

Thomas Ott

Zu Wilfried Gruhn: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim / Zürich / New York (Georg Olms Verlag) 2003

In: diskussion musikpädagogik 22 (2004)

Wilfried Gruhns Buch zielt auf eine neue „philosophy“ der Musikpädagogik. Der amerikanische Terminus verweist für ihn (im Unterschied zur deutschen „Philosophie“) in eher pragmatischem Sinn auf einen allgemeinen theoretischen Begründungsanspruch, „eine klare theoretische Grundlage zur Einbettung der Lernaktivitäten und Organisationsformen in ein (musik)pädagogisches Gesamtkonzept“ – jenseits des vorfindlichen postmodernen Pragmatismus des gegenwärtigen Musikunterrichts mit seinen vielen eher zufälligen und situationsbedingten Aktivitäten, die von immer neuen punktuellen Unterrichtsmodellen aus dem Angebot von Fachverbänden und Zeitschriften in Gang gehalten werden. Dabei wird, so Gruhn, die erste, grundlegende und zentrale Aufgabe des Musikunterrichts in der Regel vernachlässigt: den musikalischen Spracherwerb aller – „oder möglichst vieler“ – zu sichern. Der müsste sich analog zum Aufbau sprachlicher Kompetenz vollziehen, die das Kind kommunikativ handelnd erwirbt, also hörend und selbst sprechend – und nicht indem man es über grammatische Strukturen belehrt. Gruhns Idee einer „genuin musikalischen Kompetenz“ hat zunächst einmal nichts mit Notenlehre und musiktheoretischen oder musikhistorischen Kenntnissen zu tun. Er geht vielmehr konsequent davon aus, dass musikalische Denkstrukturen sich aus einfachen Strukturen musikpraktischen Handelns entwickeln. Um musikalisch sinnvoll zu handeln, sind – wie beim Spracherwerb - begriffliche Benennungen nicht notwendig, und wie beim Sprechenlernen geht es beim musikalischen Kompetenzerwerb zunächst nicht um Artefakte, sondern um einfache Strukturen ohne Kunstanspruch, mithin eher um eigene musikalische Produktion und Improvisation statt um Reproduktion.

Gruhn bezieht sich u.a. auf Ideen von Heinrich Jacoby (der schon in den 20er Jahren den Spracherwerb als Modell für das Musikklernen heranzog), auf das Handlungskonzept der kognitiven Psychologie (Aebli) und auf anglo-amerikanische Autoren: Elliott, Bennet, Jeanne Bamberger. Im Anschluss an Bamberger hat Gruhn schon in früheren Veröffentlichungen mit dem Repräsentationsbegriff gearbeitet: Erlernte Konzepte werden wiedererkannt, weil sie als Ergebnis von Lernprozessen im Gehirn (oder Bewusstsein) repräsentiert sind. Wie hat man sich das vorzustellen? Im sprachanalo-

gen, also handlungsbezogenen („prozeduralen“) Musiklernen, wie Gruhn es für alle Kinder fordert, kommt es zu einer „figuralen“ Repräsentation, die die physische Erfahrung des Lernhandelns aufbewahrt. Sie gerinnt irgendwann zu einer „formalen“ Repräsentation, die das gelernte Konzept als ganzheitliche Vorstellung symbolisiert (z.B. die Vorstellung eines Dreiklangs). Die formale Repräsentation kann jederzeit wieder in die Erfahrung, die Operation zurückübersetzt werden, die im Zentrum des Lernprozesses stand (z.B. das Experimentieren mit Terzen und Quinten, das zur Entdeckung des Dreiklangs führte). Der Dreiklang in seiner formalen Repräsentation ist also viel tiefer im musikalischen Bewusstsein verankert als der musiktheoretische Begriff des Dreiklangs, den man als Abstraktum, als Element „deklarativen Wissens“ in der Musiktheorie-Stunde kennen gelernt hat.

Der Gegensatz von „deklarativem“ und „prozeduralem“ Wissen, von verbalem und im eigentlichen Sinne musikalischem Lernen ist für Gruhns musikpädagogische Philosophie fundamental. Wir tragen nämlich, so seine Kritik, viel zu viel deklaratives Wissen an die Schüler heran, ohne dass sie Musik zuvor musikalisch – und das heißt: prozedural – erfahren hätten. Musiktheorie, Formenlehre, Musikgeschichte, Medientheorie sind Felder vordergründigen und wenig nachhaltigen Lernens, wenn sie sich nicht auf eine zuvor erworbene genuin musikalische Kompetenz beziehen können. Gruhn spart hier nicht mit Kritik insbesondere auch am gymnasialen Musikunterricht. Nicht nur das – er unterzieht eine Reihe von gängigen Argumentationsmustern für den Musikunterricht einer Tauglichkeitsprüfung, die in der Regel negativ ausfällt. Orientiere man sich am eigenen kulturellen Erbe, das es zu tradieren gelte, so verliere man die plurale, interkulturelle Wirklichkeit des Musiklebens aus dem Blick. Gerade diese Pluralität erfordere es, allen Kindern eine gemeinsame musikalische Grundkompetenz zu vermitteln. Die Orientierung an Schülerbedürfnissen definiere diese oft unzulänglich und vordergründig auf medial produzierte Interessen bezogen. Die Motivation zum Lernen erwachse aber weniger aus äußeren Reizen als aus der Erfahrung, „dass man etwas lernt und danach etwas kann, was im eigenen Leben einen Sinn hat (gewichtiges, wirkliches, nachhaltiges Lernen)“ (S. 116). Handlungsorientierte Modelle, die sich der Musik z.B. mit Szene, Tanz, Bewegung, Sprache, Malen u.a. nähern, aktualisierten nur schon bekannte, der Musik letztlich äußerliche Handlungen, die man vom handelnden Erlernen musikalischer Sachverhalte unterscheiden müsse. Auch die Lebensweltorientierung aktualisiere nur das Vormusikalische, Nachmusikalische, Übermusikalische, trage aber zum Erkennen und Erfahren des musikimmanen-

ten Geschehens nichts bei. Transferbehauptungen – Musik mache klug und fördere die sozialen Fähigkeiten – stellen äußere Wirkungen in den Vordergrund; Gruhn plädiert dagegen für „genuin musikalische“ Argumente. Orientierung an kreativen Prozessen (wie etwa der polyästhetische Ansatz oder das englische Schülerkomponieren) verlagerten Musik aus dem Fächerkanon hinaus – es gehe aber um allgemein verbindliche Lernprozesse, also sei Klassenunterricht unabdingbar. Und schließlich sei Musikunterricht auch nicht im Verweis auf seine vermeintliche Ausgleichsfunktion gegenüber Fächern mit wissenschaftlich-rationalem Weltzugang zu legitimieren.

Gruhn stimmt der Kritik Ehrenforths und Waldenfels' am „grammatischen Fundamentalismus“ zu, von dem sich einst Didaktische Interpretation und Lebenswelttheorie abgrenzten. Es scheint aber, dass auch Gruhns philosophy der Gefahr des Fundamentalismus nicht ganz entgeht: Im Grunde hat nichts Bestand, das nicht sein Modell des musikalischen Kompetenzerwerbs voraussetzen kann. Streng genommen bedeutet dies, dass die Beschäftigung mit Rap und Hip-Hop, mit Komponisten, mit Musik anderer Kulturen, mit Mechanismen des Musikmarkts, mit Tanz, szenischem Spiel und vielem anderen sinnlos ist, wenn nicht vorher alle Schüler – „oder möglichst viele“ – die Musik als Sprache zu sprechen gelernt und musikalische Kompetenz, wie Gruhn sie versteht, aufgebaut haben.

Ist das wirklich so? Gruhn formuliert in seinem einleitenden Kapitel einen hohen Anspruch an das, was er seine „philosophy“ nennt: Sie müsse wie alle theoretischen Begründungen „ein Denkmodell für eine wissenschaftliche objektivierbare Vorstellung über einen komplexen Sachverhalt“ liefern. Gruhn gebraucht dabei ein Bild, das er von der amerikanischen Musikpädagogin Estelle Jorgensen übernimmt. Da gibt es den Architekten, der einen detaillierten Plan für ein Gebäude entwirft. Ihm steht die Baubehörde gegenüber, die die Zweckmäßigkeit des Baus und die bautechnischen Voraussetzungen zu prüfen hat – und zwar in kritischer Unvoreingenommenheit. Eine gute Theorie enthält beides: innovatives Potenzial und rationale Absicherung; sie dient „sowohl der Exploration der bestehenden Möglichkeiten als auch der Evaluation der praktischen Umsetzung“ (S. 11). Von der Möglichkeit solcher kritischen Prüfung, wie Gruhn sie hier als Standard definiert, sind wir in unserer Musikpädagogik aber noch weit entfernt. Auch Gruhns Modell des musikalischen Kompetenzerwerbs enthält so viele allgemeine Bestimmungen, ist so wenig auf Lernprozesse unter Schulbedingungen konkretisiert, dass es der Analogie mit dem detaillierten Gebäudeplan noch nicht standhält. So wüsste auch die Baubehörde noch nicht, was sie überhaupt

prüfen soll. Das gilt übrigens auch für Lebenswelt- und Handlungsorientierung, für szenisches Spiel und Tanz: Wir wissen nicht, was dabei herauskommt, ob mit oder ohne vorangegangenen Kompetenzerwerb im Sinne Gruhns. Die realistische Wende der Musikpädagogik steht noch aus. Indessen sollte es möglich sein, Gruhns Konzept so weit zu verdichten, dass ein Pilotprojekt denkbar wird.

Dabei würde sich auch herausstellen, wie tragfähig einige seiner Grundannahmen sind. Mehrfach weist Gruhn darauf hin, dass die kulturelle Pluralität inhaltliche Einseitigkeiten im Musikunterricht heute verbietet (daher auch seine Skepsis gegenüber dem „Erbe“-Argument). Der musikalische Kompetenzerwerb, so Gruhn, solle die Vielfalt auffangen, indem er den Kindern allgemeine, gemeinsame Erfahrungen ermögliche, wie sie aus dem Horizont einer kulturübergreifenden Anthropologie heraus begründbar seien. Erst später sollten, darauf aufbauend, kulturspezifische Konzepte in den Blick kommen. Damit unterstellt Gruhn die Möglichkeit einer kulturunabhängigen Grundsozialisation. Aber an welchen musikalischen Strukturen soll sich eine solche „vorkulturelle“ Musikalisierung vollziehen? Gruhn gerät hier unversehens in die Nähe der Lebensweltorientierung, die der Pluralität ja auch mit kulturellen Universalien beikommen wollte. Aber die Kulturanthropologie hat das universalistische Denken schon länger relativiert, und unsere Diskussion zum interkulturellen Lernen im Musikunterricht ist gerade dabei.

Sehr entschieden argumentiert Gruhn in der Frage, was aus den PISA-Ergebnissen für den Musikunterricht folgt: jedenfalls nicht der Verweis auf die Intelligenz- und verhaltensförderlichen Effekte des Faches (und wohl auch nicht das Angebot vieler bunter Aktivitäten für den Nachmittag in der Ganztagschule). Gruhn hält an einer genuin ästhetischen Begründung fest und fordert, wie schon zitiert, allen – „oder möglichst vielen“ – Schülern eine gemeinsame musikalische Qualifizierung zu ermöglichen. Das zielt natürlich auch auf die bestehende Ungleichheit im Zugang zu musikalischer Bildung und kann im Kontext der PISA-Befunde zur hohen sozialen und kulturellen Selektivität unserer Schulen gelesen werden. Jedenfalls stellt Wilfried Gruhn in seinem Schlusskapitel nicht nur das dreigliedrige Schulsystem in Frage, sondern fordert zugleich eine schulartunabhängige, praxisbezogene Musiklehrerbildung, möglichst auch an einer gemeinsamen Institution – und orientiert an einer Bildungsidee, „die stärker dem Gedanken der Integration und Förderung verpflichtet ist als dem der Selektion“ (S. 135). Vielleicht entscheidet sich auch daran die Zukunft des Musikunterrichts.