

**Institut für
Musikpädagogische Forschung**

FORSCHUNGSBERICHTE

10

MUSIKPÄDAGOGIK IM ZEICHEN DES PLURALISMUS

**EINE STUDIE ZUR GESCHICHTE UND GEGENWART DER
BUNDESDEUTSCHEN MUSIKPÄDAGOGIK**

MARTIN WEBER

**Hochschule für
Musik und Theater Hannover**

**Institut für
Musikpädagogische Forschung**

FORSCHUNGSBERICHTE

10

MUSIKPÄDAGOGIK IM ZEICHEN DES PLURALISMUS

**EINE STUDIE ZUR GESCHICHTE UND GEGENWART DER
BUNDESDEUTSCHEN MUSIKPÄDAGOGIK**

MARTIN WEBER

**Hochschule für
Musik und Theater Hannover**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Weber, Martin:

Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus : eine Studie zur
Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik /
Martin Weber. Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule
für Musik und Theater Hannover. - Hannover : Inst. für Musikpädagog.
Forschung, 1997.
(Forschungsberichte / Institut für Musikpädagogische Forschung,
Hochschule für Musik und Theater Hannover ; 10)
ISBN 3-931852-09-1

Forschungsberichte des
Instituts für Musikpädagogische Forschung
an der
Hochschule für Musik und Theater Hannover
(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Hannover 1997

ISSN 1430-8088
ISBN 3-931852-09-1

Institut für Musikpädagogische Forschung

F. Amrhein, H. Bäßler, K.-E. Behne, P. Brünger, J. Herwig, K.-J. Kemmelmeyer (Ltg.)

Institutsgebäude Uhlemeyerstr. 21

INHALTSVERZEICHNIS

1. Vorbemerkungen zum Problem zeitgeschichtlicher Forschung	1
2. Der Wiederbeginn nach 1945 mit Konzepten aus den 1920er Jahren	
2.1 Reformpädagogische Orientierung: Die Musische Bildung	2
2.2 Fachwissenschaftliche Orientierung: Kunstwerkorientierung	4
3. Der musikpädagogische Umbruch Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre	
3.1 Sozialwissenschaftliche Orientierung: Das Konzept des mündigen Hörers	6
3.2 Aesthetische Orientierung: Die auditive Wahrnehmungserziehung	9
3.3 Interdisziplinäre Orientierung: Die Polyästhetische Erziehung	13
4. Konzeptionelle Weiterentwicklungen nach 1975	
4.1 Die Didaktische Interpretation	16
4.2 Der Handlungsorientierte Musikunterricht	19
4.3 Erfahrungserschließende Musikerziehung	24
5. Pragmatische Defizitaufarbeitung in den 1980er und 1990er Jahren	
5.1 Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Inhaltsbereichen	
5.1.1 Singen	26
5.1.2 Neue Musik	30
5.1.3 Didaktik der populären Musik	31
5.1.4 Musikethnologie / Interkultureller Musikunterricht	34
5.1.5 Musikpädagogik und die Neuen Medien	36
5.2 Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Methoden	
5.2.1 Fachübergreifender Musikunterricht	40
5.2.2 Offene Unterrichtsformen	42
5.3 Musikpädagogische Anregungen aus verschiedenen Bezugswissenschaften	
5.3.1 "Musik in der Sonderpädagogik" und "Pädagogische Musiktherapie"	43
5.3.2 Anregungen aus der Sozialpädagogik	46
5.3.3 Anregungen aus der Musikpsychologie und der Musiksoziologie	48
5.4 Ergänzung früherer Konzepte: Lebensweltbezüge / Toposdidaktik	51
6. Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik: Fragestellungen, Probleme, Forderungen	53
7. Plädoyer für eine kulturerschließende Musikpädagogik	70
Literatur	75

MUSIKPÄDAGOGIK IM ZEICHEN DES PLURALISMUS

Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik

Dieser Forschungsbericht will von einer zeitgeschichtlichen Studie ausgehend eine Stellungnahme zur gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik formulieren. Die verschiedenen Vorschläge und Forderungen, die sich gleichermaßen an die musikpädagogische Theoriebildung wie an die praktische Arbeit in der Schule richten, münden in ein Plädoyer für eine kulturerschließende Musikpädagogik, deren integrativer Charakter vielleicht die Chance bietet, in einer Zeit pluralistischer Beliebigkeit eine neue Orientierungsmöglichkeit zu setzen und vor allem Argumente für die immer wieder neu zu leistende Legitimation von schulischem Musikunterricht bietet, die auch von einer größeren Öffentlichkeit als gesellschaftlich bedeutsam akzeptiert werden könnte.

1. Vorbemerkungen zum Problem zeitgeschichtlicher Forschung

Zeitgeschichte wird von Historikern als ein Sonderfall der Geschichtsschreibung angesehen, der mit spezifischen Problemen verbunden ist. Die wissenschaftliche Erforschung der "Epoche der Mitlebenden" basiert auf einer nur vorläufigen Epochengliederung, die von der fortschreitenden Geschichte schnell wieder in Frage gestellt wird. So können historische Prozesse, die noch keinen erkennbaren Abschluß gefunden haben, nur in ein vorläufiges Orientierungsschema eingeordnet werden, das seinerseits auf allgemeinen Annahmen über den weiteren Verlauf der Geschichte beruht. (Becher, 302) Zeitgeschichtliche Betrachtungen unterliegen dementsprechend starken Schwankungen und starken Kontroversen, nicht zuletzt auch deswegen, weil eine Auswahl zwischen wichtigen und unwichtigen Aspekten in einer schwer überschaubaren Gegenwart noch stark von persönlichen Erfahrungen geprägt ist. Damit verbunden ist das Problem, daß persönliche Erinnerungen leichter von herausragenden Ereignissen als von unspektakulär verlaufenden, langfristigen und kontinuierlichen Entwicklungen geprägt werden. Zeitgeschichtsforschung muß neben schriftlichen Quellen in hohem Maße auch mündliche Quellen heranziehen, sie muß im Sinne einer "oral history" Zeitzeugen befragen. So kommt es zu der Situation, daß dieser Forschungsbericht sich an Leser wendet, die in ihrer Mehrheit selbst potentielle Zeitzeugen sind. So mag der Wert dieser allein auf schriftlichen Quellen beruhenden Studie für Zeitzeugen zunächst einmal darin liegen, die eigenen Erfahrungen mit den hier formulierten Ergebnissen zu vergleichen und zu überprüfen.

Die Historische Musikpädagogik hat sich der Nachkriegsgeschichte ihres Faches bisher kaum angenommen, während es für das 19. Jahrhundert und für die erste Hälfte unseres Jahrhunderts schon eine Reihe ausführlicher Einzeluntersuchungen gibt. Im zeitgeschichtlichen Bereich existieren neben der sehr verdienstvollen "Geschichte der Musikerziehung" Wilfried Gruhns lediglich einzelne Aufsätze. Hinzu kommt, daß die bisherige musikpädagogische Geschichtsschreibung sich weitestgehend an der älteren Tradition einer Ideen - und Ereignisgeschichte orientierte, während neuere historiographische Ansätze wie die Sozialgeschichte oder die Sozialisationsgeschichte, die in der Historischen Pädagogik eine große Rolle spielen (Hermann) nicht aufgegriffen wurden. So fehlt

beispielsweise bis heute eine ausführliche historische Untersuchung der musikpädagogischen Verbände oder eine größere historische Studie über den Wandel der musikalischen Sozialisationsprozesse in den letzten Jahrzehnten.

Aus den bisherigen Vorbemerkungen ergibt sich, daß es sich bei diesem Forschungsbericht nur um eine vorläufige zeitgeschichtliche Skizze handeln kann, die sich notgedrungen auf die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung konzentriert. Diese Skizze geht von der These aus, daß sich seit Mitte der 70er Jahre kein Konzept mehr entwickelt hat, das den Anspruch erheben könnte, sämtliche Aspekte von Musikunterricht zu erfassen und so eine klare Orientierung für die praktische Arbeit zu bieten. Der Wettbewerb der Konzepte ist seitdem offensichtlich einem Pluralismus gewichen, innerhalb dessen die musikpädagogische Theoriebildung nur (noch) einzelne Defizite von Musikunterricht aufgreift.

2. Der Wiederbeginn nach 1945 mit Konzepten aus den 20er Jahren

2.1 Reformpädagogische Orientierung: Die Musische Bildung

Das Konzept einer "Musischen Bildung" ging aus der Jugendmusikbewegung hervor und war so von Anfang an geprägt von einem Protest gegen damalige bürgerliche Lebensformen, gegen die das Konzertrepertoire dominierende spätromantische Musik und gegen die sich allmählich entwickelnden Stilrichtungen der Neuen Musik. Das Musikideal fand man nun im "ursprünglichen" Volkslied und in der funktional gebundenen Tanz- und Vokalmusik des 16.-18. Jahrhunderts, verbunden mit romantischer Sehnsucht nach einer heilen Welt, mit dem gefährlich verklärten Geschichtsbild einer ständisch organisierten vorindustriellen Gesellschaft. Die letztlich ahistorische Einstellung der Musischen Bewegung zeigt sich in der kritiklosen Verherrlichung einer vergangenen Musikepoche als Zeugnis zeitloser, ewig gültiger Werte und Ideale. Der antimodernistische Zug kam in der Verteufelung der Technik und in der Betonung des "Einfachen", "Schlichten", "Natürlichen", "Unmittelbaren" und "Ganzheitlichen" zum Tragen.

Im Selbstverständnis ihrer Vertreter handelt es sich bei der Musischen Bildung nicht um eine geschlossene Theorie, sondern um eine Weltanschauung, oft verbunden mit religiös-mystischen Beschwörungen (Askese, Meditation). Aufbauend auf einem stark vereinfachten Verständnis des antiken Begriffes der "mousiké" (Maiwald, 22 ff.) wurde eine Einheit von Musik, Sprache und Bewegung propagiert, die ihren Niederschlag im Schulwerk von Carl Orff gefunden hat. Eine weitere theoretische Grundlage sieht Erika Funk-Hennigs in der gegen Aufklärung und Rationalität gerichteten Lebensphilosophie. (Funk-Hennigs, 34-37) Ausgehend von der These, daß das "lebendige Leben" nicht mit den Mitteln bloßen Denkens verstanden werden könne, setzte man den Begriffen und logischen Gesetzen als methodischem Mittel das gefühlsmäßige Erfassen und das unmittelbare Erleben gegenüber.

Diesen antiintellektualistischen Vorstellungen folgend beschränkte sich die "Musische Bildung" auf das eigene Musizieren und sah im Zustandekommen einer musizierenden Gemeinschaft bereits einen vom musikalischen Ergebnis unabhängigen Eigenwert. Überhaupt sollte die gemeinschaftsfördernde Kraft der Musik den als negativ empfundenen Begleiterscheinungen einer modernen Massengesellschaft, der Klassenbildung und der damit verbundenen sozialen Konflikte sowie der Vereinzelung des Menschen entgegenwirken. Das Konzept der Musischen Bildung hatte denn auch seinen Schwerpunkt weniger in der Musikstunde, als in der Gestaltung der Schulgemeinschaft, im Spiel, im Fest und in der Feier. Doch auch in der eigentlichen Musikstunde konnten durch die Musische Bildung mit ihrer Rezeption reformpädagogischer Gedanken einige Mißstände wenigstens teilweise entschärft werden (autoritäres Lehrerverhalten, technischer Drill, Mißachtung kindlicher Bedürfnisse).

In ihrer Frontstellung auch gegenüber der populären Musik und den neuen jugendlichen Milieus geriet das Konzept einer "Musischen Bildung" in den 50er Jahren immer stärker in eine Legitimationskrise, konnte sich aber in Grund- und Hauptschule im Zusammenhang mit einem dort noch dominierenden Konzept einer volkstümlichen Bildung bis weit in die 60er Jahre hinein behaupten.

2.2 Fachwissenschaftliche Orientierung: Kunstwerkorientierung

Michael Alt unternimmt mit seiner 1968 erschienenen "Didaktik der Musik" den Versuch, ein Konzept zusammenzufassen, das durch den Untertitel des Buches seinen Namen erhielt: "Orientierung am Kunstwerk". Die Ursprünge dieses Konzeptes liegen jedoch wesentlich früher, so haben neue Untersuchungen von Stefan Hörmann (1995) bestätigt, daß die Einbeziehung der Werkinterpretation in den schulischen Musikunterricht sich bis in den Anfang unseres Jahrhunderts und damit in unmittelbare Nähe zur Kunst-erziehungsbewegung zurückverfolgen läßt: als Beleg dafür sei auf das musikpädagogische Wirken Gustav Wyneckens und August Halms an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf verwiesen. Es kann also davon ausgegangen werden, daß beide Konzepte von Anfang an nebeneinander existierten, wobei die Kunstwerkorientierung die Musische Bildung nach dem 2. Weltkrieg allmählich als dominierendes Konzept abgelöst hat.

Bezugnehmend auf die vernichtende Kritik Adornos an der Jugendmusikbewegung, vor allem aber an die Pädagogik Theodor Wilhelms anknüpfend, entwirft Alt die Perspektive eines Musikunterrichts, in dessen Mittelpunkt die Anwendung einer "praktikablen Auslegungslehre" von Musik steht. (Alt, 19) In Anlehnung an Wilhelm ordnet Alt das Fach Musik dem interpretierenden Horizont zu, der aus den Sprachen, aus Geschichte, Philosophie und den Künsten besteht. Kunstbetrachtung kann dementsprechend das Operationsfeld des Denkens erweitern, Interpretation wird nicht mehr als Einfühlen und Erleben, sondern als rationale Analyse und Deutung verstanden, die systematisch erlernbar ist. (Gruhn 1993, 294/295) Neben dem Funktionsfeld der "Interpretation" existieren drei weitere Funktionsfelder: im Bereich der "Theorie" gelangt der Musikunterricht allmählich von einer klassischen Musikkunde zu ästhetischen Fragestellungen, im Bereich der "Reproduktion" wird das so beliebte funktionale Singen zugunsten eines künstlerischen Nachgestaltens von Vokalmusik aufgegeben, bei dem Grundformen der Vokalmusik und "stilistisch repräsentatives" Vokalgut vermittelt werden sollen. Im vierten Funktionsfeld, der "Information", geht es um die Vermittlung einer musikalischen "Umweltlehre" (Musik im öffentlichen Leben), einer musikalischen "Lebenslehre" (Musik in der Lebensführung, Musikpsychologie) und einer musikalischen Gesellschaftslehre (Musiksoziologie, Musik- und Kulturpolitik). (Alt, 260/261)

Im Gegensatz zur Musischen Bildung geht Michael Alt ausdrücklich auf die neuen gesellschaftlichen Bedingungen und die neue musikalische Wirklichkeit ein (Alt, 13ff), auch wenn kritisch gefragt werden muß, ob sie letztendlich angemessen berücksichtigt wird. Spürbar ist eine Vernüchterung der Musikpädagogik, musikpädagogische Überlegungen werden in ihrer Geschichtlichkeit reflektiert. Alt stellt die auf fraglichen entwicklungspsychologischen Thesen basierende Altersplatzierung der Stoffe in Frage und verlangt statt dessen eine stärkere Kontrolle des Musikunterrichts durch die Soziologie.

"Die Inhalte des Lehrplanes sollen durchaus ein konkretes Bild der heutigen Musiksituation und ihrer Entwicklungstendenzen geben. Dabei hat die Schule in den pluralistischen Erscheinungen der Musik eine neutrale Position anzustreben." (262/263)

Als Lernziel steht nicht mehr das aktive Musizieren im Mittelpunkt, sondern die Entwicklung vom passiven zum aktiven Hören. Der Anschluß an eine moderne wissenschaftsorientierte Schule, an eine leistungsorientierte Didaktik wird zur Überlebensfrage des Schulfaches Musik erklärt. (34) Ausdrücklich widmet Alt seinen Gesamtplan allen Schulgattungen, unter ausdrücklicher Einbeziehung der Gesamtschule. In offensichtlicher Anlehnung an Kestenbergs Denkschrift von 1921 sieht Alt diesen Plan als Vorstufe zu ei-

nem "Supra-Lehrplan der gesamten Musikpädagogik" unter Einbezug der außerschulischen musikalischen Bildungsarbeit. (Alt, 257ff)

Michael Alts Bedeutung muß sicher in der Überwindung einer diffusen kulturkundlichen Kunstwerkorientierung gesehen werden, die die Werkbetrachtung eher auf einer allgemeinen, die Künste verbindenden kulturgeschichtlichen Basis vornahm. (68/69) Dem setzt Alt ein ausdrücklich fachwissenschaftlich bezogenes Konzept gegenüber, das im Gesamtrahmen der interpretierenden Fächer eine eigenständige Bedeutung hat. Alts Konzept ist schon bald wegen seines Festhaltens am romantischen Kunstbegriff kritisiert worden. Allen Hinweisen auf die soziale Wirklichkeit zum Trotz scheint diese Konzeption noch immer einem traditionellen Bildungskanon verpflichtet, dessen Zusammenstellung ganz wesentlich von der Musikgeschichte geprägt ist. Auch wenn dieser Entwurf schon bald im Bereich der musikpädagogischen Theoriebildung überholt zu sein scheint, so hat er doch in der Schulpraxis tiefe Spuren hinterlassen. Ein Grund dafür kann sicher in der fachwissenschaftlichen Orientierung gesehen werden, die auch die Musiklehrerausbildung zumindest im gymnasialen Bereich prägte. Hinzu mag kommen, daß dieser Entwurf durch seine Systematisierung besticht - kein späteres Konzept hat in dieser Hinsicht etwas vergleichbares entgegengesetzt. So erscheint es aus heutiger Sicht bedauerlich, daß dieses erste klar formulierte musikpädagogische Konzept nie weiterentwickelt wurde. Es erscheint durchaus vorstellbar, daß die sich abgrenzenden Nachfolgekonzepete durchaus zu einem beträchtlichen Teil in die Systematik hätten eingebaut werden können und sie damit modernisiert und erweitert hätten. Das Festhalten an einem sicher neu zu definierenden Kunstwerkbeffriff hätte vielleicht einige musikpädagogische Umwege und damit Einseitigkeiten und radikale Verkürzungen erspart.

3. Der musikpädagogische Umbruch Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre

3.1 Sozialwissenschaftliche Orientierung: Das Konzept des mündigen Hörers

In den späten 60er und frühen 70er Jahren kommt es in der Bundesrepublik zu einem gesellschaftlichen Umbruch, der mit den Studentenunruhen und der Bildung der sozial-liberalen Koalition unter Willy Brandt eingeleitet wird. Dieser Umbruch schlägt sich auch in den verstärkten Anstrengungen um eine Bildungsreform nieder. Die Akzente einer (äußeren) Strukturreform des Bildungswesens zielen dabei auf eine Bildungsexpansion, auf die Effektivierung und Vereinheitlichung des Bildungswesens. Im Banne eines großen Bildungsoptimismus und auf der Grundlage gut gefüllter Staatskassen gelingt es, die Bildungsetats erheblich zu erhöhen. Die enge Zusammenarbeit von Politikern, Verwaltungsbeamten und Bildungsexperten im Bildungsrat führt zu einer Vielzahl an Expertisen, deren konkrete Vorschläge zunächst politisch kaum umstritten sind. Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen (1970) wird jedoch auch eine innere Bildungsreform angestrebt, die eine bedarfsorientierte Bildungsplanung ablehnt und curriculare Veränderungen anstrebt. Auf der Grundlage eines dynamischen Begabungsbegriffs soll in der (Gesamt-)Schule die Forderung nach Chancengleichheit konkret umgesetzt werden, Förderungsmaßnahmen sollen das alte Ausleseprinzip ablösen. Dafür werden verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung des Unterrichts empfohlen, zunehmende Wahlmöglichkeiten sollen den Schülern eine individuelle Schwerpunktbildung ermöglichen, ohne daß dabei eine zu enge Spezialisierung entsteht. (Roth, 15-43; Deutscher Bildungsrat, Kapitel I+II)

Die Bildungsreform wird von einer neuen Strömung in den Erziehungswissenschaften begleitet. Auf Grundlage der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule prägen Begriffe wie Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation oder Chancengleichheit die pädagogische Diskussion. Der "eindimensionale" Mensch soll im Sinne Marcuses von einer Ersatzprogrammatisierung befreit werden, in der durch gesteigerten Lebensstandard und stetig anwachsende Konsumfreiheit die eigentlichen menschlichen Interessen verdeckt werden. Dementsprechend wird nun eine kritische Aufarbeitung des historisch-gesellschaftlichen Charakters von Erziehung verlangt, Ideologiekritik wird in die Schulen hineingetragen. (Wulf, 137 ff) Der Schule wird damit ausdrücklich ein gesellschaftspolitischer Auftrag zugewiesen, sie soll in der heranwachsenden Generation das Potential für gesellschaftliche Veränderungen sehen, die eher konfliktvermeidende Erziehungspraxis soll durch eine konfliktfördernde Strategie ersetzt werden. Anzustreben ist eine Erhöhung an Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Jugendlichen, an ihrer Unabhängigkeit gegenüber wirtschaftlichen Interessen und an politischem Bewußtsein und politischer Bildung. Der Anspruch auf Selbstbestimmung wird über normative gesellschaftliche Erwartungen gesetzt, die sich beispielsweise in einem Bildungskanon niederschlagen können. (Berner, 166 ff)

Den neuen pädagogischen Ideen entsprach auch der Versuch Robinsohns, die notwendige Legitimation und Revision der Curricula von den Zielen her auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Der gesellschaftliche Konsens über Bildungsinhalte sollte rationalisiert und institutionalisiert werden, die Auswahl von Bildungsinhalten durch die Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, Vertretern der anthropologischen Wissenschaften und gesellschaftlichen Repräsentanten den Charakter des Zufälligen verlieren. Curriculumentscheidungen müssen zunächst auf der Ebene allgemeiner Ziele (I) getrof-

fen werden, bevor sie in spezifische Bildungsintentionen (II) übertragen und entsprechenden Curriculumelementen (III) zugeteilt werden können, die dann in konkreter Unterrichtsorganisation (IV) umgesetzt werden. (Robinsohn, 75 ff) Die hier erkennbare Lernzielorientierung erhielt einen besonderen Akzent durch den Versuch, die Lernzielbeschreibung zu operationalisieren. (Mager)

Blickt man auf die musikpädagogische Theoriebildung in dieser Zeit, so sind Parallelen unübersehbar. Die Forderung nach einer Curriculumrevision führt zum endgültigen Abschied von der Nachkriegspädagogik, die Verwissenschaftlichung der Bezugswissenschaften zwingt auch die Musikpädagogik zur Verwissenschaftlichung, musikpädagogische Forschungskreise werden aufgebaut. Die enge Bindung an die historische Musikwissenschaft wird gelockert, der Boom der Sozialwissenschaften macht sich auch in der Musikpädagogik bemerkbar und führt zu einem Musikbegriff, bei dem Musik primär als soziales Phänomen verstanden wird. So kommt es zum vielleicht radikalsten Umbruch in der Geschichte der Musikpädagogik. Musikunterricht soll jetzt vor allem Machtverhältnisse und Herrschaftsstrukturen in und durch Musik aufdecken und gesellschaftliche Funktionen und Wirkungen von Musik behandeln, Musikgeschichte wird unter sozialgeschichtlichen Prämissen thematisiert. Hauptziel ist die Erziehung eines kritischen und nichtmanipulierbaren Musikhörers. Auch die sogenannte U-Musik bekommt jetzt einen größeren Stellenwert eingeräumt, wird allerdings eher einer kritischen Reflexion in Hinblick auf ihre Kommerzialisierung unterworfen.

Die Unterordnung des Musikunterrichts unter allgemeine Lernziele wird von Gottfried Küntzel in aller Deutlichkeit angesprochen. Lernzielentscheidungen entspringen demnach nicht mehr fachautonomen, sondern vielmehr allgemeinpädagogischen und damit letztlich politischen Entscheidungen zugunsten der Chancengleichheit und der sozialen Integration aller Schüler. Traditionelle Fachgrenzen müssen dafür aufgesprengt und das Fach Musik in einen fachübergreifenden Rahmen eingebunden werden. Musik kann als auditiver Teil des allgemeinen Kommunikationsnetzes auf ihre Bedeutung für das Individuum und für die Gesellschaft untersucht werden. Die Schüler sollen dabei die gefundenen Tatbestände der "Hörwelt" nicht als unveränderbar hinnehmen, sondern vielmehr zum verändernden Eingriff ermutigt werden. (Küntzel 1971, 10/11)

Lutz Rössner sieht den Musikunterricht als Teil einer sozialwissenschaftlichen Aufklärung unter Verzicht auf Wertungsvorschriften. (Rössner, 27-29) Ausgehend von einer Analyse der musikalischen Alltagswirklichkeit, des Musikzwangs und der "bewußtlosen Hingabe", sollen sozialisierende Wirkungen und Verhaltenssteuerungen von Musik erkannt werden. (30/31) Musischen Vorstellungen wird eine klare Absage erteilt, "bildende Initiation" und kritisch-rationale Distanz seien nicht miteinander vereinbar. (42) Da sich die Geschichte der Musikpädagogik als Geschichte von Lernverboten verstehen lasse, müsse der neue Musikunterricht bei den Schülern einen Ideologieverdacht hervorrufen und Ideologiekritik fördern. Die Intellektualisierung des Lernens sei letztlich Voraussetzung für eine "Entzauberung" der Musik. (46-49)

Walter Gieseler ergänzt in seinem "Grundriß der Musikpädagogik" diese musikpädagogischen Ziele um die Aufgabe einer Freizeithilfe. Es gelte zu verhindern, daß der neue gesellschaftskritische Umgang mit Musik dazu führe, daß im Freizeitbereich eine reflexionslose Nische des Amusements entstehe. Auch hier müsse durch kritische Rezepti-

on die "Freiheit vom Freizeitzwang" sichergestellt werden, müsse eine falsche Trennung von Arbeits- und Freizeitwelt verhindert werden.

"Jedermann weiß, daß ohne kritische Distanz die Freizeit eine Unfreizeit wird, da die 'Bewußtseinsindustrie' (Enzensberger) uns mit Freizeitzwängen umgibt; ein Entfremdungsprozeß, der den Menschen nicht nur in der Arbeits-, sondern auch in der Freizeitwelt bedroht. Diesem Zwang ist nur zu entkommen durch kritische Rezeption, durch mündig gewordene Fähigkeit zur Auswahl." (Gieseler, 15)

Das Konzept des mündigen Hörers hat seine Konkretion im Schulbuch "Musik aktuell" erfahren. Als Produkt eines interdisziplinären Teams ist es nach dem Prinzip der psychischen Nähe aufgebaut. Ausgehend vom Nachbereich des Schülers, der Musik im Haus und in der näheren Umgebung, werden die weiteren Bestandteile der Musikkultur bis hin zum Internationalen Musikleben nach Entfernungsgrad angeordnet. Dabei werden die sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik der üblichen historischen Betrachtungsweise hinzugefügt. Dem Charakter eines selbstanleitenden Studien- und Arbeitsbuches entsprechend bieten Flußdiagramme die Möglichkeit eines labyrinthischen Vorgehens, geschlossene Lehrgänge werden zugunsten einer wechselseitigen Verständigung von Lehrern und Schülern über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens aufgegeben. (Musik aktuell, 9-11)

Dieses zweifellos revolutionäre Schulbuch ist stets heftig umstritten gewesen. Selbst zehn Jahre nach seinem erstmaligen Erscheinen war es Heribert Limberg noch einer umfassenden und vernichtenden Kritik wert. Heftig kritisiert er die seiner Meinung nach einseitige Textauswahl. Sie sei zu wenig kontrovers und die bevorzugte Heranziehung von Autoren mit großer Autorität (Adorno), mit denen sich die Herausgeber recht deutlich identifizierten, vertrage sich wenig mit einer Erziehung der Schüler zur Mündigkeit. In dieses Bild passe auch der unreflektierte Umgang scheinbar eindeutiger Statistiken, der ebenfalls den Eindruck gezielter Beeinflussung unterstütze. (Limberg, 43-44) Die verkürzte Darstellung einiger Stoffgebiete (Oper), historische Vereinfachungen (Marsch), ideologisch gefärbte Akzentverschiebungen (Musik und Geld), vor allem aber die Frage-technik (Suggestivfragen, Alternativfragen, Fragen mit Kollektiv-Identifikation) sind weitere Kritikpunkte. (46-48) Zusammenfassend stellt Limberg fest, daß einerseits das Autorenkollektiv entgegen allen Beteuerungen eine Autorität gegenüber dem Leser aufbaue, die dann jedoch phasenweise in "geheuchelte Wertneutralität oder Ambivalenz" und das "Offenhalten drängender Fragen" übergehe. (45)

3.2 Asthetische Orientierung: Die auditive Wahrnehmungserziehung

Hartmut von Hentig hat mit seinen Überlegungen zur ästhetischen Erziehung in der musikpädagogischen Umbruchszeit eine zentrale Rolle gespielt. Sein Hinweis auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene, auf das "groteske Mißverhältnis" zwischen ästhetischer Beanspruchung und ästhetischer Erziehung wurde von Musikpädagogen mit sozialwissenschaftlicher Orientierung ebenso aufgegriffen wie seine Formel von der Kunst als "Exploration des Möglichen" zur Behauptung gegen die "Massivität und Einseitigkeit des Wirklichen". Doch Hentigs Vorstellungen gehen über das Konzept einer kognitiv dominierten Aufklärungspädagogik hinaus. Das "Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Umwelt" soll nicht nur kritisiert und verändert, sondern auch genossen werden. (Hentig, 93) Durch die Kultivierung und Erhöhung des sinnlichen Genusses soll kreatives Denken und soziales Verhalten systematisch weiterentwickelt werden. (95) Durch die Formel vom "Leben mit der Aisthesis" weist Hentig auf

einen radikal erweiterten Kunstbegriff hin. Anstelle eines enger gefaßten Ästhetikbegriffs, der auf die Ausdrucksqualitäten von Kunstwerken hinweist, greift Hentig auf den entgrenzenden Begriff der Aisthesis, der das gesamte Spektrum der sinnlichen Wahrnehmung umfaßt, zurück. Dementsprechend versteht Hentig unter Kunst nicht mehr die "Summe der anerkannten Kunstwerke", sondern läßt Kunst bereits mit den Wahrnehmungsprozessen und den "elementaren Ausdrucksmöglichkeiten", bei der Mode, der Reklame oder der politischen Symbolik beginnen. (93)

Ursula Boelhaue hat in einer Untersuchung detailliert nachgewiesen, wie eng das Konzept der "Auditiven Wahrnehmungserziehung" der "Ästhetischen Erziehung" Hentigs folgt. Demnach wird von Hentig die Sensibilisierung der Wahrnehmung als oberstes pädagogisches Ziel, der experimentelle Umgang mit ästhetischen Wirkungen und das erheblich erweiterte Kunstverständnis übernommen, der Gegenstand ästhetischer Erziehung ist nicht mehr eindeutig abgrenzbar, Hörphänomene jeglicher Art werden in den Unterricht einbezogen. Andererseits lassen sich aber auch Punkte Hentigs benennen, die kaum aufgegriffen werden. Hier nennt Boelhaue u. a. die politische Implikation ästhetischer Erziehung oder die "Komplexität des Wahrnehmungsphänomens in der Verbindung mit allen Sinneswahrnehmungen". Dafür aber wird die Wechselwirkung von Produktion und Rezeption stärker als bei Hentig betont. So kann Boelhaue zusammenfassend resümieren, daß es sich bei der "Auditiven Wahrnehmungserziehung" trotz aller Parallelen nicht um ein einfaches Übertragungsmodell handelt:

"Ästhetische Erziehung erweist sich als orientierend, nicht als determinierend für die auditive Wahrnehmungserziehung." (Boelhaue, 29-30)

Das Konzept einer "Auditiven Wahrnehmungserziehung" hat sich den Gedanken von Mündigkeit und Emanzipation nicht entzogen, doch im Gegensatz zum Konzept des mündigen Hörers stehen nicht gesellschaftliche Fragen im Vordergrund, sondern eine ästhetisch verstandene Emanzipation des Einzelnen. Im experimentellen Umgang mit Schall wird dabei eine Veränderung der traditionellen Musikkultur und damit verbunden eine konsequente Hinführung zur Neuen Musik angestrebt, der Prozeßcharakter von Musik wird hervorgehoben. Methodisch wird weniger auf Gespräch, Quellenarbeit oder Musikhören als vielmehr auf Improvisation und Prozesse nonverbaler Kommunikation zurückgegriffen. Eine so hervorgerufene Sensibilisierung der Wahrnehmung soll eine Stärkung der Persönlichkeit bewirken. (Gruhn, 334/335; Helmholz, 44/45)

Lilli Friedemann weist in ihren Überlegungen zur "Musikalische[n] Bewußtseinsbildung ohne Noten" auf die Bedeutung der Improvisation hin, bei der sich geistige, musikalische und schöpferische Kräfte spielerisch entwickeln und damit eine "musikalische Mündigkeit" erreicht werden könne. Sie favorisiert dabei die gebundene Improvisation als planvollen Umgang mit musikalischen Elementen, als "Einhaltung von Stilelementen und Spielregeln", die jedoch nach Möglichkeit aus dem Kollektiv heraus selbst entwickelt werden sollten. Sofern eine Improvisation dabei wirklich auch in "musikalisches Neuland" vorstößt, dient sie einer musikalischen Bewußtseinsbildung. Einen weiteren Vorteil improvisatorischer Musizierformen sieht Friedemann in der Möglichkeit, die "Hürde der Notenschrift" zu umgehen. (Friedemann, 500/501)

"Durch die neue Musizierform ändert sich langsam auch das Denken über die heutige gesellschaftliche Situation der Musik. Nicht musikfremde Prinzipien oder Ideologien können die Musik umformen, sondern umgekehrt: eine neue, aus echtem Anlaß entstandene Musizierform lenkt das Denken um Musik in neue Bahnen." (502)

Auch Rudolf Frisius möchte in deutlicher Abgrenzung gegenüber Adorno den Bereich der Produktion stärken, zumal "auch die Rezeption sich am besten im Zusammenwirken mit kreativem Verhalten entwickeln läßt". (Frisius, 5) Mit dem Hinweis auf Kommunikationsaspekte stellt Frisius die Eigengesetzlichkeit von Kunstwerken in Frage, da sich Kunst erst "aus vielfältigen Vermittlungs- und Kommunikationszusammenhängen" ergebe. Letztlich existierten keine objektiven Kriterien für eine Abgrenzung von Musik und Nicht-Musik, vielmehr sollte dieses Problem selbst zum Thema im Musikunterricht werden. (3)

"Komposition wird verstanden als verändernder Eingriff in Hörwelt und Umwelt: In der konkreten Musik können alle Arten von Umweltschall als kompositorisches Material einbezogen werden." (5)

Rudolf Frisius nimmt in seinem Aufsatz direkt Bezug auf Heino R. Möller und das von ihm mitgeprägte kunstpädagogische Konzept einer "Visuellen Kommunikation". (4)

Ähnlich wie das Konzept des mündigen Hörers durch "Musik aktuell" wurde auch das Konzept einer auditiven Wahrnehmungserziehung durch ein spezielles Unterrichtswerk ("Sequenzen") umgesetzt. Der Erweiterung der auditiven Wahrnehmung dienen die ersten beiden Kapitel, in denen Schallphänomene und die unterschiedlichen Verbindungen von Musik und Sprache untersucht werden. Im Zentrum steht das 3. Kapitel "Hören und Verstehen": Wechselwirkungen zwischen Musik und Hörerreaktionen werden thematisiert, kommunikative und psychologische Prozesse kommen zur Sprache. In den Kapiteln 4 und 5 wird das Anliegen der Autoren deutlich, durch Überwindung des traditionellen Systems der Melodie-, Harmonie-, Rhythmus- und Formenlehre eine Parameteranalyse zu entwickeln, deren Kategorien Musik nicht mehr in eine Innen- und eine Außen-seite trennen, sondern sich unmittelbar aus der sinnlichen Erfahrung des Hörers ableiten: so sollen beispielsweise nicht feste Formen, sondern Formungsprinzipien (Reihung, Wiederholung, Kontrast, Steigerung...) vermittelt werden. Im abschließenden sechsten Kapitel wird Musik in seiner gesellschaftlichen Funktion als Umweltphänomen behandelt. Sequenzen verstand sich nicht als abgeschlossenes Lehrbuch, sondern als offenes Curriculumprojekt. Insofern wurde auf eine Alterszuweisung verzichtet, auch die Reihenfolge der Kapitel sollte nicht als linearer Lehrgang mißverstanden werden. (Sequenzen, Lehrerband, 0.13/0.14 u. 0.16/0.17)

Thomas Ott hat im Zusammenhang mit der Frage, warum die "Sequenzen" in der Musikunterrichtspraxis recht folgenlos blieben, auf den "optimistischen Überschuß" an didaktischer Theorie verwiesen. Unrealistisches Wunschdenken und die Neigung, die Stimmigkeit des konzeptionellen Entwurfs auf Kosten seiner Praxisnähe zu erreichen, habe viele Musiklehrer überfordert. Die Aspektsystematik wurde nicht als heuristisches Instrument angesehen, sondern mit der "didaktischen Logik" gleichgesetzt. Darüber hinaus habe die Unterwerfung musikalischer Inhalte unter curriculare Lernziele eine Schülerorientierung nicht zugelassen, vielmehr habe der "Systemoptimismus der Didaktiker" jede Art von Spontanität verhindert. Nach Ott muß die "didaktische Überschätzung" der musikalischen Avantgarde als typisches Phänomen dieser Zeit interpretiert werden. (Ott)

Neben den "Sequenzen" hat sich mit der "Roten Reihe" der Universal Edition Wien eine umfangreiche Literatur- und Materialsammlung etabliert, die in deutlicher Nähe zu dem Konzept einer auditiven Wahrnehmungserziehung steht. Ein Blick auf die 70 Bände der "Roten Reihe" verdeutlicht, daß ihr Hauptziel in der Bereitstellung von Kompositionen und entsprechender Improvisations- und Kompositionsmodelle der Neuen Musik liegt. Besonders in Band 43, der umfangreichsten theoretischen Schrift dieser Reihe, wird

dieses Anliegen verdeutlicht. Mit Hilfe zahlreicher Beispiele gibt Gertrud Meyer-Denkman einen Überblick über Kompositionen der Avantgarde, die an den Aspekten des Klangraumes, des Klangmaterials und der Klangorganisation konkretisiert wird. Da die Neue Musik nicht mehr durch den Werkcharakter, sondern durch Spielpraktiken charakterisiert sei, könne Neue Musik nicht mehr in herkömmlichen Formen unterrichtet werden, vielmehr sei ein Rückgriff auf experimentelle Unterrichtsformen geboten, die der Struktur und Praxis Neuer Musik angemessen seien. (Meyer-Denkman, 14) Meyer-Denkman faßt ihre musikpädagogischen Konsequenzen mit Hilfe von vier Forderungen zusammen:

1. "Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit und der künstlerischen Sensibilität": (63ff) Da die Massenmedien die Sensibilität musikalischer Wahrnehmung blockieren, muß vor der Analyse und Interpretation Neuer Musik die Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit erfolgen. Ziel ist das Aufspüren gemeinsamer Strukturmerkmale der Künste wie beispielsweise die Materialverarbeitung (konkret oder abstrakt) oder die Formung (produkt- oder prozeßorientiert) mit Hilfe sprachlicher Differenzierung und wechselseitiger Ergänzung von Imagination und Aktion.
2. "Aktivierung der Selbstverwirklichung im Spannungsfeld individuellen und sozialen Verhaltens": (66ff) Bei der Berücksichtigung jugendlicher Bedürfnisse nach Aktivität, Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung darf keine falsche Harmonisierung angestrebt werden: statt Ausgleich oder Verschönerung gilt es, vorhandene Klischees "der Kreativität, den spontanen Einfällen [zu] unterwerfen" und dabei auch Entfremdungserfahrungen in Kauf zu nehmen. Das Ziel der "solidarischen Kooperation" bedeutet weder ein reines Sicheinfügen noch reine Selbstbehauptung, sondern eine Wechselwirkung von individuellem und sozialem Verhalten.
3. "Förderung kreativer Fähigkeiten und produktiven Denkens": (69ff) Kreatives Verhalten darf nicht mit der Erlebnistherapie der ehemaligen Reformpädagogik verwechselt werden, die auf das Un- oder Überbewußte zielte. Kreativitätsförderung muß sich vielmehr auf konkrete Dimensionen beziehen, die zeitgenössischen Kompositionen entnommen werden können. Solche Definitionen von Dimensionen sollen immer relativ bleiben und nicht in einer Dogmatik oder einer neuen pädagogischen Musik erstarren. Zur Steigerung kreativer und kognitiver Fähigkeiten muß zum einen das problemlösende Denken gefördert werden. Entsprechende Aufgaben beziehen sich auf bestimmte musikalische Kategorien und deren Organisationsprozesse. Da die Lösung einzelner Aufgaben nicht automatisch zur Erfassung musikalischer Zusammenhänge führt, empfehlen sich darüber hinaus Transferübungen im Sinne eines "Umkreisens" des gleichen musikalischen Prinzips. Da der Erreichbarkeitsgrad für die Lernmotivation von großer Bedeutung ist, müssen sämtliche Aufgaben den Schülerinnen und Schülern eine möglichst hohe Erfolgswahrscheinlichkeit signalisieren.
4. "Befähigung zur kritischen und bewußten Differenzierung des musikalischen Angebots": (86ff) Die Autorin empfiehlt eine Einbeziehung der (pop)musikalischen Umwelt der Jugendlichen durch vergleichendes Hören im Sinne einer "naiven Konfrontation". Später müssen für einen solchen Vergleich Kategorien gefunden werden, die sich auf jeden Bereich übertragen lassen.

Der Eindruck, daß der musikpädagogische Umbruch der späten 60er und frühen 70er Jahre keine isolierte Entwicklung war, verstärkt sich bei einem Blick auf die Kunstpädagogik. Die auffallende Parallelität zeigt, wie stark die Musikpädagogik in dieser Umbruchphase in die allgemeinen pädagogischen Veränderungen eingebunden war. Auch in der Kunstpädagogik wird das kunstwerkorientierte Konzept eines "Wissenschaftlichen Kunstunterrichts", wie es Gunter Otto in den 60'er Jahren formulierte, abgelöst. Im "Wissenschaftlichen Kunstunterricht" sollten die Schüler lernen, wie ein Künstler zu denken. Die Inhalte orientierten sich an bildnerischen Problemen der modernen Kunstwerke, aus denen ein Katalog von unterrichtlichen Gestaltungsproblemen erstellt und mit Hilfe des Systems der Berliner Didaktik aufgearbeitet wurde. Durch diesen Theoriebezug konnte Kunst nun rational strukturiert und damit auch rational im Unterricht

behandelt werden, eine ausdrucksstark-individualisierende und inhaltliche Auseinandersetzung mit den Kunstwerken geriet dabei in den Hintergrund, was seine Ursache sicher auch in der Konzentration auf moderne Werke der abstrakten Kunst hatte. (Richter, H.-G., 121 ff) Möllers Konzept einer "Visuellen Kommunikation" (1969/70) hingegen formuliert Fachziele nur noch in ihrer Anhängigkeit zum gesetzten Leitziel, der Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge. Durch Sachwissen über visuelle Informationsträger und deren soziologische und psychologische Wirkung soll die Emanzipation des Individuums gefördert werden. Zur Erreichung eines kritischen Mediengebrauchs werden bildhafte Nachrichten aus dem Bereich der Nachrichten und der Trivialobjekte (Fernsehsendungen, Comics) neu in den Unterricht aufgenommen. (134 ff)

Kritiker haben beiden kunstpädagogischen Konzepten vorgeworfen, daß sie ihre Stringenz nur durch Einseitigkeiten erreichen würden. Der "Wissenschaftliche Kunstunterricht" vernachlässige den Gesamtzusammenhang der ästhetischen Mitteilung von Kunst, da er sich einseitig auf eine Kunstrichtung ausrichte, die die Form zum Inhalt mache. Die "Visuelle Kommunikation" reduziere den Kunstunterricht hingegen auf die inhaltliche Analyse visueller Nachrichten und ihrer Wirkungen bzw. Funktionen und strebe nur noch eine Verhaltensänderung im Sinne politischer Erziehung an. Ab 1974 läßt sich dann durch den Überlebenskampf des Faches bedingt eine Bereitschaft zu Kompromissen erkennen: unter dem Titel einer "Ästhetischen Erziehung" wird eine Integration der unterschiedlichen Positionen angestrebt, in der auch interdisziplinäre Aspekte eingeschlossen sind. (145 ff)

3.3 Interdisziplinäre Orientierung: Die Polyästhetische Erziehung

Im Konzept einer "Polyästhetischen Erziehung" kann ein ähnlicher Integrationsversuch gesehen werden. Nach den Worten ihres Hauptvertreters Wolfgang Roscher will dieses Konzept spezielle Fachdidaktiken im ästhetischen Bereich (Musik, Kunst, Sprache) nicht ersetzen, sondern auf gemeinsame Fragen und Aufgabenstellungen zusammenführen. (Roscher 1982, 319) Dementsprechend bedeutet die Vorsilbe "poly" nicht ein "Viel" im quantitativen, sondern ein "Mehr" im qualitativen Sinne: "Mehrfarbigkeit, Mehrstimmigkeit, Mehrwahrnehmung". (318) Polyästhetische Erziehung ist nach Roschers Worten:

"Einübung in mehrsinniges Gewahren und sinndeutendes Erfahren von Welt durch Erfinden und Gestalten sowie Untersuchen und Beurteilen im Bereich gesamt-künstlerischer Vorgänge und Ergebnisse". (318)

In der theoretischen Absicherung bezieht sich Roscher auf den von Aristoteles beschriebenen "Gemeinsinn", der die von den Einzelsinnen wahrgenommenen Gegenstände miteinander vergleicht und in Zusammenhang bringt. Eine solche Vorstellung setzt allerdings die fragwürdige Annahme isolierter Wahrnehmungen durch einzelne Sinne voraus. Teilt man diese Zweifel, dann verliert die Verknüpfung von "polyaisthesis" mit "komplexer Sinneserfahrung" und "multimedialen Gestaltungsverfahren" viel von ihrer Zwangsläufigkeit. (Helmholz, 51)

Durch die wechselseitige Interpretation und Korrektur der einzelnen Künste, Wissenschaften, Epochen, Kulturen und Klassen wurden in den 60'er Jahren in Anlehnung an die Bauhaus-Tradition der zwanziger Jahre (Gruhn, 340) die Grundlagen der Polyästhetischen Erziehung in der Zusammenarbeit von Musikpädagogen, Bildhauern, Lichtkinetikern, Regisseuren, Theater- und Tanzpädagogen erarbeitet, aus Experimenten mit Licht-Farbe-Klang-Bewegung-Form wurden ab 1970 Modelle für den Kunst- und Musik-

unterricht entwickelt, die Sprechklangszenen, Multimediaspiele oder szenische Oratorien hervorbrachten. (Roscher 1982, 318) Unter der Idee einer "Vereinigung von Vergangenheit und Gegenwart, die Gleichzeitigkeit der Zeiten, der Stile, der Rassen, der Klassen" formuliert Roscher fünf Aspekte Polyästhetischer Erziehung: (319)

1. Mit Hilfe des *multimedialen Aspektes* sollen die Sinne und der Verstand in "gesamtkünstlerische Verfahren menschlichen Ausdrucks" eingeübt werden. Als Beispiele können genannt werden: Textklangrealisation, Musik im Raum, Licht-Klang-Kinetik, Bau und Spiel von Skulpturinstrumenten, Musikfilmproduktion, Musiktheaterimprovisation.
2. Mit Hilfe des *interdisziplinären Aspektes* sollen "gesamtkünstlerische Verläufe und Erscheinungen durch fächerübergreifende Interpretation, Analyse, Wertungsforschung sowie Kultur-, Medien-, Programm- und Verhaltenskritik" erkundet und eingeschätzt werden. Zu diesem Zweck sollen Theater- und Filmwissenschaft, Musik-, Sprach-, Tanz-, Kunst- und Medienpädagogik gekoppelt werden.
3. Der *traditionsintegrative Aspekt* bemüht sich sowohl um eine wissenschaftliche Darlegung wie um eine künstlerische Anwendung überlieferter Stoffe und Gehalte. Die Untersuchung epochenübergreifender Zusammenhänge soll die Erkenntnis vermitteln, daß künstlerische Gestaltungsprozesse als historisch bedingt zu verstehen sind. Dabei soll eine "kritische Historie als modernes Mittel zur Selektion von Kultur" verstanden werden.
4. Der *interkulturelle Aspekt* dient dem Vergleich und dem Verständnis der außereuropäischen Überlieferungen in den Künsten: "Versuche der Einführung und Einfühlung, der Übernahme und Umwandlung von Ausdruckszeichen in den Fremdkulturen" sollen dazu herausfordern, eigene sinnliche Erfahrungen gegebenenfalls zu korrigieren.
5. Mit dem *sozialkommunikativen Aspekt* strebt die Roscher die "Zurückweisung einer resignativen Verfestigung von Klassenschranken menschlichen Gestaltungs- und Erkenntnisinteresses" an. Zur Überwindung der Klassenschranken sollten die jeweiligen künstlerischen Bedürfnisse wechselseitig in Frage gestellt werden, damit auch im Bereich der Künste eine freie Selbst- und Mitbestimmung möglich wird.

An diesen fünf Kategorien hat Roscher auch in späteren Publikationen festgehalten. Unter dem Begriff einer "Integrativen Musikpädagogik", der offensichtlich der Musik im interdisziplinären Gefüge wieder einen besonderen Schwerpunkt einräumt (Helmholz, 50), werden die Kategorien 1983 formuliert als:

1. die mediale Integration (gesamtkünstlerische Aufgabenstellung)
2. die anthropologische Integration (wertungskritische Fragestellung)
3. die historische Integration (zeitgeschichtliche Problematisierung)
4. die geographische Integration (kulturvergleichende Fragestellung)
5. die soziale Integration (gesellschaftliche Aufgabenstellung)"

(Roscher 1983, 15)

Auf der Grundlage dieser Kategorien entwickelt Roscher ein System aus sechs verschiedenen Lernbereichen, denen er entsprechende Lernziele und Methoden zuordnet. Mit Hilfe der folgenden Übersicht läßt sich erkennen, wie breit Roschers integrative musikpädagogische Konzeption angelegt ist.

Lernbereiche	Lernziele	Übfelder	curricularer Aspekt
Imagination (Produktion)	zu planen, zu erfinden	Improvisation, Komposition	1, 3, 4
Präsentation (Reproduktion)	zu verwirklichen, auszuführen	Realisation, Interpretation	1, 3, 4
Kommunikation (Demonstration)	zu vermitteln, anzuwenden	Interaktion, Demonstration	1, 5
Evaluation (Reflexion)	zu überdenken, abzuwägen	Bedeutungs- und Wertanalyse (Umwelt- und Funktionsanalyse)	2, 3, 4
Perzeption (Rezeption)	zu untersuchen, auszuforschen	Material- und Strukturanalyse	2, 3, 4
Selektion (Konsumtion)	auszuwählen, anzueignen	Bedarfs- und Konsumanalyse	2, 5

Auch das Konzept einer Polyästhetischen Erziehung bzw. einer integrativen Musikpädagogik greift auf die von Hentig formulierte Vorstellung einer Ästhetischen Erziehung zurück. Gegenüber den ebenfalls auf dieser Grundlage aufbauenden sozialwissenschaftlich und ästhetisch orientierten Konzepten äußert Roscher jedoch trotz einiger gemeinsamer Grundüberzeugungen Kritik. Gemeinsam ist sicher der Wille, durch eine Bewußtseinsänderung ein Aufbrechen von Wahrnehmungstereotypen zu bewirken und ästhetischen Handlungen auch eine gesellschaftliche Bedeutung zuzusprechen. Verbindend ist auch der Widerstand gegen die elitäre Konzentration auf Begabte, die die große Masse in einem Zustand der Unterdrückung belassen würde. In der anthropologischen Begründung weist Roscher auf die Überwindung eines "ästhetischen Sicherheitsstrebens", auf eine Befreiung von Angst und Anpassung zugunsten eines Reichtums subjektiver Sinnlichkeit des "wirklichen, leiblichen" Menschen hin, erst die Bildung der fünf Sinne humanisiere die menschliche Natur. (Funk-Hennigs, 39) Auf der anderen Seite äußert Roscher jedoch auch Kritik an der bisherigen Konzeption einer Ästhetischen Erziehung. So kritisiert er die Fachisolation mit ihrer vorwiegend einkanaligen Kommunikation, die scheinbare Wertneutralität, die ahistorische und eurozentrische Einstellung. Die bisherige Ästhetische Erziehung habe auf eine erzieherische Einwirkung verzichtet, habe künstlerische Ansprüche als "elitär elaborierte Codes" denunziert, um statt dessen einen "proletarisch restringierten Code" zur Basis einer "Versagungs-Kommunikation" zu machen, was sich in einer "Bevorzugung der Trivialkultur aus Sozialsentiment" zeige. (Roscher 1976, 22 u. 1983, 14)

Roschers Konzept ist auf der anderen Seite mit der Musischen Bildung in Verbindung gebracht worden. So arbeitet auch Roscher stark mit Assoziationen und mythischen Formulierungen, seine montageartige Theoriebildung läßt eine klare Begrifflichkeit und damit eine geschlossene Theorie genausowenig zu. Gemeinsam ist beiden Konzepten auch die bevorzugte Gestaltung von Ritualen, Zeremonien, Gebräuchen und Feiern. Damit stellt sich auch bei Roschers Konzept die Frage, inwieweit es in den Rahmen des traditionellen Klassenunterrichts einzubringen ist. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch erhebliche Unterschiede festzuhalten: die ausdrückliche Kritik an antiintellektualistischen Idealen und romantischen Traditionen einer Geschichtsverklärung und Weltflucht wie auch die Heranziehung avantgardistischer Kunststile lassen Roschers Konzept in deutliche Distanz zur Musischen Erziehung gehen. (Funk-Hennigs, 44-47)

Aus dem bisher Gesagten kann gefolgert werden, daß Roschers Konzept einer Polyästhetischen Erziehung weder als Fortsetzung eines älteren Konzepts noch als totale Neuentwicklung gesehen werden kann. Die Betonung des integrativen Grundcharakters kann durchaus auch als Versuch verstanden werden, die bisherigen musikpädagogischen Konzepte zusammenzufassen und sie mit Hilfe einer interdisziplinären Grundidee neu zu ordnen und zu ergänzen. Dabei erreicht dieses musikpädagogische Konzept eine bis dahin nicht erreichte Breite.

"Die permanente Götzendämmerung musikpädagogischer Fetische (Kulturchauvinismus, Volkskunstverherrlichung, Kunstwerkisolierung, Kunstwerkverdammung, Gruppenglorifikation) führt zum Ausverkauf der Hoffnungen, wenn es nicht gelingt, den Wahrheitsgehalt der einander abwechselnden Strömungen, losgelöst von den Zerrbildern jeweiliger Monopolisierungsmanie, zu retten, zu bewahren." (Roscher 1978, 65)

4. Konzeptionelle Weiterentwicklungen nach 1975

4.1 Die Didaktische Interpretation

Die Didaktische Interpretation ist sicher eines der am weitesten verbreiteten Konzepte heutiger Musikpädagogik. Es kann in die Tradition einer Kunstwerkorientierung gestellt werden, indem es den Versuch unternimmt, musikalische Kunstwerke in einen Dialog mit heutigen Schülern eintreten zu lassen. Die Didaktische Interpretation wird von ihren Autoren weniger als musikpädagogisches Konzept, sondern eher als Formulierung einer Haltung charakterisiert. Wesentlicher Leitgedanke ist die Aufarbeitung eines Defizites an Schülerorientierung, wie sie dem Konzept der Kunstwerkorientierung vorgeworfen wird. Die "praktikable Auslegungslehre" Michael Alts wird in ihrer einseitigen Wissenschaftsorientierung und Starrheit kritisiert, da sie keinen Freiraum für den jeweils spezifischen Erfahrungshorizont einer Lerngruppe lasse. Insofern bietet die Didaktische Interpretation keine Patentrezepte an, sondern entwickelt ein Planungsmodell, daß der Lehrer mit der entsprechenden Sachkompetenz immer wieder neu anwenden und mit der notwendigen Flexibilität einsetzen muß.

In der theoretischen Grundlegung bezieht sich Karl Heinrich Ehrenforth (1971) auf ein neues Verständnis von Hermeneutik. Hermeneutik wird nicht mehr als allgemeingültige Lehre vom rechten Textverständnis verstanden, vielmehr werden die Voraussetzungen, Bedingungen und die Struktur des Verstehens in neuere Hermeneutikmodelle mit einbezogen. Im Sinne Hans Georg Gadamers steht demnach das Kunstwerk nicht einfach dem Subjekt unveränderlich gegenüber, sondern es wird zur Erfahrung, die den Erfahrenden selbst verändert. Beide Seiten im hermeneutischen Zirkel, das Subjekt genauso wie das Objekt, sind in geschichtlich bestimmte Horizonte gestellt, die sich in stetiger Veränderung befinden. Interpretation bekommt in diesem Sinne den Charakter eines Gespräches, eines Austausches zwischen Horizonten, zwischen Vorverständnis und Textsinn. Übertragen auf die Musikpädagogik läßt sich als Aufgabe definieren, die biographischen Erfahrungen der Schüler, ihre Hörerwartungen, ihr Rezeptionsvermögen, ihre Wertvorstellungen, ihr Alter, ihre Dispositionen und Vorurteile mit in den Unterricht einzubeziehen. Das Ziel einer Horizontverschmelzung zwischen einem Hörsubjekt und einem Hörobjekt wurde später zugunsten der sicher realistischeren Vorstellung von einer partiellen Horizontüberschneidung ersetzt.

Diese theoretischen Grundlagen übertrug Christoph Richter in ein konkretes Planungsmodell für Musikunterricht (1976). Didaktische Interpretation ist für Richter die erweiterte Befragung des Kunstwerkes, um seine pädagogischen Fähigkeiten zu erkennen: eine fachübergreifende Interpretation soll die Gegenstände in ihrer "Lebenstotalität" erfassen. Damit unterstützt die Didaktische Interpretation einen Vermittlungsprozeß, den die Musik selbst schon leistet, und befähigt "den Schüler zu selbständigem Verstehen und Verhalten gegenüber den (unverkürzten) Sachen". Das Erläutern und Erklären der Werke wird abgelöst durch individuelle Verstehenswege. (Richter 1976, 18 und 1983, 25) Richter bevorzugt in seinen Überlegungen den Begriff der Erfahrung gegenüber dem Begriff des Verstehens, da so auch emotionale und motorische Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Sache einbezogen sind. Dem Lehrer kommt im hermeneutischen Prozeß "lediglich" die Rolle eines Vermittlers zwischen dem Anspruch der Sache und den Bedürfnissen der Schüler zu, wobei er jedoch seine eigene Subjektivität nicht ausschalten

soll. Das Kunstwerk selbst wird auf drei Ebenen auf seine Mitteilungen für Menschen hin befragt:

1. Das Kunstwerk wird als einmalige, unverwechselbare künstlerische Erscheinung, als individuelle Schöpfung erfahren. Die Schüler sollen auf der materiellen und technischen Ebene verstehen und erkennen, "wie die Sache gemacht oder zu machen ist". Die Musik wird als "Spiel ihrer Materialien und Strukturen" verstanden.
2. Das Kunstwerk soll als Muster allgemeine Erfahrungen über Musik ermöglichen, es soll zeigen, "was Musik ist und bewirkt".
3. Auf der übermusikalischen Ebene vermittelt das Kunstwerk philosophische, kulturgeschichtliche, allgemeingeschichtliche, gesellschaftliche, psychologische oder private (autobiographische) Erfahrungen, es ist ein "Fenster zur Welt". Außerdem bietet es dem betrachtenden Individuum Möglichkeiten zum Selbstverstehen der eigenen Möglichkeiten und des eigenen Verhaltens.

(Richter 1976, 39 und 1983, 24)

Bevor der Lehrer seine Vermittlerrolle übernehmen kann, muß er zunächst einmal selbst einen so aufgebauten Verstehensprozeß vorbereitend durchschreiten. Mit Hilfe einer "didaktischen Brücke" werden die denkbaren Erfahrungen dann in alternative Unterrichtsthemen übertragen. (Richter 1976, 42) Zur Initiierung der gewünschten Horizontüberschneidung zwischen Schüler und Musik empfiehlt Richter dabei die Heranziehung von "Treffpunkten". Als Beispiele werden die Stichworte Spiel, Zeit, Sprache (Sprachhaltung), Raum, Religiosität, Fest oder Bewegung genannt. Es handelt sich um allgemeine Erfahrungsmuster und Sinnmodelle, die Musikvergleiche genauso ermöglichen wie Verbindungen zwischen Musik und ihren Benutzern oder Musik und ihrer Umwelt, und damit auf allen drei Erfahrungsebenen zum Tragen kommen. (Richter 1983, 26)

Das Konzept einer Didaktischen Interpretation von Musik ist bei aller Popularität nicht ohne Kritik geblieben. So entwickelte sich 1984 bezüglich eines didaktischen Interpretationsversuches Richters zum Tristan-Vorspiel zwischen ihm und Wolfgang Martin Stroh eine scharfe Kontroverse. Stroh sieht in der Didaktischen Interpretation eher ein Konzept zur Rettung von Kunstwerken aus musikpädagogischer Not. Für die Erschließung populärer Musik sei das Konzept unsinnig, da hier der musikalische Gebrauchswert den Werkbegriff überdecke. Stroh vermißt bei der didaktischen Interpretation die kritische Distanz, weil sie nicht nach der Ursache für das Auseinanderklaffen der Horizonte von Kunstmusik und Schülern frage und dementsprechend auch in motivationspsychologischer Hinsicht nicht die Möglichkeit in Betracht ziehe, daß Schüler u. U. dieser fremden Welt garnicht begegnen wollten. Für Stroh ist es letztlich zweifelhaft, ob die Treffpunkte Richters sich mit den wirklichen Interessen der Schüler noch überschneiden. (Stroh, 440/441)

"Die hermeneutische Interpretation ist in einem Dilemma, aus dem sich nicht selbst befreien kann: Entweder sucht sie "Treffpunkte", die so neutral sind, daß die Schüler die Fremdheit der Kunstmusik nicht merken; oder aber sie nimmt sowohl Kunstmusik als auch die Schüler wirklich ernst und verdeutlicht dadurch zunächst einmal die Ferne zweier Welten. Die hermeneutische Interpretation erzeugt die Illusion, durch Interpretieren können die Welt der Kunstmusik und die Welt der Schülererfahrungen versöhnt werden, ohne daß sonst irgendetwas geschieht." (443)

In seiner Erwiderung kritisiert Richter hingegen das Festhalten an einer fragwürdigen Trennung von populärer Musik und Kunstmusik. So wie auch klassische Musik einen Gebrauchswert habe, so könne sich auch in populärer Musik ein "Anspruch" zeigen. (Richter 1984, 455) Richter bemängelt zudem ein verkürztes Verständnis von Schülerorientierung, das durch das Eingehen auf die "Scheinvertrautheit populärer Musik" zwar das Weltbild der Schüler stabilisiere und damit die unterrichtliche Ausgangslage verbessere, zugleich aber dadurch verhindere, daß Schüler mit Hilfe von Fremdheitserfahrungen

neue musikalische Zugänge und Erkenntnisse gewinnen. (445/446) So müsse die Aufgabe vielmehr darin bestehen, " 'Welt' und Dinge so ins Licht zu rücken, daß Schüler ihre mitgebrachten Erfahrungen an ihnen entdecken könnten". (455)

Kritik entzündete sich auch an der Frage, inwieweit die persönlichen Hörerwartungen überhaupt methodisch einplanbar sind und wie eine Brücke zwischen dem überwiegend regressiven Hörverhalten der Schüler und einem vorwiegend analytischen Interpretationsansatz geschlagen werden könnte. Das Planungsmodell Richters beginnt mit einer Sacherschließung, der Lehrer versucht quasi stellvertretend für seine Schüler einen Verstehensprozeß vorzustrukturieren. Gerade dieses vorläufige Herausnehmen des Schülerhorizontes und der methodischen Aspekte ist als wirklichkeitsfremd kritisiert worden. (Fischer 1986, 310-313) So vermutet Helmholz, daß sich die didaktische Interpretation letztlich nie von der Inhaltsästhetik befreit habe und nach wie vor auf einer Auslegung bzw. Entschlüsselung von Musikwerken beruhe. (Helmholz, 47) Die auf hohem sprachlichen und philosophischen Niveau angesiedelte Theorie führte zudem bei Kritikern zu der Befürchtung, daß Musikerziehung eine Angelegenheit für Philosophen werden könnte und damit eine sachliche wie zeitliche Überforderung des Lehrers verbunden sei. (Fischer 1986, 312/313)

4.2 Der Handlungsorientierte Musikunterricht

Die dem Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts zugrunde liegende Handlungstheorie bildet einen Gegenpol zur Verhaltenstheorie. In der Verhaltenstheorie wird Verhalten "als Reaktion auf bestimmte von außen vorgegebene Reize" definiert (Reiz-Reaktions-Schema), das Verhalten eines auf Reize reagierenden Menschen ist somit kausal in einem Input-Output-Modell erklärbar und damit auch entsprechend pädagogisch beeinflussbar und planbar. (König, 130-131) Handlungstheoretiker hingegen sehen den Menschen nicht auf äußere Reize reagierend, sondern als handelndes Subjekt an, das einen inneren Willen besitzt und sich Gedanken über seine Fähigkeiten und Ziele macht. Menschliches Handeln ist im Gegensatz zum Verhalten ein "sinnhaftes" Handeln, der Mensch mißt seinem Handeln eine Bedeutung bei. Für den Unterricht muß die Aufgabe deshalb heißen, den Schülern ein sinnvolles Handeln zu ermöglichen, Unterrichtsthemen sollten für den Schüler eine positive Bedeutung haben bzw. in ihrer Bedeutung einsichtig gemacht werden. (132/33)

Im Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts spiegelt sich damit eine "kognitive Wende" in der Sozialforschung der 70er Jahre nieder. In der handlungstheoretisch orientierten Sozialwissenschaft wurden jetzt Ziele und Einstellungen von Individuen mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden untersucht, beispielsweise durch narrative Interviews. (136-138) Darauf aufbauend bemühte man sich, im Sinne einer "objektiven Hermeneutik" die gemeinsame Bedeutung bestimmter Handlungen zu erfassen, so auch für die gemeinsame Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. (139) Statt einem quasi automatischen Reagieren wurde Lernen nun als aktiver Prozeß des Individuums verstanden, dementsprechend rückten Fragen der Lernmotivation in den Vordergrund des Interesses. Motivation entsteht, wenn Themen in den Fragehorizont der Schüler und damit auch in Alltagssituationen gerückt werden, wenn die Unterrichtsplanung im Sinne eines Konsensverfahrens durchgeführt wird, wenn die Nützlichkeit des Lernens einsichtig ist. (140/41)

Innerhalb dieses Rahmens hat besonders die lernpsychologische Handlungstheorie Hans Aebli für den handlungsorientierten Musikunterricht große Bedeutung bekommen. Versteht man Handeln als Grundlage des Denkens und Sprechens des Menschen, dann kann Denken im Sinne einer Metatätigkeit als Wechsel von einer praktischen Tätigkeit zu einem innerlichen, vorstellungsmäßigen Vollzug angesehen werden. In pädagogischer Hinsicht bedeutsam ist Aebli's Folgerung, daß Denkprozesse aus konkreten Handlungsvollzügen erwachsen müssen und sich letztlich auch wieder in solchen bewähren und überprüft werden müssen. Die aktive Organisation vergangener Reaktionen oder Erfahrungen führt beim Menschen zur Entwicklung verschiedener Schemata, deren Gesamtheit als Handlungsrepertoire bezeichnet wird. Treten nun neue Eindrücke und Erfahrungen hinzu, so werden sie entweder in bereits vorhandene Schemata eingliedert (Assimilation), oder aber die Schemata werden entsprechend angepaßt (Akkommodation). Lernen wird in diesem Zusammenhang von dem Versuch des Individuums bestimmt, zwischen den neuen Eindrücken und Erfahrungen, die Neugier hervorrufen, und den vorhandenen Schemata wieder einen Zustand des Gleichgewichts herzustellen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß zunächst erst einmal durch Handlungswissen geprägte Schemata aufgebaut werden müssen, bevor individuelle Lernprozesse durch neue Eindrücke und Konflikte aktiviert werden können. (Fischer 1986, 325-327)

Unmittelbare Bedeutung für die praktische Unterrichtsplanung hat Aebli vierstufiges Modell des Erfahrungserwerbs:

1. durch eigene Handlungen und der sie begleitenden Erlebnisse,
2. durch Beobachtung fremden Tuns (Empathie),
3. durch lesende Rekonstruktion von Handlungen (Interpretation),
4. durch Theorien über die Berichte der dritten Stufe.

Diese Stufung ist charakterisiert durch eine zunehmende Realitäts- und Erlebnisferne und geht einher mit einem zunehmenden Motivationsverlust. (Aebli, 217-219) Eine Mißachtung dieses Modells durch das Überspringen einzelner Stufen oder durch eine Schwerpunktsetzung auf der dritten oder vierten Ebene bliebe nach dieser Theorie nicht ohne Folgen für die Lernmotivation und damit für den Lernerfolg insgesamt. Unterstützt werden diese Aussagen durch Überlegungen zu den Entwicklungsbedingungen der Wissensaneignung. So ordnen Boardman und Andress die von Jerome S. Bruner beschriebenen, sich einander überlagernden und durchdringenden Arten repräsentativen Wissens einem schrittweise aufbauenden Musikunterricht zu. Auf der Ebene der "enaktiven Reaktionen", der unmittelbaren Erfassung durch Tätigkeiten, sollten aktive Körperbewegungen oder Imitationen des Gehörten zur Geltung kommen: beispielsweise die Transformation des Gehörten und Gesehenen in Bewegung oder Improvisationsformen. Der zweiten Ebene der "ikonischen Repräsentation", der "bildhaften Vorstellung von Gegebenheiten und Ereignissen" entspricht die Organisation und Wiedergabe musikalischer Ideen durch selbst eingeführte oder von außen eingeführte bildhafte Zeichen. Auf der dritten Ebene der "symbolischen Repräsentation" haben Abstraktion und Begriffsbildung ihren Platz. So können Musikerlebnisse mit Hilfe der traditionellen Notation und der Fachsprache beschrieben werden. (Beck / Fröhlich, 63-65) Jean Piaget glaubt, daß der Mensch unabhängig vom Lebensalter eher in den Bereichen höhere Stufen des Denkens erreicht, in denen er bereits fundierte Fertigkeiten und Kenntnisse besitzt und damit über eine entsprechende Motivation verfügt. Kommt es zur Konfrontation mit völlig neuartigen Aufgaben, so läßt sich ein Rückgriff auf frühere, einfache Operationsformen beobachten. Dementsprechend sollte auch der Unterricht auf der Oberstufe auf handlungsbezogene und sensomotorisch orientierte Methoden zurückgreifen. (67)

Im Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts wird Musik als eine Folge von Handlungsvollzügen verstanden, die sich auf verschiedenen Kommunikations- und Verstehensebenen abspielen. Damit verweist der Handlungsbegriff auf eine Betrachtungsweise, die von der psychosomatischen Einheit des Menschen ausgeht und "den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen interdependenter Aktions-Reflexionsprozesse" ermöglichen will. Die Kategorie des Handelns soll "die strikte Trennung von Innerem und Äußerem, von Bewußtsein und Verhalten, von Erfahrung und Tätigkeit" überwinden. (Rauhe 1977, 339) Dem Konzept liegt ein interdisziplinärer Ansatz zugrunde. Im Gegensatz zu Roschers gesamtkünstlerischer Richtung verweist es verstärkt auf die mit der Musikpädagogik korrespondierenden Wissenschaften, die ihrerseits der Unterrichtsforschung ("Analyse der Determinanten des konkreten Unterrichtsvorganges"), der Musikwissenschaft ("Objektanalyse") und der Soziologie/Psychologie ("Zielgruppenanalyse, Subjektanalyse") zugeteilt und als "interdisziplinäres Korrespondenzmodell" verstanden werden. Mit dem kommunikationstheoretischen Aspekt wird von den Autoren der rote Faden benannt, mit dessen Hilfe sie musikalische Hör- und Verstehensvorgänge untersuchen. (Rauhe 1975, 65/66) So werden verschiedene Rezeptionskategorien aus den Bereichen des unbewußten wie des bewußten Hörens beschrieben, die verschiedenen Verstehenskategorien des rudimentären, des ein- und des mehrdimensionalen Verstehens zugeordnet und aus denen die insgesamt neun didaktischen Kategorien abgeleitet werden. (167)

Mit diesen Kategorien versuchen die Autoren, ihr Konzept zu konkretisieren, wobei die Kategorien vier bis neun als Ergänzung der ersten drei verstanden werden können. Die erste Kategorie der "Handlungsorientierung" kann als unmittelbare Umsetzung der schon beschriebenen Handlungstheorie verstanden werden. Der rein kognitiven Musikbetrachtung wird damit ein Lernprinzip der Selbsterfahrung gegenübergestellt, mit dem die große Stabilität und Beharrlichkeit frühkindlicher Erlebens- und Verhaltensmuster im Musikbereich gelockert werden soll. Dementsprechend müssen die jeweiligen musikalischen Lerninhalte in den Schülerhorizont durch Visualisierung, Verbalisierung, Bewegung oder szenische Darstellung hineintransformiert werden. In der didaktischen Kategorie der "Kommunikationsbezogenheit" wird im Sinne eines hermeneutischen Zirkels Verstehen als Dialog zwischen Subjekt und Objekt aufgefaßt. Im Gegensatz zur Didaktischen Interpretation wird jedoch mit Hilfe der dritten Kategorie der "Interaktionsbezogenheit" eine Erweiterung des Verstehensmodells zu einem Dreieck Subjekt - Gruppe - Objekt vorgenommen:

"Damit werden die für musikalische Kommunikation wichtigen sozialen Vermittlungsbedingungen in den Verstehensprozeß einbezogen. Dieses interaktive Verstehen setzt Aktivitäten des Verstehenssubjektes innerhalb der Gruppe voraus. Das Verstehenssubjekt nimmt den genannten kommunikativen Transformationsprozeß nicht als isoliertes Individuum vor, sondern als Mitglied einer verstehend kommunizierenden Gruppe. Das verstehende Subjekt läßt sich also bei der kreativen Umgestaltung des real Erklingenden von anderen Gruppenmitgliedern inspirieren, ebenso wie es wiederum die anderen Gruppenmitglieder in ihrem Verstehen beeinflusst." (Hören und Verstehen, 166)

Das Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts ist vielfach nur verkürzt rezipiert worden. Handlungsorientierung führte zu einer Pflege musikalischer Schüleraktivitäten, die nicht mehr im Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen durchgeführt wurden. Einer neomusischen Renaissance aktionistischer Vorstellungen waren damit alle Tore geöffnet. Insofern erscheint es durchaus als legitim, von der Position der Rezeptionsge-

schichte aus das Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts in die Nachfolge einer Musischen Bildung zu stellen. Für solche Mißverständnisse sind die Autoren jedoch nur insoweit verantwortlich zu machen, als sie es versäumten, ihr Konzept zu einem praktikablen Modell auszuarbeiten und es adressatengerechter zu formulieren. Vielleicht wäre die weniger mißverständliche Bezeichnung eines am Handlungsbezug orientierten Musikunterrichts hilfreich gewesen. Kritisch nachgefragt wurde auch, ob nicht zwischen konkretem Handeln und abstrakten Denkopoperationen Zwischenstufen wie die des symbolischen Handelns denkbar wären. Bezüglich der Theorie-Praxis-Problematik bleibt ähnlich wie bei der Didaktischen Interpretation die Frage offen, inwieweit Widersprüche und Probleme des Unterrichtsalltags sich in diesem Konzept widerfinden (kommunikative Widersprüche=Schüler stören; Interessenwidersprüche seitens der Eltern...). Wiederum zeigt sich der allgemeine Trend in der musikpädagogischen Theoriebildung der Zeit, methodische Fragen auszuklammern. Der 36 Fragen umfassende Planungskatalog hat seine Bedeutung wohl eher in der Analyse des Unterrichts, da die Berücksichtigung seiner vielfältigen Aspekte eine Unterrichtsplanung sehr erschweren oder gar unmöglich machen würde. (Fischer 1982, 620-624 und 1986, 332-337)

Die Bedeutung des Konzepts liegt für Fischer weniger in der Entwicklung grundsätzlich neuer Gedanken als in der Popularisierung eines handelnden Umgangs mit Musik, der durch Ergebnisse benachbarter Disziplinen theoretisch abgesichert wird. (Fischer 1982, 620) Im Gegensatz zu früheren emanzipatorischen Konzepten wird nun betont, daß eine Erziehung zur Selbständigkeit in der Schule auch praktisch geübt werden muß. Handlungsorientierter Musikunterricht kann dazu beitragen, einem Verschwinden der Wirklichkeit aus dem Unterricht entgegenzuwirken und die schwieriger gewordene Identitätsbildung von Schülern zu unterstützen. (Fischer, 1986) Das Konzept eines Handlungsorientierten Musikunterrichts kann dabei keineswegs als Gegenkonzept zur Didaktischen Interpretation verstanden werden. So haben Rauhe, Reinecke und Ribke in ihren Überlegungen die hermeneutischen Aspekte des Verstehens ausdrücklich mit aufgenommen. Auf der anderen Seite hat Richter in neueren Publikationen versucht, handlungsorientierte Aspekte in sein Konzept einzubauen. Mit dem der philosophischen Anthropologie entnommenen Begriff der "Verkörperung" will Richter die Beteiligung der "Leiblichkeit des Menschen als Ganzes" am Verstehen und an der Erfahrung aufzeigen. (Richter 1987a, 77) In einer Fortentwicklung des Treffpunktbegriffs unterscheidet Richter zwischen einer Gruppe von Treffpunkten, die unmittelbar an Alltagserfahrungen anknüpfen (Musizieren, Musik-Erleben, hist.-biograph. Interesse, Freude am Erfinden und Erproben), und einer Gruppe, die eher durch vermittelnde Personen (Lehrer) eingebracht werden (Sinmodelle, Erfahrungsmuster). (82 ff) Mit dem Begriff der Verkörperung will Richter verdeutlichen, daß sich Verstehens- und Erfahrungsprozesse in wechselseitigen Beziehungen von Körper (Leib), Seele und Geist vollziehen. (92) Der Verkörperungsbegriff wird dabei in seiner zweifachen Bedeutung auf den Musikbereich übertragen: als Verkörperung einer Musik und als Selbstverkörperung "in und durch Musik". Dem ersten Verständnis nach vollzieht der Mensch Musik und die von ihr angeregten Bewegungen, Gefühle, Ideen und Vorstellungen immer auch mit dem Körper, mit Hilfe von Instrumenten, rhythmischen Bewegungen, mimischen und gestischen Mitteln oder mit einer "körpersprachlichen Kommunikation". (102) Dem zweiten Verständnis nach bedeutet Verkörperung aber auch, "selbst Körper zu sein und sich als Körper zu erleben". (106) Durch die Verkörperung einer Musik verkörpert der Mensch zugleich auch seine Bewegtheit, seine Erlebnisse, seine Haltung, seine Befindlichkeit, sein Verstehen und seine Selbsteinschätzung. (107) Für die Musikpädagogik ergibt sich dementsprechend die Aufgabe, dem

Anteil der Verkörperung am Verstehensprozeß einen angemessenen Raum zu geben, da nur so spezifisch menschliches Verstehen und spezifisch menschliche Erfahrung möglich seien. (113)

Auf der anderen Seite lassen sich zwischen beiden Konzepten aber auch Unterschiede feststellen. So wird die Bedeutung des musikalischen Kunstwerks unterschiedlich eingeschätzt: während die Didaktische Interpretation das Musikwerk als individuelle Schöpfung in den Mittelpunkt stellt und alle unterrichtlichen Schritte aus ihm abgeleitet werden, zielt der handlungsorientierte Musikunterricht auf den Erwerb einer Methodenkompetenz und sieht im Musikunterricht die handelnde Aneignung kommunikativer Prozesse. Damit läßt sich allerdings nicht die Gefahr von der Hand weisen, daß der Musikunterricht wieder zu einem Medium außermusikalischer Lernziele reduziert wird. Dennoch sind die Unterschiede nicht so tiefgehend, so daß Fischer seiner Hoffnung Ausdruck verleiht, daß die wechselseitige Beziehung beider Konzepte zu einem ganzheitlichen Musikunterricht führen könne, in dem der Anspruch des Verstehensobjektes mit einer handlungs- und schülerorientierten Methodik vereint werden könnte. (Fischer 1986, 337-339)

4.3 Erfahrungserschließende Musikerziehung

Das Konzept einer Erfahrungserschließenden Musikerziehung (Rudolf Nykrin, 1978) versucht mit der Handlungsorientierung und der Schülerzentrierung aus beiden zuvor beschriebenen Konzepten wesentliche Anregungen zu übernehmen. Dabei bemühte sich Nykrin besonders um eine ausführliche Analyse des Begriffes Erfahrung, der nicht nur individuell, sondern auch in seiner sozialen Bedingtheit gedeutet wird. Die sozialen, politischen und familiären Erfahrungen der Schüler werden in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt, um so eine zweckrational-geschlossene Unterrichtsplanung auszu-schließen. (Helmholz, 52)

"-'Erfahrung' weist nicht nur auf die (musikalische) Disponiertheit eines bestimmten Menschen als solche hin, sondern, da "Erfahrung" auf die wechselwirksame Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt zurückzuführen ist, ebenso auf die Genese und die objektiven Züge dieser Disponiertheit.

- Der Begriff der musikalischen Erfahrung schützt auch vor einem allzu unbefangenen Umgang mit dem des (musikalischen) 'Verhaltens': Erfahrung liegt bildlich gesprochen, unter der 'Oberfläche eines Menschen' und muß immer erst kommunikativ und interpretativ erschlossen werden." (Nykrin, 10)

Das Konzept der Erfahrungserschließenden Musikerziehung will Lehrer und Schüler dafür sensibilisieren, nicht nur in den engen, vorgeschriebenen Rollen zu agieren und die gegenseitige Beobachtung auf "institutionell-tolerierte Verhaltensaspekte" einzuschränken. Es muß vermieden werden, aus dem beobachtbaren Verhalten einer Person schon auf ihre ganze Musikalität zu schließen. (17) Musikalität darf nicht als feststehendes Verhaltensmuster verstanden werden, sondern muß als Disposition, die sich in situationsspezifischer Weise entfaltet, definiert werden. (18) Wenn man wie Nykrin in Anlehnung an den Reformpädagogen John Dewey (1858-1952) Erfahrung als "verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen" innerhalb eines individuellen Handlungs- und Deutungshintergrundes versteht, dann bekommt Erfahrung einen kumulativen Charakter. Erziehungsprozesse sollten dementsprechend zu einem auf "Öffnung angelegten Erfahrungskontinuum" beitragen.

"Es geht um die Herausbildung einer Grundhaltung, die die Freude am Lernen als Motivationsgrund in sich aufgenommen hat. Nicht jeder schulische Lehrinhalt, der in der Lebens z u k

u n f t möglicherweise sinnvoll zu verwerten ist, genügt Deweys Kriterium. Denkbar ist ja, daß dieser Inhalt im Augenblick seiner schulischen Vermittlung den Schüler zur Erfahrung einer Bevormundung oder Überrumpelung oder der Einwilligung in einen bloß außengesteuerten Lernnachweis führt. Nur Lernerfahrungen, die in der Erfahrungsgegenwart vom Lernenden akzeptierte Motive einschließen u n d s o Initiativen, Wünschen und Ziele für ein weiteres Lernen entstehen lassen, sind für die Zukunft fruchtbar: Sie halten das Lernen wollen offen." (23/24)

Musikunterricht braucht also Lernsituationen und musikalische Lernfelder, die das Interesse der Schüler ansprechen, Fragen provozieren und individuell bezogene Antworten geben. Erfahrung kann nach Nykrin in dreifacher Hinsicht wirksam werden und bestimmten Tätigkeiten zugeordnet werden: die Einordnung von Erfahrungen in den Zusammenhang der bisherigen Lebensgeschichte (Selbsterfahrung) korrespondiert mit Tätigkeiten auf einer sinnhaften Ebene, die Einordnung in einen gesellschaftlich bedingten Spielraum zielt auf eine Interaktion mit der Umwelt, die selbstreflexive und erkenntniskritische Deutung der eigenen Erfahrungen bedarf eher einer gedanklich-theoretischen Ebene (Simulationen, Planspiele, symbolische Handlungen). (25/30)

Neben der Berücksichtigung des gesellschaftlichen Charakters musikalischer Erfahrung beschreibt Nykrin ein Modell zur Analyse der Aspekte des individuellen Charakters musikalischer Erfahrung, aus dem sich konkrete musikerzieherische Aufgaben ergeben. Für diesen Kommunikationsprozeß beschreibt Nykrin drei Ebenen, auf denen die Kommunikationschancen festgelegt sind. Diesen Ebenen werden kommunikationshemmende und kommunikationsfördernde Faktoren und spezielle musikerzieherische Aufgaben zugeordnet:

1. die Struktur des Erfahrungsgegenstandes (Reizstruktur = Schulung des sinnlichen Hörvermögens; Symbolgehalt von Musik = Vermittlung von Wissen über Musik)
2. die Struktur des Verhältnisses Individuum - Eigenerfahrung (Grad der Bewußtheit der Erfahrungsinhalte und -motive = Lehren, sich selbst zu beobachten; Grad der Zugelassenheit = Lehren, mit seinen eigenen Schwierigkeiten umzugehen, Schaffung von Gelegenheiten, in denen man angstfrei mit sich selbst umgehen lernt)
3. Struktur der Kommunikationssituation (Beziehungen der Kommunikationspartner untereinander = Herstellung symmetrischer Kommunikationsbedingungen; Kommunikationsmittel und -techniken und ihr Gebrauch = Erarbeitung gemeinsam verstandener Begriffe und Sinnstrukturen) (46/47)

Zur Unterstützung einer so geplanten Praxis der Musikerziehung muß von der musikpädagogischen Forschung eine intensive Erforschung der musikalischen Praxis der Schüler gefordert werden, beispielsweise zu den Funktionen des Musikhörens. Denn Musikunterricht ist nach Nykrins Überzeugung weder durch Personen, noch durch besonders verlockende Tätigkeiten oder Situationen in der Lage, eine tiefgreifende Änderung der Motivationslage zu erreichen. (71/72) Damit stellt sich die Frage nach der prinzipiellen Wirksamkeit musikerzieherischer Einflußnahme. Eine Konsequenz wäre nach Nykrin die "Verwicklung" von Eltern und Öffentlichkeit in eine musikbezogene Kommunikation. (75) Dazu gehört letztlich auch eine Legitimation des Curriculums in Form einer Verständigung von Schuladministration, Öffentlichkeit, Einzelschule, Lehrern und auch Schülern. (113ff)

Als grundsätzliche Aufgabe eines erfahrungserschließenden Musikunterrichts kann das Ziel formuliert werden, die musikalischen Erfahrungsdefizite der Schüler zu verringern und zu korrigieren. (129) Ein so verstandener Musikunterricht hat vier Grundfunktionen zu erfüllen:

1. Er muß den Schülern Gelegenheit bieten, ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen einzubringen und auszudrücken, beispielsweise durch das Schreiben von Aufsätzen zur eigenen musikalischen Erfahrung, durch ein Projekt "Musikalische Erziehung meines Kindes" oder durch das Schreiben einer musikalischen Familiengeschichte. (184ff)
2. Er muß die Schüler langfristig für eine Mitbeteiligung an der Verständigung über Ziele des Musikunterrichts und an der Legitimierung des Unterrichtsgeschehens qualifizieren. Dabei muß der Lehrer Diskussionen anleiten, Entscheidungsalternativen auseinanderhalten und Entscheidungsvorgänge strukturieren. (194ff)
3. Er muß über den Erfahrungshorizont der Schüler hinausgehend die Schüler über ihre fachlichen Erfahrungsdefizite aufklären und Möglichkeiten zu ihrer Kompensation anbieten. (199ff)
4. Er muß den Schülern Gelegenheiten zu Handlungsvollzügen bieten. (203ff)

Mit dem Versuch einer konsequenten Schülerorientierung hat Nykrins Konzept neue Maßstäbe gesetzt. Seine nüchterne Einschätzung der musikerzieherischen Möglichkeiten hat mit dazu beigetragen, den Musikunterricht von idealistischen Zielsetzungen zu befreien und die Musikpädagogik in ein pragmatischeres Fahrwasser zu steuern. Kritisch muß gegenüber diesem Konzept jedoch angemerkt werden, daß Nykrin seine Überlegungen auf die Subjektseite im Unterrichtsprozeß beschränkt. Die Frage nach einer Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt stellt sich nicht, Inhalte scheinen in diesem Konzept nur eine zweitrangige Bedeutung zu haben. (Helmholz, 52)

5. Pragmatische Defizitaufarbeitung in den 80er und 90er Jahren

5.1 Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Inhaltsbereichen

Singen

Mit der Abwendung vom Konzept einer Musischen Bildung geriet alsbald nicht nur das traditionelle Liedgut, sondern das Singen selbst in eine Krise. So meldeten sich schließlich in den 80er Jahren Musikpädagogen zu Wort, die wie Friedrich Klausmeier wieder "Mut zum Singen" forderten. Klausmeier bemüht sich dabei um eine ausführliche Begründung für die Bedeutung des Singens, das sich schon im frühesten Lebensalter auf emotional intensivsten menschlichen Ausdruck gründet, sich dort schon deutlich von anderen Lautäußerungen unterscheidet und später vorsprachliche Gefühle und Informationen weckt. Singen fördere die Stimmkontrolle, unterstütze lustvolle Gefühle der Selbstliebe und sei damit für eine emotionale Balance lebensnotwendig. (Klausmeier, 207/208) Die Scheu vieler Musiklehrer, sich beim Singen in der Schule dem Vorwurf einer Unwissenschaftlichkeit oder gar einer Manipulationsabsicht auszusetzen, könne vor allem durch die Musiksoziologie abgebaut werden, indem entsprechende Untersuchungen wieder den Blick auf die Schüler und ihr Ausdrucks- (und Sing-)bedürfnis richteten. Wichtig sei in diesem Zusammenhang, daß vor allem jüngere Schulmusiker ihre eigenen Singhemmungen überwinden und bereit wären, selbst auch ausdrucksstark vorzusingen. (209)

Hans-Christian Schmidt schließt sich dem Verdacht, daß die Verkümmerng der Singfähigkeit auf eine orientierungslose schulische Musikerziehung zurückzuführen sei, an. Die Abkehr von einer Kunstwerkorientierung hin zu einer Außen- und Umweltorientierung führte schnell zu einer Geringschätzung des Singens, zumal unter dem Eindruck einer beginnenden Aufarbeitung der Fachgeschichte das Singen zurecht problematisiert wurde. An seine Stelle traten im Kontext einer auditiven Wahrnehmungserziehung Stimmexperimente verschiedenster Art. (Schmidt, 33) Doch der Eliminierung des alten Singrepertoires ging nicht die Schaffung eines neuen Singrepertoires einher. So ist die "Rückkehr" des Singens eher einem ungebrochenem Singbedürfnis der Schüler und massiver Elternproteste zu verdanken. Nach neuerem Verständnis sollte das Singen in der Schule allerdings mit den anderen Funktionsfeldern schulischen Musikunterrichts verbunden werden. Auch ein Nachdenken über das Phänomen des menschlichen Singens müsse auf der Lernzielliste stehen. So bemüht sich beispielsweise das "Lieder magazin" (1975), Lieder nach ihrer psychischen und sozialen Funktion kategorial zu erfassen und historische Informationen über das Lied zu vermitteln. (37-40)

Die hier zum Ausdruck gekommene Renaissance des schulischen Singens führte allerdings im weiteren Verlauf der 80'er Jahre zu heftigen Kontroversen über den richtigen Umgang mit dem Singen:

"Gegenseitige Gereiztheit auf beiden Seiten also und Vorwürfe ideologischer Manipulation - bald wegen der (angeblich) unterschwellig affirmativen Wirkung jugendbewegter oder anderer Lieder, bald wegen der sozialkritisch-progressiven Wirkung oder Absicht neuerer Produktionen." (Richter 1987b, 633)

Ausgangspunkt vieler Kontroversen war der erkennbare Versuch mehrerer Kultusministerien, einem wie auch immer definierten Liedgut in der Schule durch Liedempfehlungen bzw. Kernliederlisten wieder mehr Platz zu verschaffen. Auch wenn solche Versuche nicht immer eine direkte Wirkung zeigten, so bewirkten sie doch eine Beeinflussung

der Liedauswahl bei den immer zahlreicher erscheinenden schulischen Liederbüchern, die einer Genehmigung durch die Kultusbehörden bedurften. In diesem Zusammenhang beklagt Gottfried Küntzel vor allem den Zufalls- und Willkürcharakter der staatlichen Liederlisten. (Küntzel 1987, 653) Im Sinne eines situationsgerechten Unterrichts sei aber eine flexible Liedauswahl dringend erforderlich, nicht zuletzt deswegen, weil aufgrund der Medienerfahrung der Schüler die durchgehend traditionellen Liederlisten nicht genügend Lieder mit rhythmisch interessantem und harmonisch reichem Material bereitstellen würden. (658)

Wulf Dieter Lugert sieht in den Liedervorschriften seitens der Politik auch ein erneutes Vordringen des usuellen Singens, das die erreichten Fortschritte in der Musikpädagogik in Frage stelle. In Ablehnung jeglicher Form von weltanschaulicher Vermittlung oder Internalisierung müsse das Singen vielmehr zur "Selbstverwirklichung eines Menschen innerhalb seiner Lebensmöglichkeiten in dieser Gesellschaft" beitragen.

"Dabei sind zwei zusammenhängende Bereiche von Bedeutung:

1. der affektive, nämlich die psychische Bedeutung von Singen als menschliche Ausdrucksform,
2. der kognitive, nämlich das Verstehen von Welt durch das Studium von Singpraxis in Geschichte und Gegenwart. "Singpraxis" soll hier sowohl unter dem Aspekt der Aufführungspraxis als auch des Liedinhaltes verstanden werden." (663)

Lugert untermauerte seine Kritik am traditionellen Klassensingen auch durch den Hinweis auf veränderte soziologische Bedingungen: das Singen fände mittlerweile weitgehend individualisiert außerhalb von Organisationen und Institutionen statt, ein sozialer Ort des Singens lasse sich nur noch in Ausnahmesituationen feststellen. Dementsprechend sei ein kollektiver Singzwang abzulehnen, er komme einer "Vergewaltigung von Mensch und Musik" gleich, da man grundsätzlich nicht von "einem kollektiven Bedürfnis nach gesanglichem Ausdruck" ausgehen könne. (663)

Auf der anderen Seite fehlte es aber auch nicht an Versuchen, dem usuellen Singen einen Platz im Musikunterricht einzuräumen. Für Stefan Gies bleibt es fraglich, ob der didaktisch gewollte Zusammenhang von Singen und kognitiver Liedanalyse tatsächlich herstellbar sei, oder ob nicht vielmehr die Schüler zwischen dem lustbetonten Singen und dem pflichtgemäßen Lernen unterscheiden würden. Aus diesem Eindruck heraus plädiert Gies nachdrücklich für das Recht der Schüler auf ein unreflektiertes, "dem sinnlich-stimmlichen Wohlbehagen verpflichteten Singen" als Freiraum für eine "von Reflexionszwängen unbelastete Eigenaktivität". (Gies 1987, 666/667) Die eigentliche Gefahr liege weniger im "gedankenlosen Singen" als in gewollten oder unbewußten Manipulationsversuchen durch einen gezielten Einsatz des usuellen Singens und durch eine gezielte Liedauswahl. (668)

Das Problem einer angemessenen Liedauswahl wurde in den 80er Jahren auch von der empirischen Forschung aufgegriffen. Wilhelm Schepping weist in einem Aufsatz von 1980 darauf hin, daß es zwar schon Studien über die Vorliebe Jugendlicher für bestimmte Interpreten, Gruppen oder Stilrichtungen gäbe, die jedoch ließen noch keine Rückschlüsse über die sehr unterscheidliche Beurteilung der Einzeltitel zu. (Schepping, 234) Eine musikpädagogisch orientierte Liedforschung erleichtere dem Lehrer die Berücksichtigung des Schülerwillens, die "Balance in der Spannung zwischen Liedverordnung, Liedangebot und freier Liedwahl" durch die Schüler. (236/237) Die empirischen Untersuchungen zum bevorzugten Liedrepertoire von Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I förderten dabei einige erstaunliche Resultate zustande. Auch wenn die

Bevorzugung von Titeln aus dem Schlager- und Popbereich mit steigendem Alter allmählich zunimmt, so bleibt es doch insgesamt bei einem leichten Übergewicht des Lied- und Folkloresektors. Bei den Vermittlern haben Institutionen wie Schule, Kirche und Elternhaus gegenüber den Medien ein leichtes Übergewicht. Besonders interessant ist der Hinweis Scheppings, daß der Ausfall schulischen Singens den Folklore- und Liedsektor zugunsten des medial vermittelten Schlager- und Popsektors fast völlig verdrängt. Demnach ist schulischer Musikunterricht entgegen allen Befürchtungen sehr wohl in der Lage, Schülern erfolgreich ein alternatives Liedgut zu vermitteln. (250/251)

Neben der Funktion des Singens im Musikunterricht und der angemessenen Liedauswahl geriet mit dem Stimmideal der Schüler ein weiteres Problemfeld in den Blickpunkt der Musikpädagogik. Mit dem Vordringen der medial vermittelten Popmusik wendeten sich die Schüler verstärkt von den traditionellen Stimmidealen ab. Der emotional ausdrucksstarke Belcanto mit seinem ausgewogenen "Verhältnis im Zusammenklang von Grundton und mitschwingenden Partialtönen" und seiner charakteristischen Vibratobildung wich der Pop-Stimme als bewußt kunstloser Singweise unter Bevorzugung dunkler, obertonarmer Stimmklänge. So ist es für Peter Brünger nicht verwunderlich, daß es unter den Schülern verbreitete Aversionen gegenüber Gesang gibt, der vom neuen Stimmideal abweicht. Da der neue Gesangsstil grundsätzlich im Zusammenhang mit einem üppigen Instrumentalarrangement verbunden sei, wachse die Abneigung gegenüber dem unbegleiteten Singen. Eine positive Einstellung gegenüber dem Belcanto sei eher bei höherer Schulbildung feststellbar, noch entscheidender sei es aber, wenn innerhalb der Familie gesungen würde und damit die Lust zum eigenen, intensiven vokalen Ausdruck frühzeitig gefördert würde. Wer das Singen hingegen ausschließlich als Lautsprecherstimme erfahre, würde den eigenen Gesang oft als minderwertig empfinden. Hier sieht Brünger eine Erklärung für die immer wieder anzutreffende Singunlust vieler Jugendlicher. (Brünger, 36/37; Schepping 252/253) Mittlerweile gibt es erste Versuche, diesem veränderten Stimmideal in der Unterrichtspraxis Rechnung zu tragen: als Beispiel sei auf eine spezielle Gesangsschule für Rock, Pop, Jazz und Musical hingewiesen. Diese Schule wendet sich direkt an die Jugendlichen und versucht ihnen klarzumachen, daß die Grundlagen der Gesangstechnik für alle Sänger aller Stile die gleichen seien. (De Brett, 30) So werden in diesem Buch Stimmbildungsübungen, die allmählich an den Rockgesang heranführen, mit Informationen über Grundlagen der Tonstudio- und Mikrophontechnik verbunden, damit Jugendliche nicht den naiven Ehrgeiz entwickeln, den auf vielfältige Weise technisch aufbereiteten Stimmklang einer Studioproduktion allein mit der eigenen Stimme nachzuahmen. (25/26)

Da die Fähigkeiten und vor allem die Motivation zum Singen schon in früher Kindheit gelegt werden, muß eine moderne Singdidaktik ihre Schwerpunkte schon in den Bereich des Kindergartens und der Primarstufe legen und die dort zweifellos vorhandenen Defizite aufarbeiten. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover bemüht sich das Niedersächsische Kultusministerium, bei der Neubearbeitung der Studienordnung für Erzieherinnen und Erzieher an Kindergärten entsprechende Schwerpunkte zu setzen, da viele Erzieher offenbar selbst schon in ihrer Kindheit weder von Eltern noch von Lehrern zum Singen angeregt wurden. Zusätzlich ist die Schaffung anspruchsvoller Kinderliedersammlungen erforderlich, um die üblichen pentatonischen Stereotype zu überwinden und eine gewisse Einheitlichkeit des Liederschatzes zu gewährleisten, damit Kinder bei besonderen Anlässen auch gemeinsam singen können. Ein besonderes Augenmerk soll dabei der Förderung des unbegleiteten

einstimmigen Gesanges gegeben werden, da nur so Singfehler erkannt und behoben werden können. Eine fachkundige Förderung des Singens in Kindergarten und Primarstufe schafft außerdem die Grundlage für einen professionellen Sängernachwuchs. Die Berufsaussichten für männliche Stimmen im Opernbereich (vor allem auch Opernchor) sind günstig, ausgeschriebene Stellen werden fast nur noch mit ausländischen Bewerbern besetzt.

Neue Musik

Im Gegensatz zum Sprachgebrauch Jugendlicher, die unter neuer Musik in der Regel aktuelle Pop-Musik verstehen, bezieht sich der Begriff in der Musikpädagogik auf die Weiterentwicklung der Kunstmusik nach 1945. (Gruhn 1979, 113) Die so definierte Neue Musik ist mittlerweile zum selbstverständlichen Bestandteil des Musikunterrichts geworden. Eine Begründung ihrer didaktischen Relevanz fällt relativ leicht. Mit ihrer experimentellen Klangerzeugung sowie ihren elementaren und Improvisatorischen Gestaltungsprinzipien erscheint neue Musik für pädagogische Zwecke geradezu prädestiniert. Die konzeptionelle und notationsmäßige Offenheit ermöglicht nach Gruhns Einschätzung einen voraussetzungslosen und wertneutralen Einstieg und erfüllt damit zugleich die Forderung nach Chancengleichheit der Schüler. Doch auch das Aufbrechen von musikalischen Traditionen deckt sich mit musikpädagogischen Konzepten, die sich einer emanzipatorischen Idee verpflichtet fühlen, während sich die Prozeßorientierung Neuer Musik mit handlungsorientierten Vorstellungen gut in Einklang bringen läßt. Ebenso gibt es eine große Nähe von multimedialen Aktionen zu den polyästhetischen Vorstellungen Wolfgang Roschers. (114/115)

Der produktive wie auch der rezeptive Umgang mit Neuer Musik stößt jedoch in methodischer Hinsicht auf Kritik. Groß sind die Gefahren einer unreflektierten Reproduktion vereinfachter Spielmodelle, eventuell auf einem vereinfachten Instrumentarium, die zu einer Blockade der Einsicht in kompositorische Intentionen führen können. Eine solche Blockade kann aber auch beim rezeptiven Umgang durch problemorientierte Querschnittsthemen auftreten, bei der nur noch eine Kette isolierter Einzelphänomene betrachtet wird. (115) Von entscheidender Bedeutung wird es sein, ein Kategoriensystem zur Erfassung und Beschreibung der neuen Klangstrukturen zu entwickeln, das bestehende traditionsbehafte Rezeptionsbarrieren überwindet, zumal Neue Musik durch ihre Funktionalisierung in den Medien auf bestimmte (negative) Assoziationsräume festgelegt ist. Neue Musik darf nicht einfach als Abweichen von verbrauchten Ausdrucksmitteln des 19. Jahrhunderts aufgefaßt werden, sondern muß in ihrem völlig neuen Material- und Werkverständnis begriffen werden. (Gruhn 1980, 232/233) Dementsprechend dürfte es sich empfehlen, angemessene Hörschemata über analytische Methoden vorzubereiten.

Die didaktischen Überlegungen zur Neuen Musik werden jedoch in der Musikpädagogik mit Hinweis auf die kulturelle Realität auch mit Skepsis begleitet. So fragt Dieter Zimmerschied beispielsweise, ob eine Didaktik der Neuen Musik nicht der "Quadratur eines Kreises" gleiche:

"Er [der Musiklehrer; M.W.] hat sich in seinem Unterricht mit einer Musik zu befassen, die er nicht versteht, die seine Schüler nicht mögen, die von der Gesellschaft negiert wird, die vielen Ausübenden physische Leiden zufügt und die aus all diesen Gründen letztlich auch von den Medien nicht favorisiert wird; mit einer Musik aber, die dessen ungeachtet subventioniert wird, gelehrt wird, mit Prestige versehen wird, gespielt, gesendet, verlegt, reflektiert, aber - kaum gehört wird. In diesem Bedingungsfeld soll der Musikpädagoge die Neue Musik seinen Schü-

lern historisch ableiten, analytisch aufschließen, gesellschaftlich rechtfertigen und schließlich sogar zum Gegenstand eines kulturellen, emotional gesteuerten Bedürfnisses machen." (Zimmerschied, 444)

Ein erster Lösungsansatz kann darin liegen, den Schülern Raum zu einer spekulativen Annäherung zu geben. In diesem Sinne könnten verschiedenen Thesen nachgegangen werden, beispielsweise die fast zwangsläufige Kompositionsentwicklung zum "Materialfetischismus" oder die These vom "Vorrang des Klanges vor der Linienstruktur". (445) Zusätzlich sollte jedoch auch die Tatsache, daß erstmalig in der Musikgeschichte eine aktuelle Kunstmusik so gut wie kein Publikum mehr findet, im Unterricht thematisiert werden. (447) Zimmerschied bezweifelt, ob es dem Musikunterricht gelingen wird, die durch die Massenmedien geförderten und der Neuen Musik entgegenstehenden passiven Hörweisen zu korrigieren. (448) So muß eine Lösung eher in einem handlungsorientierten Zugang gesucht werden, zumal einige zeitgenössische Komponisten wohl dieser Erkenntnis folgend damit begonnen haben, Kompositionen für Kinder und Nichtprofessionelle zu schreiben. (449) Gesprächskreise mit Komponisten werden hingegen skeptisch beurteilt, da hier ebensowenig emotionale Zugänge eröffnet werden können wie bei Heranziehung der unzähligen, oft von den Komponisten selbst verfaßten Analysen und Interpretationen. (449-451)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Didaktik der Neuen Musik vor nicht unerheblichen und keineswegs nur methodischen Problemen steht. Die Wirksamkeit handlungsorientierter oder analytisch orientierter Lösungsstrategien wird dabei wechselseitig in Frage gestellt.

Didaktik der populären Musik

Der Umgang mit Pop- und Rockmusik in der Musikpädagogik hat sich radikal verändert. Die Phase einer totalen Ablehnung zugunsten der "wertvolleren" Kunstmusik wich dabei zunächst der verfeinerten Strategie des Ab- bzw. Wegholens. Seit den 70er Jahren hat sich der Musikunterricht in zunehmendem Maße der Herausforderung gestellt, unter konsequenter Umsetzung einer Schülerorientierung populäre Musik in den Unterricht einzubauen. Während dabei zunächst auf Grund der damals dominierenden Konzepte eine kognitive Auseinandersetzung unter gesellschafts- und konsumkritischen Vorzeichen vorherrschte und damit die Strategie der Enttäuschung unter anderen Vorzeichen fortgeführt wurde, trug die sich weiterentwickelnde Popdidaktik später wesentlich zur Verbreitung eines handlungsorientierten Musikunterrichtes bei, der der Sinnlichkeit dieser Musik Rechnung tragen wollte. (Gruhn 1993, 347; Kemmelmeyer 1991, 85) So hat die Popdidaktik wie wohl keine andere Didaktik bestimmter Inhaltsbereiche zu praktischen Veränderungen in der Musikerziehung beigetragen.

Dabei muß das Verhältnis von Popmusik und Musikunterricht bis heute hin als spannungsreich charakterisiert werden. So spricht Franz Niermann beispielsweise von zwei Welten, die nicht zusammengingen, da "Lebendigkeit, Spielfreude, Verrücktheit, Besessenheit, Körperlichkeit und der Widerspruchsgeist der Rockmusik" nicht vereinbar seien mit "lernzielorientierter Operationalisierung und mit der 'didaktischen Aufbereitung' für die zur Verfügung stehenden Zeiträume, Methoden und Lernformen". (Niermann, 637/638) Erste Lösungsmöglichkeiten sieht Niermann in einer absoluten Priorität des Musikhörens gegenüber einer Arbeit am Notentext und an Sekundärquellen. Ein adäquates Musizieren von Rocktiteln im Klassenverband ist hingegen kaum möglich, sinnvoll erscheint eher "der eigentätige, spielerische Umgang mit musikalischen Bausteinen". Bei den

durchaus für eine intensivere und selbstbewußtere Inanspruchnahme von Rockmusik hilfreichen analytischen und interpretierenden Methoden sollte die emotional geprägte Begrifflichkeit der Schüler akzeptiert und behutsam zu einer nüchterneren Beschreibung der musikalischen Faktur weiterentwickelt werden. Eine Trennung von musikimmanenten und außermusikalischen Aspekten gilt es jedoch dabei zu vermeiden. (638) Die mit Hilfe des Aneignungsbegriffes untermauerte konsequente Schülerorientierung bedeutet nach Niermanns Einschätzung aber auch eine notwendige Relativierung der Rockmusikorientierung, da bei weitem nicht alle Schüler von der internationalen Popmusik geprägt seien. So habe der Lehrer genauso auch eventuell vorhandene Erfahrungen mit Kirchenchören oder Spielmannszügen aufzugreifen. (637)

Volker Schütz sieht die rock- und popdidaktischen Errungenschaften unter dem Blickwinkel ganzheitlicher Erfahrungen. Rockmusik als eine Musik, "die eine gesamtkörperliche, ganzheitliche Rezeption voraussetzt", kann im Musikunterricht nur in Situationen des Musikmachens, des Musikhörens und des Tanzes angemessen erfahren werden.

"a) Tanzen zu Rockmusik ist tendenziell *spontanes Bewegungsverhalten* zur Musik. Es beinhaltet daher die Chance, das körperliche Bewegungsrepertoire zu vergrößern und zu kultivieren.

b) Tanzen zu Rockmusik eröffnet neue *Möglichkeiten der Körpererfahrung*. Körpererfahrung bildet einen bedeutsamen Beitrag zur Entfaltung und Kultivierung des sensomotorischen Erkennens." (Schütz, 11)

Aus der Einschätzung, daß Rockmusik nur ganzheitlich angemessen rezipiert werden kann, darf nach Schütz auch der Umkehrschluß gezogen werden, daß Jugendliche sich gerade der Rockmusik aufgrund ihres ganzheitlichen Charakters zuwenden. (12) Verbunden mit dieser Körperlichkeit eröffnet Rockmusik auch Zugänge zur eigenen Erotik und Sexualität, die nur mit entsprechender Behutsamkeit thematisiert werden darf. (11)

Im Bereich des Musikmachens empfiehlt Schütz die Heranziehung eines spezifischen Repertoires an reproduzierbaren Stücken, die sich durch eine ostinate Rhythmik, eine statische Harmonik, durch einfache liedhafte Formen oder den Einsatz vielfältiger Perkussionsinstrumente charakterisieren lassen. Unabdingbar ist jedoch die Forderung, daß jedes Musizieren rockspezifische Erfahrungen ermöglichen muß. Dementsprechend muß ein rockspezifisches Instrumentarium zur Verfügung stehen. Ein Musizieren von Rockmusik sollte sich nicht verselbständigen, sondern "rock- und popspezifische Alltagserfahrungen" aufarbeiten und "eigene musikalische Ausdrucksmöglichkeiten auf der Basis bisheriger musikbezogener Erfahrungen" fördern. (15) Beim Rock- und Poptanz gilt es analog dazu, die vorhandenen Bewegungserfahrungen in spezifische, dem jeweiligen Ausdruck angemessene Bewegungsformen zu verfeinern, damit die eigenen Emotionen anderen mitgeteilt werden können. (16) Unverzichtbar ist jedoch eine Thematisierung der sekundären Sozialisation durch Rockmusik. Obwohl Rock- und Popmusik mittlerweile keine jugendspezifische Musik mehr ist und längst gesamtgesellschaftlich akzeptiert wird (9), sollte Musikunterricht dennoch auf den sozialkritischen Protestcharakter vieler Titel eingehen. Rockmusik unterstützt in ihrer defensiven Orientierung die Suche Jugendlicher nach Selbstverwirklichung, die sich auch gegen gesellschaftliche Normen richten kann. (11) Rock- und Popmusik kann als ein Mittel zur symbolischen Überwindung von Angst verstanden werden. Auf der anderen Seite müssen die Gefahren durch Plattenindustrie, Vermarktung und einem Massenpublikum thematisiert werden, die einer so verstandenen Authentizität entgegenstehen und Passivität, Berieselung, Beschwichtigung und Flucht in Traumwelten nachsichziehen. (13/14)

Doch ähnlich wie im Bereich der Neuen Musik wird auch im Bereich der Pop- und Rockmusik die Wirksamkeit von Musikunterricht unterschiedlich eingeschätzt. Die starke Identifikation Jugendlicher mit ihrer Musik hat keineswegs nur musikalische, sondern in starkem Maße psychologische und soziologische Gründe, bei denen zu Recht kritisch gefragt werden kann, ob sie im Musikunterricht nicht zu Blockaden führen. Es erscheint durchaus möglich, daß sich Jugendliche trotz optimaler Unterrichtsmethodik weigern, "ihre" Musik zum Unterrichtsgegenstand umfunktionieren zu lassen. (Mahr, 180/181) Dieses Problem scheint innerhalb der Popmusikdidaktik noch nicht ausdiskutiert zu sein, der Rückzug auf historische Titel ist doch recht unbefriedigend.

Eine Sichtung der heute zur Verfügung stehenden Unterrichtsliteratur und Unterrichtsmaterialien unterstützt den Eindruck, daß gegenüber der Rock- und Popmusik der Bereich des Jazz vergleichsweise kurz abgehandelt wird. Eine Jazzdidaktik in der Qualität und Quantität einer Rock- und Popdidaktik war lange nicht erkennbar. Erst in jüngerer Zeit gibt es erste Ansätze, die vielfach aus den USA importiert wurden. (Hempel, 666) So kann beispielsweise die Jazzgeschichte als gut dokumentiert und erforscht gelten. Eine Behandlung des Jazz im Musikunterricht erscheint in einigen Punkten leichter als der Umgang mit Popmusik: während im Jazz verschiedene Stile in einen "Mainstream" einmünden oder bewußt als Stilkopie deklariert werden, ist die Entwicklung in der Rockmusik diskontinuierlicher, die hohe Kommerzialisierung bedingt einen schnellen Modewechsel. Jazzanhänger besitzen in ihrer Mehrheit ein hohes Bildungsniveau und bringen ein größeres Interesse an Musiktheorie und elementarer Schulung mit. Gerade die vokale Sound-Gestaltung im Bereich der Rockmusik ist durch den Einsatz von Effektgeräten zunehmend Stereotypen unterworfen worden. Während im Jazzbereich verschiedene Gruppen und Stile sich stark durch primär musikalische Aspekte unterscheiden, findet die Differenzierung im Rockbereich eher bei der Soundgestaltung und in außermusikalischen Bereichen (Starkult) statt. (668/669)

Noch stärker als im Jazzbereich liegen die musikerzieherischen Versäumnisse im Bereich der Volksmusik und der volkstümlichen Musik. Angesichts der überragenden gesellschaftlichen Bedeutung volkstümlicher Musik (man denke nur an die Erfolge von Radioprogrammen wie "Radio Niedersachsen" oder an Fernsehsendungen wie "Musikantenstadl") muß dieses Defizit in den nächsten Jahren verstärkt abgebaut werden, müssen ganz offensichtlich ideologische und emotionelle Hemmschwellen auch vieler popmusikfreundlicher Musiklehrer überwunden werden. Als Beleg für die (ungebrochene) Bedeutung dieses Musiksektors mögen auch die Hinweise Irmgard Bontincks auf das neue Massenphänomen des "Folk-like-Musizierens" in Österreich dienen. Stilistisch schwer in gängige musikalische Genres einordbar handelt es sich um eine Musikkultur im ländlichen Bereich, getragen von überwiegend jugendlichen Musikern. (11) Indizien für die steigende Beliebtheit dieser Musikrichtung unter Jugendlichen zeigen sich in der Statistik des österreichischen Blasmusikverbandes oder bei der Instrumentenwahl der Musikschüler. (12/13) Hauptmerkmal des "Folk-like-Musizierens" ist seine funktionale Eingebundenheit in halböffentliche und öffentliche Anlässe, die halbprofessionellen Musiker spielen zu Hochzeiten, offiziellen Festtagen, Faschingsveranstaltungen, Weihnachtsfeiern oder Betriebsfesten gegen Bezahlung. Bei der Ausbildung dieser Musiker ergänzen sich formeller Unterricht und Unterweisung in alter volksmusikalischer Tradition, das Spielen nach Noten wie nach mündlicher Überlieferung. Im Gegensatz zur Rockmusikszene gibt es in diesem Bereich eine wesentlich stärkere altersmäßige Kontinuität, die musikalischen Aktivitäten des Jugendalters werden mit in das Erwachsenen-

leben hinübergenommen. Der Stilpluralismus dieser neuen volkstümlichen Musikbewegung ist vor allem bei jüngeren Musikern ausgeprägt, Anleihen aus Rock, Pop und Jazz finden jedoch immer auf der Basis der volkstümlichen Gebrauchsmusik statt. (15/16) Geht man einmal davon aus, daß es auch in Deutschland vergleichbare Phänomene gibt, dann muß sich ein konsequent schülerorientierter Musikunterricht dieses Themas mit seiner ganzen methodischen Vielfalt annehmen.

Musikethnologie / Interkultureller Musikunterricht

Eine Didaktik der außereuropäischen Kunst- und Volksmusik hat trotz einzelner Beiträge bis heute keinen vergleichbaren Durchbruch wie die Rock- und Popdidaktik erzielen können. Dazu mag neben den beträchtlichen Ausbildungsdefiziten der Lehrer auch die Einsicht beigetragen haben, daß andere Kulturen kaum adäquat rezipierbar sind. So fordert Helmut Schaffrath von einer Didaktik außereuropäischer Musik in erster Linie den Vergleich zwischen der eigenen und einer fremden Kultur. Eine Auseinandersetzung mit außereuropäischer Musik sollte der Sichtbarmachung eigener Vorurteile dienen und unter Anwendung des exemplarischen Prinzips erfolgen. Als Vergleichsaspekte bieten sich Äquivalenzen, Ähnlichkeiten und Differenzen an, die im Gegensatz zur Thematisierung kulturspezifischer Aspekte allgemein, ahistorisch und unter Ausklammerung kulturspezifischer Aspekte behandelt werden müssen. Kulturspezifische Aspekte hingegen können nach dem Typischen regionaler Musikstile fragen, "solange man Erkenntnisse dabei nicht verabsolutiert oder sich auf relative Zufälligkeiten beschränkt". (Schaffrath, 590/591) Als weitere Anregung wird von Schaffrath die Untersuchung von Exotismen in europäischen und amerikanischen Kompositionen empfohlen. Vorteilhaft ist dabei, daß nicht über die eigene Selektion reflektiert werden muß und die Einbettung in eine vertraute Kultur eine Öffnung gegenüber dem Fremden erleichtert. (592) Kurt Reinhard weist in seinen Überlegungen auf "Grundstrukturen der Weltmusik" hin, die als Vergleichsgrundlage für einen kulturvergleichenden Musikunterricht dienen könnten. Das Erkennen der Gemeinsamkeiten, beispielsweise in der Penta- oder Heptatonik, der melismatischen oder syllabischen Melodien, der gleichförmigen metrischen Gliederung, der gemeinsamen Formprinzipien oder der gemeinsamen Herkunft vieler Musikinstrumente kann helfen, ästhetische Hörschwellen leichter zu überwinden. (Reinhard, 594-596)

Zu dem Problem, wie man mit außereuropäischer Musik umgehen soll, hat sich im Laufe der deutschen Nachkriegsgeschichte die Frage hinzugesellt, wie man mit Schülern außereuropäischer Herkunft umgehen sollte. In einer ersten Phase wurde interkulturelle Musikerziehung noch schwerpunktmäßig als Assimilationspädagogik verstanden, ein Verständnis des Begriffes "interkulturell" im Sinne "wechselseitiger kultureller Beziehung" taucht erst Anfang der 80er Jahre auf. (Merkt, 4) Eine nun einsetzende zweite Phase war geprägt durch die Kritik einem "sonderpädagogischen" Verständnis des interkulturellen Musikunterrichts, an der einseitigen Anpassungsforderung an Schüler mit ausländischer Herkunft. Als Konsequenz öffnete sich der Musikunterricht dem Kennenlernen der Heimatkulturen dieser Schüler und versuchte sie mit entsprechenden speziellen Aufgaben in den Unterricht zu integrieren. Seit Mitte der 80er Jahre breitet sich die Formel einer "Interkulturellen Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft" aus, unter der ein Abbau von Diskriminierung, von Leugnung oder Überbetonung kultureller Differenzen" und die Diskussion über einen Eurozentrismus und die damit verbundene Wertigkeit von Kulturen zugunsten einer wechselseitigen Verständigung verstanden wird. (5)

Unter dem Eindruck des Kruzifix-Urteiles der Bundesverfassungsgerichts muß jedoch gefragt werden, ob der in der dritten Entwicklungsphase zumindest angedeutete "Kulturrelativismus" die angemessene Antwort auf fraglos vorhandene multikulturelle Phänomene sein kann. Zumindest sollte sichergestellt werden, daß eine Didaktik der außereuropäischen Musik durch eine Überakzentuierung ihrer ehrgeizigen Anliegen nicht andererseits zu einer Vernachlässigung oder gar Herabsetzung heimatlicher Musikkulturen führt, die durch den internationalen Charakter der Rock- und Popmusik sowieso schon mehr und mehr in den Hintergrund geraten.

Musikpädagogik und die Neuen Medien

Die rasante Entwicklung der Medientechnik hat die Musikpädagogik in besonderem Maße herausgefordert. Für Nils Knolle stellen sich für den Musikunterricht drei Erfahrung- und Verwendungsbereiche von Technologien:

- Aufgaben im Zusammenhang der aktiven, produktiven Nutzung der Musiktechnologien als Musikinstrumentensystem,
- Aufgaben im Zusammenhang der konsumtiven Nutzung als Massenmedien,
- Aufgaben im Zusammenhang ihrer Nutzung als interaktive Lern- und Lehrsysteme." (Knolle, 116)

Für den zuerst genannten Aufgabenbereich gibt es mittlerweile eine Fülle von Publikationen. Stefan Gies' Anmerkungen zur Computeranwendung (1989) spiegeln den wachsenden Optimismus innerhalb dieses Aufgabenbereichs wieder. Mit dem "Home-Recording" habe sich eine weit verbreitete musikalische Freizeitbeschäftigung entwickelt, der sich die Musikpädagogik stellen müsse. Die aus diesem Bereich hervorgegangenen Sequenzerprogramme seien im Klassenunterricht gut verwandbar und unterstützten kollektive Kompositions- oder Arrangiersversuche genauso wie das gemeinsame Singen und Musizieren. Vorteile des Computereinsatzes lägen dabei in der Möglichkeit einer unmittelbaren klanglichen Umsetzung und Korrektur von kompositorischen Ideen, und dies unabhängig von den vorhandenen instrumentaltechnischen Möglichkeiten. Zudem sei es denkbar, daß sich der zweifellos einstellende Motivationsschub auch auf das Erlernen konventioneller Instrumente erstrecken würde. (Gies 1989, 328/329) Auch Nils Knolle (1990) betont diese Vorzüge. Dank der Computertechnik seien eingespielte Stücke auch nachträglich in jedem musikalischen Parameter veränderbar, mit dem kreativen Entwickeln von Klangfarben seien völlig neuartige kreative Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden. Knolle sieht in der unmittelbaren klanglichen Umsetzung einen kreativen Motivationsschub zu einem experimentellen Umgang mit Musikinstrumenten, in den MIDI-Recording-Programmen sei ein innewohnender Aufforderungscharakter zum Komponieren und Arrangieren enthalten. (Knolle, 107/108) Sicherlich wird dieser kaum noch umstrittene Aufgabenbereich der Musikpädagogik dank der Herstellung immer leistungsfähigerer und preiswerterer Geräte und Instrumente und der sich abzeichnenden Umstellung der Tonstudioteknik auf eine komplett digitale Basis einen weiteren Aufschwung erleben und dem Musikunterricht völlig neue Perspektiven bieten. Dies hängt jedoch auch davon ab, ob es gelingt, die latente Technologiefurcht und die defensive Haltung vieler Hochschullehrer und Studenten zu überwinden, um so bei der Ausbildung der angehenden Musiklehrer entsprechende Akzente setzen zu können. (Knolle, 119-121)

Die Nutzung computergesteuerter Lernprogramme kann dem Bereich der "Mediendidaktik" zugeordnet werden, der traditionellerweise die Gerätekunde und die methodische Reflexion des Medieneinsatzes im Unterricht umfaßt. In diesem Aufgabenbereich

ist das musikpädagogische Meinungsspektrum in den 80er Jahren aufgrund des relativ geringen Entwicklungsstandes musikpädagogischer Software eher von Vorsicht und Distanz geprägt. Die eher von Skepsis begleiteten Überlegungen Gruhns zum Musiklernen am Computer (1985) richteten sich auf spezielle Übungsprogramme beispielsweise zur Formenlehre, Harmonielehre oder Gehörbildung. Gruhn bemängelte bei einem solchen Einsatz des Computers als Informationsträger, daß die Schüler lediglich die Bedienung des Computers lernten. Dagegen würde der Computer nicht als Arbeitsmittel zur Lösung von Problemen oder zur Ausführung von Operationen eingesetzt. (Gruhn 1985, 11) Sinnvoll seien solche Programme lediglich zur Ergänzung und Begleitung des persönlichen Unterrichts, als "lückenerschließende Übungsprogramme". (13) Doch auch dabei müsse auf die Gefahren hingewiesen werden, die sich üblicherweise mit einem programmierten Lernen verbinden: Alle Aktionen würden aufgrund vorher festgelegter Muster und Verlaufspläne festgelegt, der Raum für originelle und kreative Reaktionen sei dementsprechend eingeschränkt. (14) In seiner Argumentation bezog sich Gruhn auch auf anthropologische Aspekte und verwies auf die Gefahren eines Lernens ohne Verstehen (Beispiel Taschenrechner), das von Horst Rumpf heftig beklagte Lernen ohne (sinnliche) Erfahrung und das Lernen ohne soziale Bezüge, die durch den Einsatz von Computern eher verstärkt würden. In diesem Zusammenhang müsse vor einer falsch verstandenen Kompensationsthese gewarnt werden, die nach musischen Denkmustern dem Musikunterricht als therapeutischem Bereich die Aufarbeitung der Defizite zuschiebe, die durch ein computergestütztes Lernen in anderen Bereichen entstünden. Richtig verstanden müsse diese These vielmehr bedeuten, daß sich, wie von Hentig gefordert, die *ganze* Schule angesichts der Medieninvasion darum bemühe, den Schülern authentische Primärerfahrungen zu ermöglichen. (14-16) Stefan Gies sieht zwar bei computergestützten Lernprogrammen den Vorteil, daß der Schüler in Ruhe nach seinem individuellen Lerntempo arbeiten könne, verweist aber ebenfalls auf potentielle Probleme: so könnten Computerprogramme, die akustische Phänomene visualisieren würden, durchaus einer Hörerziehung entgegenwirken. Die Probleme einer programmierten Unterweisung seien zweifellos vorhanden und die Arbeit im Labor sei nicht einfach, wie die Erfahrungen mit Sprachlaboren zeigten. Der These, daß computergestütztes Lernen kreative Gestaltungskompetenzen und sinnliche Erfahrungen einschränke, kann Gies nur sehr eingeschränkt zustimmen. Entscheidend sei aber, daß die Integration des Computers in den Musikunterricht nicht das Ziel des Musikunterrichts in Frage stellen dürfe, einen "selbstbestimmten Umgang mit Musik" zu ermöglichen. (Gies 1989, 329-330) Genau wie für den zuvor angesprochenen Aufgabenbereich dürfte auch für interaktive Lern- und Lehrsysteme gelten, daß der technische Fortschritt manches Gegenargument entkräften wird. Schon zeichnen sich am Horizont des Internets musikpädagogische Datenbanken ab, die Lehrern und Schülern neben einer leichten und vielfältigen Daten- und Softwarebeschaffung auch die Erstellung individuell zugeschnittener multimedialer und interaktiver Applikationen und Übungsprogramme ermöglicht. Ziel ist es dabei, "eine Benutzergemeinde aufzubauen, die Lehr- und Lernsoftware für den Unterricht einerseits anwendet, aber auch das Repertoire an pädagogisch sinnvollen Applikationen erweitert, verbessert und mitgestaltet". (Böhm)

Der dritte Aufgabenbereich deckt sich mit den Zielen der allgemeinen Medienpädagogik, die den reflektierten und kreativen Umgang mit Massenmedien als Lernziel formulierte. Die zunehmende Beachtung der Massenmedien in unserer Musikkultur spiegelte sich auch in der 15. Bundesschulmusikwoche 1984 in Kassel, die unter dem Schlagwort von der Medieninvasion stand. Referattitel wie "Musikerziehung und Medien: Partner

oder Rivalen" (H. Rauhe) oder "Medien und (schulische) Musikerziehung: Wie kann der übermächtige Konkurrent zum Helfer werden" (H.-Chr. Schmidt) verdeutlichen, daß das Verhältnis vieler Musikpädagogen gegenüber den Massenmedien auch Mitte der 80er Jahre noch nicht spannungsfrei war. (Medieninvasion) Hartnäckig hielt sich die Behauptung, daß der starke Medienkonsum ein aktives Musizieren verhindere, obwohl die Statistiken eher das Gegenteil bestätigten. (Knolle, 103/104) Geschlossene medienpädagogische Konzepte wurden bisher nur von Medienpädagogen auf allgemeiner Ebene entwickelt, wobei zur anfangs dominierenden theoretischen Aufklärung immer stärker der produktive und kreative Umgang mit den Massenmedien hinzukam. Der Entscheidung, statt der Einrichtung eines neuen und eigenständigen Faches medienpädagogische Ziele zu einem fachübergreifenden Bildungsauftrag zu deklarieren, wurde zwar allgemein zugestimmt, bisher waren es jedoch vor allem die Fachbereiche Deutsch und Politische Bildung, die fachspezifische medienpädagogische Konzepte entwickelten, während in der Musikpädagogik ein umfassender fachspezifischer Ansatz bis heute fehlt.

Ein fachspezifisches medienpädagogisches Konzept wird von den Musiklehrern wohl auch ein stärkeres kulturpolitisches Engagement verlangen müssen. Dazu bedarf es in vielen Fällen einer Verbesserung der fach- und medienpolitischen Kompetenz. Neben der Sicherung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sollte mit Nachdruck auf die kulturellen Verpflichtungen der privaten Sender hingewiesen werden, auf ihre Verantwortung auch gegenüber kulturellen Minderheiten. (Eckhardt, 5) Von einer kulturorientierten Medienpolitik wäre ein Schutz einheimischer Künstler und Produktionen mit Hilfe von Mindestquoten zu verlangen, der sich auch auf die Laienmusikszene erstrecken sollte. Eine staatliche Zulassung einer immer größeren Zahl von Sendern kann nur akzeptiert werden, "wenn gleichzeitig die Stärkung der eigenen, insbesondere kulturellen Aktivitäten, als unbedingt notwendige Ergänzung zum Medienangebot unterstützt wird und die entsprechenden Organisationen und Institutionen strukturell und finanziell in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Angebote und Programme zu entwickeln und zu verwirklichen", zumal die Bundesländer dank der steuerpflichtigen Privatsender über beträchtliche Mehreinnahmen verfügen. (7)

5.2 Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Methoden

Fachübergreifender Musikunterricht

Mit dem Begriff eines fächerübergreifenden Unterrichts verbinden sich sehr unterschiedliche Vorstellungen und Hoffnungen. Schon Leo Kestenbergs verstand in den 20er Jahren den gymnasialen Musikunterricht als kulturkundliches Fach mit vielfältigen Verbindungen zu anderen Schulfächern. Nach Überwindung musischer Konzepte dominierte lange Zeit das Bemühen, auf fachwissenschaftlichem Boden einen eigenständigen Musikunterricht zu etablieren. Doch mit Reformära der 70er Jahre erhalten fächerübergreifende Ideen neuen Aufschwung. (Vgl. Kap. 3) Zweifellos mag dabei auch die Strategie im Spiel gewesen sein, mit fächerübergreifenden Argumenten die drohende Isolation und Legitimationskrise des Faches zu überwinden. Die Diskussion über fachübergreifenden Musikunterricht hat bis heute angehalten und dabei in letzter Zeit eine erhebliche Intensivierung erfahren. Kennzeichnend für die Diskussion ist dabei eine unklare und vielfältige Begrifflichkeit, die hier zunächst kurz aufgearbeitet werden soll: (Werner-Jensen, 793/794; Schmitt 1982, 35)

- Mit einem *fachübergreifenden* Unterricht verbindet sich die Vorstellung eines relativ eigenständigen Musikunterrichts, der von seinem Selbstverständnis aus Verbindungen zu einem oder mehreren Nachbarfächern sucht.
- Ein *fächerübergreifender* Unterricht würde hingegen das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Fächer unter übergeordneten Aspekten bedeuten.
- Ein *interdisziplinärer* Unterricht ist weniger an einer Verbindung verschiedener Schulfächer als an der Heranziehung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen interessiert, im Bereich der Musik beispielsweise durch die Einbeziehung (musik-)therapeutischer, (musik-)soziologischer, (musik-)psychologischer oder (musik-)ethnologischer Aspekte.
- *Ganzheitlicher Unterricht* und *Gesamtunterricht* setzen grundsätzlich den Zusammenhang aller Bildungsinhalte voraus und orientieren sich an der "Ganzheitlichkeit des Lebens". Ziele und Inhalte werden außerhalb der traditionellen Fächer formuliert, Fachgrenzen dementsprechend aufgelöst.

Es sei an dieser Stelle betont, daß dieser Systematisierungsversuch mit seinen Begriffsdefinitionen keineswegs auf einen einheitlichen Sprachgebrauch aufbauen kann. Er verdeutlicht aber, daß sich hinter dem allgemein verwendeten Begriff des fachübergreifenden Musikunterrichts sehr unterschiedliche Vorstellungen verbergen. Sie liegen zwischen den Polen eines Festhaltens an der Eigenständigkeit und am Fortbestehen der Einzelfächer und einer Aufgabe der Einzelfächer zugunsten einiger Großfächer ("Ästhetische Erziehung", "Musisch-künstlerischer Unterricht"). So begnügt sich Werner-Jensen 1978 mit der Forderung, unter Beibehaltung einer Fachdidaktik die Loslösung der Musikerziehung aus ihrer fachlichen und organisatorischen Isolierung und die grundsätzliche Bereitschaft zur Suche nach Querverbindungen zu verlangen, und zwar nicht nur dort, "wo sie traditionsgemäß auf der Hand liegen". (Werner-Jensen) Christoph Richter geht 1993 ein ganzes Stück weiter. Seine Vorstellung von fachübergreifendem Musikunterricht ist von dem Versuch gekennzeichnet, die verschiedenen Vorstellungen in ein gestuftes Entwicklungsmodell zu übertragen. Auf der ersten Stufe komme es zu "seitlichen Übergriffen", der Blick auf benachbarte Fächer erlaube die Feststellung von Ähnlichkeiten, von vergleichbaren Erscheinungen und Einsichten. Eine zweite, "gewichtigere Stufe" ist für Richter erreicht, wenn darüber hinaus "nach den gemeinsamen Wurzeln und Ideen gefragt wird, nach den hinter den Erscheinungen und Äußerungen liegenden Vorstellungen; nach Selbstauffassungen des Menschen, die in den Erscheinungen aus den verschiedenen Gebieten sichtbar werden; nach ihren Versuchen, sich selbst und ihre Welt zu verstehen, darstellend zu bewältigen und auszuleben". Auf der dritten Stufe schließlich bedeute "fachübergreifend" das Aufgreifen der aktuellen und biographischen Erfahrungen der Menschen (Schüler). Da der Mensch von Natur aus "fachübergreifend lebe und denke", komme es auf dieser Stufe quasi automatisch zu einer Überwindung des Fachdenkens, das als Abbild einer traditionellen Arbeitsteilung verstanden werden müsse. Eine Schulreform muß nach Richters Einschätzung endlich das falsche Verhältnis von Regel und Ausnahme umkehren: normal sei das "natürliche und selbstverständliche" fachübergreifende Prinzip, die allerdings notwendige Ausnahme der Blick auf das Besondere. (Richter 1993, 4)

Die musikerzieherische Situation allerdings ist unter diesen Aspekten bis heute von Defiziten geprägt. Beate Dethlefs führt dies u. a. auf organisatorisch-strukturelle Bedingungen zurück. So stünde der Idee eines fächerübergreifenden Musikunterrichts nach wie vor eine starre, an 45-Minuten-Einheiten geplante Stundentafel gegenüber. Ein dementsprechend höherer Planungs- und Organisationsaufwand wäre genauso hinderlich wie Widerstände der Schulleitungen. Darüber hinaus hätten die meisten Lehrer kaum Erfah-

rungen mit fächerübergreifendem Unterricht, seien keine Teamarbeit gewohnt und oft nicht zur Kooperation mit Kollegen bereit. Auch bei Schülern sei zwar ein Interesse an fachübergreifenden Themen erkennbar, aber oft ohne die notwendige Einsicht, andere Fächer in die Arbeit mit einzubeziehen. (Dethlefs, 6/7)

Trotz der angesprochenen Schwierigkeiten werden die unterschiedlichen Formen des fachübergreifenden Unterrichts mittlerweile in konkreten Modellversuchen umgesetzt. Die Profil-Oberstufe der Hamburger Max-Brauer-Schule faßt jeweils vier Fächer zu insgesamt drei Profilen zusammen: Umwelt, Sprachen und Kulturenvielfalt (hier wurde das Fach Musik eingebaut), Kommunikation. In diesem Modell werden die Fächer nicht aufgelöst, sondern innerhalb eines herkömmlichen Stundenplans von den entsprechenden Fachlehrern unterrichtet, allerdings treffen sich einmal pro Woche die an einem Profil beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu einer "Koordinationsstunde". Die gemeinsam festgelegten fachübergreifenden Probleme werden in vier verschiedenen Stufen fächerübergreifend unterrichtet: (1) fachbezogen unter einem übergreifenden Semesterthema, (2) fachbezogen, aber in enger Koordination mit den Kolleginnen und Kollegen, (3) fächerübergreifend in Gruppenarbeit und (4) projektorientiert. (Wallbaum, 43+45) Den Vorteilen eines lebensnahen und problemorientierten Lernens muß allerdings eine gewisse Einschränkung von Flexibilität und Schülerbeteiligung gegenübergestellt werden. (47)

Auffällig an der musikpädagogischen Diskussion über fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht ist meines Erachtens das Fehlen einer breit angelegten Abwägung zwischen Vor- und Nachteilen, zwischen Chancen und Risiken für die Musikerziehung. Die Aufgabe des Einzelfachs Musik scheint für eine Reihe von Musikpädagogen offenbar schon beschlossene Sache zu sein. Selbst bei Modellen wie der Hamburger Profil-Oberstufe mit einem ausgesprochen pragmatischen Mittelweg stellt sich die kritische Frage, ob das Fach auf Dauer nicht unter dem Primat fachfremder bzw. übergreifender Ansätze wesentliche musikspezifische Inhalte und Lernziele aufgeben muß. Es muß die Frage gestellt werden, ob nicht viele der gepriesenen Vorteile (siehe Dethlefs) auch unter der Beibehaltung eines flexibilisierten Fächerprinzips erreicht werden könnten. Eine vorschnelle Anpassungsbereitschaft muß sich für die Musikpädagogik nicht automatisch positiv auswirken: nach wie vor ist in der Bildungspolitik ein Denken in Haupt- und Nebenfächern erkennbar, das leicht zu einer Reduzierung musikalischer Aspekte in inhaltlicher wie zeitlicher Hinsicht führen könnte. Die Erfahrungen Wallbaums lassen aufhorchen, wenn er in Gesprächen mit fachfremden Kollegen auf Vorstellungen trifft, die den Musikunterricht wieder in musische Kompensationsaufgaben abdrängen möchten. (Wallbaum, 43)

Offene Unterrichtsformen

Die zunehmende Orientierung der Musikpädagogik an handlungsorientierten und fachübergreifenden Unterrichtsprinzipien hat neben einer steigenden Kritik am herkömmlichen unflexiblen Stundenplan mit seinen 45-Minuten-Einheiten auch zu einer verstärkten Rezeption offener Unterrichtsmethoden geführt. Nach Hermann Schulze können innerhalb des Spektrums eines offenen Unterrichts fünf verschiedene Typen differenziert werden (H. Schulze, 32-62):

- **Themenplanarbeit:** Zur Bearbeitung eines vom Lehrer ausgewählten Themas erstellen die Schüler eine "Thematische Landkarte". Der Lehrer besorgt im Anschluß daran die benötigten Materialien und bereitet Lernanreize vor. Die verschiedenen Arbeiten werden zu

einem festgelegten Zeitpunkt vorgestellt. Der Anteil festgelegter Pflicht- bzw. Wahlpflichtaufgaben bleibt insgesamt noch recht hoch.

- **Wahldifferenzierter Unterricht:** Die Schüler können zwischen unterschiedlichen Themenschwerpunkten und Arbeitsmöglichkeiten wählen. Die vom Lehrer vorbereiteten Aufgaben können als Analyse-, Erkundungs-, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben unterschieden werden. Die Schüler bekommen innerhalb der vorstrukturierten Lernangebote mehr Selbstverantwortung und Entscheidungsmöglichkeiten als bei der Themenplanarbeit übertragen, zumal nicht nur die Teilthemen eines Gesamtthemas, sondern aus verschiedenen Fächern vorgelegt werden können.
- **Projektlernen:** Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Unterrichtsformen steht hier das kooperative Arbeiten zu einem gemeinsam festgelegten Ziel im Vordergrund.
- **Binnendifferenzierung und individuelles Lernen:** Die Lernmaterialien werden in der Regel vom Lehrer vorgegeben und auf die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler zugeschnitten. Entscheidungsmöglichkeiten liegen bei dieser Unterrichtsform vor allem in der Reihenfolge der Aufgaben und bei der Wahl des Lerntempos.
- **Freiarbeit:** Diese Unterrichtsform gewährt den Schülern ein Höchstmaß an Freiheit, Unterrichtsgegenstände, Lerntempo, Partner, Ziele, Arbeitsformen und Produkte der Arbeit können frei gewählt werden. Der Lehrer kann durchaus Angebote machen, möglich sind aber auch die Erledigung von Hausaufgaben, die individuelle Beratung oder das Aufgreifen von Spielangeboten.
- **Wochenplanarbeit:** Der Wochenplan stellt ein möglichst blockweise strukturiertes Stundenkontingent für die selbständige Bearbeitung eines umfangreicheren Auftrags zur Verfügung. Der Auftrag sollte sich aus einer Kombination von Pflicht-, Wahlpflicht- und freien Aufgaben zusammensetzen. Die Schüler sind aufgefordert, die ihnen zur Verfügung stehende Zeit selbst einzuteilen.

In der Musikpädagogik ist bisher unter den offenen Unterrichtsformen die Projektarbeit am intensivsten angesprochen worden. Einen besonderen Schub erhielt die Projektidee durch die Hinwendung der Musikpädagogik zur Musik der Avantgarde und dem damit verbundenen Aufgreifen experimenteller Methoden. So steht beispielsweise Walter Kohlmanns Auflistung und Beschreibung von Projekten im Musikunterricht ganz im Bann einer auditiven Wahrnehmungserziehung. (Kohlmann 1978) In der Folgezeit lassen sich in musikpädagogischen Zeitschriften immer wieder Beschreibungen und Anregungen für Musikprojekte finden, zuletzt vor allem im Zusammenhang mit der "Musicalwelle". Andererseits zeigen auch noch jüngste Publikationen, daß das Projektlernen im Musikunterricht nach wie vor mit Problemen verbunden ist. Auch wenn kaum bestritten wird, daß Projekte den herkömmlichen Musikunterricht nicht vollständig ersetzen können, so ist doch "die Gefangenheit des Projektlernens in der Sonderform 'Projektwoche'" und das einhergehende Verständnis des Projektes als lustbetonte Freizeitveranstaltung unbefriedigend. (Januschke, 3) In allgemeiner musikpädagogischer Sicht bedeutet Projektlernen für Januschke eine konsequente Lebensweltorientierung, die gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Projekt-Themen, eine Problem- und Produktorientierung. (4) Schlagworte wie Kreativität, Motivation, Lernfreude, Integration und soziales Lernen weisen auf die gedankliche Nähe zu den Konzeptionen eines handlungsorientierten und eines erfahrungerschließenden Musikunterrichts hin. Projekt-Lernen erfordere Offenheit und Flexibilität in der Planung, bei der sich der Lehrer aufgrund seiner besonderen Kompetenz nicht aus der Verantwortung verabschieden dürfe. Selbstorganisation, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit unter Schülern kann seien nur erreichbar, wenn Kooperationsbereitschaft, Initiativverhalten, Kreativität, Ideenreichtum, Gesprächsführung und Integrationsbereitschaft als gleichwertige Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anerkannt würden. (5) Grenzen und Widerstände sieht Januschke in dem Mißverständnis-

nis, daß beim Projekt-Lernen grundsätzliche Rollen- und Funktionsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern aufgehoben seien. Hinzu komme die nach wie vor dominierende Meinung, nur systematischer Fachunterricht könne "Leistungen" hervorbringen. Weitere Grenzen müssen nach Januschke in dem Zwang zur Leistungsmessung und in der ungleichen "Partizipation der Unterrichtsfächer an der Projektdidaktik" gesehen werden. (6/7)

5.3 Musikpädagogische Anregungen aus verschiedenen Bezugswissenschaften

"Musik in der Sonderpädagogik" und "Pädagogische Musiktherapie"

Nach der allmählichen Abkehr der allgemeinbildenden Schulen von der Muischen Erziehung mit ihren ganzheitlichen und regenerativen Vorstellungen fand dieses Konzept bei der Einrichtung behindertenspezifischer Sonderschulen in den 60er Jahren zunächst noch ein letztes Betätigungsfeld. Doch mit dem Anwachsen sonderpädagogischer und therapeutischer Forschung im Musikbereich in den 70er Jahren, dokumentiert durch die "Quellentexte zur pädagogischen Musiktherapie", dem ersten Band der Reihe "Dortmunder Beiträge in der Sonderpädagogik", wurde die musische Euphorie auch in diesem Bereich erheblich gedämpft.

Die einsetzende Versachlichung zeigte sich in einem neuen pädagogischen Verhältnis zu Behinderten. Die neue Sonderpädagogik versuchte Musik auch bei Behinderten unter fachlichen Gesichtspunkten zu vermitteln und somit dem Behinderten eine Teilnahme an seiner musikalischen Umwelt zu ermöglichen. Musikalische Sonderpädagogik verstand sich nicht mehr als reduzierte Normalpädagogik, sondern als eine Musikdidaktik mit besonderen, auf spezielle Behinderungen abgestimmten Methoden. (Probst 1978, 408/409)

"Der Musikpädagoge muß davon ausgehen, daß bei einem unveränderten Umfang der Behinderung eine Entwicklung musikalischer Fähigkeiten angenommen werden darf, so daß Verfahrens des Trainings in stärkerem Maße als in der Regelschule auch die Möglichkeiten des Musikunterrichts erweitern." (410)

Einen besonderen Akzent legte die musikalische Sonderpädagogik auf den Freizeitbereich Behinderter, da einerseits mit steigendem Behinderungsgrad die Freizeit zwangsläufig an Umfang zunimmt, aber andererseits die Fähigkeiten zur "Rekreation, Kompensation und Edukation" abnehmen. Gerade in diesem Bereich kommt der Musik in sonderpädagogischer Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. (411)

Nach neuerem Verständnis der Sonderpädagogen wurden Kinder mit angeborenen Anomalien nicht mehr als krank, sondern als anthropologische Sonderform angesehen. Es wurde zwischen der *angeborenen* Behinderung (Primärfaktor) und einem daraus resultierenden veränderten Verhalten im psychischen Bereich und bei Lernvorgängen (Sekundärfaktoren) unterschieden. Der pädagogische Umgang mit den Sekundärfaktoren durch Abbau von Fehlverhalten und durch Erfahrungskompensation führte die Sonderpädagogik in die Nähe der Musiktherapie, die bei der Behandlung von Menschen mit *erworbenen* Beeinträchtigungen ihrer Lebensfähigkeit vergleichbare Ziele anstrebt. (Kemmelmeyer 1981, 230-233) Mit dem Begriff einer "Pädagogischen Musiktherapie" sollte verdeutlicht werden, daß es der Sonderpädagogik letztlich nicht um die Heilung psychisch Erkrankter, sondern um die Kompensation der durch die Behinderung ausgelösten emotionalen, sinnlichen, motorischen und kommunikativen Ausfallerscheinungen *in einem*

pädagogischen Kontext ging, wobei die Grenzen zwischen Pädagogik und Therapie als fließend anzusehen sind. (Probst 1993, 183)

In methodischer Hinsicht zog die Pädagogische Musiktherapie die Konsequenzen durch eine Anpassung schulischer Lernprozesse an die Entwicklungsstufen menschlichen Lernens und durch die Aufstellung von Bedingungsketten. Menschliches Lernen sollte in seinen Entstehungs- und Verlaufsprozessen genau analysiert und als schulisches Lernen rekonstruiert werden, da Behinderte im Gegensatz zu Nichtbehinderten mangelhafte Lernstrategien nicht aufgrund außerschulischer Erfahrungen ausgleichen könnten. Von einem konkreten Befund ausgehend wurden mögliche Ursachen analysiert und als Bedingungskette miteinander verknüpft. Aufgabe der Pädagogischen Musiktherapie war es nun, die einzelnen Kettenglieder zu erkennen, die mit Hilfe von Musik positiv verändert werden können, um so das ganze Gefüge in Bewegung zu bringen. (Probst 1993, 183 / Kemmelmeyer 1981, 236-237)

Die sonderpädagogischen Errungenschaften wurden auch als Chance für die Musikpädagogik an allgemeinbildenden Schulen gesehen. Die sonderpädagogische Sensibilisierung für musikalische Lernstrategien könne im Sinne eines präventiven Gegenwirkens bei zu erwartenden Lernwiderständen auch der Musikpädagogik für Nichtbehinderte nützlich sein. (Kemmelmeyer 1980, 306/307) Als weitere Chancen für den "normalen" Musikunterricht sieht Kemmelmeyer u. a. die Improvisation als Beitrag zum psychischen Wohlbefinden, ein bis zur Meditation reichendes emotionales Musikhören, die durchdachte Gestaltung der Musikräume oder die Erziehung zur Toleranz. (Kemmelmeyer 1981, 240 ff) Im Hinblick auf die zunehmenden Klagen über verhaltensauffällige oder gar verhaltensgestörte Schüler beschreibt Richard Hortien den Versuch einer Anwendung von Musiktherapie in der Regelschule. Am Beispiel einer 6-8stündigen Unterrichtseinheit zur Instrumentenkunde in einer 4. Klasse wird die Verknüpfung musikdidaktischer und musiktherapeutischer Aspekte demonstriert. (Musikpsychologie in der Schule, 99-118) Zurecht wies Helga de la Motte-Haber aber schon 1978 auf die Gefahren einer einseitigen Orientierung des Musikunterrichts an der Musiktherapie hin:

"Im Unterschied zu therapeutischen Bemühungen hat der Gegenstand Musik im Musikunterricht weniger den Charakter eines Reizes, der bestimmte motorische und sekretorische Reaktionen auslösen soll; es ist vielmehr ein Gegenstand, dem auch die Anstrengung bewußten Wahrnehmens und Urteilens gilt. Unreflektierte, von außen gesteuerte Reaktionen sollten dabei zurücktreten gegenüber selbstverantworteter Erfahrung." (De la Motte-Haber 1978b, 349)

Anregungen aus der Sozialpädagogik

Im Gegensatz zur Sonderpädagogik legt die Sozialpädagogik ihren Schwerpunkt auf den außerschulischen Bereich, sozialpädagogische Arbeit läßt sich demnach als "Arbeit im Sozialwesen" definieren. Die Bereiche sozialpädagogischer Arbeit liegen sowohl im Bildungsbereich (familien- und freizeitpädagogische Maßnahmen, z. B. Jugendzentren oder Bürgerhäuser) wie auch im Bereich einer Sozialtherapie bei verhaltens- oder milieugestörten Menschen (Heime, Beratung) oder im Bereich sozialer Planung. (Seidel, 55) Musik in der Sozialpädagogik muß in einem Bereich zwischen Musikunterricht und Musiktherapie angesiedelt werden, über das Medium Musik sollen Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung in Gang gesetzt werden. (57) Mit Hilfe des Spiels werden neue Erfahrungs- und Verhaltensweisen vermittelt und damit Gegenbeispiele für die "sonst üblichen ästhetisch-kulturellen Erfahrungen" bereitgestellt. Von musikimmanenten Erfahrungen ausgehend werden interpersonelle Beziehungen

innerhalb der Gruppe und schließlich innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes thematisiert. Diesen Zielsetzungen entsprechend ist sozialpädagogische Arbeit prinzipiell interdisziplinär und multimedial angelegt. (58) Musikalische Arbeit im sozialpädagogischen Selbstverständnis will demnach nicht traditionelle musikalische Kulturtechniken, elementares Instrumentalspiel oder vorgegebenes Material zum Vorführen einüben, sondern vielmehr das Lernen an sich und soziales Verhalten durch Musik hören, Musik nachvollziehen, Musik erfinden und Musik aufschreiben trainieren. (Finkel, 27/28) Musikalische Sozialarbeit bedeutet Förderung von Kommunikation in einer kommunikationshemmenden Umwelt, Förderung von Kreativität in einer Welt voll fremdgestellter Aufgaben, Förderung subjektiven Ausdrucks und eigenständiger Stellungnahmen gegenüber Musik als Gegengewicht zu akustischer Manipulation durch die Medien, Förderung der Kooperation in einer konkurrenz- und leistungsbetonten Gesellschaft. (34+37)

Kennzeichnend für die Adaption sozialpädagogischer Überlegungen in die Musikpädagogik scheint eine ausgesprochen pessimistische Zustandsbeschreibung der Gesellschaft, der Schule und des Musikunterrichts zu sein. So sprach Werner Pütz 1980 von einer "neurotisierten Schule", die als Spiegel einer Gesellschaft verstanden werden könne, in der psychische Krankheit ein struktureller Bestandteil sei. Musikunterricht könne nur noch unter Zwang seine sogenannten Fachinhalte vermitteln. Als Konsequenz forderte Pütz einen Musikunterricht, der Musik nicht nur als Bildungsgegenstand, sondern auch als Medium für die Förderung einer "individuellen und sozialen Persönlichkeitsförderung" sieht. Zur Steigerung der sozialen Kontaktfähigkeit, zur Entwicklung von Ich-Stärke und zur Steigerung des emotionalen Ausdrucksvermögens empfahl Pütz die musikalische Gruppenimprovisation, die "stärkere Beachtung der mit Musik verbundenen emotionalen Prozesse", offenere Unterrichtsformen und die Berücksichtigung spielpädagogischer Ansätze. (Pütz, 304)

Auch Norbert Jers sieht in einem anthropologischen Ansatz ein Bindeglied zwischen Sozialpädagogik und Musikunterricht und möchte die Musik als kommunikatives Medium im Mittelpunkt wissen. Bei seiner Beurteilung musikpädagogischer Konzepte kommt Jers zu dem Fazit, daß anthropologische Aspekte des Musikunterrichts gegenüber einer sachbezogenen Orientierung allmählich an Bedeutung gewonnen hätten, was die Chancen für Wechselwirkungen von Sozialer Arbeit und Schulpädagogik erhöht hätte. (Jers, 99-100) Methodisch sei eine solche Integration am besten über die Gruppenimprovisation erreichbar, die auch unter entwicklungspsychologischen Aspekten bereits für Grundschulkindern anwendbar sei.

"Ob die Gruppenimprovisation eine dem Schulunterricht angemessene Methode ist, wird eine moderne Musikpädagogik, die ihren anthropologischen Ansatz ernst nimmt und Musik als kommunikatives Medium begreift, in einer Welt, die von totaler Kommunikation in der Gesellschaft und zunehmenden Kommunikationsstörungen des Individuums geprägt ist, bejahen können." (102)

Diesen vermittelnden Ansätzen steht der sehr viel radikalere Versuch Anselm Ernsts von 1982 gegenüber, der Schulmusik eine grundlegende Neuorientierung nahelegen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war dabei die ausgesprochen pessimistische Feststellung eines sozialen Notstandes, in den sich auch ein ästhetischer und schulischer und damit letztlich auch ein musikpädagogischer Notstand einbetten ließ. Allein die Existenz einer Sozialpädagogik signalisiere ein Ansteigen sozialer Konflikte und alltäglicher Probleme, das Versagen herkömmlicher sozialer Sicherungssysteme führe dazu, daß die Sozialpädagogik immer häufiger an die Stelle einer "Normalpädagogik" tre-

te. Ganz offensichtlich behindere die Industriegesellschaft durch ihre "Überkomplexität", "Unbeherrschbarkeit" und "Orientierungslosigkeit" die Bildung ganzheitlicher individueller Gleichgewichtszustände. (Ernst, 44) Diese Negativa lassen sich nach Ernst auch in einer Kultur wiederfinden, die nicht mehr in der Lage ist, elementare menschliche Bedürfnisse zu befriedigen.

"Wo treffen wir in unserer Gesellschaft etwa eine Musikkultur an, die sich durch Vertrautheit, Nähe, aktives Beteiligtsein, Authentizität, durch unmittelbare wechselseitige Kommunikation und Interaktion gleichermaßen auszeichnet." (45)

Angesichts der massenmedialen Verführung, die die Bildung begrenzter kultureller "Biotope", in denen man sich heimisch fühlen könne, nicht zulasse, und angesichts einer "Überfütterung mit Fremdem", dem die kulturellen "Verdauungsprozesse" kaum nachkommen könnten, sei der "emphatische Emanzipationsanspruch" der Musikpädagogik verblaßt.

"Die gegenwärtige Überforderung ist nicht zu bewältigen durch Aufklärung, Selbstvergewisserungsbemühungen oder Freisetzung von kreativen Kräften." (45)

In diesen Notständen sah Ernst auch die Ursache für die "allgemeine Erfolglosigkeit schulischer Musikpädagogik". (46) Angesichts des ästhetischen Notstands könne sie nur wie die Sozialpädagogik versuchen, "zaghafte kompensierend, korrigierend und vorbeugend" zu wirken. So sollte sie beim "Nullpunkt" ansetzen und unter Ignorierung musikalischer Vorerfahrungen für die "Aktivierung originärer Musikfähigkeit" sorgen. Die "Schaffung eines abgrenzbaren Erfahrungshorizontes und eines relativ eigenständigen sozialen Zusammenhanges" verbietet zunächst einen Rückgriff auf die existierende Musikkultur. (47) Ernst wünschte sich letztendlich eine Schulmusik, die sich als Vorreiter einer "modernen Notstandspädagogik" begreifen sollte. Seine Strategie der Gegensteuerung empfahl Selbstbeschränkung und eine Art Kulturverzicht, den Rückzug in ein sozial überschaubares Umfeld zur Schaffung einer eigenständigen Musikkultur. (48/49)

"Bildung verlangt Hingabe und Identifikation. Beides ist aber nur möglich, wo die Selbstbeschränkung enge Grenzen zieht und den Horizont des Wissens und Könnens nur vorsichtig erweitert, wo Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge eine emotionale und geistige Selbstvergewisserung ermöglichen." (48)

Radikaler konnte die Abkehr von den musikpädagogischen Konzepten der 60er und 70er Jahre kaum formuliert werden. Die Überlegungen Ernsts zeigen dabei eine bedenkliche Nähe zur Musischen Bildung, obwohl schon in den 50er Jahren Adorno die ausgesprochen problematische Vorstellung von der Schaffung einer eigenständigen musikpädagogischen Kultur scharf kritisiert hatte. Bestürzender jedoch sind einzelne Formulierungen Ernsts, die verdeutlichen, wie schnell auch heute noch musikpädagogische Konzepte in das Fahrwasser nationalistischer und zivilisationsfeindlicher Ideologien geraten können. Da sich therapeutische Prinzipien auf Krankheitsbefunde stützen, droht beim Transfer in musikpädagogische Konzepte allzu schnell die Übernahme dieser Krankheitsvorstellung, die dann allgemein auf die Schüler und die sie umgebenden gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule übertragen wird. Vielleicht ist dies eine der Ursachen für den vielfach zu beobachtenden fachtypischen Pessimismus in der Disziplin der Musikpädagogik.

Anregungen aus der Musikpsychologie und der Musiksoziologie

Schon in den 20er Jahren gab es durch G. Schünemann, E. Preußner oder R. Wicke erste Versuche, (musik-)psychologische Kenntnisse für die Musikpädagogik nutzbar zu

machen. Das bis in die 60er dominierende Konzept einer Musischen Erziehung mit seiner antirationalen Haltung ließ diese Ansätze jedoch kaum zur Entfaltung kommen. Erst die zunehmende Kritik am musischen Konzept und die ersten Versuche in den 60er Jahren, die Musikpädagogik auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, führte zu einem Umschwung. (Kraemer, 232-233) Die neueren musikpädagogischen Konzepte der 70er Jahre rückten musikpsychologische und musiksoziologische Fragestellungen stärker in den Vordergrund, ihre Anregungen und Forderungen wie Schülerorientierung oder Umweltbezug konnten jedoch erst allmählich konkretisiert werden. Vor allem durch die aufblühende Rockdidaktik kam es seitens der Musikpädagogik zu einer verstärkten Forschung und Rezeption von Forschungsergebnissen in diesem Bereich, während sich die Musikpsychologie ihrerseits stärker am pädagogischen Bedarf orientierte. (De la Motte-Haber 1987, S. 251/252)

Im musikpsychologischen Bereich führte die Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Fragen zu einer Aufgabe des lange nicht hinterfragten "ontogenetischen Grundgesetzes", das eine klare altersgemäße Zuordnung des Lernstoffs zu ermöglichen schien. Damit wurde zugleich auch die ältere musikpsychologische Hoffnung verabschiedet, die Musiktheorie sei psychologisch fundierbar und in überzeitlichen Gesetzmäßigkeiten des Verstehens und Erlebens von Musik zu erklären. Erkenntnisse aus der Begabungsforschung gaben den Musikpädagogen gute Argumente gegen die weitverbreitete Auffassung, Musikunterricht solle nur für "Begabte" erteilt werden. Die (Legitimations-)Probleme eines auf "E-Musik" fixierten Musikunterrichts ließen Fragen der Motivation immer interessanter werden, lerntheoretische Anleihen sollten zu einer Lösung von rein sachlogischen Planungskriterien führen. Der Hinweis der Psychologen auf den sogenannten Kontrasteffekt, demzufolge intensive Bemühungen zur Veränderung von Werthaltungen der Schüler leicht zum gegenteiligen Effekt führen, mag die allmählich steigende Toleranz vieler Musikpädagogen gegenüber jugendlichen Musikkulturen zusätzlich erhöht haben. (De la Motte-Haber 1978a, 180-182 / 1987, 256)

In seiner Auflistung von Themenbereichen einer "musikpädagogischen Psychologie" unterscheidet Kraemer vier Bereiche:

- a) Musikalische Begabung, Entwicklung, Sozialisation;
- b) Musikrezeption, Musikproduktion und musikalische Urteilsfähigkeit (u. a. Hörtheorien, Gedächtnis, Einstellung und Einstellungsänderungen, Vorurteile, stereotype Verhaltensweisen);
- c) Musikalisches Lernen (u. a. Lerneffizienz, Motivation, Lernerfolgskontrolle);
- d) Angewandte Musikpsychologie (Musik in Film und Fernsehen, Musik in der Werbung, Manipulation durch Musik). (Kraemer, 235)

Gerade der zuletzt genannte Bereich macht deutlich, daß musikpsychologische Erkenntnisse nicht nur der Unterrichtsplanung zugute kommen, sondern den Unterricht auch inhaltlich bereichern sollten. Erst jüngst bemühte sich ein Lehrgang der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, ein musikpsychologisches Themenspektrum für die Schule vorzustellen. Bestandteile dieses Spektrums sind u. a. Unterrichtsthemen zur musikalischen Begabung, zur Rolle der Musik in den Entwicklungsphasen von Jugendlichen, zum Musikgebrauch im Alltag (Musik und ihre Funktionen) oder zur musikalischen Meinungsbildung (Werturteile, Urteilsänderung). (Musikpsychologie in der Schule)

Auch das Anlehnungsbedürfnis der Musikpädagogik an die (Musik-)Soziologie erfuhr durch den gewaltigen Umbruch Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre eine Steigerung. Zwar hatte sich die Musikpädagogik auch vorher schon mit musiksoziologischen

Fragen beschäftigt, dabei hatte jedoch die von Adorno wesentlich mitgeprägte sozialphilosophische bzw. kulturkritische Richtung dominiert, nach der Musiksoziologie als "gesellschaftliche Dechiffrierung von Musik", als "Produktionsanalyse" des Einzelwerks zu verstehen sei. Mit dem Umbruch wuchs das Interesse der Musikpädagogen, ihre Unterrichtsgegenstände als gesellschaftsrelevant zu legitimieren, dabei setzte sich jedoch die Silbermannsche Auffassung der Musiksoziologie als einer empirisch abgesicherten Analyse primär sozialer Phänomene wie musikalischen Aktivitäten, Gruppenbildungen, Institutionen, Organisationen, Einstellungen und Normen in den Vordergrund. Auf lange Sicht wurde der Musikunterricht weniger von der marxistisch geprägten "kritischen Theorie" dominiert, nach der beispielsweise Musik in ihrer affirmativen und repressiven Funktion innerhalb eines kapitalistischen Systems zu betrachten wäre, sondern vielmehr von empirischen Fakten beispielsweise über den kommerziellen Musikbetrieb. (De la Motte-Haber 1978c, 147-152)

Genau wie bei der Musikpsychologie wirkten sich auch die musiksoziologischen Erkenntnisse sowohl auf die didaktische Planung von Musikunterricht wie auf die Erweiterung der Unterrichtsinhalte aus. Im Zusammenhang mit der Curriculumsdiskussion gerieten gesellschaftliche Bedingungsfaktoren stärker in das Blickfeld, die soziologische Analyse des Musiklebens und des sozialen Wandels mit seinen Auswirkungen auf die Musikkultur sollten eine ständige Aktualisierung der Unterrichtsinhalte sicherstellen, die sozio-ökologischen und sozio-kulturellen Umweltbedingungen der Schüler, ihre Sozialisationsbedingungen und -mechanismen wurden relevant für methodische Entscheidungen. (Rauhe, 720-721) In diesem Zusammenhang wurde besonders die soziologische Untersuchung musikalischer Jugendkulturen aktiviert, um die gerade hier wirksame "empirisch ungetestete Behauptungs- und Vermutungspädagogik" zu überarbeiten. Das Bewußtsein der Krisenhaftigkeit von Jugend wurde in Hinblick auf musikpädagogische Konsequenzen diskutiert. Die Analyse kultureller Codes führte beispielsweise zu einer "rassenspezifische[n] Decodierung von Videoclips" oder zur Analyse subkulturspezifischer Produktionen wie des HipHop. Jugendliche Rezeptionsbarrieren wurden mit Gruppendruck und Angst vor Identitätsverlust erklärt, der Frage nach einer Förderung von Gewalttätigkeit durch die Rezeption von Rockmusik wurde nachgegangen. (Müller, 135-146; Kemmelmeyer 1986)

Von musikbezogenen Funktionsanalysen als Ergänzung zu den Werk- und Wirkungsanalysen versprach man sich einen Brückenschlag zur Lebenswirklichkeit der Schüler, durch Vermittlung von Erfahrungen und Erkenntnissen zu musikalischen Umwelteinflüssen ein Angebot zur Identitätssuche. (Rauhe, 721) Für den Musikunterricht wurden Themen wie die "Interaktion und Interdependenz von Künstler, Kunstwerk und Publikum", die "Stellung und Beziehungen des Künstlers in der Gesellschaft" oder die Untersuchung der verschiedenartigen Publikumsgruppen vorgeschlagen. (Silbermann, 145) Im Zusammenhang mit verstärkt aufgegriffenen sozialgeschichtlichen Themen erhielt auch die Rezeptionsanalyse ihren Platz im Musikunterricht:

"Sie zerstört den falschen Schein einer unmittelbaren Zugänglichkeit musikalischer Gegenstände und gibt Aufklärung über einige gesellschaftliche Bedingungen von Erfahrung." (Emons, 159)

Im Hinblick auf die Musiklehrerausbildung wurde ein umfangreicher Katalog von musiksoziologischen Themen formuliert, der auch als potentielles Themenspektrum für den Musikunterricht an Schulen verstanden werden kann. In dem Katalog Hörmanns befinden sich u. a. die "Einführung in die Gegebenheiten der gegenwärtigen Musikkultur", die Information über lokale Musikangebote im Umfeld der Schüler, Kenntnisse über Sozialisationsmedien oder die Vermittlung von Ideologien mit Hilfe der Musik. (K. Hörmann, 90-91)

Die Anregungen aus der Musikpsychologie und der Musiksoziologie haben zweifellos ganz wesentlich zur Veränderung des Musikunterrichts beigetragen, auch wenn sich die Gefahr einer Überakzentuierung nicht immer ganz vermeiden ließ: die Unterwerfung des Faches Musik unter fachfremde Prämissen.

"So wie die Entwicklung verlaufen ist, hat der Wunsch nach soziologischer Ausrichtung zwar thematische Bereicherung des Musikunterrichts bedeutet, zugleich aber auch den Verlust von solchen Inhalten, die als ganz spezifische die Eigenständigkeit eines Faches begründen könnten. ... Ein gänzlich neues Fundament konnte die Musiksoziologie ob ihrer inneren Zerissenheit nicht geben." (De la Motte-Haber 1978c, 152)

5.4 Ergänzung früherer Konzepte

Lebensweltbezüge / Toposdidaktik

Mit dem Lebensweltbegriff versuchte die Musikpädagogik, einen weit verbreiteten Begriff in der Philosophie und den Sozialwissenschaften für ihren Bereich nutzbar zu machen. Er hat in den letzten Jahren die Musikpädagogik nachhaltig geprägt, 1988 übernahm ihn die Gesellschaft für Musikpädagogik als Thema eines zweitägigen Symposiums. Dabei wurde deutlich, daß dieser Begriff deutliche umgangssprachliche Abnutzungserscheinungen zeigt und viele seiner Bedeutungsschichten mit präziseren Ersatzbegriffen wie Alltag, Erfahrungswelt oder soziale Umwelt besser bezeichnet werden könnten. (R. Schneider, 11-13) Die Komplexität und Pluralität des Lebensweltbegriffes erschwerte den Transfer in die Musikpädagogik und führte dort zu sehr unterschiedlichen Akzentuierungen: Lebenswelten können individuell, beruflich, geschichtlich oder anthropologisch-universell abgestuft werden. (Zimmermann, 26) Der Lebensweltbegriff kann für eine Rehabilitation des vortheoretischen Verstehens bzw. einer vorwissenschaftlichen Erfahrung, für das unmittelbare Erleben, Handeln oder Fühlen herangezogen werden (Zimmermann, 18 / Reinfandt, 9-10), Musik kann als Bestandteil konkreter menschlicher Lebenswelten untersucht werden, musikalische Lebenswelten sind auch als historisch gewachsene Orientierungssysteme, Wertsysteme und Gestaltungsmöglichkeiten denkbar. (R. Schneider, 7) Das Schlagwort einer Lebensweltorientierung bekam auch für die pädagogische Forschung selbst eine unmittelbare Bedeutung: mit ihm verband sich eine "Alltagswende in der Pädagogik", einer "praxisnahen Handlungsforschung", die statt empirischer Methoden neue quantitative Methoden (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung, Biographik ...), favorisierte und den Anspruch erhob, sich der alltäglichen Pädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenpädagogik zu öffnen und "die persönlichen Situationsdefinitionen von Schülern und Lehrern, Routinen und Rituale und die Hinterbühnen institutionellen Lernens zu erforschen". (Homfeldt, 65-69 + 74-76)

Die angesprochenen Unterschiede zwischen sozialphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Akzentuierungen zeigten sich auch in einer Ausgabe der Zeitschrift Musik & Bildung 1993, der der Lebensweltbegriff zugrundegelegt wurde. Im Zentrum der Überlegungen stand dabei vor allem die Frage, wie die unterschiedlichsten Lebenswelten im

Musikunterricht integrierbar seien. Über das Unterrichtsprinzip der Lebensnähe hinausgehend fragt Ernst Klaus Schneider nicht nur nach den subjektiv geprägten Erfahrungen der Schüler, sondern nach allgemeinen gesellschaftlichen Grunderfahrungen (mit Musik), um so Brücken zwischen den Lebenswelten der Schüler zu suchen und um Verbindungen zu den Lebenswelten anderer Menschen zu schaffen. (E. K. Schneider, 5) In Anlehnung an Edmund Husserl versucht Karl Heinrich Ehrenforth, den Begriff anthropologisch zu definieren. Lebenswelten werden nicht in einem soziologischen Verständnis als Ausdruck verschiedenster sozialer Gegebenheiten in einer pluralistischen Welt verstanden, sondern als das über individuelle, soziale und kulturelle Verschiedenheiten hinaus "grundständig Gemeinsame", beispielsweise die "anthropologische Gemeinsamkeit" des Phänomens "Fest". (Ehrenforth 1993, 16)

"Ein solches Verständnis von Lebenswelt als gemeinsamer Welt ist die Bedingung, die eine gruppenunterrichtliche Methodologie stellen muß. Denn die Partikularität individueller Lebenswelten kann nicht zum Ausgang eines lebensweltlich orientierten Musikunterrichts werden. Er würde scheitern." (16)

Ehrenforth schlägt vor, eine lebensweltlich orientierte Musikpädagogik als Toposdidaktik zu bezeichnen. Mit Hilfe des Bildes von einem Markt, in den verschiedene Straßen einmünden, wird "Topos" als ein Ort "lebensweltlicher Gemeinsamkeit" verstanden, auf dem sich Menschen mit ihren verschiedenen Erfahrungen (vorübergehend) treffen, sich austauschen und ihn dann allein, oder auch mit einigen gemeinsam, wieder verlassen. (18) Lebensweltbezüge fördern also einen themenzentrierten Musikunterricht, mögliche Themen wären beispielsweise "der Umgang mit dem Fremden", "Alt und Neu" oder "Liebe und Gewalt". (E. K. Schneider, 7)

Abweichend von einem anthropologischen Verständnis verbindet Klaus-Ernst Behne hingegen den Begriff der musikalischen Lebenswelten eher mit musikalischen Teilkulturen, innerhalb derer sich die Menschen "ihre Welten" individuell gestalten. In seiner mehrjährig angelegten Längsschnittstudie zu verbalen Musikpräferenzen kommt Behne zu dem Schluß, "daß sich die kulturelle Kluft zu der uns menschlich zunächststehenden Generation der Heranwachsenden zunehmend vergrößert hat". Eine Lösung dieser Spannungen kann nur in einer gleichstarken Toleranz beider Generationen und in einer darin begründeten Bereitschaft liegen, gegenseitig voneinander zu lernen. (Behne, 12/13)

Angesichts derartiger Befunde stellt sich die Frage, ob die Überwindung (zunehmender) individueller, sozialer, kultureller und generationsspezifischer Unterschiede mit Hilfe eines anthropologisch definierten Lebensweltbegriffes realistisch ist. Ist es wirklich möglich, daß sich verschiedenste Menschen unter einem gemeinsamen Topos wie dem Fest treffen können, oder folgt der "Gang zum Marktplatz" nicht doch einer recht verbindlichen Ein- bzw. Vorladung? Droht nicht die Gefahr, daß aufgrund der großen Unterschiede die gemeinsamen Lebensweltbegriffe auf einer obersten allgemeinen Ebene wie Angst oder Tod angeordnet werden und damit unscharf (und uninteressant) werden? Auch wenn Karl Heinrich Ehrenforth die Toposdidaktik als Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation versteht, so bleibt doch die skeptische Frage, ob man nicht eher von einer Neuformulierung und Präzisierung sprechen sollte. Als Beleg sei auf Christoph Richter verwiesen, der schon vor in den frühen 80'er Jahren bei der Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation auf den Begriff des "Treffpunktes" verwies, den er mit fast den gleichen Beispielen erläuterte. (Vergleiche Kap. 4.1 / 4.2)

Trotz aller Probleme scheint die musikpädagogische Debatte über den Lebensweltbegriff anzuhalten, auch jüngst war der Begriff für zwei größere musikpädagogische Kongresse wieder maßgebend: auf der Bundesschulmusikwoche des VDS 1994 in Gütersloh ("Lebenswelt - Chancen für Musikunterricht und Schule") und auf dem Bundeskongreß von GMP/VMP ("Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung an den Musikunterricht in Schule und Musikschule").

6. Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik: Fragestellungen, Probleme, Forderungen

"Eine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der Musikdidaktik existiert nicht." (Schmitt 1979, 25)

Diese von Rainer Schmitt 1979 formulierte Feststellung hat bis heute nichts an Aktualität verloren und deckt sich mit den Feststellungen heutiger Musikpädagogen. (Meißner, 20) Während für die zweite Hälfte der 70er Jahre noch die Entwicklung dreier größerer Konzepte feststellbar ist, läßt sich Vergleichbares in den 80er und frühen 90er Jahren bisher nicht erkennen. Hier dominiert eindeutig die zweifellos höchst notwendige Aufarbeitung inhaltlicher und methodischer Defizite. Vielleicht kann mit dem Titel der 12. Bundesschulmusikwoche "Musik in einer humanen Schule" ein Leitmotiv für die Musikpädagogik der 80er Jahre beschrieben werden, unverkennbar ist jedenfalls die Hinwendung zur Subjektivität des Schülers und der damit verbundenen Probleme, eine Rückkehr zu den Ideen der Reformpädagogik.

Trotz dieses Trends scheint Vorsicht gegenüber der griffigen Formel einer "Revision der Reformen" angebracht zu sein. Vieles spricht dafür, daß Heinz Antholz mit seinem Vortrag auf der Bundesschulmusikwoche 1976 recht behalten hat, auf dem er sich gegen die Vorstellung von einer pendelartig verlaufenden historischen Entwicklung aussprach. Revision sollte eher im Sinne von "Reklamation, Rehabilitation und Restitution vergessener oder verdrängter Bildungsmomente" und nicht als "revisionistische Umkehr" verstanden werden. (Antholz 1976, 26+31) Die historische Entwicklung der Musikpädagogik ist dementsprechend nicht von der klaren Abfolge verschiedener Konzepte, sondern von einem zunehmenden Nebeneinander gekennzeichnet. Sie bietet damit einen getreuen Spiegel unserer pluralistischen Gegenwart.

Es bleibt die Frage, ob die Zunahme musikpädagogischer Forschung, ob das Anwachsen unterrichtlicher Inhaltsbereiche, ob die zunehmende Differenzierung musikalischer Lernziele und Unterrichtsmethoden und ob der Pluralismus und der immer raschere Wandel unserer Musikkultur überhaupt noch in einem großen Konzept zu integrieren wären. Erschwerend kommt hinzu, daß innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik keinesfalls Einigkeit über den Sinn musikpädagogischer Forschung herrscht. So befürchtet Kraemer hinter der verbreiteten Auffassung von Musikpädagogik als handlungsbezogener Disziplin eine Bereitschaft, Standardkriterien wissenschaftlichen Arbeitens (Präzision, Regelgeleitetheit, logische Konsistenz, Nachprüfbarkeit) aufzugeben. Die Aufgabe des Anspruchs auf Wahrheit und auf rationales Vorgehen könnte aber ein verbreitetes Krisenbewußtsein steigern, da in diesem Fall wissenschaftliche Aussagen nicht mehr von außerwissenschaftlichen Meinungsäußerungen zu trennen wären. (Kraemer 1991, 103-106) Zusätzliche Legitimationsprobleme erfährt die wissenschaftliche Musikpädagogik auch durch die von außerhalb kommenden, fast stereotypen Forderungen nach unmittelbarer Anwendungsbezogenheit. Eine frühzeitige Konfrontation mit den "Realitäten" führt aber schnell zu einer Überforderung von Theoriebildung. (Meißner, 18) Die angesprochenen Probleme sind sicher maßgeblich mitverantwortlich für das mangelhafte Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Theoriefeindlichkeit gerade unter Schulmusikstudenten ist stark verbreitet. Der Boom der Theoriebildung in den 70er Jahren scheint nicht nur einer Ernüchterung, sondern einer breiten Enttäuschung und Resignation gewichen zu sein, die sich im Rückzug auf eine selbstgenüg-

same Praxisorientierung zeigt. So sind die Äußerungen Ekkehard Strehlers in der Neuen Musikzeitung 1995 sicher kein Einzelfall, in denen er die musikpädagogische Rhetorik als Einschüchterungsstrategie bezeichnet und ein Alleingelassen von der Fachdidaktik beklagt.

"Didaktische Konzeptionen von atemberaubender Stimmigkeit und Durchdachtheit, entworfen aus dem Blickwinkel von Hochschulkathedern oder von Fachleitern, die durch Referendarbetreuung dem Unterrichtsgeschäft immerhin soweit enthoben sind, daß sie sich in ihren konzeptionellen Höhenflügen nicht mehr allzusehr von lästiger Praxis behindert fühlen müssen, kontrastieren mit einer pädagogische Wirklichkeit, in der man jene theoriepädagogischen Höhenflüge als Einschüchterungsstrategie empfindet. [...] Prekär ist aber das wissenschaftstheoretische Defizit, das in diesem Falle ganz offensichtlich durch fulminantes Wortgeklingel überdeckt und kompensiert werden soll." (Strehler, 47)

Auch wenn diese Zitate in ihrer Polemik und Radikalität vielleicht nicht unbedingt repräsentativ sind, so verdeutlichen sie doch eine weit verbreitete defensive Grundhaltung in der Musiklehrerschaft, die das Schulfach schon in Kürze wieder in eine massive Existenzkrise stürzen könnte: eine Oberstufenreform, die die Bildung von Musik-Leistungskursen erschwert oder gar verhindert und weitere Kürzungen in der Stundentafel der Sekundarstufe I könnten das Fach schon bald an den Rand drücken und es sogar auf ein Wahlfach für Begabte und Interessierte reduzieren. Nur eine *theoretisch fundierte Legitimation* von Musikunterricht kann die Öffentlichkeit und die verantwortlichen Kulturpolitiker davon überzeugen, daß Musikunterricht für Alle von entscheidender Bedeutung ist und keineswegs als sogenanntes Neigungsfach dem verbreiteten Nützlichkeitsdenken (Utilitarismus) geopfert werden darf.

Im Hinblick auf die zu leistende Legitimation möchte ich an dieser Stelle thesenartig zusammenfassen, mit welchen Problemen sich eine zukünftige Musikpädagogik befassen muß, welche Fragen beantwortet und welche Aufgaben in Angriff genommen werden sollten:

1. These: Die einseitige Rezeption (musik-)pädagogischer Prinzipien führt zur (Selbst-)Aufgabe musikerzieherischer Intentionen.

Werner Freitag kritisiert in seinen Anmerkungen zu gegenwärtigen musikdidaktischen Tendenzen die Bereitschaft vieler Musiklehrer, angesichts der vielfältigen Probleme und Widerstände auf einen anspruchsvollen Musikunterricht zu verzichten. So überdecke der Aspekt der praktischen Umsetzbarkeit zu schnell die Fragen nach dem Sinn und der Angemessenheit von Zielen, Inhalten und Methoden.

a: Das Prinzip der Schülerorientierung darf nicht mit einseitiger Anpassung verwechselt werden. Die zunehmende Freizeitorientierung im Musikunterricht kippt für Freitag leicht in eine bedingungslose Akzeptanz musikalischer Vorlieben und Aktivitäten der Schüler um.

"Vielmehr lernen sie, daß man ihren Wünschen, Vorlieben oder Forderungen um so eher entgegenkommt, je vehementer sie diese vortragen oder je mehr sie durch ein entsprechendes Verhalten verunsicherte Lehrer in die Enge treiben. Schülerorientierung findet ihr Extrem dann in der Anbiederung von Lehrern an Schüler." (Freitag, 26)

b: Das Prinzip der Handlungsorientierung darf nicht mit Aktionismus verwechselt werden. Der handelnde Umgang mit Musik ist keineswegs *Selbstzweck*, sondern sollte als ein besonders effektiver und ganzheitlicher *Lernweg* verstanden werden, mit dem vielfältige Lernziele erreicht werden können. Demgegenüber beobachtet jedoch Freitag die

Tendenz, daß spielerisches Lernen und aktives Musizieren die ernsthafte kognitive Auseinandersetzungen mit Musik zunehmend in den Hintergrund drängen. Die Betonung des prozeßorientierten Aspektes von Handlungsorientierung führe zur Konzentration auf die Vermittlung von Methoden und Arbeitsformen, Sorge aber auch für die "Aushöhlung des Gegenstandsaspekts", dialektische Subjekt-Objekt-Beziehungen kämen nicht mehr zustande. (26/27)

c: Das Prinzip der Kreativität darf nicht einem reinen Hedonismus dienen. Freitag sieht in der Kreativitätsorientierung die Gefahr, daß fachfremde, therapeutische Ziele den Fachanspruch aushöhlen. Zudem dürfe das Schicksal eines Lerngegenstandes nicht ausschließlich von der Frage abhängen, ob die Beschäftigung mit ihm Freude oder Spaß bereite. Selbst bei vielen Musiklehrern existiere das Selbstverständnis eines ununterbrochen freundlichen Lehrers, der seinen Schülern als Ausgleich zu den harten Fächern Spaß und Entspannung bietet und es auch toleriert, wenn unmotivierte Schüler die Gruppenarbeit zum "Abtauchen" benutzen. (26/27)

d: Die Prinzipien von Aktualität und Offenheit dürfen nicht zur Aufgabe kontinuierlicher Arbeit und langfristiger Zielsetzungen führen. Freitag äußert in diesem Zusammenhang die Sorge, daß die schnell wechselnden Moden im inhaltlichen wie methodischen Bereich zum Niveauverlust und zur Unsicherheit unter Jugendlichen beitragen, wobei letzteres leicht in Frustration und Aggression umschlagen könnte. Die gutgemeinte Erziehung zur Toleranz führe schnell zu einem beliebigen und geschichtslosen Nebeneinanderstellen von Musik unterschiedlichster Zeiten und Stile. Eine wertfreie Erziehung zur Vielseitigkeit erschwere aber den Schülern die "Orientierung in der Welt". Eine fehlende Normenvermittlung bedeute auch, daß die Schüler nicht mehr befähigt würden, Niveauunterschiede von Musik zu erkennen. (29)

2. These: Der musikpädagogischen Theoriebildung droht bei mangelnder Rezeption empirischer Daten eine Existenz im luftleeren Raum.
--

Die musikpädagogische Theoriebildung ist noch immer zu einem beträchtlichen Teil vom Idealismus der deutschen Pädagogik geprägt. Diskussionen ohne empirische Basis weisen auf eine deutsche Hypothek hin, derzufolge viele Pädagogen eher Wunschvorstellungen als tatsächliche Realität beschreiben. Unterrichtseffektivitätsforschung nach amerikanischem Vorbild ist zur Zeit kein Thema für die Musikpädagogik, Einzelergebnisse, die die Ineffektivität von Musikunterricht nahelegen könnten, werden entweder nicht zur Kenntnis genommen oder mit Hinweis auf außermusikalische Lernziele verharmlost. Die Gefahren einer einseitigen Betonung von Effizienzkriterien dürfen auf der anderen Seite nicht vernachlässigt werden. Im kommerzialisierten amerikanischen Schulsystem kann ein Trend festgestellt werden, Effektivitätskontrollen auf Lernziele zu beschränken, die sich kurzfristig kontrollieren lassen. Eine einseitige Orientierung an der Effektivitätstheorie kalkuliert eine Versagerquote ein und schwört damit die Gefahr herauf, daß eine humane, individuelle Freiräume bereitstellende Pädagogik auf der Strecke bleibt.

Rainer Dollase befürchtet, daß die "herbeigeredeten und eingebildeten Krisen" einer "empirisch ungetesteten Behauptungs- und Vermutungspädagogik" die "echten Krisen" eher verheimlichen.

"Die Veränderungsbedürftigkeit von Schule und Unterricht müßte statt dessen exakt bewiesen werden, Krisen müßten empirisch belegt, die Wirkung von Reformmaßnahmen vor ihrer allgemeinen Einführung getestet werden. Man sollte sich nichts vormachen: das geschah bis-

lang nie, es wird zukünftig nicht geschehen oder wenn, dann zwangsläufig stümperhaft, weil es niemand zu wollen scheint." (Dollase, 4)

Beim allgemeinen Krisengefühl kommt es nach Dollase immer wieder zu überzeichneten und verzerrten Bildern: kaum jemand scheine zur Kenntnis zu nehmen, daß der IQ heutiger Kinder und Jugendlicher durchschnittlich um 20 IQ-Punkte höher liege als in den 50er Jahren, auch der vielfach herangezogene Verfall der Familie betreffe nach jüngeren Studien gerade einmal 15% der Kinder. Angesichts der "egozentrischen Praxiserfahrung" vieler Lehrer und der enormen Varianz der Unterrichtsrealität sei eine kritische Schulforschung höchst notwendig, würde aber leider weder von den Ministerien noch von den Berufsverbänden unterstützt. (Dollase, 4-5) Die eigentliche Krise sieht Dollase eher innerhalb des Musikunterrichts angesiedelt. So müsse dringend geklärt werden, ob die zunehmende Sinnentleerung des Musikunterrichts nicht die eigentliche Ursache für einen rapiden Motivationsverlust der Schüler sei. Es sollte zu denken geben, daß gerade Fächer wie Mathematik viel weniger unter Motivationsverlust litten. (6-7)

3. These: Die Kluft zwischen den theoretisch begründeten Ansprüchen und der Unterrichtswirklichkeit hat ihre Ursachen auch in den ungünstigen Rahmenbedingungen für Musikunterricht.

In der Kritik vieler Musiklehrer an der musikpädagogischen Theoriebildung taucht immer wieder der Vorwurf auf, die Konzepte und Ideen würden die Schulrealität mehr oder weniger ausblenden. Dieser Vorwurf mag häufig überzogen sein, zumal vermutet werden muß, daß sich mit ihm häufig auch eine gewisse Bequemlichkeit und eine Beharrungsmentalität verbinden, die sich Innovationen gegenüber abwehrend verhält. Andererseits ist es erstaunlich, wie wenig die vielfach ungünstigen organisatorischen, finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen in der musikpädagogischen Publizistik thematisiert werden. Auch hier muß zumindest der Verdacht ausgesprochen werden, daß sie in ihren ungünstigen Auswirkungen häufig unterschätzt oder aber als unveränderbar hingenommen werden. Die spärlichen Reaktionen und Proteste auf neue Verschlechterungen der Rahmenbedingungen durch die Kultusministerien zeigen, daß das kultur- und bildungspolitische Engagement der musikpädagogischen Interessenvertretungen noch stärker intensiviert und koordiniert werden muß, auch im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit anderen mitgliederstarken Musikverbänden wie den Landesmusikräten. Damit wäre vielleicht auch ein Wechsel zu einer offensiveren Strategie möglich, die schon im Vorfeld bedrohlicher politischer und administrativer Entscheidungen mit massiven Protesten versucht, die drohenden Gefahren abzuwehren.

Stellvertretend für die vielen Hemmnisse durch schlechte Rahmenbedingungen sollen hier zwei Probleme genauer erläutert werden. Eine Umfrage des VDS Niedersachsen vom April 1993 zur Situation des Musikunterrichts an Gymnasien weist auf hohe Arbeitsbelastung von Musiklehrern hin. Musiklehrer unterrichten im Durchschnitt 73% ihres Stundenkontingents in Musik, so daß ihnen häufig der "Lastenausgleich" des Zweifachs verwehrt bleibt. Darüber hinaus erscheinen Musik-Arbeitsgemeinschaften in vielen Schulen nicht im verbindlichen Stundenbedarf, was dazu führt, daß an 26% der Schulen AG-Stunden den Lehrern nicht angerechnet und damit gratis erteilt werden. Damit spart das Land Niedersachsen 10 Musiklehrerstellen, obwohl die Teilnehmerzahlen von Musik-AGn im Durchschnitt bei 11% der Gesamtschülerzahl einer Schule liegen. (Umfrage, 8/9) Musik-Arbeitsgemeinschaften gehören zwar erfreulicherweise immer häufiger wie selbstverständlich zu einem bunten und aktiven Schulleben, doch gibt es auf der ande-

ren Seite wohl auch oft die (unausgesprochene) Erwartung, der Musiklehrer werde aufgrund seiner Musikbegeisterung auch ohne Stundenausgleich unter Opferung seiner Freizeit Arbeitsgemeinschaften anbieten.

Ein weiteres Problem liegt in der immer noch extrem unterschiedlichen Ausstattung der Musikräume. Immer noch scheint es Unverständnis für eine im Vergleich zu anderen Fächern relativ aufwendige und teure Einrichtung eines Musiktraktes zu geben. In dieser Hinsicht wird vom Musiklehrer immer noch viel Zielstrebigkeit und Ausdauer, Überzeugungskraft und Öffentlichkeitsarbeit verlangt. Finanzielle Alternativen bieten sich mit der Suche nach Sponsoren und durch gemeinsame Anschaffungen mit Nachbar- oder Musikschulen an. Vielleicht kann der Musiktrakt sogar nachmittags zum Unterricht durch Musikschullehrer genutzt werden. Hat der Hauptmusikraum eine bestimmte Größe, so kann er bei kleineren Schulveranstaltungen auch als Alternative für die große Aula herangezogen werden. (Netzel, 59; Musikräume 81) Vorstellungen über einen Mustermusikraum wurden bereits Mitte der 70er Jahre formuliert (Kemmelmeyer 1975, 364 ff; Musikräume, 82/83), mit ihrer Hilfe kann relativ leicht eine Ideal-Wunschliste formuliert werden, aus der dann jeder Musiklehrer seine spezielle Auswahl treffen kann:

- **bauliche Voraussetzungen:** der Musiktrakt sollte möglichst abseits von den übrigen Unterrichtsräumen liegen und bestmöglichst schallisoliert sein - der Musikraum / die Musikräume müssen gut verdunkelbar sein, sie sollten mit einem Schwingboden ausgestattet sein, aus akustischen Gründen eine überdurchschnittliche Höhe haben und mit beweglichen Textilverhängen zur Variierung der Akustik ausgestattet sein - zusätzlich sollte ein Nebenraum eingerichtet werden, möglichst mit schallisolierter visueller Verbindung (als Sammlungsraum, Tonstudio / Regieraum, Arbeitsraum für Einzel- oder Gruppenarbeit) - nach Möglichkeit sollte es weitere kleinere Übungszellen geben, die möglichst direkt an den Musikraum / die Musikräume anschließen - ideal wäre noch ein zusätzlicher Lehrerarbeitsraum
- **allgemeine Ausstattung:** ein aufrollbarer Teppich für ca. 80% der Raumfläche - eine großflächige, bis zum Boden gehende Tafel - eine vor der Tafel von der Decke herabziehbare Projektionsleinwand - ein mit Klapptüren verschließbarer größerer Spiegel - tiefe Einbauschränke bis unter die Decke, die das gesamte kleinere Instrumentarium aufnehmen können - stapelbare Stühle mit umklappbaren Schreibunterlagen als Ersatz für Tische - ein Rollwagen zum Transport der Stühle - ein bis zwei Scheinwerfer sowieso eine überdurchschnittlich gute Beleuchtung (mindestens 500 Lux) - ausreichend elektrische Wandsteckdosen und jeweils eine Antennensteckdose oder Kabelanschluß
- **Medien:** eine komplette Stereoanlage (incl. DAT-Recorder) mit zwei Lautsprecherpaaren für eine quadrophone Schaltung - ein Tageslicht-Projektor - ein Diaprojektor - eine Videoanlage incl. Videokamera - ein Computer mit spezieller Musiksoftware und einem Display für die Leinwandprojektion
- **Instrumente:** ein Klavier auf arretierbaren Rollen - Gitarren - ein möglichst komplettes Orff-Instrumentarium - weitere Rhythmusinstrumente (lateinamerikanische Sammlung) - ein angemessenes Rockmusikinstrumentarium (Synthesizer/Keyboards, E-Gitarre, E-Baß, Schlagzeug, Verstärker...) - Blockflöten - eine möglichst breite Sammlung von Orchesterinstrumenten, die an Schüler ausgeliehen werden können - ein Satz kleinerer Keyboards mit Kopfhörern
- **Fachbibliothek:** didaktische Fachliteratur - Sachbücher - Notenmaterial - (Taschen-)Partituren (evtl. als Klassensatz) - verschiedene Schulbücher und Unterrichtsmaterialien (evtl. als Klassensatz) - Tonträger - Bildmaterialien (Fotos, Dias, Folien ...)
- **Tonstudioeinrichtung:** (Mischpult - Effektgeräte - Mikrophone - transportables 4-Spur-Aufnahmegerät, Schneidevorrichtung, unter dem Sichtfenster beidseitige Buchsenleisten für Mikrofon- und Tonträgerleitungen sowie eine Wechselsprechanlage...)

4. These: Das Prinzip der Aktualität hat in der musikpädagogischen Theoriebildung zu mangelhafter Kontinuität und Orientierungsproblemen geführt und ein nachlassendes Geschichtsbewußtsein verstärkt.

Barbara Zuber spricht bereits 1977 von der "positivistischen Blockade einer historischen Reflexion" innerhalb der Musikpädagogik. Charakteristisch sei vielmehr das weitverbreitete pragmatische Bedürfnis, sich aus der historischen Tradition die geeigneten Rezepte herauszusuchen. (Zuber, 30) Es sei dringend erforderlich, zum Begreifen des Konstituierungsprozesses der Musikpädagogik den historisch-gesellschaftlichen Standort didaktischer Modelle zu analysieren und Ursprungssituationen zu definieren, aus denen heraus sie entstanden. (31) Inhaltlich sei es möglich, solche Ursprungssituationen durch die Formulierung eines signifikanten Problems zu bestimmen, das allerdings nicht rein musikerzieherischer Natur sein müsse, sondern auch gesellschaftlich bedingt sein könne. Eine so verstandene problemorientierte Geschichtsschreibung vermeide die beliebige Auflistung historischer Ereignisse, die vielleicht am Ende auch noch "mit sichtlichem Aufatmen eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Versachlichung in heutigen musikdidaktischen Konzeptionen" feststelle. (34/35) Zuber kritisiert die ungebrochene Fortschrittsgläubigkeit, die in solchen Studien sichtbar wird. Die Sammlung negativer Exempla für eine ideologieverdunkelte Vorgeschichte diene dabei letztlich der "Beschwörung der Entideologisierung". (36)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Barbara Zuber eine musikpädagogische Historik fordert, die die Entwicklung musikdidaktischer Strukturen nicht nur immanent, sondern auch durch externe kausale Faktoren erklärt und dementsprechend bestehende Wertsysteme und institutionelle Systemzwänge bei ihrer Bewertung berücksichtigt. (36) Die historische Bestandsaufnahme unter Einbeziehung neuerer historiographischer Forschungsmethoden ist nach meiner Ansicht eine unverzichtbare Vorarbeit, um im gegenwärtigen pluralistischen Zustand der Musikpädagogik wieder Orientierungspunkte setzen zu können.

5. These: Solange es keinen neuen gesellschaftlichen Grundkonsens über den Sinn von Schule gibt, wird auch die Musikpädagogik kein geschlossenes Konzept von Musikunterricht entwickeln können.

In seinen Gedanken zum "Ende der Erziehung" beklagt Neil Postman, das in der gegenwärtigen schulpolitischen und pädagogischen Diskussion der Frage ausgewichen würde, wozu Schule eigentlich da sei. Ohne eine grundlegende Sinnggebung könne die öffentliche staatliche Schule jedoch nicht überleben. (Postman, 10/11) Die alten großen Erzählungen von Vaterland, Religion, Demokratie oder Emanzipation / Mündigkeit, die einmal diese Funktion erfüllten, hätten ihren konsensstiftenden Charakter verloren, während neue Erzählungen von der ökonomischen Nützlichkeit, von der technologischen Herausforderung oder vom multikulturellen Zeitalter kein akzeptabler bzw. ausreichender Ersatz seien. Erste Grundlagen für eine neue umfassende Sinnggebung sieht Postmann u.a. in der Vorstellung vom "Raumschiff Erde", in der sich ein weltweites gemeinsames Verantwortungsgefühl für die Erde widerspiegele. Der Schutz von Kindern dürfe nicht zum Ausschluß aus dem Leben der Gemeinschaft führen, sondern müsse sie in einem sehr praktischen Sinne auf die Übernahme von Verantwortung vorbereiten. (130ff)

In seiner auf die Situation der Hochschulen zielenden Schrift "Das postmoderne Wissen" stellt auch Jean-Francois Lyotard die fortschreitende Skepsis gegenüber den Metazählungen fest. So verlieren die Emanzipationserzählungen an Glaubwürdigkeit, während andererseits der Aufschwung der Techniken und Technologien dem schnell anwendungsfähigen Wissen ein immer größeres Prestige zubilligt (Lyotard, 112), das Verhältnis von Wissenschaft und Technik kehrt sich um. (138) Dementsprechend wird das Nicht-Funktionelle, das nicht Operationalisierbare in außeruniversitäre Netze verbannt (146/147), Forschungsbereiche, die nicht den modernen Ansprüchen an (meßbarer) Effektivität und Optimierung genügen, bluten aus und vergreisen. (138/39) Auf der anderen Seite erwartet Lyotard eine Allianz von Technik, Profit und Wissenschaft, das Ziel wird nicht mehr in der Wahrheit, sondern im Machtzuwachs gesehen:

Wissenschaft "gerät so unter die Kontrolle eines anderen Sprachspiels, wo der Einsatz nicht die Wahrheit, sondern die Performativität ist, das heißt das bessere Verhältnis von Input/Output." (135)

Wissenserwerb hat nicht mehr primär mit der Bildung des Geistes und der Persönlichkeit zu tun, sondern dient funktionellen Zielen:

"Die Vermittlung des Wissens erscheint nicht mehr dazu bestimmt, eine Elite zu bilden, die fähig ist, die Nation in ihre Emanzipation zu führen, sondern sie versorgt das System mit Spielern, die in der Lage sind, ihre Rolle auf den pragmatischen Posten, deren die Institutionen bedürfen, erwartungsgemäß wahrzunehmen." (142)

Der von Lyotard festgestellte Wegfall alter Bildungsideale ist sicher ein Tatbestand, der auch die allgemeinbildenden Schulen erfaßt hat. Auch aus dieser Sicht läßt sich die dringende Notwendigkeit einer neuen Legitimation von Schule feststellen. Allerdings sind die Äußerungen Lyotards nicht gerade geeignet, einen übermäßigen Optimismus auszulösen. Es kann mit einigem Recht bezweifelt werden, ob Postmans Vorschläge für neue Legitimationserzählungen konsensfähig sein werden. Es bleibt jedoch die Einsicht, daß nicht allein das Fach Musik um seine Existenz kämpfen muß, sondern mit ihm ein ganzer Bereich ästhetisch-philosophisch-historisch orientierter Fächer. Doch dem Fach Musik drohen auch von einer anderen Richtung her Gefahren: selbst wenn es gelingt, die Existenz in einem befriedigenden Rahmen zu sichern, so muß doch befürchtet werden, daß das Fach entweder den neuen Kriterien von Effektivität und Optimierung ausgeliefert oder aber ganz aus dem Wettbewerb herausgenommen und einer freizeitpädagogisch-therapeutischen Sonderrolle zugewiesen wird. Auf die Musikpädagogik kommt eine Gradwanderung zwischen unvermeidlicher Anpassung und notwendiger Gegensteuerung zu.

6. These: In stärkerer Bezugnahme auf den allgemein-pädagogischen Diskurs sollte sich die Musikpädagogik bemühen, ein neues Verständnis von allgemeiner Bildung zu rezipieren und für die Theoriebildung und Legitimation des Schulfaches Musik zu nutzen.

Heinz-Elmar Tenorth bemüht sich um die realistische Einschätzung von Bildungschancen. Bildungsarbeit bedeutet für ihn "Überformung von Sozialisation". (Tenorth, 65) Bildungsarbeit muß wieder stärker an einem schon vorhandenen Rahmen und weniger an der Konstruktion einer idealen Zukunft ansetzen. (67-69) Da alle Menschen auf fast allen Gebieten den Experten als Laien gegenüberreten, bedeutet Allgemeinbildung für Tenorth "die Befähigung zur kompetenten Wahrnehmung der Laien-'rolle'" und zum kritisch-distanzierten Umgang mit Experten. (78-81) Die Rolle des Staatsbürgers und die des Laien sind neben der Vermittlung der Kulturtechniken die wenigen eigentlichen Qualifi-

kationen, die für das Funktionieren moderner Gesellschaften unbedingt notwendig sind.

(95)

"Im Begriff der allgemeinen Bildung wird als gesellschaftliche Aufgabe fixiert, daß unsere Kultur im Wechsel der Generationen die für sie unentbehrlichen Kompetenzstrukturen - sowohl kognitiver wie moralischer, praktischer wie ästhetischer Natur - universalisieren und reproduzieren muß, wenn sie ihr Funktionieren nicht stören, sondern ... sichern und steigern will."

(100/101)

Konkretisiert bedeutet demnach Allgemeine Bildung für Tenorth die *Sicherung eines Bildungsminimums* und die *Kultivierung von Lernfähigkeit*. (166) Das Bildungsminimum muß das Verstehen der Welt sichern, damit der Einzelne in ihr handlungsfähig bleibt. Als unveränderlicher Kanon können die vier Lernbereiche des Sprachlichen, Historisch-Gesellschaftlichen, Mathematisch-Naturwissenschaftlichen und Ästhetisch-Expressiven festgelegt werden.

"Diese Lernbereiche erlauben uns, die Welt als kommunikative Einheit zu erkennen und uns kommunikativ in ihr zu bewegen, die Probleme der Welt als sowohl historisch gewordene wie natürlich entstandene und gesellschaftlich bearbeitbare zu erkennen und zugleich die eigene Subjektivität jenseits und in den Formen historisch gewordener und natürlich geprägter Lebensform je individuell zu artikulieren." (174)

Mit der Sicherung von Lernfähigkeit ist die Generalisierung eines bestimmten Lern- und Verhaltensstils gemeint, der im "Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen kognitive Lösungswege und Strategien" bevorzugt und damit dem Lernen statt der Gewalt den Vorzug einräumt. (101) Bei ihrer Kultivierung treten in zunehmenden Maße individuelle Unterschiede auf. Allgemeine Bildung beansprucht die Schüler nur partikular und verzichtet auf den pädagogischen Totalanspruch einer Persönlichkeitsformung. (170) So ist es auch für Tenorth kein Problem, wenn sich die Institution Schule gegenüber dem Alltag unterscheidet, da bisher nicht erwiesen sei, daß mit der Aufhebung dieser Differenz ein gesteigertes Bewußtsein für den eigenen Lebenslauf und für gesellschaftliche Probleme einhergehe. (182/183) Im Rahmen eines solchen Verständnisses von Allgemeinbildung liegt für das Fach Musik eine neue Legitimationsgrundlage, andererseits dürften einzelne Äußerungen Tenorths zur begrenzten Wirksamkeit von Pädagogik und den daraus abgeleiteten Grundaufgaben von Schule für viele musikpädagogische Träume unbequem sein.

7. These: Eine Musikpädagogik, die den Anspruch auf eine angemessene Schülerorientierung erhebt, muß sich verstärkt mit (kultur-)soziologischen Fragen beschäftigen.

Mit Claus Leggewie wäre zu fragen, ob sich seit dem Fall der Mauer in Deutschland eine neue Generation gebildet hat, die nicht mehr den gängigen Vorstellungen entspricht. Stimmt das Bild von einer mehrheitlich unpolitischen und konsumorientierten Jugend, oder ist deren Verhalten nicht in einem hohen Maße als reflexiv einzuschätzen? (Leggewie, 98) Ist die pädagogische Hoffnung auf einen neuen Menschen nicht von einem überholten Fortschrittsbegriff geprägt, wird Fortschritt von heutigen Jugendlichen vielleicht eher als Re-Komposition, als die "überraschende Verknüpfung bekannter Elemente" verstanden? (145) Ist die Gesellschaft an einem Punkt angelangt, wo antiautoritäres Denken und Autoritätsfeindlichkeit als Flucht vor der Verantwortung bezeichnet werden muß, während Jugendliche vielleicht längst schon wieder auf der Suche nach Leitbildern und Orientierungsangeboten sind? (172) Zeichnet sich eine neue Gesellschaft von Müßiggängern ab, die sich nicht mehr über das Arbeitsverhältnis definiert bzw. definieren kann? (109) Schulischer Unterricht wird sich von einer berufsvorbereitenden Funktion lossagen

müssen, da Qualifikationen zwar notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingungen für die Erlangung bezahlter Arbeitsplätze sind. Im Zeichen strukturell bedingter Massenarbeitslosigkeit innerhalb einer Risikogesellschaft kommt es zu einer Abwertung von Bildungsabschlüssen. (Tenorth, 73; Beck, 237ff)

In seiner kultursoziologischen Untersuchung kommt Gerhard Schulze zu dem Ergebnis, daß die gegenwärtige Gesellschaft als Erlebnisgesellschaft charakterisiert werden kann. Im Gegensatz zu einem Handlungsmuster der aufgeschobenen Befriedigung, der Ausdauer, des Verzichts und der Askese kann Erlebnisorientierung als unmittelbarste Form der Glückssuche beschrieben werden. (G. Schulze, 14) Die Sache wird nicht mehr im Sinne einer Außenorientierung funktional betrachtet, sondern sie muß vielmehr im Sinne einer Innenorientierung, eines egozentrischen Denkens und Handelns, glücklich machen. Kleidung, Nahrung, Beruf, Bildung ... - sie alle müssen neben ihrer eigentlichen Funktion immer stärker auch (unmittelbar) befriedigende Erlebnisqualitäten bieten und zu einem schönen, interessanten und lohnenswerten Leben beitragen. (35-37) Eine intensive Erlebnisorientierung erzeugt jedoch auch die Unsicherheit, wo außerhalb der Existenzsicherung der Lebenssinn zu finden ist, wie angesichts des enorm erweiterten Angebots eine sinnvolle Auswahl zu treffen ist. Erlebnisorientierung birgt darüber hinaus Enttäuschungsrisiken und Abnutzungsphänomene, die zu regelrechtem Freizeitstreß führen können. Das daraus entspringende ästhetische Anlehnungsbedürfnis schlägt sich in Mentalitäten, Gruppenbildungen und typischen Handlungsstrategien nieder. Dabei kommt es zu einem für den erlebnisorientierten Menschen charakteristischen Dilemma: Unsicherheit und Enttäuschungsrisiko bzw. Angst vor Langeweile sind gegenseitig voneinander abhängig: bekämpft man das eine, verstärkt sich das andere. (14; 60-69) Die erlebnisorientierte Gesellschaft hat in zunehmendem Maße entsprechende Professionalisierungen hervorgerufen (Entertainer, animateure, Reisebegleiter, Freizeitpädagogen...), wobei sich der Erlebnismarkt bemüht, seinen Kunden einzureden, daß allein das Aufsuchen einer bestimmten Situation, die Gestaltung eines bestimmten Umfeldes ein gewünschtes Erlebnis garantieren könne. Eine solche Sichtweise übersieht, daß Erlebnisse von der subjektiven Befindlichkeit abhängig sind und erst durch die aktive Verarbeitung der Sinneswahrnehmungen konkrete Erlebnisse entstehen. (44; 59/60)

Kollektive Erlebnismuster können nach Schulze in drei verschiedene alltagsästhetische Schemata eingeordnet werden:

Alltags- ästhetische Schemata	typische Zeichen (3 Beispiele)	Bedeutungen		
		Genuß	Distinktion	Lebens- philosophie
Hochkultur- schemata	klassische Musik, Museumsbesuch, Lektüre "guter Literatur"	Kontem- plation	anti- barbarisch	Perfektion
Trivial- schema	deutscher Schlager, Fernsehquiz, Arztroman	Gemüt- lichkeit	anti- exentrisch	Harmonie
Spannungs- schema	Rockmusik, Thriller, Ausgehen (Kneipen, Discos, Kinos usw.)	Action	anti- konventionell	Narzißmus

Alltagsästhetische Schemata im Überblick (Schulze, 163)

Auch wenn Schulze diese drei alltagsästhetischen Schemata verschiedenen, nach Stiltypus, Alter und Bildung sich konstituierenden Milieus zuordnet, so stellt er andererseits fest, daß die Menschen diese Schemata kaum noch als Gegensatz empfinden, sondern sie, wenn auch unter Schwerpunktbildung, miteinander kombinieren. ⁽¹⁵⁷⁾ Die erlebnisorientierte Gesellschaft ist zunehmend durch überregionale Milieus geprägt, die auf dem Prinzip der Beziehungswahl beruhen. So kann der Einzelne im beziehungslosen Nebeneinander verschiedensten Gruppen angehören, die jedoch durch das Prinzip der Erlebnisorientierung gemeinsam geprägt sind. Auch im Bereich der Hochkultur "überlagern Nebenattribute und Oberflächenreize inhaltliche Tiefenstrukturen", auch hier hat die Vermarktung in vollem Umfang eingesetzt, ist "Betroffenheit" längst zu einer Kategorie des Genusses geworden. ⁽⁵⁴¹⁻⁵⁴⁹⁾

Diese kultursoziologischen Ergebnisse führen fast zwangsläufig zu der Frage, ob der heutige Musikunterricht auf eine genußsüchtige und erlebnishungrige Gesellschaft, auf die Ästhetisierung des Alltags angemessen reagiert. Die Musikpädagogik muß sich selbstkritisch fragen, ob sie mit den neuen handlungsorientierten Konzepten ungewollt eine erlebnisorientierte Grundhaltung mit den beschriebenen problematischen Begleiterscheinungen verstärkt, statt hier korrigierend auch alternative, sinnstiftende Haltungen zu vermitteln. Für Horst Hensel liegen die Konsequenzen in einer vertieften und auf die gesamte Schulzeit ausgedehnten nachholenden Sozialerziehung und in der sich daran anschließenden Entwicklung einer Arbeitshaltung. Dabei warnt Hensel jedoch vor einer übertriebenen Erwartungshaltung und weist darauf hin, daß die Sozialisationsinstanz Schule nicht in der Lage sei, die Sozialisationsinstanzen des außerschulischen Lebenszusammenhangs, Familie, Fernsehen oder Freundeskreis zu konterkarrieren. Es sei aber möglich und erforderlich, mit den Schülern einen Regelkanon einzutrainieren, der den Umgang miteinander und Anforderungen an die Arbeitshaltung formuliere. ^(Hensel 1995a, 59/60) Damit verbindet Hensel die Forderung nach einer Werteerziehung in der

Schule. Die Schule solle sich keineswegs in Konkurrenz mit dem Werbefernsehen begeben, sie solle sich nicht den Prinzipien der Unterhaltsamkeit und der Kurzweiligkeit unterwerfen, sondern die Sinnfrage bewußt anders beantworten. Dabei könne die Schule zwar nicht mehr auf einen gesellschaftlich geschlossenen Wertekanon zurückgreifen, es sei aber zulässig, die für die Schule notwendigen Werte zu formulieren und umzusetzen. So ist es für Hensel an der Zeit, ein falsches Kindheitsideal zu korrigieren: man solle das Kind nicht weiter als wahre Menschheitsform und den Erwachsenen als dessen Zerrform begreifen, sondern den erwachsenen, reifen Menschen als eigentliches Entwicklungsziel in den Vordergrund stellen. Eine kindgerechte Schule dürfe nicht als verkindlichte Institution mißverstanden werden, sonst würden die Kinder um ihr Entwicklungsziel betrogen. (113-115)

"Pädagogisch hilfreich ist es, Kindern und Jugendlichen klarzumachen und vorzuleben, daß es ein höheres Niveau der Persönlichkeitsentwicklung gibt, als das kindliche und jugendliche."
(115)

Werteerziehung ist ein Bereich, dem sich die Musikpädagogik neu stellen muß. Man darf gespannt sein, zu welchen Ergebnissen die nächste Bundesschulmusikwoche in Rostock kommen wird, die unter dem Titel "Werte-Wandel - Musikunterricht in neuer Orientierung" steht.

8. These: Die Musikpädagogik muß verstärkt Stellung zu der Frage beziehen, ob schulischer Musikunterricht Wahlfach werden sollte.

Die Vorteile eines Wahlfaches sind auf den ersten Blick verlockend: Die Arbeit in kleineren Gruppen mit interessierten Schülern ist leichter, befriedigender und effektiver. Es bleibt aber die Frage, ob ein solcher Rückzug angesichts der eklatanten sozialen und kulturellen Defizite in unserer Gesellschaft mit ihren spürbaren Folgen verantwortbar ist. Dürfen Selbstbestimmung auf der einen und Chancengleichheit und (kulturelle) Mündigkeit auf der anderen Seite in dieser Form gegeneinander ausgespielt werden? Gefragt werden muß auch nach dem geeigneten Zeitpunkt für die Umwandlung des Pflichtfaches in ein Wahlfach: wegen der musikunterrichtlichen Defizite in der Grundschule wäre eine Umwandlung zu Beginn der 7. Klasse, wahrscheinlich sogar zu Beginn der 9. Klasse verfrüht. Damit aber hätte sich das Problem erledigt, da in der Sekundarstufe II ohnehin Wahlfreiheit besteht. (Meyer, 250/251)

In diesem Zusammenhang muß auch die seit einigen Jahren wieder aufgeflammete Debatte um eine (Hoch-)Begabtenförderung gesehen werden. Obwohl eine konsequent weitergedachte Chancengerechtigkeit eine Förderung Hochbegabter keineswegs ausschließt, ist ein gehöriges Maß an Wachsamkeit geboten, damit beispielsweise das Modell der "Spezialschulen für Musik", das aus der DDR-Tradition übernommen wurde, nicht gegen einen allgemeinen schulischen Musikunterricht ausgespielt wird.

"Eine besondere Begabung ist ein Privileg, das zu fördern und zu unterstützen ist, und kein sozialer Makel. Der berechtigte Anspruch auf Hochbegabungsförderung darf aber weder zu Lasten der Breitenbildung gehen, noch darf elitäres Bewußtsein zu Sonderrechten führen."
(Gruhn 1993, 375)

9. These: Die veränderten Berufsanforderungen an Musiklehrer müssen zu Konsequenzen in der Lehrerausbildung führen.

Die von der Musikpädagogik zunehmend favorisierten Prinzipien der Handlungsorientierung oder der Schülerorientierung haben mittlerweile auch eine hochschuldidaktische Dimension bekommen: die auf die Kestenberg-Reform der 20er Jahre zurückführbare Grundstruktur in der Musiklehrausbildung (Jank 1994, 16) gerät zunehmend in die Kritik, die Forderungen nach einer konsequent berufsorientierten Ausbildung werden immer nachdrücklicher erhoben. In der aktuellen Diskussion lassen sich folgende Diskussionsfelder beschreiben:

a: Der Anteil von Fachpraktika in der ersten Ausbildungsphase (1. Staatsexamen) sollte deutlich erhöht werden, um den Studenten möglichst frühzeitig die Chance zu bieten, ihre Berufseignung zu überprüfen. Praktika sind unverzichtbar, um die verstärkt anfallenden sozialpädagogischen, erziehenden und beratenden Aufgaben in der Schule zu bewältigen. Diese Praktika sollten von Hochschullehrern in der Vor- und Nachbereitung betreut und während der Durchführung begleitet werden. (Jank 1994, 18) Hans Bäßler schlägt ein Paket von drei jeweils sechswöchigen Praktika vor: so könnte zu Beginn ein Sozialpraktikum einen allgemeinen Einblick in "die Welt anderer junger Menschen", in soziale Brennpunkte bieten, beispielsweise im Bereich der offenen Jugendarbeit oder in einem Heim. Die beiden sich anschließenden Schulpraktika würden dann immer näher an das eigentliche spätere Tätigkeitsfeld heranführen. (Bäßler, 14/15)

b: Der Anteil des erziehungswissenschaftlichen Teils der Lehrerausbildung sollte erhöht werden, damit die Studenten für die vielfältigen Vermittlungsprobleme sensibilisiert werden. Nach Gunter Ottos Vorstellungen sollte der Anteil der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik an der Gesamtsumme der Semesterwochenstunden 25% betragen. (Otto, 8)

c: Die psychologische Grundausbildung des Lehrers muß verbessert werden, damit er besser auf die Störungspotentiale des schulischen Alltags vorbereitet ist und nicht gleich den berüchtigten Praxisschock erleidet. Mit Hilfe szenischer Aktionen oder durch teilnehmende Beobachtungen sollen angehende Lehrer befähigt werden, nicht nur theoretisch sondern auch praktisch mit Konflikten, Aggressivität, Disziplinlosigkeiten und Verhaltensstörungen umzugehen, ohne daß ihnen dabei Patentrezepte vermittelt werden können. (Bastian, 23)

d: Auch im fachwissenschaftlichen Bereich sollten neue Akzente gesetzt werden. Im theoretischen Bereich wären koordinierte Angebote verschiedener Disziplinen wünschenswert, im musikpraktischen Bereich sei eine Orientierung an der schulischen Musizierpraxis, beispielsweise durch Unterweisung im schulpraktischen Klavierspiel, erforderlich. (Bastian, 21)

e: Angesichts dieser Forderungen wächst auf der anderen Weise aber auch die Einsicht, daß es mit einer Ausweitung der Ausbildungsanteile allein nicht getan ist. Die Addition der zuvor genannten Forderungen könnte schnell zu einer (zeitlichen) Überforderung und einer totalen Verschulung des Studiums führen. So kommt Werner Jank zu der Ansicht, daß das Bild des Musiklehrers als "Allrounder" nicht haltbar ist, zu groß sei

die Gefahr eines Dilettanten, der auf keinem Gebiet über Spezialkenntnisse und -fähigkeiten verfüge, die auch anspruchsvolle Schüler zufriedenstellten und Kollegen und Eltern beeindruckten. Eine Profilbildung hingegen würde Freiräume für eine intensivere (sozial-) pädagogische Ausbildung, für kreative und experimentelle Prozesse und fächerübergreifende Projekte schaffen. (Jank 1994, 17)

f: Von den Musikpädagogen an Hochschulen sollte in Zukunft neben ihrer wissenschaftlichen Qualifikation eine noch größere schulische Berufserfahrung und auch später ein möglichst enger Kontakt zur Schulpraxis erwartet werden. Bastian hält die üblicherweise in Ausschreibungen verlangte dreijährige Schulpraxis für nicht ausreichend und unterstellt vielen Hochschullehrern Berührungängste mit der Praxis, was sich in praxisfernen Seminarangeboten niederschlägt. (Bastian, 20/21) Die Äußerungen Bastians müssen aber in ihrer Problematik kritisch betrachtet werden. Während bei der Lehrerbildung mittlerweile Profilbildungen zugelassen werden sollen, scheint bezüglich der Hochschullehrer noch immer die alte Tradition vorzuherrschen, nach der möglichst alle wünschenswerten Qualifikationen in einer Person zu vereinigen sind. So hofft man weiterhin auf den jungen Bewerber, der eine möglichst vollständige wissenschaftliche Karriere bei einer möglichst langen Schulpraxis bieten kann. Vielleicht gibt es einen Zusammenhang zwischen dem mancherorts schon beklagten Nachwuchsmangel und diesen übertriebenen Erwartungen, die sich allmählich auch noch auf hochschuldidaktische Kompetenznachweise erstrecken. Es ist an der Zeit darüber nachzudenken, ob sich nicht die musikpädagogischen Fachschaften an den einzelnen Hochschulen und Universitäten aus Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Profilen zusammensetzen sollten, die bei guter Zusammenarbeit ein höheres Niveau garantieren als die Kombination einiger "Allrounder". Bei einem solchen Modell wäre sowohl Platz für Bewerber mit klassischer wissenschaftlicher Biographie wie für erfahrene Lehrer und Fachleiter mit langjähriger Berufserfahrung.

g: In die Reformüberlegungen müssen auch die Studienseminare und damit die zweite Ausbildungsphase mit einbezogen werden. Immer wieder gibt es kräftige Kritik seitens der Studienseminare am Ausbildungszustand der Hochschulabgänger. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch regelmäßig erschreckende Einzelberichte über die Ausbildung an Studienseminaren, in denen oft über stärksten psychischen Streß geklagt wird. In den ausgesprochen hierarchischen Strukturen kommt es offensichtlich immer wieder zu Fällen von Intoleranz, Zynismus und Demütung. Konzeptionen werden nach Bastians Einschätzung häufig rezepthaft angewendet und führen zu einer vielfach beklagten Urteilsrigidität. (Bastian, 22) Das knappe Kontingent an Lehrerstellen läßt den Konkurrenzkampf um gute Noten zum Existenzkampf werden und erhöht die Abhängigkeit der Referendare von ihren Ausbildern. Bastian beklagt, daß das daraus resultierende Klima der Angst die Kreativität und Innovationsbereitschaft der jungen Lehrer schon im Ansatz ersticke und die personale und soziale Identität auf das Schwerste gefährde.

"Vielen Lehrern und Schülern sitzt die Angst, etwas falsch zu machen, ihr Leben lang in den mentalen Knochen." (22)

Und so muß befürchtet werden, daß durch die Lehrerausbildung eine gesellschaftliche Grundeinstellung verfestigt wird, die sich vielleicht mit der Formel beschreiben ließe: Wer Schwächen zugibt, ist schwach. Zusammen mit einer weit verbreiteten übermäßigen Kritikbereitschaft ergibt sich eine ungünstige Ausgangsposition für neuere pädagogische Ideen, die auf Kollegialität und Kooperation, auf Flexibilität und Risikobereitschaft setzen.

h: Es müssen geeignete Maßnahmen getroffen werden, damit wieder mehr Musiklehrer an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Dabei warnt Bastian jedoch vor verordneten Fortbildungen, die wenig erfolgversprechend seien. Bastian empfiehlt statt dessen die Einrichtung schulinterner Fortbildungen und regionaler Lehrerkonferenzen. (Bastian, 23)

Abschließend seien mir noch einige (ketzerische?) Anmerkungen erlaubt. Wird von einem Juristen nach Abschluß des ersten Staatsexamens erwartet, daß er für die sofortige Übernahme einer Richterstelle befähigt ist? Würde man einen Mediziner nach Abschluß des ersten Staatsexamens sofort in die ärztliche Praxis entlassen? Würde man einem Betriebswirt nach Abschluß seiner Diplomprüfung in einem Unternehmen gleich hohe Führungspositionen einräumen? Auch wenn diese Fragen vielleicht albern und deplaziert wirken, sie verweisen auf ein altes und immer noch hochaktuelles hochschuldidaktisches Streitthema, daß hier nicht ausgeblendet werden soll: Was ist eigentlich die Aufgabe eines akademischen Studiums? Immerhin gibt es in Deutschland seit Wilhelm von Humboldt eine nie grundsätzlich unterbrochene Tradition, derzufolge ein akademisches Studium eben nicht mit einer beruflichen Ausbildung zu verwechseln ist, sondern in erster Linie der persönlichen Bildung und der wissenschaftlichen (und künstlerischen) Qualifizierung dient - verbunden mit der Hoffnung, daß damit auch die Fähigkeit vermittelt wird, sich später *selbständig* auf die spezifischen beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Diese Idee mag angesichts der zunehmenden Spezialisierung und den immer anspruchsvolleren Berufsanforderungen sehr ideell erscheinen, dennoch bewahrt sie vielleicht vor der Erwartung, ein achtsemestriges Studium könne schon so etwas wie einen "halbfertigen" Musiklehrer hervorbringen, und dies in Anbetracht der bekannten personellen, finanziellen und räumlichen Engpässe der deutschen Hochschulen und Universitäten. Die Antwort kann nur in einer ausgewogenen Balance zwischen Bildung und Ausbildung liegen. Die Entwicklung einer künstlerisch und wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit bedarf auch Ausbildungsangebote, die sich nicht unmittelbar aus der späteren beruflichen Praxis ableiten lassen. Das Studium bietet vielleicht die letzte Gelegenheit im Leben, frei von beruflichen Zwängen den eigenen Horizont zu erweitern und in Muße selbstgewählten Aufgaben und Problemen nachzugehen, die eventuell auch außerhalb des späteren Berufsfeldes liegen. Es wäre schade, wenn diese Chance ausgerechnet in der Lehrerausbildung verloren ginge. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß in der Bildungsreformdiskussion der 70er Jahre mit vielen guten Gründen eine bedarfsorientierte Bildungspolitik abgelehnt wurde.

Die Reduzierung des Schulmusikstudiums auf eine reine Berufsvorbereitung könnte im Zeitalter eifrigster Sparmaßnahmen leicht dazu führen, die akademische und künstlerische (Musik-)Lehrerausbildung an Hochschulen und Universitäten wieder rückgängig zu machen. Damit wäre der Traum einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung beendet, der erst in den 30er Jahren nach langem Kampf verwirklicht wurde, dem Prestige des Musiklehrers würde weiterer Schaden zugefügt, das Fach hätte in der Schule einen noch schwereren Stand. Diese Gedankengänge mögen übertrieben sein, dennoch sollten diese Zusammenhänge bei der gegenwärtigen Debatte auch nicht ausgeblendet werden.

10. These: Das Modell einer autonomen öffentlichen Schule ist für den Musikunterricht mit großen Chancen, aber auch mit vielleicht noch größeren Risiken verbunden.

Eng verwandt mit dem Gedanken einer Profilbildung unter Musiklehrern sind die Vorstellungen einer autonomen öffentlichen Schule. Nach den Vorstellungen Horst Hensels sollen die Schulen dabei sowohl pädagogische wie auch administrative Autonomie erhalten. In einer Konkurrenzsituation können die Schulen ein pädagogisches Profil entwickeln, daß jedoch einer ständigen Reflexion und Wertediskussion bedarf. Im Bereich der Administration erhielten die Schulen das Recht, die Stellenbesetzung, die Planung von Stundenplänen und Fahrten oder die Anschaffung von Lehrmitteln selbst in die Hand zu nehmen. (Hensel 1995b, 36-40) Die klassische staatliche Schulverwaltung müßte von einem System regionaler Schulkammern und bundeslandweiter Kammervereinigungen abgelöst werden. Die Schulkammern würden auf ehrenamtlicher Basis Beratungs-, Evaluations- und Kontrollinstanzen übernehmen, sie wären zuständig für den Ausgleich von Partikularinteressen, die Grundgesetzlichkeit der Erziehungsziele, die Überprüfung von Curricula auf Übereinstimmung mit der Rahmengesetzgebung, für Vermittlung in Konfliktfällen und für die finanzielle Gleichbehandlung der Schulen. (53-57) Dem Staat hingegen verbleiben als Aufgaben die Sicherung eines curricularen Mindeststandards, die Definition von Abschlußniveaus und damit die Sicherung ihrer Vergleichbarkeit oder die Festlegung von Schulpflicht, Klassenhöchststärken und Ferienterminen. (60-62)

Der Anpassung des Schulsystems an "heutiges Demokratieverständnis" und der Überwindung der "systemimmanenten Mißachtung der Basis" (21-23) stehen jedoch neue Abhängigkeiten gegenüber: kann die Formel von einer "Regulierung der gesellschaftlichen Bildungsprozesse" durch die "pädagogische Praxis" noch als neue autonome Freiheit verstanden werden (12), so wachsen die Zweifel, wenn Hensel vom Arbeitsmarkt als Kontrollinstanz (37/38), von "Patenschaften mit einem Unternehmen" (35) oder von betriebswirtschaftlichem Denken und ökonomischem Verhalten im "Schulmanagement" spricht (12). Fraglich bleibt auch, ob *ehrenamtliche* Schulkammern in der Lage sein werden, unerwünschte Folgen der Reform wie Differenzierung armer und reicher Schulen, falsche Personalentscheidungen oder "zünftlerische Selbstgenügsamkeit" und "pädagogischen Provinzialismus" wirkungsvoll zu bekämpfen. (88/89) Im basisdemokratischen Ideal und in der Vorstellung einer Schulreform als Teil einer Gesellschaftsreform (28) zeigt sich die alte emanzipatorische Legitimationserzählung von Schule, deren gesellschaftliche Akzeptanz keineswegs sicher scheint. (siehe These 5) Es läßt sich nicht die Gefahr von der Hand weisen, daß durch den Wegfall des administrativen Schutzmantels die autonome Schule gegenüber den auch negativen Aspekten des "Zeitgeistes" insgesamt anfälliger und wehrloser wird.

Die Konsequenzen für das Schulfach Musik sind schwer abschätzbar: einerseits wird es leichter möglich sein, Schulen mit speziellem musikalischem Schwerpunkt zu realisieren. Die Mehrheit der Schulen wird aber wohl andere Schwerpunktbildungen bevorzugen. Aber wer garantiert den Musikunterricht an diesen Schulen? Gibt es noch eine Instanz, die eingreifen könnte, wenn sich aktuelle Moden wie die augenblickliche Musicalwelle auf eine einseitige Einstellungspraxis bestimmter Lehrerprofile niederschlagen und damit zugleich einzelne Lehrer dauerhaft auf bestimmte Aufgabengebiete festlegt werden? Mit dem Wegfall der Schulverwaltung und der entsprechenden Kontrolle durch

das Ministerium und das Parlament fehlt der Musikpädagogik in Zukunft ein zentraler Ansprechpartner, mit dem man um die Existenz und die Rahmenbedingungen des Faches Musik sprechen und ringen könnte. Diese Auseinandersetzungen würden auf die Ebene einzelner Schulen verlagert, was zu einer Zersplitterung der Kräfte mit den entsprechenden Folgen führen würde.

7. Plädoyer für eine kulturerschließende Musikpädagogik

Diese Studie zur Geschichte und Gegenwart der Musikpädagogik muß mit einem Katalog offener Fragen und Forderungen schließen, dies ist ihre ausdrückliche Absicht. Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Zeit für neue Konzepte noch nicht gekommen ist. Sie wird wohl erst nahen, wenn die notwendigen Vorleistungen erbracht sind, die sich aus einigen der Thesen ableiten lassen. Zu diesen Vorleistungen gehört zweifellos eine ausführliche und kritische historische Bestandsaufnahme, für die hier noch einmal geworben werden soll. Auf die Formulierung neuer musikpädagogischer Konzepte sollte jedoch keineswegs langfristig verzichtet werden. Angesichts der wieder verschärften Existenzkrise des Faches und der verbreiteten Unsicherheit und Resignation in der Musiklehrerschaft müssen immer wieder neue Legitimationsversuche gestartet werden. Neue Konzepte sollten sich dabei nicht nur an das Fachpublikum wenden, sondern so formuliert werden, daß sie auch von einer breiteren Öffentlichkeit verstanden und akzeptiert werden können. Dabei ist die Aufgabe einer neuen Konzeptbildung wohl weniger in einer weiteren Defizitaufarbeitung, in der Hervorhebung einzelner Unterrichtsprinzipien zu sehen, sondern in der Integration der verschiedensten Aspekte. Es fehlt nach wie vor ein Konzept, das den Anspruch erheben könnte, für alle Aspekte modernen Musikunterrichts grundlegend sein zu können. Vielleicht kann die verbreitete Kritik seitens der "Praktiker" an der musikpädagogischen Theoriebildung auch als Sehnsucht nach einem solchen Konzept verstanden werden. Ein integrierendes Konzept sollte dabei stärker wieder curriculare und methodische Fragen einbeziehen, damit Musiklehrer eine Hilfe für einen langfristig, über mehrere Schuljahre angelegten und planmäßig aufbauenden Musikunterricht bekommen. Mit solchen Konzepten im Rücken ließe sich auch die Forderung nach einem kontinuierlichen Stundendeputat für das Fach überzeugender vertreten. Neue Konzepte sollten Abstand von einer Tradition idealisierter Zielsetzungen nehmen, die regelmäßig Enttäuschung der letztlich nicht realisierbaren Erwartungen auslösten. Es ist höchste Zeit, darüber nachzudenken, warum sich in der Öffentlichkeit der Eindruck breit macht, Musik gehöre zu den erfolglosesten Fächern in der Schule. Vielleicht sollte ein neues Konzept eher im Sinne Tenorths ein realisierbares Bildungsminimum für alle festlegen, auch wenn sie keine musikalischen Ambitionen haben.

Folgt man der These Kaisers, nach der die Notwendigkeit schulischer Musikerziehung für alle nicht allein mit fachimmanenten Argumenten geleistet werden könne, sondern politisch ausgehandelt werden müsse (Kaiser, 171), so stellt sich das Problem musikpädagogischer Konzeptbildung in einer neuen Perspektive. Mit Blick auf die derzeitigen bildungstheoretischen Diskussionen erscheint mir eine kulturtheoretische Argumentation wirkungsvoller als Begründungen auf anthropologischer oder sozialisationstheoretischer Basis. Allerdings sollte eine kulturtheoretische Begründung nicht nur in taktischer Hinsicht gesehen werden, vielmehr bietet diese Perspektive auch in fachlicher Hinsicht langfristig eine Basis für die Entwicklung eines umfassenden und integrierenden Konzepts, das pädagogische wie bildungspolitische Funktionen gleichermaßen erfüllen könnte. Dieser Vorteil sollte höher wiegen als die von Kaiser vorgetragenen Befürchtungen hinsichtlich eines möglicherweise zugrundeliegenden normativen Kultur- bzw. Musikbegriffs, der sich nach meiner Einschätzung durchaus vermeiden läßt. (Kaiser)

Für einen kulturtheoretischen Versuch könnte auf historische Vorbilder zurückgegriffen werden: so spricht Heinz Antholz 1970 von einer "Introduktion in Musikkultur". Antholz sieht in ihr das allgemeine Ziel eines "Unterrichts in Musik". Jeder Schulabgänger müsse "als informierter und erfahrungsoffener Musiklehrer zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft" befähigt werden und damit auch eine persönliche Verantwortung für den gesellschaftlichen und künstlerischen "Fortbestand und Fortgang der Musikkultur" verspüren. (Antholz 1970, 119) In diesem Zusammenhang betont Antholz eine "Bescheidung der Zielvorstellungen", schließlich habe die Schulmusik "noch nie musikalische Erweckungen, Bewegungen und Reformen hervorgebracht". (120)

"Introduktion zielt nicht auf Einführung einer »neuen« Musikkultur, deren ideales Leitbild nur gesellschaftliche Realitäten verstellen würde." (120)

Mit dem Begriff "Introduktion" will Antholz verdeutlichen, daß musikalische Bildungsprozesse in der Schule lediglich initiierbar sind, die Schüler können an den Gegenstand herangeführt werden, ohne daß dieser ganz vermittelbar ist. Eine solche "Hilfe zur Selbsthilfe" respektiere die Handlungs- und innere Entscheidungsfreiheit des Menschen. (120/21) Der diesen Überlegungen zugrundeliegende Kulturbegriff wird von Antholz mit Hilfe von vier Gegensatzpaaren beschrieben. (122 ff) Erstens müsse zwischen einer objektiven Musikkultur der Gegenwart als Inbegriff aller musikalischen Phänomene und einer subjektiven Hörkultur unterschieden werden, die gegenseitig aufeinander angewiesen seien. Zweitens sei im deutschen Kulturbewußtsein ein Dualismus von irrationaler Ideal- und rationaler Realkultur feststellbar, zwischen autonomer, zweckfreier Kultur ("E-Musik") und zweckhafter Zivilisation ("U-Musik"). Gerade die Fragwürdigkeit einer solchen Trennung sollte den Musikunterricht veranlassen, sich der ganzen Breite der gegenwärtigen Musikkultur zuzuwenden. Drittens stehe Kultur immer im Spannungsfeld von "schöpferischem Handeln" und "geschaffenem Werk", so daß eine Einführung in Musikkultur immer "werkendes Wirken" wie auch "wirkendes Werk" umfasse. Viertens greife ein dynamisch-offener Kulturbegriff immer musikalische Phänomene aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf, eine ihm entsprechende Musikdidaktik verschreibe sich weder der alleinigen Pflege alter Musik noch der ausschließlichen Orientierung an avantgardistischen Kunstexperimenten, zumal Novitätseffekte noch kein Kriterium für Bildungsbedeutung seien. Aus dem allgemeinen Ziel einer Einführung in Musikkultur leitet Antholz eine umfassende Hörschule als Hauptaufgabe des Musikunterrichts ab, wobei er zwischen "werkendem Hören" (Instruktion über Grundlagen der Musiklehre), "Werkhören", "hörendem Nachgestalten" und "Hörorientierung" (Information über die heutige Musikkultur, "Beobachtung oder Besuch von Ereignissen, Einrichtungen und Persönlichkeiten des öffentlichen Musiklebens") unterscheidet. (128/129)

In jüngster Zeit hat Martin Geck den Begriff einer "kulturerschließenden Musikdidaktik" in die Debatte gebracht und spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, die eigenen Kulturräume neu zu erschließen. Während beim praktischen Umgang mit Musik Kulturerschließung in der Schule auf vielfältige Weise stattfindet, gäbe es im theoretischen Bereich "oftmals krasse Verengungen der Sichtweisen". In der Schule müßten "primäre Diskurse über Musik" nachgeholt werden, die aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse kaum noch oder gar nicht mehr stattfänden. (Geck, 4) Dieter Zimmerschied möchte den schulischen Musikunterricht wieder stärker am öffentlichen Musikleben orientieren. Musikunterricht sollte den Schülern "Hilfen zum Umgang mit lohnender Musik" geben, Ziel sei die "Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur". Mit Hinweis auf Robinsohn fordert Zimmerschied die "Erziehung zur Wahl im Kon-

sum" und das "Einüben in die kritische, bewußte und emotional wie rational befriedigende Wahrnehmung des musikalischen Angebots" - Ziele, die nach seiner Einschätzung bis heute aktuell geblieben sind. Aus dieser Zielperspektive ergibt sich auch die Verantwortung des Musiklehrers für das örtliche Musikleben, "eine Verantwortung für das Bestehen und Fortbestehen des musikkulturellen Umfeldes" der "ehemaligen, gegenwärtigen und zukünftigen Schüler". (Zimmerschied 1981, 290/291)

Das Konzept einer kulturerschließenden Musikpädagogik wird darauf achten müssen, die von Werner Jank geforderte Balance zwischen materialen und formalen Bildungstheorien umzusetzen. In einer unter diesem Aspekt durchgeführten Untersuchung musikdidaktischer Konzepte stellt er fest, daß bisher kein Konzept diesem Anspruch gerecht werden konnte. Muß die Kunstwerkorientierung Alts eindeutig einer materiellen Bildungstheorie zugeordnet werden, so steht auf der Gegenseite die Erfahrungerschließende Musikerziehung Nykrins als Beispiel für formale Bildungstheorie. Kann dementsprechend für die Alt'sche Konzeption eine inhaltliche Kanonbildung festgestellt werden, so muß Nykrin eine Beliebigkeit von Inhalten vorgehalten werden, die keinen systematischen Lehrplan erlaube und deshalb wohl eher als "Unterrichts- und Methodenkonzept" anzusehen sei. (Jank 1989, 51-52) Doch auch den vermittelnden Konzepten einer "Introduktion in Musikkultur" (Antholz), einer "Auditiven Wahrnehmungserziehung" und der "Didaktischen Interpretation von Musik" (Ehrenforth, Richter) bescheinigt Jank ein Überwiegen des materialen Aspekts trotz ihrer ausdrücklichen Vermittlungsbemühungen. (Jank 1989, 53 ff)

Das integrierende Konzept einer kulturerschließenden Musikpädagogik sollte zur Vermeidung einer einseitigen Anlehnung an materiale Bildungstheorien auf die von Jank geforderte "dialektische Vermittlung von Subjekt und Objekt" eingehen, damit im schulischen Musikunterricht neben den ästhetischen Ebenen der Erfahrung von geordneten Sinnzusammenhängen struktureller Momente und der Erfahrung von Bedeutungsgehalten auch der "subjektiven Verbindlichkeit ästhetischer Erfahrung" Platz eingeräumt werden kann. Allerdings kommt es dabei zu einem didaktischen Dilemma, da gerade diese dritte ästhetische Ebene, die für die Wirksamkeit des Musikunterrichts von entscheidender Bedeutung ist, am wenigsten didaktisch strukturierbar ist. (59-62) Dadurch ergeben sich für Ulrich Günther einschneidende didaktisch-methodische Konsequenzen, die auf eine Offenheit des Unterrichts ohne Aufgabe der Zielbestimmung hinauslaufen. Ganz entscheidende Bedeutung hat für Günther dabei der persönliche Kommunikationsstil des Lehrers. Hinzu kommt auch seine Fähigkeit, "originale Begegnungen" zu ermöglichen, bei der Ergebnisse wieder in ihren Werdensprozeß und in lebendige Handlungen zurückverwandelt werden. Weitere Forderungen Günthers beziehen sich auf eine angemessene Sprache des Lehrers bei musikbezogenen Sachverhalten oder auf eine offene, projektorientierte Unterrichtsmethode. (Günther 1987, 550-555) Eine sich daran orientierende kulturerschließende Musikpädagogik würde demnach keineswegs nur eine inhaltliche Neuorientierung bedeuten, sondern sehr wohl auch neuere didaktisch-methodische Forderungen zu berücksichtigen haben und könnte so auch auf diesem Gebiet seine integrierende Funktion erfüllen.

Fazit:

Ohne in eine affirmative Grundhaltung zurückfallen zu wollen, scheint es unter der Zielsetzung einer musikpädagogischen Selbstbescheidung und im Angesicht der heutigen pluralistischen Musikkultur sinnvoller, die vorhandenen Möglichkeiten auszuloten, als primär auf eine Veränderung der Kultur setzen zu wollen. Mit dem Begriff "Kulturer-schließung" stände vielleicht ein Orientierungspunkt bereit, der sich als Leitfaden für einen langfristig geplanten Musikunterricht anböte. Unter ihm wären viele der musikpädagogischen Errungenschaften der letzten 30 Jahre integrierbar, die jedoch relativiert und einem gemeinsamen Hauptziel untergeordnet würden. Die Notwendigkeit einer schulisch vermittelten Kulturer-schließung im Zeitalter der Massenmedien läßt sich meines Erachtens in der Öffentlichkeit plausibel machen und kann als Bildungsziel auch Schülern zugemutet werden, die sich selbst für un-musikalisch halten. Der Leitbegriff der Kulturer-schließung schließt Prozesse der Wahrnehmungssensibilisierung oder der Kreativitätsförderung keineswegs aus, auch musikalisches Fachwissen und die Kulturtechnik der Notenschrift sind Voraussetzungen für einen kulturer-schließenden Musikunterricht. Die aktuellen Diskussionen um die Projektmethode, um Epochalunterricht oder um die autonome Schule drängen auf ihre Weise in eine Richtung, die einem kulturer-schließenden Musikunterricht entgegenkommt: die Öffnung der Schule und die Mitarbeit und Integration im kommunalen und regionalen Kulturleben. So gehört in letzter Konsequenz auch kulturpolitisches Engagement zu einem solchen Musikunterricht, so könnten Lehrer und Schüler gemeinsam über Aktionen nachdenken, wie beispielsweise der Niedergang einer Jugendmusikschule oder die drohende Schließung einer Musikbibliothek in der näheren Umgebung zu verhindern wären. Mit einer kulturer-schließenden Musikpädagogik kann der Gefahr begegnet werden, daß Musikunterricht wieder in die Ecke eines emotionalen Ausgleichfachs gedrängt wird. Sie sorgt zudem dafür, daß das Fach nicht in einer vordergründigen Interdisziplinarität untergeht und seine spezifische Bedeutung verliert. Diese vorläufigen Gedanken ergeben noch lange kein Konzept, aber ich bin der Meinung, daß es sich angesichts des gegenwärtigen Zustandes der musikpädagogischen Theoriebildung lohnen würde, dieser Idee weiter nachzugehen.

Literatur:

- AEBLI**, Hans: *Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung des Musiklehrers*, in: Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung, Kongreßbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984, hrsg. v. K. H. Ehrenforth, Mainz 1985, S. 212-222.
- ALT**, Michael: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968.
- ANTHOLZ**, Heinz: *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf 1970.
- ANTHOLZ**, Heinz: *Revision der Reformen? Versuch einer Tendenzbefragung gegenwärtiger Bildungskonzeptionen*, in: Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung, Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, hrsg. v. E. Kraus, Mainz 1976, S. 24-36.
- BÄBLER**, Hans: *Zwischen Realität und Vision. Überlegungen zur Musiklehrerausbildung*, in: MuB 26/1994/4, S. 13-15.
- BASTIAN**, Hans Günther: Brauchen wir eine andere Musiklehrer-Ausbildung? Sechs kritische Thesen, in: MuB 26/1994/4, S. 20-25.
- BECHER**, Ursula A. J.: *Zeitgeschichte und Lebensgeschichte - Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte*, in: Geschichtsdidaktik 4/1979, S. 298-305.
- BECK**, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.
- BECK**, Wolfgang / **FRÖHLICH**, Werner D.: *Musik machen - Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*, Mainz 1992.
- BEHNE**, Klaus-Ernst: *Die fremden Kinder. Oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?*, in: MuB 25/1993/6, S. 8-13.
- BERGMANN**, Klaus: *Einblicke in die frühe Bundesrepublik. Plädoyer für eine Kultur- und Alltagsgeschichte*, in: Geschichte lernen 1993/35, S. 10-17.
- BERNER**, Hans: *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule*, Bern/Stuttgart/Wien ²1994 (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung ; 15).
- BÖHM**, Carola: *MusicWeb. Neue Kommunikations- und Informationstechnologien für den Musikunterricht*, über e-mail: 100623.144 @ compuserve.com
- BOELHAUVE**, Ursula: *Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der Allgemeinen Pädagogik*, in: ZfMP 13/1988/44, S. 21-31.
- BONTINCK**, Irmgard: *"Folk-like"-Musizieren als neues Massenphänomen in Österreich. Neue musikalische Aktivitäten im Spannungsfeld von Volksmusik und Pop-Musik*, in: MuB 15/1983/1, S. 11-17.

- BRÜNGER, Peter:** *Pop-Stimmen als neues Stimmideal*, in: MuU 3/1992/12, S. 36/37.
- DE BRETT, Tona:** *Rock Voice. Entdecke deine Stimme. Die Gesangsschule für Rock, Pop, Jazz, Musical. Das komplette Übungsprogramm der Weltstars von der Lehrerin der Weltstars*, Mainz 1994.
- DE LA MOTTE-HABER, Helga (1978a):** *Psychologische Aspekte des Musikunterrichts* (Sachwörter zur Musikpädagogik), in: MuB 10/1978/3, S. 180-182.
- DE LA MOTTE-HABER, Helga (1978b):** *Musiktherapie* (Sachwörter zur Musikpädagogik), in: MuB 10/1978/5, S. 347-349.
- DE LA MOTTE-HABER, Helga (1978c):** *Musiksoziologie - Positionen und Verhältnisse*, in: Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven, hrsg. v. W. Gieseler u. R. Klinkhammer, Mainz 1978, S. 147-153 (Forschung in der Musikerziehung, 1978).
- DE LA MOTTE-HABER, Helga:** *Musikpsychologie*, in: Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. v. A. Edler, S. Helms u. H. Hopf, Wilhelmshaven 1987, S. 244-258 (Taschenbücher zur Musikwissenschaft ; 111).
- DETHLEFS, Beate:** *Fächerübergreifender Unterricht*, in: MuU 6/1995/33, S. 4-8.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT:** *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart ⁴1972.
- DOLLASE, Rainer:** *Krisen von Schule und natürlich auch Musikunterricht. Herbeigeredet, eingebildet, echt und verheimlicht*, in: MuU 4/1993/23, S. 4-7.
- ECKHARDT, Andreas:** *Musik- und bildungspolitische Aspekte der Neuen Medien*, in: MuB 15/1983/3, S. 4-8.
- EHRENFORTH, Karl Heinrich:** *Verstehen und Auslegen*, Frankfurt am Main 1971 (Schriftenreihe zur Musikpädagogik).
- EHRENFORTH, Karl Heinrich:** *Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik*, in: MuB 25/1993/6, S. 14-19.
- EMONS, Hans:** *Musiksoziologie und Unterricht. Erwartungen - Hindernisse - Möglichkeiten*, in: Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven, hrsg. v. W. Gieseler u. R. Klinkhammer, Mainz 1978, S. 154-162 (Forschung in der Musikerziehung, 1978).
- ERNST, Anselm:** *Musik und Sozialpädagogik - Zur Neuorientierung der Schulmusik*, in: ZfMP 7/1982/18, S. 44-49.
- FINKEL, Klaus:** *Musik und Sozialpädagogik. Positionen, Probleme, Perspektiven für eine musikpädagogische Ausbildung im Sozialwesen*, Lilienthal 1978 (Musikreport ; 16).
- FISCHER, Wilfried:** *Das "musikdidaktische Wunderland" und die schulpraktische Realität. Zur Weiterentwicklung der Konzeption eines handlungsorientierten Musikunterrichts*, in: MuB 14/1982/10, S. 620-630.
- FISCHER, Wilfried:** *"Didaktische Interpretation von Musik" und "Handlungsorientierter Musikunterricht"*, in: Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel 1986, S. 297-341 (Handbuch der Musikpädagogik ; 1).

- FREITAG**, Werner: *Alles nur zum Spaß? Einige Anmerkungen zu Tendenzen in gegenwärtiger Musikdidaktik*, in: MuB 26/1994/4, S. 26-29.
- FRIEDEMANN**, Lilli: *Musikalische Bewußtseinsbildung ohne Noten*, in: MuB 1/1969/11, S. 500-502.
- FRISIUS**, Rudolf: *Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung - Fachwissenschaftliche Grundlagen*, in: MuB 5/1973/1, S. 1-5.
- FUNK-HENNINGS**, Erika: *Musische Bildung - Polyästhetische Erziehung. Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts*, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, Laaber 1980, S. 30-49.
- GECK**, Martin: *Kulturererschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre*, in: MuB 26/1994/5, S. 4-7.
- GIES**, Stefan: *Gedanken über das gedankenlose Singen*, in: MuB 19/1987/9, S. 664-668.
- GIES**, Stefan: *Perspektiven der Computeranwendung in der Musikpädagogik*, in: MuB 21/1989/6, S. 328-330.
- GIESELER**, Walter: *Grundriß der Musikdidaktik*, Ratingen-Düsseldorf 1973.
- GRUHN**, Wilfried: *Neue Musik im Unterricht*, in: MuB 11/1979/2, S. 113-117.
- GRUHN**, Wilfried: *Schule und Neue Musik (Teil 2)*, in: MuB 12/1980/4, S. 230-233.
- GRUHN**, Wilfried: *Musiklernen am Computer? Musikerziehung in der Herausforderung durch Neue Medien*, in: ZfMP 10/1985/30, S. 10-17.
- GRUHN**, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim 1993.
- GÜNTHER**, Ulrich: *Der Schüler als Medium im Musikunterricht*, in: MuB 19/1987/7+8, S. 541-558.
- HELMHOLZ**, Brigitta: *Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945*, in: Kompendium der Musikpädagogik, hrsg. v. S. Helms, R. Schneider u. R. Weber, Kassel 1995, S. 42-63.
- HEMPEL**, Christoph: *Jazz und Rock - Lehrbare Fächer? Zur Einrichtung eines Studienganges "Lehrer für Jazz, Rock und Pop" an der Hochschule für Musik und Theater Hannover*, in: MuB 18/1986/7-8, S. 665-671.
- HENSEL**, Horst: *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform*, Lichtenau / München 1995a.
- HENSEL**, Horst: *Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems*, Lichtenau / München 1995b.
- HENTIG**, Hartmut von: *Das Leben mit der Aisthesis*, in: ders., Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1970, S. 93-95.
- HERMANN**, Ulrich: *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung: Programme - Analysen - Ergebnisse*, Weinheim 1991.

Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975.

HÖRMANN, Karl: *Grundlagen der Musikpsychologie und Musiksoziologie*, in: Handbuch der Schulmusik, hrsg. v. S. Helms, H. Hopf u. E. Valentin, Regensburg ³1985, S. 65-93.

HÖRMANN, Stefan: *Musikalische Werkbetrachtung im Musikunterricht im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main 1995 (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik ; 1).

HOMFELDT, Hans Günther: *Zur Alltagswende in der Pädagogik*, in: Musikalische Lebenswelten. Referate des Symposiums vom 10.-11. Juni 1988 in der Pädagogischen Hochschule Flensburg, Regensburg 1989, S. 65-88 (Musik im Diskurs ; 6).

JANK, Werner: *Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien*, in: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft, hrsg. v. Chr. Nauck-Börner, Laaber 1989, S. 37-68 (Musikpädagogische Forschung ; 9).

JANK, Werner: *Aus dem Takt geraten. Schulmusik-Studium an Musikhochschulen: verändertes Berufsbild - unveränderte Ausbildungsstrukturen?*, in: MuB 26/1994/4, S. 16-19.

JANUSCHKE, Bernd: *Projekt-Lernen*, in: MuB 24/1992/6, S. 3-9.

JERS, Norbert: *Musik als kommunikatives Medium. Ein anthropologischer Ansatz zwischen Sozialpädagogik und Musikunterricht*, in: Musik in der Schule 1995/2, S. 99-102.

KAISER, Hermann J.: *Musikunterricht für alle?*, in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fr. Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 166-173 (Musikpädagogische Bibliothek ; 31).

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen: *Empfehlungen für die Einrichtung von Musikräumen an Körperbehindertenschulen (1975)*, in: Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches, hg. v. K.-J. Kimmelmeyer u. W. Probst, Regensburg 1981, S. 361-369 (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik ; 1).

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen: *Kompensation als Aufgabenbereich der Sonderschule - oder: Was kann die Musikpädagogik von der Sonderpädagogik lernen?*, in: MuB 12/1980/5, S. 306-309.

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen: *Kann Musik heilen? Möglichkeiten und Grenzen musiktherapeutischer und sondertherapeutischer Ansätze für den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule*, in: Humanität-Musik-Erziehung, hrsg. v. K. H. Ehrenforth, Mainz 1981, S. 227-251.

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen: *Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute*, in: Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel 1986, S. 413-460 (Handbuch der Musikpädagogik ; 1).

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen: *Musikpädagogik - ein Rückblick*, in: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart 1991, S. 78-86.

- KLAUSMEIER**, Friedrich: *Mut zum Singen*, in: MuB 12/1980/4, 206-209.
- KÖNIG**, Eckard: *Handlungstheoretisch orientierte Pädagogik*, in: Pädagogische Konzeptionen, hrsg. v. J. Petersen u. G.-B. Reinert, Donauwörth 1992, S. 130-145.
- KOHLMANN**, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim / Basel 1978.
- KNOLLE**, Niels: *Neue Technologien im Musikunterricht - Annäherung an musikkulturelle Wirklichkeit?*, in: Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Referate des Symposions vom 28.-29. Oktober 1988 in der Technischen Universität Braunschweig, hrsg. v. R. Schmitt u. R. Wilke, Regensburg 1990, S. 99-127 (Musik im Diskurs ; 7).
- KOHLMANN**, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim / Basel 1978.
- KRAEMER**, Rudolf-Dieter: *Musikpsychologie für Musikpädagogen: Begründung und Beschreibung eines Problemfeldes*, in: MuB 14/1982/4, S. 232-236.
- KRAEMER**, Rudolf-Dieter: *Musikpädagogische Forschung seit den 60'er Jahren. Perspektiven für die 90er Jahre*, in: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik, hrsg. von W. D. Lugert und V. Schütz, Stuttgart 1991, S. 87-110.
- KÜNTZEL**, Gottfried: *Musik im Lehrplan der Gesamtschule - Versuch einer Lernzieldefinition*, in: Musikunterricht an Gesamtschulen, hrsg. v. W. Gundlach u. Th. Ott, Stuttgart 1971, S. 9-17.
- KÜNTZEL**, Gottfried: *"Kein Lied vom Lied"! Zum Stand des Liederangebots für Schulen im Spiegel der KM-Richtlinien und des Liederbuchmarktes*, in: MuB 19/1987/9, S. 652-660.
- LEGGEWIE**, Claus: *die 89'er. Portrait einer Generation*, Hamburg 1995.
- LIMBERG**, Heribert: *Ist Musik aktuell noch aktuell? Ein Lehrwerk auf dem Prüfstand*, in: ZfMP 6/1981/13, S. 41-55.
- LYOTARD**, Jean-François: *Das postmoderne Wissen*, Wien ³ 1994.
- MAGER**, Robert F.: *Lernziele und programmierter Unterricht*, Weinheim 1965.
- MAHR**, Justus: *Schwierigkeiten mit der Popmusik*, in: ZfMP 6/1981/15, S. 180-182.
- MAIWALD**, Renate: *Der Begriff des Muischen und seine Verwendung in der Pädagogik*, Essen 1991 (Pädagogik in der Blauen Eule ; 6).
- Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung*, Kongreßbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984, hrsg. v. K. H. Ehrenforth, Mainz 1985.
- MEIBNER**, Ralf: *Berichte aus dem Reich der MuDis. Anmerkungen zum Stand der Musikdidaktik*, in: MuU 4/1993/23, S. 16-20.
- MERKT**, Irmgard: *Interkulturelle Musikerziehung*, in: MuU 4/1993/22, S. 4-7.
- MEYER**, Heinz: *Wozu erzieht die Musikerziehung an den allgemeinbildenden Schulen?*, in: MuB 16/1984/4, S. 248-253.

- MEYER-DENKMANN**, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht*, Wien 1972 (Rote Reihe ; 43).
- MÜLLER**, Renate: *Musiksoziologie und Pädagogik*, in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, hrsg. v. H. Gembris, R.-D. Kraemer u. G. Maas, Augsburg 1994, S. 133-150 (Forum Musikpädagogik ; 6).
- Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*, Kassel 1971.
- Musikpsychologie in der Schule*, hrsg. v. d. Akademie für Lehrerbildung Dillingen in Zusammenarbeit mit H. Bruhn u. H. Rösing, Augsburg 1995 (Forum Musikpädagogik ; 15).
- Musikräume für die Sekundarstufe I und II und ihre Ausstattung*, in: MuB 7/1975/2, S. 81-83.
- Polyästhetische Erziehung. Klänge - Texte - Bilder - Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*, hrsg. v. W. Roscher, Köln 1976.
- NETZEL**, Claudius: *Gemeinsam zum Ziel (Projektbericht)*, in: MuU 6/1995/33, S. 58-59.
- NIERMANN**, Franz: *Rockmusik und Unterricht. Musikdidaktische Überlegungen mit Hilfe des Aneignungsbegriffs*, in: MuB 18/1986/7-8, S. 636-638.
- NYKRIN**, Rudolf: *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder*, Regensburg 1978 (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft ; 4).
- OTT**, Thomas: *Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit - am Beispiel des Lehrwerks "Sequenzen"*, in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fred Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 117-123 (Musikpädagogische Bibliothek ; 31).
- OTTO**, Gunter: *Die Stellung des Faches und die Aufgabe der Lehrerbildung*, in: MuB 26/1994/4, S. 4-10.
- POSTMAN**, Neil: *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin 1995.
- PROBST**, Werner: *Musik in der Sonderpädagogik*, in: MuB 10/1978/6, S. 408-411 (Sachwörter zur Musikpädagogik).
- PROBST**, Werner: *Pädagogische Musiktherapie. Über die Anwendung von Musik im pädagogischen Umfeld*, in: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hrsg. v. H. J. Kaiser, E. Nolte u. M. Roske, Mainz 1993, S. 177-185.
- PÜTZ**, Werner: *Musik in der allgemeinbildenden Schule aus sozialpädagogischer Sicht*, in: MuB 12/1980/5, S. 302-305.
- Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches*, hrsg. v. K.-J. Kemmelmeier u. W. Probst, Regensburg 1981 (Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik ; 1).
- RAUHE**, Hermann / **REINECKE**, Hans-Peter / **RIBKE**, Wilfried: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München 1975.

- RAUHE, Hermann / RIBKE, Wilfried:** *Handlungsorientierter Musikunterricht: Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven*, MuB 9/1977/6, S. 338-342.
- RAUHE, Hermann:** *Soziologische Aspekte des Musikunterrichts* (Sachwörter zur Musikpädagogik), in: MuB 10/1978/11, S. 719-721.
- REINFANDT, Karl-Heinz:** *Lebenswelt und Musikunterricht*, in: Musikvermittlung. Beiträge aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. v. R. Schneider, Kassel 1995, S. 9-14 (Musik im Diskurs ; 11).
- REINHARD, Kurt:** *Grundstrukturen der Weltmusik*, in: MuB 11/1979/10, S. 594-596.
- RICHTER, Christoph:** *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt am Main 1976 (Schriftenreihe zur Musikpädagogik).
- RICHTER, Christoph:** *Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel*, in: MuB 15/1983/11, S. 22-26 und 15/1983/12, S. 20-27.
- RICHTER, Christoph:** *Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation?*, in: MuB 16/1984/6, S. 444-446 und 455-457.
- RICHTER, Christoph:** *Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik*, in: Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Referate des Symposions vom 24.-25. Oktober 1986 an der Pädagogischen Hochschule Flensburg, hrsg. v. R. Schneider, Regensburg 1987a, S. 73-120 (Musik im Diskurs ; 4).
- RICHTER, Christoph:** *Editorial zum Heft "Lied und Singen"*, in: MuB 19/1987b/9, S. 633.
- RICHTER, Christoph:** *Fachübergreifender Unterricht - nur eine Utopie?*, in: MuB 25/1993/3, S. 4.
- RICHTER, Hans-Günther:** *Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880*, Düsseldorf 1981.
- ROBINSON, Saul B.:** *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Neuwied am Rhein / Berlin 1973.
- RÖSSNER, Lutz:** *Sozialwissenschaftliche Grundlagen*, in: Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, hrsg. v. H. Segler, Weinheim 1972, S. 15-52.
- ROSCHER, Wolfgang:** *Zur Konzeption Polyästhetischer Erziehung*, in: Polyästhetische Erziehung. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, hrsg. v. W. Roscher, Köln 1976, S. 13-29.
- ROSCHER, Wolfgang:** *Tendenzen und Differenzen einer integrativen Musikpädagogik*, in: ZfMP 3/1978/6, S. 64-67.
- ROSCHER, Wolfgang:** *Polyästhetische Erziehung*, in: MuB 14/1982/7-8, S. 318/19.
- ROSCHER, Wolfgang:** *Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik*, in: Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung, Teil 1: Theorie und Rezeption, hrsg. v. W. Roscher, Wilhelmshaven 1983, S.11-22.
- ROTH, Hans-Georg:** *25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik - Bilanz und Perspektiven*, Bad Heilbrunn/Obb. 1975.

- SCHAFFRATH**, Helmut: *Annäherungen an Curricula im musikethnologischen Bereich*, in: MuB 11/1979/10, S. 590-594.
- SCHPEPPING**, Wilhelm: *Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern*, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, hrsg. v. K.-E. Behne, Laaber 1980, S. 232-256.
- SCHMIDT**, Hans-Christian: *Versungen und vertan? Das Lied als problematischer Gegenstand der Musikpädagogik*, in: ZfMP 6/1981/13, S. 32-40.
- SCHMITT**, Rainer: *Fünf Thesen zur Situation der Musikdidaktik*, in: ZfMP 4/1979/9, S. 25-28.
- SCHMITT**, Rainer: *Fächerübergreifender Musikunterricht auf der Grundschule zwischen Utopie und Wirklichkeit*, in: ZfMP 7/1982/17, S. 33-38.
- SCHNEIDER**, Ernst Klaus: *Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht?*, in: MuB 25/1993/6, S. 5-7.
- SCHNEIDER**, Reinhard: *Musik-Leben(s)-Welt*, in: Musikalische Lebenswelten. Referate des Symposiums vom 10.-11. Juni 1988 in der Pädagogischen Hochschule Flensburg, Regensburg 1989, S. 7-14 (Musik im Diskurs ; 6).
- SCHÜTZ**, Volker: *Ganzheitliche Erfahrung durch Rock- und Popmusik. Voraussetzungen einer Didaktik der Rock- und Popmusik neu durchdacht*, in: ZfMP 13/1988/45, S. 9-17.
- SCHULZE**, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/Main ⁵1995.
- SCHULZE**, Hermann: *"... und morgen fangen wir an!" Bausteine für Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe. Konzepte, Materialien, Anregungen für die Praxis*, Soltau / Lichtenau ³1995.
- Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum, Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband)*, Stuttgart 1972.
- SEIDEL**, Almut: *Kriterien sozialpädagogisch orientierter Arbeit mit Musik*, in: ZfMP 3/1978/6, S. 55-59.
- SILBERMANN**, Alphons: *Zur Umsetzung musiksoziologischer Erkenntnisse in die Schulpraxis*, in: Musikwissenschaft und Musiklehrausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven, hrsg. v. W. Gieseler u. R. Klinkhammer, Mainz 1978, S. 144-146 (Forschung in der Musikerziehung, 1978).
- STREHLER**, Ekkehard: *Wenn die Unterrichtsstunde mißlingt. Einige Überlegungen zu einem oft verdrängten Phänomen*, in: NMZ 1995/3, S. 47.
- STROH**, Wolfgang Martin: *Der Tantris mit sorgender List sich nannte... . Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung*, in: MuB 16/1984/6, S. 440-444.
- TENORTH**, Heinz-Elmar: *"Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994.
- Umfrage zum Musikunterricht in Sekundarstufe I und II*, in: VDS Niedersachsen, Information Nr. 127, August 1993, S. 8-9.

WALLBAUM, Christopher: *Musik im Netz. Erste Erfahrungen aus der Profil-Oberstufe*, in: MuU 6/1995/33, S. 43-48.

WERNER-JENSEN, Arnold: *Interdisziplinärer Unterricht*, in: MuB 10/1978/12, S. 793-795 (Sachwörter zur Musikpädagogik).

WULF, Christoph: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977.

ZIMMERMANN, Klaus: *Lebenswelt und Lebenswelten. Einige Bemerkungen zu einem kulturphilosophischen Begriff des 20. Jahrhunderts*, in: Musikalische Lebenswelten. Referate des Symposions vom 10.-11. Juni 1988 in der Pädagogischen Hochschule Flensburg, Regensburg 1989, S. 15-36 (Musik im Diskurs ; 6).

ZIMMERSCHIED, Dieter: *Schulmusik und öffentliches Musikleben*, in: MuB 13/1981/5, S. 288-292.

ZIMMERSCHIED, Dieter: *Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik. Protokoll einer "Verweigerung" (I)*, in: MuB 18/1986/5, S. 444-451.

ZUBER, Barbara: *Musikpädagogik und Geschichte - Zur gegenwärtigen Diskussion*, in: Forschung in der Musikerziehung 1977, S. 30-51.

Abkürzungen:

MuB = Musik und Bildung

ZfMP = Zeitschrift für Musikpädagogik

MuU = Musik und Unterricht