

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

Elektronischer Artikel

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig7.pdf>

© Matthias Flämig, 2004 (all rights reserved)

Matthias Flämig

In einer Landschaft dieser Art ...

Rezension von:

Gregor Pongratz: *Musikpädagogik – historisch und aktuell. Forschungslogik der Musikpädagogik, Musiktherapie, Film und Computertechnik.* Hildesheim: Georg Olms, 2003.

Möchte man den gegenwärtigen Zustand der Musikpädagogik metaphorisch beschreiben, bietet sich das Bild des Treibeises an. Die Musikpädagogik hat sich in eine Vielzahl von Aufgaben- und Themenfelder ausdifferenziert, die als Teil- und Subdisziplinen wie historische -, vergleichende, Erwachsenenmusikpädagogik, musikalische Früherziehung, Interkulturelle Musikerziehung, um nur einige zu nennen, wie Eisschollen einerseits unverbunden, sich dennoch aneinander reibend, in weitere Schollen zerbrechend, ihren Weg nehmen, ohne dass man sagen könnte, auf welches Ziel letztlich zugesteuert wird (vgl. dazu etwa: Jürgen Vogt: *Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik*, in: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*, hrsg. v. H. J. Kaiser, Essen 2004)

In einer Landschaft dieser Art muss das Buch von Gregor Pongratz wie ein Eisbrecher erscheinen, der elegant und kraftvoll durch das Chaos pflügt, verspricht der Klappentext doch, dass hier „eine Systematik musikpädagogischen Denkens und Handelns“ entwickelt wird.

„Dabei werden sowohl historische Entwicklungen wie der pädagogische Umgang mit Musik seit 1900 und mittlerweile historisch gewordene musikdidaktische Konzeptionen seit 1968 berücksichtigt als auch aktuelle Handlungsfelder der Musik (sic!).“

Und das auf nicht einmal 300 Textseiten! Schon der Titel scheint mir nicht glücklich gewählt zu sein. Zwar lassen sich die behandelten Themen im Buchtitel und Untertitel wiederfinden, aber das Ziel der Auseinandersetzung, nämlich eine Systematik musikpädagogischen Denkens zu entwickeln, wird nicht erwähnt. Das wäre nicht weiter schlimm, würde der Anspruch, eine Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns zu entwickeln, eingelöst. Aber so wenig der Titel zum Anspruch passt, passt die Sprache des Autors zu einem solchen Unternehmen. Beim terminologischen Großeinsatz, mit dem eine „forschungslogische Systematik musikpädagogischen Denkens und Handelns“ entwickelt werden soll, unterlaufen dem Autor zum Teil banale logische Fehler, oder es werden Plattitüden formuliert, die um so peinlicher wirken, bedenkt man, wie häufig der Autor Wörter wie *Logik*, *Forschungslogik*, *logische Operationen* etc. verwendet. Dies kann an einigen Beispielen demonstriert werden. So formuliert der Autor:

(1) „Doch greift hierbei nur und vor allem die formale Bildung.“ (S. 152)

Ohne hier auf den Inhalt einzugehen, lässt sich ohne jegliche logische Schulung leicht einsehen, dass das exklusive *nur* sich logisch nicht mit dem graduellen *vor allem* durch die Konjunktion *und* verbinden lässt. Richtig müsste der Satz heißen:

(1a) Doch greift hierbei nur oder vor allem die formale Bildung.

Als Plattitüde dürfte folgender Satz kaum zu übertreffen sein:

(2) „Gerade im Umgang mit Musik ... kann die therapeutische Wirkung der Musik fruchtbar gemacht werden.“ (S. 149)

Dieser Satz ist banal, weil niemand – wenigstens kenne ich niemanden – im Ernst das Gegenteil behauptet:

(2a) Gerade nicht im Umgang mit Musik ...kann die therapeutische Wirkung der Musik fruchtbar gemacht werden.

Zu vermuten ist, dass der Satz ganz anders gemeint ist und er dann aber auch ganz anders hätte formuliert werden müssen. Um auf das Gemeinte zu kommen, muss man die Auslassung im obigen Zitat ergänzen. Dort heißt es: Musik sei „ein Medium, das in besonderer Weise die Emotionen angeht, das Stimmungen und Atmosphären hervorruft und vertieft...“. Gemeint könnte dann Folgendes sein:

(2b) Weil Musik ein Medium ist, das in besonderer Weise Stimmungen hervorruft und vertieft, kann der Umgang mit Musik therapeutisch eingesetzt werden.

Das Verständnis wird aber auch durch unsystematische Formulierungen erschwert. So heißt das Kapitel S. 150:

(3) „Musiklernen und Musiktherapie – Gemeinsamkeiten und Unterschiede“

Systematisch müsste Pongratz formulieren:

(3a) Musikpädagogik und Musiktherapie – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

oder

(3b) Musiklernen und musiktherapeutischer Umgang mit Musik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Wurde bisher gezeigt, dass der Autor sich auf der sprachlichen Ebene bereits im Packeis festfährt, kann er auch auf der sachlichen Ebene nicht Kurs halten. Um dies zu zeigen, soll zunächst ein kurzer Überblick über die Arbeit gegeben und dann exemplarisch gezeigt werden, warum es nicht zu einer Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns kommt.

Die Arbeit ist in vier Kapitel gegliedert:

1. Zur forschungslogischen Systematik musikpädagogischen Denkens und Handelns
2. Theoretische Grundlegung der Musiktherapie für die Pädagogik
3. Film und Musik – Analyse und Gestaltung mit dem Computer
4. Musik – ein ernstzunehmendes Unterrichtsfach. Zur ‚Bildungskategorie des Spielerischen‘ von Musik

Von den vier Kapiteln werden nur drei durch entsprechende Stichwörter im Untertitel aufgenommen: Forschungslogik der Musikpädagogik, Musiktherapie, Film und Computer. Die Überschrift des vierten Kapitels (*Musik – ein ernstzunehmendes Unterrichtsfach*) wird nicht durch ein Stichwort im Untertitel erwähnt und ließe sich wohl nur um den Preis unfreiwilliger Komik zu einem Stichwort verdichten. Am unproblematischsten scheint mir das dritte Kapitel (*Film und Musik – Analyse und Gestaltung mit dem Computer*) zu sein. Dieses Kapitel enthält gut praktikierbare

Vorschläge für Unterricht, die sich mit dem auf einer CD mitgelieferten Material leicht ausprobieren lassen. Allerdings ist man hier von einer Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns weit entfernt. Die Überschrift des vierten Kapitels ist wie gesagt unglücklich gewählt: *Musik - ein ernstzunehmendes Unterrichtsfach*. Vom sprachlichen Duktus wäre hier die Fortsetzung der Kapitelüberschrift *Zur ‚Bildungskategorie des Spielerischen‘ von Musik* viel angemessener gewesen. Allerdings enttäuscht dann der Inhalt, der auf nur 14 Seiten entfaltet wird. Hier gibt es bereits theoretisch fundiertere und umfangreichere Darstellungen in der Musikpädagogik.

Problematisch hingegen scheint mir das zweite Kapitel zu sein, das im Titel *Theoretische Grundlegung der Musiktherapie für die Pädagogik* einen nicht gerade bescheidenen Anspruch erhebt. In 2.1 werden zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Intentionen von Musikpädagogik und Musiktherapie herausgearbeitet. In 2.2 werden verschiedene psychologische Therapiemodelle vorgestellt, die an Beispielen musiktherapeutischer Maßnahmen in 2.3 konkretisiert werden. Schließlich wird in 2.4 *Von der Musiktherapie für das Musiklernen in der Schule lernen* quasi ein Unterrichtsvorschlag gemacht. Von einer theoretischen Grundlegung der Musiktherapie für die Pädagogik kann dabei nicht die Rede sein. Bei der Vorstellung der psychologischen Therapiemodelle in 2.2 handelt es sich vielmehr um lexikonartige Kurzzusammenfassungen, werden doch auf 21 Seiten die Psychoanalyse nach S. Freud und C. G. Jung, der Behaviorismus in seinen verschiedenen Spielarten und die humanistische Psychologie nach A. Maslow gestreift.

Das erste Kapitel ist mit 130 Seiten das umfangreichste und theoretisch gewichtigste. Exemplarisch möchte ich zeigen, dass es dem Autor nicht gelingt, eine Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns zu entwickeln.

Der Autor setzt in 1.2. verschiedene musikdidaktische Konzeptionen in Zusammenhang mit Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Didaktik. Der Zusammenhang soll durch jeweils gemeinsame logische Operationen begründet werden und wird in Tabellenform dargestellt. In 1.3 wird die Systematisierung musikdidaktischer Konzeptionen durch das Kapitel *Elementar-Prinzipien von Handlungsorientierung der Reformpädagogik* unterbrochen. Das sich anschließende Kapitel 1.4 *Wesensaspekte Musikdidaktischer Konzeptionen* hätte unmittelbar auf 1.2 folgen können und müssen, setzt es doch inhaltlich die Argumentation fort. Das 1.3 eingeschoben wurde, wird nur verständlich, wenn man die Gesamtkonstruktion des Buches im Auge behält. In 1.3 wird nämlich über die Begriffskette *Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit* und *Spiel* (s. S. 85) die Verbindung zum vierten Kapitel hergestellt. Allerdings hat das mit der Systematisierung auf Grund von gemeinsamen logischen Operationen nichts zu tun. Was den Rezensenten zunächst verwunderte, ist, dass das erste Kapitel *Zur forschungslogischen Systematik musikpädagogischen Denkens und Handelns* in 1.1. mit einer *Herleitung ‚musikpädagogischer Einstellung‘* beginnt. Dabei erweist sich *musikpädagogische Einstellung* als ein terminus technicus bei Pongratz, der nicht aus dem alltagssprachlichen Verständnis abgeleitet werden darf. Ich jedenfalls verstehe unter Einstellung, und dann unter musikpädagogischer Einstellung im Besonderen, die Haltung, die jemand zu musikpädagogischen Fragen und Problemen hat. Einstellungen resultieren aus dem Für-wahr-Halten von Sachverhalten wie, dass Musikalität weitestgehend angeboren ist, dass Musikalität durch Unterricht verändert werden kann, dass Zehntklässler sich sowieso nicht für Musikunterricht interessieren, etc. Dies führt dann auf der Handlungsebene zu Konsequenzen: Wenn Musikalität angeboren ist, sind die meisten unterrichtlichen Bemühungen vergebene Liebesmüh; wenn Musikalität hingegen durch Unterricht verändert werden kann, lohnt es sich, dass der Lehrer einen differenzierten Unterricht anbietet, weil er auf Lernerfolge hoffen darf. Sollten Zehntklässler sich sowieso nicht für Musikunterricht interes-

sieren, muss ich auch nicht enttäuscht sein, wenn mein Unterrichtsangebot nicht angenommen wird. Einstellungen lassen sich als Handlungsmaximen formulieren, denen eine Person bewusst oder unbewusst folgt. Aber dies versteht Pongratz nicht unter musikpädagogischer Einstellung. Bei ihm wird der Einstellungsbegriff in drei Dimensionen präzisiert und diese Dimensionen werden als Kompetenzen (S. 17 f.) bezeichnet:

- Selbstkompetenz (Empathiefähigkeit, Kooperationsstreben, etc.)
- sozial-integrative Kompetenz (didaktisch-methodische Fähigkeiten)
- fachliche Kompetenz

Warum der Autor dann nicht gleich von musikpädagogischer Kompetenz bzw. Kompetenzen spricht, bleibt dem Rezensenten verborgen. Aber wozu ein Kapitel zur Forschungslogik mit der Herleitung musikpädagogischer Haltung anfangen lassen? Dies wird nur verständlich, wenn man bemerkt, dass der Autor neben der Intention, eine Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns zu entwickeln, eine weitere Intention verfolgt, nämlich das Studierende eine bestimmte musikpädagogische Einstellung im Sinne einer Handlungsdisposition erwerben sollen.

„- Differenzierung der Alltagslogik durch eine wissenschaftliche Logik bzw. Forschungslogik, damit nicht nur fachspezifische, sondern auch rationale wie intuitive Kommunikationsstrukturen im zwischenmenschlichen Bereich erkannt und entsprechend verbessert werden können. Dieses Werk zur Musikpädagogik ‚historisch – aktuell‘ versucht deshalb vor allem den Sinn für die Forschungslogik musikpädagogischen Denkens und Handelns zu schärfen.“ (S. 10)

Die zu erwerbende Handlungsdisposition ist die Fähigkeit zum wissenschafts- und forschungslogischen Schließen. Das Zitat selbst ist reichlich nebulös. So unterstellt das Zitat, dass die Alltagslogik für die Erkenntnis der fachspezifischen Kommunikationsstrukturen hinreichend sei, für rationale wie intuitive Kommunikationsstrukturen im zwischenmenschlichen Bereich hingegen eine wissenschaftliche Logik bzw. eine Forschungslogik notwendig sei. Meint der Autor das wirklich? Lässt man einmal beiseite, warum es dabei um die Erkenntnis von Kommunikationsstrukturen gehen soll, würde ich dazu neigen, das Gegenteil zu behaupten: Fachspezifische Probleme bedürfen einer wissenschaftlichen Behandlung, während die zwischenmenschlichen Belange im Allgemeinen intuitiv und mit unserem Alltagsverstand gelöst werden. Werden die zwischenmenschlichen Belange zum Thema einer Fachwissenschaft, z. B. der Soziologie, sind sie wiederum ein fachspezifisches Problem und werden mit der Methodik des Faches bearbeitet. Nicht eine Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns soll entwickelt werden, um z. B. das musikpädagogische (Eis)-Feld besser ordnen zu können, Entwicklungen vorauszusagen, etc., sondern es wird Übungsmaterial bereitgestellt, um durch Einübung der Forschungslogik, rationale wie intuitive Kommunikationsstrukturen im zwischenmenschlichen Bereich erkennen und verbessern zu können. Man darf wohl Zweifel daran haben, ob eine Einübung der Forschungslogik tatsächlich zur Erkenntnis und Verbesserung von Kommunikationsstrukturen führt.

Merkwürdig ist im Übrigen, dass der Autor sich einfach ohne jede Diskussion bei dem, was er unter Forschungslogik versteht, an Karl Popper anschließt (vgl. S. 27). Wenigstens erwähnen könnte man, dass es neben der analytischen Wissenschaftstheorie auch eine konstruktive Wissenschaftstheorie mit ihrer eigenen Forschungslogik gibt, dass es neben solcher weitestgehend linearen Modellen auch den Verdacht gibt, dass die Wissenschaften sich eher diskontinuierlich entwickeln und keinem forschungslogischen Programm gehorchen.

Wie auch immer sich die beiden Intentionen des Autors zu einander verhalten mögen, versuchen wir hier den Gedanken der Systematisierung weiter zu verfolgen.

Von besonderer Bedeutung für die Systematisierung der verschiedenen musikpädagogischen Konzeptionen sind drei logische Operationen, deren Darstellung das Kernstück des ersten Kapitels ausmachen. Pongratz bezeichnet sie als Kausalanalyse, systemtheoretische Analyse und Vergleichs- bzw. Entsprechungsanalyse. Auch diese Begriffe werden wieder vom Autor sehr eigenwillig verwendet. (s. Fußnote 11, S. 31) Eine genauere Erläuterung, was damit im Einzelnen gemeint ist, erübrigt sich hier, da auch so deutlich wird, dass der Autor nicht mit diesen Begriffen das musikpädagogische Denken und Handeln systematisiert.

Bereits überaus missverständlich werden diese drei Operationen und, was der Autor mit ihnen machen will, in der Einleitung angekündigt:

„Die forschungslogische Herleitung der Musikpädagogik erfolgt methodologisch über drei logische Operationen.“ (S. 12)

Der Leser erwartet nun, dass, woher und woraus auch immer, durch drei logische Operationen die Musikpädagogik hergeleitet wird. Der Fortgang des Textes aber zeigt, dass die Musikpädagogik nicht methodologisch über drei logische Operationen hergeleitet wird, sondern dass die drei Operationen als Kategorien dienen, mit denen der Autor erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Konzeptionen charakterisiert. Die Zuordnung der musikpädagogischen Konzeptionen zu den allgemeindidaktischen Konzeptionen erfolgt dann völlig unabhängig von den logischen Operationen. Z. B. wird die bildungstheoretische Didaktik durch die „rückgekoppelte, zirkuläre kausale sowie systemtheoretische logische Operation im Sinne der Hermeneutik bzw. deutendes Verstehen...“ (S. 78) charakterisiert. Der Zusammenhang mit musikdidaktischen Konzeptionen hingegen wird über den Begriff der kategorialen Bildung hergestellt. Einen Zusammenhang möchte der Autor auf Grund des Begriffs *kategoriale Bildung* zwischen *Bildungstheoretischer Didaktik* und der *Orientierung am Kunstwerk* nach Alt, der *Polyästhetischen Erziehung* nach Roscher, der *Didaktischen Interpretation* von Musik nach Richter und Ehrenforth und der *Auditiven Wahrnehmungserziehung* annehmen. Nur, da der Begriff der kategorialen Bildung in keinem Zusammenhang mit den logischen Operationen gebracht wird, kann auch nicht davon die Rede sein, „dass die forschungslogische Herleitung der Musikpädagogik methodologisch über drei logische Operationen (erfolgt).“ Dies lässt sich bei allen anderen Zuordnungen gleichfalls zeigen: Dem lernzielorientierten Didaktik-Modell wird die auditive Wahrnehmungserziehung zugeordnet, „die vor allem mit der Lernzielorientierten Didaktik über die Lerntechniken und Lernziele zusammenhängt.“ (S. 80). Bei Zuordnung zum kritisch-kommunikativen Didaktik-Modell verzichtet der Autor ganz auf eine Begriffsbrücke. Bei der dann in 1.4 herausgearbeiteten Wesensaspekten verschiedener musikdidaktischer Konzeptionen spielen die logischen Operationen in der tabellarischen Darstellung (vgl. S. 103 – 106) überhaupt keine Rolle mehr. Hier werden nur noch die Forschungsrichtungen aufgeführt. Aber selbst die Charakterisierung der Forschungsrichtungen mittels der logischen Operationen gelingt nicht wirklich. Ohne die Darstellung im Einzelnen nachzuzeichnen (vgl. S. 32 – 82) ist die Charakterisierung der Forschungsrichtung durch die logischen Operationen wenig ergiebig, da die logischen Operationen als Begriffe nicht trennscharf sind. Dies lässt sich leicht der Zusammenfassung (S. 283 – 286) entnehmen. So heißt es dort über die Forschungsrichtungen:

„Die *Hermeneutische Forschungsrichtung* wendet vor allem die kausal logischen Operationen und systemtheoretisch logische Operation an (sic!).

Die *Empirisch-analytische Forschungsrichtung* wendet vor allem die kausal logischen Operationen an.“ (S. 284)

Die dritte Forschungsrichtung wird in der Zusammenfassung überhaupt nicht durch eine logische Operation charakterisiert, sondern hier heißt es:

„Die *Kritisch-dialektische Forschungsrichtung* stellt vor allem die Frage nach dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse... (S. 285)

Die Darstellung der Wesensaspekte der einzelnen musikdidaktischen Konzeptionen (S. 107 – 145) selbst folgt dann keiner erkennbaren Systematik, vielmehr handelt es sich um mehr oder weniger treffende Kurzbeschreibungen der Konzeptionen. Der Autor schreibt dazu:

„Damit im Folgenden die dargelegten musikdidaktischen Konzeptionen seit 1968 in ihrer Prägnanz zu fassen sind, werden ausgewählte Wesensaspekte mit Hinweisen zum Umgang mit Musik vorgestellt. Diese Wesensaspekte fallen je nach musikdidaktischer Konzeption unterschiedlich aus. Von daher sind die Wesensaspekte der verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen nicht einfach miteinander zu vergleichen.“ (S. 106)

Hier entsteht nicht eine Systematik des musikpädagogischen Denkens und Handelns, sondern ein Kompendium der verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen, die möglichst prägnant dargestellt werden sollen, was allenfalls für die Vorbereitung zur Prüfung in Musikpädagogik taugt. Wenn das musikpädagogische Denken und Handeln tatsächlich durch die drei logischen Operationen systematisiert werden sollte, ist dieser Versuch gänzlich gescheitert. Nicht ein Eisbrecher durchpflügt zielgerichtet das musikpädagogische Treibeis und zieht eine systematische Fahrerinne, vielmehr erging es dem Rezensenten bei der Lektüre wie den auf einer Eisscholle Überlebenden der gescheiterten Polarexpedition unter Umberto Nobile:

„Der Rückweg war maßlos schwer. Das Eis veränderte sich jetzt zusehends. Wo eben noch nur ein Riß gewesen war, verlief jetzt ein breiter Kanal, den der Wind kräuselte. Ein anderer Kanal, den man gerade unter großen Mühen mit Hilfe einer mitgeschleppten Planke überquert hatte, war völlig verschwunden. Es war, als habe dieses ganze Labyrinth aus Rissen, Blöcken, Spalten und Windbrunnen einen eigenen Willen und treibe seinen Scherz mit diesen hilflosen Männern, die sich mit nassen Füßen unter einem porzellanfarbenen Himmel durch diese schattenlose Welt schleppten. In einer Landschaft dieser Art ...“ (nach Lars Gustafsson: Die dritte Rochade des Bernard Foy, S. 276 f.)