

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

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

Elektronischer Artikel

Geuen, Heinz & Orgass, Stefan: Replik auf die Rezension von Heinz Geuen & Stefan Orgass:
Partizipation – Relevanz – Kontinuität (Aachen 2007) durch Anne Niessen

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

© Heinz Geuen & Stefan Orgass, 2008, all rights reserved

Replik auf die Rezension von Heinz Geuen & Stefan Orgass: Partizipation – Relevanz – Kontinuität (Aachen 2007) durch Anne Niessen (<http://www.zfkm.org/08-niessen.pdf>)

Rezensionen, insbesondere solcher wissenschaftlicher Texte, erfüllen bekanntlich verschiedene Funktionen. Sie sind ein Medium forschungsbezogener Berichterstattung, untersuchen und bewerten die Stichhaltigkeit von Argumentationen und Forschungsergebnissen, befördern und schärfen dadurch schließlich den fachlichen Diskurs über Positionen und Perspektiven. Nicht unbeeinflusst von seiner eigenen wissenschaftlichen Identität wählt der Rezensent dazu Aspekte des zu besprechenden Elaborats aus und verknüpft diese untereinander, überprüft und bewertet terminologische Schlüssigkeit und stellt jene dann in Zusammenhang mit anderen, über den Text hinausweisenden Lehrmeinungen und Forschungsergebnissen. Insofern hat auch Verfasserin der Rezension unseres Buches nicht nur ein Recht auf harte Kritik, sondern ist dazu geradewegs verpflichtet. Und natürlich begrüßen wir eine kritische Auseinandersetzung, zumal wir mit unserer Schrift explizit den musikdidaktischen Diskurs beflügeln wollten. Dass wir uns gleichwohl bemüht fühlen, einige Sätze der Entgegnung auf Anne Niessens Rezension zu formulieren, nährt sich aus dem Eindruck, dass die Darstellung einiger unserer Positionen in unserer Auffassung nach problematischer Weise inhaltlich verkürzt oder missverständlich dargestellt und interpretiert wurden.

Ein erstes Beispiel für eine verkürzende Darstellung als Ausgangspunkt harter Kritik bildet die Diskussion der Kompetenzthematik ab Seite 44 unseres Buches: Wir haben die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne für das Fach Deutsch als durchaus vorbildlich mit Blick auf eine angemessene Formulierung von Kompetenzen rezipiert, gerade weil hier nicht der Fehler einer vorschnellen und nicht zu rechtfertigenden Reduktion auf Triviales (und aus diesem Grund leicht Abprüfbares) gemacht und zudem keine „technisch-materiale Kanonisierung von Können und Wissen“ (a. a. O., S. 44) vorgenommen wurde. Demgegenüber – so argumentieren wir – gibt es ein an gesellschaftlicher Nützlichkeit orientiertes Kompetenz- und Standarddenken (a. a. O., S. 45), das sich bspw. in dem linear-hierarchisierenden Kompetenzbegriff Franz E. Weinerts zeigt (vgl. a. a. O., S. 49) und aus unserer Sicht eben nicht auf den Musikunterricht übertragen werden kann. Es wird also für eine Revision des Kompetenzbegriffs argumentiert (S. 47ff.), um die auf den Musikunterricht bezogene einschlägige Diskussion auf das in den Kernlehrplänen Deutsch vorgelegte Problemniveau zu heben. Niessen schließt unsere positive Sicht der Kernlehrpläne Deutsch jedoch mit der angeblichen Ablehnung eines diesen Lehrplänen entsprechenden Kompetenzmodells für das Fach Musik kurz. Unsere Kritik richtet sich aber gegen einen linear-hierarchisierenden Kompetenzbegriff, der offenkundig auch in den Kernlehrplänen Deutsch nicht Pate gestanden hat.

Auf S. 3 fragt die Rezensentin nach dem Maßstab für „falsche Bedeutungszuweisungen“ (als Grundlage für die „Erwünschtheit von Korrektur“), wobei sie uns mit Blick auf die von uns eingenommene „konstruktivistische Grundhaltung“ einen Selbstwiderspruch vorwirft. In der Tat

wäre uns ein solcher Selbstwiderspruch unterlaufen, wären wir von einem absoluten bzw. dogmatischen Richtig-Falsch-Maßstab ausgegangen, der von außen an die Performanzen der Lernenden herangetragen wird. Nur reden wir nirgends von einem solchen Maßstab. Stattdessen gehen wir in der Tat davon aus, dass dem lernenden Individuum ein Vergleich von früheren und (jeweils) jetzigen musikbezogenen Bedeutungszuweisungen möglich ist, bei dem Abweichung, Veränderung und Variation von geringfügiger Variantenbildung bis zur Gegenteiligkeit der Bedeutungszuweisung *durch dieses lernende Individuum selbst* festgestellt und als Verbesserung gedeutet werden können. ‚Korrektur‘ kann also auch als Deutung des oben erwähnten Vergleichs qua Erinnerung begriffen werden und genau in diesem Sinne wird dieser Begriff in dem in Frage stehenden Text verwendet. Solche Korrektur ist kein Widerspruch zu einem konstruktivistischen Ansatz, sondern ermöglicht überhaupt erst die Selbstaussage, man habe etwas gelernt. Keineswegs geht es um absolute (vom Lernprozess losgelöste) Maßstäbe der Beurteilung individueller Bedeutungszuweisungen.

Ebenfalls auf S. 3 wird ausgeführt, wir trafen keinen Unterschied zwischen musikalischem Lernen und musikalischer Bildung. Während wir aber den Bildungsbegriff deutlich als soziale – und als nicht-intentional zu dimensionierende – Kategorie einführen (a.a.O., S. 37ff.), wird im ganzen Kapitel über das Musikhören deutlich, dass es sich hier um eine Kategorie handelt, die individual und intentional zu bestimmen ist. Demgegenüber kommt mit der Thematisierung des interaktiven (intersubjektiven) Vollzugs des Lernens der ‚soziale Test‘ des (individuell) Gelernten in den Blick. Von dieser sozialen Komponente ist im Zusammenhang mit „Orientierung“ als Dimension des Musikhörens die Rede (a.a.O., S. 58).

Auf S. 4 wird kritisiert, wir berücksichtigten nicht hinreichend prägende musikbezogene Erfahrungen als ‚Medien‘ musikbezogener Relevanz; Partizipation sei nicht der einzige Weg zu deren Ermöglichung. Abgesehen davon, dass solche prägenden musikbezogenen Erfahrungen notwendig mit dem neurobiologisch-kognitivistischen Aspekt von Partizipation zu tun haben (dazu weiter unten), geht es uns nicht primär um die Entstehung individueller musikbezogener Relevanz, sondern um die Beantwortung der Frage, wie sich die unterrichtliche Interaktion auf die vielen unterschiedlichen musikbezogenen Relevanzen, die im Unterricht durch die an ihm Beteiligten zusammenkommen, so beziehen kann, dass die Berücksichtigung oder Entstehung von Relevanz in dieser Interaktion zumindest ermöglicht und nicht von vornherein durch Setzungen (bspw. von Unterrichtsthemen bzw. Gegenständen) unterbunden wird.

Auf S. 4 wird die „Verwirrung“ beklagt, die durch die Differenzierung dreier Ebenen von Partizipation entstehe. Uns ist nicht ersichtlich, wieso die Unterscheidung dieser Ebenen (eines neurobiologisch-kognitivistischen Aspekts, eines kulturalistischen Aspekts und eines politischen Aspekts) verwirrend sein soll; das Unterscheiden ist eine basale Tätigkeit wissenschaftlichen Arbeitens. Auch ist nicht einsichtig, warum der Partizipationsbegriff durch seine Verwendung auf der basalen Ebene jedweder Wahrnehmung (vgl. den ersten der genannten Aspekte) seine (bildungs-)politische Stoßkraft verlieren soll. Das Gegenteil ist der Fall: Es ist nicht plausibel zu machen, dass auf die Ermöglichung von Partizipation in den beiden anderen erwähnten Hinsichten verzichtet werden soll, wo doch bereits bei jeder Wahrnehmung von Musik das Individuum seinen bereits existierenden kognitiven ‚Haushalt‘ auf das Wahrzunehmende deutend bezieht (vgl. oben den Hinweis auf „prägende musikbezogene Erfahrungen“). Zumindest hätten sich unterrichtspraktische Entscheidungen, die gegen die Partizipation der Lernenden am Zu-Lernenden gerichtet sind, zusätzliche Zwangsmaßnahmen einzuführen, damit die ‚störenden‘ individuellen

Eigenheiten musikbezogener Bedeutungszuweisung im Unterricht erst gar nicht zur Geltung kommen können. Freilich lässt sich die politische Dimension von Partizipation nicht aus einem kognitionsbiologisch gegebenen Sachverhalt ‚ableiten‘, worauf ausdrücklich hingewiesen wird, und zwar bereits im Kapitel 2.3 zu den „pädagogischen Grundlagen“ (S. 37ff.), wo der drohende naturalistische Fehlschluss durch den Rekurs auf Klaus Schallers im Wesentlichen historische Argumentation vermieden wird.

Die Rezensentin befindet sich allerdings mit der wahrgenommenen Schwierigkeit, Partizipation ‚alltagstauglich‘ im Musikunterricht zu ermöglichen (vgl. S. 4) in der Gesellschaft all jener, die die in Richtlinien-Teilen geforderte Erziehung zur Demokratie durch die krude Nicht-Berücksichtigung dieser Vorgabe in entsprechenden Lehrplänen zur schlechten, keine Handlungskonsequenzen zeitigenden (Fisch-)Predigt verkommen lassen: Sie sieht die Verwirklichungsmöglichkeit von Partizipation nicht nur eher in einer „neu gestalteten Schule“ bzw. in „reformorientierten Schulen“ gegeben, sondern konstatiert auch, „allein das“ spreche für uns, dass unsere Ausführungen zu einer „solcherart ‚neu gedachten‘ Schule gut“ passten. – Wenn es tatsächlich so wäre, dass Partizipation in ‚normalen‘ Schulen schlicht als Unmöglichkeit erschiene, dann wäre es schlecht bestellt um das deutsche Bildungswesen. Dass wir in der Tat genau dies mit Sorge betrachten, führt uns aber nicht zu der Ansicht, man solle die Erziehung zur Demokratie dann lieber auf den Sankt-Nimmerleins-Tag der flächendeckenden Einführung „reformorientierter Schulen“ verschieben, sondern umgekehrt zu dem deutlichen Appell, mit dieser Erziehung in allen (allgemeinbildenden) Schulen endlich ernst zu machen. Es ist dies der ‚blinde Fleck‘ der Institution Schule, den im Prinzip auch alle Formen „reformorientierter Schulen“ aufweisen werden: Schule kann nur auf der Grundlage einer normativen Grundentscheidung funktionieren – und das heißt: nicht nur qualifizieren, sondern auch legitimieren und selektieren – und kann diese Entscheidung selbst nicht zur Disposition stellen bzw. zum Gegenstand des Diskurses werden lassen. Unser Punkt ist aber, dass man zu diesem Restdogmatismus aus guten Gründen stehen kann, denn alle anderen Alternativen implizieren die Verhinderung von Kommunikation, schlimmstenfalls die Bekämpfung des Andersartigen und bestenfalls dessen Ignorierung, eben Borniertheit und in der krankhaften Ausprägung gar Autismus.

Schließlich hätten wir uns – um auf den letzten Kritikpunkt der Rezensentin einzugehen – Beispiele für die „stellenweise verschachtelte Diktion des Textes mit zahlreichen Nominalisierungen und Nebensätzen“ und für die „häufig nicht ganz klare Verwendung von Begriffen“ (S. 5) gewünscht.

Dass sich Rezensierte von Rezensenten nicht verstanden fühlen, kommt bisweilen vor. Aber nicht um die Differenz von Auffassungen und Sichtweisen geht es, sondern um die unserer Auffassung nach verpasste Möglichkeit, Positionen zu klären und dadurch einen Diskurs voranzubringen. Im Hinblick auf ihren eigenen emanzipatorischen didaktischen Ansatz hätten sich die Autoren eine in größerem Maße angemessene Kritik gewünscht – kurzum die Eröffnung einer Diskussion, die selbstverständlich wahrgenommene Unstimmigkeiten benennt, sich aber eben auch auf die aufgezeigten Positionen einlässt und zum Weiterdenken einlädt.