. 5-10

- Kaiser, Hermann J., u. a. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio

- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart: Klett

- Lompscher, Joachim & Giest, Hartmut (2006): Tätigkeit, Lerntätigkeit, Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung (= International Cultural-historical Human Sciences Bd. 19). Berlin: Lehmanns Media

- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart: Bernd Marohl

Veröffentlicht in: Jürgen Vogt / Christian Rolle / Frauke Heß (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Berlin: LIT 2010, S. 135-148