

# Lehrprobenentwürfe kommentiert (II)

## Überlegungen zum Problem von Unterrichtsentwürfen im Fach Musik \*)

Hinrich Bergmeier

Das Verfassen von Unterrichtsentwürfen stellt eine der schwierigsten Anforderungen an die Referendare während ihrer Ausbildungszeit dar, gilt es doch, für ein so komplexes Gefüge wie eine Unterrichtsstunde eine detaillierte Planung zu erstellen. Trotz aller Schwierigkeiten für die Referendare und trotz aller grundsätzlichen Probleme, von denen weiter unten gesprochen wird, sind Unterrichtsentwürfe für die Lehrerausbildung unverzichtbar. Durch den Zwang zur schriftlichen Darlegung werden die Referendare veranlaßt, ihrer Unterrichtsplanung einen verbindlichen Charakter zu geben. Indem die einzelnen Aspekte der Unterrichtsplanung ausformuliert und in einem sachlogischen Zusammenhang beschrieben werden, wird eine Vertiefung der auf den Unterrichtsgegenstand und auf die Durchführung des Unterrichts bezogenen Reflexion erreicht.

Dabei wird den Referendaren rasch deutlich, daß sie zur Strukturierung dieser komplexen Aufgabe und zur Erfassung der mit ihr verbundenen spezifischen Probleme sowohl über ein geeignetes Begriffsinstrumentarium als auch über angemessene Analyseverfahren verfügen müssen. (Als Beispiele für die von den Referendaren zu erarbeitende Begrifflichkeit seien genannt: Sache [Gegenstand]/Unterrichtsgegenstand<sup>1)</sup>; Didaktik/Methodik; didaktische Reduktion/didaktische Transformation.) Begrifflichkeit und Analyseverfahren werden auf zwei Ebenen erarbeitet: zum einen auf der Ebene der musikpädagogisch-theoretischen Reflexion, zum anderen auf der der Verknüpfung von konkreter Planung und eigener praktischer Unterrichtserfahrung. Die Auseinandersetzung mit Fragen der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung bereitet nach meiner Erfahrung auf der theoriebezogenen Ebene den Referendaren zwar Mühe, die hier auftretenden Schwierigkeiten sind jedoch trotz der knappen Ausbildungszeit in aller Regel zu bewältigen: Die grundsätzlichen Anforderungen, die notwendig zu berücksichtigenden Einzelaspekte usw. sind durch eine theoretische Aufarbeitung der Problemstellung und aufgrund zusätzlicher Analysen bereits vorliegender Unterrichtsentwürfe mit den Referendaren gut zu erarbeiten. Bei der Umsetzung auf der zweiten, praxisbezogenen Ebene entstehen die eigentlichen Schwierigkeiten: Der Referendar ist als Unterrichts-

fänger erst mit wachsender eigener Erfahrung im Planen, Durchführen und Analysieren von Unterricht in der Lage, ihm durchaus einsichtig erscheinende Ansprüche an die schriftliche Unterrichtsvorbereitung auch einzulösen. Es fehlt zu Beginn selbstverständlich an den notwendigen Strategien und auch an Ideen, um die jeweiligen Teilprobleme aufarbeiten zu können. (Manche Probleme geraten zuerst noch gar nicht in das Blickfeld des Referendars, auch wenn sie ihm theoretisch bekannt sind.) Das Aufstellen von Mustern kann hier nur begrenzt helfen: Letztlich muß ein Unterrichtsentwurf immer wieder neu der jeweiligen Situation entsprechend gestaltet werden; Wiederholungen gibt es nicht.

Es ist für die Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen charakteristisch, daß die Referendare während ihrer Ausbildungszeit die beiden genannten Ebenen immer wieder miteinander verknüpfen und aufeinander beziehen. Einerseits müssen sie stets neu versuchen, ihre unterrichtstheoretischen Kenntnisse in eine konkrete Unterrichtsplanung umzusetzen. Hierbei werden die theoretisch einsichtigen Gesichtspunkte auch als strukturierendes Arbeitsmaterial für die Planung übernommen, das auch noch auf die Analyse des Unterrichts weiterwirkt. Andererseits muß eigene Unterrichtserfahrung sich rückversichern, indem zunächst die Ergebnisse der Analyse der erteilten Unterrichtsstunde an der Planung gemessen werden, in einem weiteren Schritt aber auch zur eigenen unterrichtstheoretischen Position in Beziehung gesetzt werden. Dabei gehe ich davon aus, daß Unterricht vom Lehrer selbst mit einem verwandten Instrumentarium geplant und analysiert wird; Planungsgesichtspunkte (z. B. Ausformung von Unterrichtsschwerpunkten, Medieneinsatz) werden zu Analysegesichtspunkten. Die Erfahrungen, die ein Referendar in diesem komplexen Arbeitsfeld, das hier nur ganz grob umrissen werden kann, macht, sind äußerst vielfältig und für ihn oft genug mindestens verwirrend: Auch bei sorgfältiger schriftlicher Unterrichtsvorbereitung wird er ständig erhebliche Diskrepanzen zwischen der Planung von Unterricht und der analysierten Unterrichtswirklichkeit feststellen. Das Aufarbeiten dieser Diskrepanzen führt zum einen zur Ausschärfung und Überprüfung des bislang verwendeten Pla-

nungsinstrumentariums, zum ändern zu dessen Ergänzung. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß der Referendar diese Spannungssituation aushält und durch selbstkritische Analyse für sich fruchtbar macht. (Beispiel: Nach einer Stunde mit Problemen in den Bereichen der Unterrichtsdisziplin und des Zeitablaufs sollte sich der Referendar unter folgenden Fragestellungen mit seiner Planung auseinandersetzen: Sind die Kenntnisse der Schüler nicht nur zusammenfassend, sondern konkret mit Bezug auf den Unterrichtsgegenstand analysiert worden? Welche Folgerungen wurden aus dieser Analyse in den didaktischen und methodischen Überlegungen gezogen? Sind Schwierigkeiten der Schüler, die wahrscheinlich auftreten würden, in der Didaktik entsprechend herausgearbeitet und in den methodischen Überlegungen berücksichtigt worden? Waren die ausgewählten Arbeits- und Sozialformen in Anbetracht der spezifischen Sozialstruktur der Lerngruppe sinnvoll ausgewählt? [Die Reihe solcher Fragen könnte und müßte im Ernstfall fortgesetzt werden.]) Das Beispiel sollte gleichzeitig nochmals zeigen, wie sich Planungselemente des Lehrers in seiner unterrichtsanalytischen Tätigkeit abbilden. Gerade weil die Referendare in ihrer kurzen Ausbildungszeit nur begrenzt die Möglichkeit haben, praktische Erfahrungen zu sammeln, ist es desto wichtiger, diese möglichst intensiv zu nutzen und auszuwerten. Hierbei ist der Bezug auf die schriftliche Unterrichtsplanung in Form eines Unterrichtsentwurfs unentbehrlich.

Als Grobraster ist fächer- und auch seminarübergreifend für Unterrichtsentwürfe folgende Gliederung entwickelt worden, wobei es selbstverständlich einige Varianten gibt:

1. Bedingungsfeld des Unterrichts
  - 1.1 Lerngruppenanalyse
  - 1.2 Unterrichtszusammenhang
2. Sachanalyse
3. Didaktische Überlegungen
4. Ziele
  - Methodische Überlegungen

Im folgenden sollen diese fünf Punkte als die zentralen Kapitel des Unterrichtsentwurfs erläutert werden.

### 1. Bedingungsfeldanalyse

1.1 In der Lerngruppenanalyse als Abschnitt der Bedingungsfeldanalyse muß sich der Lehrer über die spezifischen Faktoren klarwerden, die seitens der Schüler seinen Unterricht bestimmen. Von den Ergebnissen der Analyse sind die didaktischen und methodischen Überlegungen wesentlich abhängig, Planungsentscheidungen können ohne Bezug auf die Lerngruppenanalyse nicht einsichtig gemacht werden. Im Bestreben, leicht zu ermittelnde und überprüfbare Aussagen zu erhalten, erliegen die Referendare leicht der Versuchung, sich an Äußerlichkeiten zu orientieren: Es wird mitgeteilt, wie viele Jungen und Mädchen in der Klasse sind, wie viele dieser Schüler sich häufig, manchmal, selten oder auch überhaupt nicht melden, welche Schüler leider ständig stören u.ä. Solche Mitteilungen bleiben äußerlich und für

Planung wie Durchführung des Unterrichts folgenlos, solange nicht nach den Gründen für die zunächst nur quantifizierend dargestellten Beobachtungen gefragt wird. Bei der Durchführung der Lerngruppenanalyse und ihrer Darstellung im Unterrichtsentwurf sollte sich der Referendar daher auf folgende drei Bereiche konzentrieren:

- a) Interessenlage der Schüler
- b) Kenntnisse der Schüler
- c) Verhalten der Schüler.

Zu a) In der von den Schülern in den Unterricht eingebrachten Interessenlage manifestiert sich eine Fülle von musikbezogenen Vorerfahrungen (z. B. aus dem Elternhaus, aus früherer Schulzeit, durch die Medien), von Vorurteilen, von Vorlieben; die musikalische Sozialisation der Schüler ist hier von ausschlaggebender Bedeutung. Das richtige Erfassen der Interessenlage der Schüler ist eine Grundvoraussetzung für die Planung schülerorientierter Lernprozesse. Sie beeinflusst wesentlich die Motivation und das Verhalten der Lerngruppe im Unterricht, wird also in der Unterrichtsstunde ständig wirksam und für den Lehrer spürbar. (Der Referendar beschreibt also sehr leicht nur die für ihn unmittelbar wichtigen Auswirkungen der Interessen, nicht diese selbst.) Darüber hinaus sollte der Lehrer auf der Grundlage der Ergebnisse der Lerngruppenanalyse prüfen können, ob eine Verknüpfung der Schülerinteressen mit der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand möglich ist (z. B. Anknüpfen an ausgeprägte Vorurteile).

Eine sorgfältige Analyse der Schülerinteressen würde den Rahmen eines Unterrichtsentwurfs sprengen, da man versuchen müßte, dem Einzelschüler gerecht zu werden. Der Referendar wird daher nur die Summe seiner Einzelbeobachtungen in den Entwurf aufnehmen können; er muß hierin die in der Lerngruppe vorherrschende Interessenlage beschreiben und diese generalisierende Darstellung durch wenige besonders wichtige Einzeldarstellungen ergänzen und differenzieren.

Beispiel (Auszug aus der Lerngruppenanalyse für eine Lehrprobe mit dem Thema „Die Verarbeitung des Kanons ‚Frère Jacques‘ in Gustav Mahlers 1. Sinfonie D-Dur/3. Satz“; die Lehrprobe fand statt in einer Klasse 9 mit erweitertem Musikunterricht, das eigene Musizieren hatte in dieser Stunde einen besonderen Stellenwert):

„...[Es] ergeben sich für den Unterrichtenden aufgrund der musikalischen Sozialisation der Schüler, ihrer musikalischen Vorerfahrungen und instrumentalen Fähigkeiten außerordentliche Möglichkeiten für den Musikunterricht, bei dem von einer gemeinsamen Interessenlage und erhöhter Motivationsbereitschaft ausgegangen werden kann. Aufgrund dieser Tatsache erscheint auch ein Zugang zum Unterrichtsgegenstand sinnvoll, der an den instrumentalen Fähigkeiten der Schüler (jeder spielt mindestens ein Instrument) anknüpft. Zudem kann den Schülerinteressen und -bedürfnissen nach Eigentätigkeit und Musizierpraxis entgegenkommen werden, die besonders nach einem kürzlich von der Musikklasse selbst veranstalteten Musikabend immer wieder geäußert werden.“

Zu b) Bei der Analyse der Kenntnisse sollte sich der Referendar besonders um das richtige Erfassen des „sachstrukturellen Entwicklungsstands“ (Heckhausen) der Schüler be-

mühen. Damit wird gefordert, daß diese Analyse primär vor dem Hintergrund der Sachstruktur bzw. der Struktur des Unterrichtsgegenstands erfolgen sollte; es legitimiert sich so ein ausschnittshaftes Arbeiten, eine Beschränkung auf die jeweils interessanten Fragestellungen. Die Analyse der Kenntnisse und die didaktische Ausformung eines Unterrichtsgegenstands stehen in unmittelbarem inhaltlichem Zusammenhang, bis zu einem gewissen Grade bedingen sie einander: Die Ergebnisse der Analyse sind die Basis fundierter didaktischer Überlegungen. Der Lehrer wird die Schwerpunkte seines Unterrichts so ausformen, daß er mit ihnen an die von den Schülern eingebrachten Kenntnisse in sinnvoller Weise anknüpft: wiederholend, ergänzend, vertiefend, über neue Materialien neu erfahrend usw. Durch die Formulierung des Schwerpunkts stellen sich zusätzliche gezielte Fragen an die Analyse der Kenntnisse der Lerngruppe.

Referendare sehen in aller Regel die Notwendigkeit einer solchen Analyse; es fehlt ihnen aber meist an hinreichend genauer Kenntnisse der Schüler, da sie relativ häufig die Lerngruppe wechseln müssen und kaum über längere Zeit entsprechende Beobachtungen machen können. Hier können die jeweiligen Fachlehrer entscheidende Hilfen geben und Fehleinschätzungen der Lernsituation verhindern helfen.

Zu c) Zum Verhalten der Lerngruppe können Referendare meist recht schnell differenzierte Beobachtungen mitteilen. Besonderes Augenmerk richten sie dabei nicht nur auf die Beteiligung der Schüler, sondern auch auf das Verhalten der Schüler untereinander. In der Tat müssen beide Aspekte – das Verhalten der Schüler gegenüber dem Lehrer und dem von ihm eingebrachten Unterrichtsgegenstand einerseits und das soziale Klima innerhalb der Lerngruppe andererseits – vom Referendar reflektiert werden. Beide Aspekte beeinflussen nicht nur die didaktischen und methodischen Überlegungen, sondern sie bleiben auch auf das Verhalten des Lehrers im Unterricht, auf seinen Umgang mit den Schülern nicht ohne Einfluß.

1.2 Zur Verdeutlichung der Bedingungen, die den Unterricht bestimmen („Bedingungsfeldanalyse“), muß der Referendar zusätzlich zur Lerngruppenanalyse den Unterrichtszusammenhang skizzieren. Er gibt damit Einblick in seine längerfristige Unterrichtsplanung und leistet eine Vorarbeit für seine didaktischen Überlegungen. Gleichzeitig dient dieser Abschnitt der Information außenstehender Beobachter (Seminarleiter/Fachleiter); er verschafft diesen ein Bezugssystem zur besseren Einordnung der Unterrichtsthematik und der im Unterricht gemachten Beobachtungen.

## 2. Sachanalyse

Dieses Kapitel kann nur mit Blick auf die didaktischen Überlegungen und im Bewußtsein der dort ausgearbeiteten Schwerpunkte konzipiert und dargestellt werden. Die Notwendigkeit, sich auf Teilaspekte und/oder Ausschnitte der Sache zu beschränken, liegt auf der Hand und braucht nicht eigens begründet zu werden. Die Legitimation bezieht dieses

Verfahren der Begrenzung jedoch aus dem folgenden Kapitel, den didaktischen Überlegungen. Für den Leser erscheint die Art der Begrenzung zunächst im Grunde als Setzung. Die dem Kapitel „Sachanalyse“ zugrundeliegende Arbeit wird in jedem Fall breiter angelegt sein müssen. Der Referendar muß sich zunächst befähigt haben, die jeweilige Sache im Überblick zu erfassen und damit seiner Komplexität im Ansatz gerecht zu werden. Recht bald wird der Referendar erste Entscheidungen treffen, welche Teile oder Aspekte er im Unterricht zunächst nicht thematisieren will bzw. welche Aspekte oder Teile er zunächst in den Vordergrund rücken möchte. Das bedeutet, daß sich der Referendar in einem zweiten Arbeitsschritt Fragestellungen besonders zuwendet, die er quasi vordidaktisch ausgewählt hat. In diesem zweiten Arbeitsschritt der Sachanalyse (wobei die beiden Arbeitsschritte nicht streng zeitlich getrennt sind) muß vom Referendar eine vertiefende und problemorientierte Arbeit geleistet werden. Eine solche Auseinandersetzung mit der Sache in zwei Arbeitsschritten entspricht meines Erachtens der in der Referendarsituation gegebenen zeitlichen Belastung. Ein Streben nach grundsätzlich auf umfassende Auseinandersetzung gerichteter Sachanalyse kann vom Referendar bei realistischer Einschätzung seiner zeitlichen Möglichkeiten nicht gefordert werden. Auch die durch die nachfolgende Didaktik eingegrenzte Sachanalyse läßt sich im Entwurf nicht problemorientiert entfalten. Angesichts des zur Verfügung stehenden Raums muß die Darstellung vielmehr ergebnisorientiert und auf Zusammenfassung gerichtet sein. Der Zwang zu einer doppelten Eingrenzung der Sachanalyse im Entwurf – vordidaktische Aspektauswahl einerseits und Ergebnisorientierung andererseits – darf jedoch nicht zu einer Verfälschung oder Verzerrung der Sache führen.

Beispiel: (Sachanalyse im Entwurf für eine Examenslehrprobe; Thema: J. S. Bach: Kantate „Ein feste Burg ist unser Gott“, BWV 80; Eingangsschor. – Erarbeiten Sie im Rahmen der Erstbegegnung mit dem Werk u. a. Bachs formale Grundkonzeption.) (Es ist hier nicht der Ort, die Praxis der Themenstellung zu erläutern. Eine mögliche Form ist die Vorgabe eines zentralen didaktischen Aspekts, den der Referendar aufgreifen und zu einer didaktischen Schwerpunktsetzung ausformen muß. Voraussetzung hierfür sind eine recht genaue Kenntnis der Lerngruppe durch den Fachleiter und eine Absprache mit dem Fachlehrer.)

„Die Kantate ‚Ein feste Burg ist unser Gott‘ gehört zur Gattung der Choralkantaten, jenem Bachschen Kantatentypus, in dem eine tradierte, wohlvertraute Chormelodie die Keimzelle und das Gerüst eines komplexen Ganzen bilden. Im Eingangsschor ist es die erste Strophe des lutherischen Liedes, die die Musik durchzieht und sie formal bindet.

Bachs formale Grundkonzeption läßt sich gut an den Takten 119 bis 143 verdeutlichen. Der Chor setzt mit der Choralzeile ‚der alte böse Feind‘ ein, deren Melodie Bach charakteristisch abwandelt:

Aus  (Gesang buch)  
wird (Bach, T. 111 ff.)

Die ‚charakteristische Abwandlung‘ – nämlich die Synkope bei ‚!‘ – liegt, denke ich, im Text begründet: Das Wort ‚Böse‘, synkopisch betont hervorgehoben, steht gegen den Takt, so wie der ‚alte böse Feind‘ sich quer gegen die Ordnung der Welt stellt.

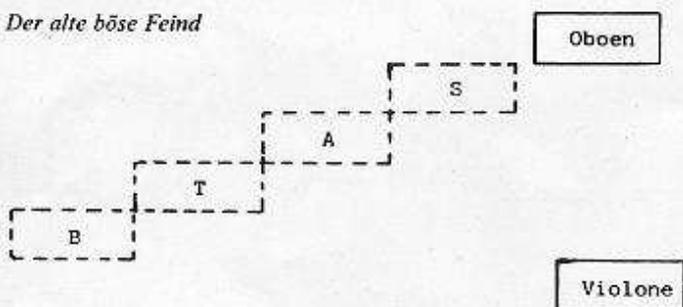
Diese Choralzeile läuft imitierend durch die Chorstimmen aufwärts, wobei Bach durch eine ungewöhnliche Folge von Quintschritten die bis dahin im Stück kaum angezweifelte Grundtonart rapide verläßt:



Auch diese Gestaltungsweise steht im Dienst der Textausdeutung, ist musikalisches Symbol der das Sinngefüge der (tönenden) Welt sprengenden Kraft des Bösen.

Wenn die Choralzeile (in der abgewandelten Form) die Stimmen durchlaufen hat, setzt die originale Chormelodie (bzw. eine leicht veränderte, ‚gestauchte‘ Variante) in den Oboen, einen Takt später im Kanon im Violone, also in der Spitze und im Fundament des Tonsatzes, ein, in schematischer Darstellung:

Der alte böse Feind



Geigen und Bratschen, die die Chorstimmen verstärken, und Celli, die teilweise den Chorbaß verstärken, teilweise als zusätzliche Fundamentstimme selbständig geführt werden, können hier vernachlässigt werden.

Diese formale Grundkonzeption – Vorausimagination jede Choralzeile in charakteristisch abgewandelter Form, dann originale Choralzeile im Kanon der Außenstimmen – wird nun mit mehr oder minder großen Abweichungen für jede Choralzeile durchgeführt. Die Abweichungen sind wiederum textlich-inhaltlich bestimmt. So ist zu Beginn (abgesehen von der veränderten Einsatzfolge Tenor – Alt – Sopran – Baß) die Komposition dem Text entsprechend wesentlich reicher: Es gibt ein zusätzliches Zitat des Chortheas (im Alt T. 26ff.) und bereits, vorwegnehmend, die Verarbeitung der zweiten Choralzeile (zuerst im Tenor T. 6ff.). Die dem Chor zugeteilte Abwandlung der Choralzeile ist eine reichhaltige Ausschmückung des Originals (eine festlich geschmückte „feste Burg“), die Themeneinsätze (Dux im Tenor und Sopran, Comes im Alt und Baß) folgen den besonders von einer geistlichen Tradition seit Jahrhunderten überlieferten Regeln der Fugenkunst.

Die Raffinessen der Textausdeutung und die Zauberkunststücke der Kontrapunktik können und müssen weder hier noch in einer

Unterrichtsstunde erschöpfend behandelt werden. Festzuhalten bleibt: Raffinesse und Zauberkunst nicht im Sinne von Artistik, sondern stets im Dienst einer gläubigen Interpretation des Chorals, ausgeführt von einem, der über jedes seiner Werke das ‚Soli Deo Gloria‘ schrieb.“

An diesem Beispiel wird die beschriebene Eingrenzung des Kapitels „Sachanalyse“ deutlich: Die Grundlage, im Kapitel selbst jedoch nur kurz angedeutet, ist zunächst eine sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Eingangschor aus der Bach-Kantate, wobei der Referendar schwerpunktmäßig die kompositorische Struktur analysiert. Die hierbei u. a. erarbeitete Formanalyse – andere analytische Aspekte treten hinzu – wird in einen übergreifenden Zusammenhang eingebettet; die Ergebnisse der Analyse werden zur Textausdeutung in Beziehung gesetzt. Die Vielfalt der Erkenntnisse läßt sich unmöglich vollständig im Entwurf darstellen. Sie läßt sich aber auch unmöglich – und das ist der im Grunde entscheidende Punkt, da sich die Sachanalyse nie verselbständigen sollte – in einer Unterrichtsstunde angemessen mit Schülern erarbeiten. Hier setzen die grundlegenden Entscheidungen der didaktischen Reduktion an. Dem dort herausgearbeiteten Schwerpunkt trägt der Referendar Rechnung, indem er die Ergebnisse seiner sachanalytischen Arbeit paradigmatisch an dem Ausschnitt darstellt, den er auch in den Mittelpunkt seines Unterrichts zu stellen beabsichtigt.

### 3. Didaktische Überlegungen

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits wiederholt auf die didaktischen Überlegungen verwiesen. In der Tat ist dieses Kapitel das zentrale des Unterrichtsentwurfs: Auf dieses Kapitel laufen die bisher beschriebenen zu, hier werden die Informationen aus der Analyse des Bedingungsfelds und aus der Sachanalyse miteinander verknüpft, in diesem Kapitel wird der eigentliche „Unterrichts-Entwurf“ geleistet.

Zur Strukturierung dieses umfangreichen Kapitels und im Sinne einer Systematisierung des Arbeitsablaufs möchte ich drei Arbeitsschritte gegeneinander abgrenzen:

- die didaktische Legitimation
- die didaktische Reduktion und
- die didaktische Transformation.

Zu a) Selbstverständlich hat sich der Lehrer bei der Auswahl seiner Unterrichtsgegenstände und bei der Formulierung der Unterrichtsthemen am Bezugsrahmen seines Unterrichts in der Schule zu orientieren. Richtlinien und Prüfungsanforderungen (Abitur) sind hier als Beispiele für den Unterricht bestimmende Erlasse zu nennen. Noch stärker wirken auf die Unterrichtspraxis die schulinternen Lehrpläne ein, in denen die jeweiligen Musikkollegen sehr unterschiedlich großzügig in Absprache mit Eltern und Schülern den von den Richtlinien vorgegebenen Rahmen durch Festlegung bestimmter Inhalte für die einzelnen Klassenstufen ausgestalten. Die Auseinandersetzung des Referendars mit diesem Bezugsrahmen wird aus Platzgründen im Unterrichtsentwurf nur knapp oder sogar überhaupt nicht zur

Sprache gebracht. Dieses ist zwar verständlich, zugleich aber auch bedauerlich, da der Referendar zeigen könnte, daß er vorgegebene didaktische Positionen – und Richtlinien beinhalten immer didaktische Positionen und sind somit auch interpretationsbedürftig – eigenständig und kritisch reflektiert. Keinesfalls sollte er seine Orientierung an Richtlinien, Lehrplänen etc. als fremdbestimmten, von ihm selbst somit nicht zu verantwortenden Teilbereich seines didaktischen Handelns auffassen.

Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Formulierung von Unterrichtsthemen legitimiert sich wesentlich in der Verknüpfung mit den Ergebnissen aus der Analyse des Bedingungsfeldes. Der Referendar erbringt damit den Nachweis, daß er grundsätzlich schülerorientiert und unter Berücksichtigung des Unterrichtszusammenhangs den Unterrichtsgegenstand auswählt. Er zeigt hier z. B., daß dieser dem sachstrukturellen Entwicklungsstand der Schüler angemessen ist; er zeigt hier, daß er mit abwechslungsreichen Unterrichtsthemen die Schülerinteressen berücksichtigt; er zeigt hier auch, daß er Inhalte zum Gegenstand des Unterrichts macht, die er aufgrund der Lerngruppenanalyse für notwendig erachtet, auch wenn sie scheinbar dem (subjektiven) Schülerinteresse zuwiderlaufen. Entscheidend ist, daß die Erkenntnisse über die Lerngruppe in ihrer individualisierten Ausprägung in die Didaktik eingebracht werden. Gerade dies gelingt Referendaren allerdings oft nicht: Beim Versuch, einen konkreten Zusammenhang herzustellen, verschwimmt

häufig wieder das Bild der Lerngruppe, es verliert das Charakteristische.

Zu b) Zwar ist im Entwurf die Sachanalyse, wie beschrieben, von der Unterrichtsabsicht geprägt und in diesem Sinne vordidaktisch, doch richtet sich das Interesse doch eben auf die Sache, auf den ausgewählten Gegenstand. Diese Blickrichtung wechselt grundsätzlich in der didaktischen Reduktion. Im Mittelpunkt steht hier die Ausformung des Gegenstands zum Unterrichtsgegenstand und die Entwicklung eines Unterrichtsschwerpunkts. Dafür sind die Ergebnisse der Bedingungsfeldanalyse und der Sachanalyse zueinander in Beziehung zu setzen. Als Frage formuliert: Warum sollen welche Strukturelemente der Sache angesichts welcher Faktoren des Bedingungsfelds zum Unterrichtsschwerpunkt gemacht werden? Bei der Beantwortung dieser Frage ist als weiterer Faktor die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu berücksichtigen. Wenn bestimmte Strukturelemente ausgewählt werden sollen, bedeutet das gleichzeitig, daß andere Elemente ausgegrenzt werden müssen. Die möglichen Gründe hierfür sind vielfältig; es seien nur einige stichwortartig skizziert: Notwendigkeit der Vorinformation durch Erarbeitung zunächst anderer Strukturelemente; zu großer Zeitbedarf; zu hohe Komplexität usw. In jedem Fall wird eine Reduktion notwendig sein, und hier liegt der Grund dafür, daß zwischen Gegenstand und Unterrichtsgegenstand streng unterschieden werden muß. Die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand erstrebt grundsätz-

ANZEIGE

## Ein neuer Weg zum Notenlernen in der Schule

Neu

Jens Jacobsen

### – Keine Not mit Noten

Ein neuer Weg zum Notenlernen in der Schule mit Liedern und Tänzen zum Mitsingen, Mitspielen und Mittanzen

- **Schülerheft**, 64 Seiten – broschiert (ISBN 3-7957-2367-1) ED 7363 DM 15,-
- **Lehrmaterial**, bestehend aus Schülerheft, Lehrerinformation und MusiCassette ED 7363-10 DM 26,-

Daß beim Notenlernen in der Schule (8- bis 12-jährige Schüler der Grundschule und der Orientierungsstufe) keine Langeweile aufzukommen braucht, dafür sorgt das farbig-fröhlich gestaltete Schülerheft, die unterhaltende Musik von der MusiCassette, zu der man singen, auf einfachen Percussions-Instrumenten begleiten und vor allem auch tanzen kann: Foxtrott, Boogie-Woogie, Cha Cha u. a. moderne Tänze. Durch einfache Schreibübungen, denen zu Beginn alle nur möglichen Hilfen beigegeben sind, gelangen die Kinder auf spielerische Weise zur Beherrschung der Notenschrift, der wichtigsten Tonarten, Vorzeichen, Pausen und Schlüssel – so macht Notenlernen Spaß!

**SCHOTT**



### Hinweise für den Lehrer

Der Musikunterricht sollte nie einseitig sein: Das Singen, die Bewegung zur Musik, das Instrumentalspiel, die Notenlehre mit den erforderlichen Übungen zum Notenschreiben sowie den Möglichkeiten der Klangdarstellung auf Instrumenten und das Hören von Musik bewirken durch sinnvollen Wechsel einen lebendigen Musikunterricht.

„Keine Not mit Noten“ bietet diese Vielseitigkeit. Die Verbindung mehrerer Lernbereiche und ihre Bezogenheit aufeinander lassen eine Art Integrationsmodell entstehen:



Lieder und Tänze zum Mitsingen, Mitspielen und Mittanzen auf MusiCassette

lich seine vollständige Erfassung; die Auseinandersetzung des didaktisch reflektierenden Lehrers mit dem Unterrichtsgegenstand ist auf die Inszenierung und Durchführung von Lernprozessen gerichtet. Mit dem in diesem Abschnitt der didaktischen Überlegungen erarbeiteten Schwerpunkt legitimiert sich nachträglich die zunächst als Setzung vorgenommene Eingrenzung der Sachanalyse.

In der Reduktion, d. h. im bewußten Ausgrenzen von Strukturelementen, liegt tendenziell immer die Gefahr der Verkürzung des Gegenstands. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, sollte ein Lehrer möglichst immer Unterrichtseinheiten planen und so längerfristige didaktische Konzepte entwerfen, in denen sich ausgewählte Strukturelemente im Verlauf der Stunden näherungsweise wieder zu einem in sich stimmigen Ganzen zusammenfügen; Vollständigkeit kann aber auch hier nicht erreicht werden. Bei der Darstellung der didaktischen Reduktion im Entwurf sollte der Referendar sich darauf beschränken, die Vielfalt denkbarer Schwerpunkte anzudeuten. Die Auswahl der Strukturelemente und die so vorgenommene Schwerpunktbildung muß allerdings in Verknüpfung mit der Bedingungsfeldanalyse ausführlich begründet werden.

Beispiel (Auszüge aus den didaktischen Überlegungen aus dem bereits zitierten Entwurf zu einer Examenslehrprobe über Bach: „Ein feste Burg ist unser Gott“, alle Hervorhebungen im Original):

„Der Eingangschor aus Bachs Kantate ‚Ein feste Burg ist unser Gott‘ wäre bei ganz unterschiedlicher *Schwerpunktsetzung* ein dankbarer und lohnender Unterrichtsgegenstand:

- Zusammenhang von musikalischer Gestalt und Funktion,
- Einführung in die Gattung der Kantate,
- Eigenheiten der barocken Aufführungspraxis,
- u. a. m.

Nun ist mir ja die ‚formale Grundkonzeption‘ als *zentraler didaktischer Aspekt* vorgeschrieben. Das verstehe ich in zweierlei Hinsicht, 1. als Hörhilfe, 2. im Zusammenhang mit einer umfassenderen Interpretation. Zu 1.: Dem ungeschulten und unvorbereiteten Höruß diese Musik, zumal in der vorliegenden Einspielung (Wiesingerknaben, Concentus Musicus, Harnoncourt), als ‚durcheinander‘, im wogenden Drunter und Drüber der Tonkaskaden fast als ‚chaotisch‘ erscheinen. Nun sind die Schüler nicht völlig ungeschult (s. o.) und, durch die vorgängige Beschäftigung mit der Musik J. S. Bachs, auch nicht völlig unvorbereitet (s. o.). Aber auch an ihr Hören stellt das Stück, das den Zuhörer beim ersten Mal fast ‚erschlägt‘, noch genügend Ansprüche. Die Erarbeitung der formalen Konzeption soll also einmal eine Hilfe sein, um sich hörend in dieser Musik (und dann natürlich in ähnlich organisierter) orientieren zu können. Zu 2.: Die Schüler dürfen nicht bei einer ‚technischen‘ Untersuchung dieser Musik stehenbleiben, sie dürfen die Beschäftigung mit dem Formaspekt nicht als Selbstzweck erleben. Natürlich führt die analytische Beschäftigung mit dem Stück zur Erarbeitung eines Modells, eines Modells eines bei Bach und anderen häufigen Formtypus: Die thematische Transformation einer Chormelodie, die fugische Behandlung dieser Melodie, das Prinzip der Vorausimitation, die kanonische Behandlung eines Cantus firmus, das sind Dinge, mit denen sich die Schüler im Umgang mit diesem Stück beschäftigen müssen. (Ob sie es immer und in jedem Fall mit diesen Begriffen tun müssen, ist eine andere Frage!) All diese Dinge müssen aber gleichzeitig in ihrem Kontext vermittelt

werden, im Kontext der symbolisierenden Textinterpretation. ... Voraussetzung der Interpretation ist die Vergegenwärtigung des lutherischen Chorals...; die Schüler können die formale Konzeption nur dann verstehen, wenn sie sie auf den Inhalt des Chorals beziehen. ... Die Schüler... sollen über den Rahmen des Beweisbaren hinausgehen und interpretatorische Phantasie entwickeln.

Bei einem Musikstück von über fünf Minuten Dauer ist das nur exemplarisch möglich. Ich habe zwei Ausschnitte ausgewählt, die durch ihre Unterschiedlichkeit besonders anschaulich sind: die Takte 1 bis 31, ‚Ein feste Burg ist unser Gott‘, und die Takte 119 bis 143, ‚Der alte böse Feind‘. Was die eben ausgeführten allgemeinen Überlegungen im Hinblick auf diese Ausschnitte bedeuten, möchte ich nun noch einmal unter dem Gesichtspunkt der Vorkenntnisse der Schüler erläutern. – Wenn sich die Schüler erst einmal die gesamte Chormelodie vor Augen und Ohren geführt haben, fällt es ihnen leicht, Bachs Eingriffe in die lutherische Melodie zunächst zu beschreiben (...), dann zu interpretieren (...). ... Nun ergab aber der Eingangstest, daß die Schüler... nur vereinzelt bereits Vorstellungen von den Möglichkeiten der Bachschen Fugentechnik besitzen. ... Die didaktische Konsequenz heißt: ... der Gegensatz zwischen regulären und irregulären Stimmeinsätzen (s. Sachanalyse) kann nur in vereinfachter Form, ggf. mit Lehrerhilfe, betrachtet werden.“

Zu c) Zur Beschreibung der Lerntätigkeit der Schüler wurden in dem eben zitierten Entwurf folgende Formulierungen benutzt:

- Bachs Eingriffe in die Chormelodie *beschreiben*,
- Bachs Eingriffe in die Chormelodie *interpretieren*.

Im für diese Unterrichtsstunde entworfenen Lernprozeß gehen diesen Tätigkeiten andere notwendig voraus: Die Schüler müssen

- Text und Melodie des Chorals durch Singen *sich bewußt machen*,
- Chormelodie und Melodie in der Kantate *vergleichen*.

Entsprechend kann der geplante Lernprozeß für die ganze Stunde in einzelne Lerntätigkeiten aufgeschlüsselt werden. Es geht hier wohl gemerkt nicht um die Formulierung von Zielen, sondern – und das steht im Mittelpunkt der didaktischen Transformation – um den Entwurf eines strukturierten Lernprozesses, in dem die Schüler den in der didaktischen Reduktion herausgearbeiteten inhaltlichen Schwerpunkt erarbeiten sollen. In der Praxis heißt das auf keinen Fall, daß der Referendar den Lernprozeß der Schüler antizipierend in kleinste Partikel zerlegt; es bedeutet vielmehr, daß die wesentlichen und den Lernprozeß gliedernden Lerntätigkeiten der Schüler herausgearbeitet werden. Besonders muß der Referendar dabei beachten, daß durch die Komplexität mancher Lerntätigkeiten Schwerpunkte im Lernprozeß notwendig werden. Dieses darf nicht unbemerkt bleiben, denn auch die didaktische Transformation ist, wie zuvor die didaktische Reduktion, wesentlich durch den Faktor „Unterrichtszeit“ beeinflusst.

Für das praktische Gelingen des Unterrichts ist es besonders wichtig, daß der Referendar mögliche Schwierigkeiten der Schüler im Lernprozeß, d. h. eventuell auftretende Probleme bei den besonders herausgearbeiteten Lerntätigkeiten, inten-

siv vorüberlegt. Erst dann ist eine hinreichend verlässliche zeitliche Disposition einer Unterrichtsstunde möglich. Selbstverständlich kommt der Referendar hierbei aber nur dann zu überzeugenden Ergebnissen, wenn er eine zutreffende Bedingungsfeldanalyse (s. z. B. sachstruktureller Entwicklungsstand der Schüler) in die didaktische Transformation einbringt. (Eine solche Reflexion von Schwierigkeiten beginnt der Referendar gegen Ende des eben zitierten Beispiels.) So durchgeführt schafft dieser Abschnitt der didaktischen Überlegungen die Voraussetzungen für konkrete methodische Überlegungen, die den Unterrichtenden nicht, wie man denken könnte, in ein enges Planungsraster einzwängen, sondern im Gegenteil ihm eine größere Flexibilität in seinem unterrichtlichen Handeln ermöglichen.

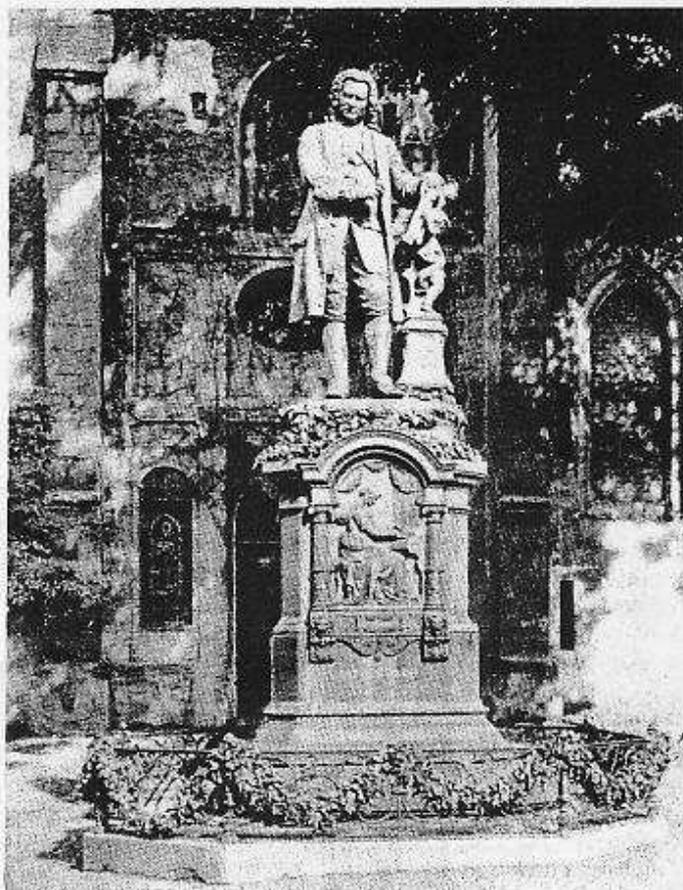
Die Antizipation möglicher Schwierigkeiten gibt sehr deutlich Aufschluß über die Fähigkeit von Referendaren, Unterricht orientiert an ihrer Lerngruppe zu planen. Manche zeigen bereits zu Beginn ihrer Ausbildungszeit, daß sie sich erfreulich sensibel in die Lernsituation ihrer Schüler hinein-denken können. In aller Regel entwickelt sich diese Fähigkeit mit wachsender Unterrichtserfahrung, wobei die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit im Grunde zu knapp bemessen ist. (Nicht ohne Grund wird von vielen Studienseminaren eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes auf zwei Jahre gefordert.)

#### 4. Ziele

Bei der Formulierung von (Lern-)Zielen steht die leidige Frage nach der Operationalisierbarkeit schon lange Zeit nicht mehr zur Diskussion; längst hat sich dies als Irrweg gerade für das Fach Musik erwiesen. Die Ziele sollen organisch aus den didaktischen Überlegungen hergeleitet werden. Sie werden dabei im wesentlichen der Planung des Lernprozesses in der didaktischen Transformation entsprechen, können aber auch – z. B. um übergeordnete Ziele zu formulieren – auf Überlegungen aus der didaktischen Reduktion Bezug nehmen. Die Stimmigkeit von Didaktik und Zielen sollte genau überprüft werden, denn sehr leicht werden Ziele praktisch als Setzung nachgeschoben, ohne daß sie durch die vorangegangenen Überlegungen legitimiert sind. Der Zielkatalog ist somit für den Referendar auch ein Kontrollinstrument, mit dem er die Ausgewogenheit seiner didaktischen Konzeption überprüfen kann. Es kommt beispielsweise immer wieder vor, daß sich aus der Didaktik ausschließlich kognitive Ziele ergeben, worauf Referendare so reagieren, daß sie ohne eine konzeptionelle Änderung des geplanten Lernprozesses affektive Ziele ergänzen.

Für die Formulierung eines Zielkatalogs gibt es im Einzelfall unterschiedliche Möglichkeiten, indem man sich beispielsweise orientiert:

1. am geplanten Verlauf,
2. am Verhalten der Schüler gegenüber Musik (affektiv, kognitiv, psychomotorisch),



*Bach-Denkmal in Eisenach von Karl Adolf Donndorf*

3. an einer unterschiedlichen Rangordnung der Ziele (Prioritätensetzung),
4. an einer Kombination von 1. und 3. oder 2. und 3.

Hier sollte der Referendar je nach Stundenkonzeption die ihm am sinnvollsten erscheinende Darstellungsart wählen.

#### 5. Methodische Überlegungen

Wie oben bereits gesagt wurde, dient dieses Kapitel des Entwurfs dazu, die in der Didaktik dargelegte Konzeption in konkrete Handlungsschritte umzusetzen. Da ein Lernprozeß nie linear verläuft, dürfen auch die methodischen Überlegungen auf keinen Fall einspurig angelegt werden; es muß vielmehr alternativ geplant werden. Nun ist eine alternative Planung, die alle Unterrichtsdetails erfassen will, natürlich Illusion. Ein Referendar wird aber für seinen konkreten Unterricht erheblich profitieren, wenn er sich im Entwurf auf folgende Punkte konzentriert:

- sorgfältige Begründung des gewählten Stundeneinstiegs unter Berücksichtigung der mit ihm verbundenen Vor- und auch Nachteile,
- alternative Planung der Fortführung des Unterrichts nach zentralen Einschnitten im Lernprozeß (Verknüpfung)

fung der methodischen Überlegungen mit der didaktischen Transformation),

- alternative Zeitdisposition (Minimal-/Maximalplanung),
- geplante Reaktion auf in der didaktischen Transformation antizipierte Lernschwierigkeiten der Schüler; Bereitstellung entsprechender Lernhilfen (vorüberlegte Impulse, zusätzliches Arbeitsmaterial o. ä.).

In so verstandenen methodischen Überlegungen liegt das Schwergewicht auf der Antizipation des Unterrichtsverlaufs und der Planung angemessener Handlungsmöglichkeiten des Lehrers. In diesen Zusammenhang gehören im Einzelfall Überlegungen über

- das geplante Lehrerverhalten,
- Arbeits- und Sozialformen,
- den Einsatz von Medien,

und so fort.

Werden die methodischen Überlegungen so wie eben skizziert ausgeführt, so führen sie zu einer ganz erheblichen Entlastung des Referendars in der konkreten Unterrichtssituation. Durch das Benennen von Alternativen fällt es ihm auch nicht so schwer, im Ernstfall den von ihm bevorzugten Unterrichtsgang zu verlassen und flexibel auf die Lerngruppe zu reagieren. Es soll damit nicht der Eindruck erweckt werden, als könne alles im voraus bedacht werden, doch es ist gerade für einen relativ unterrichtsunerfahrenen Berufsanfänger besonders wichtig, sich vor der Stunde unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu überlegen.

Beispiel (Auszüge aus den methodischen Überlegungen aus dem bereits zweimal zitierten Entwurf, alle Hervorhebungen im Original): „Zunächst zwei allgemeine Vorüberlegungen: 1. Der – oben geschilderte – unterschiedliche Kenntnisstand der Schüler bedingt eine sorgfältige Vorbereitung des Notenmaterials. Die originale Partitur ist recht umfangreich und wirkt durch das Mitspielen der hohen Streicher (...) komplizierter, als sie eigentlich ist. Außerdem kann ein Teil der Schüler mit dem Bratschenschlüssel nicht umgehen. Um den Blick der Schüler auf das Wesentliche zu lenken und nicht in für die eigentlichen Schwerpunkte der Stunde unfruchtbare Untersuchungen zu geraten, habe ich eine ‚didaktische Partitur‘ vorbereitet, in der die im Zusammenhang der Untersuchung zunächst nicht wichtigen Stimmen dunkel eingefärbt und einige Störfaktoren (...) eliminiert sind. 2. Wegen der komplizierten Lage der Vorkenntnisse, ... werde ich im folgenden eine flexible Planung entwickeln. ... Es gibt kaum eine geeignetere Möglichkeit, einen auch emotionalen Kontakt von Schülern zu einem Musikstück herzustellen, als das eigene Tun. Da zudem im erwähnten Eingangstest viele Schüler von sich aus das Bedürfnis nach Singen im Unterricht artikuliert haben, liegt es nahe, mit dem Singen des lutherischen Chorals zu beginnen. (...) Die Vergegenwärtigung des Liedes durch Vorsingen und Nachsingen (mit Unterstützung durch eine an Bachs Fassung in der Kantate angelehnte Klavierbegleitung) ermöglicht auch auf unkomplizierte Weise ein bewußtes Zur-Kennntnis-Nehmen des Textes. ... Wie nun weiter verfahren wird, hängt von der bisher verbrauchten Zeit ab. Mein bevorzugt anvisiertes Ziel ist *Plan A*, der jetzt zur ersten Stelle, ‚Ein feste Burg ist unser Gott‘, zurückkehrt und in einen Vergleich beider Hörausschnitte unter dem leitenden Aspekt des Textbezugs mündet. Nun kann ich ja über eventuell auftretende Schwierigkeiten nicht einfach hinweg-

gehen. Wenn also nicht mehr genügend Zeit ist, steht *Plan B* zur Verfügung, bei dem versucht wird, die bisher erbrachten Ergebnisse hörend zu nutzen...“

Die oben genannten vier Schwerpunkte sollen an diesem kurzen Ausschnitt nochmals verdeutlicht werden (Schwerpunkte 2 und 3 zusammen): Der Stundeneinstieg bezieht sich auf Gedanken aus der didaktischen Reduktion (s. Beispiel 3: „Voraussetzung der Interpretation ist die Vergegenwärtigung des lutherischen Chorals“). Der Referendar begründet seine Entscheidung, indem er sich auf Erkenntnisse aus der Lerngruppenanalyse (Interessenlage der Schüler) bezieht. In diesem Entwurf sieht der Referendar nicht ein Zwischenziel als möglichen (vorläufigen) Endpunkt der Stunde bei Zeitmangel vor (Minimalplanung). Er arbeitet vielmehr im Sinne flexibler Planung zwei sowohl inhaltlich als auch in bezug auf die entsprechenden Lerntätigkeiten unterschiedliche Möglichkeiten aus, um auf eventuelle Zeitprobleme reagieren zu können.

Der Referendar versucht, durch eigens aufgearbeitetes Arbeitsmaterial Lernschwierigkeiten der Schüler von vornherein zu vermeiden. Er bezieht sich dabei auf Erkenntnisse aus der Lerngruppenanalyse (sachstruktureller Entwicklungsstand der Schüler).

#### Anmerkungen

\*) Der Verfasser ist als Fachleiter für Musik an den Staatlichen Studienseminaren I, II und III in Hannover tätig. Es werden im vorliegenden Aufsatz Ergebnisse aufgegriffen, die in Kolloquien aus Seminarleitung und Fachleitern des Seminars I in gemeinsamem Nachdenken über Ausbildungsfragen erarbeitet worden sind.

In Hannover müssen die Referendare im Verlauf ihrer bislang noch 18monatigen Ausbildungszeit (eine Verlängerung auf 24 Monate ist im Gespräch) zwei Ausbildungslehrproben in jedem Fach ablegen, zu denen sie Unterrichtsentwürfe anfertigen, die in der Anlage im wesentlichen den Entwürfen für die Examenlehrproben entsprechen. Neben den zwei Ausbildungslehrproben finden im Fach Musik während der Ausbildung ca. 10 bis 12 Unterrichtsbesuche statt (die Ausbildungsverordnung schreibt hier keine Zahl vor), zu denen Kurzentwürfe, bei besonderen Problemen auch präzise ausgearbeitete Teilabschnitte eines Unterrichtsentwurfs (z. B. didaktische Überlegungen) vorgelegt werden. Der Fachleiter sieht jeden Referendar bis zum Examen also ca. 12- bis 14mal.

Die Zusammenarbeit mit drei verschiedenen Seminarleitungen erweist sich als problemlos, da zum einen weitgehende Übereinstimmung über die an Unterrichtsentwürfe zu stellenden Anforderungen besteht, zum anderen die Fachseminare – und so erst recht das seminarübergreifend arbeitende Musik-Fachseminar – die Möglichkeit haben, fachspezifisch notwendig erscheinende zusätzliche Vereinbarungen zu treffen. Die Fachleiter sind in der Gestaltung der Fachseminararbeit nicht an Direktiven der Seminarleitungen gebunden.

<sup>1)</sup> Die hier vorgenommene Trennung impliziert die Überzeugung, daß eine solche Unterscheidung nicht nur vertretbar, sondern unverzichtbar ist (s. S. 368f.).

# Editorial

## Didaktische Reduktion

In seinem Beitrag über den Lehrprobenentwurf weist Hinrich Bergmeier den didaktischen Überlegungen (im engeren Sinne) drei Aufgaben zu. Er nennt sie: didaktische Legitimation – didaktische Reduktion – didaktische Transformation. Der erste und der dritte Begriff bezeichnen deutlich zwei Stationen didaktischen Denkens: Das Abstecken des Unterrichtsterrains und seine Urbarmachung für den konkreten Fall. Der erste Begriff zeigt an, wie Unterricht aus den Rücksichten auf die Schülerinteressen sowie auf ihre Lebens-, Lern- und Kenntnissituation entsteht und auf dem Bildungsplan der Schule und des Musikunterrichts beruht. Der dritte Begriff umschreibt die Inszenierung des Unterrichts als Zusammenhang von Lernphasen, Handlungen, Übungen u. a., welche die Schüler zu jenen Erfahrungen leiten können, die von den Gegenständen, Fragestellungen und Zielsetzungen markiert werden.

Schwierigkeiten bereitet mir schon lange die Bezeichnung ‚didaktische Reduktion‘. Sie entstammt offenbar dem Modelldenken für die Vorbereitung und Analyse von Unterricht. Sie suggeriert ein betont pragmatisches Denken und Handeln. Sie klingt wie eine Mahnung, hohen wissenschaftlichen Gedanken und Einsichten auf den holperigen und dünnen Boden der unterrichtlichen Realität herunterholen zu müssen. Mir ist sie ein wenig suspekt, weil sie die Beziehung zwischen (fach-)wissenschaftlicher Dignität und didaktischer Pragmatik als ein Verhältnis von ‚oben‘ und ‚unten‘ bestimmt, als ein Verhältnis von ‚hohem Geist‘ und ‚schmuddelig-kümmertlichem Unterrichtsaltag‘, von ‚umfassend-tiefer Sicht und Deutung‘ und ‚vereinfachtem Unterrichtshandwerk‘.

Kein Zweifel, daß bisweilen Welten oder Fronten zwischen der musikwissenschaftlichen und der didaktischen oder unterrichtspraktischen Auseinandersetzung liegen (können); kein Zweifel auch, daß – im notwendigen wie auch bedauerlichen Ausmaß – die Didaktik in den Hochschulen mit den didaktischen Erwägungen vor dem und im Musiksaal nicht immer übereinstimmt. Zweifel habe ich jedoch, ob es angemessen ist, die Differenz und die Distanz zwischen den musikalischen Gegenständen und ihrer Behandlung im Unterricht und auch zwischen musikwissenschaftlichen Zugriff und dem didaktischen Umgang

mit diesem Begriff die Aufgabe und die Leistung der Didaktik ebenso wie ‚die Musik im Unterricht‘ allzu abgewertet. Ich versuche im folgenden, dem Begriff und was er meint ein wenig auf die Spur zu kommen. Von der Bedeutung der lateinischen Herkunft des Wortes ist in seiner heutigen umgangssprachlichen Verwendung wenig erhalten. Ob bei Redewendungen wie „in reduzierter Form“ oder „etwas auf etwas reduzieren“ der Gedanke des Zurückführens auf Früheres oder auf einen ursprünglichen Kern (also auf einen früheren Zustand oder auf eine qualitativ bzw. quantitativ konzentriertere Gestalt) gemeint ist oder mitschwingt, ist in den meisten Fällen fraglich. Vielmehr wird ‚Reduktion‘ im Sinne von Verkürzung, Verkleinerung, Einschränkung, Vereinfachung gebraucht. Wenn nun eine wesentliche Denk- und Handlungsweise der Didaktik als ‚Reduktion‘ bezeichnet wird – und zwar gerade das Herzstück des didaktischen Handelns, nämlich der Versuch, zwischen einer Sache (Fragestellung) und Menschen (Schülern) eine Beziehung zu stiften –, so ist zu fragen, welcher Wortsinn hier gemeint ist: Vereinfachung, Verkürzung, Einschränkung – oder Zurückführung auf etwas.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, ‚Reduktion‘ zu einem Kriterium didaktischen Denkens und Handelns zu machen:

1. Zunächst gibt es in jedem Unterricht den unbezweifelbaren Zwang zu quantitativer Einschränkung – aus zeitlichen Gründen, aber auch aus Gründen des ‚ Fassungsvermögens‘ der Beteiligten. Solche Be-

schränkung ist häufig ganz oberflächlich begründet, z. B. mit der in vielen Lehrplänen üblichen Neigung zu materialer, enzyklopädischer Bildung (die bekanntlich keine ist), mit der bedenklichen Behauptung, etwas sei für die Schüler zu schwer oder zu komplex (das ist dann kein didaktisches Denken, sondern Ausdruck seines Fehlens) oder in der Verwechslung von ‚einfach‘ und ‚simpl‘: Didaktisches Denken sucht das Einfache nicht, um es den Schülern leicht zu machen, sondern um einen Weg durch das Einfach-Selbstverständliche in ein neues, fremdes Land des Verstehens und Erlebens zu bahnen. Die Wege müssen einfach sein, nicht aber die Gegenstände verkürzt.

2. Von dieser Art ist jene Beschränkung, welche in der Betrachtung auf – im Moment! – Wesentliches (z. B. auf die Erkenntnis der ‚Art‘ eines Modulationsgangs anstelle des schematischen Durch-Analysierens einer langen Durchführung) liegt. Sie ist im Hinblick auf das, was gezeigt und erfahren werden soll, gerade keine Reduktion, sondern eine Vertiefung und Konzentration – vorausgesetzt, jene Erkenntnis führt, nachdem sie konzentriert und intensiv erlebt wurde, in die ‚Weite‘ (also ins Gegenteil von Reduktion): z. B. zu den Ursachen für das gefundene Phänomen oder Erlebnis, die biographischer, historischer, ästhetischer, musiktheoretischer o. a. Art sein können; zu den Wirkungen und ihren Hintergründen; zu vergleichbaren Erscheinungen in anderen Beispielen, anderen Künsten, anderen Lebensbereichen; zu allgemeineren erkenntnistheoretischen, gefühlsmäßigen oder körperlichen Erfahrungen. In diesem Fall ist mit Recht von didaktischem Denken und Handeln die Rede, und hier wird ‚Reduktion‘ im ursprünglich-wörtlichen Sinne gebraucht; durch Zurückführen auf einen ‚Kern‘ (der Erkenntnis, der Wirkung, des Erlebens bestimmter Phänomene) werden eine Beziehung zum Schüler und so etwas wie eine neue ‚Weit-Sicht‘ gewonnen. Ein schönes Beispiel für diese Art der Reduktion, verstanden als Konzentration mit anschließender ‚Weitung‘, stellt Martin Wagenscheins Unterrichtsmodell über den Satz des Pythagoras dar, nachzulesen in: „Das Exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip“ (Stuttgart 1969, in: Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen).

3) Die Musikwissenschaft bestimmt ebenso wie die Musikdidaktik zunächst etwas aus den ‚Sachen‘ als ihren (jeweiligen) Gegenstand. Gegenüber Gegenständen den Begriff der Reduktion zu gebrauchen ist sinnlos, weil ‚Gegenstand‘ immer schon das ist, womit wir uns gerade beschäftigen: also z. B. mit dem Formproblem in einer Brahms-Sinfonie und nicht etwa mit der ‚ganzen‘ Sinfonie. Der Unterschied zwischen musikwissenschaftlichem und didaktischem Denken und Handeln liegt lediglich in der Art des Interesses, welches aus ‚Sachen‘ (oder Fragestellungen) ‚Gegenstände‘ macht. Die Musikwissenschaft betreibt Reduktion (im Sinne konzentrierender Einschränkung), um historische oder systematische Fragen beantworten zu können. Die Unterrichtsvorbereitung (d. h. die Didaktik) betreibt konzentrierende Einschränkung, um den oben angedeuteten Weg ‚vom einfachen Kern‘ und vom (für die Schüler) ‚Selbstverständlichen an der Sache‘ zu neuen Erfahrungen in Gang setzen zu können. Dies ist – über das historische und systematische Interesse hinaus – ein menschliches Interesse an den Sachen, welche durch eben diese Interessen-Setzungen zu ‚Gegenständen‘ werden.

Von ‚didaktischer Reduktion‘ gegenüber der ‚Sachanalyse‘ zu reden, besteht kein Anlaß. Das macht das von Hinrich Bergmeier erläuterte Beispiel deutlich. Es ist anzuraten, jenes Herzstück der Didaktik nicht mit einem Begriff zu belegen, der zumindest mißverständlich ist und den schweren Anspruch didaktischen Denkens vermindert.

Christoph Richter

# Editorial

## Didaktische Reduktion

In seinem Beitrag über den Lehrprobenentwurf weist Hinrich Bergmeier den didaktischen Überlegungen (im engeren Sinne) drei Aufgaben zu. Er nennt sie: didaktische Legitimation – didaktische Reduktion – didaktische Transformation. Der erste und der dritte Begriff bezeichnen deutlich zwei Stationen didaktischen Denkens: Das Abstecken des Unterrichtsterrains und seine Urbarmachung für den konkreten Fall. Der erste Begriff zeigt an, wie Unterricht aus den Rücksichten auf die Schülerinteressen sowie auf ihre Lebens-, Lern- und Kenntnissituation entsteht und auf dem Bildungsplan der Schule und des Musikunterrichts beruht. Der dritte Begriff umschreibt die Inszenierung des Unterrichts als Zusammenhang von Lernphasen, Handlungen, Übungen u. a., welche die Schüler zu jenen Erfahrungen leiten können, die von den Gegenständen, Fragestellungen und Zielsetzungen markiert werden.

Schwierigkeiten bereitet mir schon lange die Bezeichnung ‚didaktische Reduktion‘. Sie entstammt offenbar dem Modelldenken für die Vorbereitung und Analyse von Unterricht. Sie suggeriert ein betont pragmatisches Denken und Handeln. Sie klingt wie eine Mahnung, hohen wissenschaftlichen Gedanken und Einsichten auf den holperigen und dünnen Boden der unterrichtlichen Realität herunterholen zu müssen. Mir ist sie ein wenig suspekt, weil sie die Beziehung zwischen (fach-)wissenschaftlicher Dignität und didaktischer Pragmatik als ein Verhältnis von ‚oben‘ und ‚unten‘ bestimmt, als ein Verhältnis von ‚hohem Geist‘ und ‚schmuddelig-kümmertlichem Unterrichtsaltag‘, von ‚umfassend-tiefer Sicht und Deutung‘ und ‚vereinfachtem Unterrichtshandwerk‘.

Kein Zweifel, daß bisweilen Welten oder Fronten zwischen der musikwissenschaftlichen und der didaktischen oder unterrichtspraktischen Auseinandersetzung liegen (können); kein Zweifel auch, daß – im notwendigen wie auch bedauerlichen Ausmaß – die Didaktik in den Hochschulen mit den didaktischen Erwägungen vor dem und im Musiksaal nicht immer übereinstimmt. Zweifel habe ich jedoch, ob es angemessen ist, die Differenz und die Distanz zwischen den musikalischen Gegenständen und ihrer Behandlung im Unterricht und auch zwischen musikwissenschaftlichen Zugriff und dem didaktischen Umgang mit Musik als ‚didaktische Reduktion‘ zu bezeichnen. Mir erscheinen mit diesem Begriff die Aufgabe und die Leistung der Didaktik ebenso wie ‚die Musik im Unterricht‘ allzu abgewertet. Ich versuche im folgenden, dem Begriff und was er meint ein wenig auf die Spur zu kommen. Von der Bedeutung der lateinischen Herkunft des Wortes ist in seiner heutigen umgangssprachlichen Verwendung wenig erhalten. Ob bei Redewendungen wie „in reduzierter Form“ oder „etwas auf etwas reduzieren“ der Gedanke des Zurückführens auf Früheres oder auf einen ursprünglichen Kern (also auf einen früheren Zustand oder auf eine qualitativ bzw. quantitativ konzentriertere Gestalt) gemeint ist oder mitschwingt, ist in den meisten Fällen fraglich. Vielmehr wird ‚Reduktion‘ im Sinne von Verkürzung, Verkleinerung, Einschränkung, Vereinfachung gebraucht. Wenn nun eine wesentliche Denk- und Handlungsweise der Didaktik als ‚Reduktion‘ bezeichnet wird – und zwar gerade das Herzstück des didaktischen Handelns, nämlich der Versuch, zwischen einer Sache (Fragestellung) und Menschen (Schülern) eine Beziehung zu stiften –, so ist zu fragen, welcher Wortsinn hier gemeint ist: Vereinfachung, Verkürzung, Einschränkung – oder Zurückführung auf etwas.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, ‚Reduktion‘ zu einem Kriterium didaktischen Denkens und Handelns zu machen:

1. Zunächst gibt es in jedem Unterricht den unbezweifelbaren Zwang zu quantitativer Einschränkung – aus zeitlichen Gründen, aber auch aus Gründen des ‚ Fassungsvermögens‘ der Beteiligten. Solche Be-

schränkung ist häufig ganz oberflächlich begründet, z. B. mit der in vielen Lehrplänen üblichen Neigung zu materialer, enzyklopädischer Bildung (die bekanntlich keine ist), mit der bedenklichen Behauptung, etwas sei für die Schüler zu schwer oder zu komplex (das ist dann kein didaktisches Denken, sondern Ausdruck seines Fehlens) oder in der Verwechslung von ‚einfach‘ und ‚simpl‘: Didaktisches Denken sucht das Einfache nicht, um es den Schülern leicht zu machen, sondern um einen Weg durch das Einfach-Selbstverständliche in ein neues, fremdes Land des Verstehens und Erlebens zu bahnen. Die Wege müssen einfach sein, nicht aber die Gegenstände verkürzt.

2. Von dieser Art ist jene Beschränkung, welche in der Betrachtung auf – im Moment! – Wesentliches (z. B. auf die Erkenntnis der ‚Art‘ eines Modulationsgangs anstelle des schematischen Durch-Analysierens einer langen Durchführung) liegt. Sie ist im Hinblick auf das, was gezeigt und erfahren werden soll, gerade keine Reduktion, sondern eine Vertiefung und Konzentration – vorausgesetzt, jene Erkenntnis führt, nachdem sie konzentriert und intensiv erlebt wurde, in die ‚Weite‘ (also ins Gegenteil von Reduktion): z. B. zu den Ursachen für das gefundene Phänomen oder Erlebnis, die biographischer, historischer, ästhetischer, musiktheoretischer o. a. Art sein können; zu den Wirkungen und ihren Hintergründen; zu vergleichbaren Erscheinungen in anderen Beispielen, anderen Künsten, anderen Lebensbereichen; zu allgemeineren erkenntnistheoretischen, gefühlsmäßigen oder körperlichen Erfahrungen. In diesem Fall ist mit Recht von didaktischem Denken und Handeln die Rede, und hier wird ‚Reduktion‘ im ursprünglich-wörtlichen Sinne gebraucht; durch Zurückführen auf einen ‚Kern‘ (der Erkenntnis, der Wirkung, des Erlebens bestimmter Phänomene) werden eine Beziehung zum Schüler und so etwas wie eine neue ‚Weit-Sicht‘ gewonnen. Ein schönes Beispiel für diese Art der Reduktion, verstanden als Konzentration mit anschließender ‚Weitung‘, stellt Martin Wagenscheins Unterrichtsmodell über den Satz des Pythagoras dar, nachzulesen in: „Das Exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip“ (Stuttgart 1969, in: Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen).

3) Die Musikwissenschaft bestimmt ebenso wie die Musikdidaktik zunächst etwas aus den ‚Sachen‘ als ihren (jeweiligen) Gegenstand. Gegenüber Gegenständen den Begriff der Reduktion zu gebrauchen ist sinnlos, weil ‚Gegenstand‘ immer schon das ist, womit wir uns gerade beschäftigen: also z. B. mit dem Formproblem in einer Brahms-Sinfonie und nicht etwa mit der ‚ganzen‘ Sinfonie. Der Unterschied zwischen musikwissenschaftlichem und didaktischem Denken und Handeln liegt lediglich in der Art des Interesses, welches aus ‚Sachen‘ (oder Fragestellungen) ‚Gegenstände‘ macht. Die Musikwissenschaft betreibt Reduktion (im Sinne konzentrierender Einschränkung), um historische oder systematische Fragen beantworten zu können. Die Unterrichtsvorbereitung (d. h. die Didaktik) betreibt konzentrierende Einschränkung, um den oben angedeuteten Weg ‚vom einfachen Kern‘ und vom (für die Schüler) ‚Selbstverständlichen an der Sache‘ zu neuen Erfahrungen in Gang setzen zu können. Dies ist – über das historische und systematische Interesse hinaus – ein menschliches Interesse an den Sachen, welche durch eben diese Interessen-Setzungen zu ‚Gegenständen‘ werden.

Von ‚didaktischer Reduktion‘ gegenüber der ‚Sachanalyse‘ zu reden, besteht kein Anlaß. Das macht das von Hinrich Bergmeier erläuterte Beispiel deutlich. Es ist anzuraten, jenes Herzstück der Didaktik nicht mit einem Begriff zu belegen, der zumindest mißverständlich ist und den schweren Anspruch didaktischen Denkens vermindert.

Christoph Richter