

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen und Christian Rolle

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

Elektronischer Artikel

Beckers, Erich: Aspekte musikalischen Lernens – Frigga Haugs ‚Lernverhältnisse‘ aus musikpädagogischer Sicht

<http://www.zfkm.org/05-beckers.pdf>

© Erich Beckers, 2005 (all rights reserved)

Erich Beckers

Aspekte musikalischen Lernens – Frigga Haugs ‚Lernverhältnisse‘ aus musikpädagogischer Sicht

Rezension von:

Frigga Haug: *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument, 2003



Der vorliegende Text versteht sich als Diskussionsbeitrag zu einer Theorie musikalischen Lernens. Zugrunde gelegt habe ich die von Frigga Haug (2003) vorgelegte lerntheoretische Abhandlung *Lernverhältnisse*, die zugleich hier vorgestellt werden soll. Insofern ist also zweierlei beabsichtigt: es soll ein Einblick in Haugs Vorstellungen zum Lernen gegeben werden, weshalb nachfolgend zunächst ihre Arbeit im Vordergrund stehen wird, und es sollen hieran anknüpfend einige zentrale Gedanken Haugs in den Kontext der musikpädagogischen Diskussion zum Begriff musikalischen Lernens gestellt werden. Vorweggenommen sei, dass Haug sich in ihren nicht ganz ideologiefreien Ausführungen weder mit Musik, noch mit musikalischem Lernen auch nur im Entferntesten befasst. Wieso ihre Arbeit dennoch von musikpädagogischem Interesse sein kann, möchte ich einleitend begründen.


Haug's Verständnis von Lernen steht demjenigen der Kritischen Psychologie sehr nahe, wo Lernen, vereinfacht ausgedrückt, als das Streben des Individuums nach Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld gesellschaftlich bedingter Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen gesehen wird. Als herausragender Vertreter dieser Denkrichtung gilt Klaus Holzkamp (1987), der auf diesem Wege zu seiner fundamentalen Schulkritik findet. Holzkamp bezweifelt, ob in der Schule überhaupt gelernt werden kann, da sie „die offenbar wirkungsvollste Instanz indirekter Herrschaftssicherung durch Lernreglementierung“ darstelle (ebd., 12). Von hier aus entfaltet Holzkamp (1995) seinen beeindruckenden lernpsychologischen Ansatz in kritischer Durchdringung sämtlicher vorhandener Lerntheorien in seinem monumentalen Werk *Lernen*. Haug liest sich im Wesentlichen als Kritik und Ausbau des Holzkamp'schen Ansatzes. Und hier findet sich nun der Bezug zu musikpädagogischen Fragestellungen. Denn nicht nur der Umstand, dass Holzkamp (ebd., 194-205) seine allgemeine Lernstruktur an einem Beispiel musikalischen

schen Lernens festmachte (*Schönbergs Orchestervariationen als Lernproblematik*) ist musikpädagogisch bedenkenswert, sondern auch die Tatsache, dass Hermann J. Kaiser (2000) seine Überlegungen zur Struktur musikalischen Lernens wesentlich auf Holzkamps Ansatz stützt. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die oft recht mühsam anmutende Lektüre der *Lernverhältnisse* in den Kontext musikalischen Lernens zu stellen.

Mühsam erscheint die Lektüre vor allem deshalb, da Haug nicht, wie ursprünglich angedacht, eine systematische Kritik des von Holzkamp vorgestellten lerntheoretischen Ansatzes vorlegt, sondern – wie sie selbst meint – einen „Flickenteppich“ präsentiert, der sich aus ganz verschiedenen Sichtweisen auf das polymorphe Phänomen Lernen zusammensetzt. Dreh- und Angelpunkt ihrer Arbeit bleibt zwar die kritische Auseinandersetzung mit Holzkamp, sie bettet diese jedoch in die Darstellung ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Lernen und Lehren, zieht darüber hinaus literarische Lernarrangements bei B. Brecht und V. Woolf zu Rate, bemüht gängige psychologische Lerntheorien, setzt sich mit pädagogischen Ansätzen auseinander und stellt Aussagen aus Lerntagebüchern vor, die ihre Studierenden im Rahmen verschiedener Seminare verfasst haben. Dabei kommen ihre Gedankengänge gelegentlich ein wenig ungeordnet daher, was die Lektüre zugleich unterhaltsam, aber eben auch ein wenig beschwerlich gestaltet. Einige ihrer zentralen Überlegungen sollen folgend kurz zusammenfassend geordnet werden.

Merkmale des Lernens

Haug (2003) beginnt ihre Ausführungen mit der bemerkenswerten Beobachtung, dass Erinnerungen an Lernen fast immer mit problematischem bzw. misslingendem Lernen zu tun haben, wofür sie zahlreiche Beispiele aus eigener Erfahrung anführt. Demgegenüber seien Erinnerungen an erfolgreiche Lernprozesse meist irgendwie verschüttet. Dies spiegele sich bei Holzkamp, der ausschließlich „Probleme beim Lernen als Ausgangspunkt für die Untersuchung über Lernen“ nähme (ebd., 18) und damit alles, was „man im Fluge lernt“ aus seiner Lerntheorie heraus lasse (ebd., 15). Lernen im subjektwissenschaftlichen Sinne erfolge laut Holzkamp nur dann, wenn dem selbstbestimmten Subjekt ein Mangel bewusst ist und es dieses Problem zu überwinden sucht, womit Mitlernen bzw. inzidentelles Lernen aus der lerntheoretischen Forschung ausgeschlossen sind. Haug kritisiert, dass sich damit zwar zahlreiche Aspekte des Lernens erfassen ließen, andere, ihr wesentlich erscheinende, jedoch außen vor blieben. Es könnte so zwar untersucht werden, wodurch das wohl begründet handelnde Subjekt am Lernen gehindert werde, nicht aber, wie es z.B. ganz nebenbei lernt, herrschende Verhältnisse (Vorurteile, Traditionen, Mediengebrauch etc.) zu übernehmen. Solche realen Lernvorgänge würden von Holzkamp quasi definitisch aus der Lernforschung ausgegrenzt und als defizitär abqualifiziert.

Aus diesem Perspektivwechsel ergibt sich für Haug nicht nur ein neuer Forschungsgegenstand, sondern auch der Lernbegriff selbst wird deutlich weiter gefasst, als dies bei Holzkamp der Fall ist. Sie möchte anstelle der selbstbewusst ausgegliederten Lernproblematiken alltägliche Lernprozesse und „massenhafte Lerngewohnheiten“ in den Mittelpunkt stellen, die sich im Alltag und vor allem in direktem Bezug zu anderen Menschen ziehen. Von daher erscheint ihr Holzkamps Schönberg-Beispiel, mit dem dieser seinen Zugang zu Schönbergs Orchestervariationen als exemplarischen Lernprozess beschreibt, nur zum Teil als geglückt, da es dort um die „Aneignung von Kunst“ und damit um einen nicht verallgemeinerbaren Sonderfall des Lernens gehe. Dem stellt sie Erinnerungen an eigenes alltägliches Lernen gegenüber, das sich als „sehr allmähli-

cher Prozess, der, einmal begonnen, sich immer weiter und in verschiedene Richtungen und Schichten entfaltet“ erwiesen habe. Lernen könne damit nicht, wie Holzkamp vorschlägt, als ein Fortschritt „ohne Nachteil und Widerspruch“ gedeutet werden, sondern der „zunehmende Weltaufschluss“ zeige „neue Ebenen von Widersprüchen, Schwierigkeiten, neue Blockierungen“ (ebd., 38).

Worauf sind solche Widersprüche im Lernprozess zurückzuführen? Haug kritisiert, dass Holzkamp hierfür vornehmlich äußere Bedingungen verantwortlich macht. In seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung gehe er davon aus, dass Lernen fast immer als Zumutung verstanden wird, weil es durch Familie, Schule, Medien „kontrolliertes Lernen“ sei und somit nicht eigentlich Lernen, sondern „Beschulung“. Damit verlege er aber die Widersprüche im Lernprozess ausschließlich in die Außenwelt, anstatt sein Augenmerk darauf zu richten, wie solche Lernwidersprüche in die Menschen selbst gelangen. Die Erforschung von Lernprozessen erfordert laut Haug jedoch sowohl „eine Kenntnis der objektiven Lernbedingungen“ als auch „eine Vorstellung von subjektiver Befindlichkeit“ (ebd.,124). Dies führt Haug zu der Frage, welche Bedeutung den Lernsubjekten in der Lernforschung eigentlich zukommt.

Sie erkennt an, dass Holzkamp immerhin versucht habe, die Lernsubjekte in den Mittelpunkt seiner Forschung zu stellen. Aus der berechtigten Kritik, dass den traditionellen Lerntheorien die Lernsubjekte irgendwie abhanden gekommen seien, da dort der Widerspruch zwischen Lernen und Beschulung erst gar nicht gesehen werde, habe er die Notwendigkeit abgeleitet, solche Lerntheorien vom Subjektstandpunkt aus zu reinterpretieren. Das Subjekt fasse er dabei als Intentionalitätszentrum, das vernünftig und wohlbegründet – d.h. niemals bewusst gegen seine eigenen Interessen - handelt. Subjektive Handlungsgründe seien daher grundlegend für jede Lerntheorie. Ohne Berücksichtigung der subjektiven Handlungsgründe blieben traditionelle Lerntheorien „quasi mechanisch-kausal“, was jedoch dem wirklichen Lernen nicht angemessen sei. Daraus sei ersichtlich, dass diesen Lerntheorien implizit eben doch, indem sie Lernprozesse beschreiben, ein subjektiver Begründungsstandpunkt innewohnen müsse, den es ihnen nachträglich einzuschreiben gelte. Dies habe Holzkamp konsequent durchgeführt, indem er zwischen die Wenn-Dann-Aussagen der gängigen Lerntheorien die *vernünftigen* Handlungsgründe der lernenden Subjekte eingeschoben habe. Mit dem dadurch erreichten Wechsel von der Außenperspektive der Mainstream-Psychologie zur Subjektperspektive der Lernenden sei es ihm gelungen zu zeigen, dass z.B. das Konditionierungslernen nur dann funktioniere, wenn dem Individuum durch einschränkende Bedingungen Handlungsalternativen und damit die Möglichkeit zu vernünftigem Handeln genommen werde. Bei den kognitiven Lerntheorien, die lediglich den Begriff des Verstärkers durch den der Erwartung ersetzt hätten, sei im Prinzip dieses Reiz-Reaktions-Lernen ebenso wenig überwunden wie bei Gedächtniskonzepten – etwa dem Konnektionismus – wo das lernende Subjekt zum kognitiven System degradiert werde.

Wenngleich Haug Holzkamps Kritik der Mainstream-Psychologie weitgehend folgt, ist sie doch, was seine methodische Vorgehensweise betrifft, eher skeptisch. Vor allem sei sein leichtfertiger Umgang mit Begriffen wie „guter Grund, vernünftig, (...) Intentionalität, Bedeutung“ etc. problematisch (ebd., 128). Insgesamt wirke sein Ansatz zu rationalistisch; seine „Begründungstheorie des Lernens“ sei als kritisches Instrument zu monumental, die Methode des nachträglichen Begründungseinschubs zu starr, um die Dinge tatsächlich in Bewegung zu bringen. Dies verstelle den Blick auf die Frage, wie eine Gesellschaft beschaffen sein muss, damit Konditionierungslernen eben doch funktioniert und „unter welchen Umständen (...) Menschen nicht funkti-

onieren wie dressierte Tiere“ (ebd., 136). Holzkamps Weg, begründete Handlungsweisen zu rekonstruieren, lenke ab von den gesellschaftlichen Bedingungen und deren Geschichte und damit von den vielfältigen Schichten von Lernvorgängen. Da sich subjektive Handlungsbegründungen in vorgefundenen Strukturen und Bedeutungen entwickelten, seien diese für das Verständnis von Lernprozessen allein nicht aussagekräftig, zumal Menschen, eingebunden in solchen Strukturen, eben nicht immer wohlbegründet und vernünftig handelten.

Von hier aus beurteilt Haug die gesellschaftliche Bedeutung der gängigen Lerntheorien deutlich anders als Holzkamp. Es handle sich bei diesen nicht, wie Holzkamp kritisiert, um fehlerhafte Gedankenkonstruktionen, sondern um „wirklichkeitsnahe Abbildungen spezifisch gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd., 151). Holzkamp übersehe den „Erfolg behavioristischer Annahmen im gesellschaftlichen Zusammenhang“ (ebd., 238). Für Haug ergeben sich hieraus andere Problembereiche, wie die „des Ideologischen, des Kulturellen, der Sprache, des Klassen- und Geschlechtsspezifischen, des Historischen und des Biographischen im Zusammenhang mit Lernen“. Haug möchte „den gesellschaftlichen Grund, auf dem die (...) Lerntheorien aufbauen und Erfolg haben“ prüfen (ebd., 151). Sie folgt Holzkamp dabei, dass der „Standpunkt der Theorie die Lernsubjekte selber“ sein sollten, wundert sich jedoch, dass dies bei Holzkamp nicht dazu geführt habe, diese tatsächlich zu Wort kommen zu lassen.

Lerntagebücher

Anders in ihrer eigenen Studie, in der Haug ihre Studierenden Lerntagebücher anfertigen ließ, in denen sie ihre Lernerfahrungen und -erinnerungen festhalten und anschließend im Seminar diskutieren sollten. Obgleich der unmittelbare Zusammenhang zwischen Haugs lerntheoretischer Position und ihren aus den Lerntagebüchern gewonnenen Erkenntnissen nicht immer ersichtlich wird, scheinen die Tagebücher doch einige Einblicke in den komplexen Prozess des Lernens und Lehrens zu erlauben. So habe sich u.a. gezeigt, dass die Lernsituation in einem Seminar von Studierenden oftmals als durchaus problematisch empfunden werde. Es dominierten Gefühle wie „Neid und Minderwertigkeit“. Die Studierenden hemmten sich in ihren Lernbemühungen offenbar gegenseitig. Die ganze Lernsituation sei von Ängsten geprägt. Regelmäßig unterschätzten die Studierenden ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten und überschätzten die der anderen. Kritik aus der Gruppe könne kaum jemand ertragen und erst recht nicht konstruktiv umsetzen. Von einem funktionierenden Lernkollektiv, das Haug als „notwendiges Ziel und gefährdete Utopie“ betrachtet, könne in Seminaren jedenfalls keine Rede sein (ebd., 197). Für Lehrende sei es deshalb wichtig zu wissen, dass die Studierenden sich auch in klar gestalteten Seminaren oft im „Chaotischen“ bewegen, „aus dem sich herausgearbeitet werden will, immer wieder und immer wieder von vorn“ (ebd., 192).

Zwar bereite es den Studierenden kaum Probleme den eigentlichen Stoff zu lernen, es verunsichere sie aber die Veränderung, die wirkliches Lernen mit sich bringe. Dabei müsse die „ungefestigte Festigkeit, die Lernen behindert ...aufgebrochen und anders rekonstruiert werden“ (ebd., 171). Somit sei „die wesentliche Frage zum Lernen die nach dem Verlernen. (...) Hauptanstrengung muss sein, die vielfältigen Blockaden, die die Aneignung von Neuem, das Lernen mit anderen, die Erkenntnis von Brauchbarem verhindern, abzubauen, zu sprengen“. Größte Herausforderung sei dabei „die Gewohnheit, die bescheidene Handlungsfähigkeit erlaubt“, zu durchbrechen (ebd., 177). Lehrende hätten die Aufgabe, „Anordnungen zu schaffen, in denen Gewohn-

heiten in Frage gestellt werden können, in denen Wissen produziert und nicht reproduziert wird“, was den Studierenden vielleicht Unglück bringe, „aber auch die Unbequemlichkeit des Denkens und insofern vielleicht auch ein wenig Glück“ (ebd., 178). Auch offenbarten die Tagebücher, wie schwer es den Studierenden falle, Theorien auf den eigenen Alltag zu beziehen. Gelernt werden müsse zum einen, Theorien zu kritisieren, die der Konfrontation mit dem Alltag nicht stand halten, zum anderen aber auch die eigenen Erfahrungen und das Alltagshandeln, das im Widerspruch zur Theorie steht, zu überdenken. „Für selbstverständlich Gehaltenes“ müsse aufgegeben, theoretisch Gewusstes „praktisch werden“. Oft sei dagegen das zu vermittelnde Wissen so weit von den Erfahrungen und Lebenspraxen der Einzelnen entfernt, dass entweder auswendig oder gar nicht gelernt werde.

„Kritik“ sieht Haug, ähnlich wie Holzkamp, der ja von einem kritischen Standpunkt her die Reinterpretation der traditionellen Lerntheorien durchführte, „als Werkzeug der Erkenntnis“; es sei aber zusätzlich notwendig, „das Kritikproblem (...) subjektiv zu fassen“ und „die lernenden Subjekte, die sich mit einer kritischen Haltung abmühen“, zu Wort kommen zu lassen (ebd., 197). Dabei offenbare sich Kritik als „eine Art Knotenpunkt (...) , an dem alle möglichen Problematiken gesellschaftlicher Ein- und Unterordnung, von Selbstbewegung und Selbstbestimmung, von Hierarchie und Unterwerfung, von Kompetenz und Inkompetenz zusammengeworfen sind“ (ebd., 201). Folglich sei Kritikerfahrung unter Berücksichtigung der verschiedenen Lebensphasen - Familie, Schule, berufliche Arbeit – unbedingt biographisch aufzuarbeiten und zu fragen, wie sich Kritikfähigkeit und Kritikverarbeitung je unterschiedlich darstellen und entwickeln.

Bezüglich des Schulunterrichts stellt Haug fest, dass dort zwar tatsächlich, wie Holzkamp bereits in seiner fundamentalen Schulkritik beanstandete, Schüler „am expansiven Lernen vorbeigeschult“ würden, dass sie aber trotzdem „in Täuschung und Widerstand recht souveräne Subjekte zu sein scheinen, die den erschließbaren Begründungen ihrer Handlungen folgen“ (ebd., 206). Nicht alleine die Institution Schule verhindere expansives Lernen, sondern auch - als „Kinder der gesellschaftlichen Verhältnisse“ - die Lernsubjekte selbst. Holzkamps Kritik, dem Reiz-Reaktions-Lernen fehle die Humanspezifik, geht Haug insofern nicht weit genug, als er außer acht lasse, dass die Lernsubjekte in der Schule offensichtlich erfolgreich gelernt hätten, behavioristisch zu funktionieren (ebd., 211). Außerdem würden einige Hauptaufgaben der Schule, wie Rechnen, Lesen, Schreiben lernen, offenbar tatsächlich auf diese Weise gelernt. Geht man jedoch davon aus, Lernen sei gekoppelt „an eigene Haltung“, die Art sich und andere wahrzunehmen und schließlich „Erweiterung des Wissens von Welt in gestaltender Absicht“ (ebd., 218), dann allerdings, so findet Haug in den Lerntagebüchern bestätigt, bedeute Schule nicht nur Lernbehinderung, sondern Stillstand (ebd., 225).

Andere Lernorte, wie Familie, Universität, Beruf, vernachlässige Holzkamp in seinen Untersuchungen. Aber auch dort offenbare sich Lernen als ein paradoxer Prozess der „Weltöffnung und gleichzeitiger –verschließung“. Dem ungeachtet werde allerorts irrtümlich davon ausgegangen, fertiges Wissen ließe sich einfach weiterreichen, obwohl die Aneignung des Wissens immer auch Veränderung desselben mit sich bringe. Wissen müsse daher „selbst produziert werden“ und sei „Selbstveränderung, (...) ein Forschungs- und Gestaltungsprozess (ebd., 258). Es gehe nicht um einen „friedlichen Zuwachs von Weltwissen“, sondern um „Unsicherheit (...), Zweifel (...), Umsturz (...), Änderung der Lebensweise, (...) Widerspruch“. Daher konzentriert sich Haugs „Studium des Lernens (...) auf die Untersuchung von Widersprüchen, die selbst Ausgangspunkt (...) von Lernen sind und erfahren werden als Leid, (...) Krise“ und damit oft auch als

„ein ‚pathologischer‘ Prozess, aus dem man mit einem Zuwachs an ‚Weltwissen‘ hervorgehen, in dem man aber auch scheitern kann“ (ebd., 259).

Lehre als Lernarrangement

Wer Lernen in dieser Weise versteht, kann Fragen nach der Lehre nicht außen vor lassen. Daher bezieht Haug - anders als Holzkamp, der institutionelle „Lehrernverhältnisse“ ausdrücklich aus seinen lerntheoretischen Überlegungen ausschließt – Lehrsituationen mit ein, um so möglichst alle Facetten des Lernens zu beleuchten. Für sie bedeutet Lehre nicht Belehrung, sondern „eine Einführung in eine Welt voller Fragen“ geben zu können (ebd., 42). Doch auch hierbei gebe es „auf der Seite der Subjekte (...) eine allgemeine Versteinerung“ und „auf der Objektseite behindernde Strukturen“, die die Erkenntnis von Welt beeinträchtigen. Folglich gelte es, „Lernwiderstände gegen“ diese „Einführung in die Welt abzubauen“. Lehre wäre dann eher zu verstehen „als eine Befähigung zur kritischen Erkundung von Welt und Gesellschaft und Lernen als Weg zu solcher Erkenntnis“ und damit als „Abbau von Widerstand bei gleichzeitiger Wendung desselben in eine kritische Haltung“. Diesen Widerstand soll das Subjekt entlarven als selbstverantwortete „Dummheit (aufgefasst als Handeln gegen eigenes Interesse)“, was nicht gelehrt, sondern nur erkannt werden könne. Lehre bedeute hier lediglich Hilfestellung zu leisten zunächst zu „verlernen, um Lernen erneut als Lust zu lernen“ (ebd., 46). Demgemäß sei der Gedanke, „Lernen als Erziehungsziel“ zu sehen, nicht förderlich, da Erziehung meist so missverstanden werde, als ginge es im Wesentlichen um die Sicherung der bestehenden Verhältnisse.

Wie lässt sich, so fragt Haug, Licht in die komplexen Zusammenhänge zwischen Lehre und Lernen bringen. Psychologische Lerntheorien seien hierbei aufgrund der dort dominierenden behavioristischen Grundpositionen wenig hilfreich. Es gehe dort nicht um „Erkundung der Welt, nicht um eingreifende Erkenntnis, dass sie besser werde“; historische und kulturelle Verhältnisse spielten keine Rolle. Man werde manipuliert oder manipulierte sich selbst. Behavioristische Lernkonzepte seien daher „entweder eine Art Dressur von oben“ oder dienten „der Einübung eines schamlosen Egoismus“. Aber auch da, wo „behavioristische Lernstrategien selbstbestimmt“ genutzt würden, bauten sie auf „Dimensionen der Selbstüberlistung, sodass ein sinnvoll durchdachtes und Handlungsfähigkeit wirklich auf Dauer erweiterndes Lernen ein Zufallsergebnis“ bleibe. Haug bestreitet dabei nicht, dass behavioristische Lernkonzepte tatsächlich nützlich sein können, z.B. bei „Prozessen des Auswendiglernens und der Automatisierung von Handlungen“. Hier handele es sich um „Lernformen und –ziele, für die eine Art Dressur oder Programmierung lebensentlastend“ sein können, „eine Art Hilfsstufe menschlichen Lernens“ (ebd., 51). Solche Lernformen dürften jedoch nicht verallgemeinert werden „auf menschliche Lernprozesse überhaupt“. Indem er dies tue, vergebe der Behaviorismus die Chance, „die Spezifik menschlichen Lernens als Welterkundung in verändernder Absicht auch nur zu denken“ (ebd., 50).

Ähnlich unbefriedigend stellt sich für Haug die Situation in der Kritischen Pädagogik dar. Haug findet weder bei Paolo Freire, der von einem idealisierten Menschenbild ausgehe, noch bei Ulla Bracht, die letztlich doch einen positivistischen Wissensbegriff zugrunde lege, zufriedenstellende Antworten. Auch die der reformpädagogischen Diskussion verpflichteten didaktischen Ansätze wie „Projektunterricht, Rollenspiel, Jugendtheater“ usw. seien keine Garanten für demokratisches, selbstbestimmtes Lernen, da dort oftmals „nicht gelernt würde, sich in Widersprüchen zu bewegen, sondern diese glatt zu bügeln“ (ebd., 64). Dabei problematisch sei die Frage nach

der Funktion der Lehrer, die in der reformpädagogischen Diskussion schon im Ansatz falsch gestellt, zwangsläufig in die Irre geführt habe. Indem man von der Frage ausgegangen sei, „was die Lehrer tun müssen, damit die Schüler demokratisch oder wenigsten motiviert lernen“, habe man das Desinteresse der Schüler als deren natürliche Lernhaltung vorausgesetzt. Laut Haug hätte man hier anders herum fragen sollen, nämlich „wozu Kinder mit ‚natürlichem‘ Lerneifer Lehrer brauchen“, um von dort ausgehend die Anforderungen, die demokratisches Lernen an Lehrer stellt, neu zu definieren (ebd., 62). So gewendet bedeute die Organisation von Lernprozessen für Lehrer dann vor allem, „Erfahrungen in die Krise zu führen“ (ebd., 65) – der Lehrer würde zum Initiator und stützenden Begleiter eines Lernens, das in erster Linie zu verstehen wäre als „Konfliktverarbeitung, (...) das Verlassen einer als sicher aufgefassten Position, einer schon erreichten Handlungsfähigkeit, und damit Verunsicherung, um auf einer höheren Stufe neue, erweiterte Handlungsfähigkeit zu erwerben“ (ebd., 64).

Was Haug unter gelungenen Lernarrangements versteht, beschreibt sie anhand zweier literarischer Beispiele, die zwar ausgesprochen interessant, aber im lerntheoretischen wie pädagogischen Diskurs wohl nur sehr bedingt einträglich sind. Zunächst wendet Haug sich Brecht als „hervorragenden Lehrmeister“ zu, der in seinen *Flüchtlingsgesprächen* mit allerlei Methoden problematische Denkgewohnheiten aufdecke und in Widersprüche verwickle. Brechts ideale Lernanordnung bestehe darin, gewohnte Denkräume zu verlassen und dort das vermeintlich Gewusste auf den Prüfstand zu stellen. So lasse sich die Veränderbarkeit von Begriffen und damit die Veränderbarkeit der Gesellschaft verdeutlichen. Nicht Belehren sei hier das Ziel, sondern das Denken zu verändern durch Verrückungen im Alltagsverstand. Eine Bedingung des Lernens sei somit „die Fähigkeit (...), Altes loszulassen, um Neuem Raum zu geben“ (ebd., 97). Als lernbehindernd erweise sich dabei die herrschende Ordnung, die Gewohnheit, der Alltagsverstand, die Erfahrung etc., die aber zugleich Grundlage des Lernens seien. Lernen bedeute, sich in diesen „Widersprüchen zu bewegen, ohne die Balance zu verlieren“ (ebd., 103). Als zweites Beispiel für gelungene Lernanordnungen wird Virginia Woolf herangezogen, die ebenfalls versuche, „die fertigen Urteile im gesunden Menschenverstand zu lockern“ (ebd., 113), indem sie durch ständiges scheinbar naives Hinterfragen von Allgemeinplätzen sicher Geglaubtes in Frage zu stellen weiß. Ihr gehe es dabei ebenso wenig wie Brecht ums Belehren von oben, sondern darum, den kritischen Blick zu schärfen und „den Einzelnen zum Bündnis mit sich selbst zu bringen“, als Basis für gelingendes Lernen (ebd., 120).

Haug's Resümee

Anstelle einer Zusammenfassung, die m.E. der Ordnung der eigenen Gedankengänge sicherlich dienlich gewesen wäre, resümiert Haug abschließend einige ihr wesentlich erscheinende Thesen. Demnach sei Holzkamps Kritik an Lerntheorien zwar gerechtfertigt, allerdings habe er übersehen, dass Menschen sich tatsächlich theoriekonform verhielten, weil die gesellschaftlichen Strukturen theoriekonform seien. Daher müsse man üben, in gemachten und damit veränderbaren Verhältnissen zu denken, anstatt in „Wesenheiten“. Diesem Umstand habe sich die Lernforschung mehr zu widmen. Lernen wäre dann wesentlich auch als ein Verlernen von Gemeintem, Gelesenem, von Erfahrungen und Gewohnheiten etc. zu verstehen.

In Gang gesetzt werde Lernen durch Widersprüche, die es aufzuzeigen gelte. Das Lernen sei „in eine Kultur des Umgangs mit Widersprüchen einzubetten“ (ebd., 283). Widersprüche zu er-

kennen beunruhige zwar zunächst, rege jedoch an, selbst nach Lösungen zu suchen. Den Weg dorthin weise vor allem die Sprachanalyse. Brecht habe gezeigt, dass Begriffe ideologische Dimensionen aufweisen, indem er sie aus ihrem gewohnten Kontext in einen anderen versetzte. Demgegenüber zeige sich in den Tagebüchern der Studierenden ein Mangel an kritischem Umgang mit Sprache und Begriffen. Dort diene stattdessen Wortvermeidung als Methode, die eigene Verantwortung für gesellschaftliche Verhältnisse zu ignorieren. Lernen werde dabei oftmals durch die unhinterfragt übernommene „Political Correctness in der Sprache“ (ebd., 285) behindert. Hier sei der Alltag, als Ort des gesunden Menschenverstandes, das ideale Forschungsfeld.

Als Ausgangspunkt für Lernprozesse spiele die *Frage* eine zentrale Rolle. Holzkamp habe zu Recht das Fragenmonopol des Lehrers in der Schule als Lernbehinderung entlarvt. Geschicktes Fragen könne dagegen durchaus lehrreich sein, was Virginia Woolf beeindruckend vorgeführt habe. Studierenden falle es freilich oft sehr schwer, in der Gruppe Fragen zu stellen. Aufgrund der großen Bedeutung der Frage, die nicht nur am Anfang, sondern auch am Ende eines gelungenen Forschungsprozesse stehe, regt Haug eine historisch-kritische Forschung zur Frage an.

Was sich des Weiteren als besonders hinderlich für das Lernen heraus gestellt habe, sei die Unfähigkeit zur Kritik. Kritik sei zwar unverzichtbares „Instrument des Lernens und der Wissenschaft“ (ebd., 286), stelle aber zugleich einen beängstigenden Kampfplatz dar, auf dem es Gewinner und Verlierer gebe. Konkurrenzbedingungen offenbarten sich zwar als hinderlich, dennoch sei Lernen in unserer Gesellschaft nur im Dialog mit anderen und im Kollektiv möglich.

Bezüglich des Lernbegriffs sei es Haug - ähnlich wie Holzkamp - zunächst nützlich erschienen, für unterschiedliche Tätigkeiten verschiedene Begriffe zu nehmen, wie defensives Lernen „für Lernhandlungen die auf Nachvollzug, Sich-Einrichten, Gehorsam, Lernen als Schulaufgabe gerichtet sind“ und expansives Lernen, „für Lernhandlungen, die Aneignung von Welt in gestaltender Absicht betreffen“. Anders als Holzkamp sei sie aber nicht bereit, Lernen „auf einen bewussten Vollzug in einer aus einer Gesamthandlung herausgelösten Zeit“ einzugrenzen, worauf hin anschließend dann die Gesamthandlung, ohne zu lernen, fortgesetzt würde. Menschen spürten zwar, dass sie etwas gelernt haben, ohne jedoch Lernerlebnisse im Vollzug abzuhaken. Lernen ist nach Haug vielmehr als Bewegung zu sehen, als lang währender „Prozess der Aneignung von Welt“, d.h. „zu lernen, ein Mensch zu werden, was auf verschiedenen Ebenen je unterschiedliche Strategien“ erfordere, „andere, wenn ich Ordnung lerne oder eine Sprache, andere, wenn ich mit anderen forschend tätig bin oder ein politisches Projekt verfolge, wieder andere wenn ich lerne, Fahrrad zu fahren oder Geige zu spielen“ (ebd., 288). Lernen sei hier nicht bloßer Zuwachs, sondern „als Bewegung unabgeschlossen und zwiespältig“. Mit diesem weiten Lernbegriff lasse sich Lernen zwar schwerer fassen, es sei aber dem tatsächlichen Lernen, so wie es die Menschen im alltägliche Leben erfahren, näher.

Musikpädagogisch bedenkenswerte Aspekte

Wie verhält sich nun Haugs Auffassung vom Lehren und Lernen und ihr aus der Holzkamp-Kritik entwickelter weiter Lernbegriff zu Fragen des musikalischen Lernens? Betrachten wir hierzu das Problem des so genannten inzidentellen Lernens, also des beiläufigen Mitlernens nicht problematisierter Lerngegenstände. Holzkamp schließt solches Lernen explizit als Forschungsgegenstand aus, und zwar nicht etwa deshalb, weil er die Existenz dieser Lernform bezweifelt, sondern weil nach seiner Ansicht ein solches Lernen nicht Gegenstand einer psychologischen Lern-

forschung sein kann. Seine kritisch psychologisch inspirierte Begründung entwickelt er im Rahmen seiner „Psychologie vom Subjektstandpunkt“ (1991, 5) weniger sachimmanent als vielmehr quasi moralisch: Damit sich „Wissenschaft nicht ungebeten in meine Angelegenheiten“ einmischt, darf und kann nur das, was dem Subjekt selbst zum Problem wird, Gegenstand einer Psychologie vom Subjektstandpunkt sein (1995, 182). Nur über diesem Weg gelingt ihm eine tragfähige Differenzierung zwischen einer „Lernhandlung“, die der psychologischen Forschung zugänglich ist, einer „Bezugshandlung“ für diese Lernhandlung und sonstigen Handlungsvollzügen.

Eine begrifflich ähnliche Differenzierung vollzieht Kaiser (2000) bei der Entfaltung seines „pädagogischen Begriffs musikalischen Lernens“ (ebd., 10), indem er zwischen „alltäglichem Handeln, Referenzhandlung“ und dem eigentlichen „Lernhandeln“ unterscheidet (ebd., 12). Die Strukturmerkmale dieses Lernens expliziert er am Beispiel eines Schülers, der in Folge einer „Differenzwahrnehmung“ zwischen seinem aktuellen Klavierspiel und seiner Vorstellung darüber, wie dies eigentlich zu klingen habe, seine „ursprünglich geplante Handlung“, also das Spielen eines bestimmten Klavierstückes, unterbricht und eine Lernhandlung ausgliedert (ebd., 14). Dass eine Lernhandlung aufgenommen wird, „entspringt, subjektiv gesehen, einer vom Subjekt getroffenen Entscheidung auf dem Hintergrund seiner aktuellen Lebenspraxis“ (ebd., 15). Der daraus entwickelte Begriff musikalischen Lernens geht folglich, wie Holzkamp, von einer dem Subjekt bewusst gewordenen Lernproblematik aus und begreift „Lernen (...) als ein Handeln, das entweder vor bisher noch nicht oder nicht zureichend gekannte Bewältigungsaufgaben gestellt ist oder vom Handelnden bisher noch nicht entwickelte mentale und/oder operative Kompetenzen (zur Bewältigung der gestellten Aufgabe) verlangt“ (ebd., 13).

Nicht ganz klar wird, ob Kaiser sich dabei Holzkamps quasi moralische Begründung zu Eigen macht, d.h. implizites, inzidentelles Musiklernen, Mitlernen, Nebenbeilernen etc. im musikpädagogischen Kontext für nicht verhandelbar hält, oder ob er tatsächlich davon ausgeht, dass musikalisches Lernen sich nur in der von ihm beschriebenen Art und Weise vollziehen kann und damit die Möglichkeit inzidentellen Musiklernens ausschließt. Erstere Position wäre deshalb problematisch, da ein musikpädagogischer Begriff musikalischen Lernens - anders als ein kritisch psychologischer - nicht darauf verzichten kann, auch solche Aspekte musikalischen Lernens thematisch werden zu lassen, die den Subjekten (Schülern) selbst noch nicht - oder zumindest noch nicht bewusst - zum Problem geworden sind. Gegen die zweite Position liefert Haug einleuchtende Argumente, die sich auf musikalisches Lernen durchaus übertragen lassen. Sie macht deutlich, dass nicht jedes Lernen als Bewältigungsaufgabe verstanden werden kann und dass es hierbei nicht immer um ein wahrgenommenes Kompetenzdefizit geht, das der Bewältigung einer Aufgabe oder Handlung entgegensteht. Im Gegenteil finden Lernen und - wie anzunehmen ist - auch musikalisches Lernen oftmals eher zufällig und nebenbei statt.

Es ist zu vermuten, dass unser ganzes Musikverständnis viel stärker durch *alltägliche, massenhafte* Lernerfahrungen geprägt ist, als durch bewusst gelöste Lernaufgaben. Wir lernen auf diese Weise nicht nur Musik zu hören und zu begreifen, sondern auch musikpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. das Singen oder Pfeifen einer Melodie, basierend auf einer „*inneren Vorstellung eines musikalischen Verlaufs*“ (ebd., 11), ohne dass dies vorher problematisiert worden wäre. Dies gilt natürlich auch z.B. für musikalische Klischees und Vorurteile etc., die im Alltag meist nebenbei und unbewusst - und zwar immer häufiger, wenn nicht in vielen Fällen gar ausschließlich vermittelt durch Massenmedien - gelernt werden. Gleiches gilt sicherlich auch für das Lernen

am Instrument, wenngleich hier Haugs Beobachtung entsprechend, problematisches Lernen gewiss leichter erinnert wird, als all das, was einem sozusagen zugeflogen ist.

Als Konsequenz der Haugschen Holzkampkritik wäre dann aber auch die von Kaiser entfaltete Struktur musikalischen Lernens zu diskutieren. Diese Struktur zeichnet sich ja dadurch aus, dass sie ähnlich wie Holzkamp, wenngleich deutlich differenzierter, die Voraussetzung für Lernen in der Unterbrechung des eigentlichen Handlungsvollzugs sieht. Wiewohl also Kaiser die komplexen Wechselbeziehungen zwischen *alltäglicher Handlung*, *Referenzhandlung*, *Lernhandlung* und *Gedächtnis* in seiner Lernstruktur berücksichtigt und anschaulich macht, bleibt diese Struktur grundsätzlich doch durch einen Bruch gekennzeichnet, und zwar zwischen dem alltäglichen Handeln, das *ohne zu lernen* stattzufinden scheint und der ausgegliederten Lernhandlung, die dazu dient, ein den ursprünglichen Handlungsvollzug behinderndes Problem zu beseitigen. Kaiser geht nun davon aus, dass die von ihm „entwickelte Struktur musikalischen Lernens allen unterschiedlichen Erscheinungsformen musikalischen Lernens zugrunde liegt, dem Lernen des Einzelnen mit Instrument, dem Lernen von vielen im sozialen Verbund der Klasse, von Kursen oder von Arbeitsgemeinschaften“ (ebd., 10).

Bei genauerer Betrachtung erscheint mir jedoch fraglich, ob mit der durchaus plausiblen Darstellung Kaisers wirklich alle *unterschiedlichen Erscheinungsformen musikalischen Lernens* erfasst werden können. Nicht nur Haugs Holzkampkritik lässt hieran Zweifel aufkommen. In einer Untersuchung zu Subjektiven Theorien musikalischen Lernens deutete sich bereits an, dass sich theoretisch-reflexives Musiklernen von Erwachsenen strukturell anders darstellen könnte (Beckers 2004, 205 ff). Es fehlen bei diesem Lernen offensichtlich Kriterien, anhand derer *alltägliche Handlung*, *Referenzhandlung* und *Lernhandlung* im Kaiser'schen Sinne eindeutig zu identifizieren wären. Auch wird von den Lernenden nur in Ausnahmefällen ein Problem wahrgenommen, das als ursächlich für die Behinderung eines Handlungsvollzugs benannt werden könnte. Es scheint sogar, dass in diesem Bereich - vielleicht sogar überwiegend - unter Vermeidung bewusst wahrgenommener Lernprobleme gelernt wird. Darüber hinaus gibt die in Kaisers Beispiel maßgebliche *Differenzwahrnehmung* den Lernenden meiner Studie offenbar kaum Anhaltspunkte darüber, ob eine Lernhandlung sinnvoll oder notwendig ist, ob sie irgendwann wieder aufgenommen werden muss oder ob sie bereits abgeschlossen ist. Von einer solchen Differenzwahrnehmung kann beim ‚Hörenlernen‘ tatsächlich oftmals gar keine Rede sein, da weder das, was die Musik dem Hörer als Handlungsmöglichkeit wirklich bietet, noch dessen aktuell vorhandene Handlungskompetenz, sowohl aus der Außen- als auch aus der Subjektperspektive auch nur annähernd zu errahnen ist.

Demnach stellt sich die Struktur musikalischen Lernens vielleicht anders, zumindest aber vielgestaltiger dar - will heißen: musikalisches Lernen kann zwar, muss aber nicht, die von Kaiser beschriebenen Strukturmerkmale aufweisen. In Anlehnung an Haug erscheint mir fraglich, ob es eine allgemeingültige Struktur musikalischen Lernens überhaupt geben kann, oder ob nicht ganz vielfältige Strukturen, etwa in Abhängigkeit der verschiedenen musikalischen Lerngegenstände, der individuellen Lernbedürfnisse und -ziele, der jeweiligen Lernsituation etc., existieren. In weitgehender Übereinstimmung mit Haug lässt sich somit auch für musikalisches Lernen annehmen, dass nicht jedes Lernen sich vollzieht, indem eine Lernhandlung bewusst ausgelagert, abgearbeitet und schließlich, im günstigsten Fall, als erledigt abgehakt wird. Eher stellt es sich als ein Veränderungsprozess dar, der in sich unabgeschlossen bleibt, und der auch dann weiter läuft, wenn nicht gezielt und absichtsvoll gelernt wird.

Forschungsmethode – Perspektiven für die Musikpädagogik

Wenn man also, wie Haug, den Lernbegriff in diesem Sinne weiter fasst, dann ist auch solches Lernen als Gegenstand musikpädagogischer Forschung zu betrachten und alltagsorientiert zu untersuchen, das sich nicht Kaisers Begriffsbestimmung fügen mag. Dabei wird eine herausragende Schwierigkeit darin bestehen, nicht problemzentriertes musikalisches Lernen aus verdeckten Lernerinnerungen freizuschäufeln. Die von Haug vorgeschlagene Methode der Lerntagebücher könnte hierbei durchaus hilfreich sein. Allerdings übersieht Haug einige forschungsmethodische Probleme. Der Anspruch, den sie an die Lerntagebücher stellt, ist ja zunächst ein pädagogischer. Deren unmittelbaren Nutzen sieht sie darin, dass die eigenen Lernerfahrungen nicht inkognito stattfinden, sondern ins Bewusstsein dringen und in der Gruppe diskutiert werden können. Die dabei evozierten Lernprozesse sind sicher nicht zu unterschätzen. Genau dieser pädagogische Reiz führt aber forschungsmethodisch zum Problem. So kann als sicher gelten, dass die Tagebucheintragungen im Bewusstsein der bevorstehenden Veröffentlichung und Diskussion im Seminar geschrieben wurden. Dabei wird oftmals nicht die Frage, „wie und warum habe ich gelernt oder nicht gelernt“ im Vordergrund gestanden haben, als vielmehr die Frage, was meine KommilitonInnen und vor allem meine Dozentin von meinen Ausführungen halten werden. Folglich kann man beim ausgewerteten Material nicht davon ausgehen, es handle sich um unvoreingenommene Berichte über Lernerfahrungen. Zumindest hätte dieser Umstand Anlass zur kritischen Distanz gegenüber der gewählten Methode geben sollen.

Ein noch größeres Problem wird augenfällig, wenn man den m.E. oft gewagten Interpretationen Haugs nachgeht. Gerade hier liegt im Rahmen qualitativer Forschung eines der größten Probleme, was bei Haug indes nicht einmal am Rande Erwähnung findet. Als Beispiel seien die von ihr interpretierten geschlechtstypischen Lernmerkmale angeführt. Obwohl es immer ein wenig heikel ist, sich zu solchen Annahmen zu äußern, die auf unterschiedlich verteilte Fähigkeiten zwischen Frauen und Männern abheben (zumal man leicht Gefahr läuft, der Selbstbetroffenheit und damit einhergehend der fehlenden Objektivität geziehen zu werden), kann ich doch nicht umhin, darauf hinzuweisen, dass Haug trotz ihrer unleugbaren Verdienste, die sie im Rahmen ihrer langjährigen emanzipatorischen Bemühungen zweifelsohne erworben hat, hier doch ein wenig übers Ziel hinaus schießt. Zumindest lässt sich ihre Feststellung, wonach es den Männern deutlich leichter falle, „sich das Denken buchstäblich vom Leibe zu halten“ und Lernen als einen kontinuierlichen Wissenszuwachs misszuverstehen (2003, 168), weder schlüssig aus den Tagebüchern ableiten, noch lassen sich diese aus nur wenigen Tagebüchern entlehnten Interpretationen zu geschlechtstypischem Lernverhalten verallgemeinern. Hier wäre eine Berücksichtigung der Standards qualitativer Forschung dringend angeraten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Haug Aspekte des Lernens aufzeigt, die musikpädagogisch durchaus bedenkenswert sind. Aus den von ihr vorgelegten Lerntagebüchern ließen sich ohne Weiteres zahlreiche für die Musikpädagogik interessante Forschungsfragen ableiten. In jedem Falle scheint es gleichwohl sinnvoll, den Blick in ihrem Sinne zu weiten und auf musikalisches Lernen in all seinen vielfältigen Erscheinungsformen zu richten. Dazu gehören dann auch Lernprozesse, die sich nicht in die derzeit diskutierten lerntheoretischen Ansätze einordnen lassen, wie sie psychologisch von Holzkamp und musikpädagogisch von Kaiser vorgeschlagen werden. Ob sich dabei tatsächlich eine allgemeingültige Struktur musikalischen Lernens finden lässt, oder ob ganz unterschiedliche Strukturen existieren, wäre dann aber empirisch und nicht vorab

definitiv zu entscheiden. Dabei sollte sich das Augenmerk auch auf alltägliches Nebenbeilernen, unbeabsichtigtes Mitlernen etc. richten, wenngleich solche Lernprozesse viel schwerer zugänglich sind, als bewusst ausgelagerte Lernhandlungen. Zweifellos aussichtsreich erscheint für eine alltagsorientierte Erforschung des musikalischen Lernens als Erhebungsmethode die Arbeit mit Lerntagebüchern. Interessant wäre dabei aus meiner Sicht, die den Tagebuchaussagen zugrunde liegenden subjektiven Theorien musikalischen Lernens zu rekonstruieren und (u.a. zur Eindämmung eines Interpretationswildwuchses) gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmern kommunikativ zu validieren (vgl. Beckers 2004). Vermutlich ließen sich so weitere interessante Aspekte herausarbeiten, die der Entfaltung einer tragfähigen Theorie musikalischen Lernens zu Gute kämen.

Literatur

- Beckers, Erich (2004): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. Münster: LIT.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument
- Holzamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 5-36.
- Holzamp, Klaus (1991): Was heißt „Psychologie vom Subjektstandpunkt“? In: Forum Kritische Psychologie 28, 5-19.
- Holzamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Kaiser, H. J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik & Bildung, 3, 10-21.