

Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

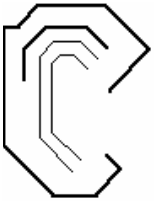
Forschungsbericht

17

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973

Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Forschungsbericht

17

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973

Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter
http://dnb.ddb.de
abrufbar.

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

Bestellungen an: Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover
Fax: (0511) 3100-600
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: 18,50 Euro zuzüglich Versandkosten

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion: Katharina Talkner

Hannover 2005

ISSN 1430-8088
ISBN 3-931 852-16-4

Institut für Musikpädagogische Forschung
Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeyer (Direktor), Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer · *Mitglieder:* Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker, Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin, Prof. Dr. R. Vogels · *Externe Mitglieder*: Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J. Kaiser, Prof. Dr. A. Lehmann-Wermser, Dr. Martin Weber
Sekretariat: Frowine André
Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973

Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik

Von der Hochschule für Musik und Theater Hannover zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie genehmigte Dissertation.

Herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeyer

IfMpF-Forschungsbericht Nr. 17
Hannover 2005

Zum Geleit

Die bundesdeutsche Bildungsreform um 1970 hat nicht nur die Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften in Deutschland grundlegend verändert, sondern auch den Diskurs in der bundesdeutschen Musikpädagogik intensiv beeinflusst. Einerseits wurde in dieser Zeit der Grundstein für das wissenschaftliche Universitätsfach Musikpädagogik gelegt, andererseits bildeten sich in dieser Zeit mehrere Konzeptionen musikpädagogischen Handelns heraus, die · oft im Streit · von unterschiedlichen Perspektiven ausgingen, heute mit gebührendem zeitlichem Abstand jedoch als Reaktion auf damals erkannte Defizite verstanden werden können.

Während die Geschichte der Musikpädagogik in der Zeit zwischen den Weltkriegen bereits durch größere Untersuchungen erschlossen wurde, liegen zur Geschichte der Musikpädagogik nach 1945 bisher nur wenige detaillierte Studien vor. Zum Teil sind es knapp formulierte, eher globale Handbuchartikel, zum Teil ist der Untersuchungsbereich regional fixiert, untersucht nur den Zeitraum bis ca. 1970 oder beschränkt sich auf die synoptische Darstellung musikdidaktischer Konzeptionen. Methodisch bewegen sich diese Arbeiten in eher traditionellen Bahnen: Musikpädagogische Ansätze und Entwicklungen werden immanent, d.h. ideengeschichtlich aus der fachinternen Diskussion heraus oder als Ereignisgeschichte des Faches dokumentiert und interpretiert. Musikpädagogische Geschichtsschreibung vermittelte bisher häufig den Eindruck, als verlaufe die Entwicklung des Faches autonom.

Demgegenüber verfolgt die hier vorgelegte Forschungsarbeit Martin Webers einen anderen Weg. Sie geht von der Hypothese aus, dass auf dem Hintergrund der Bildungsreform in der Zeit von ca.

1965-1973 sich in der Musikpädagogik der Bundesrepublik Deutschland ein radikaler Wandel vollzog. Diesen Wandel, seine Ausprägungen und Hintergründe mit Blick über die Fachgrenzen hinaus aufzuzeigen ist Hauptziel der Untersuchung. Mit der Konzentration auf die Hauptphase der Bildungsreform ist auch bei der Überfülle des Materials eine Eingrenzung der Primärquellen möglich, die aus praktikablen Gründen eben diesem prägenden Zeitraum entstammen. Neben dem historiographischen Teil stellt sich diese Forschungsarbeit als weiteres, gleich wichtiges Ziel, Anschluss in der Untersuchungsmethode an neue Methoden der Historischen Pädagogik, der historischen Bezugswissenschaften und der Kritischen Diskursbeschreibung zu gewinnen.

Aus diesen Prämissen ergeben sich drei Arbeitsschwerpunkte: Impulse und Forderungen zur Methode der Geschichtsschreibung im Fach Musikpädagogik, Darstellung des zeitgeschichtlichen Hintergrunds im Untersuchungszeitraum, Rekonstruktion des musikpädagogischen Diskurses und seiner Beeinflussungen anhand der Primärquellen.

Die Abkehr von der Auffassung, Musikpädagogikgeschichte sei autonom erfassbar, macht die Erweiterung des Forschungsgegenstandes notwendig: Es musste für die gestellte Thematik eine Strukturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland einbezogen werden, die jedoch noch nicht vorlag und auf deren Hintergrund auch die Bildungsreform verständlicher wird. Ansätze dazu hat die Forschungsarbeit Martin Webers mit geleistet und mit den vierzehn Strukturbündeln, den Knotenpunkten der Veränderungsprozesse, den politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und mentalen Hintergrund zu erfassen versucht.

Aus der Vielzahl der Quellen, bei denen auch weniger bekannte Autorinnen und Autoren gleichwertig einbezogen wurden, prägen sich Diskursfelder aus, die im musikpädagogischen Diskurs zur Zeit der bundesdeutschen Bildungsreform eine wesentliche Rolle spielten: Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftsorientierung, Begabungsbegriff, Ideologiekritik, Gesellschaftsorientierung, Reformprozess, demokratischer Kulturbegriff und Autonomie des Schulfaches sowie das Verhältnis zu den Traditionen.

Die Forschungsarbeit Martin Webers beschreibt historiographisch eine Zeit des Umbruchs, deren Impulse noch heute in der Diskussion um Bildung, Bildungspolitik und in der Theoriediskussion der Musikpädagogik nachwirken. Die ermittelten Diskursfelder haben auch heute noch eine hohe Aktualität. Beim Lesen wird sich dieser Forschungsbericht als erklärender Rückblick wie auch als wichtiger Impuls zur aktuellen Diskussion erweisen.

Hannover, im November 2005

Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Inhalt

Vorwort 13

1. Anmerkungen zu einer Historischen Musikpädagogik 17

1.1 Zum Forschungsstand der historischen Musikpädagogik im gewählten Untersuchungszeitraum 19

1.2 Historische Musikpädagogik: Legitimation, Fragestellungen und Methoden 69

1.3 Anregungen aus den Nachbardisziplinen 83
1.3.1 Allgemeine Geschichtswissenschaft 83
1.3.2 Historische Pädagogik 135

1.4 Konsequenzen für das Forschungsprojekt 167

2. Zeitgeschichtliche Strukturen und deren Konkretion in der Bildungsreform 181

2.1 Politische, ökonomische, soziale, kulturelle und mentale Strukturen und Prozesse: 14 Strukturbündel 183
2.1.1 Zäsuren 183
2.1.2 Die ıÜberanstrengung der Politik„: Globalsteuerung, Bürokratisierung und technokratisches Denken 187
2.1.3 Das allmähliche Ende des langen Booms 194

2.1.4 Die ıgescheiterte Erwartungsrevolution„: von der Reformeuphorie zum Krisenmanagement 199
2.1.5 Desintegrationsprozesse 203
2.1.6 Generationen, Generationswechsel und Generationenkonflikte 207
2.1.7 Die Kontinuität des Protestes: von der Ostermarschbewegung bis zu den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre 214
2.1.8 Politischer Kulturwechsel 228
2.1.9 Theorieboom und Irrationalismen 231
2.1.10 Polarisierungen 236
2.1.11 Demokratische Kultur 239
2.1.12 Wertewandel 246
2.1.13 Labile Mentalitäten 260
2.1.14 Tendenzwende 263

2.2 Die Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland 271
2.2.1 Chronologie der Bildungsreform 272
2.2.2 Die Legitimation der Bildungsreform 282
2.2.3 Soziologie der Schulreform 286
2.2.4 Die Bildungsexpansion 293
2.2.5 Die Reformprogramme in ihren Grundgedanken 302
2.2.6 Die ıinnere„ Reform 323
2.2.7 Die ıäußere„ Reform 340
2.2.8 Pädagogische Konzepte 346
2.2.9 Bildungsforschung 359
2.2.10 Bildungspolitik 364
2.2.11 Bilanz der Bildungsreform 371

2.3 Zusammenfassung und Hypothesenbildung: Prognosen über die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung 379

3. Musikpädagogische Theoriebildung 1965-1973 389

3.1 Anmerkungen zum verwendeten Begriff ıMusikpädagogische Theoriebildung„ 389

3.2 Konsequenzen für das weitere Vorgehen 407
3.2.1 Anmerkungen zur Quellenauswahl 407
3.2.2 Gliederung der Diskursfelder 410

3.3 Argumentationsfelder des musikpädagogischen Diskurses 413
3.3.1 Verhältnis Theorie-Praxis 413
3.3.2 Wissenschaftsorientierung 418
3.3.3 Begabungsbegriff 451
3.3.4 Ideologiekritik 454
3.3.5 Gesellschaftsorientierung 473
3.3.6 Reformprozess 485
3.3.7 Demokratischer Kulturbegriff 503
3.3.8 Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu den Traditionen 509
3.3.9 Fazit 537

4. Gesamtfazit 549

Literatur 561

Vorwort

Für die Theoriebildung in der bundesdeutschen Musikpädagogik im Zeitraum von 1965-1973 gibt es bisher noch keine Untersuchungen, die eine umfangreiche Erfassung und systematische Auswertung des reichlich vorhandenen Quellenmaterials in Angriff genommen haben. Äußere Faktoren wurden bei den bisherigen Beschreibungen musikpädagogischer Entwicklungen nur am Rande erwähnt. Mit dem Hinweis auf dieses Defizit ist gleichzeitig das Hauptanliegen dieser Arbeit formuliert. So sollen in dieser Arbeit bestimmte musikpädagogische Entwicklungen der Nachkriegszeit konsequent in den Rahmen der allgemeinen politischen, sozialen und kulturellen Geschichte gestellt werden.

Das besondere Interesse am gewählten Zeitraum begründet sich in der Hypothese, dass es um 1970 zum bisher radikalsten Wandel in der Geschichte der Musikpädagogik gekommen ist. Dabei ist vor allem bemerkenswert, dass dieser Wandel eben erst um 1970 und nicht schon kurz nach 1945 stattgefunden hat. Offensichtlich war die konservative Grundstimmung der Ära des Wiederaufbaus (und nicht des Neuaufbaus!) nach 1945 auch für die Schul- und Bildungspolitik maßgeblich und ließ den Wunsch nach musikpädagogischer Neuorientierung kaum zur Entfaltung kommen. Letztlich kann also die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung nach 1945 nur durch die Berücksichtigung eines allgemeingeschichtlichen Kontextes (in dieser Arbeit konkretisiert in der Bildungsreform) befriedigend erklärt werden. Damit verbunden ist die Überlegung, dass die Veränderungen in der Musikpädagogik *eher* als Folge bzw. Reaktion auf politische und pädagogische Reformen und Reformkonzepte zu sehen sind und *weniger* als Ergebnis fachimmanenter Prozesse. Oder mit anderen Worten: Der Wandel in der Musikpädagogik erscheint weniger als Reflex auf die eigene Fachgeschichte sondern vielmehr

als Ausdruck der Eingebundenheit in gesamtgesellschaftliche Strukturen und deren (allmählicher) Veränderung.

Bei der Festlegung der Eckdaten für den Untersuchungszeitraum steht diese Arbeit wie jede historische Untersuchung vor dem Problem, historische Prozesse mit ihrer Vorgeschichte und ihren Nachwirkungen eingrenzen zu müssen. So hat die Festlegung eines Untersuchungszeitraumes immer den Charakter des Künstlichen und des Subjektiven. Der ausgewählte Untersuchungszeitraum dieser Arbeit sollte denn auch als Schwerpunktsetzung und nicht als starre zeitliche Begrenzung verstanden werden. Der abgesteckte Zeitrahmen dient in erster Linie der Auswahl der musikpädagogischen Primärquellen: Für die Untersuchung der musikpädagogischen Theoriebildung werden nur Quellen herangezogen, die im festgelegten Untersuchungszeitraum publiziert wurden. Die beiden Eckdaten markieren die Hauptphase der Bildungsreform.

Zugleich sollen in methodischer Hinsicht mit Hilfe einer gründlichen Aufarbeitung der methodologischen Diskussion der letzten 30 Jahre in der Allgemeinen Geschichtswissenschaft und in der Historischen Pädagogik weiterführende Impulse und Perspektiven für eine Methodik der Geschichtsforschung in der Musikpädagogik aufgezeigt werden. Damit wird versucht, den Anschluss an neuere Forschungsansätze in den historischen Bezugswissenschaften herzustellen und zu konkretisieren.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit: Im ersten Kapitel sollen Impulse und Forderungen für eine Historische Musikpädagogik zusammengefasst werden. In Kapitel 2 soll dann der allgemeine zeitgeschichtliche Hintergrund beschrieben werden, der in der Bildungsreform eine Fokussierung erfährt. Wäh-

rend Kapitel 2 durch die Heranziehung von Sekundärliteratur erarbeitet werden soll, steht Kapitel 3 mit der Untersuchung der musikpädagogischen Theoriebildung ganz im Zeichen einer quellenkritischen Arbeit.

1. Anmerkungen zu einer Historischen Musikpädagogik

Einleitung

In Kapitel 1 sollen die Fragestellung dieser Arbeit und das methodische Vorgehen ausführlich reflektiert werden. Entsprechend dem Anspruch dieser Arbeit, für die historische Forschung in der Musikpädagogik neue Forschungswege aufzuzeigen, fällt dieses Kapitel sehr ausführlich aus. Die ersten beiden Teilkapitel sind im Bereich der Musikpädagogik angesiedelt, die anderen beiden Teilkapitel werfen einen Blick auf verwandte Nachbardisziplinen.

Im ersten Teilkapitel (1.1) soll zunächst der Begriff Zeitgeschichte problematisiert und auf Konsequenzen für die Quellenauswahl untersucht werden. Es folgt eine Durchsicht der Literatur zum gewählten Untersuchungszeitraum. Da es bisher keine umfassende Darstellung der bundesdeutschen Musikpädagogik der 1960er und 1970er Jahre gibt, wird Literatur herangezogen, die sich mit musikpädagogischen Teilaspekten in diesem Zeitraum speziell oder teilweise beschäftigt. Dementsprechend werden die herangezogenen Publikationen nach inhaltlichen Schwerpunkten gruppiert. Mit Hilfe dieses Teilkapitels sollen erste wichtige Aussagen zur bundesdeutschen Musikpädagogik der 1960er und 1970er Jahre thesenartig erfasst werden, mit deren Hilfe der Untersuchungszeitraum dieser Arbeit schon einmal grob skizziert werden soll.

Im zweiten Teilkapitel (1.2) wird die methodologische Selbstreflexion innerhalb der Historischen Musikpädagogik zusammengefasst. Ein erster wissenschaftstheoretischer Diskussionsansatz in diesem Forschungsbereich in den 1970er Jahren erfuhr keine kontinuierliche Fortsetzung, führte aber zu einer verstärkten Sensibilität gegenüber

den gestiegenen historiographischen Anforderungen. Daher soll abschließend der Frage nachgegangen werden, inwieweit diese Anforderungen mittlerweile in der Historischen Musikpädagogik auch zu ersten methodischen Konsequenzen bzw. Innovationen geführt haben.

Dem interdisziplinären Ansatz dieser Arbeit entsprechend erfolgt im dritten Teilkapitel (1.3) eine Untersuchung der geschichtstheoretischen Situation in der allgemeinen Geschichtswissenschaft (1.3.1). Die intensive Diskussion um einen Paradigmawechsel belegt, dass die geschichtstheoretische Diskussion in den letzten 30 Jahren stark in Bewegung gekommen ist. So können auch in methodologischer Hinsicht Innovationen erwartet werden, die für die geplante Arbeit Impulse liefern könnten. Direkt anschließend soll ein Blick auf Entwicklungen innerhalb der Historischen Pädagogik geworfen werden (1.3.2). Es soll untersucht werden, ob und in welcher Form die Historische Pädagogik auf die Veränderungen in der allgemeinen Geschichtswissenschaft reagierte. Da die Historische Pädagogik thematisch im Gegensatz zur allgemeinen Geschichtsforschung eine größere Nähe zur Historischen Musikpädagogik hat, besteht hier die Hoffnung auf möglichst direkt übertragbare methodische Konzepte für die Historische Musikpädagogik.

1.1 Zum Forschungsstand der historischen Musikpädagogik im gewählten Untersuchungszeitraum

Die historische Musikpädagogik beginnt erst allmählich, die jüngere Fachgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg zu erforschen. Dieser Befund mag wenig überraschend sein, auch in der allgemeinen Historiographie hat die Erforschung der deutschen Nachkriegsgeschichte erst in jüngerer Zeit an Dynamik gewonnen. Dies mag gute Gründe haben, gilt doch Zeitgeschichtsforschung als relativ problembelasteter Gegenstand der Geschichtsforschung. Zeitgeschichte kann als ein Sonderfall der Geschichtsschreibung angesehen werden. Die wissenschaftliche Erforschung der ıEpoche 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, die ihrerseits auf allgemeinen Annahmen über den weiteren Verlauf der Geschichte beruhen. Zeitgeschichtliche Forschungen 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. So ist der Zeitgeschichte häufig der Vorwurf einer mangelnden Distanz zum Forschungsgegenstand entgegengehalten worden. Die Zeitgeschichtsforschung leidet einerseits unter einem spezifischen Quellenmangel, der das Resultat von Archivsperrfristen und in letzter Zeit vor allem von Datenschutzbestimmungen ist. Dem steht jedoch in der Regel ein enormes Ausmaß an weiteren schriftlichen Quellen zur Verfügung, so dass die Probleme letztlich weniger in der Suche, sondern in einer begründeten Auswahl liegen. Eine besondere Chance für die Zeitgeschichtsfor-

schung ergibt sich aus der Möglichkeit, in hohem Maße auch mündliche Quellen heranziehen zu können. Allerdings sind die Ergebnisse einer Befragung von Zeitzeugen im Rahmen der ıoral history„ mit Vorsicht zu behandeln, sie bieten sich eher als Ergänzung denn als Ersatz für die Analyse der schriftlichen Quellen an. Das menschliche Gedächtnis bietet keinen vergleichbaren Zuverlässigkeitsgrad wie schriftlich hinterlassene Quellen, persönliche Erinnerungen werden leichter von herausragenden Ereignissen geprägt, während unspektakulär verlaufende, langfristige und kontinuierliche Entwicklungen weniger wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, in dieser Arbeit (zunächst) auf eine ıoral history„ zu verzichten und eine Erforschung des Themas auf Grundlage schriftlicher Quellen durchzuführen. (Becher 1979, 302; Hockerts, 140-160)

Der Übersicht über die musikpädagogische Forschung von 1992 kann man entnehmen, dass diese Entscheidung ganz auf der Linie der bisherigen historischen Forschung liegt, demzufolge die Hälfte aller gemeldeten Arbeiten auf einem ıhistorisch-hermeneutischen„ Ansatz und ein weiteres Drittel auf Archivarbeit beruhen. Neben einigen frauenspezifischen und biographischen Forschungen lassen sich einige wenige autobiographische Versuche verzeichnen, die noch am ehesten einer ıoral history„ im weitesten Sinne zugeordnet werden könnten. (Bastian/Kraemer 1992, 70)

Überblicksliteratur

Bisher existiert zur Geschichte der musikpädagogischen Theoriebildung in den 1960er und 1970er Jahren noch keine umfassende Untersuchung mit einer systematischen Erfassung und Auswertung des reichlich vorhandenen Quellenmaterials. Erste Informationen können allerdings neben der epochenübergreifenden ıGeschichte der Musikerziehung„ *Wilfried Gruhns* einer ganzen Reihe von kürzeren Studien entnommen werden, die im Rahmen von Sammelpublikationen oder als einzelne Aufsätze einen Überblick über größere Zeiträume geben, oder aber sich mit Einzelaspekten beschäftigen. *Wilfried Gruhn* stellt in seiner ıGeschichte der Musikerziehung„ Verbindungen der musikdidaktischen Konzeptbildung zur Curriculumreform der 1970er Jahre und damit zur Bildungsreform her. Seine Auflistung einzelner Konzepte lässt allerdings keinen weiteren Versuch einer genaueren Chronologie oder epochalen Gliederung erkennen, als Orientierungsrahmen dienen einzelne Dekaden. (Gruhn 1993, 301-348) *Gruhn* folgt damit einer Tradition, die durch *Dieter Zimmerschieds* Beitrag im Funkkolleg Musik (ıTendenzen der Musikdidaktik„) geprägt wurde. Auch *Zimmerschied* verzichtete auf eine prägnante Epochengliederung und beschränkte sich unter Einbeziehung eines kurzen Exkurses zur Curriculumreform auf die Beschreibung einzelner Konzepte, wobei die Reihenfolge eine chronologische Abfolge nahe legt, ohne dass dies ausdrücklich thematisiert wird. (Zimmerschied 1978a, 11-34) In diese Tradition können auch Aufsätze von *Brigitta Helmholz* (1995) und *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* (1991) eingeordnet werden. Dasselbe gilt auch für die von *Helmholz* 1996 veröffentlichte Monographie zu musikpädagogischen Konzeptionen nach 1945, in deren Nachwort sie im Rahmen eines Systematisierungsversuches auch eine chronologische Dimension, allerdings ohne eine Epochengliederung, berücksichtigt. (Helmholz 1996, 130-138) Der von *Hans-Christian Schmidt* herausgegebene Sammelband

zur ıGeschichte der Musikpädagogik„ enthält hingegen neben detaillierten Untersuchungen zu einzelnen Konzepten auch historische Querschnitte einzelner Aspekte (Säkularisierung und kulturanthropologische Begründung, Schulbuchkonzeptionen, Musiklehrerausbildung). (H.-Chr. Schmidt 1986) *Ulrich Günther* weist in seinem Aufsatz zur Entwicklung der Schulmusikerziehung vor den Reformen der 1970er Jahre darauf hin, dass der Umbruch in der Musikdidaktik durch jüngere Pädagogen und hauptsächlich an den Pädagogischen Hochschulen sich vollzogen habe und akzentuiert damit generations- und institutionengeschichtliche Erklärungsansätze. (U. Günther 1999, 8) Die Neuinterpretation des Faches Musik als ıwissenschaftsorientierte Schulmusik„ beruhte nach seiner Einschätzung auf dem Aufbau der Musikpädagogik als Wissenschaft, der in der Gründung von Arbeits- und Forschungskreisen und in den neugeschaffenen Möglichkeiten zur Promotion und Habilitation im Bereich der Musikpädagogik sichtbar wurde. Zwischen der so entstehenden wissenschaftlichen Forschung und dem Unterrichtsalltag habe sich jedoch eine zunehmende Distanz gebildet. (10-11)

Weitere Forschungsbeiträge sprechen eine Epochengliederung in der Nachkriegsgeschichte der bundesdeutschen Musikpädagogik an. *Dankmar Venus* bemüht sich in seinem Beitrag zur Geschichte der musikdidaktischen Diskussion ab 1945 um eine Einteilung in drei Epochen. Bezüglich eines Dreiergefüges ıIndividuum · Gruppe · Sache„ kann für die erste Epoche von 1945-1965 ein Prinzip der Gemeinschaftsbildung, die Betonung des ıWir-Aspekts„ konstatiert werden, der den Anspruch der Sache wie des Individuums in den Hintergrund treten lässt. Einzelne Mahner wie *Theodor W. Adorno* und die wachsende Unlust der Schüler gegenüber dem Musikunterricht hätten erst sehr allmählich Zweifel geweckt; Venus sieht zunächst nur Keimzellen einer umfassenden Neubesinnung. (Venus 1984, 146-147) Eine Verlagerung vom ıWir„ zum ıEs„ und damit eine

zunehmende Sachorientierung prägte nach *Venus* die zweite Epoche von 1965-1977. Wissenschaftsorientierung und eine ıAusfächerung der Sache Musik„ auch unter musiksoziologischen und musikethnologischen Vorzeichen gingen einher mit einem beträchtlichen pädagogischen Optimismus und einer Fortschrittseuphorie. In einer Dritten Epoche ab 1977 wandelt sich dieser Optimismus in zunehmenden Skeptizismus, die zunehmende Aufmerksamkeit für das Individuum führen in der Musikpädagogik zu einer Betonung therapeutischer Aufgaben. Selbstverwirklichung, spontanes Erleben, intuitives Erfahren sind nun Bestandteile eines neuen Schlagwortkatalogs. Im Angesicht dieser Befunde sieht Venus das Phänomen der Überreaktion auf die jeweils festgestellten Defizite und erhofft sich für eine zukünftige Musikdidaktik ein möglichst ausgewogenes Verhältnis des Gefüges Individuum - Gruppe - Sache. (148-151)

Hildegard Krützfeldt-Junker spricht in ihrem Rückblick von drei ıGenerationen„ musikpädagogischer Theorien, die der ursprünglich dominierenden musischen Bewegung folgten.

- Die Generation ab 1955 ist nach ihrer Meinung durch die ıHinwendung zum musikunterrichtlichen Intellektualismus„ und durch eine ıemotionsfreie Vermittlung von Unterrichtsgegenständen„ geprägt. Die charakterliche und moralische Formung des Menschen als Unterrichtsziel wird zugunsten einer ıOrientierung in der Welt der Musik„ abgelöst.
- Die zweite Generation sei Mitte der 1960er Jahre im Zusammenhang mit Lehrplanrevisionen entstanden und sei von Schlagworten wie Informationstheorie, Kommunikationstheorie oder Auditiver Wahrnehmungserziehung gekennzeichnet gewesen.

- Eine dritte Generation musikpädagogischer Theorien habe sich auf der Basis lernzieltheoretischer Überlegungen entwickelt. Sie wird von der Autorin nicht datiert, müsste aber mit einer gewissen Logik in die 1970er Jahre eingeordnet werden. Typisch für diese Generation ist die Ableitung musikspezifischer Lernziele aus allgemeinen Lernzielen. (Krützfeldt-Junker 1978, 24)

Werner Krützfeldt differenziert in seinem Eröffnungsvortrag der Bundestagung des AfS 1978 in Schlüchtern vier Phasen der musikpädagogischen Entwicklung in den 1960er Jahren:

- In den frühen 1960er Jahren könne man von einer ımethodischen Phase„ sprechen. Die Hinwendung zur modernen Musik sei mit einer Adaption der Kompositionstechniken unter handwerklichen Aspekten verbunden gewesen.
- In einer folgenden Phase der ıpuristischen Rigidität„ sei rituelles Beiwerk des Musikunterrichts abgeworfen, das Singen in Frage gestellt und ein Fach mit definierbaren Inhalten und Lernzielen entworfen worden.
- Eine sich anschließende ıdidaktische Phase der Nachkriegsmusikpädagogik„ habe sich um eine Herauslösung aus ausschließlich musischen oder künstlerischen Bezugsfeldern bemüht, um eine wissenschaftliche Musikpädagogik aufzubauen.
- In den späten 1960er Jahren habe sich schließlich die Forderung durchgesetzt, Musik als soziales Phänomen und damit die Musik in ihren gesellschaftlichen Bezügen stärker zu beachten. (Krützfeldt 1979, 14-15)

Diese Veränderungen des Selbstverständnisses des Faches haben nach *Krützfeldts* Einschätzung nach außen hin keinerlei Wirkung gehabt. Die Veränderungen hätten in der Öffentlichkeit und in der Kulturpolitik eher Kritik hervorgebracht, die sich in vier Formulierungen zusammenfassen ließen: ıes wird zu wenig gesungen„, ıes wird zu wenig Musik gemacht„, ıes wird zu wenig gute Musik gemacht oder gehört„, ıes wird ein zu wissenschaftlicher Unterricht gegeben„. Auf diese weit verbreitete musische Orientierung in der Öffentlichkeit habe die Musikpädagogik mit der Kreation eines ımusisch-kulturellen„ Bildungsbegriffes reagiert, der aber weniger als ein fachwissenschaftlich sauber definierter denn als politischer Begriff verstanden werden sollte, der durch seinen Charakter als Sammelbegriff die unterschiedlichen Interessen verbinden und zufrieden stellen sollte. Mit dieser Strategie sei die Musikpädagogik allerdings in das Dilemma geraten, einen Erwartungs- und Anspruchshorizont zu formulieren, der nur schwer realisierbar sein dürfte und dementsprechend schnell Frustrationen hervorrufen könnte. (16-23)

In einer Untersuchung aus jüngerer Zeit vergleicht *Eva Meidel* unter dem Aspekt der Schülerorientierung zehn verschiedene musikdidaktische Konzeptionen, von denen acht aus den 1960er und 1970er Jahren stammen. Ausgehend von der Planungstheorie von *Wolfgang Schulz* wird die unterrichtliche Kommunikation als didaktisches Dreieck dargestellt, das aus dem thematischen, dem personalen und dem sozialen Aspekt besteht (Sache-Person-Gruppe). Wesentliches Ziel eines emanzipatorisch relevanten Unterrichts sei die Herstellung einer Balance zwischen diesen drei Aspekten. (Meidel, 37-38) Aus diesen drei Aspekten der Planungstheorie entwickelt *Meidel* ihr Beurteilungsraster, mit dem sie den Vergleich durchführt. (87) Hinsichtlich einer Epochengliederung lassen sich dieser Arbeit einige interessante Aussagen entnehmen. *Meidel* geht von der These aus, dass die historische Entwicklung nach 1945 zu einer zweifachen Schwer-

punktverlagerung geführt habe: die Betonung des Gruppenaspekts sei in den frühen 1970er Jahren einer verstärkten Objektorientierung gewichen. Die aus der Vernachlässigung der personalen Dimension resultierende Inbalance habe dann Mitte der 1970er Jahre unter dem Motto einer Humanisierung des Unterrichts zu einer Hinwendung zur subjektiven Komponente geführt. (16) Diese Aussagen findet *Meidel* durch ihre Untersuchung bestätigt. Den drei Komponenten Gruppe, Objekt und Subjekt werden die verschiedenen musikdidaktischen Konzepte zugeordnet. (350) Hinsichtlich einer historisch ablaufenden Schwerpunktverlagerung kommt *Meidel* jedoch zu Präzisierungen und Differenzierungen. Das Postulat Schülerorientierung erfährt seine musikdidaktische Ausformung in einer Zeitspanne von zehn Jahren. Dabei lässt sich schon für die erste Hälfte der 1970er Jahre eine erste Phase einer ıbegrifflich-phänomenologisch-postulativen Annäherung„ feststellen, zu der ein einzelner Ansatz einer ıbegründungstheoretischen Verargumentierung„ hinzukommt. Ab Mitte der 1970er Jahre stellt *Meidel* dann eine Phase der ımethodischen Entfaltung des Postulats Schülerorientierung„ fest. Diese Phasen stellen nach Ansicht *Meidels* nicht nur einen historischen Verlauf, sondern auch eine qualitative Steigerung dar. (360-362) Ausdrücklich weist *Meidel* darauf hin, dass die zunehmende Subjektorientierung in der Musikdidaktik kein isolierter fachdidaktischer Prozess ist, sondern in ein komplexes Beeinflussungsfeld allgemeindidaktischer Entwicklungen und interdisziplinärer Impulse eingebettet ist. In diesem Zusammenhang verweist sie auf anthropologische und psychologische Erkenntnisse, auf gesellschaftskritische allgemeine Unterrichtstheorien und auf die Schulpolitik. Letztlich könne der Subjektivierungsprozess in der musikpädagogischen Konzeptionsbildung als ıein typisches fachdidaktisches Beispiel der sogenannten Alltagswende in der Pädagogik interpretiert werden„. (363-379)

Konzeptbildung in den 1960er und 1970er Jahren

Die beiden ausführlichsten Publikationen zur Geschichte der Musikpädagogik in den 1970er Jahren liegen in einer Monographie *Wilhelm Torkels* und in einer von *Fred Ritzel* und *Wolfgang Martin Stroh* herausgegebenen Sammelpublikation vor. *Wilhelm Torkel* geht in seiner Untersuchung musikdidaktischer Konzeptionen von 1968-1977 über eine auflistende Beschreibung der Konzepte unter ihren traditionellen Bezeichnungen hinaus und führt eine vergleichende Analyse der nach einzelnen Persönlichkeiten geordneten didaktischen Konzepte unter acht Untersuchungskriterien durch. Die ersten vier Untersuchungskriterien bestehen aus den musikalischen Verhaltensfeldern Rezeption (Allgemein, aus einzelnen Bereichen), Komposition, Re-Komposition und Reflexion (Musik allgemein, ein Musikstück betreffend). Dieser Untersuchung schließt sich eine Kritik der Konzepte unter weiteren vier Gesichtpunkten an:

> „1. Zum gesellschaftlichen Verständnis des Autors.
> 2. Darstellung der didaktischen Grundlinie.
> 3. Widersprüche und mangelnde Begründungen.
> 4. Das Verhältnis zu den technischen Medien." (Torkel 1981, 26)

Die Untersuchung, die sich an vorliegenden Musikdidaktikbüchern orientiert, wird in einem weiteren Teil durch einen Vergleich über die Behandlung des Liedes innerhalb der einzelnen Didaktiken konkretisiert und endet in einer Gegenüberstellung eigener Unterrichtsversuche mit den Schwerpunkten Re-Komposition und Komposition. Daran wird deutlich, dass es sich bei der Veröffentlichung *Torkels* nicht um eine rein historische Untersuchung handelt, sondern auch um den Versuch einer Weiterentwicklung der untersuchten Konzepte, wobei eine relativ unvermittelte Gegenüberstellung mit einer eigenen Konzeption hergestellt wird, die sich in einer verstärkten Schülerori-

entierung und einer Verzahnung der vier oben genannten musikalischen Verhaltensfelder kennzeichnen lässt. (18-25)

Mit einer Sammelpublikation ziehen die Herausgeber *Fred Ritzel* und *Wolfgang Martin Stroh* eine kritische Bilanz der 1970er Jahre. Mit einer Kombination von Interviews, autobiographischen Rückblicken und Forschungsbeiträgen zu verschiedenen Einzelaspekten sollen vor allem die unterrichtspraktischen Folgen der Reformkonzeptionen der frühen 1970er Jahre untersucht und dabei schwerpunktmäßig die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtswerk ıSequenzen„ aufgearbeitet werden. Den Autoren wurden von den Herausgebern einige Begriffspaare genannt, mit deren Hilfe die Beiträge strukturiert werden sollten:

> ı- von der kritischen zur musischen Pädagogik?
> - von der Parteilichkeit zum Pluralismus in der Musikpädagogik?
> - vom Hören zum Machen im Musikunterricht?
> - von der Avantgarde zur Popmusik?
> - von der Kommunikation zur Selbstverwirklichung?
> - von Musik als sozialer zu Musik als individueller ÷Tatsache' ?„
>
> (Ritzel/Stroh 1984, 11)

Die Auswahl der Befragten war nach Auskunft der Herausgeber bewusst nicht repräsentativ, sondern umfasste nur Lehrer, die über konkrete praktische Erfahrungen mit Reformkonzeptionen (ıSequenzen„) besaßen.

> ıInsofern ist der vorliegende Sammelband eine kritische Reflexion der Musikpädagogik der 1970er Jahre aus einer bestimmten Sicht, die aber deshalb gewichtig ist, weil sie von ÷innen' kommt und tatsächlich biographisch, persönlich vermittelt ist. Die Parteilichkeit sollte der Kritik mehr Gewicht verleihen.„ (16)

Trotz der Einbeziehung mündlicher Quellen genügt diese Publikation noch nicht den methodischen Bedingungen einer ıoral history„. Selbst wenn man das oben beschriebene Auswahlkriterium akzeptiert, so muss die empirische Basis als zu schmal angesehen werden. Vor allem aber werden die Resultate der Befragungen nicht quellenkritisch aufgearbeitet, sondern lediglich als Dokumentation den Forschungsbeiträgen gegenübergestellt.

Der Sammelpublikation lassen sich wichtige Grundgedanken entnehmen, auf die die zukünftige Forschung Bezug nehmen muss. Die Musikpädagogik der 1970er Jahre zeichnet sich nach Meinung der Herausgeber durch eine Produktion von Utopien, Vorbildern und Hypothesen für die Zukunft aus, die zumindest phasenweise die Berücksichtigung der musikunterrichtlichen Realität vernachlässigte. Zehn Jahre später lässt sich demgegenüber eine ıpragmatisch-integrative Tendenz„ erkennen, innerhalb derer ımittlere„ Theorieentwürfe zwar flexibler auf den genau beobachteten Alltag reagieren, aber kaum noch die Fähigkeit zur Kritik und zur Verbesserung des Bestehenden haben. (9) Die Ursachen für den allgemeinen bildungspolitischen Rückzug von den Reformkonzeptionen der frühen 1970er Jahre werden von den Herausgebern vor allem in gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen gesehen. Und so wehren sie sich gegen die Feststellung, dass das in den ıSequenzen„ konkretisierte Konzept einer ıAuditiven Wahrnehmungserziehung„ gescheitert sei, dafür habe es einfach zu viele Spuren in modernen musikpädagogischen Konzeptionen hinterlassen.

> ıDas von Ulrich Günther und Mitarbeitern gegen Ende der 1960er Jahre entwickelte und im Lehrbuch ÷Sequenzen' dargestellte Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung ist sicherlich viel zu vielschichtig und viel zu politisch, als dass es heute als schlichtweg an sich selbst ÷gescheitert' bezeichnet werden könnte: Einerseits war dies Konzept zu sehr ein Kind seiner Zeit; sein scheinbares ÷Veraltern' muss vielleicht auch darin gesehen werden,

dass es 10 Jahre später nicht mehr in die herrschende politische Landschaft passt.„ (10)

Dieser Überzeugung folgend verweisen die Herausgeber auf die institutionellen Hemmnisse, die der Arbeit mit Reformkonzepten im Weg gestanden hätten, und nennen in diesem Zusammenhang die mangelhafte materielle und personelle Ausstattung, ökonomisch bedingte Finanzierungsengpässe und eine Erstarkung konservativer Kräfte. (14)

Als maßgeblich für den musikdidaktischen Wechsel sieht *Martin Geck* die Einführung der Gesamtschule an. Durch sie geriet das Schulfach Musik unter einen erheblichen Legitimationszwang, der die offizielle Musikpädagogik offenbar unvorbereitet traf, obwohl schon die Saarbrückener Rahmenvereinbarungen zur Oberstufenreform 1960 (Abwählbarkeit von Musik auf der Oberstufe) ein Alarmzeichen waren. Erst 1970, als es nach Meinung *Gecks* schon fast zu spät ist, wird das Thema Bildungsreform mit Hilfe einer Bundesschulmusikwoche aufgegriffen. Bezeichnenderweise werden nun in der musikdidaktischen Neuorientierung Lernziele für den Musikunterricht nicht aus fachlicher Notwendigkeit, sondern unter Bezugnahme auf die Bildungsreform begründet. Dabei kommt es nach *Geck* zu einem ıÜberschuss an Engagement„, da musikpädagogische Zielformulierungen in ihrer Infragestellung der traditionellen Kultur und Gesellschaft weit über die Mehrheitsmeinung des Bildungsrates hinausgingen, was wohl als Versuch einer kollektiven und persönlichen Vergangenheitsbewältigung verstanden werden müsse. Die radikalen Forderungen der Studentenbewegung hätten ganz offensichtlich ein Ventil für den Leidensdruck geboten, unter dem viele Musiklehrer und Musikdidaktiker gestanden hätten. (Geck 1984, 20-24) *Volker Schütz* sieht in der Konzentration der Musikpädagogik auf den alltäglichen Unterricht sowie auf emotionale und

motorische Lernziele in den späten 1970er Jahren einen Durchbruch restaurativer Ansätze, ein Anknüpfen an Lernziele der frühen 1960er Jahre. Vor diesem Hintergrund warnt *Schütz* vor der Gefahr, dass die sich entwickelnde Rockmusikdidaktik vor den Karren neomusischer Prinzipien gespannt werden könnte. In diesem Fall sei die Schaffung einer neuen Art von ıSchulmusik„ zu befürchten, das Musizieren von Rockmusik degeneriere zu einer ıhohlen Beschäftigungstherapie„. (Schütz 1984, 68-69+72-73)

Neben der Sammelpublikation von *Ritzel*/*Stroh* können Informationen zur Entwicklung der Musikpädagogik in den 1960er und 1970er Jahren weiteren Einzelaufsätzen entnommen werden. In seinen Anmerkungen zum Stand der musikpädagogischen Theoriebildung gibt *Eckhard Nolte* einen Überblick über die Ergebnisse der jüngeren Fachgeschichte. Auch für ihn verstärkt äußerer Druck, vor allem die Saarbrückener Rahmenvereinbarung der Kultusminister von 1960, das Neudurchdenken der musischen Erziehung. Vor allem die traditionelle Lieddidaktik gerät in den Hintergrund, die aufkommende Curriculumforschung und die Wissenschaftsorientierung bei der Entwicklung musikdidaktischer Konzepte führen zu einem Infragestellen des überkommenen Musikbegriffs. Kommunikationstheoretische Überlegungen, die Rezeption eines dynamischen Begabungsbegriffs und neue Sozialisationstheorien führen zu neuen musikpädagogischen Konzepten vor allem für die Gesamtschule. (Nolte 1985, 40) Die Neuansätze zur Begründung des Musikunterrichts werden nach *Nolte* durch drei Kerngedanken geprägt:

- *Adornos* musiksoziologische These von der Veränderung der musikalischen Umwelt durch die elektroakustischen Medien führte zu der musikpädagogischen Einsicht, den Schüler zur Bewältigung seiner akustisch-musikalischen Umwelt befähigen zu müssen. Dies erfordert nach *Hartmut von Hen-*

tig eine Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, des Wahrnehmungsgenusses und der Wahrnehmungskritik. Obwohl dies zunächst nicht in Widerspruch zur Musischen Erziehung steht, wird doch nun abweichend statt der Bedrohung der musikalischen Kultur die Bedrohung der individuellen Entscheidungsfreiheit und Gefahr ästhetischer Normierung des Individuums betont.

- In der Forderung nach einer wissenschaftsorientierten Schule sieht *Nolte* einen zweiten Kerngedanken. In enger Verbindung mit dem exemplarischen Prinzip und der Theorie einer formalen Bildung werden in einem wissenschaftspropädeutisch orientierten Fach Musik Lerninhalte in enger Anlehnung an die Fachwissenschaft und die Erlernung wissenschaftlicher Methoden als Lernziel formuliert.
- Ein dritter Kerngedanke legitimiert Musikunterricht als Beitrag zur individuellen Entfaltung und Selbstverwirklichung des Lernenden. Musik als Medium der Kommunikation sei ein geeignetes Mittel zur Förderung sozialer Verhaltensweisen. Gemüts- und persönlichkeitsbildende Argumente spielen in diesen neueren Ansätzen hingegen keine Rolle mehr. (41-44)

Weitere Veränderungen innerhalb einer erneuerten Musikdidaktik sieht *Nolte* in einer Akzentverschiebung bei den fachspezifischen Unterrichtszielen. Es kann seiner Meinung nach eine Reduzierung des praktischen Musizierens zugunsten einer Förderung auditiver und kognitiver Fähigkeiten festgestellt werden. Charakteristisch sind des Weiteren operationalisierte Lernzielbeschreibungen und deren Einordnung in musikalische Verhaltensfelder und Taxonomien. Die dominierende Wissenschaftsorientierung brachte eine starke Hinwendung zu kognitiven Unterrichtsmethoden mit sich, dementspre-

chend wurden fachwissenschaftliche Methoden (Werkanalyse, Polaritätsprofil), allgemeine Unterrichtsmethoden und methodische Leitgedanken (Gruppenunterricht, Projekte, entdeckendes Lernen) in den Musikunterricht eingebaut. (44-47 + 50)

Mit Hilfe des Zeitgeist-Begriffs versucht *Walter Gieseler* die 1970er und 1980er Jahre in ihrer Unterschiedlichkeit zu charakterisieren. Er plädiert dabei mit Nachdruck für eine faire Beurteilung der so oft kritisierten 1970er Jahre und spricht in diesem Zusammenhang von grandiosen Missverständnissen. Bedauerlicherweise würden viele Musikpädagogen diese Zeit mit einer traditionellen ‚Entweder-Oder-Maxime" beurteilen und damit übersehen, dass viele zeitgenössische Äußerungen von dem Bemühen um Differenzierung und Ausbalancierung der Gegensätze geprägt seien. Die einseitige Betonung der Rationalität könne der Musikpädagogik kaum zum Vorwurf gemacht werden, eher schon trage die Schulbürokratie mit ihrer Reglementierung des Abiturs eine Schuld für gewisse Einseitigkeiten im Musikunterricht. (Gieseler 1991, 36-38) Das Grundproblem sieht *Gieseler* jedoch in einem falschen Wissenschaftsbegriff, der zu einer verhängnisvollen Verabsolutierung wissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse geführt habe.

> ‚Wissenschaft ist [...] als Haltung angesichts der Welt zu verstehen und ist nicht etwas, das als 'Sache an sich' Geltung verlangen kann. Wissenschaftliche Methoden haben sich also am Gegenstand zu bewähren und nicht umgekehrt." (39)

Gieseler äußert in diesem Zusammenhang den Verdacht, dass der Grund für diese Fehlentwicklung in einer verfälschenden Instrumentalisierung von Wissenschaft zu suchen sei: mit Hilfe des Wissenschaftsbegriffes ließen sich Behördenvertreter, Kollegen anderer Fächer und die Öffentlichkeit in den 1970er Jahren am leichtesten von der Bedeutung des Schulfaches Musik überzeugen.

> ‚Wissenschaftlichkeit als Alibi: Hier ist die Wurzel des Verdrusses an ‚Verwissenschaftlichung' zu suchen und nicht in der musikpädagogischen Forschung selbst." (40)

1977/78 deutet sich nach *Gieseler* ein Umschwung in der Musikpädagogik an, der durch Formulierungen wie ‚humane Schule", ‚Musik als Lebenshilfe" oder ‚Mut zur Erziehung" deutlich wird. Obwohl in der musikpädagogischen Diskussion der frühen 1980er Jahre noch allgemein an einem Streben nach Balance festgehalten wurde, lasse sich unter den Musiklehrern eine der allgemeinen gesellschaftlichen Verunsicherung entsprechende Resignation oder Verzweiflung feststellen, die sich in einer Flucht in postmoderne Beliebigkeit und einem allgemeinen laissez-faire ausdrücke. (40-41) Insgesamt sei für die Musikpädagogik der 1980er Jahre eine zunehmende Ambivalenz feststellbar, neue musikpädagogische Zeitströmungen wie Schülerorientierung seien in ihrer Zweiseitigkeit positiv wie auch negativ interpretierbar. *Gieseler* befürchtet in seinem Resümee einen erneuten ‚Kniefall" der Musikpädagogen vor neuen Moden und plädiert nachhaltig für ein verstärktes Balance-Denken:

> ‚Insofern gibt es, objektiv gesehen, auch einen neuen Zeitgeist, der die 1970er und die 1980er Jahre verschieden prägt. [...] Dieser sucht den geringsten Widerstand, hat Angst vorm Denken; denn das Feuer des Denkens tut weh, es ist anstrengend. Man verfällt den modischen Einseitigkeiten wie gehabt: Nur noch Gefühl, nur noch Irrationalität, nur noch Gefälligkeit und Anbiederei, nur noch Zerstreuung. Es ist anzunehmen, dass viele Musiklehrer, obwohl sie ihrem Gewissen nach gern anders handeln würden, hier aus Mutlosigkeit einfach nachgeben und laissez-faire spielen." (44)

Eckhard Nolte weist in einer vergleichenden Studie auf die unübersehbaren Parallelen in der theoretischen Substanz der beiden musikpädagogischen Reformen dieses Jahrhunderts hin. Er will dabei seine Gegenüberstellung einiger zentraler Theoreme als Anregung

für einen notwendigen ausführlichen Vergleich verstanden wissen. Eine erste Gemeinsamkeit kann in der ıAblehnung einer streng fachautonom ausgerichteten musikdidaktischen Konzeption„ gesehen werden. Die von einem traditionsüberwindenden Pathos geprägten Aussagen der 1970er Jahre verdecken dabei, dass die Forderung nach einem Durchbrechen traditioneller Fächergrenzen schon in den 1920er Jahren gestellt wurde. Auch bei der Begründung dieser Forderung vermag *Nolte* keinen entscheidenden Unterschied festzustellen und äußert in diesem Zusammenhang den Verdacht eines bloßen terminologischen Austausches. Am ehesten ließen sich noch Unterschiede zwischen den Begriffen ıGemeinschaft„ und ıGesellschaft„ feststellen: sei mit dem ersten Begriff eher Musik als ein die Kulturgemeinschaft vereinendes Medium zu verstehen, würde beim zweiten eher die Heterogenität von Gesellschaft betont, Musik dementsprechend ımehr in ihrem gruppenspezifischen Charakter sowie in ihrer Verflechtung in ökonomische, politische u. ä. Interessen„ betrachtet. (Nolte 1978, 38-39)

Auch bezüglich des Vorwurfs einer Tradierung überkommenen musikalischen Kulturguts sind die Gemeinsamkeiten größer als die Unterschiede. Während jedoch die Musikpädagogik der 1920er Jahre noch im Kulturerbe die Basis für eine künftige Entwicklung sah, gab es in den 1960er Jahren eine radikale Abkehr von kulturellen Traditionen, die allerdings nicht durch die Schaffung eines klaren wünschenswerten Zukunftsentwurfes kompensiert wurde. Übereinstimmungen sieht *Nolte* in den wissenschaftlichen Grundlagen und verweist in diesem Zusammenhang auf auffällige Parallelen bei der Einteilung in Hörweisen oder bei einer prozessorientierten bzw. energetischen Musikauffassung. (39-41) *Nolte* schließt seine Untersuchung mit der Bemerkung, dass Vergleichsstudien dieser Art geeignet seien, die ıfast zum Fetisch gewordene Kategorie des Ù Neu-

en'„ zu relativieren, die den Blick auf musikpädagogische Kontinuitäten trübe:

> ıWie die vorstehenden, anhand einiger Beispiele vorgenommenen Gegenüberstellungen zu erkennen geben, ist schwerlich zu leugnen, dass in zentralen Theoremen der neueren musikpädagogischen Theoriebildung ungeachtet ihres Ausgangspunkts - nämlich der Kritik am tradierten, reformpädagogisch geprägten Konzept von Musikunterricht · reformpädagogische Elemente unter neuem Etikett überdauern. Aus dieser Feststellung den Vorwurf eines nicht immer voll entwickelten musikpädagogischen Bewusstseins hinsichtlich der eigenen theoretischen Substanz der Vergangenheit herzuleiten, wäre gewiss nicht abwegig.„ (41)

Mit Hilfe eines Rückgriffs auf klassische Bildungstheorien versucht *Werner Jank*, verschiedene musikdidaktische Konzepte im Hinblick auf ihre Haltung gegenüber materialen und formalen Bildungstheorien zu untersuchen. Dabei können die kunstwerkorientierte Didaktik *Michael Alts* eindeutig einer materialen und die ıErfahrungserschließende Musikerziehung„ *Rudolf Nykrins* eindeutig einer formalen Bildungstheorie zugeordnet werden. 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 ıUnterrichts- und Methodenkonzept„ anzusehen sei. (Jank 1989, 51-52) Doch auch den Konzepten einer ıIntroduktion in Musikkultur„ (*Antholz*), einer ıAuditiven Wahrnehmungserziehung„ und der ıDidaktischen Interpretation von Musik„ (*Ehrenforth, Richter*) muss ein Überwiegen des materialen Aspekts trotz ihrer ausdrücklichen Vermittlungsbemühungen bescheinigt werden. Mit Hinweis auf den Bildungsbegriff der klassischen Bildungstheoretiker fordert *Jank* von zukünftigen musikdidaktischen Konzepten eine echte dialektische Vermittlung von Subjekt und Objekt. (56)

Heinz Antholz setzte sich in einem Vortrag auf der Düsseldorfer Bundesschulmusikwoche 1976 mit der Frage auseinander, ob man mittlerweile von einer Revision der Reformen sprechen müsse. Zweifellos sei eine Ernüchterung angesichts der Reformgrenzen bzw. Reformdefizite eingetreten, trotzdem dürfe nicht von einer Revision oder Tendenzwende im Sinne einer Umkehr gesprochen werden. Das Bild eines ıPendelrückschlages„ sei unsinnig, da nicht umkehrbare Prozesse stattgefunden hätten. Der Begriff Revision müsse vielmehr im Zusammenhang mit Reklamation, Rehabilitation und Restitution verstanden werden. (Antholz 1976, 25-26) In seinen weiteren Erläuterungen kritisiert *Antholz* an der Curriculumreform den Primat der Lernziele, der leicht zu einer Beliebigkeit der Inhalte führen könnte. Die geforderte Operationalisierung der Lernziele stelle die Frage nach dem Schicksal vieler musikspezifischer Lernziele, die nicht operationalisierbar seien. (27-28) Weitere Schlagworte, mit denen sich *Antholz* kritisch auseinandersetzt, sind die ıRehabilitation der Emotion„, die ıRestitution der Kunst als Kunst„ und die ıRehabilitation des Müßiggangs„. (29ff)

Ursula Boelhauve bemüht sich bei ihrem Vergleich der ıÄsthetischen Erziehung„ *von Hentigs* mit der ıAuditiven Wahrnehmungserziehung„ um die Einbettung eines musikdidaktischen Konzepts in den Kontext der Allgemeinen Pädagogik. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die ıAuditive Wahrnehmungserziehung„ trotz einer Vielzahl von Parallelen mit *von Hentigs* allgemein-didaktischem Ansatz nicht als einfaches Übertragungsmodell verstanden werden könne, da auch einige eigenständig formulierte Theoriebereiche erkennbar seien. Doch trotz dieser eigenständigen Erweiterung sei die Gefahr einer Reduktion der Problemsicht bei der Rezeption nicht vermieden worden, vor allem die radikale Einseitigkeit des Musikbegriffes unter Zurückdrängung musikpädagogischer Traditionen habe hier ihre Ursache. (Boelhauve 1988, 30)

Auch *Erika Funk-Hennigs* bemüht sich um eine vergleichende und kontexteinbindende Analyse musikdidaktischer Konzepte. Zwar berühren ihre Untersuchungen zur Musischen Erziehung nur teilweise den für diese Arbeit ausgewählten Zeitraum, bieten aber in ihrem methodischen Aufbau interessante Anregungen. Der Vergleich der ıMusischen Erziehung„ mit dem Konzept der ıPolyästhetischen Erziehung„ steht dabei weitgehend unter einer fachinternen Fragestellung nach Kontinuität, Neuerung und Rückgriff. Gemeinsamkeiten stellt die Autorin in einer vergleichbaren Kritik an einer technisierten, rationalisierten und entmenschlichten Welt sowie in einer mythischen und kultischen Terminologie fest. Andererseits unterscheidet sich der gesamtkünstlerische Ansatz der ıPolyästhetischen Erziehung„ durch seinen Willen zum Eingriff in den Kulturbetrieb und seine politische Dimension (Marx- und Marcuserezeption) von der in dieser Hinsicht eher passiven und unpolitischen ıMusischen Erziehung„. (Funk-Hennigs 1980, 44-45)

In einem weiteren Aufsatz konfrontiert *Funk-Hennigs* die Musikerziehung mit einer Beschreibung der Musikkultur der 1950er Jahre und fragt nach dem musikpädagogischen Einfluss ıauf die politisch-kulturelle Landschaft„. (Funk-Hennigs 1996, 137) Die Beschreibung der ökonomischen, politischen und kulturellen Situation der 1950er Jahre steht am Beginn der Studie, hier ist nach *Funk-Hennigs* im Gefolge einer Verfestigung gesellschaftlicher Strukturen ein Wiederaufschwung des traditionellen bürgerlichen Konzertlebens festzustellen. Der musikalischen Avantgarde war hingegen nur geringes Interesse vorbehalten, sie verstieß allzu sehr gegen ein vorherrschendes Regenerationsbedürfnis. (138-139) Dieser offiziellen Musikkultur stellt die Autorin in einem zweiten Schritt die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen gegenüber, die von einer starken Spannung zwischen gesellschaftlichen Rollenerwartungen und der Entfaltung

eigener Lebensweltvorstellungen geprägt seien. Die anwachsende Begeisterung für Jazz und Rock'n'Roll stand ganz im Zeichen einer proamerikanischen Welle, brach zentrale Tabus der Zeit und symbolisierte die sogenannte ıHalbstarkenbewegung„. (140) Die Musikpädagogik sah aufgrund ihrer ungebrochenen musischen Orientierung in dieser Entwicklung fast zwangsläufig eine Krise des gesamten Musiklebens und propagierte als Gegenmittel eine intensivierte Laienmusikpflege. Als Resultat dieser Gegenüberstellung von Musikkultur und Musikpädagogik muss der Musischen Erziehung eine ırückwärts gewandte Bildungsideologie„ attestiert werden. Die Musikpädagogik zeigt sich gänzlich unberührt von gesellschaftlichen und musikkulturellen Entwicklungen, in ihrer technikfeindlichen und prüden Grundhaltung negierte sie sowohl die Interessen der Jugendlichen wie durch ihr vorklassisches Musikideal die vieler Erwachsener. (145-150)

Musikpädagogische Institutionen

Im Rahmen einer Institutionengeschichte existieren bereits mehrere Beiträge zur Geschichte musikpädagogischer Verbände, die auch Informationen über die 1960er und 1970er Jahre beinhalten. Der Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) war bereits mehrfach Gegenstand historischer Studien, die allesamt auf der Basis der Berichte von den Bundesschulmusikwochen und den Bundestagungen geschrieben wurden. *Herbert Saß* legt seinen Schwerpunkt auf die Gründungsgeschichte des VDS (1949-71), den *Bernhard Binkowski* mit einer Untersuchung der 1970er Jahre fortsetzte. Beide Autoren verweisen auf die Bedeutung der 1967 erstmals stattfindenden Bundestagungen des VDS, die jeweils zwischen den Bundesschulmusikwochen Themen zur Situationsanalyse und zum bildungspolitischen Engagement erörterten. (Saß 1989, 208) *Binkowski* sieht im Programm der 3. Bundestagung in Bremen quasi das Verbandspro-

gramm der 1970er Jahre. Dort tauchen Fragen zur Gesamtschule, zu den Begriffen Mündigkeit und Kreativität, zu den Aufgaben der Musikpädagogik im Rahmen der Gesamtbildung, zur Ästhetischen Erziehung oder zur Selbstfindung des Individuums auf. Besonders die 4. Bundestagung in Lübeck stand ganz unter dem Eindruck der Schulreform, bildungspolitische Forderungen betrafen vor allem den Musikunterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe II. (Binkowski 1989, 210) Eine weitere Studie *Binkowskis* untersucht die Bundesschulmusikwochen im Hinblick auf die politische Dimension des fachlichen Selbstverständnisses und stellt dabei fest, dass sich zur Saarbrückener Schulmusikwoche 1970 hin ein so starkes politisches Allgemeinbewusstsein entwickelt habe, ıdass die gesamte Musikpädagogik Spuren einer politischen Dimension erkennen ließ„. Dieses zunehmende politische Bewusstsein schlug sich auch im Thema der folgenden Bundesschulmusikwoche nieder: ıMusik in Schule und Gesellschaft„. (Binkowski 1986, 356-358) *Georg Maas* sieht die Bundesschulmusikwochen ab Mitte der 1960er Jahre im Spannungsfeld der zunehmend ins Visier geratenden Bezugswissenschaften. Nach ersten Anfängen auf der 6. Bundesschulmusikwoche 1965 (Soziologie, Orientierung an der Allgemeinen Pädagogik) erreicht die ıGrenzüberschreitung„ auf der 8. Bundesschulmusikwoche 1970 nach *Maas'* Einschätzung einen Gipfel, dort werden neben soziologischen auch psychologische, curriculumtheoretische und lerntheoretische Aspekte aufgegriffen, viele musikpädagogische Selbstverständlichkeiten geraten zunehmend ins Wanken. In dieses Bild passt auch das Einsetzen einer Vergleichenden Musikpädagogik (1965). Die verstärkte Bezugnahme auf die Allgemeine Pädagogik und die Sozialwissenschaften korrespondiert mit neueren musikdidaktischen Konzepten der ıKunstwerkorientierung„ und der ıAuditiven Wahrnehmungserziehung„, die sich in den Berichtsbänden der angesprochenen Bundesschulmusikwochen niederschlagen. (Maas

1989, 218-219) Auch *Dieter Zimmerschied* sieht in der 8. Bundesschulmusikwoche 1970 ein markantes Ereignis, hier zeige sich ein vorläufiger Höhepunkt der Reformeuphorie. In diesem von Kritik und Kontroversen geprägten Kongress sei von Kunst kaum noch die Rede gewesen, Begriffe wie Curriculum, Kulturkritik, Manipulation oder Emanzipation hätten ihren Verlauf bestimmt. Dennoch zeigen nach *Zimmerschied* die Plenumreferate eher eine Grundtendenz zur Besonnenheit und Warnung vor übereilten Theorien und Entscheidungen. Die 9. Bundesschulmusikwoche 1972 habe sich dann in unmittelbarer Reaktion auf die 8. Tagung als Forum alternativer Konzeptionen erwiesen. (Zimmerschied 1978b, 265)

Seine Analyse der Bundesschulmusikwochen konzentriert *Heinz Antholz* auf den Aspekt des ıSchullebens„. Auch aus dieser Perspektive heraus kann im Jahr 1965 eine Zäsur gesehen werden, mit Hinweis auf seine mythologische Begründung wird einem musischen Schulleben als schulfremdem Prinzip eine Absage erteilt. In den Folgejahren wird nach *Antholz'* Einschätzung nur noch vom Schulleben im Sinne einer Teilnahme am Musikleben nach der Schulzeit gesprochen. 1976 kann dann eine neue Trendwende zugunsten eines Begriffs vom Schulleben gesprochen werden, der alle drei denkbaren Dimensionen umfasst: als ıLeben im Lernen„ aufgrund einer lebendigen und partnerschaftlichen Unterrichtsgestaltung, als ıLernen im Leben„ durch eine Öffnung der Schule und als ıZusammenleben„ in einer geselligen Schule zur Steigerung der Kommunikation. (Antholz 1982, 216) *Eckhard Nolte* befragt in seiner Untersuchung die Bundesschulmusikwochen auf ihre Rolle bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. Bezogen auf den Anteil wissenschaftlicher Beiträge müsse im Jahr 1972 ein Bruch festgestellt werden. Bis dahin habe die Anzahl wissenschaftlicher Beiträge kontinuierlich leicht zugenommen, danach sei deutliches Absinken feststellbar. Damit müsse überraschenderweise festgestellt

werden, dass ıdie Bundesschulmusikwochen in ihrer musischen Phase eine stärkere Wissenschaftsorientierung aufweisen als in ihrer postmusischen„. (Nolte 1989a, 76) Dieser Befund darf jedoch nach *Noltes* Einschätzung nicht als Hinweis auf einen Rückgang musikpädagogischer Forschung verstanden werden. Vielmehr hätten die Bundesschulmusikwochen durch ihre Schwerpunktsetzung als Lehrerfortbildungsveranstaltungen gleichzeitig ihre Bedeutung als Forum wissenschaftlicher Musikpädagogik verloren. Als Konsequenz habe ein institutioneller Differenzierungsprozess eingesetzt, in dessen Rahmen Institutionen wie der ıArbeitskreis für Musikpädagogische Forschung„ (1971), die ıGesellschaft für Musikpädagogik„ (1975) oder die ıWissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik„ (1984) entstanden seien. Aus dieser Tatsache sei eher auf eine Konsolidierung und Differenzierung wissenschaftlicher Musikpädagogik zu schließen, auch wenn auf der anderen Seite der Trend zur Trennung wissenschaftlicher Tagungen von Lehrerfortbildungskongressen kritisch zu sehen sei. (76+82) Einen vergleichbaren Befund liefert auch *Hermann J. Kaisers* Analyse musikpädagogischer Zeitschriften als Veröffentlichungsorgane wissenschaftlicher Beiträge seit 1970. Da die Zeitschrift ıMusica„ lediglich Berichte zu aktuellen musikpädagogischen Ereignissen und Kritiken zu musikpädagogischen Publikationen enthielten, stünden für wissenschaftliche Veröffentlichungen lediglich die beiden im engeren Sinne musikpädagogischen Zeitschriften ıMusik und Bildung„ sowie ıZeitschrift für Musikpädagogik„ zur Verfügung. Aber auch in diesen beiden Zeitschriften hätten sich in den letzten 20 Jahren nur wenige Beiträge ausführlich mit dem Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik auseinandergesetzt, zudem sei das Autorenspektrum recht schmal. Da die Zeitschrift ıMusik und Bildung„ ihre Perspektive ganz auf unterrichtspraktische

Themen verlagere, bleibe nur noch eine Zeitschrift als Forum wissenschaftlicher Fragen übrig. (Kaiser 1993a, 93)[1]

Für den ıArbeitskreis für Schulmusik„ existiert eine vergleichbar detaillierte Geschichtsforschung bisher nicht. Erste Untersuchungsergebnisse liegen aber durch *Hildegard Krützfeldt-Junker* vor. Seiner pragmatischen Grundhaltung entsprechend bemühte sich der Verband schon zu Beginn der 1960er Jahre zwischen ımusischem Leben„ und ıWissenschaftlichkeit„ Brücken zu bauen. (Krützfeldt-Junker 1984, 161-162) In ihrer Gliederung der Bundestagungen des AfS sieht die Autorin eine Übergangsphase 1964-1966, in der sich eine allmähliche Loslösung vom musischen Erziehungsprinzip zugunsten eines wissenschaftsorientierten Musikunterrichts anbahnte. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Lied in der Schule, die Beschäftigung mit Neuer Musik und eine zunehmende Betonung geistiger Bildungskräfte deuteten den Umschwung an, (167-168, 181) der dann unter dem Motto ıDidaktik der Musik„ von 1967-1972 voll zum Durchbruch kam. Musik als Gesamtheit aller Schallphänome und als soziale Tatsache wurde zur Grundlage einer Wahrnehmungserziehung, die auf das neue Schulideal der Gesamtschule zugeschnitten war. Die Konstitution einer eigenständigen wissenschaftlichen Fachdidaktik stand im Mittelpunkt des Interesses, nach Meinung von *Krützfeldt-Junker* jedoch nicht mit dem Ziel einer Entwicklung eines neuen geschlossenen Konzepts. Der Blick richtete sich über die Fachgrenzen hinaus zur Allgemeinen Pädagogik und führte so zur Rezeption der kategorialen Bildungstheorie *Wolfgang*

[1] Nach der Veröffentlichung dieses Artikels hat sich die Situation insofern verschlechtert, als die Zeitschrift ıMusik und Unterricht„ als Nachfolgerin der ıZeitschrift für Musikpädagogik„ einen ebenso unterrichtspraktischen Kurs verfolgt wie die Zeitschrift ıMusik und Bildung„. In der Gründung eines Jahrbuches ıMusikpädagogische Forschungsberichte„ kann eine erste Reaktion der wissenschaftlichen Musikpädagogik auf die missliche Situation gesehen werden.

Klafkis. Führte die erhitzte und polarisierte Diskussion über ıWertprobleme in Musik und Musikunterricht„ 1972 noch einmal zu einem Höhepunkt in der Reformdebatte, so leiteten die mahnenden Worte *Theodor Warners* 1973 eine Rückkehr zu einem pragmatischeren und praxisorientierteren Kurs ein, der schließlich in eine ıEntspannungsphase„ 1976-1978 einmündete. (170-176, 182)

Dass die Reformära der 1960er und 1970er Jahre auch eine Zeit des Aufschwungs musikpädagogischer Forschung war, verdeutlichen auch Untersuchungen über musikpädagogische Forschungskreise. Der auf der Bundesschulmusikwoche 1965 gegründete Arbeitskreis ıForschung in der Musikerziehung„ trug zur Forcierung entscheidend bei. Seine Gründung muss im Zusammenhang mit der verstärkt einsetzenden Kritik an der musischen Erziehung gesehen werden, die nach *Günthers* Auffassung zu einem Verständnis von Musikdidaktik als einer erziehungswissenschaftlichen Fachdidaktik führte. So sei es sicher kein Zufall, dass parallel zu dieser Entwicklung in vielen Ländern der Bundesrepublik die Musiklehrerausbildung an die Universitäten und die wissenschaftlichen Hochschulen verlagert wurde, die zudem auch das Promotionsrecht im Bereich Musikpädagogik bekamen. Die Verbesserung bzw. Schaffung dieser institutionellen Voraussetzungen in den 1960er Jahren habe sich in einem deutlicheren wissenschaftlichen Charakter musikpädagogischer und didaktischer Publikationen niedergeschlagen. (U. Günther 1975, 43-44)

In seinem Rückblick auf ıZwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis„ weist *Günther Noll* auf die politische Dimension der Institutionalisierung musikpädagogischer Forschung hin, hoffte man doch durch eine solide wissenschaftliche Grundlegung das in seiner Existenz bedrohte Fach Musik zu retten. (Noll 1986, 313) Von den schnell konzipierten Forschungsprogrammen konnte vieles vor allem

deshalb nicht oder nur unvollständig umgesetzt werden, weil die Mitte der 1970er Jahre einsetzenden Sparmaßnahmen an Hochschulen die ohnehin prekäre finanzielle Situation noch verschärften. (323) Dennoch kann die Arbeit des Forschungskreises und das persönliche Engagement seiner Mitglieder hoch eingeschätzt werden. *Michael Alt*, der Leiter des Arbeitskreises, setzte bei der Legitimation musikpädagogischer Forschung und bei der Formulierung von Forschungsaufgaben Akzente, die nach Auffassung von *Rudolf-Dieter Kraemer* auch heute noch Aktualität besitzen. Die vordergründige Methodenanwendung und die beliebige Auswahl von Bildungsinhalten sollte mit Hilfe übergreifender didaktischer Ideen überwunden und in einen wissenschaftlich geordneten Zusammenhang gebracht werden. (Kraemer 1991, 87) In seiner Übersicht über die Aufgabenfelder musikpädagogischer Forschung stellt *Kraemer* für das Ende der 1960er und den Anfang der 1970er ein Aufgreifen bildungspolitisch aktueller Diskussionspunkte wie Begabung, Curriculum oder Früherziehung fest. Mitte der 1970er Jahre dominieren dann kommunikationstheoretische und sozialpsychologische Themen. *Kraemer* kommt für die 1960er und 1970er Jahre zu folgender Tendenzbeschreibung:

> ı1. Suche nach einem Konzept, wie Forschung die Vielfalt musikpädagogisch relevanter Gegenstände systematisch in den Griff bekommen kann;
> 2. Entwurf von Forschungsperspektiven und Beschreibung von Aufgabenfeldern für die nähere Zukunft;
> 3. Suche nach einem methodischen Instrumentarium, das den unterschiedlichen Fragestellungen gerecht wird;
> 4. Wandel der Fragestellungen.„ (91)

Eine Synopse des Themenspektrums der Schriftenreihe ıForschung in der Musikerziehung„ belegt diesen Eindruck. Bemerkenswert ist für *Kraemer* die Absichtserklärung *Alts* von 1969, fachwissenschaftliche bzw. sachlogische Aspekte des Musikunterrichts mit soziokultu-

rellen und anthropologisch-psychologischen Faktoren zu verbinden, um so eine wissenschaftliche Fundierung von Musikunterricht zu erreichen. Als weitere Schwerpunkte werden bereits eine Bibliographie musikpädagogischer Literatur und eine Lehrplanforschung angestrebt. (91-92)

Schulbuchanalyse

Ein anderer Schwerpunkt der historischen Musikpädagogik kann in der Analyse von Schulbüchern und den ihnen zugrundeliegenden Konzeptionen gesehen werden. Verständlicherweise liegt das Hauptinteresse dieser Forschungsrichtung auf den 1960er und 1970er Jahren, denn erst in diesem Zeitraum kommt es zur Weiterentwicklung des traditionellen Lieder- und Chorbuchs mit wenigen biographischen und musikhistorischen Notizen zu einem modernen Medienverbund einschließlich auditiver und visueller Medien. Dementsprechend stammen die ersten großen Einzelforschungen aus der Mitte der 1970er Jahre, wobei sie mit ihrem ideologiekritischen Ansatz der richtungweisenden Publikation *Lars Ulrich Abrahams* und *Helmut Seglers* folgten, die 1966 ein erstes Analyseschema entwickelten und dieses exemplarisch am Schulliederbuch ıSingende Schule„ (Bd. II) anwendeten. (Segler/Abraham 1966, 85ff)[2] Damit wurde ein musikpädagogischer Forschungszweig initiiert, der in den folgenden Jahren eine Reihe größerer Studien hervorbrachte.

Den Auftakt machte *Freia Hoffmann* mit ihrer Dissertation aus dem Jahre 1973. Die Analyse konzentriert sich auf Schulbücher älteren Typs aus den 1950er und 1960er Jahren, denn die Autorin konnte die gerade auf dem Markt erscheinenden Neuveröffentlichungen

[2] Diese exemplarische Liederbuchanalyse gliedert sich in folgende Abschnitte: Allgemeinbeurteilung, Stoffbeurteilung, Didaktisch-methodische Beurteilung, Sachbeurteilung, Pädagogisch-psychologische Beurteilung.

(ıMusik aktuell„ ıSequenzen„) nur noch im Anhang berücksichtigen. In der einleitenden Betrachtung des bildungspolitischen Kontextes verweist *Hoffmann* auf die negativen Konsequenzen einer konservativen Genehmigungs- und Anschaffungspraxis, die die Lehrer in ihren Wahlmöglichkeiten stark beeinträchtige. (Fr. Hoffmann 1974, 11ff) Ihre ideologiekritische Perspektive versucht die Autorin in zwei Punkten zu konkretisieren, die unverkennbar eine Nähe zur marxistisch geprägten Kritischen Theorie der Frankfurter Schule aufweisen:

> ı1. Die musikalische Äußerung stellt einen wichtigen Faktor individueller und kollektiver Emanzipation, einschließend Selbstreflexion und Umweltveränderung, dar. Eine Gesellschaft, die den meisten ihrer Angehörigen die Möglichkeit musikalischer Aussage unmöglich macht, sie etwa nur einzelnen Angehörigen privilegierter Schichten als angeblich genial Veranlagten zugesteht, konstruiert mit den entsprechenden ästhetischen Theorien Stützen der bestehenden politischen Unterdrückungsverhältnisse.
> 2. Eine musikalische Äußerung kann, wenn sie richtig verstanden werden soll, nicht von ihren Entstehungsbedingungen abgelöst werden. Ein opus absolutum et perfectum ist eine Fiktion. Der Terminus entstammt einer Ästhetik der Rezeption, die ablenken soll von den gesellschaftlichen Bedingungen und vor allem den gesellschaftlichen Folgen von Musik. [...]„ (37-38)

Bei dieser in der Schulmusik bis dahin weitgehend ignorierten bzw. abgelehnten ästhetischen Position kann die vernichtende Kritik an den untersuchten Schulbüchern kaum überraschen. Hart ins Gericht geht *Hoffmann* bei ihrer Analyse der Mittelstufenbücher mit dem Universalitätsanspruch der Elementarlehren, die mit ihrer Selbstgenügsamkeit, Simplifizierung und ihrem Anspruch auf ıNatürlichkeit„ schöpferische Ideen und kritische Denkfähigkeit gleichermaßen blockierten. (61) Die musikgeschichtlichen Anteile beschränken sich auf Biographien der ıMeister„, Werkbesprechungen und Kurzlexika und folgen dabei einem ısinnentleerten Kontinuum„. (66) Eine personenzentrierte Geschichtsideologie fördere die ıHeroisierung„ der großen Führerpersönlichkeiten, die Konzentration auf deutsche Komponis-

ten sei ungebrochen, die inhaltliche Überfrachtung verhindere eine kritische Interpretation. Besonders in die Kritik gerät die Anekdote, die gezielt eine Verklärung der Aristokratie und die Idealisierung bürgerlicher Moral- und Wertvorstellungen (Ehe und Familie) in die Schulerziehung einbringe. (69ff) Bei der Werkauswahl stellt *Hoffmann* eine ungebrochene Dominanz der ıkleinen Werke großer Meister„ unter dem Diktat des Selbsttuns fest, bei der darüber hinausgehenden Werkbetrachtung fehle jeglicher analytische Ansatz, die Verteilung der Werke auf die Klassenstufen folge immer noch höchst fragwürdigen entwicklungspsychologischen Maximen, die Betonung überzeitlicher Aussagen bei Ignorierung historischer und gesellschaftlicher Bezüge müsse als Verschleierungstaktik angesehen werden. (105ff) Das zusammenfassende Urteil *Hoffmanns* nimmt konsequent Bezug zur eingangs dargestellten ästhetischen Position und kann zugleich als zeittypisches Beispiel für die musikpädagogische Umbruchphase der frühen 1970er Jahre gesehen werden:

> ıAnhand dieses ÙErbes' wird der Versuch unternommen, die Kultur der herrschenden Klasse auf die übrigen Schichten der Bevölkerung zu übertragen, sie zur Identifikation mit den Werthaltungen, Aussageinhalten und -mitteln der Bourgeoisie zu veranlassen und gleichzeitig eine eigene, den gesellschaftlichen Interessen adäquate Kulturentwicklung zu unterbinden. Peter Brückner [...] hat diesen Sachverhalt als ÙAssimilation' bezeichnet und darauf hingewiesen, dass die kulturelle Assimilation, die sich bis etwa 1920 besonders auf Bildung im bürgerlichen Sinn, auf Literatur-, Musik- und Kunstkenntnis und ihre inhaltliche Beeinflussung bezog (Arbeitervereine und Arbeiterbildungsvereine, Bünde, Gewerkschaften, Parteien, Schulen), heute viel umfassender die gesamte Lebensführung (Wohn- und Kleidungsstil, Konsumverhalten, Umgangsformen, Arbeitsverhalten) und gesellschaftliche, ästhetische und moralische Werteinstellungen betrifft„ (135)

Den untersuchten Oberstufenbüchern wirft *Hoffmann* vergleichbare Tendenzen vor und hebt vor allem die starke Traditionsorientierung

am Beispiel der Harmonielehre und ein unangemessenes Wissenschaftsverständnis hervor, demzufolge eine wissenschaftsorientierte Schulmusik immer noch auf dem unkritischen Lernen von Forschungsergebnissen statt auf einem der Wissenschaft angenäherten forschenden Lernen basiere. (167) Bei der abschließenden Kurzanalyse einiger neuer Unterrichtswerke sieht die Autorin lediglich bei ıMusik aktuell„ ihre Forderungen weitgehend erfüllt, während bei anderen Neuerscheinungen noch erhebliche Abstriche gemacht werden müssen. (173ff)

In einer zwei Jahre später erschienenden ideologiekritischen Analyse stellt *Elisabeth Kokemohr* die Frage, in wieweit Schulmusikbücher durch ihre Darstellung dogmatische Einstellungen von Schülern und Lehrern hervorrufen bzw. verstärken. In einer ausführlichen theoretischen Herleitung der Untersuchungskriterien entnimmt *Kokemohr* den Dogmatismusbegriff des Amerikaners *Milton Rokeach* und definiert nach ihm Dogmatismus ıals ein geschlossenes, psychologisch konstituiertes Überzeugungssystem, verbunden mit der Tendenz zur Stabilisierung und dem Anspruch allgemeiner Verbindlichkeit„. (Kokemohr 1976, 9) Aus dieser Definition kann nach *Kokemohr* eine dogmatische Rezeptionsweise als ımangelnde Unterscheidung zwischen Information und Informationsquelle„ und ıals Annahme von Informationen aufgrund einer Affinität zu Autoritäten und nicht aufgrund von Argumentationen„ abgeleitet werden. (19) Da jedoch *Rokeach* undogmatisches Denken lediglich als ırelative Offenheit„ und damit nur als ıweniger dogmatisch„ versteht, zieht *Kokemohr* Gedanken *Günther Bucks* heran und definiert undogmatische Rezeption als ıWissen um die Bedingtheit aller Erfahrung„. (29) In einem zweiten Schritt versucht die Autorin, den dogmatischen bzw. nicht-dogmatischen Rezeptionsweisen (von Schülern und Lehrern) dogmatische bzw. nicht-dogmatische Darstellungsweisen (von Autoren und Herausgebern) gegenüberzustellen, um daraus schließlich einen um-

fangreichen, in drei Bereiche gegliederten Untersuchungskatalog zu entwickeln:

1. Möglichkeiten der Darstellung von Erfahrungsprozessen unter den Bedingungen ihrer Prämissen,
2. Thematisierung von Erfahrungsprozessen und ihrer Darstellungsform,
3. Möglichkeiten der Darstellung negativer Erfahrungen. (60-62)

Die Untersuchung *Kokemohrs* konzentriert sich auf drei möglichst unterschiedliche und weit verbreitete Schulbücher ihrer Zeit und gliedert sich jeweils in eine ıIndividualanalyse„, bei der zunächst die von den Autoren selbst genannten Intentionen mit der Realisation im Schulbuch verglichen werden, bevor sich die Analyse nach dem zuvor entwickelten Untersuchungskatalog anschließt, der die Vergleichbarkeit der Analysen sicherstellen soll. In ihrem Fazit stellt die Autorin fest, dass alle drei Schulbücher jeweils einem Teil, aber keines allen drei Kriterien für nicht-dogmatische Darstellungsform entspricht. Während ıDas musikalische Kunstwerk„ alle Aussagen weitgehend argumentativ begründet (Kriterium 1), wird bei ıMusik aktuell„ die Relativität der Aussagen in den Mittelpunkt gestellt (Kriterium 2), aber auf die Bedingungen für die Gültigkeit bestimmter Aussagen kein Bezug genommen (Kriterium 1). Im Schulwerk ıSequenzen„ schließlich erfüllt das Lehrerbuch weitgehend alle drei Kriterien, nicht aber das Schülerbuch, das eher einer Einübung in das Konzept gleiche. Diese zumindest teilweise positiven Befunde ermutigen *Kokemohr* jedoch, von zukünftigen Schulwerken eine vollständige Erfüllung aller drei Kriterien zu erhoffen. (207-209)

Da sich die Untersuchung *Renate Hofstetters* (1982) auf Schulbücher seit 1970 bezieht, sind die Ergebnisse für das geplante For-

schungsvorhaben nur von eingeschränkter Bedeutung. Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Arbeiten wählt *Hofstetter* den empirisch orientierten Ansatz einer inhaltsanalytischen Studie. Die Autorin entwickelt aus der Sichtung der vorliegenden wissenschaftlichen Schulbuchforschung[3] eine Sammlung denkbarer Analyseaspekte in Form eines Fragekatalogs, den sie in drei Bereiche gliedert: Fragen an die Ziele, an die Inhalte und an die Präsentation bzw. den didaktisch-methodischen Teil. (Hofstetter 1982, 47-50) Unter dem Anspruch, hermeneutische und empirische Methoden in einer systematischen Lehrwerkanalyse zu vereinen, setzte Hofstetter für die Untersuchung der Zielsetzungen eine qualitative Begriffsanalyse ein, während die didaktisch-methodische und die inhaltliche Dimension im Rahmen einer Raumanalyse auf Clusterstrukturen untersucht wurden. (80ff) Mit Blick auf die Ergebnisse muss allerdings festgestellt werden, dass sich die methodische Innovation und der damit verbundene beträchtliche Arbeitsaufwand nicht in klaren Erkenntnissen niedergeschlagen haben. Die Ergebnisse der sehr knappen qualitativen Begriffsanalyse bleiben unverbunden neben der Clusteranalyse stehen, die jeweilige Einteilung der 15 untersuchten Bücher in drei Gruppen lässt sich offenbar nicht in eine gemeinsame Klassifikation integrieren. Auch innerhalb der Clusteranalyse vermag die Gruppenbildung nicht recht zu überzeugen: die zunächst sehr einsichtige Einteilung der Unterrichtswerke auf der Basis der didaktisch-

[3] *Hofstetter* verweist in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf *Heinz Lemmermann*, der in seinem musikpädagogischen Grundriss eine umfangreiche Fragensammlung für die Analyse von Unterrichtsmaterialien zusammenstellte und dabei zwischen Grobstrukturen (Gesamtkonzeption, Anordnung, Umfang und Gewichtung von Lerninhalten und Lernwegen) und Feinstrukturen (Präsentation von Inhalten, Analyse von Lerneinheiten) unterschied, die er an Beispielen aus verschiedenen Schulwerken konkretisierte. (Lemmermann 1978, 112ff)

methodischen Clusterstruktur[4] wird bei ihrer Übertragung auf die Clusteranlyse der Themenbereiche eher unpräzise.[5] So kann es nicht verwundern, wenn das abschließende sehr allgemein gehaltene Fazit nicht der Präzision der gewählten Methoden entspricht:

> ıEs bestehen zwar Unterschiede zwischen den Büchern vor 1970 und denen, die danach erscheinen, dennoch kann nicht behauptet werden, dass die Neuorientierung des Faches Musik überwiegend neue Musik-Schulbücher hervorgebracht hätte. Wurden die Inhalte einerseits erweitert und vor allem die typographische Gestaltung sowie die Anlage der Bücher erneuert, bleibt dennoch in den meisten Konzeptionen trotz gesellschaftsbezogener Aussagen die Auffassung von Musik als autonomer Tatsache bestehen (zu behandeln unter allgemeingültigen, systematischen Gesichtspunkten, unabhängig von historischen und gesellschaftlichen Bezügen).„ (351) [6]

Ebenfalls einen empirischen Weg wählte eine vierköpfige Forschergruppe, die sich mit der Arbeitssituation und den Einstellungen von Musiklehrern beschäftigte. Im Rahmen einer 1978/79 durchgeführten Befragung von 1316 Musiklehrerinnen und Musiklehrern wurde auch der Besitz von Schulbüchern, Liederbüchern, Plattensammlungen und Fachzeitschriften untersucht. Obwohl die Ergebnisse nur bedingt

---

[4] ıBücher mit traditionellen Inhalten und sukzessivem Aufbau in Lehrgangsform„; ıBücher mit traditionellen Inhalten, aber mit neueren didaktisch-methodischen Ansätzen zu offener Anlage„; ıBücher mit neuen Inhalten und offener Anlage„ (Hofstetter 1982, 186)

[5] Als Beispiel möge die Definition der dritten Gruppe dienen: ıDie dritte Gruppe vereint inhaltlich heterogen ausgerichtete Bücher, solche mit Themenvielfalt [...] oder mit inhaltlichen Schwerpunkten [...].„ (336)

[6] In einem Aufsatz von 1985, der sich ganz wesentlich auf die Ergebnisse der Dissertation stützt, hat *Hofstetter* die angesprochenen Versäumnisse teilweise behoben. Die Autorin unterscheidet nun vier klar voneinander abgegrenzte Schulbuchkonzeptionen, wobei allerdings eine der drei Untersuchungsdimensionen (Zielsetzungen) ausgespart wird. Dank der Hinzuziehung weiterer neuer Schulbücher gewinnt auch *Hofstetters* Fazit an Prägnanz, indem eine schnelle Beruhigung und Rückkehr zu traditionellen Inhalten im Anschluss an die Umbruchsphase der frühen 1970er Jahre festgestellt wird. (Hofstetter 1985, 173)

Rückschlüsse auf die Zeit von 1965-1973 zulassen, kann doch an ihnen festgestellt werden, inwiefern die neuen Schul- und Liederbücher der frühen 1970er Jahre in der Lehrerschaft Resonanz gefunden haben. In diesem Zusammenhang kann dank der Befragung festgehalten werden, dass vor allem jüngere Kollegen an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen zu den eigentlichen Abnehmern und Anwendern der neuen Unterrichtswerke gehören, während Lehrer an Realschulen und Gymnasien eher lied- und kunstwerkorientierte Schulbücher bevorzugen. Neben den Faktoren des Alters und des Schultyps sind es des Weiteren regionale Unterschiede, die von der Forschergruppe angegeben werden. In diesem Zusammenhang kann durchaus mit gewissen Einschränkungen von einem Nord-Süd-Gefälle bezüglich des Einsatzes neuerer Schul- und Liederbücher gesprochen werden, die Schulbuchpraktiken spiegeln dabei die didaktischen Grundpositionen der jeweiligen Richtlinien wieder, die wiederum mit den Zulassungspraktiken der jeweiligen Kultusministerien korrelieren. (Situation des Musikunterrichts 1982, 82-94)

Mit Hilfe dieser Befunde kann die These erhärtet werden, dass musikpädagogische Reformen sich in der Regel nur generationenabhängig und damit langfristig umsetzen lassen und dabei in ganz erheblichem Maße von (reform-) politischen Rahmenbedingungen abhängig sind. Dies bestätigt auch eine quellenkritische Untersuchung *Josef Kloppenburgs* zur kultusministeriellen Zulassungspraxis neuer Schulbücher. Am Beispiel der Gutachten für ıMusik aktuell„ kommt der Autor zu einer vernichtenden Kritik an der herrschenden Zulassungspraxis, die seiner Ansicht nach kaum als verfassungskonform bezeichnet werden kann. Unter den extrem unterschiedlich ausfallenden Gutachten verschiedener Musiklehrer sieht *Kloppenburg* ein ıReservoir von Ressentiments„, die teilweise als ideologisch motivierte Verhinderungsversuche interpretiert werden müssen. Diese Praxis habe dazu geführt, dass heutige Schulbuchautoren und

Schulbuchverlage in vorauseilendem Gehorsam Unterrichtswerke eher für die Kultusadministrationen als für die Schüler konzipierten. (Kloppenburg 1986, 176-178)

Gerade die aufsehenerregenden Neuveröffentlichungen der frühen 1970er Jahre haben zu einer Fülle kontroverser Einzeluntersuchungen und Rezensionen geführt, die hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden können.[7] Zwei typische Beispiele sollen jedoch auf die detaillierte Kritik hinweisen, denen sich ıMusik aktuell„ und ıSequenzen„ stellen mussten. Noch zehn Jahre nach seinem erstmaligen Erscheinen war ıMusik aktuell„ Gegenstand einer umfassenden und vernichtenden Kritik. Heftig kritisiert *Heribert Limberg* 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 mit scheinbar eindeutigen Statistiken, der ebenfalls den Eindruck gezielter Beeinflussung unterstütze. (Limberg 1981, 43-44) Die verkürzte Darstellung einiger Stoffgebiete (Oper), historische Vereinfachungen (Marsch), ideologisch gefärbte Akzentverschiebungen (Musik und Geld), vor allem aber die Fragetechnik (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 ıgeheuchelte Wertneutralität oder Ambivalenz„ und das ıOffenhalten drängender Fragen„ übergehe. (45)

[7] Rezensionen zu Schulmusikbüchern der 1970er Jahren finden sich vor allem in der ıNeuen Musikzeitung„, in ıMusik und Bildung„ sowie in der ıZeitschrift für Musikpädagogik„.

Das etwas gemäßigter ausfallende Gegenstück von *Thomas Ott* beschäftigt sich mit der Frage, warum die ıSequenzen„ bezüglich der Musikunterrichtspraxis relativ folgenlos geblieben seien, und verweist in diesem Zusammenhang auf den ıoptimistischen Überschuss„ an didaktischer Theorie. *Ott* nimmt an, dass von Wunschdenken geprägte Realitätsaussagen ebenso zu einer Überforderung der Musiklehrer geführt hätten wie die Neigung, die Stimmigkeit des konzeptionellen Entwurfs auf Kosten seiner Praxisnähe zu erreichen. Die Aspektsystematik wurde nicht als heuristisches Instrument angesehen, sondern einfach zur ıdidaktischen Logik„ erhoben. Dies und eine Unterwerfung musikalischer Inhalte unter curriculare Lernziele hätte eine Schülerorientierung nicht zugelassen, vielmehr habe der ıSystemoptimismus der Didaktiker„ jede Art von Spontaneität verhindert. Die sehr allgemein gehaltenen Zugangskategorien hätten vergeblich versucht, psychologisch Unvereinbares zu verbinden, auch die ıdidaktische Überschätzung„ der musikalischen Avantgarde müsse als typisches Phänomen dieser Zeit interpretiert werden. (Ott 1984)

Martin Geck sieht in den Unterrichtswerken ıMusik aktuell„ und ıSequenzen„ die Wegbereiter einer neuen Schulbuch-Konzeption, die nicht für eine bestimmte Schulform, sondern für bestimmte Schulstufen entwickelt wurden. Inhaltliche Fragen wurden ohne Rücksicht auf musikpädagogische Traditionen neu entschieden, den Vermittlungsfragen wurde größere Aufmerksamkeit geschenkt. (Geck 1984, 19) Die beiden Schulbücher wurden von der Lehrerschaft sehr kontrovers aufgenommen und hatten auch bei den kultusministeriellen Genehmigungsverfahren Schwierigkeiten zu überwinden. Trotz harter Kritik kann nach *Geck* festgestellt werden, dass die beiden Unterrichtswerke die musikdidaktische Diskussion vorangetrieben haben und dabei Maßstäbe für die Schulbucherstellung setzten, hinter die auch spätere Bücher, die eher pragmatisch hand-

lungsorientierten oder konservativen Tendenzen folgten, nicht zurückfielen. (25-29) Dieser Einschätzung folgt auch *Bertold Marohl*, der in dem Abflauen der (bildungs-)politischen Reform-Euphorie einen Hauptgrund für eine gewisse Schulbuchmüdigkeit sieht. Von späteren Schulbüchern seien keine vergleichbaren Impulse mehr ausgegangen, die Verlage hätten sich eher ängstlich und konform verhalten. Ein Hinwenden zum praktischen Musizieren und zur Rockmusik zusammen hätte eher zu einem Boom bei Liederbüchern und Zeitschriften als bei Lehrwerken geführt. (Marohl 1986, 392-393)

Während die Analyse von Musik-Schulbüchern für die Sekundarstufen bereits eine Fülle von Ergebnissen hervorgebracht hat, stellt *Roland Kocina* noch 1991 „ein erschreckendes Desinteresse der musikpädagogischen Forschung gegenüber dem Musik-Schulbuch der Grundschule" fest. (Kocina 1991, 33) Eine erste kleinere Studie legte zuerst *Wilfried Fischer* 1974 vor, bei der er mit Hilfe eines Fragenkatalogs vier Lehrbücher[8] auf Lernziele und Lernzielkontrolle, auf Lernbereiche und auf Praxisbezug überprüfte. *Fischers* Fazit deckt sich mit *Hoffmanns* und *Kokemohrs* Untersuchungen insofern, dass auch im Grundschulbereich, mit Ausnahme einiger Innovationen im „Musikbuch · Primarstufe A", noch keine überzeugende Umsetzung der neueren musikpädagogischen Forderungen erkennbar sei, dass vielmehr eine Akzentverschiebung von der Vermittlung grammatischer Regeln hin zu einer Einübung in musikalische Verhaltensweisen noch ausstehe.[9] Vorläufig müsse dem engagierten Musiklehrer

[8] Lehrbuch der Musik, Bd. I Grundstufe (1970); Klang und Zeichen, Band I: Musiklehrbuch für die Grundschule (1973); Musikschule Stufe I: Ein Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Primar- (Elementar-)Stufe (o. J.); Musikbuch: Primarstufe A (1971).

[9] Einzelne Kritikpunkte Fischers beziehen sich beispielsweise auf die traditionsorientierte Auswahl der Musikwerke (Lehrbuch der Musik, Klang und Zeichen), die permanente Unterforderung der Schüler (Musikschule) oder auf absichtsvoll kindertümelnde Illustrationen (Musikbuch).

die Heranziehung ergänzender Materialien empfohlen werden.[10] (Wilfr. Fischer 1974, 44-45)

Roland Kocina greift 1991 die Forderung *Lemmermanns* nach synoptischen Schulbuchanalysen auf und konzentriert seine Untersuchung von Musik-Schulbüchern für die Grundschule, die im Zeitraum von 1970 bis 1988 erschienen, auf den Lernbereich des Musikhörens. Gerade dieser Lernbereich, der in der musikpädagogischen Diskussion seit 1970 zu den favorisierten Themen gehörte, eignet sich nach Ansicht des Autors dazu, den Niederschlag musikdidaktischer Neuorientierungen in Schulbüchern zu untersuchen. (Kocina 1991, 34) Der eigentlichen Analyse schickt *Kocina* eine zusammenfassende Darstellung der Bedeutung des Musikhörens im Musikunterricht der Grundschule und mediendidaktische Anmerkungen zur Funktion des Musik-Schulbuches vorweg, aus denen er einen fünfteiligen Kriterienkatalog für die Analyse entwickelt.[11] Die

[10] Ergänzungsbedarf sieht *Fischer* vor allem im Bereich experimenteller vokaler und instrumentaler Aktionen, bei der Bewegungserziehung, im Hinblick auf ein anspruchsvolleres Hören auch nicht-programmatischer Werke, in der Schließung von Lücken in der Musiklehre (Formprinzipien, Formverläufe) und im Aufgreifen des Lernbereiches ıMusik und Gesellschaft„. (Wilfr. Fischer 1974, 45ff) Auch für die Sekundarstufen stellt *Heinz Lemmermann* im Lernbereich ıMusik und Gesellschaft„ Defizite fest, die er in 11 Thesen als Anregung für seine Forderung nach synoptischen Untersuchungen im Bereich der Schulbuchanalyse zusammenfasst. Auf der Basis der für Belege herangezogenen Schulbücher ıMusik aktuell„, ıSequenzen„, ıLehrbuch der Musik„, ıResonanzen„ und ıMusik um uns„ stellt *Lemmermann* bilanzierend eine Diskrepanz zwischen didaktischem Anspruch und inhaltlicher und methodischer Konkretion fest, metatheoretische Bedingungsfelder der Musik würden weitgehend vernachlässigt. ıOft wird verbal suggeriert, als stünden gesellschaftspolitische Aspekte mit im Zentrum von Inhalt und Absicht, doch fungieren sie mehr als modisches Ornament denn als integraler Bestandteil.„ (Lemmermann 1978, 154)

[11] Die fünf Bereiche tragen folgende Überschriften: 1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes; 2. Zur didaktischen Konzeption; 3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung; 4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lern-

Zusammenfassung der Ergebnisse lässt allerdings nur begrenzt historische Rückschlüsse zu, da sich der Autor auf eine allgemeine Klassifizierung der Musik-Schulbücher nach inhaltlichen Kriterien konzentriert. Bei der Einteilung der Schulbücher in zwei Hauptgruppen fällt allerdings auf, dass die Bücher, die einem traditionellen Liederbuchtypus mit geringem Stellenwert des Musikhörens entsprechen, teilweise aus den 1980er Jahren stammen, während Bücher mit einem höheren Anteil des Musikhörens durchweg aus den 1970er Jahren stammen. (409-410) Der hohe Anteil der Kunstmusik unter den angebotenen Hörbeispielen verdeutlicht, dass die Begegnung mit Kunstmusik nach wie vor als das übergeordnete Ziel anzusehen ist. Diesen Befunden folgend kommt *Kocina* zu der Feststellung, dass für die jüngeren Schulbuch-Konzepte restaurative Tendenzen erkennbar sind, zumal die lehrbuchartigen und kognitiv ausgerichteten Schulbücher seit den frühen 1970er Jahren die Schüler überfordert und viele Lehrer abgeschreckt hätten:

> ‚So ist es nicht verwunderlich, dass die jüngeren Schulbuch-Konzepte wieder verstärkt das Singen und Musizieren in den Mittelpunkt rückten, was grundsätzlich zu begrüßen ist. Problematisch allerdings erweist sich diese Entwicklung, wenn sie auf eine bloße Restauration überholter Konzepte in Form des herkömmlichen Liederbuchs hinausläuft, wobei das Musikhören zwar Berücksichtigung findet, aber ohne Zusammenhang mit den übrigen Lernbereichen als mehr oder weniger modisches Anhängsel eingebracht wird. Der Verdacht, dass die derart unverbindlich eingestreuten Hörthemen nur ein Zugeständnis an den aktuellen musikdidaktischen Trend sind, dass aber im Grunde an den überkommenen Vorstellungen einer musisch orientierten Konzeption festgehalten wird, liegt nahe.‟ (416)

bereichs Musikhören; 5. Gesamturteil. Aufgrund der jeweiligen Unterpunkte ist die Schwerpunktlegung auf die Bereiche 3 und 4 unschwer erkennbar. (Kocina 1991, 121-131)

Erst in den Veröffentlichungen Ende der 1980er Jahre glaubt *Kocina* das Bemühen um einen ausgewogenen und integrierenden Schulbuchtypus mit ganzheitlicher Zugangsweise erkennen zu können.[12]

Biographische Untersuchungen

Die aufkommende musikpädagogische Biographieforschung hat bisher die 1960er und 1970er Jahre kaum erfasst. Mit der Biographie über *Michael Alt* liegt allerdings ein Forschungsbeitrag vor, der diese Zeit zumindest streift. *Thomas Greuel* formuliert in der Einleitung seine Absicht, *Michael Alt* aus der Schublade eines Hauptvertreters ıeines (veralteten) kunstwerkorientierten Musikunterrichts„ herauszuholen und zu einer differenzierten Gesamtdarstellung seiner Schriften zu kommen. (Greuel, 5) In seinem Resümee stellt *Greuel* fest, dass Alt von der Idee des Musischen abrückte und sich dem Bemühen verschrieb, ıdas Fach Musik in die ÙWissenschaftsschuleÊ zu integrieren„ und zu einer wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts zu kommen. (303) Dazu gehörte auch der Versuch, ımusikpädagogisches Handeln an die Realität anzubinden„. (304) Letztlich stellt *Greuel* fest, dass das Schaffen *Alts* in sich Widersprüche birgt. Das fortschrittliche Bemühen, die ıMusikpädagogik von utopischem musischen Denken weg- und zu realistischem professionellen Denken hinzuführen„, werde von weniger fortschrittlichen Tendenzen überlagert. (306)

Michael Schenk stellt in der Einleitung zu seiner historisch-biographischen Untersuchung des Musikpädagogen und Komponisten *Eberhard Werdin* fest, dass die Dauer der Nachkriegszeit nicht eindeutig festgelegt werden kann. Für die ıNachkriegsmusikpädagogik„ hält er fest, dass man ihr Ende in den ıVerlauf der 60er Jahre„

[12] Kocina bezieht sich dabei auf die Schulbücher ıSingt und spielt„ (1986/87), ıRondo„ (1988/89) und ıUnser Musikbuch · Quartett„ (1989). (Kocina 1991, 416)

legen kann, aber statt eines eindeutigen Einschnitts eher von einem ıschleichenden Übergang„ sprechen sollte. (Schenk 2001a, 8) Ähnlich wie *Greuel* stellt auch *Schenk* in seiner historisch-biographischen Untersuchung Widersprüche in der untersuchten Person fest.

> ıIm Rahmen der veröffentlichten musikpädagogischen Meinung und im Rahmen der bürokratischen Vorgaben verfolgte Werdin z.T. geradezu gegensätzliche Ziele und Inhalte.„ (219)

Gehe man davon aus, dass ein von musikpädagogischen Strömungen eher unabhängiger Musikpädagoge wie *Werdin* nicht die Ausnahme sei, so müsse man damit Zweifel ıan einer allumfassenden Dominanz der musischen Positionen„ hegen. (210) Dementsprechend hält *Schenk* als Fazit fest, dass alternatives musikpädagogisches Handeln in der Nachkriegszeit durchaus möglich gewesen sei und eine ıVielfalt von Konzepten„ vermutet werden dürfe.

> ıEin solches Bild ließe die Nachkriegsmusikpädagogik letztlich als Teil einer sich insgesamt ändernden Gesellschaft erscheinen und würde die Sonderrolle der ıewig gestrigen‘ Musikpädagogik relativieren.„ (219)

Die zum fünfzigjährigen Verbandsjubiläum des VDS erschienene Publikation mit dem Titel ıMusikpädagogik erlebt„ bietet eine ganze Reihe von Interviews mit bekannten Persönlichkeiten der bundesdeutschen Musikpädagogik. Neben interessanten autobiographischen Details lassen sich auch vereinzelte Aussagen zur Umbruchszeit der Musikpädagogik in den 1960er und 1970er Jahren finden, die sogar musikpädagogische Einschnitte konkret ansprechen. (Bäßler, 11, 15, 21, 42, 81, 115) Bemerkenswert erscheinen in diesem Zusammenhang die Hinweise, dass die musikunterrichtliche Praxis zunächst nicht von den Umbrüchen der Reformzeit erfasst wurde. (42, 115)

Regionalgeschichtliche Untersuchungen

Regionalgeschichtliche Studien haben die 1960er und 1970er Jahre bisher ebenfalls kaum erfasst. Eine Studie zur Nachkriegsgeschichte der nordrhein-westfälischen Musikpädagogik endet 1965, weil für diesen Zeitpunkt eine Ablösung des prägenden pädagogischen Leitbildes festgestellt wird. (Weigele, 2) Auch ein Sammelband zur Geschichte der Musikpädagogik im Rheinland, dessen Beiträge sich u.a. mit dem Hochschulbereich, mit einem Richtlinienvergleich, mit der Geschichte von Musikschulen oder mit der Geschichte des Kölner Musikgymnasiums beschäftigen, zeigt keine besondere Schwerpunktbildung für die 1960er oder 1970er Jahre. (Noll 1996)

Ebenfalls auf Nordrhein-Westfalen bezogen ist eine Publikation *Michael Schenks*, in der unter Einbeziehung der Unterrichtsrealität einem quellenanalytischen historischen Teil die aktuelle Situation des Musikunterrichts an Gesamtschulen gegenübergestellt wird. Bei der Auswertung von musikpädagogischen Konzepten der späten 1960er und der frühen 1970er Jahre stellt *Schenk* ein Fehlen gesamtschulspezifischer Eingrenzungen fest, obwohl Autoren wie *Günther*, *Segler*, *Rösner* oder *Jenne* ihre Beiträge als Bestandteil eines Gesamtschulkonzepts gesehen hätten. Sie stützten sich dabei auf die Ziele und Organisationsstrukturen der Gesamtschule. Musikunterricht wurde dem Kernbereich zugeordnet, die äußere Leistungsdifferenzierung sollte durch eine größtmögliche Binnendifferenzierung und Fachstundenergänzungen ersetzt werden. Durch die frühzeitige Festlegung eines ästhetischen Wahlpflichtfaches ab Klasse 7 habe aber ıder äußere Rahmen der Gesamtschullerngruppen im Fach Musik weitgehend dem herkömmlichen Schulsystem„ entsprochen. (Schenk 2001b, 208-209) Besondere Möglichkeiten für den Musikunterricht an Gesamtschulen hätten sich dagegen aus dem Ganztags-

unterricht ergeben, der für das Prinzip der Gesamtschulen maßgeblich gewesen sei. (210)

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung der ersten Modellschulen im Gesamtschulbereich gab es in Nordrhein-Westfalen in Dortmund und Münster auch zwei musikpädagogische Universitätsgruppen, die mit Versuchsschulen zusammengearbeitet hätten. Die Dortmunder Gruppe habe sich dabei auf die Projekte ıSchallereignisse des Alltags„ und ıInstrumentalunterricht an Gesamtschulen„ konzentriert. (212) Die Münsteraner Gruppe habe ihren Schwerpunkt auf informelle Musiktests zur Begleitung und Evaluierung der Curricula gelegt, die später zu einer Curriculumrevision führen sollten. Dabei sei festgestellt worden, dass die Eingangsvoraussetzungen der Schüler ıeinseitig bis ungenügend„ gewesen seien und ihr Wahlverhalten für Klasse 7 weniger auf der Einstellung zur Musik als auf der Beeinflussung durch die Lehrer gelegen hätte. (213)

Konkrete Probleme bei der Umsetzung der Curricula weist *Schenk* am Beispiel der Friedensschule in Münster nach. So wurde der schulinterne Instrumentalunterricht schon nach einem Jahr wegen Lehrer- und Raummangels wieder eingestellt und der Musikunterricht in der Eingangsstufe um eine (musikpraktische) Wochenstunde gekürzt. ıDie Heterogenität der Gruppen habe es nicht erlaubt, den Mangel an Erfahrungen mit Instrumenten, den einzelne Schülerinnen und Schüler zeigten, zu kompensieren.„ Durch vielfältige Wahlmöglichkeiten habe man erfolgreich versucht, wieder zu homogeneren Lerngruppen zu kommen. (214-215) *Schenk* stellt im weiteren Verlauf seiner Studie fest, dass die Zahl gesamtschulspezifischer Konzepte, Diskussionsbeiträge oder Arbeits- und Projektbeschreibungen nach der ersten Gründungsphase im Verlauf der 70er Jahre deutlich abgenommen habe. (215) Erste resümierende Berich-

te aus den Jahren 1973 und 1974 kommen zu ausgesprochen negativen Ergebnissen hinsichtlich der Umsetzung des Gesamtschulkonzepts. Fachspezifische Lernziele seien weitgehend unerreicht geblieben, begleitende Hilfen konnten nicht geboten werden, ansässige Hochschulen hätten eine Curriculumentwicklung und Evaluation des Unterrichts nicht leisten können, die Schüler hätten auf die neuen Curricula ablehnend bis feindselig reagiert, bei den Lehrkräften hätten sich Überlastung und Frustrationen etwa in einer Vernachlässigung des außerunterrichtlichen Musikangebots ausgewirkt. (216-219)

Die Untersuchung *Josef Fenningers* zum Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns endet mit dem Jahr 1970, da ab diesem Zeitpunkt durch die einsetzende Curriculumreform eine ıneue Ära des Unterrichts allgemein und des Musikunterrichts im besonderen„ begonnen hätte. (Fenninger, 17) Untersucht wird die ımusische, fachlich-künstlerische und didaktische Anlage von Musikunterricht und Lehrerbildung„. (17) Dabei kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass das Interesse am Musikunterricht auf das Gymnasium und damit auf Kosten von Volks- und Mittelschule fixiert war. Der gymnasiale Musikunterricht habe sein Ansehen besonders dem als Wahlfach angebotenen Instrumentalunterricht zu verdanken, dementsprechend habe das allgemeine Interesse weniger auf dem Klassenunterricht als vielmehr auf der künstlerischen Wirkung nach außen basiert. (237) Erst die Übernahme der Saarbrückener Rahmenvereinbarung 1964 habe in der gymnasialen Musikerziehung zu einer stärkeren Betonung pädagogischer Intentionen und zu einem Abbau künstlerischer Intentionen geführt. (238) Die Situation des Musikunterrichts an den übrigen allgemeinbildenden bayerischen Schulen wird als desolat beschrieben, hierfür wird vor allem das lange Festhalten an einer musisch orientierten Begründung des Fa-

ches verantwortlich gemacht. (239) Letztlich stellt Fenninger ein Scheitern der musikalischen Allgemeinbildung (z.B. durch Stundenkürzungen oder Abschiebung in den Wahlpflichtbereich) fest, die ab 1970 einsetzende neue Ära in der bayerischen Schulmusik habe diese Folgen kaum noch korrigieren können. (243)

Methoden des Musikunterrichts

Die historische Untersuchung von Methoden des Musikunterrichts stößt auf das Problem, dass die enge Verknüpfung der Methoden mit Inhalts- und Lernzielentscheidungen eine isolierte chronologische Untersuchung als wenig sinnvoll erscheinen lässt. Da die methodische Diskussion im Zusammenhang mit den Veränderungen der 1960er Jahre ohnehin weitgehend zum Erliegen kam, dürfte die Tatsache kaum verwunderlich sein, dass spezielle methodische Schwerpunkte in der historischen Forschung bisher kaum thematisiert wurden. Immerhin stellt *Georg Maas* in einem kurzen Überblick über die historische Entwicklung der musikunterrichtlichen Methoden fest, dass für die Zeit der 1960er und 1970er Jahre wichtige methodische Neuerungen feststellbar seien, die sich dauerhaft im Musikunterricht etabliert hätten. Er nennt dabei die teilweise Ablösung des Frontalunterrichts zugunsten von Formen des Gruppenunterrichts, das an das entdeckende Lernen angelehnte Klangexperiment und die Verwendung der graphischen Notation im Zusammenhang mit einer zunehmenden Beachtung der Neuen Musik sowie das dem amerikanischen Behaviorismus entnommene programmierte Lernen. (Maas 1995, 72-73)

Fazit

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die bisherigen Forschungsbeiträge ihre Schwerpunkte in der Konzeptuntersuchung, der Institutionengeschichte und der Schulbuchanalyse haben. Als Fazit dieses Teilkapitels können folgende Thesen festgehalten werden:

* *Hinsichtlich der angestrebten Eingrenzung des Untersuchungszeitraums dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass es bisher noch keine umfassend begründete und übereinstimmend verwendete Epochengliederung für die bundesdeutsche Nachkriegsgeschichte der Musikpädagogik gibt. Für beide Rahmendaten lassen sich allerdings in der Literatur zahlreiche Aussagen finden, die jeweils einen Epochenwechsel nahe legen. Für die 1960er Jahre kann dieser Epochenwechsel mit den Begriffen Fortschrittseuphorie, Utopie, Wissenschaftsorientierung, musiksoziologische Vorzeichen oder Phase der puristischen Rigidität beschrieben werden. Für die 1970er Jahre legen Bezeichnungen wie Skeptizismus, therapeutische Aufgaben in einer humanen Schule, pragmatisch-integrative Tendenz, bildungspolitischer Rückzug von den Reformkonzeptionen, restaurative Tendenzen oder neomusische Prinzipien einen erneuten Epochenwechsel nahe.*

* *Beide Epochenwechsel können auch als Überreaktionen auf festgestellte Defizite bzw. als Schwerpunktverlagerung innerhalb des didaktischen Dreiecks Subjekt – Objekt – Gruppe verstanden werden.*

* *Mit Hilfe der Bundeskongresse von AfS und VDS kann eine Binnengliederung des Untersuchungszeitraums versucht werden: So*

können die Bundesschulmusikwoche 1965 als Absage an das musische Schulleben, die Bundesschulmusikwoche 1970 als vorläufiger Höhepunkt der Reformeuphorie und die Bundesschulmusikwoche 1976 als Trendwende zu einem neuen Begriff des Schullebens verstanden werden. Beim AfS mit seinen jährlichen Tagungen gab es 1964-66 eine Übergangsphase vom musischen Prinzip zu einem wissenschaftsorientierten Musikunterricht, eine Durchbruchsphase von 1967-1972 mit einem letzten Höhepunkt 1972 sowie einer anschließenden Rückkehr zu einem pragmatischeren und reformorientierteren Kurs.

* *Die skizzierte Binnengliederung verdeutlicht aber auch, dass die beiden Epochenwechsel nicht als abrupte Übergänge gesehen werden dürfen. Kontinuitäten dürfen durchaus nicht unterschätzt werden, so wird auch durch die neuen didaktischen Konzepte die Dominanz materialer Bildungstheorien nicht überwunden.*

* *Andererseits ist es fraglich, ob das Bild eines Pendelrückschlages, etwa durch die Wiederkehr des Musischen im Neomusischen zutreffend ist, sofern man die zwischenzeitlichen Entwicklungen etwa im methodischen Bereich als unumkehrbar einstuft.*

* *Es zeigt sich bereits, dass die Entwicklung der Musikpädagogik vom Wandel allgemeiner Rahmenbedingungen beeinflusst worden ist. Ein Zusammenhang mit der Bildungsreform, speziell mit der Debatte um eine Curriculumrevision, ist unverkennbar. Die Einführung der Gesamtschule hat den traditionellen Musikunterricht in einen fruchtbaren Legitimationszwang gebracht, die Bezugnahme auf die Bildungsreform bot zudem für viele Musiklehrer ein Ventil für ihren Leidensdruck. Andererseits waren es aber*

auch institutionelle Hemmnisse, die einer (praktischen) Arbeit mit Reformkonzepten im Wege standen.

* *Die Reformära hat zu einem Aufschwung musikpädagogischer Forschung geführt. Dies steht offensichtlich im Zusammenhang mit einer verstärkten wissenschaftsorientierten Berufsausbildung der Musiklehrer an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen.*

* *Eine schnelle oder dauerhafte praktische Umsetzung der Reformen in die Unterrichtspraxis hat es wohl nicht gegeben. Eine Konkretisierung erfahren die Reformansätze in neuen Schulbüchern, die allerdings erst gegen Ende der Epoche erscheinen und stark umstritten sind.*

⇒ Die Literatursichtung lässt die These zu, dass es zwischen der Mitte der 1960er und dem Beginn der 1970er Jahre eine musikpädagogische Reformepoche gegeben hat, die in engem Zusammenhang mit bildungspolitischen Entwicklungen stand, sich aber eher im theoretischen Diskurs als in der Unterrichtspraxis bemerkbar machte. Deswegen erscheint es sinnvoll, bei der Untersuchung dieser Reformepoche sich diesem theoretischen Diskurs zuzuwenden und bei seiner Untersuchung auch die Verbindungen zu politischen Entwicklungen und bildungspolitischen Entscheidungen aufzuarbeiten. Es wird dabei noch genauer zu klären sein, welche konkreten Epochendaten herangezogen werden sollen. Ebenso ist die Frage der Quellenauswahl und des methodischen Vorgehens zu klären.

1.2. Historische Musikpädagogik: Legitimation, Fragestellungen und Methoden

Die Reformperiode führte innerhalb der Musikpädagogik zu Überlegungen, wie das Fach als wissenschaftliche Disziplin zu definieren und institutionell abzusichern sei. In diesem Zusammenhang erhielt die Erforschung der eigenen Fachgeschichte eine besondere Bedeutung: einerseits wurden die Ergebnisse zu Legitimationszwecken benötigt, andererseits geriet die Historische Musikpädagogik selbst in das Blickfeld einer wissenschaftstheoretischen Reflexion. Im Zusammenhang mit den Bemühungen um den Aufbau eines musikpädagogischen Forschungskreises sprach *Michael Alt* 1966 der Historischen Musikpädagogik die Aufgabe zu, ıaus dem Geist und der Not unserer Tage„ heraus unter Aufgabe einer ıantiquarisch-sammelnden Absicht„ eine kritische Aufarbeitung der Quellen in Angriff zu nehmen. Von einer Ideengeschichte der Kunst- und Musikerziehung erhoffte sich *Alt* eine ıStandortklärung der heute undurchdringlich verwachsenen Konzeptionen der Musikerziehung„. (Alt 1966, 50-51)

Die zunächst noch von ideengeschichtlichen Traditionen geprägten Äußerungen gerieten in den 1970er Jahren in die Kritik. Mit *Sigrid Abel-Struth* beginnt die wissenschaftstheoretische Reflexion in der Historischen Musikpädagogik. Sie unterschied dabei 1970 getreu ihrer Trennung von praktischem Musikunterricht und wissenschaftlich-theoretischer Musikpädagogik zwischen zwei Bereichen: der erste galt der Beobachtung der historischen Unterrichtswirklichkeit in Verbindung mit den jeweiligen geistesgeschichtlichen Situationen. Nur durch die Entwicklung eines Bezugssystems könne eine analytische Erfassung von Prozessen und strukturellen Zusammenhängen erreicht werden. Der zweite Bereich bezog sich auf die Geschichte der wissenschaftlichen Musikpädagogik, die zur Selbsterkenntnis der

Musikpädagogik als Wissenschaft beitragen sollte. (Abel-Struth 1970a, 41)

Mit Blick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse kritisierte *Abel-Struth* drei Jahre später die beträchtliche methodische Sorglosigkeit und konzeptionelle Einseitigkeit der Historischen Musikpädagogik:

> ıDie bisherige Begrenztheit der historischen Ansätze von Musikpädagogik verschuldete das Missverständnis von Geschichte als bloßer Erschließung historischer Ereignisse und verstellte den Blick der Musikpädagogik für ein Verständnis ihrer Geschichte, welches das Substrat des Bedeutsamen aus dem Vergangenen herauszufinden vermag, die Bezüge zwischen Vorausgegangenem und Heutigem objektiviert und dem Gegenwartsphänomen vor dem reflektierten Kontinuum der Geschichte sein Maß gibt [...]„. (Abel-Struth 1973a, 8)

Das damit eng verbundene mangelnde Geschichtsbewusstsein zeigt sich für *Abel-Struth* in einer ıFetischisierung des Neuen„, wodurch sich die Geschichte der Musikpädagogik als Kette von Reformentwürfen bzw. als ıTradition sich ständig nicht erfüllender Hoffnungen„ darstelle. (Abel-Struth 1973b, 101+106) Das Fehlen historischer Erfahrung verhindere das Erkennen des tatsächlich einzigartigen Neuen und beschwöre damit die Gefahr extrem konträrer Dogmenbildung herauf. Das Modell eines historischen Pendels ist nach Meinung der Autorin geeignet, diesen Prozess ıdes sich immer wieder Einpassens in gerade gegenwärtige Tendenzen„ durchschaubar zu machen. Nur durch die Bereitstellung historischer Fakten kann für die Zukunft eine allzu rasche Anpassung der Musikpädagogik an zeitbestimmte Denkmodelle verhindert werden:

> ıMan fürchtet Ballast durch Geschichte und erkennt wenig den Ballast, den undurchschaute Geschichte darstellt; denn dies lässt Zufälle aufplustern, Moden überschätzen, Sicherungen aufgeben, verzerrt die notwendige Polarität

> von Tradition und Fortschritt und behindert letztlich durch Verunsicherung den ständigen Fluss der Aktualisierung als legitimen Auftrag aller Didaktik.„ (112)

Knapp zehn Jahre später sieht *Abel-Struth* bereits erste Fortschritte in der Historischen Musikpädagogik. Sie beobachtet eine Loslösung von traditionellen Epochendarstellungen und Biographien, die sich in enger Anlehnung an die historische Musikwissenschaft an einer geistesgeschichtlichen Epochengliederung orientierten und auf der Interpretation theoretisierender Quellen basierten. Mittlerweile sei eine Konzentration auf die Erschließung entscheidender Entwicklungsabschnitte und exemplarischer Ereignisse in spezifisch musikpädagogischen Bereichen erkennbar, wobei die Ergebnisse der historischen Forschung nach didaktischen Kategorien geordnet und interpretiert würden. (Abel-Struth 1982, 41-42) Dieser Trend ist mit einer thematisch-motivischen Öffnung verbunden: in inhaltlicher Hinsicht muss auf das Aufgreifen sozialgeschichtlicher Themen hingewiesen werden, das zur Erschließung und Einbeziehung neuer Quellenarten führte, in methodischer Hinsicht erwies sich die Schulbuchforschung durch das Aufgreifen ideologiekritischer und inhaltsanalytischer (quantitativer) Methoden als fruchtbar. (48-51)

Auch *Barbara Zuber* versucht aus dem von ihr festgestellten geschichtlichen Desinteresse Konsequenzen für die Historische Musikpädagogik abzuleiten. Nur das Durchschauen des historisch-gesellschaftlichen Standortes didaktischer Modelle könne das weitverbreitete pragmatische Bedürfnis durchkreuzen, sich aus der historischen Tradition die jeweils geeigneten Rezepte herauszusuchen. (Zuber 1977, 30) Genau wie *Abel-Struth* kritisiert sie die ungebrochene Fortschrittsgläubigkeit der Musikpädagogik, auf deren Grundlage die ıideologieverdunkelte„ Vorgeschichte als eine ıSammlung negativer Exempla„ gesehen wird, während die gegenwärtige Musikpädagogik in ihrer Wissenschaftlichkeit und Versachlichung in einem

um so helleren Licht erscheine. (35) *Zuber* fordert die historische Musikpädagogik auf, ıUrsprungssituationen„ für den Konstitutionsprozess der Musikpädagogik aufzusuchen und greift als Hilfe für die Auffindung solcher Situationen *Abel-Struths* Modell der Pendelbewegungen auf. So können Ursprungssituationen als Auslösungsmomente der einzelnen Pendelausschläge verstanden werden und bieten so Erklärungsmöglichkeiten für das stete Alterieren zwischen einer funktionalisierten Musikerziehung und einer autonomen musikalischen Bildungsidee. Mit Hilfe dieses Modells könnte geklärt werden,

> ı1. wo die historischen Wurzeln jener latenten Divergenzen in musikpädagogischen Anschauungen liegen,
> 2. wie sich jene Konzeptionen herausgebildet haben,
> 3. unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sich die dafür stehenden Leitbilder entwickeln konnten und
> 4. welche gesellschaftlichen und nicht allein musikerzieherischen Probleme und Widersprüche dabei eine Rolle gespielt haben.„ (32-33)

Durch die Zuordnung fachimmanenter Strukturen und externer politisch-sozialer Faktoren will *Zuber* eine historische Perspektivengebung sicherstellen und fordert die Historische Musikpädagogik auf, ınach jenen Schaltstellen zu suchen, an denen die Bedingungen gesellschaftlich veranstalteter Musikerziehung samt ihrer politischen, bildungs- und musikgeschichtlichen Implikationen aufgedeckt werden können„. [13] Eine Strukturgeschichte der Musikdidaktik könne

[13] Die Loslösung von einer fachimmanenten Geschichtsschreibung wird zwar schon von *Abel-Struth* (1970) und *Niemöller* (1973) gefordert, doch im Unterschied zu den von *Zuber* geforderten Verbindungen zu allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Strukturen verbleiben sie in einem kulturgeschichtlichen Rahmen. So weist *Niemöller* beispielsweise auf die Parallelität von musikpädagogischer Entwicklung und der Entwicklung der Musik selbst hin und zählt zu den Bezugsfeldern einer nicht isoliert betriebenen Historischen Musikpädagogik die allgemeine Pädagogik, die Schulge-

dementsprechend nicht wie von *Abel-Struth* gefordert einfach von gegenwärtigen Strukturen aus bestimmte Bereiche unter gleichbleibenden Fragestellungen erforschen, sondern müsse vielmehr unter Berücksichtigung bestehender Wertsysteme und institutioneller Systemzwänge Fragestellungen entwickeln, die der jeweiligen historischen Situation angemessen seien. (36ff)

Diese hier skizzierten hoffnungsvollen Ansätze einer wissenschaftstheoretischen Absicherung und Reflexion der Historischen Musikpädagogik wurden nicht konsequent weiterentwickelt. Ein kontinuierlicher Diskurs kam nicht zustande, spätere vereinzelte und teilweise recht knappe Beiträge sind meist nur Teil allgemeinerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen und kaum geeignet, der Teildisziplin neue Impulse und Perspektiven zu geben. Sie beschäftigen sich überwiegend mit inhaltlichen Fragen (Forschungsüberblick, Desiderate), methodologische Erörterungen bleiben die Ausnahme. *Günther Noll* attestiert der Historischen Musikpädagogik einen geringen publizistischen Aufwand, der sich in einer geringen Öffentlichkeitswirkung historischer Arbeiten niederschlage. Erst seit der Erlangung des Promotions- und Habilitationsrechts sei eine von der Musikwissenschaft unabhängige historische Forschung möglich geworden. Aufgrund der vielfältigen Verbindungen der Musikpädagogik und Musikerziehung zu ethnologischen, anthropologischen, pädagogischen, soziologischen, kulturellen und politischen Aspekten wird der Abbau historischer Forschungsdefizite nach *Nolls* Einschätzung nur langfristig zu realisieren sein. (Noll 1979, 45-46) *Eckhard Nolte* sieht die Bedeutung der Historischen Musikpädagogik in ihrer kritischen Funktion gegenüber vermeintlichen didaktischen Neuansätzen und in ihrem Beitrag ızur Legitimation musikalischen Lernens und

schichte, die Musikwissenschaft und die öffentliche Musikpflege. (Niemöller 1973, 11+18)

Lehrens als unverzichtbare[m] Bestandteil kulturellen Lebens„. Sie übernimmt damit einen Anteil am Abbau von Legitimationszwängen der Musikpädagogik, die durch die nachdrückliche Betonung des ıPostulats der Nützlichkeit„ entstanden seien. (Nolte 1989b, 255-257)

Insgesamt scheint die zeitgeschichtliche Perspektive an Bedeutung zu gewinnen. So wünscht sich *Rudolf-Dieter Kraemer* eine stärkere Berücksichtigung der jüngeren Geschichte des Schulfaches und der Fachdisziplin, da die Flut neuer Informationen und Positionen historiographische Zusammenfassungen in immer kürzeren Zeitabschnitten erfordere. (Kraemer 1991, 98) Deutlich ist auch die Akzentuierung sozialgeschichtlicher Aspekte zu erkennen, doch selbst auf einer Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zu diesem Bereich wurden bezeichnenderweise nur Ergebnisse konkreter Forschung vorgelegt, während sich die wissenschaftstheoretische Reflexion auf ein gerade einmal zwei Seiten langes Vorwort beschränkte. Ob damit der geforderte Versuch einer methodischen Vorüberlegung ıgrundlegender Art„ bereits befriedigend geleistet ist, muss wohl bezweifelt werden, zumal sich *Hermann J. Kaiser* zu der Bemerkung hinreißen lässt, das Nachzeichnen der Diskussion um einen Paradigmawechsel in der deutschen Geschichtswissenschaft sei ein ıUnding„. Sicher ist *Kaiser* voll zuzustimmen, wenn er die Vorteile einer sozialgeschichtlichen Perspektive in der Verknüpfung geschichtlicher Erscheinungen in ihren Entstehungs- und Wirkungskontexten sieht und dabei auf übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen verweist. Es müssen aber Bedenken angemeldet werden, wenn der Eindruck erweckt wird, als beschränke sich die Bedeutung der sozialgeschichtlichen Perspektive auf das Aufzeigen und das Entfalten neuer Fragestellungen, ohne dass daraus auch forschungsmethodische Konsequenzen zu ziehen wären. (Kaiser 1993b, 7-8)

Forschungsmethodische Impulse scheinen daher eher von einer anderen Richtung her zu kommen. In seinen ıAnmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik„ versucht *Jürgen Vogt* dem Fach angesichts eines umfassenden postmodernen Wertewandels eine neue Legitimationsperspektive nahezubringen. *Vogt* bezieht sich dabei auf die strukturalistische Textanalyse *Michel Foucaults*, die auf der Aufdeckung des zugrundeliegenden Diskurses basiert, ıder sich aufgrund diachroner und synchroner Oppositionsbeziehungen zu anderen Aussagensystemen konstituiert„. (Vogt 1993, 93) Dementsprechend müsste sowohl innerhalb eines bestimmten historischen Zeitraumes wie auch in epochenübergreifender Sicht zwischen (verschiedenen) juristischen, medizinischen, theologischen oder pädagogischen Diskursen unterschieden werden. *Foucault* verbindet die Diskursanalyse mit einer Machtanalyse, mit deren Hilfe auch die nichtdiskursiven Entstehungsbedingungen von Diskursen in die Überlegungen mit einbezogen werden. So werden den Diskursen ıDispositive„ an die Seite gestellt, unter denen die Konstellationen von diskursiven und nichtdiskursiven Kräften verstanden werden, die das Zurgeltungkommen bzw. den Ausschluss von Diskursen erklären und damit das Verhältnis von Macht und Wissen beleuchten. (95)

Eine solche Diskursanalyse würde einschneidende Konsequenzen speziell auch für die Geschichtsforschung mit sich bringen:

> ıSie beinhaltet in dieser Schroffheit nichts anderes als die ÙAustreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften' und die Verabschiedung des autonomen Subjekts als Handlungsträger der Geschichte · eine radikale Absage auch an alle ideengeschichtlichen, individuell-biographischen oder hermeneutischen Versuche, mittels interpretatorischer Verfahren so etwas wie einen autonomen ÙSinn' auf der diachronen oder synchronen Achse menschlicher Äußerungsformen zu entdecken.„ (94)

Für die Historische Musikpädagogik mit ihren bisherigen personengeschichtlichen, ideengeschichtlichen, ideologiekritischen oder sozialgeschichtlichen Ansätzen würden entsprechende Akzente gesetzt werden:

- Musikpädagogische Persönlichkeiten wären nicht als kreative Subjekte, sondern als Funktion innerhalb des diskursiven Feldes zu betrachten. Logischerweise müsste sich dann das Interesse auch weniger prominenten Vertretern zuwenden.
- Die Betonung einer Kontinuität der Ideengeschichte hätte einer Analyse der Diskontinuität zwischen den Diskursen zu weichen. Diskursive Bruchstücke stünden Fortschrittsideen und ihrer Ableitbarkeit aus der Geschichte gegenüber, die Einheitlichkeit diskursiver Felder sei dementsprechend unabhängig von nachweisbarer Rezeption.
- Ideologiekritik kann höchstens noch als Oberflächenphänomen angesehen werden, das eigentliche Erkenntnisinteresse richtet sich auf die ıdiskursive Besonderheit„ musikpädagogischen Sprechens und Schreibens. Entsprechende Fragestellungen könnten lauten: Wie kann das Dispositiv beschrieben werden, unter dem das festgestellte Phänomen diesen Stellenwert bekam? ıWie sind in diesem Dispositiv musikpädagogische, pädagogische, philosophische, politische usw. Texte interdiskursiv miteinander vernetzt? Welche diskursiven Aussagenelemente finden sich wieder, welche Transformation machen diese durch? Welche materialen bzw. medialen Bedingungen bestimmen den Diskurs? Welche Ausschließungsmechanismen sind am Werk?„

- Innerhalb einer sozialhistorischen Perspektive wäre weniger auf individuelle Lebensbedingungen als auf herrschende Diskurse innerhalb von Institutionen Wert zu legen. (99-100)

Am Beispiel der Epochenschwelle von 1800 hat *Jürgen Vogt* den Versuch gestartet, ıMusikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse„ zu betrachten. *Vogt* greift dabei auf den systemtheoretischen Begriff der ıResonanz„ zurück, der auf die verschiedenen Systemen gemeinsamen Themen und Ideen zielt. Mit Hilfe diskursübergreifender Elemente soll eine ıGesamtheit von Diskursen„ konstituiert werden, die als Verschränkung und Überlagerung verschiedener Spezialdiskurse verstanden werden kann. (Vogt 1996, 9-14) *Vogt* stellt für die Zeit um 1800 einen Diskursverbund zwischen Philosophie, Literatur, Musik und Pädagogik fest, der mittlerweile allerdings erloschen sei. Dementsprechend müsse sich die heutige Musikpädagogik kritisch fragen, ıwie leistungsfähig im Sinne systemübergreifender Resonanzen musikpädagogische Begriffe und Kategorien sein können, die einem interdiskursiven Feld entstammen, das nicht mehr das unsere ist„. (22-23)

Das gezeichnete Bild einer noch in den Anfängen stehenden wissenschaftstheoretischen Reflexion innerhalb der Historischen Musikpädagogik findet seine Entsprechung in den Veröffentlichungen konkreter Forschungsarbeit. Dennoch sind auch hier Impulse erkennbar, die von Bedeutung für die zukünftige Forschungsarbeit in dieser Disziplin sein könnten. Mit dem Versuch, eine Geschichte des musikpädagogischen Feldes ıWerkbetrachtung„ für die ersten 30 Jahre unseres Jahrhunderts zu schreiben, greift *Stefan Hörmann* die Anregung *Abel-Struths* zu monographischen Darstellungen musikdidaktischer Strukturen ıin der wechselhaften Geschichte ihrer Inhalte und Bezeichnungen„ auf. (Abel-Struth 1973, 108) *Hörmann* verweist in

seiner Einleitung auf das Problem, systematische und chronologische Aspekte miteinander zu verbinden und dabei den geistesgeschichtlichen Rahmen an geeigneter Stelle zu berücksichtigen. (Hörmann 1995, 16) Die Lösung liegt in dem Versuch, das Untersuchungsfeld mit Hilfe gegenwärtiger Kategorien zu strukturieren, die dabei aber durch die Berücksichtigung der zeitgenössischen Terminologie des Untersuchungszeitraums modifiziert werden. Erst im Anschluss daran werden dann die Ergebnisse in einen größeren Kontext eingebettet. Dieses methodisch überzeugende Vorgehen wird allerdings wieder etwas in Frage gestellt, da der Autor bei der Begründung für die angestrebte ıQuellennähe„ und die Übernahme der zeitgenössischen Terminologie eine neuere geschichtstheoretische Absicherung vermissen lässt und so (ungewollt?) in historistisches Fahrwasser gerät:

> ıInsgesamt strebt die Untersuchung also große Quellennähe an. Dies gründet in der Überzeugung, dass originale Formulierungen den Geist vergangener Zeiten sehr viel unmittelbarer und eindrucksvoller einfangen, als es die heutige, unter ganz anderen Vorzeichen entstandene Ausdrucksweise vermag. Für eine Studie, die vorrangig um die Darstellung historischer Verhältnisse und weniger um deren Kritik bemüht ist, bietet sich ein entsprechender methodischer Ansatz daher nachhaltig an.„ (17)

Michael Roske bemüht sich in seiner Dissertation um einen Beitrag zur ıGeschichte musikpädagogischer Berufsfindung„ mit Hilfe einer Vermittlung sozialgeschichtlicher und bewusstseinsgeschichtlicher Befunde. Dieser Kombination entspricht in methodischer Hinsicht die ıErschließung archivalischer Materialien und die Auswertung der musikalischen Lokalgeschichtsschreibung, andererseits aber auch die strukturierende Analyse musikalischer Lehrwerke, musikalischer Unterrichtslehre, musiktheoretischen und musikästhetischen Schrifttums„. (Roske 1985, 18) *Heinz Lemmermann* hingegen bevorzugt eine Sozialgeschichte, die verstärkt politisch-gesellschaftliche Impli-

kationen berücksichtigt, und möchte seine Publikation zur ıKriegserziehung im Kaiserreich„ als ıMosaikstein zur kritischen Sozialgeschichte der deutschen Pädagogik„ verstanden wissen und ıdie Diskussion über Ursprung und Kontinuität von Erziehungsnormen anregen„. (Lemmermann 1984, 10) *Lemmermann* legt sehr deutlich seine Erkenntnisinteressen offen und bezieht sich auf eine Hypothese, die ıim Kaiserreich die wichtigste Ursprungssituation für kriegserzieherische Maßnahmen„ sieht, die schließlich zu den Kriegskatastrophen des 20. Jahrhunderts führten. (2)[14] Durch eine Quellenauswahl, die auch Unterrichtsprotokolle, Schulfeierprogramme, Schulchroniken oder persönliche Erinnerungen berücksichtigt, soll die Erforschung der Schulwirklichkeit ausdrücklich mit einbezogen werden. (3-4) Ganz auf dieser Linie liegt auch die Dissertation *Heide Hammels* zur Geschichte der Schulmusik in der Weimarer Republik. Die Lehrplangestaltung im Rahmen der so genannten Kestenberg-Reform wird vor dem Hintergrund der Interessengruppen durchgeführt, die diese Arbeit zu beeinflussen suchten. Dementsprechend gilt die Aufmerksamkeit der Autorin den politischen Parteien, der Kultusbürokratie, den Verbänden, den Reichsschulmusikwochen und den musikpolitischen Veröffentlichungen. (Hammel 1990, 6-9)

---

[14] Der politisch-gesellschaftliche Schwerpunkt der sozialgeschichtlichen Konzeption *Lemmermanns* verdeutlicht sich auch in der Auflistung durchgängiger zentraler Fragen:

ı1. Welche politischen Grundtendenzen und Einzelentscheidungen beeinflussten die Entwicklung von Schule und Schulmusik?

2. Welche Ausprägungen fanden militaristische Intentionen in Schultheorie und -praxis?

3. Welchen spezifischen Anteil hatte die Schulmusik im Rahmen der Kriegserziehung?

4. Welche Auswirkungen hatte die Kriegserziehung der Vor-Weltkriegszeit in der Situation des Weltkrieges und welche Nachwirkungen sind auch in späterer Zeit noch festzustellen?„ (Lemmermann 1984, 9)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich fast alle historischen Arbeiten im Bereich der Musikpädagogik nach wie vor einem hermeneutischen Methodenansatz verpflichtet fühlen. Das Spektrum historischer Fragestellungen hat sich erheblich erweitert und es fällt zum jetzigen Zeitpunkt noch schwer, neue Forschungstendenzen in inhaltlicher oder methodischer Hinsicht zu unterscheiden. Die Historische Musikpädagogik wird sich auch weiterhin mit der Kritik *Abel-Struths* auseinandersetzen müssen, wonach der hermeneutisch-reflexive Arbeitsbereich der Musikpädagogik unter einem ıtraditionellen Mangel an Methode„ leide (Abel-Struth 1982, 49) und die Wahl musikpädagogischer Forschungsthemen noch zu sehr von methodischen Fixierungen geprägt sei:

> ıDenn es ist eine Neigung zur Wahl solcher Forschungsthemen erkennbar, die mit tradierten historischen oder psychologischen Methoden gut fassbar sind; Forschungsthematik wird mitunter ihrer erprobten methodischen Möglichkeiten willen gewählt.„ (52)

Fazit

Die einsetzende methodologische Selbstreflexion innerhalb der Historischen Musikpädagogik führte zu einer vehementen Kritik an der existierenden Forschungspraxis und gipfelte in dem Vorwurf methodischer Sorglosigkeit und konzeptioneller Einseitigkeit. Mit Nachdruck wurde auf die Gefahren eines damit verbundenen mangelnden Geschichtsbewusstseins verwiesen. Wenn Forschung im Bereich der Historischen Musikpädagogik ihrer allgemein geforderten kritischen Funktion gegenüber der Gegenwart gerecht werden will, dann muss sie in der Lage sein, in Abkehr von einer traditionellen antiquarisch-sammelnden Absicht die Bedeutung des jeweils gewählten Themas für die heutige Musikpädagogik detailliert zu begründen. Diese Überlegungen führen fast zwangsläufig zu der Herausforderung, auch die jüngere Zeitgeschichte des Faches (die Nachkriegszeit) verstärkt zu erforschen. Mit der Vorstellung von Pendelbewegungen steht der Forschung ein Modell zur Verfügung, mit dessen Hilfe sogenannte Ursprungssituationen und exemplarische Ereignisse definiert bzw. ausgewählt werden könnten, die der Historiographie markante Konturen geben würden. Die von Abel-Struth unterschiedenen Bereiche der historischen Unterrichtswirklichkeit und der Wissenschaftsgeschichte müssen nicht zwangsläufig zu getrennten Forschungsbereichen führen. Auf jeden Fall muss von historischen Forschungsprojekten verlangt werden, dass sie ihre Akzentsetzung in dieser Hinsicht genau durchdenken und offen legen. Übereinstimmend wird einer fachimmanenten Geschichtsschreibung eine Absage erteilt, fachübergreifende Bezüge werden je nach Themenwahl spezielle Schwerpunktsetzungen beispielsweise im kulturgeschichtlichen oder politisch-gesellschaftlichen Bereich erfahren.

In methodischer Hinsicht werden fachübergreifende Bezüge vielleicht dafür sorgen, dass die hermeneutische Interpretation sinnstiftender Zusammenhänge durch eine analytische Interpretation von Wirkungszusammenhängen ergänzt wird. In dieser Hinsicht könnte die Diskursanalyse schon einen ersten Ansatz bieten. Damit würde eine ideengeschichtliche Konzentration auf spezielle Konzepte bzw. musikpädagogische Persönlichkeiten vermieden. Das Modell eines Gesamtdiskurses, der in verschiedene Spezialdiskurse unterteilt werden kann, bietet eine Möglichkeit, die musikpädagogische Reformära in einen größeren, fachübergreifenden Zusammenhang zu bringen. Es ist dabei aber auch hervorzuheben, dass ein solches Vorhaben umfangreiche Vorarbeiten voraussetzt und daher in dieser Arbeit nur in Ansätzen realisiert werden kann.

1.3 Anregungen aus den Nachbardisziplinen

1.3.1 Allgemeine Geschichtswissenschaft

Paradigmawechsel?

Die deutsche Geschichtswissenschaft hat in den letzten 35 Jahren eine intensive Diskussion ihrer theoretischen und methodologischen Grundlagen erlebt. Die von heftigen Kontroversen geprägte Entwicklung weist dabei so tiefgehende Einschnitte auf, dass wiederholt der Begriff des Paradigmawechsel herangezogen wurde. *Thomas Kuhn* zufolge muss ein neues Paradigma in der Lage sein, eine beständige Gruppe von Wissenschaftlern aus der bisherigen Forschungspraxis herauszuholen und sie an neue Phänomene, Regeln und Theorien zu binden. Wesentliche Voraussetzung ist dabei ein Krisenbewusstsein innerhalb des alten Paradigmas, das auf den wachsenden Schwierigkeiten beruht, neue bzw. unerwartete Erkenntnisse (Anomalien) oder Theorien zu integrieren. (Kuhn, 65ff+79ff) Diese mit Blick auf die Naturwissenschaften formulierte Theorie des revolutionären Bruchs als Normalfall wissenschaftlicher Weiterentwicklungen wurde von führenden deutschen Geschichtstheoretikern aufgegriffen und intensiv diskutiert. So konstatierte der Freiburger Historikertag 1967 eine Krise der Geschichtswissenschaft und empfahl eine Umorientierung in Richtung der Sozialwissenschaften. Auch der Historikertag von 1973, der sich der Problematik des Theoriedefizits in der Geschichtsforschung widmete, spiegelt ein wachsendes Krisenbewusstsein wider, das von *Susanne Thurn* in unmittelbaren Zusammenhang mit einem Paradigmawechsel gebracht wird. (Thurn, 48) Bei anderen Historikern zeigt sich jedoch eine deutliche Zurückhaltung, die Umbrüche der westdeutschen Geschichtswissenschaft direkt als Paradigmawechsel zu bezeichnen. So spricht *Jörn Rüsen* bezüglich des Übergangs zur strukturori-

entierten Gesellschaftsgeschichte von einer ıTransformation des Historismus„, bei der die disziplinäre Matrix stärker in das Blickfeld geriet. Innerhalb dieses Vorgangs lässt sich nach *Rüsen* eine Grundlagenkrise feststellen, da das historistische Geschichtskonzept nicht durch eine intensive und systematische Begründung gegenüber dem Vordringen alternativer Methodenkonzeptionen abgesichert war. Diese Krise erfuhr ihre Verschärfung durch eine nachrückende jüngere Historikergeneration, auf der Dank des expandierenden Hochschulsystems kein hoher Konformitätsdruck lastete und die sich im Einklang mit dem gesellschaftlichen Umbruch der Bundesrepublik befand. (Rüsen 1986a, 392-395) *Jürgen Kocka* äußert sich in der Frage eines Paradigmawechsel ebenfalls zurückhaltend. Er sieht zwar im Gefolge des Aufstiegs der systematischen Gesellschaftswissenschaften ein neues Repertoire an Methoden, Begriffen, Modellen und Theorien für die Geschichtswissenschaft (Kocka 1986a, 68), möchte aber noch nicht die Frage beantworten, ob dem feststellbaren Wandel der Charakter eines Paradigmawechsel zugesprochen werden kann. Der Wechsel sei mit Blick auf eine längere Vorgeschichte keineswegs als abrupt einzuschätzen, zudem seien der Einfluss und die Geschlossenheit der historisch-sozialwissenschaftlich orientierten Historiker stark überschätzt worden. (Kocka 1988, 73-74) Auf scharfe Ablehnung stößt die Vorstellung eines Paradigmawechsel in der Geschichtswissenschaft bei *Konrad Repgen*. *Repgen* möchte den Modebegriff völlig vermeiden und verweist dabei auf *Kuhn* selbst, der den Begriff des ıParadigmas„ wie auch den später verwendeten Begriff einer ıdisziplinären Matrix„ nur für die Naturwissenschaften gelten lassen wollte und nicht auf andere Wissenschaftsbereiche übertragbar hielt. (Repgen, 39-42) Das Programm der Historischen Sozialwissenschaft, das gerne mit einem Paradigmawechsel in Verbindung gebracht würde, enthalte weder ein Zitat noch eine direkte Anspielung auf die Theorie

Kuhns, eine ıKuhn-Debatte„ sei unter deutschen Historikern nie geführt worden. (60) Doch selbst wenn man die *Kuhn'sche* Theorie vom Paradigmawechsel für die Geschichtswissenschaft akzeptieren wollte, sprächen gute Gründe gegen eine solche Annahme: es sei höchst zweifelhaft, ob der höchst diffuse Begriff des Historismus geeignet sei, das angeblich abgelöste Paradigma zu beschreiben; weder inhaltlich noch methodisch habe die Historische Sozialwissenschaft etwas wirklich Neues hervorgebracht. So sei Strukturgeschichte nachweislich schon zu Beginn des Jahrhunderts betrieben worden. Nur in soziologischer Hinsicht sei eine der *Kuhn"schen* Theorie entsprechende Gruppenbildung in der Historikerschaft erkennbar, doch auch sie sei keineswegs als einzigartiges Ereignis in der deutschen Historiographiegeschichte anzusehen. (50-54)

Wurde schon die Frage eines Paradigmawechsels hinsichtlich der neuen strukturorientierten Gesellschaftsgeschichte zurückhaltend beantwortet, so gilt dies erst recht für die Herausforderung der Gesellschaftsgeschichte selbst. *Irmline Veit-Brause* stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Situation der Geistes- und Sozialwissenschaften anders als bei den Naturwissenschaften eher durch die Koexistenz konkurrierender Paradigmen gekennzeichnet sei und stellt so noch Klärungsbedarf bezüglich einer Übertragung des *Kuhn-schen* Interpretationsschemas fest. Allerdings zeichnet sich durch die anwachsende Kritik eine Entwicklung ab, die von ihr als ıParadigmarevision„ bezeichnet wird. (Veit-Brause, 2-4) Dabei kann zwischen einer ıErosion von innen„ und einem ıAngriff von außen„ unterschieden werden, zwischen einer auf dem Grundkonzept basierenden Aufdeckung von Lücken und Mängeln in theoretischer und methodischer Hinsicht und einer Infragestellung metatheoretischer und normativer Grundannahmen, die eher dem politisch stark besetzten Begriff der ıTendenzwende„ entsprechen würden. (4ff) *Irmline Veit-Brause* vermag in ihrem 1982 geschriebenen Aufsatz offen-

sichtlich noch nicht einen grundlegenden Themenwechsel zu erkennen, von dem sie die Entstehung eines neuen Paradigmas erwarten würde.

Mit der emporkommenden Alltags- und Mikrogeschichte sollte sich jedoch schnell eine Entwicklung abzeichnen, die der Diskussion um einen (erneuten) Paradigmawechsel eine reale Grundlage gab. *Jürgen Kocka* möchte jedoch auch jetzt wieder die neuen Ansätze als Kompensation strukturgeschichtlicher Defizite und Einseitigkeiten verstehen und würde deshalb lieber von Veränderung, Erweiterung, Umakzentuierung oder Pluralisierung des überkommenen Paradigmas sprechen, zumal das Programm der strukturorientierten Gesellschaftsgeschichte die Verknüpfung analytischer und hermeneutischer Zugriffe nie in Frage gestellt habe. Die Frage eines Paradigmawechsels würde sich für *Kocka* erst stellen, wenn sich im Zusammenhang mit der Alltags- und Mikrogeschichte ein Neo-Historismus durchsetzen würde, der durch seine anti-rationale Grundeinstellung eine theorieorientierte und kritisch-reflexive Geschichtsforschung in Frage stellen würde. (Kocka 1988, 74-76) *Jörn Rüsen* vermag ebenfalls noch kein ıkonsistentes und homogenes Wissenschaftsparadigma mit einer eigens reflektierten disziplinären Matrix„ zu erkennen, konstatiert aber trotz fehlender größerer institutioneller Organisationen eine durchaus ernstzunehmende Gegenentwicklung zur Gesellschaftsgeschichte. Entscheidend ist die für *Rüsen* noch offene Frage, ob die neue Forschungsrichtung sich konstruktiv an einer Weiterentwicklung der disziplinären Matrix beteiligen wird oder aber tatsächlich einen Paradigmawechsel herbeiführt, der in letzter Konsequenz eine Geschichte größerer Zusammenhänge mit progressiver Zukunftserwartung in Frage stellt. (Rüsen 1986a, 399-401) Ganz auf dieser Linie liegt auch *Susanne Thurn*, die die Beantwortung der Frage, ob eher eine Ergänzung oder aber ein Paradigmawechsel vorliege, ganz davon abhängig macht, inwieweit die

neue Richtung in der Geschichtsforschung den ıAnschluss an die historische Vernunft„ aufrecht erhält. (Thurn, 140) Mit Blick auf eine feministische Frauengeschichte stellt sie dafür umso nachdrücklicher die Frage, ob hier nicht ein Paradigmawechsel einzufordern sei. Eine geschlechtsspezifische wie auch geschlechtsübergreifende Geschichte, innerhalb derer das Geschlecht als zentrale Kategorie anzusehen sei, stelle letztlich männliche Wahrnehmungsweisen in Frage und erörtere die Möglichkeiten einer feministischen Erkenntnistheorie. (173 u. 182-183)

Historische Sozialwissenschaft

Die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs führte in der deutschen Geschichtswissenschaft zu der wachsenden Einsicht, dass die traditionell ideengeschichtliche und individualisierende Geschichtsschreibung kaum noch in der Lage war, die jüngere Zeitgeschichte befriedigend zu erforschen. Zu schmerzhaft war die Differenz zwischen den Intentionen und Ergebnissen menschlicher Handlungen bewusst geworden. Die deutlich erkennbare relative Ohnmacht des Einzelnen korrespondierte mit der neuen Bedeutung der Massen, die Strukturgeschichte übernahm eine wichtige revisionistische Aufgabe. Dementsprechend verlagerte sich das Interesse der Historiker zunehmend auf überindividuelle Entwicklungen und Kollektivphänomene, auf Verhältnisse, Zustände, Bedingungen, Möglichkeiten, Spielräume, kurzum auf die ıMacht der Verhältnisse„. (Kocka 1986a, 70-72) Die Forschung wendete sich von ıder Ebene intentional gesteuerter Interaktionen„ ab und neigte zur Untersuchung struktureller Handlungsbedingungen, die sich auf die Analyse sozialer Schichtungen, politischer Herrschaftsformen, ökonomischer Entwicklungen oder auf soziokulturelle Phänomene erstreckten. (Rüsen 1986a, 395-397)

> ıGeschichte [besteht] nicht nur aus Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, sondern auch aus Wirkungs- und Funktionszusammenhängen, die sich gegen die Bestrebungen der einzelnen durchsetzen, und zwar ohne diesen notwendig bewusst zu werden.„ (Kocka 1988, 66)

Als einer der ersten deutschen Historiker wies *Werner Conze* schon in den 1950er Jahren auf die Bedeutung von Strukturen hin. Strukturgeschichte war für ihn das ıAufsuchen des Allgemeinen im Besonderen„, eine quellennahe Forschung dürfe nur im geschichtlichen Strukturzusammenhang erfolgen. (Conze, 21-24) *Jürgen Kocka* definiert Strukturen als Zustände und Verhältnisse, als überindividuelle Entwicklungen und Kollektivphänomene, die den Blick des Historikers auf die Bedingungen, Spielräume und Möglichkeiten menschlichen Handelns lenken. (Kocka 1977, 289) *Krzystof Pomian* sieht in den Strukturen ein ıEnsemble von Zwängen, Grenzen und Schranken, welche die verschiedenen Variablen, deren Fluktuationen die Konjunktur bilden, daran hindern, einen bestimmten Höchstwert zu überschreiten„. (Pomian, 187) Für *Bernhard Schäfers* bilden Sozialstrukturen ein Beziehungsgefüge, das durch relative Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit gekennzeichnet ist (und damit auch Hoffnungen auf Prognosen begründet). (Schäfers, 1)

Die neukonzipierte Strukturgeschichte hat eigentlich nie zur völligen Aufgabe ereignisgeschichtlicher Darstellungen geführt. Mit Blick auf die Wirtschaftshistoriker und die französischen Annalisten wurde vielmehr die Mehrdimensionalität historischer Zeitdimensionen aufgegriffen und zwischen Strukturen, Konjunkturen (Prozessen) und Revolutionen (Ereignissen) unterschieden. Eine angemessene historische Forschung war nach neuem Verständnis nur durch eine Differenzierung von langen, mittleren und kurzen Zeitdauern denkbar, die allerdings in ihrem dialektischen Verhältnis zueinander zu sehen waren. (Koselleck, 183-185; Vovelle 126-133) Die Strukturgeschichtsschreibung verlagerte ihr Interesse also auf längerfristige

Zustände mit relativer Beständigkeit, deren allmählicher oder abrupter Wandel durch Prozesse und Ereignisse mittlerer bzw. kurzer Zeitdauer bewirkt wurde. Die Hinwendung zu den Strukturen veränderte auch den Charakter der Geschichtsschreibung. Nach *Reinhart Koselleck* bedarf die Darstellung diachron verlaufender Ereignisse der Erzählung (lineare zeitliche Anordnung), während synchrone Strukturfelder eher als Zustände beschrieben werden können (systematischer Überblick). (Koselleck, 184)

Obwohl der Strukturgeschichtsschreibung kaum der Vorwurf gemacht werden kann, die mittlere und kürzere Zeitdimension zu missachten, musste sie sich von Anfang an ernstzunehmenden Bedenken stellen. So warf beispielsweise *Golo Mann* der Strukturgeschichtsschreibung vor, durch übertriebene Rationalisierung der Geschichte den Charakter eines prädeterminierten Geschehens zu geben. *Mann* verwies mit Nachdruck auf historische Entscheidungen, die sich nicht durch Strukturanalyse erklären ließen. (Mann, 47-49) Dieser Einschätzung folgt auch *Kocka* und verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Problematik, dass mit Strukturen allein der historische Wandel nicht erklärt werden könne. Selbst wenn man von der Schwierigkeit absehe, Strukturen von Nicht-Strukturen zu trennen, so führe doch auch die vollkommenste Strukturanalyse nur zur Erkenntnis *möglicher* Handlungen und Ereignisse, die eine Erzählung der *tatsächlichen* Ereignisgeschichte keineswegs ersetze. Darüber hinaus bezweifelt *Kocka*, ob die Strukturgeschichte ihrem eigenen Anspruch gerecht werden könne, die Beschreibung einzelner Strukturen nicht nur additiv aneinanderzureihen, sondern ihre Wechselwirkungsmechanismen angemessen zu berücksichtigen. (Kocka 1986a, 73-75+79)

Die Strukturorientierung in der Geschichtsforschung führte zu einer enormen Expansion der Interessengebiete und schraubte die

Ansprüche an historische Forschung in Höhen, die von einzelnen Forschern nur noch schwer einlösbar sind. Um bei der Ausdehnung der Forschungsgebiete nicht ins Antiquarische oder Anekdotenhafte abzugleiten, bedurfte es quasi von selbst einer Theorieorientierung. (Koselleck, 174-175; Kocka 1986a, 99-100) Nur durch die Übernahme von Theorien schien es möglich, eine rational begründete Themen- und Quellenauswahl sicherzustellen und dem Vorwurf einer illusionären ıtotalen Geschichte„ zu entgehen.[15] Rationalität bedeutete in diesem Zusammenhang vor allem die explizite Offenlegung und Diskussion der zugrundegelegten Theorien und der daraus resultierenden Erkenntnisinteressen. Damit verband sich (indirekt) der Vorwurf an ältere historische Forschungstraditionen, bei denen historische Theorien stillschweigend und teilweise auch unreflektiert in die Arbeit mit eingeflossen waren.

Historische Theorien tragen nach *Rüsen* den zu bildenden Fragerahmen oder die Hypothesenkonstruktion, durch sie wird der in Frage kommende Zeitrahmen so aufgeschlüsselt, ıdass die partielle Geschichte als *besonderer* Fall einer allgemeinen Entwicklung erscheint„ und ıdie jeweils maßgebenden Konstellationen präzise charakterisiert werden können„. (Rüsen 1986b, 68-69)

> ıSie [die Theorien; d. Verf.] bringen das Vorwissen in hochentwickelter (Theorie-) Form mit, ohne das man gar nicht weiß, was man von den Quellen wissen will.„ (72)

[15] Die Kritik an der Vorstellung einer ıtotalen Geschichte„ beruhte weniger auf pragmatischen Überlegungen, denen zufolge die totale Erfassung historischer Phänomene und der entsprechenden Quellen innerhalb einer Epoche vom Arbeitsaufwand her als unerreichbar erscheint, sondern auf erkenntnistheoretischen Überlegungen, die auf die jeweilige kulturelle Prägung der Forschungsziele verweisen, die notwendigerweise immer nur eine partielle Erfassung bzw. Rekonstruktion von Geschichte zulässt. (Salvadori, 281)

Neben den schon erwähnten Funktionen haben historische Theorien nach *Rüsen* die Aufgabe, Quelleninformationen als wichtig oder unwichtig einzustufen, Periodisierungsfragen zu klären, epochenübergreifende Vergleiche zu ermöglichen, Forschungslücken sichtbar zu machen und didaktische Reduzierungen des historischen Wissens zu ermöglichen. (72ff; s. auch Kocka 1986a, 100) In *Hans-Ulrich Wehlers* 10-Punkte-Katalog finden sich zusätzliche Forderungen an eine historische Theorie, die sich auf die Synthese- bzw. Integrationsfähigkeit gegenüber extrem heterogenen Elementen, die Flexibilität hinsichtlich der Kombinationsmöglichkeiten spezifischer Theoreme, die Erfassung verschiedener Entwicklungsgeschwindigkeiten oder auf das Kriterium der empirischen Triftigkeit erstrecken. (Wehler 1980a, 166-167)

Der Anspruch auf eine explizite Theorieanwendung in der historischen Forschung hat bei den Historikern weniger zur Entwicklung eigenständiger historischer Theorien geführt als vielmehr zu dem Versuch, Theorien aus den Nachbarwissenschaften zu übernehmen. Allerdings weist *Kocka* in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dabei oft nur einzelne Begriffe und Kategorien übernommen bzw. einzelne Hypothesen aus speziellen sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitet wurden. Eine andere Art der Theorieübernahme sieht *Kocka* in dem auf *Max Weber* zurückführbaren Verfahren, mit Hilfe einzelner Theoriebestandteile einen Idealtypus für ein spezielles historisches Phänomen zu konstruieren, der dann quasi als Grundlage für einen Vergleich mit der historischen Wirklichkeit dienen kann. (Kocka 1986a, 83-86)

> ıEs ging (und geht) in der theoretisch orientierten Geschichtswissenschaft um die Bildung und Anwendung von Theorien in einem lockeren, nicht szientistischen Verständnis, oftmals in idealtypischer Form.„ (Kocka 1988, 67)

Wolfgang J. Mommsen hat diese eingeschränkte Theorieanwendung als ıbegriffliche Konstrukte mittlerer Reichweite„ beschrieben und ihnen eine analoge Bedeutung wie den Theorien und Gesetzen der systematischen Sozialwissenschaften zuerkannt. Damit kommt den entlehnten sozialwissenschaftlichen Theorien lediglich eine hilfswissenschaftliche Funktion zu. (W. J. Mommsen, 129+143)

Die Zahl der theoretischen Ansätze, die angesichts des umfangreichen Forderungskatalogs von den bundesdeutschen Historikern aufgegriffen und diskutiert wurde, ist klein geblieben. Der historisch-materialistische Ansatz blieb schon aufgrund seiner politisch-ideologischen Verstrickung in einer Randstellung. Neben ihm sieht *Kocka* ansonsten nur die Versuche, an Konjunkturtheorien aus dem wirtschaftsgeschichtlichen Bereich und an historisch-komparative Modernisierungstheorien anzuknüpfen. (Kocka 1975, 38-39; 1986a, 151) Von den drei genannten Theorieansätzen sind zweifellos die Modernisierungstheorien klar favorisiert worden. Weder marxistische Materialismustheorien noch ökonomische Wachstumstheorien schienen geeignet, eine verschiedene Strukturen gleichwertig erfassende Analyse zu leisten. So wurden die Mitte der 1960er Jahre auf die Untersuchung von Industrieländern übertragenen Modernisierungstheorien zum großen Hoffnungsträger der Geschichtswissenschaft. Das anglo-amerikanische Entwicklungsmodell diente als Vorbild und Basis eines komparativen Forschungsansatzes. Die Polarisierung zwischen Traditionalität und Modernität führte zur Konstruktion symmetrisch-dichotomer Modernisierungsdimensionen, die in einen von Interdependenz- und Konvergenzannahmen bestimmten Rahmen eingeordnet wurden, der einen simultanen, gleichgerichteten Fortschritt auf allen Ebenen nahe legte. (Lepsius, 11-18; Wehler 1995, 20-21) Speziell für den soziologischen Sektor von Modernisierungsprozessen beschreibt Lepsius einen ıBezugsrahmen der strukturellen Bedingungen für die Modernisierungskapazität„, der von vier

Dimensionen gebildet wird: (I) Das Differenzierungstheorem geht von der These aus, dass soziale Differenzierungen zur Spannungsminderung beitragen, die gleichzeitig als Integration auf höherem Niveau angesehen werden können. (II) Unter dem Mobilisierungstheorem wird die Mobilisierung von Ressourcen und Erwartungsniveaus (kulturelle Mobilisierung) verstanden, (III) das Partizipationstheorem geht davon aus, dass eine gesteigerte gesellschaftliche Differenzierung Vermittlungs- und Beteiligungsmechanismen immer notwendiger werden lässt. (IV) Die unvermeidbaren Spannungen innerhalb des Modernisierungsprozesses bedürfen darüber hinaus einer institutionalisierten Konfliktbewältigung. (Lepsius, 24-29) Diesen vier Dimensionen fügt *Wehler* in seiner Auflistung von sechs Subprozessen innerhalb des Modernisierungsprozesses noch den Wertewandel und wirtschaftliches Wachstum hinzu. (Wehler 1995, 21-22)

Das Aufgreifen der Modernisierungstheorien ist innerhalb der Geschichtswissenschaft äußerst kontrovers diskutiert worden. Das Spektrum der Argumente spannt sich dabei von der traditionellen These der Theorieunfähigkeit der Geschichte bis zu konstruktiven Verbesserungsverschlägen der Modernisierungstheorien. So ist *Hayden White* der Ansicht, dass die Wahl von Erzählformen in der Geschichtsschreibung die Wahrnehmung historischer Daten entscheidend beeinflusse und damit eine angemessene Theorieorientierung unmöglich mache. Die Narrativität der Geschichtsschreibung führt für ihn vielmehr unvermeidlich zu einer subjektivistischen Konzeption historischer Aussagen. *Wolfgang J. Mommsen* sieht die Gefahren in einer willkürlichen Einsetzung von Theorien und in der Vernachlässigung der empirischen Dimension historischer Forschung, *Hans Mommsen* befürchtet die Gefahr einer Mediatisierung der historischen Faktoren. (White, 127-129; W. J. Mommsen, 130-137; H. Mommsen, 30) *Jürgen Kocka* verweist auf das Problem, nach dem

die Erklärungskraft historischer Theorien mit wachsendem Abstand zwischen ihrer Entstehungszeit und der zu untersuchenden Wirklichkeit sinkt. (Kocka 1986a, 103) Nach Ansicht von *Rainer M. Lepsius* haben die Konvergenzannahmen innerhalb der Modernisierungstheorien zu einer einseitigen Betonung der wirtschaftlichen und technischen Dimensionen und zu einer Ignorierung politischer und kultureller Unterschiede geführt. (Lepsius, 20)

Doch auch Historiker wie *Hans-Ulrich Wehler*, die in ihren eigenen Forschungen auf Modernisierungstheorien zurückgegriffen haben, äußern sich kritisch und differenziert. So sieht *Wehler* durchaus die Gefahr eines Verlustes an quellennahen Aussagen und damit auch von Anschaulichkeit durch die Überstülpung gegenwärtiger Begriffe und abstrakter Schemata auf die Vergangenheit. Dadurch könne es zu einer unangemessenen Beurteilung der Vergangenheit, zur Überdehnung des Auslegungsspielraums und zu Verzeichnungen kommen. (Wehler 1980b, 214) Allerdings überwiegen demgegenüber die Vorteile expliziter Theorieanwendung. In diesem Zusammenhang nennt *Wehler* vor allem die gesteigerte Rationalität, die verbesserten synthetischen und komparativen Ansätze oder die erleichterte Erforschung anonymer Bedingungskonstellationen. (215) Speziell zur Modernisierungstheorie stellt *Wehler* fest, dass der euphorischen Stimmung der 1960er Jahre, in denen Modernisierung als revolutionär, unausweichlich, irreversibel, global, systematisch oder tendenziell homogenisierbar angesehen wurde, heute genauso wenig zugestimmt werden kann wie einer damit einhergehenden Nivellierung der Tradition. Die Vorstellungen, nach denen sich Tradition und Modernität ausschlössen, da Traditionen stets durch moderne Veränderungen abgelöst würden, seien nicht aufrechtzuerhalten, da traditionelle Gesellschaften aus dieser Blickrichtung heraus gern als statische Gebilde mit homogener Sozialstruktur und traditionelle Kulturen gerne als konsistentes Wert- und Normenensemble

betrachtet würden. Vor allem die verhängnisvolle Wirkung der Interdependenzannahmen habe dazu geführt, Modernisierung als linearen Aufstieg ohne Brüche und Umwege darzustellen. (Wehler 1995, 22-29) Aus dieser massiven Kritik möchte *Wehler* jedoch nicht eine Aufgabe modernisierungstheoretischer Anleihen ableiten, zumal sich keine überzeugenden Alternativen anbieten. Den Modernisierungstheoretikern müsse vielmehr ein bemerkenswerter Lernprozess bescheinigt werden. Modernisierungsprozesse würden mittlerweile stärker in ihren Widersprüchen gesehen, die Spannungen und verschiedenste Krisen auslösen. Variable Konzepte ermöglichten eine bessere Betrachtung der ıGleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen„, sie hätten starre Typologien und die Generalisierung der Interdependenzannahmen zugunsten einer relativen Autonomie einzelner Dimensionen überwunden. (37-55) Der Verzicht auf einen universellen Idealtypus von Modernisierung nach westlichem Vorbild ermöglichte eine historisch-komparative Modernisierungsforschung, die zwar noch nicht allen Ansprüchen gerecht werden kann, die aber dazu geführt hat, dass historische Modernisierungsprozesse mit Blick auf die jeweils ganz unterschiedlichen Lösungen untersucht werden. (Wehler 1980a, 164-167)

Der Anspruch einer theorieorientierten Geschichtsforschung führte auch zu einer intensivierten Diskussion um geeignete Darstellungsformen der Forschungsergebnisse. Narrative Darstellungen wurden zunehmend als unwissenschaftlich empfunden, ihnen wurden die Beschreibung struktureller Zustände und die Analyse historischer Prozesse gegenübergestellt. Ein Brennpunkt der Diskussion war dabei die Frage, inwieweit die Geschichtswissenschaft historische Gesetze formulieren und damit kausale Erklärungen nach dem Schema von Ursache und Wirkung in ihr Repertoire aufnehmen könne. Die Antwort fiel insgesamt sehr zurückhaltend aus, wurde doch allgemein darauf verwiesen, dass Ursache-Wirkungs-Erklärungen

menschliche Intentionen als historische Triebkräfte nicht berücksichtigen. So verweist *Arthur C. Danto* auf die notwendige Erweiterung des Kausalitätsmodells, die auf einer Unterscheidung zwischen Ursachen und Gründen (Intentionen) beruht, da nur so die Dimension des Gelingens und Scheiterns berücksichtigt werden könnte. (Danto, 43ff)

Die Schwierigkeiten mit dem Kausalitätsmodell haben einen beträchtlichen Teil der Historiker bewogen, an der Vorstellung einer charakteristischen Narrativität der Historiographie festzuhalten. So sollte die Historiographie in erster Linie aufzeigen, *wie* und nicht *warum* ein historisches Ereignis stattfinden konnte. Erklärungen wurden in diesem Zusammenhang eher als Unterbrechung denn als Ersatz von Erzählungen akzeptiert. (Rossi, 11-14) Andererseits war es aber erkennbar, dass die Geschichtswissenschaft insgesamt analytischer wurde. Mit dem Aufstieg der Historischen Sozialwissenschaft wurden erklärende Ansätze immer stärker als echte Ergänzung hermeneutischer Erzählungen empfunden und führten so zu Mischformen komplexer Argumentationen. (Kocka 1991, 353)

Die Auseinandersetzung um das Erklärungspotential und die Darstellungsformen der Geschichtswissenschaft verlangte nach einer abwägenden Gegenüberstellung der verschiedenen Ansätze, wie sie *Jörn Rüsen* in seinem Vergleich dreier Erklärungsschemata leistet. Mit dem Schema einer nomologischen Erklärung[16] wird die Frage

[16] Vgl. Rüsen 1986b, 25:

Schema einer nomologischen Erklärung (nach Hempel)	
(1) A ist der Fall. (2) Immer wenn A der Fall ist, dann geschieht auch B.	Explanans
(3) B geschieht.	Explanandum

1=Anfangs- oder Randbedingung ("Ursache") 2=Gesetz 3=("Wirkung")

aufgeworfen, inwieweit historische Gesetze den Historikern rückwirkende Analysen wie vorausschauende Prognosen ermöglichen. Dabei weist *Rüsen* jeglichen Monopolanspruch des nomologischen Erklärungsverfahrens zurück und stellt fest, dass spezifisch historische Gesetze nicht in der Lage seien, den jeweils angesprochenen Veränderungsprozess vollständig zu erklären. Da spezifische historische Phänomene eben nicht durch sie erklärbar seien, komme den historischen Gesetzen nur sekundäre Bedeutung zu. (Rüsen 1986b, 24-27) Das Schema der intentionalen Erklärung[17] wendet sich hingegen dem Problem hermeneutischer Sinnzusammenhänge zu. Im Gegensatz zur nomologischen Erklärung kann die intentionale Erklärung subjektive handlungsleitende Absichten und damit eine Antwort auf die Frage nach dem Warum geben. Allerdings ist auch intentionales Erklären für die Geschichtswissenschaft nicht ausreichend, da Handlungsergebnisse nicht immer den Absichten entsprechen und damit auf handlungsbedingte Umstände verweisen. So kommt denn *Rüsen* auch zu der Feststellung, dass sich beide Erklärungsansätze keineswegs ausschließen, sondern vielmehr ergänzen. (32-35) Doch selbst die Kombination der beiden genannten Erklärungsmodelle ist noch nicht in der Lage, eine begründete Auswahl der Fakten zu treffen und damit spezielle historische Verläufe zu erklären. Für diesen Sachverhalt bietet sich das Schema der narrativen Erklärung an[18],

[17] Vgl. Rüsen 1986b, 31:

Schema einer intentionalen Erklärung (nach Donagan)	
(1) S will Z. (2) S schätzt seine Situation als C ein. (3) S ist davon überzeugt, dass in C Z nur durch x erreicht werden kann.	Explanans
(4) S führt x aus.	Explanandum

S=Handlungssubjekt Z=Handlungsziel C=Art einer Situation (Konstellation von Handlungschancen) x=Handlung

[18] Vgl. Rüsen 1986b, 44:

bei der zeitliche Veränderungen durch das Erzählen einer Geschichte selbst nachvollzogen werden. Das Schema einer narrativen Erklärung wird von *Rüsen* als das typische Erklärungsschema der Geschichtswissenschaft angesehen, kausale und intentionale Erklärungen können als Bestandteile einer narrativen Erklärung gedeutet werden, sie werden sozusagen in sie eingebettet. Historische Theorien können in diesem Zusammenhang als Konstrukte von Geschichten verstanden werden, sie können als Erzählgerüste bzw. Baupläne für neue Geschichten dienen, sie machen historische Erklärungen auch dort noch durchsichtig, ıwo die erzählende Präsentation eines zeitlichen Verlaufs selber eine Erklärungsfunktion hat„.[19] (37-47*)*

Die durch Herausforderung der aufstrebenden Sozialwissenschaften ausgelöste Suche nach einem neuen Selbstverständnis hat in der Geschichtswissenschaft letztlich nie zu einer grundsätzlichen Aufgabe narrativer Erklärungsmodelle geführt. Die neuen Modelle unterscheiden sich jedoch beträchtlich von den traditionellen Erzählformen der Geschichtsschreibung, mit denen eine ıanschauliche Schilderung konkreter zeitlicher Ereignisfolgen mit unmittelbar eingängigem inneren Sinnzusammenhang„ angestrebt wurde. Solche mimetischen Erzählungen wurden aufgegeben zugunsten ınarrativer Rekonstruktionen„, die grundsätzlich diskursiv angelegt sind und den Wahrheitsanspruch der Erzählung gegen mögliche Zweifel absichern. Vor allem die Umdeutung der von der Forschung herangezo-

Schema einer narrativen Erklärung (nach Danto)
(1) S ist F in t_1. (2) G ereignet sich mit S in t_2. (3) S ist H in t_3.
Explanandum: (1),(3) Explanans: (2)

S=Subjekt einer Geschichte; F=Anfangszustand; H=Endzustand; G=Geschehen

[19] Als Beispiel zieht Rüsen Imperialismustheorien heran. (Rüsen 1986b, 46)

genen Theorien zu ınarrativen Konstrukten„ (Erzählgerüsten) bietet eine Brücke für die Integration der verschiedenen Erklärungsmodelle. (Rüsen 1987, 230-235) In der Forschungspraxis der Historischen Sozialwissenschaft haben sich die angestrebten komplexeren Darstellungsformen in der von *Kocka* beschriebenen ıhistorischen Argumentation„ niedergeschlagen. Neben der klassischen Erzählung enthält sie Fragen, Hypothesen, Zweifel, kausale und funktionale Erklärungen, Definitionen, begriffshistorische Erwägungen oder Reflexionen. Die so zweifellos gesteigerte Erklärungskraft und Reflexivität wurde allerdings erkauft durch eine ständige Unterbrechung des Erzählflusses und eine komplexe Begrifflichkeit, die die Historiographie immer weiter von der Alltagssprache entfernte. (Kocka 1984a, 401; 1988, 68)

Extremfälle theoretisierter Geschichtswissenschaft, die Spannung zwischen der Theoretisierung und der Breitenwirkung der Geschichtsschreibung und der politisch-gesellschaftliche Wandel der 1980er Jahre, der von der Historiographie wieder mehr Identifikationsstiftung erwartete, haben nach *Kockas* Einschätzung zu dem in letzter Zeit wieder lauter schallenden Ruf nach einer ıRückkehr zur Erzählung„ geführt. (Kocka 1984a, 402-405) Die mühsamen Versuche einer Verbindung zwischen theorieorientierter erklärender Geschichtsforschung und narrativer Geschichtsschreibung werden damit wieder vehement in Frage gestellt. Theorien werden mit rhetorischen Topoi konfrontiert, Interpretationsansätze unter Verwendung methodischer Regulative werden zugunsten sprachlicher Gestaltungsprozeduren verworfen. In bewusster Einebnung der Grenzen von Wissenschaft und Kunst wird Geschichte (wieder) in literarische Kategorien eingegliedert, Stichworte wie Plausibilität und konstruktive Einbildungskraft verweisen auf ihren fiktiven Charakter. (Rüsen 1991, 37ff; White, 127) Der alte Streit zwischen literarischen Erzähl-

formen und komplexeren Argumentationsweisen ist damit wieder in voller Schärfe ausgebrochen.

Die im Begriff der ıHistorischen Sozialwissenschaft„ ausgedrückte Annäherung der Geschichtswissenschaft an die Sozialwissenschaften hat die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufgeworfen. Während in inhaltlicher Hinsicht eher auf eine Annäherung verwiesen wird, so werden im methodischen Bereich eher grundsätzliche Unterschiede festgestellt. Die populäre Unterscheidung zwischen den Sozialwissenschaften, die unter einem Verallgemeinerungsanspruch an gegenwärtigen gesellschaftlichen Gebilden und an Prognosen interessiert seien, und einer Geschichtswissenschaft, die sich eher mit abgeschlossenen, nicht wiederholbaren Entwicklungen beschäftige (Schieder, 283-284), wurde dementsprechend in Frage gestellt oder wenigstens in ihrer Bedeutung reduziert (Best, 43). So hofft beispielsweise *Hans Peter Dreitzel* unter Heranziehung des von *Max Weber* herstammenden Begriffs der ıWahrscheinlichkeit„, dass Historiker ebenso wie Soziologen Gesetzmäßigkeiten erforschen können, die allerdings nur eine Reihe *notwendiger*, aber nicht *hinreichender* Bedingungen für die Entstehung eines Phänomens aufzeigen könnten. (Dreitzel, 45) Auch die von *Theodor Schieder* konstatierte unterschiedliche Zielrichtung, demzufolge die Geschichtswissenschaft im Sinne eines Orientierungsmittels eine Bewusstmachung allgemeiner Bedingungen für politisches und soziales Handeln anstrebe und auf einen direkten Veränderungsanspruch der Gegenwart und eine Steuerung sozialer Vorgänge verzichte (Schieder, 300-302), dürfte nicht von allen Historikern uneingeschränkte Zustimmung erfahren. Der Verweis auf unterschiedliche Datenfelder ist mittlerweile ebenfalls abgeschwächt worden. Ohne Zweifel stellt die Datengewinnung den Historiker oft vor große Probleme, der fragmentarische Charakter der gefundenen Überreste unterscheidet sich von den eher geschlossenen Datenfeldern der

Sozialwissenschaftler. (289-290) Dem steht jedoch der berechtigte Hinweis gegenüber, dass die zeitgeschichtliche Forschung sehr wohl auf umfangreiches (und serielles) Quellenmaterial stoße und zudem in der Lage sei, mit Hilfe von Befragungen und systematischer Beobachtung ihr Datenmaterial zu erweitern.

Die deutlichste Abgrenzung beider Wissenschaftsbereiche lässt sich nach wie vor in methodischer Hinsicht formulieren. Einen Streitpunkt bildete dabei der Umgang mit Theorien. So ist von Seiten der empirischen Sozialforscher das Aufgreifen einzelner Begriffe und Theorien ohne Berücksichtigung der theoretischen Zusammenhänge wiederholt kritisiert worden. Historische Theorien wurden als ıAd-hoc-Theorien„ abqualifiziert, man sah in ihnen Hypothesen, ıdie ausschließlich dazu dienen, die vorliegenden (begrenzten) Regelmäßigkeiten auf einen Zusammenhang von theoretischen Sätzen zu bringen, ohne dass diese in weitere Zusammenhänge integriert wurden, noch ohne dass sie in ihrem Geltungsbereich auf weitere Räume oder Zeiten angewendet wurden„. (Best/Schröder, 240) Von geschichtswissenschaftlicher Seite verwies man in dieser Frage auf die Unterschiedlichkeit von ıModell„ und ıTypus„, die auch ein unterschiedliches forschungsstrategisches Vorgehen impliziere. Sozialwissenschaftler verwendeten das Modell als ein System von Sätzen zur vereinfachten Nachbildung von Wirklichkeitsausschnitten. Die Konstruktion erfasse dabei auch Elemente, die als theoretische Annahmen nicht in der Realität nachgewiesen seien. Der von Historikern favorisierte ıTypus„ beanspruche hingegen keine Wirklichkeitsunabhängigkeit, mit seiner Hilfe solle vielmehr versucht werden, konkrete Wirklichkeitszusammenhänge in geraffter Form auf eine ıdeckende Gestalt„ zurückzuführen. (Schieder, 291-292) Auf dieser Grundlage wurde den Sozialwissenschaften ein eher deduktives, der Geschichtswissenschaft hingegen ein eher induktives Vorgehen zugewiesen. (Schieder, 293; Best/Schröder, 244) Der alles überde-

ckende Unterschied scheint jedoch bis heute die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden geblieben zu sein. Unter diesem Aspekt wurde der innovative Anspruch der Historischen Sozialwissenschaft seitens der empirischen Sozialforschung stark in Frage gestellt. Ohne hermeneutische Methoden grundsätzlich abzulehnen, kritisierte man das grundsätzliche Festhalten der Historischen Sozialwissenschaft an qualitativen Methoden[20] und vermisste den Versuch, die Ergebnisse des Verstehensprozesses empirisch-systematisch abzusichern. (Schröder, 13; Ruloff, 59ff)

Die bei aller Annäherung letztendlich doch verbliebene Unterschiedlichkeit sorgte dafür, dass sich neben der Historischen Sozialwissenschaft mit der Historischen Sozialforschung ein Ansatz etablierte, der seine Herkunft in der empirischen Sozialforschung hat und dementsprechend quantitativ ausgerichtet ist. Grundlage dieses Ansatzes war die Entwicklung einer quantitativen Geschichtsforschung in den USA nach 1945, die sich dem Modell der Naturwissenschaften verpflichtet fühlte und sich vor allem in der Wirtschaftsgeschichte durchsetzte.[21] (Iggers, 37-39) Die Historische Sozialforschung sah ihre Aufgaben in der Überprüfung der Gültigkeit

[20] *Wilhelm H. Schröder* erkennt zwar den theoretischen Anspruch der Historischen Sozialwissenschaft auf eine Integration quantitativer Methoden an, stellt aber fest, dass dieser Anspruch in der Praxis kaum eingelöst wurde und quantitative Methoden höchstens vereinzelt und zumeist illustrativ eingesetzt wurden. (Schröder, 13)

[21] Die ıNew Economic History„ in den USA basierte nach *Georg G. Iggers* auf vier Grundannahmen: (I) eherne Gesetze bestimmen den Gang der Wirtschaft, (II) in der kapitalistischen Wirtschaft gibt es ein unaufhaltsames Wachstum, (III) der ökologische Modernisierungsprozess führt unaufhaltsam zu einer politischen Modernisierung, (IV) die quantitative Methode lässt sich auch auf soziale Prozesse übertragen. (Iggers, 39/40) In den Bereichen der Politik- und Sozialgeschichte kann die amerikanische quantitative Geschichtsforschung bisher nur in Teilbereichen Ergebnisse vorweisen, z.B. beim Wahlverhalten, bei der historischen Demographie oder bei der Erstellung von Kollektivbiographien. (Ruloff, 81-88)

und Reichweite empirischer Generalisierungen, in der Übermittlung deskriptiver Informationen zur schrittweisen Ausarbeitung von Theorien, in der Aufdeckung von Prozessgesetzen oder in der Erhöhung sozialwissenschaftlicher Prognosen. (Schröder, 8-9; Best 49-50) Die konsequente quantitative Ausrichtung konfrontierte die Geschichtswissenschaft mit neuen Aufgaben wie der Operationalisierung und Indikatorenbildung, der massenhaften Datenerhebung einschließlich Codierung und verschiedenen statistischen Auswertungsverfahren (deskriptive Statistik, Faktorenanalyse, Clusteranalyse...).[22] (Schröder, 21-31; Ruloff, 130ff) Die neuen Methoden werden dabei keineswegs nur auf empirisch gewonnene Datenmengen angewendet, sie können genauso gut auf schon existierende Quellenbestände übertragen werden (z.B. Inhaltsanalyse, Auswertung prozessproduzierter Daten mit Hilfe eines Fragebogens). (Ruloff, 160ff) Die historische Sozialforschung hat sich dennoch nie als die historische Forschungsrichtung schlechthin verstanden. So stellt *Dieter Ruloff* kritisch fest, dass die dominierende Detailforschung bisher ohne die wünschenswerte Einbettung der Resultate in einen größeren historischen Zusammenhang durchgeführt worden sei. (196) Auch *Wilhelm Heinz Schröder* und *Heinrich Best* weisen darauf hin, dass die Historische Sozialforschung die philologische Historiographie nur ergänzen und keineswegs ersetzen könne, da es an Möglichkeiten zur Erforschung motivationaler und intentionaler Aspekte fehle. Die Konzentration auf quantifizierbare Massenquellen, die typischerweise Erzeugnisse öffentlicher Buchführung seien, habe zur Eingrenzung der Forschung auf institutionell definierte Rollen von Eliten und auf

[22] Da die Ausbildung von Historikern bis heute bezüglich quantitativer Forschungsmethoden von starken Defiziten geprägt ist, bietet das 1977 gegründete Zentrum für Historische Sozialforschung (ZHSF) in Köln regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen an, bei denen auch in die speziell für Historiker konzipierte Software ıKLEIO„ eingeführt wird.

formale Strukturen geführt. (Best/Schröder, 261-262) *Gerhard Botz* sieht die Schwäche quantitativer Analysen in der notwendigen Atomisierung komplexer Zusammenhänge, so dass die Forschungsergebnisse nur ein rohes Daten- und Aussagegerüst lieferten, das zur ıAusfüllung„ qualitativer Ergänzungen bedürfe. (Botz, 24)

Ihre markanteste Ausprägung hat die Historische Sozialwissenschaft in der ıDeutschen Gesellschaftsgeschichte„ *Hans-Ulrich Wehlers* erfahren, der mit ihr den Versuch unternahm, das neue Paradigma auf die deutsche Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts anzuwenden. Im Vorwort der ıGesellschaftsgeschichte„ erhebt *Wehler* mit Bezugnahme auf *Max Weber* den Anspruch einer Synthese der drei gleichberechtigten Dimensionen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur, wobei er unter Kultur ideelle und institutionelle Traditionen, Werte und Einstellungen, Denkfiguren und Ideologien verstanden wissen will. Die interdisziplinär angelegte und theorieorientierte Gesellschaftsgeschichte soll durch Offenlegung der erkenntnisleitenden Interessen ein größtmögliches Maß an Klarheit für den Leser schaffen. Die problemorientierte Analyse soll sich auf die für die deutsche Geschichte der letzten zweihundert Jahre wesentlichen Prozesse und Strukturen konzentrieren. (Wehler 1987, 1-31; 1993, 9)

> ıModerne Gesellschaftsgeschichte versteht ihren Gegenstand als Gesamtgesellschaft, im Sinne von 'Society' und 'Société'; sie versucht mithin, möglichst viel von den Basisprozessen zu erfassen, welche die historische Entwicklung eines gewöhnlich innerhalb staatlich-politischer Grenzen liegenden Großsystems bestimmt haben und vielleicht noch immer bestimmen.„ (Wehler 1987, 6)

Wehler möchte einen spezifisch deutschen Nachholbedarf in der Geschichtswissenschaft befriedigen, sein Konzept billigt den sozialökonomischen Strukturen und Prozessen ein Plus an historischer Wirkungsmacht zu und will ein dynamisches Bewegungszentrum der

Geschichte in den Mittelpunkt stellen.[23] Die Hauptkategorien sollen dabei zunächst getrennt untersucht werden, bevor ihr Anteil am jeweils spezifischen historischen Wirkungszusammenhang bestimmt wird. Gerade die Komplexität dieser Wechselwirkungsverhältnisse lässt es *Wehler* ratsam erscheinen, sparsam mit fundamentalen Kategorien umzugehen. (Wehler 1986, 38; Wehler 1988a, 118-119+123-124) Er gibt dabei offen zu, dass die Lückenhaftigkeit bei wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtlichen Forschungen enorm hohe Anforderungen an die Historiker stelle und dem neuen Paradigma zunächst einmal enge Grenzen setze. (Wehler 1987, 4-5) Der Wert seiner Gesellschaftsgeschichte liege auch darin, der deutschen Geschichtswissenschaft eine regulative Idee und durch den hohen Komplexitätsanspruch ein heilsames Korrektiv zur Verfügung zu stellen. (Wehler 1986, 48; 1988a, 127; 1993, 9) Getreu dem gesellschaftlichen Klima der 1960er und 1970er Jahre erteilt *Wehler* seinem Konzept einen kritisch-aufklärerischen Auftrag und warnt vor einer ıgesellschaftsfrommen Sozialgeschichte„ ohne kritischem Bewusstsein. (Wehler 1981, 15)

Wehlers ıDeutsche Gesellschaftsgeschichte„ ist trotz weit verbreiteter Wertschätzung auch nachhaltig kritisiert worden. Mit Skepsis wurde der politische Anspruch *Wehlers* aufgenommen, der zu vielfältigen Wertungen, zu einem markanten Schwarz-Weiß-Denken, ja sogar zur Ausgrenzung missliebiger historischer Gruppen geführt habe. Die letztlich nur scheinbare Unvoreingenommenheit zeige sich auch in einer einseitigen Quellenauswahl, die keine Frage nach Alternativen und Gegenmodellen zulasse. Damit aber spiele sich der Historiker zum Richter auf. (Nipperdey 1988, 406-408+415; Scholz, 97-98; Haussmann, 269-273) Wiederholt wurde *Wehler* eine Ver-

[23] *Wehler* nennt in diesem Zusammenhang den Bevölkerungsanstieg, Wirtschaftswachstum und Sozialstrukturwandel. (Wehler 1986, 38)

nachlässigung der Prozesse vorgeworfen, sie seien zugunsten struktureller statischer Querschnitte quasi eingefroren worden. Entgegen dem eigenen Anspruch sei eine Herausarbeitung von Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Strukturen kaum erkennbar. Die Verwendung von Theorien und Modellen habe auch dem Zweck einer Eingrenzung empirischer Fakten gedient und so zu Proportionsverzerrungen geführt. Die Verselbständigung der Theorien und Modelle ließen autonome Faktoren und Entscheidungsspielräume nicht erkennbar werden, zudem stünden sie teilweise in direktem Widerspruch zu unmittelbaren und glaubwürdigen Aussagen der Betroffenen. (Haussmann, 251-260; W. Schulze 1988a, 396-397; Scholz, 94) Auch die Darstellungsweise der ıDeutschen Gesellschaftsgeschichte„ blieb nicht von Kritik verschont. *Wehlers* ausdrücklicher Verzicht auf narrative Formen habe zu einem Verlust an Anschaulichkeit geführt, dem zwar gute Beschreibungen, aber nur mangelhafte Erklärungen gegenüberstünden. (Scholz, 102ff) Einer der Hauptkritikpunkte blieb jedoch das Unbehagen an dem Absolutheitsanspruch des *Wehlerschen* Konzepts. Auch wenn *Wehler* der Kritik durch eigenes Understatement, durch Hinweise auf die notgedrungene Lückenhaftigkeit seines Versuches vorzubeugen versuchte, so hielten ihm seine Kritiker dennoch vor, dass er es unterlassen habe, auf die nicht berücksichtigten Gebiete wenigstens hinzuweisen. (Scholz, 121-123) In diesem Zusammenhang wurde auf einen verkürzten Kulturbegriff hingewiesen. So fragt *Winfried Schulze* an, warum *Wehler* neben den Konfessionen, Schulen, Universitäten und dem Vereinswesen mentalitätsgeschichtliche Themen nicht aufgegriffen habe. Auch *Thomas Nipperdey* stellt ein Fehlen mentalitätsgeschichtlicher, lebensweltlicher, kunst- und wissenschaftsgeschichtlicher Themen fest, da sich *Wehler* auf die kulturellen Teilbereiche konzentriert habe, die unmittelbar auf gesellschaftlichen Strukturen und Veränderungen gewirkt hätten und von

ihnen auch beeinflusst worden seien. (W. Schulze 1988a, 398-399; Nipperdey 1988, 410-412)

Kulturtheoretische Wende

Gerade die zuletzt genannte Kritik an der *Wehlerschen* ıGesellschaftsgeschichte„ weist auf eine neue Richtung in der Geschichtswissenschaft hin, die durchaus bemüht war, an die Historische Sozialwissenschaft anzuschließen. Die ıneuere Sozialgeschichte„ konzentrierte sich nicht länger allein auf soziale Strukturen und Prozesse, sondern lenkte ihre Aufmerksamkeit stärker der Arbeits- und Lebensweise, den Sitten und Gebräuchen, den Erfahrungen, Mentalitäten und Handlungen der kollektiven Gruppen zu. Damit veränderte sich auch das Spektrum der Bezugswissenschaften, in das nun die Sozialpsychologie, die Anthropologie, die Ethnologie und die Kulturgeschichte hineingenommen wurden. (Ritter, 20-21) Der idealistische geisteswissenschaftliche Kulturbegriff wurde dabei allerdings in Frage gestellt, da unter ihm bestenfalls die reduzierte Form einer Sozialgeschichte der Ober- und Bildungsschicht denkbar schien.

> ıKulturgeschichte als Geistesgeschichte geht von einem idealistischen Vorbegriff von Kultur aus. Kultur wird begriffen als das Insgesamt der Objektivationen des Geistes in Werken, Werksystemen und hochstilisierten Institutionen (in Sprache, Sitte, Recht, Kunst, Wissenschaft und Religion); und zwar so, dass einseitig die sprachliche oder künstlerische Widerspiegelung oder Auslegung der Wirklichkeit Gegenstand der Analyse geworden ist. [...] Nicht die Verhaltensweisen, das Handeln, seine Form und sein Stil, die politische oder wirtschaftliche Praxis, der mitmenschliche Umgang und die einfache Lebensbewältigung wurden primär Gegenstand der Forschung, sondern die Auslegung und Theorie der Verhaltensweisen, die Reflexion auf solches Handeln.„ (Nipperdey 1968, 150-151)

Ein objektbezogenes Kulturverständnis ließ jedoch Fragen nach einer Interdependenz von Mensch und Kultur nicht zu. Traditionelle

Kulturgeschichten sehen in der Kultur ein Ausdrucksmittel von Individuen und Gruppen, beschäftigen sich aber nicht mit der umgekehrten Beziehung, inwieweit Menschen von bestehenden Kulturen geprägt werden. (150-152) Diesem sozialgeschichtlich erweiterten Kulturbegriff versucht die Definition von *Jürgen Kocka* Rechnung zu tragen:

> Mit Kultur ist ein System von Zeichen gemeint, ı[...] das für eine größere Zahl von Menschen (eine Berufsgruppe, einen Stand, eine Klasse, eine Religionsgemeinschaft, ein Dorf, ein Volk, die Mitglieder einer Gesellschaft etc.) Wirklichkeit *sinnvoll deutet* und damit deren soziale Beziehungen (Kommunikation, Zusammengehörigkeit und Abgrenzung) ebenso erst ermöglicht wie deren Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer Umgebung (einschließlich der Natur). Solche Deutungen enthalten Informationen über wahr und falsch, gut und böse (gerecht und ungerecht), schön und hässlich. Sie bestimmen darüber mit, in welchen Zusammenhängen die Menschen ihre Wirklichkeit wahrnehmen und einordnen, wie sie Tatbestände, Handlungen, Innovationen moralisch bewerten und zu welchen ästhetischen Einstellungen sie gelangen. [...] Zum Ausdruck gebracht werden solche bedeutungsvollen, sinndeutenden Zeichensysteme durch eine Vielzahl von Phänomenen · durch solche, die, wie bestimmte Texte, Normenkataloge, Symbole, Kunstwerke, mündliche Überlieferungen, religiöse Akte, Rituale, Bräuche, Gesten etc., vornehmlich diesem Zweck dienen; zum Ausdruck gebracht werden sie aber auch in solchen Vollzügen und Produkten, die primär anderen Zwecken dienen (etwa der Befriedigung sonstiger Bedürfnisse, der Arbeit, der Machtausübung, der argumentativen Überzeugung, der Reproduktion). *Insofern* können viele andere Lebensäußerungen, Handlungen oder Produkte · ein handwerklicher Vollzug, eine parlamentarische Rede, ein Liebesverhältnis, eine Bestrafung, ein industrielles Produkt im Museum, eine Vereinssatzung · *zugleich auch* als Momente eines kulturellen Zusammenhangs interpretiert werden.„ [Hervorheb. im Text] (Kocka 1986a, 153)

Die Ansätze einer neu verstandenen Kulturgeschichte haben die Frage nach dem Verhältnis von Kultur- und Sozialgeschichte aufgeworfen. Eine separate Kulturgeschichte stand dabei nicht zur Debatte, es wurde vielmehr ausdrücklich auf die Interdependenzen mit anderen Dimensionen hingewiesen. (Kocka 1986a, 153; Nipperdey

1968, 157) Nach *Kockas* Einschätzung kann Kulturgeschichte nicht auf strukturgeschichtliche Zugänge verzichten:

> „Während die einzelnen sinnmachenden ‚Zeichen' kulturelle Manifestationen also (eine Märchenerzählung, die demonstrative Entfaltung einer Fahne ...), von den Zeitgenossen als bedeutungsvoll erfahren und als sinnvoll verstanden werden konnten [...], gilt das nicht notwendig für das ‚Gewebe' der Zeichen, also die Kultur, deren Teile jene einzelnen Zeichen oder Manifestationen waren. [...] Es bedarf vielmehr der Entschlüsselung einer kulturellen Struktur, die immer nur partiell in den Erfahrungen einzelner zu erfassen ist." (Kocka 1986b, 78)

Dementsprechend plädiert *Kocka* für eine zusammenhängende Erfassung von Strukturen und Prozessen einerseits und Handlungen und Erfahrungen andererseits, wobei allerdings einem variablen Verhältnis der Brechung und Nicht-Kongruenz Rechnung zu tragen sei. Hinsichtlich der Theorieorientierung sei zu bedenken, dass die bisher in der Sozialgeschichte favorisierten Theorien die anzustrebende Verknüpfung eher erschwert hätten, so dass der Suche nach Theorien, die sowohl systemtheoretisch wie lebensweltlich greifen, hohe Bedeutung zukäme. (79-82) Da die 1990er Jahre die enorme Beharrungskraft historischer Kontinuitäten demonstriert hätten, könne die Herausforderung für die Geschichtsforschung in der kulturellen Einbettung langfristiger sozioökonomischer Transformationsprozesse gesehen werden. (Kocka 1994, 35-37)

Die Versuche seitens der Historischen Sozialwissenschaft, die neuen kulturgeschichtlichen Ansätze in das strukturgeschichtliche Paradigma einzubauen, sind jedoch nicht ohne Widerspruch von anderen Historikern geblieben. Vor allem mit Blick auf *Wehlers* „Gesellschaftsgeschichte", die ja durchaus die kulturelle Dimension berücksichtigt, wies man auf das notwendige Aufbrechen sozialer und ökonomischer Erklärungshierarchien hin. (Hunt, 108) Eine voreilige Selektion und Bedeutungszuweisung historischer Phänomene müs-

se unbedingt vermieden werden, vielmehr sei kulturellen Lebensäußerungen und Repräsentationen ein eigenständiger Rang als historischen Triebkräften sozialer Beziehungen einzuräumen. (Medick 1991, 361-362) *Reinhard Sieder* fragt sogar an, ob man nicht konsequenterweise von einer sich abzeichnenden ıHistorischen Kulturwissenschaft„ sprechen sollte. Dem ıStrukturrealismus„ der 1960er und 1970er Jahre, der Subjekte nur noch als ausführende Marionetten erscheinen ließ, habe sich ein ıpraxeologischer Ansatz„ gegenübergestellt, der die Dialektik zwischen den jeweiligen Handlungsbedingungen und den Praktiken der Akteure hervorhob. (Sieder, 445-449) Insofern ist *Sieder* durchaus geneigt, von einer ıkulturtheoretischen„ Wende zu sprechen, da eine poststrukturale Sozialgeschichte zwar durchaus Strukturen rekonstruiere, sie aber anders definiere:

> ıAuch die poststrukturale Sozialgeschichte rekonstruiert Strukturen! Allerdings denkt sie diese Strukturen nicht mehr als die zähen Determinanten des Handelns und Deutens, sondern ÙstrukturellÊist eine Eigenschaft der durch Handeln und Deuten hervorgebrachten Verhältnisse. Die Methoden, die der poststrukturalen Sozialgeschichte dabei zur Verfügung stehen, sind zum einen statistische und demographische Verfahren, aber auch Formen der Diskursanalyse, um den Raum der Ideen, den die Akteure bei ihren Deutungen immer schon vorfinden, auszuleuchten und in seiner Veränderung zu verstehen.„ (452)

Unter Berücksichtigung dieser grundlegenden Einwände ist *Sieder* bereit, von einer ıkulturwissenschaftlich erweiterten Sozialgeschichte„ zu sprechen, die in diesem Sinne auch kein Gegenkonzept zur Historischen Sozialwissenschaft bilde. Eine solche Sozialwissenschaft werde sich allerdings kaum noch den großen Meta-Erzählungen und ihrem Modus der Kontinuität und Kohärenz verpflichtet fühlen, sondern sehr viel stärker auf Widersprüche, Brüche und Neuanfänge in der Geschichte hinweisen. (465-468) Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den Äußerungen von *Rudolf Vierhaus* wider, der der ıneuen Kulturgeschichte„ die Aufgabe zuspricht, innerhalb

der ıKonfiguration des strukturellen Netzwerks„ das Individuelle, Besondere, die von den Menschen erfahrenen Wirklichkeiten zu erfassen. Durch die doppelte Bedeutung des Begriffes der ıLebenswelt„ als ıwahrgenommene Wirklichkeit, in der soziale Gruppen und Individuen sich verhalten und durch ihr Denken und Handeln wiederum Wirklichkeit erzeugen„ und als ıgesellschaftlich konstituierte, kulturell ausgeformte, symbolisch gedeutete Wirklichkeit„ ergibt sich für *Vierhaus* die Möglichkeit, die strukturanalytischen Methoden der Sozialwissenschaft mit den phänomenologischen Methoden der Kulturwissenschaft zu verbinden. (Vierhaus, 11-14)

Die neue kulturorientierte Geschichtsforschung ist in verschiedenen Ansätzen konkretisiert worden, von denen an erster Stelle die Historische Anthropologie zu nennen wäre, die vor allem in Frankreich auf eine längere Tradition zurückblicken kann. Die französischen Annalisten verstanden ihr Konzept als Opposition gegen eine erzählende und auf politische Normdiskussionen und Eliten fixierte Geschichtsschreibung und knüpften an das bis in die Aufklärung zurückreichende Modell einer Untersuchung von Sitten und Gebräuchen, an gesellschaftliche Verhaltensweisen an. Jede Entwicklung sollte ım Kontext ihrer sozialen Resonanz und der Verhaltensweise, die sie hervorbringt oder verändert„, erforscht werden. Mythen, Rituale und Zeremonien wurden thematisiert, die ıHistoriographie der Gewohnheiten„ umfasste neben geistigen auch affektive Gewohnheiten. (Burguiere, 66-74) Der Bezug zu größeren historischen Zusammenhängen wurde dabei jedoch nicht aufgegeben:

> ıFernand Braudel ... hat ein Werk der Historischen Anthropologie verfasst, er hat sich nicht damit begnügt, die Objekte aufzuzählen, welche die Alltagswelt bevölkerten, sondern gezeigt, wie die großen ökonomischen Gleichgewichte und die Austauschprozesse die Folie des biologischen und sozialen Lebens prägten, wie ein bestimmtes Nahrungsmittel, das kürzlich von einem anderen Kontinent importiert worden war, in den Geschmack und die alltäglichen Ges-

> ten integriert und so eine Neuerung in eine Gewohnheit verwandelt wurde.„ (73-74)

Die Historische Anthropologie fand Anfang der 1970er Jahre auch in der deutschen Geschichtswissenschaft Widerhall. Durch die Abgrenzung von der systematischen Anthropologie, der ein Interesse an Konstanten, an invariablen gesellschaftlichen Gesetzen und an einer Typologie menschlicher Daseinsformen zugesprochen wurde, versuchte man in der Geschichtswissenschaft anthropologische Strukturen als geschichtlich wandelbar zu interpretieren. (Nipperdey 1968, 145-146; Süssmuth, 7-8) Das Interesse richtete sich auf sich wandelnde wie auf überdauernde menschliche Einstellungen und Verhaltensweisen, die Rückschluss auf den Prozess der Zivilisation ermöglichen sollten. In den historischen Beiträgen zu einer allgemeinen Erforschung des menschlichen Wesens erhoffte man sich ein Erkenntniszentrum, mit dessen Hilfe Widersprüche und Kontraste in der Geschichte besser verknüpft werden konnten. (Süssmuth, 5-6) Innerhalb struktureller Rahmenbedingungen wurden neue thematische Felder erschlossen:

> ıZugänge werden möglich zu grundlegenden menschlichen Phänomenen wie beispielsweise: Umgang mit dem Körper, mit Alten, Kranken und Behinderten, mit Kindern und Jugendlichen, Andersdenkenden und Anderslebenden. Rekonstruktion der Geschichte aus anthropologischem Interesse fragt nach elementaren Antrieben und Verhaltensweisen von Menschen, wie Angst und Vertrauen, Schwäche und Macht, nach religiösen und pseudoreligiösen Rückbindungen, nach Sicherheit und Risiko, Begrenzung und Grenzüberschreitung.„ (10)

Auch *Nipperdey* sieht in soziologisch-anthropologischen Fragestellungen keine Spezialthemen, ısondern Elemente einer allgemeinen und umfassenden historischen Untersuchung„:

> ıErst eine Analyse der Anschauungs-, Handlungs- und Verhaltensstrukturen ermöglicht es, festgestellte Korrelationen verstehend zu begreifen, erst über

> die Analyse von Anschauungsstereotypen und Handlungsnormen wird der entscheidende Zusammenhang von privatem und öffentlichem Verhalten vielleicht durchsichtig.„ (Nipperdey 1968, 158)

Innerhalb dieses thematischen Spektrums lassen sich durchaus unterschiedliche Forschungsansätze aufzeigen. Unter dem Etikett einer ıHistorischen Verhaltensforschung„ möchte *August Nitschke* eine ıGeschichte der Wirkungsweisen„ erschließen, deren Leitfrage sich auf besonders effiziente oder bedeutungsvolle Arten des Wirkens innerhalb einer Gesellschaft richtet. Am Beispiel jugendlicher Protestbewegungen verdeutlicht er, dass sein Ansatz neben Interessen und Ideen auch Interaktionen mit einbezieht. (Nitschke, 36-39) Auf eine Rückkoppelung an das soziale Leben zielt auch der Begriff einer ıErfahrungsgeschichte„. Mit diesem Begriff wurden nicht nur einfache Wahrnehmungen verbunden, sondern auch ıFormen der Verarbeitung und Einordnung in den subjektiven Lebenszusammenhang„.

> ıIm philosophischen und sozialwissenschaftlichen Verständnis des Begriffs war mit *Erfahrung* im Zeichen der neuen Subjektivität seit den 1970er Jahren nicht nur *Wahrnehmung* bezeichnet, sondern zugleich eine Kategorie der retrospektiven Deutung, Interpretation und Sinnkonstruktion und das reflektierte, mitteilbare, aber durchaus vorläufige Ergebnis dieses Deutungsprozesses.„ [Hervorheb. im Text] (Hartewig, 112)

Ein so verstandener handlungsorientierter Erfahrungsbegriff bot den Historikern die Möglichkeit, wirkungsmächtige Traditionen und Denkstrukturen mit der Wahrnehmung struktureller Bedingungen und historischer Ereignisse zu verbinden. Die im ıHabitus„ verinnerlichten Erfahrungen waren zugleich als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema interpretierbar. (114)

Die hier skizzierten Ansätze belegen deutlich, dass die Historische Anthropologie nicht direkt in den Kontext mikrohistorischer

Überlegungen der 1980er Jahre eingeordnet werden darf. Diese Ansätze zielen vielmehr auf die Makroebene und sind damit für *Kocka* in einem Zusammenhang mit der Historischen Sozialwissenschaft zu bringen. (Kocka 1984b, 76-77) Vielleicht erfüllt sich dabei auch *Detlef Peukerts* Hoffnung, der sich von der Historischen Anthropologie ein ıVermittlungsglied zwischen der mikrogeschichtlichen Rekonstruktion alltäglicher Details und dem makrogeschichtlichen Entwurf globalerer Strukturen und Entwicklungen„ verspricht. (Peukert, 61)

Innerhalb des aufgezeigten Spektrums hat die Mentalitätsgeschichte eine besondere Popularität erlangt, sie steht nach *Ulrich Raulffs* Einschätzung im Zentrum der Historischen Anthropologie. (Raulff, 8) Dementsprechend können die Ursprünge der Mentalitätsgeschichte bei den französischen Annalisten gefunden werden, erste Arbeiten entstanden in der Zeit vor dem 2. Weltkrieg.[24] Für *Philippe Ariès* war die französische Mentalitätsforschung vor allem von dem Interesse geprägt, mit überwiegend regionalgeschichtlichen Untersuchungen den Übergang zur Moderne besser zu verstehen. (Ariès, 150+159) Unter dem von *Lucien Febvre* geprägten Begriff einer ıhistorischen kollektiven Psychologie„ wurden kollektive, unbewusste Einstellungen untersucht. Eine Differenzierung erfuhr die Mentalitätsgeschichte durch den Versuch von *Georges Duby*, milieu- und gruppenspezifische Mentalitäten zu unterscheiden und in Anlehnung an *Fernand Braudel* Mentalitäten unterschiedlichen Zeitdimensionen zuzuordnen. Andere Zugriffe französischer Historiker versuchten

[24] Als Hauptinitiatoren werden allgemein *Marc Bloch* und *Lucien Febvre* genannt. Vor allem *Febvres* Aufsatz von 1938 ıUne vue d'ensemble: Histoire et psychologie„ ist später grundlegende Bedeutung zugesprochen worden. (Sellin 1985, 562) Der Begriff selbst kann eine sehr viel ältere Herkunft aufweisen, auch bedeutende mentalitätsgeschichtliche Forschungsarbeiten lassen sich schon vor 1938 aufweisen. (H. Schulze, 249-250)

Mentalitäten zwischen flüchtigen Meinungen und ausgearbeiteten Doktrinen anzusiedeln (*Duroselle*) oder als Komplex von Grundüberzeugungen innerhalb einer Zivilisation zu definieren (*Bouthoul*). Insgesamt scheint es der französischen Geschichtsschreibung nicht gelungen zu sein, ein halbwegs klares und breit akzeptiertes Mentalitätskonzept zu entwickeln. (Sellin 1985, 562-568) Auch *Roger Chartiers* Gegenüberstellung von intellektueller und mentaler Geschichte führt nicht zu einer wünschenswerten Präzisierung, lässt aber den Rückschluss zu, dass sich innerhalb einer weit gefassten Mentalitätengeschichte eine quantitative und eine hermeneutische Richtung unterscheiden lassen.[25]

Es hat in der deutschen Geschichtswissenschaft nicht an Versuchen gemangelt, die definitorische Unschärfe der Mentalitätsgeschichte zu beheben. *Volker Sellin* bemüht sich, Mentalitäten als ıEinstellungen„ zu beschreiben, die anders als bei Ideen oder Glaubenssätzen nicht in einen Gegensatz zum tatsächlichen Verhalten treten könnten. Mentalitäten können als aktive Verhaltensmaximen, aber auch als reflexive Selbstinterpretation des eigenen Verhaltens gedeutet werden. (Sellin 1985, 596-571) Mentalitäten und Verhalten stehen damit in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander: Mentalitäten beschränken als kollektive ıVerhaltensdispositionen„ die gegebenen Handlungsalternativen ıdurch die Begrenztheit und Zeitgebundenheit der Auffassungskraft und des Bewusstseins„, sie er-

[25] Im Gegensatz zur Mentalitätengeschichte, die sich nach *Chartiers* Einschätzung durch serielle, statistische Analysen kollektiver und unbewusster Vorstellungen und Urteile auszeichnet, bemüht sich eine erneuerte ıhistoire intellectuelle„ aufgrund eines Misstrauens gegenüber dem quantitativen Ansatz um eine Neudefinition des Primats der ıgroßen Texte„. Demnach gilt es, aus individuellen Werken die ıessentiellen Texte„ herauszufiltern, in denen sich eine Weltanschauung, eine Summe von Neigungen, Gefühlen und Vorstellungen, die die Mitglieder einer Gruppe vereinen oder gegenüber anderen Gruppen abgrenzen, aufzuzeigen. (Chartier 1989, 81-83)

fahren durch konkrete Ereignisse aber auch Veränderungen. (Sellin 1987, 102-104) Die offensichtliche Schwierigkeit, aus kollektivem Verhalten die dazugehörigen Einstellungen herauszusuchen, führte zu Konzepten, die bei der vortheoretischen Sphäre des alltäglichen Lebensvollzugs ansetzen.[26] Doch auch damit konnte nicht die Gefahr vermieden werden, durch die Systematisierung und Verallgemeinerung der aufgefundenen Einstellungen einer Gruppe oder Gesellschaft innere Konsistenz und Widerspruchsfreiheit zu unterstellen, die allen historischen Erfahrungen widerspricht. (Sellin 1985, 572-576) Diese Probleme mögen mit dazu beigetragen haben, dass sich in der Mentalitätserforschung drei unterschiedliche Zugriffe herausgebildet haben: Ein erster Zugriff versucht eine Mentalität ganz allgemein als ıKomplex von Einstellungen„ zu bestimmen. Ein zweiter Typus konzentriert sich hingegen auf die Mentalität einer bestimmten sozialen Gruppe, während der dritte Typus Mentalität von einer bestimmten Handlungssituation aus als intervenierende Verhaltensdisposition untersucht. (Sellin 1987, 115-116)

Ulrich Raulff möchte unter Mentalitäten nicht nur Vorstellungen und Einstellungen, sondern auch gefühlsmäßige Orientierungen verstehen. Dementsprechend rechnet er der Mentalitätsforschung auch den Bereich der Glaubensformen zu. Mentalitätsgeschichte sei daher zu einem Gutteil als historische Phänomenologie der Glaubensformen betrieben worden und habe sich schwerpunktmäßig mit dem Hervorgehen der modernen nachchristlichen Welt aus dem Mittelalter beschäftigt, während zur Mentalitätsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts nur sporadische Untersuchungen vorlägen. (Raulff, 11-14) Für *Hagen Schulze* verbindet sich mit der Mentali-

[26] ıDer Historiker sucht den Ausdruck spezifischer Mentalitäten mit Vorliebe dort, wo die Akteure nichts anderes taten, als was in ihren Augen das Selbstverständliche war.„ (Sellin 1987, 104)

tätsgeschichte die Entdeckung der Fremdheit früherer Kulturen und Gesellschaften. Mentalitätsgeschichte ist für ihn weder eine Kulturgeschichte der Ideen und Werke noch eine ıPsychohistory„, die ein kaum erfassbares Unterbewusstsein erforsche:

> ıGegenstand der wissenschaftlichen Forschung ist für den Mentalitätshistoriker vielmehr das Bild, das eine Gesellschaft von sich selbst besitzt und das ihr als gesellschaftliche Realität gilt: das Feld der Meinungsklimate, der sozialen Normen und Axiome, der kollektiven Sinnwelten und Legitimationsmuster, der Maßstäbe für ÒrichtigesÊund ÒfalschesÊVerhalten, kurz: der kollektiven subjektiven Wirklichkeit als entscheidende, kausale Voraussetzung für gesellschaftliches wie im Regelfall auch individuelles Verhalten.„ (H. Schulze, 259)

Eine definitorische Klärung des Mentalitätsbegriffs ist auch über die Bestimmung des komplexen Zusammenhangs von Mentalitäten und Ideologien angestrebt worden. *Ulrich Raulff* sieht Mentalitäten in selbstverständlichen, kaum bewussten ıGlaubensgewissheiten„ verankert, während Ideen und Ideologien nur zweiter Ordnung seien und so als ıGewand„ austauschbar. (Raulff, 10) *Sellin* unterscheidet zwischen unreflektierten kollektiven Sinnstrukturen (Mentalitäten) und bewusster Setzung von gesellschaftlichem Sinn (Ideologie). Die wirklichen Gründe müssten deshalb eher über Mentalitäten als über Ideologien erschlossen werden, gegenüber Selbstaussagen über Mentalitäten sei entsprechende Vorsicht angebracht. (Sellin 1987, 105)

> ıWo immer der Mensch handelt, sind Mentalitäten, wo immer er sich über sein Verhalten äußert und Rechenschaft ablegt, sind Ideologien im Spiel.„ (Sellin 1995, 154)

Im Zusammenspiel von Mentalitäten und Ideologien weist *Sellin* Ideologien die Funktion zu, die ihnen zugrunde liegenden Mentalitäten zu verteidigen, Konflikte zwischen Mentalitäten zu lösen oder

aber Orientierungskrisen zu bewältigen, die dadurch zustande kommen, dass vorherrschende Mentalitäten durch neue Erfahrungen plötzlich erschüttert werden. Die daraus hervorgegangenen Ideologien können ihrerseits im Laufe der Zeit so sehr zur Selbstverständlichkeit werden, dass sie die Form einer Mentalität annehmen. Dadurch können sie ein Eigenleben gewinnen, das das Verhalten auch dann noch bestimmt, wenn der ursprüngliche Bezug auf die realen Gegebenheiten und Bedürfnisse nicht mehr gegeben ist. (Sellin 1995, 158-167; Sellin 1987, 104-105) Das Wechselspiel von Mentalitäten und Ideologien bietet damit eine Möglichkeit, die schon von den französischen Annalisten formulierte Forderung nach einer verbesserten Erklärung des Übergangs zur Moderne (s.o.) zu erfüllen:

> ıDie Vermutung liegt nahe, dass das industrielle Zeitalter, zu dessen konstitutiven Merkmalen der gesellschaftliche Wandel gehört, in weit höherem Maße der Ideologien bedarf als die vorhergehende Epoche. Insofern wäre zu überlegen, ob die moderne Revolution ein Zeitalter der Mentalitäten in ein Zeitalter der Ideologien übergeführt haben könnte. Wahrscheinlich wäre es richtig, wenn schon von einem Zeitalter der Ideologien, dann zugleich von einem Zeitalter der Beschleunigung des Mentalitätswandels zu sprechen.„ (Sellin 1985, 585)

Trotz aller Verbesserungsbemühungen bemängeln Kritiker weiterhin das Fehlen einer Theorie des Mentalitätswandels. (Raulff, 9) Aussagen wie die von *Ludwig Hüttl*, wonach Mentalitätsveränderungen meistens über einen allmählichen Entwicklungsprozess verliefen (Hüttl, 1066), lassen den Rückschluss zu, dass sich die Mentalitätsforschung zu einseitig auf die Dimension der langen Zeitdauern konzentriert. Damit rückte vor allem die quantitative Mentalitätsgeschichte in das Zentrum der Kritik, die für ihre Langzeitanalysen einzelne Elemente aus dem Kontext herausnahm und isoliert untersuchte. (Burkardt, 61-69) Auch die Kritik von *Peter Burke* weist in diese Richtung: Mentalitäten würden gerne als Gefängnisse be-

trachtet, aus denen das Individuum nicht ausbrechen könne. Damit gingen dann die Überschätzung des intellektuellen Konsenses einer Gesellschaft und der Trend einher, den Mentalitätsbereich als relativ autonom anzusehen. Darüber hinaus weist *Burke* auf die Gefahr eines evolutionistischen Weltbildes hin, das eine einseitig negative Beurteilung früherer Mentalitäten nahe legt. (Burke, 133-136) *Hagen Schulze* hingegen sieht die Hauptproblematik der Mentalitätsgeschichte weniger in fragwürdigen Theorieansätzen als vielmehr in einer Theorieferne, die sich vor allem bei französischen Mentalitätshistorikern zeige. Auch hier wird die Tendenz zu einer isolierten Mentalitätsgeschichte sichtbar, die Beziehungen zu anderen Strukturfeldern (materielle Bedingungen, soziales Verhalten) erschwert. (H. Schulze, 261-262)

Die Mentalitätsgeschichte ist letztlich nicht so sehr die Entdeckung eines neuen Themenbereichs der Geschichtswissenschaft gewesen als vor allem ein neuer Interpretationsansatz, der nicht neuartige Quellen heranzieht, sondern bekannte Quellen unter neuen Gesichtspunkten befragt. (Sellin 1985, 593) Der Aspekt der Fremdheit, der für *Schulze* sogar ıparadigmatischen Charakter„ besitzt, hat außerdem dazu beigetragen, alle zur Verfügung stehenden Quellen als prinzipiell gleichwertig zu betrachten und auf eine frühe (und damit oft einseitige) Vorauswahl zu verzichten. (H. Schulze, 260) Die Mentalitätsgeschichte hat zweifellos einen wichtigen Beitrag zur Überwindung sozial-ökonomischer Erklärungshierarchien geleistet. Aus mentalitätsgeschichtlicher Sicht ist es abzulehnen, soziale Gruppen zunächst nach ökonomischen und gesellschaftlichen Kriterien zu ermitteln und dann nach ihren kulturellen Gemeinsamkeiten zu suchen. Mentalitäten sollten vielmehr als gleichberechtigte Strukturgegebenheiten anerkannt und auf ihre engen Zusammenhänge mit sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen untersucht werden. Damit ergeben sich auch für die jüngere Geschichte der

Bundesrepublik Deutschland neue Interpretationsansätze, wenn man beispielsweise die Auseinandersetzungen der späten 1960er Jahre als einen Generationenkonflikt versteht, der im wesentlichen durch einen Mentalitätskonflikt zustande kam und zu einer beträchtlichen Ideologisierung der Gesellschaft führte. (Sellin 1987, 106-107)

Die methodische Schwierigkeit, kollektive und eher unbewusste Mentalitäten zu erschließen, kann in engem Zusammenhang mit neuen Formen der Textanalyse gesehen werden, die eine traditionelle hermeneutische Sinndeutung genauso zurückweisen wie eine rein quantitative Inhaltsanalyse. Eine neue ıTheorie des Dokuments„ verlangte die Auflösung der Strukturen von Dokumenten, um die strukturellen Entstehungsbedingungen erfassen zu können. (Le Goff, 49; W. Schulze 1994, 12) Große Hoffnungen wurden in die Analyse von Diskursen gelegt, die als sprachliche Ausdrücke der geistigen Strukturen, als gemeinsame Wissenscodes zur Wahrnehmung der Welt definiert wurden. Nicht mehr die textimmanente Deutung einzelner Texte und Aussagen war gefragt, sondern deren Beitrag zu einem Diskurs, der in seinen mannigfaltigen Verwendungen beschrieben werden sollte. (Hutton, 120)

> ıIndem sich der Historiker auf die Spur eines Diskurses anstelle einer subjektiven Interpretation seiner Bedeutung konzentriert, legt er versteckte und unvermutete Schichten der Vergangenheit frei.„ (122)

Unter Berufung auf *Michel Foucault* sprach man den Systemen der ıunsichtbaren Strukturen„ die gleiche Realität zu wie den durch Sinneserfahrung erfassten Daten. (Chartier 1994, 84) Unter dem Eindruck strukturaler Linguistik und Zeichentheorie fiel der Blick ıauf eine bestimmte sprachliche Materialität, die als gesellschaftliche Redeweise mit gleichsam eingebauten Macht- und Widerstandseffekten in der einen oder anderen Form institutionalisiert ist„. Texte

wurden als ıEffekte„, ıProdukte„ und ıKonstrukte„ begriffen, sie verwiesen auf eine Existenz, die auf ihre ıMöglichkeitsbedingungen„ zu untersuchen war. Unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Autonomie von Diskursen zielte die Beschreibung diskursiver Felder mit Blick auf die Defizite der Mentalitäts- und Ideologie-Konzepte auf eine Verknüpfung ıdiskursiver Formationen„ mit ökonomischen Prozessen und gesellschaftlichen Verhältnissen. (Schöttler, 102-104)

Das methodische Spektrum der Diskursanalyse reicht von aufwendigen statistischen Verfahren mit Hilfe von Computerprogrammen[27] bis hin zur lexikologischen und semantischen Untersuchung einzelner Wörter, Begriffe oder Metaphern. So kann etwa die semantische Analyse eines historischen Begriffs mit Hilfe von Häufigkeitslisten durchgeführt werden, die sich als ıFrequenzhierarchien„ tabellarisch oder synoptisch darstellen lassen. Von großem Wert für die historische Forschung dürfte auch der semiotische Ansatz *Jürgen Links* sein, der verschiedenste Texte von der Literatur bis zur Alltagssprache auf die Funktionsweise sprachlicher Kollektivsymbole untersucht, die zusammen einen ıInterdiskurs„ als größtem gemeinsamem Nenner zwischen den vorhandenen Spezialdiskursen (Medizin, Justiz, Ökonomie...) beschreiben. Damit entsteht die Möglichkeit, einzelne Diskurse auf ihre Anteile am Interdiskurs hin zu untersuchen. (Schöttler, 105-107) *Peter Schöttler* erhofft sich von der Dis-

[27] Die ıLexikometrie„ erweitert die lexikologische Analyse für ein möglichst vollständiges Bild des Materials auf riesige Textmengen. Die Berücksichtigung syntaktischer Strukturen ermöglichte eine Zerlegung von Texten in sprachliche Segmente und erlaubte damit eine Neugruppierung um bestimmte Begriffe und Themen. Dieses Verfahren erlaubte beispielsweise der ısozio-linguistischen Diskursanalyse„ einen Vergleich sozialistischer und kommunistischer Diskurse. Die ıautomatische Diskursanalyse„ will hingegen eine zu direkte Verknüpfung von Diskurs und sozialer Praxis vermeiden, indem sie eine Hierarchisierung und Typologisierung der Redeweisen zurückstellt und zunächst möglichst objektiv verschiedene Bedeutungssequenzen untergliedert. (Schöttler, 110-114)

kursanalyse einen integrativen Ansatz, der zu einer Aufwertung der ıdritten Ebene„ gegenüber dem Ökonomischen und Sozialen führen könnte. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven voneinander unterscheiden: eine sozialanalytisch ausgerichtete Diskursanalyse konzentriert sich auf Fragen nach sozialen Stratifikationen, nach Interdependenzen zwischen sozialer Stellung und sprachlicher Ausdrucksformen, während eine andere Richtung sich unter Verwendung von Interdiskursen auf die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Diskursen konzentriert. Dementsprechend könnte der ersten Richtung eine Nähe zur Ideologiegeschichte, der zweiten Richtung zur Mentalitätsgeschichte zugesprochen werden. Inwieweit sich die beiden Perspektiven auch zusammenfassen lassen, bleibt noch abzuwarten. (116-117)

Alltags- und Mikrogeschichte

Trotz der unbestreitbaren Erweiterungen, Ergänzungen und methodischen Verbesserungen hat sich in den 1980er und 1990er Jahren eine Oppositionsbewegung gebildet, die die etablierte Geschichtswissenschaft massiv in Frage stellt. Offensichtlich hat auch der ıZeitgeist„ seine Spuren in der Geschichtswissenschaft hinterlassen. Die wachsende Abneigung gegenüber den großen Theoriesystemen lässt sich nicht nur auf die Enttäuschung über ihre mangelhafte empirische Bewährung zurückführen, sondern vor allem auf eine durch Krisenerfahrungen wie Umweltzerstörung oder Grenzen des wirtschaftlichen Wachstums hervorgerufene ıErschöpfung des Fortschrittsgedankens„ und eine ınostalgische Neigung„ zur ıkleinen Alternative„. Im Protest gegen anonyme und kaum beeinflussbare Mammutorganisationen wuchs auch die Neigung, die sozialen Kosten der Modernisierung kritisch unter die Lupe zu nehmen und den Rückzug ins Private wissenschaftlich zu sublimieren. Neben dem nicht zu unterschätzenden Kommerzialisierungssog des ıNeuen„

muss vor allem auf den spezifisch deutschen Zusammenhang von Alternativkultur, grüner Bewegung und jüngeren Alltagshistorikern hingewiesen werden. Der Wandel in der Geschichtsforschung spiegelt recht deutlich den Wandel eines sozialistischen zu einem ökologisch-alternativen Protestpotential wider, das sich in einem veränderten öffentlichen Interesse an Geschichte niederschlug. (Wehler 1988b, 131-133; W. Schulze 1988b, 335*;* 1994, 10; Kocka 1984a, 405) Das Bündnis zwischen Intellektuellenzirkeln und Großorganisationen, das sich letztlich auch im Interesse an historischen Strukturen zeigte, blieb Episode und schlug nach *Lutz Niethammers* Einschätzung in eine ıelitär kulturpessimistische Umwertung des Fortschrittsoptimismus„ um. Auch die betonte Hinwendung zum Außergewöhnlichen und Individuellen wird von *Niethammer* psychologisch gedeutet, indem er auf eine Sinnstiftungskrise und ein gekränktes Selbstwertgefühl bürgerlicher Intellektueller verweist, deren Versuch eines revolutionären Bündnisses mit den Massen gescheitert sei. (Niethammer, 158-164) Die Entwicklung zur Alltags- und Mikrogeschichte ist im doppelten Sinne keine Einzelentwicklung gewesen. So verweist *Peter Borscheid* auf eine auffällige Parallelentwicklung von Historikern, Philosophen, Soziologen, Volkskundlern und Germanisten hin, die Mitte der 1970er Jahre den Alltag als fruchtbaren Ansatz entdeckten. Auch in der schöngeistigen Literatur sei eine Hinwendung zur engräumigen Lebenswelt feststellbar. (Borscheid, 83) Darüber hinaus kann die ıalltagsgeschichtliche Wende„ aber auch im Zusammenhang mit einer internationalen historiographischen Trendwende gesehen werden, die für eine zunehmende Kultur-, Zivilisations- und Modernitätskritik steht. (Hardtwig, 19-20)

Die aus diesem Prozess resultierende Schwierigkeit, die Gegenwart in einen übergreifenden zeitlichen Entwicklungsprozess zu integrieren, rüttelt an der grundlegenden Legitimation der Forschungsdisziplin und hat dem Schlagwort vom ıEnde der Geschichte„ zu

einer gewissen Popularität verholfen. *Arnold Gehlens* entsprechende Prophezeiungen basieren auf der Annahme, dass durch die Etablierung eines konstanten Großmächtesystems, vor allem aber durch die kaum noch veränderbaren Grundlagen einer weltumfassenden Zivilisation sich ein Zustand der Überraschungslosigkeit, der voraussehbaren Entwicklungen und eingeschränkten Alternativen abzeichnet, der einen Stillstand der Geschichte nach sich zieht. (Gehlen, 44-49)

> ıKeine verrückte, herrliche Gläubigkeit mehr, keine offenen Horizonte, keine Fata Morgana, keine atemeinschnürenden Utopien, sondern die Abwicklung, das Pensum. [...] Ich fand den Ausdruck ÙPosthistoireÊin einem Buche des 1953 verstorbenen belgischen Politikers und Philosophen Hendrik de Man [...] Dieser lehrte einen Endzustand, in dem die Geschichte sozusagen stillsteht, da sie angesichts des regelmäßigen Funktionierens der Räder der Verwaltung und der Industrie nur noch störende Wirkungen habe. Der dann eintretende zukünftige soziale Zustand der Weltverwaltung, die mit ihren Störungen selbst fertig wird, dieser Zustand sei prinzipiell nicht zum Tode verurteilt, man könnte ihn sich in beliebig erstreckenden Zeiträumen vorstellen.„ (50)

Die von *Gehlen* 1975 angekündigte Abwertung von Geschichte und Lebenserfahrung hat sich in einer radikalen postmodernen Geschichtskritik niedergeschlagen, die den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als illusionär empfindet und aus der Vergangenheit keine handlungsleitenden Zukunftsvorstellungen der Gegenwart mehr ableiten will. (Rüsen 1993, 23) (Auch) die Geschichte schien nicht mehr geeignet zu beschreiben, ıwo wir sind und wohin wir wollen„. Mit dem Abbrechen heilsgeschichtlicher Traditionen ging die Vorstellung verloren, sinnhafte Gedankenkonstruktionen über das Weltgeschehen entwickeln zu können. Der einstige Anspruch auf Systemüberwindung wich der resignierten Beschreibung einer ıMegamaschine„, deren Zusammenballung von politischer und militärischer Macht, von Ökonomie, Bürokratie und wissenschaftlicher Technik das Verhältnis von Mensch und Maschine

umkehrte. (Niethammer, 15-18, 37-43, 157) Vor diesem Hintergrund mag die Wende der Geschichtsforschung zum Individuum und einem begrenzten mikrohistorischen Rahmen erklärbar sein als der emanzipatorische Versuch, durch die Unterstützung der Subjektivität des Einzelnen echten Fortschritt und zivilisatorischen Wandel auch im Angesicht der ıMegamaschine„ zu retten (und damit auch den Fortgang der Geschichte sicherzustellen).

> ıDie Suche nach einer kritischen Alternative müsste mit der Frage beginnen, welche Art von Dienstleistungen der oder die historisch Ausgebildete erbringen kann, um die Subjektivität des einzelnen in seiner historischen Selbstwahrnehmung zu unterstützen.„ (170)

Neben den Tendenzen des Zeitgeistes lassen sich aber auch Gründe aus der deutschen Geschichtswissenschaft selbst herleiten. Es darf angenommen werden, dass die tiefsitzende Abneigung vieler deutscher Historiker gegenüber Theorien nie wirklich überwunden worden ist, dass die fachlichen Qualitäten eines Historikers nach wie vor auf Basis seines Faktenwissens, seiner intimen Kenntnis des Quellenmaterials beurteilt werden. (Hunt, 98) Der Ruf nach einer Rückkehr zur Erzählung, der im Zusammenhang mit der Mikro- und Alltagsgeschichte mehrfach erscholl, kann denn auch mit abschreckenden Extremfällen einer analytisch-theoretischen Geschichtswissenschaft erklärt werden, ıin denen der theoretische Aufwand das empirische Ergebnis bei weitem übersteigt und insofern das Grundprinzip ökonomischer Darstellungsweise verletzt wird„. (Kocka 1984a, 403) Darüber hinaus zeigt sich in der zunehmenden Infragestellung der ıMeistererzählungen„ der Verlust des Konsenses bezüglich eines modernen Geschichtsbegriffs. (Rüsen 1991, 33-34)

Aber auch innerhalb der Alltags- und Mikrogeschichte ist man noch weit von einem gemeinsamen Selbstverständnis entfernt. So spricht *Alf Lüdtke* von einem veränderten Theorieverständnis, das

der Klassifizierung und Systematisierung eine Vorstellung der Gleichzeitigkeit von je eigentümlichen und auch untereinander durchaus widersprüchlichen Momenten und Entwicklungen gegenüberstellt, ohne dabei jedoch auf eine Kontextualisierung und damit auf eine Verbindung von ıobjektiven„ Lebenslagen und ısubjektiven„ Wahrnehmungen zu verzichten. (Lüdtke, 22-28) Andererseits lässt sich aber auch eine Kritik am ınormalwissenschaftlichen Diskurs„ verzeichnen, die die fachwissenschaftliche Rationalität, das ıEsoterisch-Intellektuelle„ frontal in Frage stellt. Auf einem grundsätzlichen Misstrauen gegenüber rationaler Machbarkeit aufbauend, wird der fiktive Charakter der Geschichtsschreibung hervorgehoben und dabei bewusst eine Einebnung der Grenzen von Wissenschaft und Kunst angestrebt. Auch die Aufwertung der Emotionalität führt von einer eher rational-distanzierten Anteilnahme bis zur unmittelbaren subjektiven Betroffenheit, die jede Diskussion über objektive Forschung obsolet erscheinen lässt. (Borscheid, 82; Rüsen 1991, 37-40; Daniel, 58; Lüdtke, 30-32) Das uneinheitliche Selbstverständnis beruht letztlich auch auf einer ıSchwammigkeit„ des Alltagsbegriffs, die sich in zwei grundsätzlich unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen widerspiegelt. Auf der einen Seite ist eine Konzeption erkennbar, die auf die Herausarbeitung von Kontinuitäten angelegt ist und im alltäglichen Handeln das routinierte Repetitive sieht. Dem alltäglichen Handeln wird damit zumindest indirekt eine geringere Bedeutung zugesprochen, da es als ıVorschule des Nicht-Alltäglichen„ zur Erklärung des historischen Wandels keinen Beitrag leistet. Demgegenüber steht ein Modell, das alltägliches Handeln als sozialen Aneignungs- und Veränderungsprozess einschätzt. Die Beteiligten werden zugleich als Objekte wie als Subjekte gesehen, sie agieren innerhalb vorgegebener Handlungsbedingungen, sie können jedoch durchaus auch neue Bedingungen produzieren. (Lüdtke, 11-12; Borscheid, 94-95)

> ‚Historischer Wandel wie Dauerhaftigkeit wird vielmehr dem Handeln konkreter Individuen und Gruppen zugerechnet. Ins Zentrum rückt die *soziale* Praxis der Menschen.„ [Hervorheb. im Text] (Lüdtke, 12)

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels festgestellt wurde, kann die Alltags- und Mikrogeschichte keinesfalls als Entpolitisierung der Forschung verstanden werden. Auch wenn der durch Amateurhistoriker mitgetragene Boom der Heimatgeschichte einen solchen Schluss zunächst nahe legt, so kann doch für den professionellen Sektor festgestellt werden, dass Alltagsgeschichte als die Geschichte der kleinen Leute die Chance bot, in emanzipatorischer Absicht Widerstandspotentiale gegenüber einem vielfach kritisierten Modernisierungsprozess zu suchen. So kann es kaum überraschen, dass sich die Hervorhebung des ‚geschichtsträchtigen Marginalen„, die Konzentration auf ein begrenztes Feld und auf partikulare Vorgänge verstärkt auf vormoderne Themen erstreckte, auf Geschichtsepochen vor der Industrialisierung oder aber unter dem Vorzeichen einer Abkehr vom Ethnozentrismus auf außereuropäische Gesellschaften. (Rüsen 1986a, 399; Iggers, 73-75; Medick 1991, 363-364; Kocka 1984a, 404)

Die alltags- und mikrogeschichtliche Neuorientierung hat auch in methodologischer Hinsicht zu erheblichen Konsequenzen geführt. Sie führte einerseits zu der schon angesprochenen neuen Aufmerksamkeit für die Bedeutung von narrativen Formen in der Historiographie. Die für den Historiker unentbehrliche ‚konstruktive Einbildungskraft„ wurde in engen Zusammenhang mit den literarischen Anordnungsformen von Geschichte gebracht. (White, 127-129) Der strukturgeschichtlichen und quantitativen Zäsur wurde Illusionismus hinsichtlich der proklamierten Abkehr von narrativen Darstellungen vorgeworfen. Letztlich habe eine solche Abkehr nie stattgefunden, insofern könne auch die These von der narrativen Wende als Scheinde-

batte bezeichnet werden. (Chartier, 86-87) Vor allem hat jedoch die ıWiederbelebung„ hermeneutischer Methoden für Aufmerksamkeit gesorgt, Stichworte wie ıteilnehmende Beobachtung„ und ıdichte Beschreibung„ verdeutlichen dabei, dass die Geschichtswissenschaft in die Nähe der Ethnologie gerückt ist. (Rüsen 1986a, 400; Medick 1989, 57-62) Besondere Bedeutung hat dabei der Ansatz der ıdichten Beschreibung„ von *Clifford Geertz* bekommen. Unter Heranziehung eines semiotischen Kulturbegriffs wird Kultur als ein Gewebe selbstgesponnener Bedeutungsversuche innerhalb sozial festgelegter Bedeutungsstrukturen verstanden, die eines interpretierenden Ansatzes bedürfen. Das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen, wird durch die dichte, detaillierte Beschreibung sichergestellt, in der die Interpretationsversuche bereits untrennbar integriert sind, da sich die zum Erklären notwendigen Hintergrundinformationen bereits einschleichen, ıbevor die Sache selbst direkt untersucht wird„. (Geertz, 9-19) Diese Vorgehensweise bringt es mit sich, dass Kultur sehr wohl als Kontext bzw. als Rahmen beschreibbar ist, nicht aber anderen gesellschaftlichen Strukturbereichen zugeordnet werden kann:

> ıAls ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich · nämlich dicht · beschreibbar sind.„ (21)

Die Aufgabe ethnologischer Forschung besteht nach *Geertz* dementsprechend nicht in der Beschreibung von Beziehungen einzelner kultureller Symbole und damit in der Darstellung kultureller Systeme bzw. Muster, da sie den tatsächlichen Verlauf von Ereignissen nicht festlegten und die wissenschaftlichen Ordnungskriterien eine Wirklichkeit wiedergäben, die nicht vorhanden ist. Die Aufgabe sei vielmehr darin zu sehen, kulturelle Symbole auf ihren Gebrauch in Le-

bensformen zu untersuchen und so Symbolsysteme anderer Völker aus der Perspektive der Handelnden darzustellen. Die Triftigkeit dichter Erzählung entscheide sich nicht in der Anzahl uninterpretierter Fakten, sondern in der Fähigkeit ihrer wissenschaftlichen Imagination, den Leser mit dem Fremden in Berührung zu bringen. (22-29)

> ıDie Untersuchung von Kultur besteht darin (oder sollte darin bestehen), Vermutungen über Bedeutungen anzustellen, diese Vermutungen zu bewerten und aus den besseren Vermutungen erklärende Schlüsse zu ziehen [...]„ (29-30)

Von wesentlicher Bedeutung dürften auch die Aussagen *Geertz'* über den Umgang mit Theorien gewesen sein. Die dichte Beschreibung schließt keinesfalls den Gebrauch oder die Entwicklung von Theorien aus. Sie bringt es aber aufgrund der untrennbaren Verbindung von Darstellungsweise und Inhalt mit sich, dass theoretische Formulierungen ohne die von ihnen bestimmten Interpretationen keinen Sinn ergeben. Demzufolge kann es für *Geertz* auch keine allgemeinen Theorien der Interpretation von Kultur geben, wohl aber kann von Theorien erwartet werden, dass sie beim Auftauchen neuer sozialer Phänomene haltbare Interpretationsansätze stellen. Diese Überlegungen legen es nahe, der ethnologischen Forschung grundsätzlich mikroskopische Dimensionen zuzuweisen. (30, 36-38)

Kritiker haben der Alltags- und Mikrogeschichte bescheinigt, dass sie innerhalb des Prozesses einer zunehmenden Differenzierung der historischen Forschung in Einzelbereiche für ein wesentlich höheres Maß an genauer Beobachtung gesorgt hat. Doch die Auflösung komplexer historischer Ereignisse lasse die Frage nach der Repräsentativität der Forschungsergebnisse offen, da bisher keine Methodologie zur Verbindung von Mikro- und Makrogeschichte entwickelt worden sei. (W. Schulze 1988b, 329-331) Der interpretative Ansatz *Geertz'* hat zwar sozialökonomische Erklärungshierarchien abge-

baut, konnte aber nach Ansicht von *Lynn Hunt* letztlich keine Interpretationsmethode anbieten, die gesellschaftstheoretische Bezugnahmen ermöglichte. Zu undeutlich blieb das Verhältnis von Text und Kontext, von Erzählung und Metaerzählung. So wurde die ıdichte Beschreibung„ von Festivals oder Ritualen schließlich Selbstzweck und steht damit für eine Verselbständigung historischer Detailforschung, die nicht mehr zur Bildung eines neuen gesellschaftstheoretischen Verständnisses beiträgt. (Hunt, 104-106) Besonders heftig und bisweilen auch polemisch fiel die Kritik *Hans-Ulrich Wehlers* aus. Nach seiner Einschätzung ist es der Alltagsgeschichte nicht gelungen, ihre Wertschätzung emotionaler Aspekte durch die Heranziehung geeigneter Bezugswissenschaften wissenschaftlich abzusichern. Besonders beklagenswert seien die törichten Vorurteile gegen eine präzise Begrifflichkeit, die mit der neohistoristischen Illusion einhergingen, Begriffe und Theorien aus der historischen Wirklichkeit selbst zu entwickeln. (Wehler 1988b, 139-140)

> ıMit der bestrickenden Naivität von frisch in einen neuen Kult Initiierten hängen manche dem Glauben an, man könne (1.) durch Empathie, durch teilnehmendes Versenken in die Probleme diese gewissermaßen ÙvonÊinnenÊher aufschlüsseln; (2.) bis zum Arkanbereich der sogenannten Ùeingeborenen Theorien der historischen SubjekteÊvordringen und diese dann dechiffrieren; und (3.) die Totalität des Alltagslebens allmählich einfangen, was angeblich bei kleinen Gruppen und überschaubaren Räumen möglich sei. Wegen dieser Grundannahme werden der Geertzschen ÙThick DescriptionÊ· der Wirklichkeitserfassung durch dichtgewobene Beschreibung · so viele Räucherkerzen gestiftet.„ (140-141)

In der Alltagsgeschichte zeigt sich für *Wehler* eine ıneohistoristische Regression und Flucht vor der Anstrengung des Begriffs„, übermächtige zivilisationskritische Ressentiments führten zur Konstruktion unhaltbarer Feindbilder und einer ıglobalen Verlustgeschichte„. (142-148)

Die harte Auseinandersetzung um die Alltags- und Mikrogeschichte verdeutlicht, dass das Hauptproblem der heutigen Geschichtsforschung in der Verbindung makro- und mikrohistorischer Dimensionen besteht. Man muss nicht unbedingt der Meinung sein, dass die Disziplin vor der unheilvollen Alternative zwischen Belletristik und naturwissenschaftlichem Paradigma stehe, quantitative Forschungsmethoden haben gegenüber qualitativ-interpretierenden Methoden immer eine untergeordnete Rolle gespielt. Dem von beiden Seiten theoretisch formulierten Ziel einer gegenseitigen Ergänzung von Makro- und Mikrogeschichte fehlt bisher die konkrete Umsetzung, wohl nicht zuletzt deswegen, weil noch immer keine überzeugenden methodischen Verfahren zur Verbindung von Struktur- und Ereignisgeschichte existieren, die die wechselseitige Beeinflussung von Text und Kontext, von subjektiven Handlungen und objektiven Rahmenbedingungen aufdecken und nicht nur additiv nebeneinander stellen.

Fazit

Die hier skizzierte Debatte über Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft zeigt eine dynamische und kontroverse Entwicklung der Disziplin, die deutlich macht, wie wichtig für heutige Forschungsarbeiten eine Reflexion des eigenen Vorgehens ist und dass es als Gebot der Stunde gelten muss, im Bewusstsein kontroverser Theoriedebatten integrierende und praktikable Forschungsansätze zu entwickeln. Die verstärkte geschichtstheoretische und methodologische Selbstreflexion führte zur Überwindung des Historismus, theorieorientierte Analysen drängten traditionelle hermeneutische Ansätze zurück und führten zu einer sozialwissenschaftlich-strukturgeschichtlichen Forschung. Diese Historische Sozialwissenschaft geriet von zwei Seiten her in Bedrängnis. Der erste Gegenentwurf kritisierte vor allem die einseitige Schwerpunktsetzung auf soziale und ökonomische Strukturen und forderte die stärkere Hinwendung zu kulturellen Lebensäußerungen und Repräsentationen als eigenständigen (relativ autonomen) historischen Triebkräften. Die neue kulturgeschichtliche Dimension bedeutete keineswegs eine Rückkehr zu alten ideengeschichtlichen Ansätzen, sondern strebte ein Aufbrechen alter Erklärungshierarchien an. In diese Richtung lassen sich Ansätze wie die Historische Anthropologie, die Mentalitätsgeschichte, eine mit sozialgeschichtlichen Aspekten verbundene Ideologiegeschichte oder die Diskursanalyse einordnen, die das strukturgeschichtliche Paradigma keinesfalls in Frage stellen. Eng verbunden mit der kulturtheoretischen Wende, aber nicht gleichbedeutend mit ihr ist der Ansatz einer Alltags- und Mikrogeschichte, der sich radikal von der strukturorientierten Historischen Sozialwissenschaft lossagte. Das Erkenntnisinteresse dieser zweiten Gegenbewegung richtete sich eher auf Ungleichzeitigkeiten und Diskontinuitä-

ten und weniger auf Kohärenz und eine zielgerichtete, prädeterminierte Geschichte. Die Ablehnung von Theorien und Modellen, die Rehabilitation narrativer Darstellungsformen und die einhergehende emotionale Identifizierung mit dem Forschungsgegenstand rief unter den etablierten Historikern Besorgnis hervor, sie beklagten zunehmende Nostalgie, zivilisationskritisches Ressentiment, neohistoristische Illusionen und die problematische Auflösung komplexer historischer Ereignisse.

Die harte Auseinandersetzung um die Alltags- und Mikrogeschichte verdeutlicht, dass das Hauptproblem der heutigen Geschichtsforschung in der Verbindung makro- und mikrohistorischer Dimensionen besteht. Man muss nicht unbedingt der Meinung sein, dass die Disziplin vor der unheilvollen Alternative zwischen Belletristik und naturwissenschaftlichem Paradigma stehe, quantitative Forschungsmethoden haben gegenüber qualitativ-interpretierenden Methoden immer eine untergeordnete Rolle gespielt. Dem von beiden Seiten theoretisch formulierten Ziel einer gegenseitigen Ergänzung von Makro- und Mikrogeschichte fehlt bisher die konkrete Umsetzung, wohl nicht zuletzt deswegen, weil noch immer keine überzeugenden methodischen Verfahren zur Verbindung von Struktur- und Ereignisgeschichte existieren, die die wechselseitige Beeinflussung von Text und Kontext, von subjektiven Handlungen und objektiven Rahmenbedingungen aufdecken und nicht nur additiv nebeneinander stellen.

Die Untersuchungen in diesem Teilkapitel haben gezeigt, dass sich die Ansprüche an historische Forschung beträchtlich gesteigert und vor allem zu einer enormen Erweiterung des thematischen Spektrums geführt haben, während in methodischer Hinsicht hermeneutische Ansätze weiterhin dominieren. Innerhalb dieser inhaltli-

chen wie methodischen Pluralität müssen klare Entscheidungen für ein neues Forschungsprojekt getroffen werden, beispielsweise hinsichtlich der Legitimation des Themas, hinsichtlich eines möglichen Theoriebezuges und der daraus abgeleiteten Erkenntnisinteressen oder hinsichtlich der Darstellungsform (erzählend, beschreibend, erklärend, analytisch-quantitativ). Für die geplante Arbeit bietet sich ein strukturgeschichtlicher Ansatz an. Die Verbindung der musikpädagogischen Theoriebildung zu allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Strukturen ließe sich über eine Diskursanalyse gut herstellen. Da der geplante Untersuchungszeitraum der musikpädagogischen Reformära mit einer Bildungsreform und einer politisch-gesellschaftlichen Umbruchszeit in der Bundesrepublik verbunden werden kann, ergibt sich für die geplante Arbeit eine überzeugende Legitimation des Themas als maßgeblicher „Ursprungssituation".

1.3.2 Historische Pädagogik

Anmerkungen zur Begrifflichkeit

Historische Pädagogik, Historische Bildungsforschung, Sozialgeschichte der Erziehung, Historische Sozialisationsforschung · allein die uneinheitliche Terminologie weist auf einen inhaltlich nur schwer eingrenzbaren Forschungsbereich hin. Es hat dabei nicht an Versuchen gefehlt, mit Hilfe von Begriffsdefinitionen der historischen Forschung einen klaren Zuständigkeitsbereich zuzuweisen. So beklagt *Bernhard Schwenk* in diesem Zusammenhang eine mangelhafte Begriffsunterscheidung zwischen Pädagogik, Erziehung und Sozialisation. Wolle man unter Sozialisation das Gesamt aller Wirkungen in einer Gesellschaft verstehen, die das Hineinwachsen des Einzelnen in die Gesellschaft zur Folge haben, dann drohe eine enorme Ausweitung der fachspezifischen Geschichtsforschung bis hin zu einer umfassenden Gesellschaftsgeschichte. (Schwenk, 345-346) In seinem Bemühen um die Eingrenzung einer ıGeschichte der Pädagogik„ bedient sich *Schwenk* eines von *Hermann Nohl* eingebürgerten Pädagogikbegriffs, der Antworten auf die Frage sucht, ıwas denn der Mensch um seiner selbst willen aus sich machen soll und wie er dies zu bewerkstelligen habe„. (355) Eine Geschichte der Pädagogik besteht dementsprechend aus den Versuchen der Beantwortung der pädagogischen Frage und entspricht damit einer Geschichte der *pädagogischen* Erziehungsprogrammatik. Von ihr sei sorgfältig die Geschichte der politischen Erziehung zu trennen, die die historischen Versuche zur Beantwortung der Frage umfasse, was der Mensch um der politischen Gemeinschaft willen aus sich machen kann und soll und die damit einer Geschichte der *politischen* Erziehungsprogrammatik entspreche. (358-359) Die Beschreibung eines Forschungsbereichs Historische Pädagogik lässt sich jedoch letztlich nicht allein auf systematischer Ebene klären. So soll in diesem Kapi-

tel die historische Entwicklung dieses Forschungsbereiches nachgezeichnet werden: einerseits mit Blick auf seine Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaft, andererseits im Hinblick auf Reaktionen auf die im vorigen Kapitel dargestellte Entwicklung der allgemeinen Geschichtswissenschaft. Es folgt eine genauere Beschreibung einzelner Forschungskonzepte unter methodologischen Gesichtspunkten, bevor am Ende des Kapitels noch einmal die systematische Fragestellung aufgegriffen wird.

Die Entwicklung der Historischen Pädagogik nach 1945

Die Auflösung der *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* und die Einstellung der Herausgabe der ıMonumenta Germaniae Paedagogica„ 1938 verdeutlichen den schweren Aderlass, den die Historische Pädagogik durch das sogenannte ıDritte Reich„ erlitt. Erweiternde Neuansätze einer ıkulturwissenschaftlichen Bildungsgeschichte„, aber auch erste vereinzelte Ansätze einer ıSozialgeschichte der Bildung„, fielen der vulgären NS-Pädagogik zum Opfer. Der Neubeginn nach 1945 erwies sich als ausgesprochen schwierig. Die enge Anbindung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die dadurch bedingte Selektivität der Forschung und Vernachlässigung ganzer Fragekomplexe verstärkte die Krise der Historischen Pädagogik[28], die sich auch in Nachwuchsproblemen und in einer geringen Zahl von Publikationen zeigte. (Heinemann 1985, 245-248; Lundgreen, 102; Böhme/Tenorth, 20-21) Da sich die Mehrzahl der Bildungshistoriker nur sehr langsam oder überhaupt nicht von dem traditionellen ideengeschichtlichen Ansatz löste, kann für die Historische Pädagogik ein charakteristisches Hinterherhinken hinter methodologischen Neuerungen in den

[28] Zeitgenössische Pädagogen sprachen bereits um 1930 von einem ıAntihistorismus„ in der Pädagogik, nach dem 2. Weltkrieg wurde ganz offen von der Historischen Pädagogik als einer ıabsterbenden Disziplin„ gesprochen. (Lundgreen, 98/99)

Geisteswissenschaften festgestellt werden, die Paradigmenwechsel in der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft wurden nur am Rande rezipiert. Dementsprechend spielte die Historische Pädagogik nach der ırealistischen Wende„ in der Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle[29] oder aber geriet in die bedenkliche Nähe einer politischen Instrumentalisierung im Rahmen einer Kritischen Erziehungswissenschaft, vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um die Bildungsreform. (Heinemann 1984, 148; 1985, 249-250; 1992, 290; Böhme/Tenorth, 30) Erst die engere Anlehnung an die neueren Konzepte der Geschichtswissenschaft führte in den 1970er Jahren zu einem erkennbaren Aufschwung der Historischen Pädagogik, der sich auch in institutionellen Neugründungen niederschlug.[30] Die zunächst sozialgeschichtlich geprägten Arbeiten bemühten sich auf doppelte Weise um eine Überwindung der tradierten

[29] Heinemann spricht davon, dass der ıTeilaspekt Geschichte„ fast unter dem Differenzierungsprozess der pädagogischen Einzelwissenschaften zu verschwinden drohte. (Heinemann 1984, 148) *Günther Böhme* und *Heinz-Elmar Tenorth* zählen als vernachlässigte Gebiete die historische Erforschung von Alltagsphänomen, Mentalitäten und Sozialisationsprozesse und -mechanismen auf. (Böhme/Tenorth, 21)

[30] Das 1963 gegründete *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* verfolgte auch historische Aspekte, ohne jedoch eine historische Abteilung zu etablieren. Mit besonderer Verpflichtung zur Zeitgeschichtsforschung wurde 1966 an der Universität Frankfurt ein *Studienkreis für Historische Pädagogik* gegründet. Es folgte die Gründung der *Historischen Kommission* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 1970, die bildungshistorischen Arbeiten und Diskussionen Publikationsorgane bot (IZEBF = Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung), seit 1973 regelmäßig systematische Analysen zum Forschungsstand durchführte und den Anschluss an internationale Vereinigungen herstellte. Die *Senatskommission für Erziehungswissenschaft* (1971) bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft*, die *Fritz-Thyssen-Stiftung* (ıSchule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert„ innerhalb des Forschungsunternehmens ı19. Jahrhundert„) wie auch einzelne Hochschulen (z.B. Sonderforschungsbereich 119 ıWissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert„ an der Ruhr-Universität Bochum; Forschungsstelle für Schulgeschichte an der späteren Universität Dortmund) belebten die Historische Pädagogik durch Forschungsförderprogramme. (Heinemann 1985, 249+253-257)

historiographischen Methode, indem sie einerseits die pädagogische Ideengeschichte konsequent mit der Schul- und Bildungswirklichkeit konfrontierten und andererseits die Analysen an Sozial- oder Erziehungstheorien koppelten, um ıblinde„ Datensammlungen zu vermeiden. Diesen eng an die Historische Sozialwissenschaft angelehnten Arbeiten folgten in den 1980er Jahren neuere Forschungskonzepte, die (wieder) stärker von fachspezifischen Fragestellungen ausgingen. Ob damit auch eine stärkere Eigenständigkeit der Historischen Pädagogik als unabhängiger Forschungsdisziplin verbunden ist, bleibt allerdings fraglich. Die Beobachtung *Manfred Heinemanns*, nach der Bildungshistoriker zunehmend dazu übergegangen seien, erziehungswissenschaftliche Trends historisch zu unterbauen, lässt weiterhin eine gewisse Abhängigkeit von der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplin erkennen. Davon abgesehen kann auf jeden Fall eine zunehmende Forschungsdynamik im Bereich der Geschichte von Erziehung und Bildung festgestellt werden. (Heinemann 1984, 148-149; 1992, 294-295; Lenzen 1993, 8; Drewek, 62-65)

Funktionen der Historiographie innerhalb verschiedener erziehungswissenschaftlicher Paradigmen

Eine einheitliche Geschichte der pädagogischen Historiographie kann schon deswegen nicht geschrieben werden, weil dieser Forschungsbereich von der jeweiligen Auffassung erziehungswissenschaftlicher Theorie abhängig ist. Die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen ıParadigmen„ lassen sich bezüglich ihrer Entstehung nur mit Mühe chronologisch anordnen, außerdem darf daraus nicht die Vorstellung eines linearen Entwicklungsprozesses der Pädagogik abgeleitet werden, da die neueren wissenschaftstheoretischen Grundpositionen eher als Konkurrenz- denn als Ablösemodelle aufzufassen sind.

Im Rahmen einer normativen Pädagogik werden vorgegebene Ziele mit einem überzeitlichen und universellen Anspruch als Leitkonzepte pädagogischer Theoriebildung aufgestellt. Geschichtsforschung innerhalb dieses Rahmens hat demnach die Aufgabe, überzeitliche Strukturen als Komponenten eines gradlinigen historischen Fortschrittsprozesses herauszuarbeiten. Gegenüber einer solchen idealistischen Universal-Geschichtsauffassung bleibt die Bedeutung des historisch Einmaligen und Besonderen schwach. (Lenhart 1977a, 13-14)

> ıVergangenheit und Gegenwart sollen nach Maßgabe von Bedingungen gedeutet werden, deren Erfüllung nur die Zukunft bringen kann. [...] In diesem Zusammenhang entsteht mit dem Begriff der Geschichte die Vorstellung eines sinnvollen, theoretisch zu umgreifenden Gesamtgeschehens, was insofern paradox ist, als eine solche Form von Theorie der Geschichte selbst der geschichtlichen Veränderung entzogen gedacht werden muss. [...] Die Vorstellung der Möglichkeit einer vernünftigen Praxis und der Gedanke ihrer theoretischen Absicherung über eine Reflexion auf die Gesetzmäßigkeit der Vernunft verband sich dem Gedanken immer schon sinnbestimmten gesellschaftlichen Handelns.„ (Götz, 46)

Im Gegensatz dazu hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik ausdrücklich die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit von Erziehungsnormen hervorgehoben und jeglichen normativ begründeten selektiven Eingriff in die Geschichte abgelehnt. Die historische Bedingtheit der Erziehungswirklichkeit lässt sich aufgrund ihrer Komplexität nicht aus wenigen oberen Prinzipien ableiten, sondern bedarf der Aufarbeitung pädagogischer Theorien unter Berücksichtigung ihrer historischen Gebundenheit. Auf der methodischen Grundlage der traditionellen Hermeneutik wurde Geschichte als Objektivation des menschlichen Geistes verstanden, der unabhängig von faktischen Lebensprozessen und allgemeinen historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen aufgefasst und analysiert werden könne. Das hier zum

Ausdruck kommende relative Autonomieverständnis von Pädagogik hat zu einer Vernachlässigung politisch-gesellschaftlicher Bezüge geführt, die später zum Ausgangspunkt vielfacher Kritik an der traditionellen Historischen Pädagogik wurde. (Lenhart 1977a, 15; Huwendiek, 52-59)

Die geisteswissenschaftlich geprägte Historische Pädagogik ist ganz überwiegend der von *Wilhelm Dilthey* geprägten ıhistorisch-systematischen Methode„ gefolgt. Mit der Unterscheidung einer ıAnalysis des Systems in die Einzelvorgänge und deren Kausalzusammenhang„ und einer ıAnalysis der geschichtlichen Gestalten„, von verstehender Psychologie und Idealformen der Erziehung bemühte sich *Dilthey*, eine wissenschaftliche Pädagogik zu begründen. Dabei sollte die historisch-systematische Methode sicherstellen, dass beide Bereiche eng miteinander verbunden bleiben. Basierend auf der Überzeugung einer unmittelbaren Wirksamkeit und Umsetzbarkeit historischer Erkenntnisse für aktuelle systematische Fragestellungen, wurden historische und vergleichende Betrachtungen im Kontext der Idealformen von Erziehung mit dem Ziel betrieben, feste Richtpunkte für die praktische Behandlung des existierenden Systems zu gewinnen, um so einen Fortschritt in der wissenschaftlichen Pädagogik zu erzielen. Dabei wird dem System grundsätzlich ein teleologischer Charakter zugesprochen, den es in der Geschichte der konkreten Einzelerscheinungen wie in den Theorien wiederzuerkennen gilt. (Backes-Haase, 38-39)

> ıDie historische Pädagogik gewinnt ihre Fragestellung folglich ebenso aus dem historisch wandelbaren System der Pädagogik, wie sie mit ihren Erkenntnissen über den konkreten teleologischen Charakter des Systems in seiner historischen Gestalt auf die Weiterentwicklung dieses Systems selbst zurückwirkt. [...] Zum Bezugshorizont pädagogischer Theoriehistoriographie unter Berücksichtigung der historisch-systematischen Methode wird dann explizit die Formulierung von Regeln und Normen auf der Grundlage der Erkenntnis

> des teleologischen Charakters der Erziehung in der Vergangenheit zum Aufbau eines an dieser Teleologie orientierten pädagogischen Systems sowie damit gleichzeitig zur besseren Meisterung der durch dieses System angeleiteten pädagogischen Praxis.„ (40-41)

Böhme und *Tenorth* unterscheiden bei ihrer Einführung in die Historische Pädagogik zwischen intentionalen und funktionalen Zugängen, zwischen Ideen bzw. Motiven und dem pädagogischen Geschehen, den Beziehungen und Wirkungen des Bildungssystems. Anders als *Alfons Backes-Haase* heben sie dabei weniger die Wechselbeziehung als vielmehr eine klare Nachordnung der Funktionen hinter die Intentionen hervor. Dem Selbstverständnis der historisch-systematischen Methode entsprechend konstituiert sich der pädagogische Gegenstand zunächst als Objekt der Reflexion, ıund erst als solcher (um den sich sodann ein ganzes System von Begriffen gruppiert) wird er zum Gegenstand systematischen Handelns und generationsübergreifender Institutionalisierung„. (Böhme/Tenorth, 51-52) Dementsprechend sind unter dem historisch-systematischen Zugang Arbeiten zu verstehen, die in der Geschichte selbst das Thema fixieren und die Ideen von Bildung und Erziehung zwar in ihrer jeweiligen Geschichte erörtern, aber mit Blick auf eine systematische Deutung zugleich auch ihre philosophische, kulturelle und zeitliche Geltung diskutieren. (43)

> ıHistorisch-systematische Reflexion ist orientiert an der Überlieferung der Idee selbst, an klassischen Texten und großen Zeugnissen des abendländischen Geistes, ihre Methodik ist einerseits auslegend, andererseits sinnkritisch, und sie kulminiert in der Frage nach der Geltung der Idee und nach der Verbindlichkeit, die ihr zugesprochen oder abgesprochen wird. Es geht um Auslegung und Aneignung, Überlieferung und · wenn es erlaubt ist · Verkündigung von Sinn, der dem Prozess von Bildung und Erziehung in der Geschichte zugeschrieben wird und innerhalb einer als verbindlich betrachteten Tradition als noch immer gültig zugeschrieben werden soll.„ (44)

Mit der Kontroverse Anfang der 1960er Jahre zwischen *Peter-Martin Roeder* und *Wolfgang Klafki* über die Problematik der historisch-systematischen Methode zeichneten sich die Veränderungen in der Historischen Pädagogik bereits deutlich ab. *Roeder* warf *Klafki* vor, in seiner Dissertation über ıDas pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung„ ohne Berücksichtigung der realgeschichtlichen Bedingungen historische Aussagen als gültig oder ungültig einzuschätzen. Die dem Geltungsmaßstab zugrundeliegende Theorie könne aber nur anerkannt werden, wenn eine umfassende realgeschichtliche Analyse ergäbe, dass die damalige gesellschaftliche Situation in ihrer Struktur der heutigen ähnlich sei. (Herrlitz, 133-134)

Die in dieser Argumentation erkennbare ırealistische Wendung„ in der Historischen Pädagogik führte auch innerhalb des geistesgeschichtlichen Paradigmas zu Versuchen, die erzieherische Praxis in die Geschichtsforschung stärker mit einzubeziehen. So bemühte sich *Wilhelm Roeßler* um eine historische Rekonstruktion des Bedingungs- und Wirkungskontextes pädagogischer Aussagen und Institutionen, des erzieherischen Selbstverständnisses und Handelns. Dieser von *Ulrich Herrmann* der ıHistorischen Anthropologie„ zugeordnete Ansatz bemüht sich, die zentralen Fragestellungen von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Unterricht in einem historisch-konkreten Sozial- und Kulturraum anzusiedeln und sie in eine entsprechende Lebens- und Alltagspraxis einzubetten. Die gewonnen Einsichten sollen dann auf ihre Wirkungen und Folgen im Wandel des zeitgenössischen Erziehungs- und Kulturfeldes hin untersucht werden. (Herrmann, 48-49) Ebenfalls noch im Gefolge einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik führte die Debatte um die Verwendbarkeit historischer Erkenntnisse zur ıProblemgeschichte der Erziehung„, die ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit heraus entwickelt und ihre Ergeb-

nisse als Beitrag zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben betrachtet. (Bock, 90-97) Dieser auf der Beständigkeit von Fragestellungen im Bereich von Normen, Ideen und Theorien basierende Ansatz berücksichtigte aber im Gegensatz zur Historischen Anthropologie kaum funktionale Aspekte (Herrmann, 50-51)

Der trotz einiger Konzeptionsänderungen sich abzeichnende Eigenständigkeits- und Bedeutungsverlust der Historischen Pädagogik erfuhr durch den Umbruch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft eine weitere Verschärfung, bis hin zu dem Bemühen, die Historische Pädagogik als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft aus der Erziehungswissenschaft auszugliedern. Unter den Vorzeichen des Kritischen Rationalismus strebte die Erziehungswissenschaft eine hypothesengeleitete Forschung mit dem Ziel an, ein System nomologischer (und prinzipiell ahistorischer) Aussagen zu errichten. Das Interesse an historischen Forschungsergebnissen beschränkte sich auf den theoretischen Gehalt pädagogischer Ideen, während der spezifisch historische Charakter dieser Ideen ähnlich wie schon beim Modell der Problemgeschichte keine Rolle spielte. Da der Geschichtsforschung die Möglichkeit zur eigenständigen Theoriebildung auf Basis kausaler Erklärungen abgesprochen wurde, blieb ihr lediglich die Aufgabe, der empirisch-systematischen Erziehungswissenschaft als ıHypothesenreservoir„ zu dienen. (Lenhart 1977a, 18-19; Bock, 108-109; Backes-Haase, 53-54)

Innerhalb einer der Kritischen Theorie verpflichteten Erziehungswissenschaft verblieb der Geschichtsforschung eine größere Bedeutung. Trotz einer gewissen Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik setzten das emanzipatorische Erkenntnisinteresse und die Forderung nach ideologiekritischer Analyse der Historischen Pädagogik neue Rahmenbedingungen. Zwar wurde auch hier als Aus-

gangspunkt an den Intentionen handelnder Subjekte angeknüpft, ein Universalitätsanspruch der Hermeneutik aber zurückgewiesen. Über eine Geistes- und Ideengeschichte hinausgehend sollten nun auch ıdie objektiven und kausalen Bedingungen und Zusammenhänge analysiert werden, in denen die Handlungen und Subjekte verstrickt sind„. Die sozialgeschichtliche Ergänzung der Bildungsgeschichte sollte vor allem der kritischen Hauptfunktion der Historischen Pädagogik gerecht werden, statt stabilisierender Rechtfertigung galt es nun, die ıimmunisierende Kraft von Ideologien und die dahinter verborgenen Machtbeziehungen„ aufzudecken, und somit die Suche nach ıOrten möglicher Wahrheit und faktischen Verständigtseins„ durch die Suche nach ıOrten möglicher Unwahrheit und fortdauernder Gewalt„ zu ergänzen. Die Konzentration auf die Geschichte sozialer Zwänge und ıunerfüllter Verheißungen„ führte letztlich zur Zurückdrängung einer pädagogischen Ideengeschichte. Die Formel von einer sozialgeschichtlichen Wende in der Historischen Pädagogik greift insofern zu kurz, weil eine solche Akzentverschiebung nicht automatisch auf die Politisierung der Erziehungsgeschichte verweist, die nun in der Forschungspraxis feststellbar wird. Die Praxisorientierung pädagogischer Historiographie beschränkte sich nun nicht mehr auf pädagogisches Handeln, sondern auf das gesamte politische Feld. (Stohner, 103-105; Bock, 100-102)

> ıEiner kritischen Erziehungsgeschichte stellt sich somit die Aufgabe, zu untersuchen, inwieweit Machtstrukturen in Sozialisations- und Erziehungsprozesse eingelassen und inwieweit die Ideen über diese Prozesse ideeller Ausdruck jener Strukturen sind, inwieweit also Erziehungswirklichkeit und Erziehungsideen gesellschaftliche Macht reproduzieren.„ (105)

Die Rückbesinnung der Historischen Pädagogik auf das ımodernitätsoptimistische Erbe der Aufklärung„ und die Akzentuierung moralisch-politischer Fragen führten die Historische Pädagogik wieder in die Nähe einer normativen Pädagogik mit ihren letztlich ahistori-

schen Prämissen. Emanzipatorisch engagierte Historiker gerieten damit in das Zieldilemma zwischen wissenschaftlichem Beobachtungsanspruch und normativem Orientierungsanspruch. Paradox erscheint die Entwicklung zur aufklärerisch-emanzipatorischen Geschichtsforschung insofern, als sie just in dem Moment einsetzt, wo in den Nachbardisziplinen die Elemente des Aufklärungsparadigmas in eine tiefe Krise geraten. Insofern stellt sich für *Dirk Rusteneyer* die Frage, inwiewet Historiker noch an die Aufklärung anknüpfen können, ohne ihre substantiellen Gewissheiten noch teilen zu können. (Rusteneyer, 106-117)

Von einer emanzipatorisch-aufklärerischen Geschichtsforschung war der Weg nicht weit zu marxistisch geprägten Analysen, die in der Historischen Pädagogik phasenweise ihre Spuren hinterlassen haben. So veröffentlichte *Hans-Joachim Heydorn* 1970 eine Studie mit dem Titel ıÜber den Widerspruch von Bildung und Herrschaft„, die auf der Basis des Historischen Materialismus das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft, Erziehung und Politik sowie Subjektwerdung und Vergesellschaftung analysiert. (Herrmann, 53) Seine eigentliche Heimat hatte der Historische Materialismus jedoch in der pädagogischen Geschichtsforschung in der DDR. Das von ihm bestimmte Erkenntnisinteresse richtete sich auf Erziehungsformen als Ausdruck gesellschaftlicher Klassengegensätze, auf die Entlarvung erzieherischer Ideologien als Folge eines falschen Bewusstseins aufgrund kapitalistischer Produktionsstrukturen. Die Aufdeckung von Zusammenhängen und Beziehungen zwischen ökonomischen und politischen Verhältnissen, weltanschaulichen Auffassungen und der Erziehung verband sich mit dem Anspruch, im Rahmen einer marxistischen Geschichts- und Gesellschaftsanalyse auch für die Historische Pädagogik gesetzmäßige Entwicklungen zu analysieren und wissenschaftliche Zukunftsprognosen formulieren zu können. (Lenhart 1977a, 25; K.-H. Günther, 36-38)

Historische Pädagogik und allgemeine Geschichtswissenschaft

Obwohl der erziehungswissenschaftliche Paradigmenwechsel bereits zu Veränderungen in der Historischen Pädagogik führte, lässt sich der eigentliche Umbruch eher auf die Rezeption des geschichtswissenschaftlichen Paradigmenwechsels zurückführen. Sozialgeschichtliche Untersuchungen konzentrierten sich nun auf funktionale Aspekte und durchbrachen damit die weitgehende Dominanz intentionaler Aspekte. Die Betrachtung gesellschaftlicher Zeitstrukturen lenkte den Blick auf die Realisierung und Transformation von Ideen in Bildungsinstitutionen und in Ideologien, Quellentexte wurden nun im Rahmen ihres sozialkulturellen und politischen Kontextes untersucht. (Böhme/Tenorth, 44-45) Der Strukturbegriff mit seinen deterministischen Implikationen sorgte dafür, dass die Aufmerksamkeit der Historischen Pädagogik sich auch auf die nichtintendierten Wirkungen erzieherischen Handelns erweiterte. Damit wurde der Einsicht Rechnung getragen, dass weder geschichtliche Verläufe noch erzieherische Prozesse von den sie initiierenden Akteuren vollständig kontrolliert werden können. (152)

Wie schon oben erwähnt, hat die Einführung historisch-sozialwissenschaftlicher Methoden nicht zur Verdrängung hermeneutischer Ansätze geführt, vielmehr wurde wiederholt der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Ansätze als gegenseitige Ergänzung gleichberechtigt nebeneinander zu stellen. *Heinemann* versucht den entscheidenden Unterschied zwischen beiden Forschungsrichtungen durch die Begriffe Dogma und Empirie zu verdeutlichen. So sind für ihn die sozialwissenschaftlich geprägten Zugriffe insofern dogmatisch geprägt, als sie unter ausdrücklicher Theorieverwendung frühzeitig eine Selektion der Erkenntnisinteressen und des Untersuchungsmaterials anstreben und aufgrund ihres konsequenten Verfahrens einen hohen Wahrheitsanspruch erheben.

Die hermeneutisch geprägten Zugriffe hingegen bemühen sich, aufgrund einer möglichst großen Zahl von historischen Quellenbelegen einen hohen Plausibilitätsgrad ihrer Interpretationen zu erreichen. Am Beispiel der Schulentwicklung im 19. Jahrhundert lässt sich nun verdeutlichen, wie sich beide Verfahrensweisen gegenseitig ergänzen. So ist es durch eine Vielzahl empirischer Einzelbelege gelungen, gängige Theorien der Schulentwicklung zu widerlegen und so eine Modifikation, Differenzierung oder gar Revision dieser Theorien zu erzwingen. Andererseits haben theoretische Konzepte ımittlerer Reichweite„ den Blick für die Fragestellungen soweit geschärft, dass die wachsende Datenflut noch sinnvoll (selektiv) bewältigt werden kann. (Heinemann 1984, 158-164)

In methodologischer Hinsicht hat *Giselher Buhl* in Anlehnung an *Jürgen Kocka* versucht, für eine sozialgeschichtlich geprägte Historische Pädagogik drei verschiedene Verfahren aus der Historischen Sozialwissenschaft nutzbar zu machen. (Buhl, 84-92) Ein erster Zugriff kann in der Verwendung von Modellen, Begriffen und Kategorien aus den Sozialwissenschaften und deren Verankerung in einen historischen Argumentationszusammenhang gesehen werden. Als Beispiel nennt *Buhl Christa Bergs* Arbeit über ıDie Okkupation der Schule„, in der sie die Verflechtungen des Spannungsfelds Schule in seiner äußeren wie inneren Struktur mit sozialen, politischen, soziokulturellen und kirchlichen Prozessen aufdeckt. So wird beispielsweise verdeutlicht, wie der preußische Staat aus macht-, verfassungs- und militärpolitischen Motiven heraus versuchte, durch die Einführung des Volksschulsystems sich in der Gesellschaft zu konstituieren und zu legitimieren. Da *Berg* versucht, die analysierte sozialgeschichtliche Entwicklungsrichtung in die Gegenwart und Zukunft hin zu verlängern, muss dieser ein ausgesprochen ideologiekritischer Charakter zugesprochen werden. Einen zweiten Zugriff sieht *Buhl* in der Ableitung spezifischer Hypothesen aus sozial-

wissenschaftlichen Theorien, die in Konfrontation mit systematisch aufgearbeitetem Quellenmaterial zu begrenzten Generalisierungen führen können. Obwohl solche quantitativen Einzelstudien bisher im Wesentlichen nur in der amerikanischen ıNew Economic History„ durchgeführt wurden, ist es für *Buhl* denkbar, dass eng begrenzte Teiluntersuchungen nach diesem Vorbild in den (sozial-)geschichtlichen Kontext der Erziehungsgeschichte integrierbar wären. Ein dritter Zugriff kann in dem auf *Max Weber* zurückgehenden Verfahren der Bildung von Idealtypen gesehen werden. In diesem Fall werden sozialwissenschaftliche Theorien auf einen konkreten Gegenstand hin abgestimmt, die eigentliche historische Untersuchung entwickelt sich aus dem Vergleich zwischen Idealtypus und Realität.

Im Zentrum der sozialgeschichtlich geprägten Historischen Pädagogik steht bisher die Institutionengeschichte, die im Gegensatz zur traditionellen Schulgeschichte die Bildungsinstitutionen nun nicht mehr primär an den Kriterien eines unterstellten Bildungsauftrags misst, sondern vorzugsweise auf ihre Rolle innerhalb sozialer Wandlungsprozesse untersucht. (Böhme/Tenorth, 133-135) So ist nach Anpassungs-, Stabilisierungs- und Loyalisierungsfunktionen der Schule zu fragen, die beispielsweise im Beitrag zur Sicherung der materiellen Produktion einer Gesellschaft durch Vermittlung der notwendigen spezifischen Qualifikationen aufgezeigt werden kann. (Herrmann, 59) Die pädagogische Institutionengeschichtsforschung wird nach *Herrmanns* Einschätzung allerdings einige Defizite aufzuarbeiten haben: so gilt es, die inneren Schulverhältnisse, den Schulalltag in Beziehung zum sie bestimmenden ökonomischen, sozialen und politischen System zu setzen, das Verhältnis der Entwicklung des Schulsystems zum gesellschaftlichen Gesamtsystem, die Leistung und Bedeutung schulischer Sozialisationsprozesse im Prozess der gesellschaftlichen und individuellen Reproduktion oder die wachsende Eigendynamik der Schule als gesellschaftliches Subsystem zu

untersuchen. Als Hauptziel einer pädagogischen Institutionengeschichte formuliert *Herrmann* die Aufdeckung wechselseitiger Wirkungszusammenhänge zwischen dem Schulsystem und den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen. (60)

Besonders im Vorfeld der Bildungsreform in den frühen sechziger Jahren hatten die bildungsökonomischen Thesen *Georg Pichts* für Aufsehen gesorgt. Sicher auch in Reaktion auf stark verkürzte und verfälschte bildungsökonomische Argumentationen kam es in der Folgezeit zu Untersuchungen im Rahmen einer historischen Bildungsökonomie, in der die Aufdeckung des Zusammenhangs von Bildung bzw. Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum im Mittelpunkt des Interesses stand. Ausgangspunkt war dabei die Überzeugung, dass den ökonomischen Verhältnissen für die Herausbildung und Modifizierung von Erziehungsinstitutionen und Lehrplänen ganz offensichtlich eine entscheidende Rolle zukomme.[31]

[31] Als Beispiel sei auf *Detlef K. Müller* verwiesen, der in einer Studie den Einsatz vorgeschobener bildungsökonomischer (Schein-)Argumente zur Verschleierung restriktiver bildungs- und gesellschaftspolitischer Maßnahmen aufzeigt. (D. Müller, 17ff) Nach *Müllers* Einschätzung hat die 1873 einsetzende große Wirtschaftskrise (ıGroße Depression„) entgegen den damaligen Erwartungen nicht zur Revolution geführt, sondern vielmehr die Gesellschaft diszipliniert und stabilisiert. Die ökonomische Überproduktionstheorie wurde als ıÜberfüllungsideologie„ auf das Bildungswesen übertragen, demzufolge es gegenüber dem tatsächlichen Bedarf zu viele Absolventen höherer Schulen und Universitäten gab. Diese Qualifikationskrise wurde durch einen rigorosen Einstellungsstop für den höheren Staatsdienst noch (künstlich) erhöht und diente damit der Disziplinierung des liberalen Bildungsbürgertums. Die kräftig geschürten Ängste vor einem ıAkademikerproletariat„ dienten einer konservativen Bildungsreform als Legitimationsgrundlage, deren bildungsselektiver Charakter die materielle Wertsicherung von Abschlusszeugnissen und damit die Status- und Eigentumssicherung auch für die Nachkommen sichern sollte. In das Bildungssystem, das formal allen begabten Kindern den Zugang zu höheren Schulen offenhielt, wurden gezielt Motivationssperren zum Qualifikationserwerb eingebaut, auch der Mythos von der Volkskultur und der Volksbildung gehört nach *Müller* als Verschleierungs- bzw. Selbstverleugnungsideologie in diesen Zusammenhang. Die Typendifferenzierung des

Wachsende Zweifel an der kausalen Deutbarkeit statistischer Zusammenhänge von Bildung und Wirtschaftswachstum haben der historischen Bildungsökonomie eine neue Forschungsrichtung gegeben. Für die neuen Fragestellungen bieten sich zwei Hypothesen an: Zum einen wird angenommen, dass die Tendenz zur Autonomisierung des Bildungssystems mit der abnehmenden Eindeutigkeit der Bedarfssituation des Beschäftigungssystems oder anderer gesellschaftlicher Subsysteme korrespondiert und zweitens damit eine stärkere politische Funktionalisierung des Bildungssystems einhergeht. (Herrmann, 57-59)

Für eine wesentliche Ausweitung des historischen Forschungsgebietes hat vor allem die von *Ulrich Herrmann* wesentlich mitgeprägte Historische Sozialisationsforschung gesorgt. Im Gegensatz zu einer Sozialgeschichte der Erziehung, die sich schwerpunktmäßig mit institutionellen Aspekten beschäftigt hatte, fragte die Historische Sozialisationsforschung ‚nach dem handelnden, leidenden, reflektierenden, sich selbst und seine Welt deutenden und verändernden Subjekt und der spezifischen Form seiner Individualität/Subjektivität bzw. seines Sozialcharakters„ und warf damit wieder einen Blick auf spezifisch pädagogische Fragestellungen. (Herrmann, 274+285) Dabei wurde jedoch bewusst die Binnenstruktur pädagogischer Handlungszusammenhänge durchbrochen, Erziehung nur noch als ein kleiner Teil eines viel umfassenderen Sozialisationsprozesses

---

Schulwesens unterhalb des Gymnasiums ermöglichte die scheinbare Befriedigung aufstiegsorientierter Eltern, gleichzeitig konnte das Gymnasium und seine soziale Klientel von der allgemein einsetzenden Durchsetzung strenger Leistungskriterien freigehalten werden.

> ‚Die endgültige Durchsetzung der sozial-selektiven Typenstruktur des modernen deutschen Schulwesens wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch eine Überfüllungsideologie ermöglicht und legitimiert, die ihre Argumentation aus der wirtschaftlichen Krisensituation der siebziger und achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts bezog: der großen Depression.„ (16)

gesehen. Mit Seitenblick auf *Dilthey* wurde mit der Historischen Sozialisationsforschung die Hoffnung verbunden, auf neuer Basis zu einer historisch-systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft zu gelangen. (62+272) In Anlehnung an die Historische Anthropologie wies *Herrmann* der Historischen Sozialforschung die Aufgabe zu, ıdie geschichtlich-gesellschaftliche Genese und Bestimmtheit von Bewusstseins-, Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben und zu analysieren„, um so der (empirischen) Erziehungswissenschaft ıErkenntnisse über die anthropogenetische und gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung ihrer Forschungsgegenstände und -ergebnisse zu liefern„. (88-89) Die Forschungsschwerpunkte lagen dabei sowohl in der ıRekonstruktion von individuellen Lebensläufen im Hinblick auf die Genese von individuellen Persönlichkeitsstrukturen, -profilen und · gestalten„, als auch in der Rekonstruktion des Selbstverständnisses von Gruppen und Generationen, in der Untersuchung von Auswirkungen der Generationenzugehörigkeit ıauf das Erleben und Verhalten, das Deuten und Handeln in der sozialen Wirklichkeit„. (91+321ff)

Vor diesem Hintergrund kann das von *Herrmann* entworfene Programm der Historischen Sozialisationsforschung nur als Zusammenfassung unterschiedlicher Arbeitsfelder bzw. selbständiger Wissensgebiete unter einen gemeinsamen Begründungszusammenhang verstanden werden:

> ı(1) historische Kinder-, Jugend- und Familienforschung (vornehmlich in sozialgeschichtlicher Perspektive);
> (2) die historische Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Lebensaltern und Lebensbereichen (Ùernortenʇ und im Medium unterschiedlicher ÙBildungsmittelʇ (Gespräch, Lektüre, Arbeit, Brauchtum, Freizeit usw.) (historische Sozialisationsforschung im engeren Sinne);

> (3) die Geschichte der Konzeptualisierung, der Genese und Tradierung von Selbst- und Fremdbildern von Kindheit, Jugendalter und Familienleben im Medium unterschiedlicher kultureller Traditionen, spezifiziert nach Schichten- bzw. Klassenzugehörigkeit, nach regionalen und individuellen Lebensbereichen [...] (Historische Anthropologie, Historische Verhaltens- und Mentalitätsforschung im Rahmen einer Historischen [Sozial-]Psychologie).„ (61)

Das Konzept einer Historischen Sozialisationsforschung kann als der Versuch gewertet werden, durch eine ıanthropologische Rückbindung„ zu einer Verbindung von Individual- und Gesellschaftsgeschichte zu kommen. Im Unterschied zu einer Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung werden dabei die Selbstdeutungen der Betroffenen ausdrücklich berücksichtigt, da sie als aktiv Gestaltende in ihrem Umfeld gesehen werden. (Bock, 148-149)

Neuere Konzeptionen der Historischen Pädagogik

Stand die *Roeder-Klafki*-Kontroverse für die sich abzeichnende sozialgeschichtliche Wende in der Historischen Pädagogik, so kann die *Blankertz-Herrlitz*-Kontroverse als Indiz für einen weiteren Einschnitt gesehen werden. In seiner Kritik am sogenannten ıQualifikationskrisenprojekt„, das auf statistischen Methoden der Bildungsökonomie basierte, beklagte *Herwig Blankertz* das Verschwinden integrierender, narrativer Impulse und fragte mit Nachdruck, warum die sozialwissenschaftlich geprägte Geschichtsschreibung der Bildung und Erziehung anscheinend nicht mehr in der Lage sei, ıin einer den Signaturen unserer Zeit entsprechenden Form„ erzählen zu können. (Blankertz, 2-5)

> ıMit dem Geheimnis des Einmaligen in der Geschichte ist es dahin. Der Historiker muss ein versierter Sozialwissenschaftler sein, will er sich nicht mit Naivitäten lächerlich machen. Indessen erdrückt ein Übermaß theoretisch erklärender, nomologischer Elemente die Erzählung, die das Bedeutsame gerade aus der Unwiederholbarkeit, aus der Nicht-Ableitbarkeit schöpft.„ (7)

Die damit angesprochenen Zweifel an der sinn- und urteilstiftenden Bedeutung, an der pädagogischen Wirksamkeit der kritisierten Untersuchungen konnten zwar von *Hans-Georg Herrlitz* durchaus überzeugend entschärft werden (Herrlitz, 138-139), neue methodische Ansätze in der Folgezeit belegen aber, dass die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Ansätze eine deutliche Relativierung erfuhr.

Dieter Lenzen sah in *Blankertz'* Geschichtsschreibung den Versuch einer Verbindung von theoriegeleiteter Geschichtsschreibung und narrativer Historiographie, von vernunftorientierter wie erfahrungsgeleiteter Forschung mit dem Ziel, für aktuelle bildungspolitische Aktivitäten eine historische Legitimation bereitzustellen. (Lenzen 1989, 215-216) Daran anknüpfend bemühte sich *Lenzen* um eine Weiterentwicklung der Konzeption einer ıtheoriegeleiteten narrativen Geschichtsschreibung„ mit dem Ziel, die traditionelle historische Erzählung mit den theorieorientierten sozialhistorischen Ansätzen zu verbinden und so alle Vorwürfe eines methodologischen ıRückfalls„ zu entkräften. Im Gegensatz zu früheren Konzepten wies er dabei seinem Ansatz einen wissenschaftstheoretisch begründbaren Bedarf an Fiktionalität zu. (Lenzen 1993, 10-13) In den strukturalistischen Diskursanalysen französischer Historiker sieht *Lenzen* gute Ansatzpunkte für die Entwicklung theoriegeleiteter narrativer Forschungsmodelle. So bietet die Diskursanalyse die Möglichkeit zu strukturalen Erzählungen über Systeme, die auch für die Geschichte der Pädagogik von Bedeutung sind.

> ıGegenstand solcher Erzählungen, die bei Foucault, aber auch bei anderen, das Feld der Pädagogik oft eng berühren, sind, und dadurch unterscheiden sie sich natürlich von allen vorhandenen Realisierungen einer theoriegeleiteten narrativen Pädagogikgeschichte, nicht mehr nur die intentionalen erziehungstheoretischen Elemente des Diskurses, sondern es ist der *erzieherische* Diskurs schlechthin mit allen seinen, besonders auch alltäglichen Symbolen in Kontexten, in denen der Historiker einer Geschichte der *Pädagogik* nicht

> sucht. Da der Glaube an die steuernde Kraft intentionaler Theorien hier nicht bestimmend ist, kann die die Analyse leitende Theorie auch keine solche sein, die den Menschen als Subjekt der Geschichte versteht. Sie sieht ihn eher als Opfer oder auch Objekt machtvoller Strukturen.„ [Hervorheb. im Text] (Lenzen 1989, 232)

In Ergänzung französischer Diskursanalysen, denen er mangelnde Aufmerksamkeit für die Problematik der Fiktionalität und für die Zeitgebundenheit des Analysestandpunktes vorwirft, versucht *Lenzen* sein Modell theorieorientierter narrativer Geschichtsschreibung an sechs Punkten festzumachen: Ausgangspunkt der Analyse ist die Gegenwart (I), die aufgegriffene leitende Theorie ist dementsprechend an der Gegenwart orientiert (II), die Forschung konzentriert sich auf Diskurse (III), sie benötigt dazu fiktionale Elemente (IV), sie vermittelt ihre Ergebnisse in historischen Erzählungen (V) bei ausdrücklichem Hinweis auf die Zeitgebundenheit des Erzählers (VI). (Lenzen 1989, 233 und 1993, 21-23)

Innerhalb dieses Modells hat vor allem das Element der Fiktionalität besondere Legitimationsbemühungen ausgelöst, da es besonders für die positivistischen Forschungsansätze wie eine Provokation wirken musste. *Klaus Mollenhauer* sah Fiktionalität in den Konjekturen, den Zusammenstellungen verschiedener und verschiedenartiger Tatsachenfeststellungen, gegeben, da die Tatsachenfeststellungen selbst einen solchen Zusammenhang und damit historischen ıSinn„ nicht hergeben würden. (Mollenhauer, 25) *Alfred Langewand* wies den Fiktionen die Aufgabe zu, Selbstverständlichkeiten ıkonsequenter„ Entwicklungen in Frage zu stellen. Gerade bei Entwicklungsprozessen erziehungswissenschaftlicher Theorien seien hermeneutische ıEx-post-Interpretationen„ zu verhindern, bei der alle Zufälle, Fehler, Abweichungen und Revisionen zugunsten einer Teleologie ausgeschaltet würden. Fiktionen als methodische Kunstgriffe gestatteten es vielmehr, für jeden argumentativen Schritt eine Alternative

aufzuzeigen, die damit jedem Entwicklungsschritt den Status einer gewählten Option und nicht einer zwangsläufigen und zielgerichteten Entwicklung geben würden. (Langewand, 52-57) *Dirk Rusteneyer* äußerte die Überzeugung, dass bei reflexiv angelegten Strukturgeschichten die Trennung von Faktischem und Fiktivem nicht durchhaltbar sei und deshalb ıkontextuell ausdifferenzierte spezielle Plausibilitätsmuster„ vorzuziehen seien. (Rusteneyer, 116)

Ähnlich wie *Lenzen* bei seinem diskursanalytisch geprägtem Modernisierungsversuch bemüht sich auch *Alfons Backes-Haase* um eine Alternative zur historisch-systematischen Methode und sucht nach einer direkten Verbindung zwischen Sozialstruktur und Semantik auf der Basis von Wechselwirkungen. Unter Heranziehung der Systemtheorie will er pädagogische Theorien als ıSelbstbeschreibung des Erziehungssystems„ begreifen. (Backes-Haase, 14+106-107) Auch wenn die theoretischen Vorüberlegungen bisher noch nicht zu einem konkreten Forschungsansatz geführt haben, so bieten sie doch eine Fülle interessanter Fragestellungen und Untersuchungsaspekte für eine Historiographie pädagogischer Theorien. Auch *Backes-Haase* legt Wert auf eine Reduzierung des Anspruchs historischer Forschung: historische Erkenntnisse seien grundsätzlich beobachterabhängig und erlaubten von daher keinen exklusiven Wahrheitsanspruch. In einem multizentrischen Weltbild existieren vielfältige Systeme, die sich durch den Aufbau einer Differenz zur Umwelt identifizieren und stabilisieren. (118ff) Aus historischer Sicht ergibt sich daraus die Frage, wie es einem System gelingt, sich über eine längere Zeit der Umwelt gegenüber invariant zu verhalten. Die Offenheit dieser Fragestellungen liegt dabei in der Annahme einer prinzipiellen Unwahrscheinlichkeit einer längerfristigen Akzeptanz beispielsweise pädagogischer Theorien. Die Kategorien von Ursache und Wirkung erhalten zudem eine Einschränkung, als davon ausgegangen wird, dass Systeme immer nur einen Teil ihrer Vorausset-

zungen ıbeherrschen„. Gelingt es nicht (mehr), die Komplexität zu bewältigen, gerät ein System unter Selektionszwang, der zur Entwicklung eigener Selektionsstrategien führt.

> ıVon Reduktion der Komplexität sollte man [...] dann sprechen, wenn das Relationsgefüge eines komplexen Zusammenhangs durch einen zweiten mit weniger Relationen rekonstruiert wird. [...] Komplexität ist, so gesehen, die Information, die einem System fehlt, um seine Umwelt (Umweltkomplexität) bzw. sich selbst (Systemkomplexität) vollständig erfassen und beschreiben zu können.„ (N. Luhmann, in: Backes-Haase, 130)

Die Bewältigung der Komplexitätsunterlegenheit des Systems gegenüber der überkomplexen Umwelt durch Selektionsstrategien führt dabei zwangsläufig zu Kontingenzen (Zufälligkeiten, Unsicherheiten), die für das System ein Bestandsrisiko darstellen (Enttäuschungsgefahr). Innerhalb des Selektionsprozesses ist es auch denkbar, dass es zu einer weiterführenden System-Umwelt-Differenzierung kommt, die auf die Bildung von Subsystemen hinausläuft (fortschreitende Systemdifferenzierung).

Durch die Rezeption von *Humberto Maturanas* Konzept der Autopoiesis kam es Mitte der 1980er Jahre zu einer Weiterentwicklung der Systemtheorie, die die Aufmerksamkeit stärker auf die Geschlossenheit und Stabilität der Systeme selbst lenkte. (132ff) Geschlossene Systeme sind durch einen verstärkten Selbstbezug charakterisiert, sie konstituieren die Systemelemente aufgrund einer rekursiven Operationsweise selbst. Die ständige Reproduktion der Identität des Systems wird durch Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen reguliert, die zu einem stetigen Prozess der Neuhervorbringung seiner Elemente führen.

> ıEin selbstreferentielles System muss in der Folge auf der Ebene der Elemente dafür Sorge tragen, dass durch ùnitlaufende VerweisungenÊauf andere

> Elemente des Systems ein Verweisungszusammenhang entsteht und aufrechterhalten wird.„ (148)

Die Selbstbezogenheit und Geschlossenheit selbstreferentiell operierender Systeme schließt eine direkte Intervention zwischen verschiedenen Systemen aus, lässt aber eine indirekte Beeinflussung in der Grundsituation der doppelten Kontingenz denkbar erscheinen.

> ıDie Implikationen dieser ÙGrundsituationÊsind: Die in Rede stehenden Systeme stellen füreinander Umwelten dar; sie sind strikt selbstreferentiell operierende Systeme, in die weder Einblick noch Eingriff in einer kontrollierenden Absicht möglich ist; sie *unterstellen* einander jedoch wechselseitig bei aller Intransparenz Beeinflussbarkeit und versuchen, konsequent als System in der Umwelt des jeweils anderen aufeinander einzuwirken.„ [Hervorheb. im Text] (153)

Es ist für *Backes-Haase* offensichtlich, dass sich diese systemtheoretischen Grundsätze auf soziale bzw. pädagogische Systeme übertragen lassen (169ff) So scheint die Theorie der (zunehmenden) gesellschaftlichen Differenzierung gut geeignet zu sein, die Entstehung und Weiterentwicklung des modernen säkularen Bildungswesens zu erklären. Genau wie bei den neueren Modernisierungstheorien wird auch hier nicht von einer zeitgleichen, parallelen Differenzierung aller gesellschaftlichen Bereiche ausgegangen, im Gegensatz zu den Modernisierungstheorien wird nun aber jegliche Vorstellung einer teleologischen Entwicklung abgelehnt. Das Verhältnis der Systeme untereinander ist nicht durch Rangverhältnisse regelbar, jedes gesellschaftliche Funktionssystem bemüht sich um eine möglichst vollständige Inklusion der Gesamtbevölkerung. Im Gegensatz zu Teilsystemen wie dem Rechtswesen hat das Erziehungswesen erst relativ spät (2. Hälfte des 18. Jahrhunderts), dafür aber umso rascher einen Verselbständigungs- bzw. Differenzierungsprozess vollzogen. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit später ausdifferenzierte Teilsysteme die Vielzahl von Abhängigkeiten wirk-

lich aufbrechen können, die eine frühere Verselbständigung verhindert hatten. Pädagogische Theorien können in diesem Zusammenhang als Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems verstanden werden, die innerhalb dieses Prozesses Legitimation und Orientierung ermöglichen sollen. Da innerhalb des Erziehungssystems auch eine Ebenendifferenzierung etwa zwischen der Ebene des Lehrens und der Lehre des Lehrens (=Pädagogik) existieren, haben Selbstbeschreibungen des Systems auch die Aufgabe, das Verhältnis der Ebenen untereinander zu bestimmen.

> ıDenn nur wenn die relationale Struktur des Bewirkens von Wirkungen hinreichend durchsichtig ist, kann man über Zugriffe auf den Prozess sinnvoll entscheiden, und nur wenn dies möglich ist, kann das System sich selbst steuern„. (N. Luhmann, in: Backes-Haase, 215)

Da es der Systemtheorie zufolge keine objektive, personenunabhängige Beobachterposition geben kann, stellt sich für den Historiographen pädagogischer Theorien die Frage nach der zu wählenden Systemperspektive. *Backes-Haase* weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass grundsätzlich zwischen einem Erziehungs- und einem Wissenschaftssystem unterschieden werden muss. Daraus lässt sich folgern, dass wissenschaftliche Beobachtungen und Beschreibungen des Erziehungssystems grundsätzlich Fremdbeschreibungen sind. Ihre Wirksamkeit unterliegt damit den oben schon erläuterten Einschränkungen intersystemischer Beziehungen, denen zufolge mit Immunreaktionen des beschriebenen Systems gerechnet werden muss. (238-239) Demgegenüber kann angenommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit von Wirkungsaussichten steigt, ıwenn sich diese Forschung an Problemstellungen orientiert, die gewissermaßen von überzeitlicher Bedeutung sind bzw. vom beobachteten System selbst als Eigenprobleme interpretiert werden können„. (272)

> ‚Eine wie immer wissenschaftlich aufgearbeitete Theoriegeschichte bleibt danach dem Erziehungssystem wie dem pädagogisch Handelnden ein Aussagensystem, das diese nochmals selektiv behandeln müssen.„ (275)

In seinem Fazit stellt *Backes-Haase* fest, dass zwischen gesellschaftlichem Wandel und Änderungen in der Semantik[32] von Selbstbeschreibungen gesellschaftlicher Funktionssysteme Korrelationen angenommen werden können. Im Gegensatz zum Kausalitätsmodell wird durch den Korrelationsbegriff lediglich die Wahrscheinlichkeit des Zusammenhangs postuliert, statt von Ursachen ist jetzt von Einflussfaktoren die Rede. Diese Faktoren tragen indirekt zur Steigerung des Komplexitätsgrades einer Gesellschaft bei, auf die mit Strategien der Reduktion (durch semantische Formen) reagiert werden muss. (251) Von der systemtheoretischen Fremdbeschreibung erhofft sich *Backes-Haase* für die Historiographie pädagogischer Theorien neue Fragestellungen und Forschungsansätze. So besteht die Möglichkeit, dem Erziehungssystem neue Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten in seiner Systementwicklung und seiner Systemreflexion aufzuzeigen. (276) Die Autonomisierung des Erziehungswesens kann als gesellschaftsstrukturell erzwungener Vorgang beschrieben werden. (282ff) Pädagogische Theorien wären unter dem Aspekt der Komplexitätsreduktion interpretierbar, zumal der wachsende Erkenntnisfortschritt pädagogische Handlungszusammenhänge zunehmend als nicht determinierbar erscheinen ließ. (288-289) Pädagogische Theorien könnten des Weiteren auf Bestandteile einer Inklusionssemantik untersucht werden. (298ff) Die Beschreibung

[32] Unter einer (historischen) Semantik können nach *Backes-Haase* Sinnformen verstanden werden, die in der Kommunikation des Systems als bewahrenswert angesehen werden. Sinn wird dabei als an den Moment des Entstehens gebundene, punktuelle Form der Wiedergabe von Komplexität verstanden, als selektiver Zugriff auf die Realität durch die Aufzeigung der Differenz zwischen dem aktual Gegebenen und dem Möglichen. (241, 244)

intersystemischer Beziehungsverhältnisse dürfte für ein jüngeres gesellschaftliches Teilsystem wie das Erziehungssystem von besonderer Bedeutung sein. (289ff)

Ein dritter historiographischer Neuansatz zeichnet sich vielleicht in den Hinweisen zu einer neuen Bedeutung einer Biographiegeschichte ab. *Irmgard Bock* ist der Ansicht, dass vor allem für den Zeitraum vor dem 18. Jahrhundert eine Institutionengeschichte nicht ausreiche, Erziehung vielmehr ganz wesentlich auf der Initiative Einzelner begründet gewesen sei. (Bock, 155) *Bock* wünscht sich für die Biographieforschung eine Einbettung des individuellen Lebenslaufs in einen strukturgeschichtlichen Rahmen unter ausdrücklicher Einbeziehung der Selbstinterpretation der behandelten Person. (175) Damit bemüht sie sich um eine Verbindung zweier Ebenen, die von *Winfried Marotzki* als Lebenslauf (objektive, sozialstrukturelle Fakten) und Biographie (subjektive Bedeutungs- und Sinngehalte eines lebensgeschichtlichen Ablaufs) begrifflich unterschieden werden. Eine solche Verbindung makro- und mikrotheoretischer Konzepte wäre beispielsweise in der Verbindung einer quantitativen Lebenslaufforschung (Kohortenansatz, Generationenfolge, Altersschichtung, Familienzyklus) mit einem phänomenologisch-wissenssoziologischen Konzept („alltagspragmatische Aneignung und Reproduktion sozialer Strukturen im lebensgeschichtlichen Verlauf„) denkbar. (Marotzki, 81-83) Die Einbeziehung von autobiographischen Selbstdeutungen hat die Biographieforschung auch in eine enge Verbindung zur lokalgeschichtlichen Erziehungsforschung gebracht, die in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen hat und ganz wesentlich von der Methode der Oral History geprägt ist. Im Mittelpunkt dieser Biographieforschung stehen nun weniger die großen Theoretiker und Persönlichkeiten als vielmehr repräsentative Personen oder Kleingruppen des Erziehungsalltags. (Böhme/Tenorth, 184)

Systematik der Historischen Pädagogik

Der Überblick über die Entwicklung der Historischen Pädagogik dürfte deutlich gemacht haben, dass es hier zumindest in konzeptioneller Hinsicht zu einer vergleichbaren Ausweitung des Forschungsfeldes wie in der allgemeinen Geschichtswissenschaft gekommen ist. So soll an dieser Stelle abschließend der Versuch unternommen werden, eine Systematik dieses Forschungsbereiches zu erstellen. (Lenhart 1977b, 137ff; Heinemann 1984, 155; Böhme/Tenorth, 182ff) Die gewählte Reihenfolge spiegelt keine Hierarchie wieder und entspricht nur insofern einer Größenordnung, als dass mit der Ideengeschichte der umfangreichste Bereich am Anfang und mit den historisch-vergleichenden und geschlechtsspezifischen Ansätzen die beiden Bereiche am Ende stehen, die noch die größten Defizite aufzuweisen haben. Die verschiedenen Forschungsbereiche sollten weniger als abgegrenzte Teildisziplinen denn vielmehr als unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verstanden werden, gerade die neueren integrativen Ansätze lassen sich nicht immer eindeutig einem einzelnen Bereich zuordnen.

Ideengeschichte:

Das Untersuchungsspektrum der Ideengeschichte reicht von eher pragmatisch ausgerichteten *Handlungsleitpunkten* über stärker theoretisch reflektierte *Erziehungsideen* und geordnete *Ideensysteme* bis hin zu wissenschaftlich abgesicherten *Theorien.* Es dürfte dabei mittlerweile kaum noch umstritten sein, dass in diesem Rahmen auch ihre gesellschaftliche Vermitteltheit der Entstehung, Verbreitung und Rezeption herauszuarbeiten ist. Problemgeschichtliche Studien lassen sich wohl am ehesten in diesen Bereich einordnen, sie beziehen ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit. Solche Arbeiten sollen damit als Beitrag zur Lösung gegenwärti-

ger Aufgaben verstanden werden. Ideologiekritische Analysen versuchen ihrer kritischen Hauptaufgabe durch die Aufdeckung von Unwahrheiten, Verschleierungs- oder Manipulationsabsichten innerhalb pädagogischer Theorien gerecht zu werden. In den pädagogischen Diskursanalysen hat sich das Interesse von der subjektiven Theoriebildung hin zu objektiven, strukturgeschichtlich eingebetteten Argumentationszusammenhängen verlagert.

Wissenschaftsgeschichte:

Auch in diesem Forschungsbereich werden Aspekte einer Dogmen- bzw. Paradigmen- und Methodengeschichte im Regelfall in einen sozialgeschichtlichen Kontext gestellt. Als Fragestellungen kommen beispielsweise Differenzierungsprozesse innerhalb der Forschungsdisziplin, der Zusammenhang von Theoriebildung mit der Entstehung bestimmter pädagogischer Berufe oder politische Implikationen erziehungswissenschaftlicher Tätigkeiten in Betracht.

Gesellschaftsgeschichtliche Aspekte:

Der Blick auf Wechselwirkungsprozesse führt dazu, neben dem sozialgeschichtlichen Hintergrund pädagogischer Ideen und Theorien auch die Frage zu stellen, inwieweit in konkreten historischen Konstellationen Erziehungsprozesse zu gesellschaftlichen, ökonomischen oder politischen Entwicklungen beigetragen haben. Erziehungsprozesse sind in diesem Zusammenhang sowohl als Resultat wie auch als Medium oder Ursache von allgemeinen Veränderungen interpretierbar. So kann etwa nach erzieherischen Implikaten in Kategorien wie Anpassung/Integrierung, Mobilität/Modernisierung, Schichtung/Klassenbildung, Demokratisierung oder Chancenverbesserung gesucht werden. Auch bildungsökonomische Fragen nach dem Zusammenhang von Bil-

dungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum lassen sich in diesen Rahmen einordnen.

Institutionengeschichte:

Die ältere Schulgeschichte hat ihre Fragestellungen vor allem auf den jeweils zugrunde liegenden Bildungsauftrag bezogen. Die neuere Institutionengeschichte hat sich hingegen auch den wechselseitigen Wirkungszusammenhängen zwischen Schul- und Gesellschaftssystem zugewandt und darüber hinaus auch Bildungs- und Erziehungsinstitutionen außerhalb allgemein bildender Schulen stärker berücksichtigt. So haben sich neben der Erforschung von Schulverfassungen, Curricula, Unterrichtsmethoden oder Schüler-/Studentenströmen auch Fragen zur jeweiligen Funktion der Institutionen und zur Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen im ökonomischen und sozialen Kontext etabliert.

„Realgeschichte“ (Untersuchungen zu realen Faktoren und Prozessen in Erziehung und Ausbildung):

Mit der realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft wurde dem wachsenden Bewusstsein einer Theorie-Praxis-Diskrepanz Rechnung getragen und den Fragen nach der tatsächlichen Erziehungspraxis mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die Untersuchungen des Schullebens, des Lehrer- und Schüleralltags oder des Alltagswissens und erzieherischen Selbstverständnisses der Akteure dienten der Überprüfung der Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Aussagen und Institutionen, wobei auch nichtintendierte Wirkungen des Erziehungsprozesses herausgearbeitet wurden. Unter dieser Prämisse entstanden vermehrt lokal- und regionalgeschichtliche Studien. In der damit eng verbundenen Methodik der Oral History kann den Betroffenen dabei auch eine angemessene Mitwirkung ermöglicht werden.

Historische Sozialisationsforschung:

Mit der Historischen Sozialisationsforschung erfuhr die Historische Pädagogik die vielleicht größte Ausweitung ihres Forschungsbereiches. Erziehung wurde nur noch als ein kleiner Teil eines umfassenden Sozialisationsprozesses verstanden. Die Erforschung faktischer Sozialisationsprozesse bestimmter Kinder- und Jugendgenerationen in der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lenkte den Blick auf weitere Sozialisationsinstanzen (z.B. Medien, peer groups) und führte zu einem Anschluss an die historische Kinder-, Jugend- u. Familienforschung.

Biographien:

Auch in der neueren Biographieforschung hat sich der historiographische Wandel in den Integrationsversuchen von quantitativer Lebenslaufforschung und phänomenologischer Biographieforschung bemerkbar gemacht.

Historisch-vergleichende Analysen:

Historische Ländervergleichsstudien sind im deutschen Sprachraum bisher nur in geringem Ausmaß betrieben worden. Mit Blick auf den europäischen Einigungsprozess und die Globalisierung dominierender Lebensformen muss der vergleichenden Aufarbeitung nationaler und regionaler Erziehungs- und Bildungstraditionen eine große Bedeutung zugesprochen werden.

Geschlechtsspezifische Erziehungsgeschichte:

In diesem expandierenden Bereich wird vor allem der Versuch unternommen, die Forschungslücken hinsichtlich einer Frauengeschichte der Erziehung aufzuarbeiten.

Fazit

Ausgelöst durch eine starke Krise nach dem 2. Weltkrieg, hat auch die Historische Pädagogik tiefgreifende Veränderungen und Entwicklungen durchgemacht. Als Hilfsdisziplin der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften war sie von den dort stattfindenden Paradigmenwechseln betroffen, dementsprechend schwankte ihre Bedeutung analog zu den an sie gestellten Erwartungen und Aufträgen. Die größeren Veränderungen wurden aber durch die allgemeine Geschichtswissenschaft in den 1970er Jahren eingeleitet, sie brachten der Historischen Pädagogik wieder einen Aufschwung, aber wohl keine völlige Unabhängigkeit von der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplin. Die Rezeption sozialgeschichtlicher Methoden führte zu einer beträchtlichen Erweiterung des Forschungsspektrums und zu Versuchen, verschiedene methodische Ansätze miteinander zu verbinden. In diesem Zusammenhang taucht wiederum die Diskursanalyse auf, von der man sich eine Verbindung zu theoriegeleiteten narrativen Forschungsmodellen erhofft, die allerdings durch fiktionale Elemente ergänzt werden müssten. Besonders interessant erscheint die Heranziehung der Systemtheorie. Die Geschlossenheit bzw. Offenheit und die Stabilität bzw. Instabilität von Systemen bieten einen theoretischen Ansatz, der unter Umständen für die geplante Arbeit genutzt werden kann.

1.4 Konsequenzen für das Forschungsprojekt

Die Erforschung der Musikpädagogik in den 1960er und 1970er Jahren beschränkt sich in dieser Arbeit auf die Theoriebildung und folgt damit *Sigrid Abel-Struth*, die die Geschichte der wissenschaftlichen Musikpädagogik von einer Erforschung der historischen Unterrichtswirklichkeit unterschieden hatte. Da erfahrungsgemäß Veränderungen in der musikpädagogischen Theoriebildung nur mit großer zeitlicher Verzögerung in der Schulpraxis umgesetzt werden (man denke nur an das Schicksal der Kestenberg-Reform), dürfte die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildungsreform und musikpädagogischer Theoriebildung ergiebiger sein als der zwischen Bildungsreform und musikunterrichtlicher Praxis. Eine umfassendere Erforschung dieses Zeitraums erscheint mit Blick auf das stark angewachsene Spektrum der Historischen (Musik-)Pädagogik wie auch auf die angesprochene erkenntnistheoretische Problematik einer „totalen Geschichte" unrealistisch, sie könnte nur das Resultat einer Vielzahl denkbarer und wünschenswerter Anschlussprojekte sein. Der für diese Arbeit gewählte theoriegeschichtliche Schwerpunkt impliziert jedoch keinen traditionellen ideengeschichtlichen Ansatz, vielmehr soll der zuvor beschriebenen Entwicklung der Allgemeinen Geschichtswissenschaft wie auch der Historischen Pädagogik Rechnung getragen werden. Dementsprechend ist nicht an eine Fortsetzung der personenorientierten Interpretation streng voneinander getrennter Einzelkonzepte innerhalb eines fachimmanenten Bezugsrahmens gedacht, vielmehr soll der Forderung *Zubers* nach einem Durchschauen des jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Standorts pädagogischer Theorien entsprochen werden. Mit der Bildungsreform wurde eine Epoche ausgewählt, die als eine entscheidende Ursprungssituation für den Konstitutionsprozess der Musikpädagogik angesehen werden kann.

Die Einflussnahme äußerer Faktoren auf die Theoriebildung der Musikpädagogik, in diesem Fall konkretisiert in der Bildungsreform, legt das Aufgreifen eines strukturellen Geschichtsbildes nahe, durch das die musikpädagogische Theoriebildung in einen weitumfassenden Rahmen eingebunden werden kann. Mit der Wahl eines strukturgeschichtlichen Ansatzes ist die Hoffnung verbunden, zu tiefgehenderen Erklärungen der musikpädagogischen Entwicklung zu kommen, zumal es ohnehin sehr schwierig (und fragwürdig) sein dürfte, die musikpädagogische Theoriebildung als direkte Reaktion auf bestimmte Ereignisse oder Prozesse zurückzuführen. Die Beschreibung struktureller Handlungsbedingungen, von Zuständen und Spielräumen bietet dagegen letztlich auch die Möglichkeit, die untersuchte musikpädagogische Entwicklung innerhalb des gewählten Kontextes als angemessen bzw. unangemessen, als konsequent bzw. inkonsequent oder als zügig bzw. zögerlich zu beurteilen und so der gegenwärtigen Standortbestimmung der Musikpädagogik wichtige Orientierungspunkte zu geben.

Dem Vorbild der historischen Sozialwissenschaft folgend, sollen die dieser Arbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen und Theorien im Folgenden eingehend dargelegt werden. Den verwendeten Theorien wird ausdrücklich nur eine hilfswissenschaftliche Funktion zugestanden, mit ihrer Hilfe sollen nicht einige eng gefasste Hypothesen verifiziert, sondern ein lose verbundener Fragerahmen aufgestellt werden, der einen bewusst offenen Charakter haben soll. Die in Frage kommenden Strukturen werden keiner Erklärungshierarchie unterworfen, dementsprechend gilt das Augenmerk im Sinne der neueren kulturtheoretischen Ansätze neben den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Strukturen auch und vor allem den kulturellen und mentalen Strukturen. Besonders das komplexe Wechselspiel von Mentalitäten und Ideologien erscheint als viel versprechender Ansatz zur Erklärung der beträchtlichen gesellschaftli-

chen Turbulenzen der 1960er und 1970er Jahre. Dementsprechend ist es nicht Ziel dieser Arbeit, unbedingt der Teleologie der großen Metaerzählungen des Fortschritts oder der Emanzipation zu folgen, sondern durch Aufdeckung von Diskontinuitäten, Widersprüchen, Ungleichzeitigkeiten oder Neuanfängen die Offenheit des Geschichtsprozesses angemessen zu berücksichtigen. Dementsprechend werden die beschriebenen Strukturen nicht als zähe Determinanten verstanden, sondern als durch Handeln und Deuten hervorgebrachte Verhältnisse, die durchaus veränderbar sind.

Der theoretische Bezugsrahmen soll vor allem durch die Diskurs- und Systemtheorie hergestellt werden. Im Rahmen einer Diskursanalyse werden Texte nicht mehr als Manifestation autonomer Subjekte verstanden, sondern als funktionale Beiträge zu einem strukturell eingebundenen Diskurs. Statt mit hermeneutischen Methoden individuelle Sinnstiftung zu interpretieren, wird nunmehr in der Diskursanalyse versucht, Texte als Effekte, Produkte und Konstrukte zu erklären und ihre Möglichkeitsbedingungen zu analysieren. Damit besteht auch die Möglichkeit, Diskurse in den Rahmen einer Machtanalyse zu integrieren. Genau wie die Diskursanalyse bietet auch die Systemtheorie einen Ansatz, musikpädagogische Theorieentwürfe innerhalb eines größeren Strukturrahmens funktional zu erklären. Im Gegensatz zur Diskursanalyse, die den einzelnen Diskurs prinzipiell in größere Zusammenhänge einbettet (Gesamtdiskurs, strukturelle Bedingungen) und von engen Wechselwirkungsmechanismen zwischen den Diskursen ausgeht, ist innerhalb der Systemtheorie eine größere Autonomie des Systems gegenüber seiner Umwelt denkbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Musikpädagogik als System grundsätzlich versuchen wird, durch die Schaffung von Distanz zur Umwelt und durch Immunreaktionen gegenüber direkter intersystemischer Beeinflussung die Stabilität des eigenen Systems sicherzustellen. Musikpädagogische Theorien wären in diesem Zu-

sammenhang als Selbstbeschreibungen des Systems zu verstehen, die diesen fortlaufenden Stabilisierungsprozess gewährleisten. Die Systemtheorie bietet damit eine interessante Ergänzung der Diskursanalyse: sie unterstützt einerseits das Bemühen, den Diskurs / das System in eine Beziehung zu den strukturellen Bedingungen / zur Umwelt zu setzen, bietet aber andererseits eine alternative Erklärungsperspektive für die Einschätzung dieser Beziehungen. Das Differenzierungstheorem innerhalb der Systemtheorie kann darüber hinaus eine Verbindung zu den Modernisierungstheorien herstellen, die die Historische Sozialwissenschaft wesentlich geprägt haben.

Mit diesem doppelten Theoriebezug soll die notwendige Themeneingrenzung sichergestellt werden, ohne dass es dabei zu einer unzulässigen Eingrenzung empirischer Fakten und einem grundsätzlichen Ausschluss von Alternativen und Gegenmodellen kommt. Der strukturgeschichtliche Rahmen wird in einem Zwischenschritt in der Bildungsreform konkretisiert und damit auch mit Prozessen und Ereignissen in Verbindung gebracht. Die Epochengliederung folgt konsequenterweise nicht fachinternen Gesichtspunkten, sondern orientiert sich an den Eckdaten der Bildungsreform. Damit kann zugleich das außerordentlich schwierige Problem umgangen werden, innerhalb des musikpädagogischen Diskurses eindeutige zeitliche Zäsuren und damit Gliederungspunkte ausfindig zu machen. Da innerhalb des gewählten strukturgeschichtlichen Ansatzes weder biographische noch alltags- und mikrogeschichtliche Aspekte eine Rolle spielen und zudem schriftliches Quellenmaterial in reichlichem Maße zur Verfügung steht, kann auf die Heranziehung mündlicher Quellen verzichtet werden. Die Auswahl der schriftlichen Quellen konzentriert sich zunächst auf die Bereiche, deren diskursiver Charakter offensichtlich ist. Es handelt sich dabei um Texte aus musikpädagogischen Periodika und Kongressberichten, die einen klaren Theoriebeitrag leisten. Eine ergänzende mündliche Befragung von

Zeitzeugen wäre insofern interessant, als sie um eine persönliche Einschätzung der Ergebnisse dieser Diskursanalyse im Vergleich mit den eigenen Erfahrungen gebeten werden könnten. Diese Arbeit wird unter der bewussten Einsicht geschrieben werden, dass der hohe Anspruch des gewählten Forschungsansatzes nur annäherungsweise erfüllbar ist. Die Erstellung des strukturgeschichtlichen Rahmens erfordert einen enorm hohen Arbeitsaufwand, da bisher nur auf Einzelstudien zurückgegriffen werden kann und die große Mehrheit der zeitgeschichtlichen Forschungen zudem nicht strukturorientiert ist. Eine allgemeine, strukturorientierte deutsche Geschichte der 1960er/1970er Jahre liegt bisher nicht vor, auch die „Deutsche Gesellschaftsgeschichte" *Ulrich Wehlers* reicht bisher nur bis 1949. Es ist daher unvermeidlich, dass der strukturelle Bedingungsrahmen teilweise fragmentarischen Charakter haben wird.

Die heutige Wissenschaftsdisziplin Musikpädagogik steht nach wie vor in vielfacher Hinsicht unter einem starken Legitimationszwang. Ihre praxisbezogene Bedeutung ist eng verknüpft mit dem Schicksal des Schulfaches, dessen Eigenständigkeit und Allgemeinverbindlichkeit für alle Schüler immer wieder massiv in Frage gestellt wird. Die wiederholte Forderung der Musikunterrichtenden nach schneller und direkter praktischer Umsetzbarkeit musikpädagogischer Forschung einerseits und die weiterhin geringe Anerkennung als eigenständige Forschungsdisziplin innerhalb des Wissenschaftssystems haben die wissenschaftliche Musikpädagogik in eine ausgesprochen defensive Grundhaltung manövriert. In dieser zwickmühlenartigen Situation erscheint es höchst sinnvoll, über die Autonomie der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu reflektieren, darüber, wie viel Autonomie wünschenswert und wie viel realistischerweise möglich wäre. In diesem Zusammenhang können historische Arbeiten Aufschluss über sich ständig verändernden Abhängigkeiten und

Unabhängigkeiten geben und damit für die Aufdeckung heutiger Abhängigkeiten sensibilisieren.

Aus dem dargelegten und begründeten Erkenntnisinteresse soll nunmehr ein Fragekatalog abgeleitet werden, der sich sowohl auf die Rahmenbedingungen wie auf den Diskurs selbst erstreckt.

- Es stellt sich die Frage, wie die Musikpädagogik auf die Veränderungen in ihrer Umwelt, auf gesellschaftliche Umbrüche, auf eine allgemeine Politisierung und Ideologisierung des Gesamtdiskurses, auf ehrgeizige bildungspolitischen Initiativen oder auf den großen Durchbruch der Sozialwissenschaften reagierte und inwieweit *Selektionsstrategien* zum Tragen kamen. Musikpädagogische Theorien wären in diesem Bereich unter der Funktion einer *Komplexitätsreduzierung* zu analysieren. Weiterhin wäre es von Interesse, ob die Selektionszwänge zu Kontingenzen und Einseitigkeiten führten, das eine erhöhte *Enttäuschungsgefahr* nach sich ziehen würde. In diesen Zusammenhang lässt sich vielleicht auch die des öfteren geäußerte These (bzw. der Vorwurf) einordnen, demzufolge die Musikpädagogik in den 1970er Jahren dazu geneigt habe, Utopien unter Vernachlässigung der musikunterrichtlichen Realität zu produzieren.

- Zu untersuchen wäre auch die Frage, ob sich *direkte Interventionsversuche von außerhalb* feststellen lassen bzw. ob sich in den musikpädagogischen Diskursen solche Versuche durch entsprechende *Immunreaktionen* widerspiegeln. Hierzu gehört die Untersuchung von *neuen Abhängigkeiten bzw. Unabhängigkeiten* in der Systementwicklung. So ist beispielsweise der These nachzugehen, inwieweit die Musikpädagogik zunehmend in das Spannungsfeld der teilweise stark expandierenden Bezugswissenschaften geriet. Unter dem Aspekt einer *Vernetzung mit anderen*

Diskursen kann nachgeschaut werden, ob der gemeinsame Gebrauch von Begriffen, Symbolen oder Argumentationsmustern erkennbar ist. Es ist denkbar, dass die Musikpädagogik unter dem Legitimationsdruck der Bildungsreform sich gezwungen sah, traditionelle diskursive Vernetzungen zugunsten neuerer Vernetzungen aufzugeben. An dieser Stelle kann konkret festgestellt werden, welche Elemente des Reformdiskurses mit welcher Intensität in den musikpädagogischen Diskurs aufgenommen wurden und welche nicht.

- Eine interessante Untersuchungsperspektive ergibt sich auch unter dem Aspekt einer *Inklusionssemantik*. Hierunter könnten Versuche verstanden werden, neue Bezugsgruppen in das System Musikpädagogik zu integrieren. So könnte beispielsweise nachgeprüft werden, ob es Versuche gab, Musikunterricht für neue Adressatenkreise zu planen bzw. zu fordern bis hin zu Überlegungen einer lebenslangen musikpädagogischen Begleitung des Menschen. In diesen Zusammenhang könnten auch Versuche eingeordnet werden, den Bildungsanspruch und die Bildungsmöglichkeiten der Musikerziehung erheblich zu erweitern. In diesem Fall wäre der Einfluss der Bildungsreform auf die musikpädagogische Theoriebildung klar nachweisbar, die selbst ganz entscheidend von einer Inklusionssemantik geprägt ist.

- Einen wichtigen Untersuchungsfaktor stellt das *Differenzierungstheorem* dar. Es lässt sich einerseits aus der Modernisierungstheorie ableiten, demzufolge der Zusammenhalt moderner Gesellschaften nur durch eine fortschreitende Differenzierung aufrecht zu erhalten ist. Dies entspricht auch den Vorstellungen der Systemtheorie, wonach der ständige Selektionszwang aufgrund einer komplexer werdenden Umwelt die Bildung neuer Sub-

systeme begünstigt. Es wäre demnach zu fragen, ob sich in der musikpädagogischen Theoriebildung Differenzierungsprozesse niedergeschlagen und zur *Ausdifferenzierung von Spezialdiskursen* geführt haben, und welche Rolle dabei äußere Faktoren gespielt haben. Es ist vorstellbar, dass einzelne Spezialdiskurse intensiver als andere auf bildungsreformerische Impulse reagiert haben. Es ist dabei vorstellbar, dass die Ausbildung musikpädagogischer Spezialdiskurse eng an eine institutionelle Differenzierung der wissenschaftlichen Musikpädagogik gekoppelt ist. In diesem Zusammenhang könnte das *Vorherrschen einzelner Spezialdiskurse* mit der entsprechenden Machtposition der dahinter stehenden Institution(en) erklärt werden.

- Der *Autonomiegrad des musikpädagogischen Diskurses* kann vielleicht auch durch das Ausmaß bestimmt werden, mit dem auf eigene traditionelle Sinnformen zurückgegriffen wurde. Die Kontinuität eines Diskurses wäre demnach als Indikator für die Stabilität des Systems zu verstehen. Das Modell eines pendelartigen Alterierens zwischen einer funktionalisierten Musikerziehung (ıErziehung durch Musik„) und einer autonomen musikalischen Bildungsidee (ıErziehung zur Musik„) eignet sich für die wechselnden Autonomiegrade der Musikpädagogik.

- Die wachsende Ideologisierung und Politisierung der Gesellschaft und der Bildungspolitik kann ihren Niederschlag auch im musikpädagogischen Diskurs gefunden haben. Musikpädagogische Argumentationsmuster wären dann auf eventuelle *politische Wirkungsabsichten* hin zu untersuchen, in ihnen könnten sich beispielsweise taktische Verschleierungen oder populistische Strategien niederschlagen. Bildungsökonomische Argumente, die in der Frühphase der Bildungsreform eine wichtige Rolle spielten (*Georg*

Picht), wurden vielleicht eher wegen ihrer hohen Überzeugungskraft verwendet, ohne dass sie innerhalb des Diskurses fest und plausibel eingebunden waren. Eine verfälschende Instrumentalisierung mag auch der vielbemühten Wissenschaftsorientierung der Schule widerfahren sein. Eine Politisierung der Musikpädagogik würde auch in einer wachsenden Sensibilität für die politische Dimension der Musikerziehung sichtbar werden.

Der direkte Bezug auf die Diskurstheorie bei der Erstellung des Fragerahmens legt die Frage nahe, inwieweit das angestrebte Forschungsprojekt auch in methodischer Hinsicht der Diskursanalyse folgen will. In diesem Zusammenhang muss festgestellt werden, dass bisher kaum Veröffentlichungen zur Methodik der Diskursanalyse vorliegen. Von besonderem Interesse ist die Einführung *Siegfrieds Jägers* in die Text- und Diskursanalyse, die sich auf die Analyse politischer Texte bezieht. *Jägers* Anliegen ist dabei die Verbindung einer isolierenden, immanenten Textlinguistik mit der Soziolinguistik und damit die Einbeziehung der sozialen Praxis in die Textanalyse. Texte bzw. Diskursfragmente werden nicht in erster Linie als individuelle, sondern als gesellschaftliche Produkte gesehen, sie sind Resultate konkreter geistig-sprachlicher Auseinandersetzungen mit der Wirklichkeit, die es auf Wirkungsabsichten und transportierte Ideologien zu durchschauen gilt. (Jäger 1993, 15-51; 1994, 6-18) Dabei greift *Jäger* auf die Tätigkeitstheorie *Aleksej N. Leontjews* zurück (Jäger 1993, 86ff), demzufolge das Verhältnis des Menschen zu den Dingen der Objektwelt nicht von passiver Rezeption, sondern von menschlicher Tätigkeit, von aktiven Bedeutungszuordnungen geprägt ist. Die Struktur der menschlichen Tätigkeit lässt sich aus dem zugrunde liegenden allgemeinen Bedürfnis, der Konkretisierung im Motiv, aus dem angestrebten Ziel und den entsprechenden einzelnen Handlungen bestimmen. Operationen sind dabei routinisierte Handlungen, die vom Bewusstsein abgekoppelt sind. Tätigkeiten

sind grundsätzlich an gesellschaftliche Bedingungen gebunden, von daher ist zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung und dem persönlichen Sinn einer Tätigkeit zu unterscheiden. Von entscheidender Bedeutung ist nun, dass sich die Tätigkeitstheorie auch auf innere, geistige Tätigkeiten und damit auch auf die Produktion von Texten erstreckt. Daraus ergibt sich folgende Textdefinition:

> „Ein Text ist
> - der sprachliche Ausdruck einer mehr oder minder komplexen *ideellen Tätigkeit* bzw. eines mehr oder minder *komplexen Denkens*,
> - der zum Zwecke der *Weitergabe an andere* (Kommunikation) oder an mich selbst (zu einem späteren Zeitpunkt) produziert wird.
> - *Voraussetzung* zur Produktion eines Textes ist zudem das Vorhandensein von *Wissen* (Weltwissen, Wissenshorizont), das in einem Lernprozess zustandegekommen ist, den ein Mensch im Verlaufe seiner Sozialisation in einer bestimmten sozialen Umgebung als Mitglied einer bestimmten Gesellschaft bzw. in einer Untergruppe davon in einer bestimmten historischen Zeit absolviert hat.
> - Hinzu kommt, dass der über Wissen verfügende Mensch in *einer bestimmten konkreten Situation*, einem bestimmten *Bedürfnis* folgend,
> - und infolgedessen mit einem bestimmten *Motiv* ausgestattet,
> - dieses sein Wissen mit einer bestimmten (Wirkungs-)*Absicht* gedanklich aus- und weiterverarbeitend,
> - unter Beachtung der Rezeptionsbedingungen durch andere etc.
> - und unter Zuhilfenahme bestimmter überlieferter *sprachlich/gedanklicher Mittel* (Werkzeuge, Operationen), die er zum Aufbau bestimmter sprachlicher Handlungen braucht, schriftlich oder mündlich Text(e) als Resultate seiner (Sprech-/Denk-)Tätigkeit produziert.“
>
> [Hervorheb. im Text] (Jäger 1994, 23-24)

Auf der Basis dieses Textverständnisses unterscheidet *Jäger* zwei verschiedene Diskurstheorien, die für eine politische Diskursanalyse von Interesse sind. In der Diskurstheorie des Osnabrücker Sprachwissenschaftlers *Utz Maas* werden Texte als Exemplare eines bestimmten politischen Diskurses verstanden. Mit Hilfe der Diskursanalyse sollen die Regeln erfasst werden, die diesen Diskurs konstituie-

ren. Es geht nicht um die Bestimmung beabsichtigter oder tatsächlicher Wirkungen des Textes, sondern um die Rekonstruktion bestimmter zeitgeschichtlicher Denkweisen, um die Rekonstruktion sozialpsychologischer Zeitphänomene. Für den Bochumer Sprach- und Literaturwissenschaftler *Jürgen Link* sind Texte weniger Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis, er sieht sie eher in ihrer Funktion als (politische) Machtausübung. Diskurse sind dementsprechend streng geregelt und institutionalisiert, sie unterliegen einer *Diskurstaktik* und müssen sich mit *Gegen-Diskursen* auseinandersetzen. Von *Jürgen Link* kann eine differenzierte Begrifflichkeit übernommen werden. So wird den verschiedenen *Spezialdiskursen* ein *Interdiskurs* gegenübergestellt, in dem sich der Zeitgeist niederschlägt, beeinflusst beispielsweise durch populärphilosophische, volksreligiöse oder journalistische Elemente und zusammengehalten durch *kollektive Symbole*. Die verschiedenen Diskurse mit ihren *Diskurssträngen* sind eng miteinander verflochten und bilden ein ineinander verschlungenes *diskursives Gewimmel*. Wird über ein bestimmtes Ereignis besonders breit und intensiv diskutiert, so kann von einem *Diskursereignis* gesprochen werden. (Jäger 1993, 151-157; 1994, 25-26)

Auf dieser theoretischen Basis hat *Jäger* ein Analyseschema entwickelt, das aus fünf aufeinanderfolgenden Schritten besteht: (Jäger 1993, 188-200; 1994, 33-41)

1. Die Analyse der Makrostruktur dient der technischen Aufbereitung des Diskursfragments, die inhaltliche Gliederung, der Textaufbau, der Zusammenhang der Abschnitte, die Textsorte oder die graphische Gestaltung werden bestimmt. Das vorhandene Material wird dabei auch schon auf erste erkennbare Verbindungen zu anderen Diskursfragmenten oder auf punk-

tuelle Verknotungen zu anderen Diskurssträngen hin untersucht.

2. Es folgt die Analyse des sprachlich-diskursiven Kontextes, wobei historische wie aktuelle Diskurssträngе und Diskurse berücksichtigt werden. In diesem Schritt kann etwa der publizistische und thematische Rahmen oder der anvisierte Adressatenkreis erläutert werden.

3. Der nichtsprachliche Kontext des Textes bezieht sich auf maßgebliche Ereignisse und Strukturen, bezieht aber auch biographische Aspekte des Autors und seiner unmittelbaren Bezugspersonen und -gruppen mit ein.

4. Die Mikro-Analyse des Diskursfragments konzentriert sich auf die Aufdeckung von kaum oder nicht bewussten Routinen bzw. Operationen und soll so die Diskursanalyse vertiefen und vervollständigen. Dies kann durch die Bestimmung von benutzten Kollektivsymbolen, ıFährenfunktionen„ (Anspielungen) und von vorausgesetztem Vorwissen geschehen. Stilistische Besonderheiten können durch die Sichtung und Ordnung aller Substantive, Pronomen, Verben, Adjektive oder Adverbien aufgedeckt werden.

5. In der Zusammenfassung werden die Einzelbefunde im Zusammenhang interpretiert. In diesem Sinne können die vorausgegangenen vier Schritte als Vorarbeiten für die jetzt stattfindende eigentliche Diskursanalyse angesehen werden.

ı1. Welche Botschaft versucht der Text zu vermitteln?
2. In welchem ideologischen und gesellschaftlichen Rahmen geschieht das?
3. Welche Zielgruppe sucht der Autor anzusprechen?
4. Welcher sprachlichen und sonstigen propagandistischen Mittel bedient sich der Autor? Wie sind diese bezüglich ihrer Wirksamkeit einzuschätzen?

> 5. Welche Wirksamkeit im Hinblick auf die Veränderung von Weltsichten und Wissenshorizonten beabsichtigt der Text und die spezifische Ideologie/Weltsicht, in deren Rahmen er steht, angesichts der aktuellen politischen und sozioökonomischen Auftreffsbedingungen bei (welchen Teilen) der Bevölkerung der BRD?
> 6. Welche gesellschaftlichen Bedingungen gehen in den Text ein, durch welche Diskurse gebrochen?„
>
> (Jäger 1994, 40)

Das von *Jäger* entworfene Modell einer Diskursanalyse basiert auf der intensiven Untersuchung einzelner Diskursfragmente. Die untersuchten Fragmente müssen so gestreut werden, dass sie eine vollständige Erfassung des Diskurses ermöglichen. Die vollständige Erfassung eines Diskurses darf angenommen werden, wenn weitere Einzeluntersuchungen keine neuen Ergebnisse mehr erbringen, was normalerweise relativ schnell erwartet werden kann. Die Erschließung eines Gesamtdiskurses beinhaltet hingegen eine gewaltige Arbeitsleistung und kann deswegen nur langfristig und arbeitsteilig angestrebt werden. (Jäger 1993, 203-210)

Hier stellt sich nun die Frage, ob der diesem Modell innewohnende Optimismus im Hinblick auf das beabsichtigte Forschungsprojekt geteilt werden kann. Gerade mit Blick auf den beträchtlichen Umfang des zur Verfügung stehenden Quellenmaterials bleibt unklar, nach welchen Kriterien die doch recht massive Quellenreduzierung und die Streuung der relativ wenigen ausgewählten Quellen durchgeführt werden kann, ohne dabei einen erhöhten Grad an Zufälligkeit und Unsicherheit in Kauf zu nehmen. Mit Blick auf die ausgesprochen aufwendige Analyse der einzelnen Diskursfragmente muss auch festgestellt werden, dass der Erfolg der dem Modell zugrundeliegenden ıAuffüllungsstrategie„ untrennbar mit der schnellen Vervollständigung der Diskursanalyse verbunden ist. Gerade die ist jedoch mit Blick auf das gewählte Thema zu bezweifeln, da inner-

halb des gewählten Zeitrahmens mit einer starken Dynamik des musikpädagogischen Diskurses, mit Schwankungen und Brüchen gerechnet werden muss. Der hohe Einfluss der traditionellen Textanalyse auf das Modell und die dementsprechende starke Beachtung des Autors und seiner individuellen Textgestaltung und Sinnstiftung lassen Bedenken aufkommen, ob der analysierte Text wirklich nur als Diskursfragment verstanden wird, ob die Kombination von Text- und Diskursanalyse gelungen ist. Auch die Mischung aus induktiven und deduktiven Verfahrensweisen vermag nicht recht zu überzeugen: Wie soll ein Text als Fragment eines Diskurses analysiert werden, wenn dieser Diskurs doch erst durch die Analyse vermutlicher Fragmente erschlossen werden muss?

Diese Einwände lassen es doch ratsam erscheinen, von dem *Jäger'schen* Modell abzuweichen und die Verbindung von Diskursanalyse und (linguistischer) Textanalyse (zunächst) aufzulösen. Mit einem deduktiven Vorgehen im Sinne einer zunehmenden Eingrenzung sollen zunächst die strukturellen Grundbedingungen und ansatzweise auch Bestandteile eines Interdiskurses/Gesamtdiskurses beschrieben werden, bevor ein Überblick über den musikpädagogischen Diskurs erarbeitet wird. In terminologischer Hinsicht erscheint es daher ratsam, nicht von einer *Diskursanalyse*, sondern erst einmal von einer *Diskursbeschreibung* zu sprechen. Sie beinhaltet eine rasterartige und möglichst vollständige Erstauswertung der ausgewählten Quellenbestände. Damit wäre die Basis geschaffen für eine exemplarische Analyse einzelner Diskursfragmente, was allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

2. Zeitgeschichtliche Strukturen und deren Konkretion in der Bildungsreform

Einleitung

Nachdem im ersten Kapitel wesentliche Entscheidungen zur Eingrenzung und Legitimation des Themas, zur theoretischen Grundlegung und zum methodischen Vorgehen getroffen worden sind, soll nun im zweiten Kapitel mit der konkreten Umsetzung begonnen werden. Da die Beschreibung des musikpädagogischen Diskurses in einen strukturgeschichtlichen Rahmen eingebettet werden soll, werden in diesem Kapitel die dafür erforderlichen Voruntersuchungen geleistet. Dabei ist ein Vorgehen vom Allgemeinen zum Speziellen geplant. So werden in Kapitel 2.1 zunächst die allgemeinen Strukturen der Bundesrepublik im festgelegten Untersuchungszeitraum mit Hilfe geeigneter Forschungsergebnisse aus der allgemeinen Geschichtswissenschaft beschrieben, bevor mit der Untersuchung der Bildungsreform in Kapitel 2.2 der thematische Rahmen enger gefasst und konkretisiert wird. Abschließend soll in Kapitel 2.3 versucht werden, einzelne allgemeinhistorische wie bildungsspezifische Befunde herauszuheben, von denen angenommen werden kann, dass sie die musikpädagogische Theoriebildung mitgeprägt haben. Auf der Grundlage dieser Auswahl sollen Erwartungen über denkbare musikpädagogische Entwicklungen formuliert werden.

Bei der Beschreibung des zeitgeschichtlichen Hintergrunds der Bildungsreform und damit auch der musikpädagogischen Theoriebildung in Kapitel 2.1 wird auf eine künstliche Trennung der verschiedenen Strukturbereiche verzichtet. Vielmehr wird versucht, strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse in Strukturbündeln zu erfassen, die als charakteristisch für den Untersuchungszeitraum angesehen werden können. Durch die Strukturbündel wird eine the-

matische Strukturierung der vielfältigen Strukturen und Prozesse unter Schwerpunkten angestrebt, von denen angenommen werden kann, dass sie für die Bildungsreform und die musikpädagogische Theoriebildung von Bedeutung waren. Es ist daher durchaus denkbar, dass einzelne Strukturbefunde in verschiedenen Strukturbündeln in einem jeweils neuen Kontext wiederholt auftauchen können. Da strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse meist nur in längeren Zeiträumen erfassbar und beschreibbar sind, wird in diesem Kapitel auf eine allzu enge Begrenzung des Untersuchungszeitraums verzichtet. Der Reihenfolge der Strukturbündel liegt kein festes Ordnungsschema zugrunde, ihr kann insofern keine Hierarchisierung unterstellt werden. Zur Gewährleistung der Übersichtlichkeit werden die Strukturbündel jedoch so angeordnet, dass ein Übergang von politischen Schwerpunkten über ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Schwerpunkte bis hin zu mentalen Schwerpunkten verfolgt werden kann.

2.1 Politische, ökonomische, soziale, kulturelle und mentale Strukturen und Prozesse: 14 Strukturbündel

2.1.1 Zäsuren

Auch wenn die Aufstellung eines strukturgeschichtlichen Rahmens den Blick kaum auf kurze Zeitdimensionen wirft, so stellt sich doch die Frage, ob es klar bestimmbare Zeitpunkte gibt, an denen verschiedene Veränderungsprozesse sich treffen oder aber verschiedene Strukturen von einem tiefgreifenden Ereignis so betroffen sind, dass im Extremfall sogar von einem Strukturbruch gesprochen werden kann. (H.-P. Schwarz, 12) Mit Blick auf die schon getroffene Eingrenzung des Untersuchungszeitraums soll in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen werden, inwieweit für die 1960er und 1970er Jahre Zäsuren feststellbar sind und wie sie gegenüber den Kontinuitäten und allmählichen Übergängen in ihrer Gewichtung einzuschätzen sind. In diesem Zusammenhang sei die Vermutung ausgesprochen, dass es sich in erster Linie wohl um politisch und ökonomisch geprägte Zäsuren handeln dürfte, da für diese Strukturbereiche am ehesten kurzfristige Veränderungen anzunehmen sind.

Überblickt man die Veröffentlichungen zu den 1960er und 1970er Jahren, so lässt sich ohne weiteres feststellen, dass die Mehrzahl der Autoren dazu neigt, Zäsuren für die Mitte der 1960er Jahre und für die Zeit um 1973/74 anzunehmen. Die gesellschaftlichen Proteste des Jahres 1968 und der Regierungswechsel 1969 werden hingegen eher als Akzent in einer kontinuierlichen Entwicklung gesehen. In diesem Zusammenhang wird auch die Wirksamkeit der Studentenbewegung zurückhaltender eingeschätzt, ihrer weitgehenden Erfolglosigkeit in kurzfristiger Sicht werden dabei allerdings untergründige

langfristige Auswirkungen gegenübergestellt. Insgesamt steht *Irmgard Wilharm* keineswegs allein, wenn sie den Zusammenbruch der Identifikation mit traditionellen bürgerlichen Werten zu Beginn der 1970er Jahre für einschneidender hält als die Ereignisse um die Studentenbewegung 1968. (Wilharm, 575) Die Stilisierung der studentischen Protestbewegung zur großen Zäsur verbiegt nach Einschätzung von *Hermann Rudolph* die 1960er Jahre, die unter dem öffentlichkeitswirksamen Eindruck der ı68er-Revolte„ nur als negative Kontrastfigur wahrgenommen würden. Den 1960er Jahren dürfe keineswegs ein statischer bzw. reagierender Grundcharakter zugeschrieben werden, vielmehr habe ein Generationswechsel in der Politik und wachsende intellektuelle Kritik dazu beigetragen, Reformprojekte beispielsweise im Bildungswesen schon in der ersten Hälfte des Jahrzehnts einzuleiten. Unter Berücksichtigung der dabei zu beobachtenden zunehmenden Distanz zum selbstgenügsamen Konformismus und einer wachsenden Sensibilität für gesellschaftliche Widersprüche erscheine die Studentenrevolte vor allem mit Blick auf ihre ausgesprochen bürgerliche Frühphase eher als Resultat denn als Initiator in der Reformpolitik. (Rudolph 1990, 141-151)

Periodisierungsfragen haben traditionell in der Wirtschaftsgeschichte eine wichtige Rolle gespielt, vor allem im Zusammenhang mit einer Einteilung wirtschaftlicher Wachstumsprozesse in Konjunkturzyklen. Von daher ist es kaum eine Überraschung, dass historische Zäsuren gerne mit wirtschaftsgeschichtlichen Daten belegt werden. Für die angenommenen Zäsuren Mitte der 1960er Jahre und um 1973/74 lassen sich gut konjunkturelle Einbrüche und wirtschaftspolitische Kurswechsel heranziehen. Die Konjunkturkrise von 1966, durch die es erstmals in der Bundesrepublik zu einem Rückgang der Industrieproduktion kommt, fügt der Wirtschaftswunderideologie und dem damit verbundenen allgemeinen Selbstbewusst-

sein erste Kratzer zu und trägt nicht unerheblich zum Sturz der Regierung Erhard bei. Damit wird der Weg frei für den Wechsel von einer neoliberalen zu einer keynesianischen Wirtschaftspolitik, die durch die Schlagworte ıGlobalsteuerung„ und ıKonzertierte Aktion„ geprägt ist. Während die Konjunkturkrise von 1966/67 nur von vorübergehender Natur ist, hat der Konjunktureinbruch von 1973 weltweite Parallelen und ist dementsprechend tiefgreifender Natur. Die zunehmende Einsicht in die Wirkungslosigkeit und Kostspieligkeit nationaler Konjunkturprogramme führt zum Übergang in eine monetaristische Stabilitätspolitik, die eine erhebliche Sockelarbeitslosigkeit in Kauf nimmt. (Ellwein, 17+43-44+52-54; Borchardt 1978, 74; Borchardt 1990, 22-23+26-29; Ambrosius, 59-60+66; Borowsky 1987, 107; Hettlage, 71-75; Lindner, 92)

Legt man eine enge Verbindung von Wirtschaftspolitik und allgemeiner Politik zugrunde, wie sie für alle entwickelten Industrienationen typisch ist, so kann davon ausgegangen werden, dass sich die wirtschaftspolitischen Kurswechsel in allgemeinen politischen Zäsuren widerspiegeln. So stand der wirtschaftspolitische Kurswechsel im Zusammenhang mit der Bildung der Großen Koalition, die mit Hilfe ihrer verfassungsverändernden Mehrheit einen Reformstau aufzulösen hatte. (Fülberth, 59) Vor allem in innenpolitischer Sicht kann der Reformschub 1966 gegenüber 1969 als weitreichender angesehen werden, zumal die sozialliberale Koalition ihren Reformschwerpunkt auf die Außenpolitik legte. (Ellwein, 71) Die erhebliche Ausweitung des staatlichen Aufgabenbereichs zeigte sich beispielsweise im Ausbau des Wohlfahrtsstaates: *Hans Günter Hockerts* sieht 1966 einen Wechsel von der Sozialpolitik zur Gesellschaftspolitik, von der sozialen Absicherung Notleidender zur großangelegten materiellen Umverteilung mit dem Ziel einer größeren Chancen- und Einkommensgerechtigkeit in der Gesellschaft. (Hockerts 1990, 39) Auch der wirt-

schaftspolitische Kurswechsel von 1973/74 fand spätestens im Kanzlerwechsel von *Willy Brandt* zu *Helmut Schmidt* seinen allgemeinpolitischen Ausdruck. In breiter Übereinstimmung steht diese Zäsur für ein Ende der Reformpolitik und einen nahtlosen Übergang zum Krisenmanagement. (Ellwein, 79; Scherer, 76; Schmollinger/Müller, 45)

Da einige Historiker das Ende der Reformpolitik schon vor den Beginn der Wirtschaftskrise Ende 1973 legen möchten (Baring, 509+645; Schmollinger/Müller, 142), liegt die eigentliche Bedeutung der Zäsur vielleicht eher in einem tiefgreifenden Mentalitätswandel der Bevölkerung. Der Ölschock wird von *Jäger* als Kulturschock bezeichnet, der der Bevölkerung die Abhängigkeiten einer modernen Industrienation auf drastische Weise verdeutlichte (W. Jäger, 109), *Werner Lindner* spricht von einem traumatischen Einbruch in die bundesdeutsche Befindlichkeit (Lindner, 251). Krasser Einstellungswechsel (Schmid, 41), verändertes Wahlverhalten (Borowsky 1987, 131) oder eine intellektuelle Kehrtwende (Borchardt 1990, 25-26) führen einerseits zum Durchbruch eines ökologischen Denkens (Schmid, 36), in dessen Gefolge sich die Bürgerinitiativen zur Umweltschutzbewegung verdichten (Schmollinger/Müller, 65), andererseits zu einer konservativen Tendenzwende, in deren Gefolge wieder die Konservativen als Anwälte der Moderne galten. (Bracher 1986, 346-351) Allgemein verbreitete Gefühle der Hilflosigkeit, Orientierungslosigkeit und der Ohnmacht äußern sich in einer melancholischen Endzeitstimmung, in einer verstärkten Neigung zum Rückzug aus der Gesellschaft und einem Pochen auf subjektiver Identität. (Hermand, 471-473)

Als Fazit kann festgestellt werden, dass die Festlegung des Untersuchungszeitraums mit Hilfe der Eckdaten der Bildungsreform

ziemlich genau mit zwei allgemeinen Zäsuren in der bundesdeutschen Geschichte übereinstimmt. Während die Zäsur Mitte der 1960er Jahre eher politisch geprägt war, wird die Zäsur von 1973/74 von ökonomischen und mentalen Aspekten dominiert. Vor diesem Hintergrund kann durchaus festgehalten werden, dass der ersten Zäsur in der Gegenüberstellung mit kontinuierlichen Prozessen eine geringere Bedeutung zukommt als der zweiten, die *Jäger* als einschneidendste Zäsur in der Entwicklung der bundesdeutschen Industriegesellschaft seit 1949 bezeichnet. (W. Jäger, 107) Das Ende des ılangen Booms„ markiert vielleicht erst jetzt das vielfach früher postulierte Ende der Nachkriegszeit, mit dem Ende des Wirtschaftswunders gleicht sich die Bundesrepublik Deutschland in vielfacher Hinsicht europäischen und internationalen Normalstandards an. Die eingangs formulierte Annahme, historische Zäsuren in der bundesdeutschen Geschichte seien in erster Linie politisch und ökonomisch bedingt, kann durchaus aufrechterhalten werden. Allerdings scheint der Grad ihrer Auswirkungen davon abzuhängen, inwieweit sie auch in anderen Strukturbereichen relativ rasche Veränderungen nach sich ziehen.

2.1.2 Die „Überanstrengung der Politik“: Globalsteuerung, Bürokratisierung und technokratisches Denken

Die Tendenz der 1960er und 1970er Jahre zur stetigen Aufgabenerweiterung des Staates löste die in den 1950er Jahren vorherrschende privatistische Stimmungslage ab. (Thraenhardt, 150) Doch bereits in der Frühphase der Bundesrepublik wurde deutlich, dass die liberale Wirtschaftspolitik mit einer breitenwirksamen staatlichen Sozialpolitik verknüpft war, die dem Staat steigende Sozialausgaben zumutete. Der Lastenausgleich für Vertriebene und Flüchtlinge (1952) sowie die Einführung des Prinzips der dynamischen Renten-

anpassung (1957) seien in diesem Zusammenhang erwähnt. Noch unter der Regierung *Erhard*, des führenden Repräsentanten liberaler Wirtschaftspolitik, ist zumindest konzeptionell eine Ausdehnung staatlicher Verantwortung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung erkennbar. Unter Zuhilfenahme des Schlagwortes vom ıEnde der Nachkriegszeit„ verkündete *Ludwig Erhard* nach seinem Wahlsieg bei den Bundestagswahlen 1965 die Notwendigkeit, eine ıformierte Gesellschaft„ zu entwickeln. Ausgangspunkt der Überlegungen war die Kritik an der Macht der Verbände und Parteien bzw. an der Herrschaft ihrer Funktionäre, in der er eine Gefährdung des Wirtschaftssystems und der Gesellschaftsordnung sah. Im Vertrauen auf die Einsichtsfähigkeit der Bevölkerung warnte *Erhard* vor den Gefahren einer Gefälligkeitsdemokratie und einem verstärkten Anspruchsdenken gegenüber dem Staat und propagierte statt dessen in immer neuen Maßhalteappellen eine Einschränkung des privaten Konsums und individueller Freiheitsräume zugunsten eines ıDeutschen Gemeinschaftswerks„, unter dessen Dach die verschiedenen Interessenvertretungen dem Gemeinwohl verpflichtet werden sollten. In der formierten Gesellschaft sah *Erhard* vor dem absehbaren Ende der Wirtschaftswunderzeit und zunehmender Verteilungskämpfe die notwendige konzeptionelle Ergänzung der Sozialen Marktwirtschaft. Die Kritik an diesen Überlegungen wies zu Recht darauf hin, dass das *Erhard'sche* Modell mit den Funktionsprinzipien einer parlamentarischen Demokratie kaum in Einklang zu bringen war. Offensichtlich hatte *Erhard* seine Popularität überschätzt, auf der er seine Vorstellung eines über den Parteien stehenden ıVolkskanzlers„ aufbauen wollte, seine Maßhalteappelle verhallten in der zunehmenden Konsumorientierung und Individualisierung der Bevölkerung. (Thraenhardt, 153; Röhrich 1983, 183; Röhrich 1988, 47-55; Bührer, 151-152; Hildebrand, 160-170)

Obwohl dieses insgesamt sehr undeutlich gebliebene Modell niemals verwirklicht wurde, macht es immerhin deutlich, dass selbst in konservativen Kreisen vom klassischen liberalen Staatsmodell, der Trennung von Staat und Gesellschaft, zunehmend abgerückt wurde. Die Entwicklung ging allerdings in eine andere, systemkonformere Richtung: statt autoritärer Einschränkung der Interessenvertretungen setzte die Große Koalition auf eine mündige Gesellschaft, in der ein diskursiver Interessenausgleich mit dem Staat auf höchster Ebene institutionalisiert werden sollte. (Ambrosius, 61) Die ıKonzertierte Aktion„ stellte den Versuch dar, die Bekämpfung wirtschaftlicher Probleme und ihrer sozialen Folgen (Arbeitslosigkeit) in vertrauensvoller Zusammenarbeit von Regierung, Gewerkschaften und Unternehmerverbänden zu lösen. Ihre konfliktschlichtende und integrierende Funktion entsprach zwar einem weit verbreiteten Bedürfnis in der Bevölkerung, dennoch blieb sie eine umstrittene Episode, nicht zuletzt deshalb, weil ihre Möglichkeiten vor dem Hintergrund wachsender sozialer Interessenkonflikte offensichtlich weit überschätzt worden waren. (Hildebrand, 288-289; Niehr, 236ff; Beyme, 149-151) Die staatliche Globalsteuerung der ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung war hingegen nicht aufzuhalten, sie war allerdings im Gegensatz zu den *Erhard'schen* Maßhalteappellen nicht von Einsparungen, sondern von einer entschlossenen Ausdehnung staatlicher Sozialtransferleistungen geprägt. An die Stelle individueller Selbstvorsorge trat zunehmend eine staatliche Daseinsfürsorge. Die Politisierung staatlicher Sozialpolitik zeigt sich in dem Anspruch, durch eine Erweiterung und Steigerung sozialer Leistungen an einen immer breiteren Empfängerkreis eine Vermögensumschichtung einzuleiten, die unter dem Postulat gesellschaftlicher Gleichheit dem Ziel einer gerechteren Einkommensverteilung dienen sollte. (Hildebrand, 299-300; R. Müller, 95+105; Borchardt 1978, 88-89; Schäfers 1995, 223-224) Der dabei angestrebten Abstimmung der Programm- und

Ressourcenplanung sollte eine mittelfristige Finanzplanung dienen, die den verschiedenen Reformprojekten verlässliche Planungsgrundlagen ermöglichen sollte. Der Versuch, das Bundeskanzleramt zu einer umfangreichen Planungs- und Koordinationsbehörde auszubauen, war allerdings zum Scheitern verurteilt, vielleicht auch, weil neben internen Machtkämpfen vor allem fehlerhafte Prognosen die Planung behinderten. (W. Jäger, 28-31; Hildebrand, 289-290) Der Anspruch der staatlichen Globalsteuerung erstreckte sich besonders auf den Bereich der Wirtschaftspolitik, die zunehmend dirigistische Züge annahm. Neben einer steigenden Staatswirtschaftsquote und wachsenden staatlichen Aktienanteilen an privaten Unternehmen zeigte sich dieser Anspruch in der Bereitschaft, unter prinzipieller Beibehaltung der Marktmechanismen mehr Verantwortung für die Gestaltung optimaler wirtschaftlicher Rahmenbedingungen zu übernehmen. Ihren Höhepunkt erfuhr diese Bereitschaft in dem Gesetz zur Förderung der Stabilität des Wachstums und der Wirtschaft (1967), in dem sich der Staat verpflichtete, für Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Währungsstabilität und eine konjunkturgerechte Finanzpolitik zu sorgen. Unter dem Schlagwort des ıDritten Weges„ gab es im linken Flügel der SPD weitergehende Vorstellungen staatlicher Wirtschaftsplanung, die bis in die Nähe einer Bewirtschaftung beispielsweise des Energiesektors mittels Berechtigungsscheinen führten. (Baring, 692-693; Schäfers 1985, 151-152+181; Borchardt 1978, 87-89)

Die Ausdehnung des staatlichen Aufgabenbereichs unter den Vorzeichen einer allgemeinen Reformpolitik führte zwangsläufig zu einer fast sprunghaften Bürokratisierung, die im Unterschied zu anderen westlichen Staaten der Zeit teilweise jedoch auch als Nachholprozess gewertet werden kann. (Thränhardt, 149-150) Eher als deutsche Besonderheit mag allerdings die von *Klaus Hildebrand* als

ıwestdeutscher Drang nach Totallösungen„ bezeichnete Einstellung sein, dem sicher ein Anteil an der Bürokratisierung zuzuschreiben ist. (Hildebrand, 424) Der von technokratischem Denken geprägte Planungsbegriff erforderte nicht nur die Intensivierung der Staatsaufgaben, sondern auch die verstärkte Heranziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse. So erhielt beispielsweise das Begriffsarsenal der boomenden Sozialwissenschaften Einzug in die Politik. (W. Jäger, 26; Baring, 136) Die zunehmende Bürokratisierung des Alltags der Menschen durch staatliche Regelungen wurde aber andererseits durch einen ımoralischen Rückzug des Staates„ erträglich und hinnehmbar, wie er sich vor allem in verschiedenen Rechts- und Justizreformen niederschlug. Das technokratische Denken der politischen Reformkräfte entsprach offensichtlich einem weit verbreiteten Sicherheitsbedürfnis in der Bevölkerung, zumal nach dem Schock der ersten Wirtschaftskrise der Nachkriegszeit der Glaube an eine prinzipielle wirtschaftliche und gesellschaftliche Selbststeuerung auf handlungstheoretischer Ebene[33] erschüttert war. (Bleek, 175; Zundel, 35; Borchardt 1978, 90) Die staatlich initiierten Modernisierungsprozesse können dementsprechend nach *Karl-Werner Brand* als die Übersetzung individueller Handlungsrationalität in Systemrationalität verstanden werden:

[33] Nach *Bernhard Schäfers* kann die Unterteilung der Gesellschaft in Bereiche und Handlungsfelder nach vier verschiedenen Kriterien getroffen werden: Auf der systemtheoretischen Ebene (I) können Subsysteme unterschieden werden, zu ihnen gehören beispielsweise das ökonomische System, das politische System, das soziokulturelle System oder das System der sozialen Sicherheit. Auf einer handlungstheoretischen Ebene (II) sind die verschiedenen Gruppenstrukturen und Lebensbereiche wie Familie, Arbeitswelt, Freizeitbereich oder Bildungseinrichtungen angesprochen, auf der soziodemographischen Ebene (III) schließlich die verschiedenen Bevölkerungsgruppen wie Männer, Frauen, Alte Menschen, Jugendliche oder Kinder. Eine vierte Perspektive kann in der Bezugnahme auf gesellschaftliche Probleme gesehen werden, auf Arbeitslosigkeit, Armut oder Partizipation. (Schäfers 1995, 3)

> ‚So gesehen bedeutet Modernisierung nichts anderes als das Vordringen der Systemrationalität und der damit verbundenen Steuerungsmedien. Ökonomie, Politik, Bürokratie, Recht und Wissenschaft, einmal von den Fesseln der Handlungsrationalität befreit, entfalten eine usurpatorische Dynamik und greifen zugleich immer stärker ineinander. Tendenziell alle sozialen Räume werden ökonomisiert, politisiert, verrechtlicht, verwissenschaftlicht.„ (Brand, 24)

Die Problematik dieser Entwicklung hat sicher entscheidend zu der in den 1970er Jahren einsetzenden Reformmüdigkeit bzw. Reformabneigung beigetragen. Mit der immer offensichtlicher werdenden Unzulänglichkeit oder sogar Wirkungslosigkeit staatlicher Globalsteuerung machte das Schlagwort von der Überforderung des Staates die Runde. (Bracher 1986, 354) Beispiele für diese Wirkungslosigkeit ließen sich ausgerechnet in einem Kernbereich staatlicher Globalsteuerung, in der Wirtschaftspolitik; finden. Die Weltwirtschaftskrise von 1973 verurteilte die vom sozialdemokratischen Wirtschaftsminister *Karl Schiller* begründete keynesianische Wirtschaftspolitik zum Scheitern und ließ sogar Zweifel an früheren Erfolgen aufkommen. Aus wirtschaftshistorischer Sicht wird mittlerweile diskutiert, inwieweit die Überwindung der kurzen Rezession von 1966/67 eher durch einen Exportaufschwung und weniger durch eine wirtschaftliche Globalsteuerung bedingt war, die zudem aufgrund einer trägen Bürokratie erst mit einer verhängnisvollen Verspätung einsetzte und so den längst eingesetzten Boom unnötig überhitzte. Kritiker haben sich in diesem Zusammenhang nicht gescheut, von einem ‚Placeboeffekt„ zu sprechen. (Ambrosius, 64-65; Korte, 119+125; Schlüter, 101)

Staatliche Globalsteuerung konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein reformpolitisches Gesamtkonzept geschweige denn ein gesamtgesellschaftlicher Reformkonsens nicht vorhanden war. (Baring, 648-49) Von daher ist die Asymmetrie des Reformprozesses genauso wenig überraschend wie die mangelhafte planerische Ko-

ordination. Der interne Reformwettlauf führte daher zu einer verhängnisvollen strukturbedingten Ausgabendynamisierung. (Schlüter, 102; Borchardt 1978, 92; Spree, 77) Die hier zum Ausdruck kommende Verselbständigung bürokratischer Strukturen warf die Frage nach der Kontrollierbarkeit der Bürokratie auf. Vor allem die Verbindung der Reformprojekte mit einer mittelfristigen Finanzplanung nahm den Parlamenten Entscheidungsspielräume, unterwarf sie sogenannten Sachzwängen und reduzierte ihre Aufgaben in diesem Bereich auf eine Missbrauchsaufsicht. In zunehmendem Maße wurde eine Abhängigkeit der Politik von Experten aus der Bürokratie erkennbar, aus der Politisierung der Bürokratie war eine Bürokratisierung der Politik geworden. Dieser Problematik versuchte man durch den Aufbau eigener wissenschaftlicher Hilfsdienste zu begegnen. (Fehrenbach, 156; Zundel, 32-35; Bleek, 165) Eine entscheidende Auswirkung auf die Möglichkeiten staatlicher Globalsteuerung hatte jedoch die wachsende Abnutzung der Planungsinstrumente. Allzu deutlich überforderte die mittel- und langfristige Planung die Bürokratie: zwar ließen sich Änderungen von Systemstrukturen durchaus steuern, nicht aber sozialer Wandel als Zusammenspiel von System und Umweltbedingungen. Die Flut gesetzlicher Bestimmungen und behördlicher Verordnungen spricht weniger für effiziente Reformen als für die Notwendigkeit von Nachbesserungen und Ergänzungen bei der Konkretion theoretischer Konzepte. Überregulierung und Ineffizienz bis zur Wirkungslosigkeit sorgten für den allmählichen Ruin politischer Ideologien, für zunehmende Rückzugs- und Privatisierungstendenzen in der Bevölkerung. (Ellwein, 88-89; Luhmann, 143-144+151-152; Brand, 24-25)

2.1.3 Das allmähliche Ende des langen Booms

Der rasante und lang anhaltende wirtschaftliche Aufschwung in der Bundesrepublik hat in wirtschaftshistorischer Hinsicht einen besonderen Erklärungsbedarf ausgelöst. Zur rationalen Erklärung des ıMythos Wirtschaftswunder„ wurden drei Theorien entwickelt, die sich bemühten, die Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik in einen langfristigen und internationalen Entwicklungsprozess einzubetten.

- Die ıLange-Wellen-Theorie„ nach *Nicolaj D. Kondratieff* war bestrebt, kurzfristige Konjunkturschwankungen in eine Folge von Zyklen mit einer durchschnittlichen Entwicklung von etwa 40 bis 50 Jahren einzuteilen. Das ıWirtschaftswunder„ kann dementsprechend in eine globale Aufschwungsphase der Weltwirtschaft seit Beginn der 30er Jahre eingeordnet werden, die lediglich in Europa eine kurze Unterbrechung durch den Zweiten Weltkrieg erfuhr.
- Die ıTrendhypothese„ geht von einem langfristigen und linearen internationalen Wirtschaftswachstum aus und bemüht sich, das im internationalen Vergleich weit überdurchschnittliche Wirtschaftswachstum der Bundesrepublik als ıWachstumsspurt„ bzw. als ıRekonstruktionsperiode„ zu erklären. Der durch Kriegszerstörungen und Demontage bedingte Aufholprozess musste sich abbremsen, sobald der internationale Normalzustand wieder erreicht war.
- Die ıStrukturbruchstheorie„ bezieht diesen Theorien gegenüber eine Gegenposition, nach ihr müssen politische, soziale oder ökonomische Strukturbrüche von so grundlegender Art angenommen werden, dass die wirtschaftliche Entwicklung

seit 1900 nicht einheitlich interpretiert werden kann.[34] Dieser Theorie zufolge wären die Gründe für das imponierende Wirtschaftswachstum der Bundesrepublik in ordnungs- und sozialpolitischen Maßnahmen der Bundesregierung bzw. der Alliierten zu finden. (Borchardt 1985, 24-28; Klump, 23-31; Abelshauser, 85-92) So hebt *Reiner Klump* die Bedeutung der Währungsreform von 1948 hervor, die in keinem Land so konsequent durchgeführt worden sei wie in der Bundesrepublik. (Klump, 54-55) *Burkhardt Lutz* betont die Einmaligkeit der wirtschaftlichen Ausgangsposition der Bundesrepublik, die durch Strukturbrüche entstanden sei. So habe der Abbau eines Arbeitskräfteüberschusses in den traditionellen Wirtschaftssektoren die alte duale Wirtschaftsstruktur aufgelöst, und verbunden mit steigender Mobilität, einem umfangreichen Sozialleistungssystem und steigender Massenkaufkraft, einen Produktions- und Nachfrageboom ausgelöst, der von vornherein befristet gewesen sei. (Lutz 1989, 21-24 + 191-235; Lutz 1992, 41-48)

Die verschiedenen Theorien haben auch unterschiedliche Erklärungen für die 1973 einsetzende Wirtschaftskrise bereitgestellt. So stehen sich Ansätze gegenüber, die die Hauptursachen entweder im Abbruch eines weltweiten Wirtschaftswachstums sehen oder aber auf wirtschaftspolitische Fehlentwicklungen in der Bundesrepublik hinweisen, die schon in den 1960er Jahren eingesetzt hätten. Damit

[34] In diesem Zusammenhang kritisiert *Rainer Klump* die empirisch unhaltbaren Theorien der ıLangen Wellen„ und der ıTrendhypothese„ und verweist unter anderem auf das Beispiel Japan, das beiden Thesen klar widerspreche. (Klump, 37-44) *Klump* argumentiert dabei vor allem gegen *Werner Abelshauser*, der vom ıMythos der Währungsreform„ gesprochen hatte und den ordnungspolitischen Entscheidungen der späten 1940er Jahre keine entscheidende Bedeutung zusprach und statt dessen die Trendhypothese favorisierte. (Abelshauser, 51+70)

ist die Frage nach den wirtschaftspolitischen Kurswechseln gestellt, die in beiden vorangegangenen Unterkapiteln schon angesprochen waren. Die Wechsel von einer neoliberalen zu einer keynesianischen und weiter zu einer monetaristischen Wirtschaftspolitik entsprachen allgemeinen geschichtlichen Zäsuren, die sich auch in Kanzlerwechseln verdeutlichten. Der Wechsel zu einer dirigistischen Wirtschaftspolitik 1966/67 entsprach dabei alten deutschen Traditionen und spiegelte damit auch eine Anerkennung der offenkundig gewordenen Funktionsdefizite der sozialen Marktwirtschaft. Obwohl die Diskussion um einen ıDritten Weg„ zwischen zentraler Planwirtschaft und freier Marktwirtschaft auch im Zeichen erster internationaler Entspannungsversuche zwischen Ost und West noch weitgehend ideologisiert und tabuisiert war, deuteten beispielsweise die steigende Staatswirtschaftsquote, die ıKonzertierte Aktion„ oder die zunehmende Unternehmenskonzentration darauf hin, dass sich die Bundesrepublik längst auf diesen ıDritten Weg„ hinbewegte. (Ambrosius, 59-60; Abelshauser, 106-107; Fülberth, 59; Ellwein, 17+44; Aubin/Zorn, 196; Wolfr. Fischer, 465; Huffschmid, 59-60)

Auch der Kurswechsel von 1973 spiegelte ein neues Problembewusstsein wieder. Die Desillusionierung über eine kostspielige, wiewohl letztendlich erfolglose Globalsteuerung führte zwar nicht zu einem Rückzug in den Neoliberalismus, sehr wohl aber zur Konzentration des Staates auf die Sicherstellung günstiger wirtschaftlicher Rahmenbedingungen durch eine stabile Geldpolitik und eine solide Haushaltspolitik. In der Hoffnung auf die Selbstheilungskräfte der Marktwirtschaft und auf die allmähliche Schaffung neuer Arbeitsplätze wurde dabei auch eine deutlich erhöhte Sockelarbeitslosigkeit in Kauf genommen. Bei diesem Kurswechsel kam der Bundesregierung zweifellos die Ölkrise zur Hilfe, die der überraschten Bevölkerung die gewachsene internationale Abhängigkeit Deutschlands vor Augen

führte und es der Bundesregierung erlaubte, mit Hinweis auf die harten Sachzwänge unpopuläre Maßnahmen zu ergreifen, aber auch von eigenen Fehlern in der Vergangenheit abzulenken. (Korte, 128; Schlüter, 103-104; Huffschmid, 67; Borowsky 1987, 102-107)

Der 25jährige Wirtschaftsboom hatte gesellschaftlich-soziale und mentale Auswirkungen, die aus heutiger Sicht durchaus auch kritisch eingeschätzt werden. So macht *Eckart Pankoke* eine ıWohlfahrtskultur„[35] für die Zurücknahme einer systemkritisch-oppositionellen Kultur zugunsten einer wohlstandsgesellschaftlichen Konsens-Kultur verantwortlich.

> ıDer Elan kulturellen Aufbruchs der ersten Nachkriegsjahre wurde so von den Sorgen um eine neue Normalität und Stabilität gebrochen, später dann mit den ersten Wellen des Wohlstands überrollt.„ (Pankoke, 91)

Kritisch wird von *Pankoke* auch die langsame Identitätsauslagerung aus der Arbeitswelt in den Freizeit- und Konsumbereich gesehen, in deren Gefolge eine soziale Entwertung der Arbeitssituation, eine Neutralisierung der Arbeitsmoral und zunehmendes Desengagement in beruflicher betrieblicher Verantwortung erkennbar sei und man von einer Erosion des protestantischen Arbeitsethos sprechen könne. (Pankoke, 93-98) *Gerold Ambrosius* und *Hartmut Kaelble* weisen auf die Überlastung des Wohlfahrtsstaates hin, die zudem auch noch von einer Austrocknung der Selbsthilfefähigkeiten der Bevölkerung begleitet worden sei. Die Aufsaugung der traditionellen, familienwirtschaftlichen und nicht lohnorientierten Sektoren der europäischen Wirtschaften habe die gesellschaftliche Krisenanfälligkeit bei wirtschaftlichen Abschwungerscheinungen erhöht, da mit ihnen

[35] Eine Wohlfahrtskultur zeichnet sich nach *Pankoke* dadurch aus, dass sozialstaatliche Sicherungen und Leistungen mit subjektiven Erwartungen, Bewertungen und Stimmungen fest verbunden werden. (88)

wichtige soziale Auffangpolster und Reservoires für eine wirtschaftliche Erholung verloren gegangen seien. (Ambrosius/Kaelble, 8-9) Die hier zum Ausdruck kommende zunehmende Verknüpfung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wurde in ihrer Problematik schlagartig mit dem Ende des langen Wirtschaftsbooms sichtbar. Da das staatliche Sozialsystem nur bei prosperierender Wirtschaft finanzierbar war, konzentrierten sich alle politischen Aktivitäten zunehmend auf die Überwindung der Wirtschaftskrise, bis zur Außenpolitik hin wurde die allgemeine Politik von wirtschaftspolitischen Erwägungen überlagert. Das Ende der meisten gesellschaftlichen Reformprojekte wurde durch eine antizyklische Finanzpolitik beschleunigt, die allmählich die Staatsfinanzen ruinierte und die politische Handlungsfähigkeit der Regierungen zunehmend begrenzte. (Fülberth, 78)

Diese Krisenerscheinungen blieben nicht folgenlos für die Stimmungslage und das Bewusstsein in der Bevölkerung. Der Mythos vom Wirtschaftswunder und der Glanz der von *Karl Schiller* propagierten wirtschaftspolitischen Schlagworte verblassten und schlugen in einen Vertrauensverlust gegenüber einer stabilisierenden Wirtschaftspolitik um. Der Wachstumsglaube wurde von einer Orientierungskrise abgelöst, das bisherige Selbstbewusstsein von Krisenangst und Pessimismus, in der älteren Generation kamen durch die Erinnerung an die Weltwirtschaftskrise der 1920er und 1930er Jahre sogar Panikreaktionen zum Vorschein. Ideologische Gegensätze bekamen eine neue Bedeutung, selbst in der Bundesregierung brachen Konflikte zwischen ıIdeologen„ und ıPragmatikern„ auf. (Ellwein, 52; Hettlage, 75-76; Ambrosius, 65-66; Abelshauser, 85-86; Deuerlein, 82) Der von vielen Beobachtern vermutete kausale Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Prosperität und der Akzeptanz der demokratischen Staatsform führte vielfach zu der Befürch-

tung, dass eine enttäuschte politische Konsumentenmentalität zu einem Erstarken rechts- und linksradikaler politischer Kräfte führen könnte. Vor allem der rasche Aufstieg der NPD und ihr Einzug in mehrere Landtage schien diese Theorie zunächst zu bestätigen, erst im weiteren Verlauf der 1970er Jahre zeigte sich, dass die demokratische Grundeinstellung der Bevölkerung weitaus krisenresistenter war als ursprünglich angenommen. (Fülberth, 58; Thränhardt, 161; Röhrich 1983, 248)

2.1.4 Die „gescheiterte Erwartungsrevolution“: von der Reformeuphorie zum Krisenmanagement

Die Erfolge der Reformpolitik sind unterschiedlich und vielfach recht kritisch eingeschätzt worden. Dabei wurde entweder den Reformen der Großen Koalition oder denen der Sozial-Liberalen Koalition höhere Bedeutung zugesprochen. Den eher pragmatischen Reformen der Großen Koalition[36] wurde ein quantitativer Charakter und damit die Bedeutung (unvermeidlicher) Modernisierungs- und Anpassungsreformen zugesprochen, während man die Reformen der Sozial-Liberalen Koalition eher als qualitativ bedeutsam einschätzte, da nun die großen Veränderungsreformen in Richtung auf Chancengleichheit und gesellschaftliche Mitbestimmung angegangen wurden. Sicher auch in Abhängigkeit des politischen Standortes konnte man allerdings umgekehrt auch feststellen, dass der Reformschub 1967-69 letztlich weitreichender und erfolgreicher gewesen sei als der nach 1969, zumal die Sozial-Liberale Koalition ihren politischen Schwerpunkt zunächst mehr in der Außenpolitik als in der inneren

[36] *Hermann Rudolph* sieht diese ıfrühen„ Reformen noch von bürgerlichem Engagement geprägt, das auf Verbesserung der Bildungschancen, Liberalisierung, Entkrampfung und Verbesserung von Regierung und Verwaltung ausgerichtet gewesen sei. (Rudolph 1985, 195)

Reformpolitik sah. (Rudolph 1985, 175; Ellwein, 71) Vor allem aufgrund einer kritischen Einschätzung der zweiten, sozial-liberalen Reformphase wurden der Reformperiode insgesamt vielfach nur Teilerfolge zuerkannt. Statt tiefgreifender Reformen sei nur eine Politik der kleinen, tastenden Schritte erkennbar, Reformen seien nur dort durchgeführt worden, wo kein gesellschaftlicher und politischer Widerstand aufgetreten sei. So lassen sich Erfolge bei den Sozialreformen feststellen, während die angestrebte Wirtschafts- und Steuerreform scheiterte und die Liberalisierungen in der Rechtspolitik durch die Terrorismusbekämpfung erhebliche Rückschläge erlitten. (Borowsky 1987, 99; Mayer-Tasch, 146; Lehnert, 25; W. Jäger, 137+154-155) Durch diese Schieflage sind Veränderungen in verschiedenen Lebensbereichen asynchron verlaufen, was als Ursache für Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte herangezogen werden kann. (Jaide, 269)

Wichtig für eine angemessene Bewertung der Reformperiode ist die Frage nach den Rahmenbedingungen für eine Reformpolitik. In politischer Hinsicht hatte die Große Koalition zweifellos die besseren Voraussetzungen, verfügte sie doch über eine verfassungsverändernde Mehrheit im Bundestag. Anders als bei der sozial-liberalen Koalition gab es keine nennenswerte Opposition, auch der Bundesrat konnte zu diesem Zweck nicht instrumentalisiert werden, war er doch fest in der Hand der Regierungsparteien. In gesellschaftlicher und ökonomischer Hinsicht konnte die sozial-liberale Koalition zunächst auf eher noch günstigeren Bedingungen aufbauen. Die politische Mobilisierung der Bevölkerung war außerordentlich hoch und die Staatskasse aufgrund der prosperienden Wirtschaft bestens gefüllt. Dass der Reformaufbruch dennoch überraschend schnell versandete, hatte seine Gründe vor allem in einer machtvollen Opposition: eine innenpolitische Reformpolitik gegen den CDU-dominierten

Bundesrat war kaum möglich, nahezu alle wichtigen Reformgesetze wurden durch ihn geändert. Auch das Bundesverfassungsgericht hat mit einigen spektakulären wie umstrittenen Urteilen einzelne Reformen der Bundesregierung verworfen. Darüber hinaus lassen sich aber auch regierungsinterne Gründe benennen. So sind innerhalb der sozial-liberalen Koalition beträchtliche Meinungsverschiedenheiten nachweisbar, die dazu beitrugen, dass der insgesamt noch recht günstige Zeitpunkt aufgrund einer mangelhaften konzeptionellen Grundlage nur sehr ineffektiv genutzt worden ist. (Lehnert, 19; Scherer, 75-76; W. Jäger, 129; Borowsky 1987, 55-56; Ellwein, 76; Röhrich 1983, 256-264; Schmollinger/Müller, 127-130) Dem gängigen Eindruck, demzufolge die erste Wirtschaftskrise die Reformära einleitete und die nächste Wirtschaftskrise sie wieder beendete, kann von daher durchaus widersprochnen werden.

Den Kritikern der Reformperiode konnte auf der anderen Seite entgegengehalten werden, dass die Bedeutung der Reformpolitik auch oder hauptsächlich in einer ıReform des Bewusstseins„ zu sehen sei. (Lehnert, 24) Zweifellos konnte die Reformpolitik auf hohen und allgemein verbreiteten Reformerwartungen aufbauen, allerdings wurden diese Erwartungen auch aus wahltaktischen Überlegungen in einer Weise geschürt, die durchaus kritisch gesehen werden kann. (Kistler, 267-268) Eine um sich greifende Reformrhetorik führte zur Aufladung reformpolitischer Schlagworte[37] mit visionärem Aktivismus, Politik war danach nur noch als Reformpolitik vorstellbar. Mit verbalen Radikalismen wurde der Reformbegriff ausgehöhlt und zugleich der überparteiliche Reformkonsens zerstört. (Mayer-Tasch,

[37] Als reformpolitische Schlagworte werden von *Klaus-Jürgen Scherer* benannt: Lebensqualität, Umweltschutz, Entspannung, Bildungsreform, Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Demokratisierung, Mitbestimmung, Demokratischer Sozialismus und Humanität. (Scherer, 73/74)

142; Rudolph 1985, 229-230; Schmollinger/Müller, 125-126; Lübbe, 18) Gegen die permanente Entwertung eines pragmatischen Politikbegriffs und die latente Absage an gesellschaftliche Normalität (Rudolph 1985, 230) regte sich allmählich Widerstand. Besonders die Formel von der ıDemokratisierung der Gesellschaft„ spaltete die Gemüter: während nach konservativem und liberalem Staatsverständnis das demokratische Prinzip lediglich im politischen Bereich Anwendung finden sollte, verlangten sozialistische Theoretiker die vollständige Anwendung des Demokratieprinzips in allen gesellschaftlichen Bereichen, so zum Beispiel auch im Wirtschaftssystem. (Dahrendorf, 105; Ellwein, 62) Doch alle Reformrhetorik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass solch einschneidende und systemverändernde Reformen zu keinem Zeitpunkt die notwendige breite Unterstützung gefunden hätten, unter Einbeziehung der FDP blieb das bürgerliche Lager auch in den 1970er Jahren stets stärker als die SPD.

Die enormen Erwartungssteigerungen mussten fast zwangsläufig zu Enttäuschungen führen, die entsprechende Einstellungsveränderungen nach sich zogen. Die erkennbar werdende Kluft zwischen dem Problemlösungsbedürfnis und der tatsächlichen Problemlösungsfähigkeit (W. Jäger, 154), dem Auseinanderklaffen von öffentlichem Politik-Interesse und praktisch durchgeführter Politik (Rudolph 1985, 178) führten zu allgemeiner Ernüchterung, zu wachsendem Misstrauen gegenüber Wissenschaft und Technik sowie den sie repräsentierenden Experten. (Twenhöfel, 182-183*)* Damit verbunden war eine nachlassende Wirkung ideologischer und utopischer Orientierungen (Schäfers 1990, 295), den Reformerwartungen folgte das Sicherheitsdenken. (Lehnert, 20) Die Gleichsetzung von Reformen mit Inflation, Arbeitslosigkeit und wirtschaftlicher Krise führte schließlich dazu, dass aus dem vielbenutzten Modebegriff geradezu ein

Schimpfwort wurde. (W. Jäger, 126; Röhrich 1988, 108) Der Vorwurf von ıGefühls- und Seelenlosigkeit„ einer technokratischen Reformpolitik spiegelte wider, wieweit Zukunftsgewissheitsschwund und Konsenszerfall Entfremdungsprozesse eingeleitet hatten, die langfristig zu einem politischen Machtwechsel beitrugen und alternative Lebensimpulse populär machten[38]. (W. Jäger, 155; Scherer, 83)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Rückzug aus einer umfassenden Reformpolitik schon vor Einsetzen der Wirtschaftskrise 1973/74 begonnen hatte, wichtige Reformprämissen waren zu diesem Zeitpunkt bereits erschüttert. (Schmollinger/Müller, 142) Die ıgescheiterte Erwartungsrevolution„ zeigt sich dementsprechend als ein fast bruchloser Übergang von der Reformeuphorie zum Krisenmanagement. (Scherer, 76; Röhrich 1988, 108)

2.1.5 Desintegrationsprozesse

Die reformpolitische Ära der 1960er und 1970er Jahre, die vor allem in der sozial-liberalen Regierungszeit unter der Prämisse fortschreitender gesellschaftlicher Demokratisierung stand, setzte auf eine steigende Bereitschaft zu gesellschaftlichem und politischem Engagement. Obwohl phasenweise eine politische Mobilisierung der Bevölkerung unverkennbar war, so standen dieser Hoffnung jedoch auch Desintegrationsprozesse gegenüber, die sich insgesamt nachteilig auf das Reformklima auswirkten. Vor allem Desintegrationserscheinungen an den politischen Rändern sorgten für erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit und weckten zeitweilig sogar Befürch-

[38] Den reformpolitischen Schlagworten wurden dabei von Seiten alternativer Bewegungen Gegenbegriffe gegenübergestellt: Anonymisierung, Bürokratisierung, Passivierung, gleichförmige Bedürfniserfüllung, Mangel an Zwischenmenschlichkeit, emotionale Kälte, Gigantomanie, Betonkultur. (Scherer, 83)

tungen vor einem Rückfall in ıWeimarer Verhältnisse„. Besonders das rasche Anwachsen der NPD stellte nachdrücklich die Frage, als wie gefestigt der demokratische Grundkonsens der Bevölkerung wirklich angesehen werden könne.[39] Der sogenannte ıRadikalenerlass„ von 1972, nach dem alle Bewerber für den öffentlichen Dienst einer Überprüfung auf Verfassungstreue unterzogen wurden, verdeutlichte, wie groß das Bedürfnis war, sich gegenüber radikalen Minderheiten abzugrenzen. (Fülberth, 58+83; Rupp, 177; Hildebrand, 358) Dieser Erlass stieß Teile der reformengagierten Intelligenz vor den Kopf, obwohl seine konkreten Auswirkungen vielfach weit übertrieben dargestellt worden sind. In der Auseinandersetzung mit den demonstrierenden Schülern und Studenten zeigte sich in den zahlreichen Diffamierungen, wie mangelhaft Politiker, Behörden und die Bevölkerung auf einen angemessenen Umgang mit anders denkenden Minderheiten vorbereitet waren. In diesem Zusammenhang kann daher durchaus von einem kommunikativen Versagen der Gesellschaft gesprochen werden. (Röhrich 1988, 86-89)

Das Erstarken politisch radikaler Kräfte hat eine Ursache sicher auch in der vorübergehend nachlassenden Integrationskraft der beiden großen Volksparteien, die durch die Bildung der Großen Koalition Teile ihrer Anhängerschaft enttäuscht hatten. Vor allem die SPD verlor dabei ihre bisherige innere Geschlossenheit. So kündigten 1969 die Gewerkschaften den ısozialen Burgfrieden„ zugunsten verschärfter Tarifkonflikte auf, obwohl die ihr nahestehende SPD die Regierungsverantwortung übernommen hatte. (Röhrich 1983, 203;

[39] Aufgrund ihrer vorangegangenen Erfolge bei Landtagswahlen war bei den Bundestagswahlen 1969 von vielen der Einzug der NPD in den Bundestag erwartet worden. Erst ihr relativ knappes Scheitern (4,3 %) und das knappe Überspringen der 5 %-Hürde durch die FDP (5,8 %) ermöglichten die Bildung der sozial-liberalen Koalition und verhinderten die Erneuerung einer konservativen Ära. (Baring, 154)

Fülberth, 79) Zwar gelang es ihr, einen beträchtlichen Teil des jugendlichen Protestpotentials in die Parteiorganisationen zu integrieren, dadurch verschoben sich aber die parteiinternen Strukturen zugunsten eines linksintellektuellen Flügels, der in zunehmenden Maße Kämpfe mit dem konservativeren Gewerkschaftsflügel ausfocht und der Partei eine Grundsatzdiskussion über die Rückbesinnung auf eine marxistisch ausgerichtete Klassenpartei aufzwang. (W. Jäger, 35-42; Baring, 91-92) Obwohl die Große Koalition durchaus populär war und dem (unpolitischen) Harmoniebedürfnis großer Bevölkerungsteile entsprach, stieß sie doch bei vielen politisch interessierten und engagierten Kreisen auf erhebliche Vorbehalte. Mit Skepsis wurde von hier aus ein Oligarchisierungsprozess beobachtet, der die Funktionen des Bundestages verkümmern ließ, informelle Koalitionsgremien etablierte und somit den politischen Willensbildungsprozess verschleierte. (Röhrich 1983, 187-202; Fehrenbach, 153-158; Horner, 95) Zwar gelang es der sozial-liberalen Koalition, viele Prominente aus diesen Kreisen für eine politische Mitarbeit zu gewinnen, doch mit dem sich abzeichnenden Ende der Reformära wuchsen in der Intelligenz wieder Skepsis und Distanz gegenüber der Politik.

Der in den siebziger Jahren einsetzende Rückzug aus der Politik entsprach den allgemeinen Individualisierungstendenzen dieser Zeit. Die durch eine wachsende soziale wie geographische Mobilität und durch die Massenmedien begünstigten Individualisierungsprozesse führten zur Enttabuisierung und Auflösung tradierter gesellschaftlicher Normen. Die leistungsorientierte Individualisierung überlagerte das Klassenbewusstsein und milieuspezifische Unterschiede, umfassende Gesinnungsgemeinschaften zerfielen in partielle Interessengruppen. (Mooser, 169+177; Tenbruck, 302; Schäfers 1985, 73) Das Schlagwort von der ıegozentrischen Gesellschaft„ stand für die

Überzeugung, dass ein Zusammenhang zwischen narzisstischen Einstellungen und dem Ausbau des Sozialstaats herstellbar sei. (Glaser 1989a, 108; Nave-Herz, 203) Die zunehmende Distanz speziell von Jugendlichen gegenüber Staat und Gesellschaft wurde durch sozialwissenschaftliche Theorien untermauert. So weist die Theorie der Alterssegregation auf die enorm gewachsene Bedeutung der Peers im Jugendalter hin. Die Reduzierung generationenübergreifender Kontakte und das Unterbleiben einer stufenweisen Übernahme von Verantwortlichkeiten sorgten dafür, dass den Jugendlichen die tatsächliche Welt des Erwachsenenalltags verschlossen blieb und Erwachsene als fremde und feindselige Gruppe wahrgenommen wurden. (Allerbeck, 80-82; Fend 1990a, 161)

Die Individualisierungsprozesse spiegelten sich auch im Alltagsleben vieler Menschen wider. Der Rückzug aus gesellschaftlichen Verpflichtungen (Maase, 355) und die abnehmende soziale Teilnahmebereitschaft, die zu einer Schwächung der Großverbände führten (Ellwein, 117), hatten ihre Entsprechungen auch in Veränderungen der Sozialkontakte. Die Abkehr von den großen Netzen führte zu einer intensivierten Pflege kleinräumiger Sozialbeziehungen, in denen sich auch ein wachsender Regionalismus und neuentdeckte Heimatgefühle widerspiegelten. Innerhalb der Kernfamilie führten die Funktionsverluste andererseits zu einer Abnahme familienzentrierter Geselligkeit, gegenseitiger Unterstützung und Solidarität, vor allem bei Pflege- und Fürsorgeleistungen. Die wachsende Bedeutung von Sekten und die Zunahme des Drogenkonsums können durchaus in diesen Zusammenhang eingeordnet werden. (Ellwein, 119-120; Nave-Herz, 208; Schäfers 1985, 203; Klages 1983, 65-69)

2.1.6 Generationen, Generationswechsel und Generationenkonflikte

Das vielfach als spannungsreich beschriebene Generationenverhältnis belegt, dass die von Desintegrationsprozessen begleitete Reformära ein ausgesprochen konfliktreicher Zeitabschnitt gewesen ist. Für viele Sozialwissenschaftler kam das politische Aufbegehren der Jugend völlig unerwartet und wurde nachträglich als Generationenwechsel verstanden. Hatte man bis dahin die Jugendgeneration eher abschätzig als skeptisch, unbefangen und angepasst eingeschätzt[40], so glaubte man ab Mitte der 1960er Jahre eine neue Generation zu erkennen, die als ıpolitische Generation„, ıReformjugend„ oder ıProtestbewegung„ tituliert wurde und von der Jugend der höheren Schulen geprägt wurde. Mit der Betonung des Klassencharakters der Gesellschaft und der vielfältigen Enthüllungskampagnen traf sie ızentrale Nervenstränge„ der etablierten Gesellschaft wie den Antikommunismus, die Amerika-Orientierung oder die Tabuisierung der Sexualität. Diese Generation wurde wiederum von der nur noch schwer auf einen gemeinsamen Nenner zu bringenden ıLebenswelt-Generation„ Mitte der 1970er Jahre abgelöst[41], die im

[40] *Uwe Schlicht* unterscheidet die skeptische Generation 1945-1955 von der angepassten Generation 1955-1964. Mit dem von *Helmut Schelsky* geprägten Begriff einer skeptischen Generation sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass diese Jugend gegenüber Politik und Ideologien unempfänglich war, im Beitritt zu Organisationen zurückhaltend war und ein ausgesprochen personenzentriertes Geschichts- und Weltbild hatte. (Schlicht, 194)

[41] *Helmut Fend* versucht mit Hilfe einer Gegenüberstellung zwischen Merkmalen des dominierenden Systems und Lebensweltmerkmalen den Charakter des gesellschaftlichen Gegenentwurfs herauszuarbeiten, der die Lebenswelt-Generation charakterisiert:

Angesicht von Umweltzerstörung, Atomkraft und Rüstungswettlauf einen lebensreformerischen Schwerpunkt wählte. Auf der Grundlage einer umfassenden Subjektivierung und Emotionalisierung des Lebens werden die normativen Grundlagen einer ınormalen„ Existenzbewältigung eher stillschweigend verabschiedet und ein gemeinschaftliches Miteinander in den Vordergrund gestellt. Zahlreiche Alternativprojekte führten zu neuen sozialen Organisationsformen. Als Beispiele seien Wohngemeinschaften, Reparatur-Werkstätten, Landkommunen mit bio-dynamischen Anbau, Kinderläden, Straßentheater, Stadtteilarbeit, Selbsthilfe-Gruppen oder Frauenhäuser genannt. (Schlicht, 191ff; Fend 1990a, 202-220; Braun, 35-37; Wasmund, 218-227) Diese Folge von Jugendgenerationen kann nach *Helmut Fend* in ein Schema eingeordnet werden, das von einer Pendelbewegung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Identifikationskristallisationen bestimmt ist:

Systemmerkmale	**Lebensweltmerkmale**
Voluntarismus und Planung	Gegenwartsorientierung, Spontaneität bzw. Fatalismus, Orientierung am Sein
Instrumentalismus, Orientierung am Haben, Beruf und Existenz, Optimismus und Aktivismus	Reflexion, Akzeptanz und Dabeisein
Rollenspiel, Konkurrenzorientierung	Brüderlichkeit, Sinnlichkeit
Mittelmaß und Serienhaftigkeit	Einmaligkeit und Originalität
Sicherheit	Risiko und Wagnis
Äußerer Schein	Inneres Sein
Arroganz und Egoismus	Betroffenheit

(Fend 1990a, 218)

	Persönliche Lebensplanung: „Das gute persönliche Leben“	**Gesellschaftliche Gestaltung: „Das gute gemeinschaftliche Leben“**
Jugendbewegung	Lebensreformerisch, auf autonome Jugendgemeinschaften bezogen +	Romantisch-völkisch überhöhte Einsatzbereitschaft, heroische Geste des Einsatzes für das Vaterland -
Hitler-Jugend	Auf die Stellung im Volksganzen ausgerichtet [...], die eigene Person ist unwichtig, Aufgaben im Dienste am Volksganzen -	Kollektive Identifikation im Mittelpunkt: Stärkung der Nation, heroischer Einsatz +
Skeptische Generation und unbefangene Generation	Konzentration auf Beruf und Gestaltung des Privaten, Phantasien des ıschönen Lebens„ +	Distanz zu Ideologien und problemlose Akzeptanz von Politik und Wirtschaft -

Politische Generation	Anspruch auf Änderung des eigenen Lebens im Sinne der Befreiung von gesellschaftlicher Repression -	Ethisch-normativer und theoretisch begründeter Änderungsanspruch als Identifikationskern +
Lebenswelt-Generation	Priorität der autonomen Gestaltung der eigenen Lebenswelt, lebenswertes Leben in Gemeinschaften +	Bewusste Abgrenzung zum gesellschaftlichen Normalentwurf, Distanz und punktuelle Konfrontation -

(+ = Identifikationsschwerpunkt; - = Randzonen: instrumentell für den Identifikationsschwerpunkt)

(Fend 1990a, 204)

Modifikationen erfuhr dieses relativ starre Ablaufschema durch den Versuch *Marina Fischer-Kowalskis*, einer Generation zwei zeitlich weit auseinanderliegende Protestwellen zuzuordnen. So sieht sie in der zeitlichen Überlappung zwischen den Kohorten der Halbstarken und denen der Studenten[42] keinen Zufall, sondern vergleichbare Entwicklungen innerhalb einer Protestgeneration. [43] Damit

[42] Sowohl die Kohorten der Halbstarken wie auch die der Studenten können den Jahrgängen 1938 bis 1948 zugeordnet werden. Entsprechend ihrer sozialen Herkunft aus der Arbeiterschicht begann die ıJugendphase„ der Halbstarken wesentlich früher als die der mittelschichtgeprägten Studenten, womit die unterschiedlichen Zeitpunkte der Rebellion erklärbar wären. (Fischer-Kowalski, 58-60)

[43] Beide Bewegungen umfassten für eine klar abgrenzbare Phase beträchtliche Teile der damaligen Jugend und waren eine Massenerscheinung in den am weitesten

kommt es vor allem zu einer Neubewertung der sogenannten ıHalbstarkenkrawalle„ in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre, die nicht als zeitloses Phänomen gesehen werden, sondern als positiver Faktor sozialen Wandels. Als Erklärung für den rebellischen Charakter dieser Jahrgänge zieht die Autorin die These vom ıKontroll-Loch„ heran: so habe diese Generation der Nachkriegskinder unmittelbar nach Kriegsende in einer prägenden Lebensphase ein gewisses Maß an sozialer Desorganisation erlebt. Der Widerspruch zwischen tatsächlicher Freiheit und den sprachlich aufrechterhaltenen normativen Standards, vor allem aber die Versuche politischer und familiärer Rekonstruktion von Autoritäten habe diese Generation zum Widerspruch herausgefordert. (Fischer-Kowalski, 54+60-62)

Das Auftreten der so charakterisierten ıpolitischen„ Jugendgeneration Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre machte es plausibel, für diesen Zeitraum (verstärkte) Generationenkonflikte anzunehmen. Die zahlreichen Faschismusvorwürfe an die ältere Generation lassen sich nicht nur als das Bemühen um eine überfällige Vergangenheitsbewältigung deuten, sondern auch als Ausdruck eines Generationenkonflikts. (Ellwein, 61) In einer von *Alexander Mitscherlich* als ıvaterlos„ bezeichneten Gesellschaft richtete sich dieser Vorwurf vielfach noch an die Großelterngeneration, deren kriegsbedingte überlange politische und gesellschaftliche Dominanz der starken Altersumschichtung der Gesellschaft nur ungenügend Rechnung getragen hatte. Von daher kann zu Recht angenommen werden, dass der hier zum Ausdruck gebrachte Wunsch nach mehr demokratischer Partizipation mehr auf einen Generationensprung als auf einen Generationenwechsel hinauslief. (Habermas, 35-36; Glaser

---

entwickelten Industrieländern. Es dominierten jeweils männliche Jugendliche bestimmter sozialer Klassen, beide Bewegungen profitierten von der Entwicklung der Massenmedien. (Fischer-Kowalski, 54-56)

1986, 72; Tenbruck, 300) Die Annahme eines Generationskonflikts in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre ist allerdings vielfach eingeschränkt worden. So ist darauf hingewiesen worden, dass er sich nur bei einer Minderheit der Jugendlichen artikulierte und vor allem als Phänomen der bürgerlichen Mittelschichten eingrenzbar ist. Die Auseinandersetzung konzentrierte sich auf Einzelfragen und fand in der Regel außerhalb der Familie statt. Dies mag darin begründet sein, dass der Erziehungsstil vieler bürgerlicher Elternhäuser bereits wesentlich liberaler war als das gesamtgesellschaftliche Klima (z.B. an Schulen und Universitäten) und dementsprechend viele Eltern durchaus Verständnis für ihre protestierenden Kinder zeigten. (Korte, 36-39; Schlicht, 217-218; Schäfers 1985, 279; Allerbeck, 72; Habermas, 34-35)

Diese Eingrenzung des Generationenkonflikts lässt sich weiter fortsetzen, wenn man die Reaktionen der älteren Generationen betrachtet. Obwohl ein direkter Erfolg der völlig isolierten Protestbewegung von vornherein äußerst unwahrscheinlich war und die Behörden in ihrer Hilflosigkeit ausgesprochen hart reagierten, erstaunt doch der relativ große publizistische Erfolg der Protestierenden, der ihnen kurzfristig die Illusion echter Siegeschancen gab. Die vorübergehende öffentliche Sprachlosigkeit und der Rückzug aus öffentlichen Diskussionen weisen auf eine beträchtliche Unsicherheit der älteren Generationen hin, vielleicht schwächte auch das schlechte Gewissen aufgrund der eigenen Vergangenheit den Widerspruch und Widerstand. (Baring, 88) Unterschwellig mögen aber auch Sympathien für die protestierenden Jugendlichen eine Rolle gespielt haben, immerhin hatte sich das soziale Leitbild längst vom ehrwürdigen Alter zur dynamischen Jugend hingewandt, in vielen modernen Industriegesellschaften hatte sich ein Puerilismus ausgebreitet. In der Protestbewegung zeigte sich nun, dass die Umwerbung und Ermuti-

gung der Jugend zu politischer und gesellschaftlicher Partizipation durchaus systemdestabilisierende Wirkungen haben konnte. (Reulecke, 7; Korte, 37-38)

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Generationenkonzept in der sozialwissenschaftlichen Literatur keineswegs unumstritten ist. So wird die Frage gestellt, ob es überhaupt je einen genuin jugendlichen Protest, eine völlig eigenständige Jugendbewegung gegeben hat, oder ob nicht die protestierenden Jugendlichen unbemerkt die Ideen und Interessen von Mitgliedern der mittleren Generation vertraten. Stimmt man dieser These zu, dann stellt sich die Frage, inwieweit die Überbetonung einzelner Jugendgenerationen lediglich ımentale Konstrukte„ sind und die behaupteten Generationenprobleme als Ablenkungsmanöver oder Stellvertretergefechte interpretierbar sind. (Reulecke, 2-4+8) Ungeklärt ist offensichtlich auch die Frage, ob es sich bei den festgestellten Unterschieden nur um (vorübergehende) Altersunterschiede oder aber um wirkliche (längerfristige) Generationenunterschiede gehandelt hat. (Allerbeck, 77) *Walter Jaide* vertritt die Ansicht, dass die starke Differenzierung innerhalb der Kohorten zur Aufgabe des Generationenkonzepts zwinge.[44] Eine Theorie des Generationenwechsels müsste nach *Jaide* klären, wie es zur Ballung bestimmter Geburtsjahrgänge und ihrer Abgrenzung gegenüber vorherigen und nachfolgenden Jahrgängen kommt (I), wie sich innerhalb einer Alterskohorte spezielle Mentalitäten ausbilden (II) und wie die Bewusstseinsbildung der Jugend und die objektiven Zeitverhältnisse sich wechselseitig beeinflussen (III). *Jaides* Antworten darauf sind nicht geeignet, eine solche Theorie aufzustellen. So erfolge die Gründung von Jugendgenerati-

[44] *Jaide* sieht die Unterschiede innerhalb der Kohorten größer als zwischen ihnen. Bei den Kohorten handele es sich zudem immer nur um kleine Gefährtenschaften, während die große Mehrheit ihr nicht angehöre. (Jaide, 270-271)

onen offensichtlich nicht während starker Erschütterungen und Veränderungen (I), spezielle Jugend-Kohorten-Mentalitäten bildeten sich erst mit den bereits laufenden Veränderungen und seien damit starke Reaktionen auf sich ändernde Zeitumstände (II), die sie nur in einem sehr beschränkten Maße beeinflussen könnten (III). (Jaide, 281-286) Dementsprechend plädiert *Jaide* für eine Abkehr vom Generationenkonzept und verweist dabei unter anderem auf die ıInstabilitäten und Inkonsistenzen in Einstellungen und Lebensweisen im Rahmen längerfristiger Tendenzen„ und auf die ıMacht der individuellen Schicksale bereits im Jugendalter„. (294-295) Diese ernstzunehmenden Einwände lassen es ratsam erscheinen, auch eingeschränkte Aussagen über Jugendgenerationen und Generationenkonflikte in den 1960er/1970er Jahren mit Zurückhaltung aufzunehmen. Die Reformära ist von ihnen weniger beeinflusst worden, als es auf den ersten Blick scheinen mag.

2.1.7 Die Kontinuität des Protestes: von der Ostermarschbewegung bis zu den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre

Politische Protestbewegungen haben die Bundesrepublik schon von frühester Zeit an begleitet. Schon in der Adenauerära kristallisierte sich im Zusammenhang mit der Gründung der Bundeswehr, dem NATO-Beitritt und der Diskussion über eine atomare Bewaffnung mit der sogenannten Ostermarschbewegung eine politische Protestbewegung deutscher Pazifisten heraus, die sich in den 1960er Jahren wachsenden Zulaufs erfreute und seit der Spiegelaffäre auch mit einer steigenden Zahl kritisch gestimmter Intellektueller rechnen konnte. Mit der Bildung der Großen Koalition und der angestrebten Verfassungsänderung im Rahmen der Notstandsgesetzgebung kam ein neuer Protestschwerpunkt hinzu, aus der ıKampagne

für Abrüstung„ (KfA) wurde eine ıKampagne für Demokratie und Abrüstung„ (KfDA)[45], die in ihrem Verständnis als ıAußerparlamentarische Opposition„ (APO) nun deutlich systemkritischere Züge annahm: kritisiert wurden nicht mehr nur die Folgen politischer Fehlentscheidungen, sondern strukturelle Widersprüche des veränderten politischen Systems und sozio-ökonomischer Prozesse. Mit dem raschen Anwachsen der Kampagne zeigte sich aber auch, dass es sich weniger um eine geschlossene Bewegung als um eine Sammlungsbewegung handelte, die von gemäßigten Gewerkschaftlern bis zu radikalen Studenten bzw. von loyaler bis prinzipieller Opposition reichte und die sich schon bei den Antinotstandsprotesten nicht mehr auf ein gemeinsames Vorgehen verständigen konnte. Das Auseinanderbrechen der APO war damit vorprogrammiert. Die überproportionale Zunahme jugendlicher Demonstranten führte zu abnehmender Disziplin der Bewegung und vor allem in der Gewaltfrage zu tiefgehenden strategischen Differenzen. Einerseits gewann die radikalisierte Studentenbewegung aufgrund ihrer zahlenmäßigen Stärke und ihrer theoretischen Überlegenheit zunehmend die Oberhand, andererseits wollten gemäßigte Teile den Charakter einer Sammelbewegung bewahren und lehnten eine sozialistische Parteibildung ab. (Röhrich 1983, 204; Ellwein, 13-15+64; Korte, 55; Rolke, 199-241; Borowsky 1993, 319+330; Rucht, 312-316)

Die Studentenbewegung selbst war ein internationales Phänomen entwickelter Industrienationen und hatte ihre Vorbilder in den amerikanischen Studenten- und Bürgerrechtsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre. (Kistler, 245; Schlicht, 211) In der Früh-

[45] *Karl A. Otto* spricht von einer formalen Koalition zwischen der KfA und verschiedenen Studentenverbänden, die nach dem Tod *Benno Ohnesorgs* (2.6.1967) zustande kam (6.10.1967) und die in der KfDA eine neue Formation mit erweiterter Zielsetzung bildete (14.1.1968). (Otto, 162-163)

phase konzentrierte sich die Bewegung noch auf inneruniversitäre Reformanliegen, verlagerte dann aber ihr Engagement zunehmend auf eine revolutionäre gesellschaftlich-politische Ebene. Neben den schon genannten konkreten politischen Anlässen werden für diese Entwicklung auch sozialpsychologische Ursachen angeführt: neben den Generationskonflikten (s. Kap. 2.1.6) wird auf eine moralisch-ideologische Verunsicherung[46], auf das Unbehagen an der Entdramatisierung des politischen Lebens, auf romantische antitechnische Effekte, auf Kulturpessimismus und auf Gefühle der Vereinzelung hingewiesen. Gerade in Berlin mit seinem Ghettobewusstsein erfuhren sozialpsychologische Probleme eine besondere Konzentration: Ganze Stadtviertel waren von einer studentischen Infrastruktur geprägt, in einem Klima ıbitterer Härte„ und ımisstrauischer Gereiztheit„ wurde ein hoher Grad an Politisierung der Bevölkerung erreicht. So war es sicher kein Zufall, dass die Studentenbewegung in Berlin ihren Ausgangspunkt hatte, der tiefsitzende Antikommunismus der Bevölkerung und die marxistischen Parolen der Studenten prallten frontal aufeinander. Die autoritäre Systemreaktion sorgte für eine überraschende Protesteffektivität, für eine weitere theoretische Radikalisierung und eine Konflikt-Eskalation, die dem Protest zu einer kurzfristigen Massenbasis[47] verhalfen und der radikalen Minderheit des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) die Mei-

[46] Diese Verunsicherung hat auch außenpolitische Ursachen. So führte das amerikanische Eingreifen im Vietnam-Krieg zu heftigen Protesten und ließ den amerikanischen Mythos vor allem bei der jüngeren Generation schnell verblassen. Durch ihre Unterstützung der amerikanischen Politik geriet auch die Bundesregierung verstärkt in die Kritik. (Lindner, 95; Thränhardt, 169-170) Tiefe Verunsicherung löste auch der international fortschreitende Entspannungsprozess zwischen den Supermächten aus, dem sich die Bundesregierung bis 1969 aus deutschlandpolitischen Gründen nicht oder nur sehr zögerlich anschließen wollte.

[47] Nach *Lindner* kann das Verhältnis von teilnehmenden Sympathisanten, emotional Entrüsteten und theoriebegleiteten Agitatoren mit 100:10:1 beschrieben werden. (Lindner, 185)

nungsführerschaft brachten. (Röhrich 1983, 205+213; Lindner, 94-106; Rolke, 248; Bauß, 288; Schlicht, 219; Langguth, 35-36)

Allgemein wird die Studentenbewegung in zwei Gruppierungen unterteilt, von denen die eine Gruppe als gewaltbereit und intolerant charakterisiert wird, während die zweite sich eher durch Sanftmut, Passivität und Friedfertigkeit auszeichnet (Hippie-Bewegung). Dieser Unterscheidung entsprechend lassen sich auch zwei verschiedene Protestdimensionen feststellen. So stand der reflektiert-asketischen Dimension, theoretisch-wissenschaftlich orientiert und organisatorisch durchgeplant, eine kulturelle, sinnlich-hedonistische Dimension gegenüber, die eher als ungeordnet und vorpolitisch-kulturell beschrieben wird. Dementsprechend gab es neben der Bekämpfung des spätkapitalistischen Systems mit der Selbstveränderung der Akteure zu emanzipierten Individuen eine zweite grundlegende Zielperspektive, die sich aber langfristig nicht mit der ersten verbinden ließ. Auch auf strategischer Ebene gibt es Entsprechungen, hier kann der Gegensatz zwischen dem ılangen Marsch durch die Institutionen„ und dem Aufbau eines Gegenmilieus gesehen werden. Insofern kann das uneinheitliche und widersprüchliche Bild der Studentenbewegung nicht verwundern. Der theoretische Begründungszwang, der selbst kleinste Aktionen mit Bedeutsamkeit überfrachtete, kann genauso als Charakteristikum gesehen werden wie die Neigung zum Aktivismus und zur Spontaneität. Disziplinierte, planmäßige Aktionen unter revolutionstaktischen Regeln standen verselbständigte, lustbetonte anarchisch-subkulturelle Aktionen gegenüber. [48] Verbissene Ernsthaftigkeit und elaborierte, sozialwissen-

[48] Dieser Gegensatz lässt sich sogar innerhalb des SDS feststellen: während der Bundesverband in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) eine straff organisierte Kongresspolitik anstrebte, bevorzugte der Berliner Verband des SDS direkte Aktionen nach amerikanischen Vorbild und strebte eine Verbindung

schaftlich-marxistische Sprachdistanzierung (Ideologiesprache) gehörten genauso zu dem Bild der Bewegung wie eine krasse Emotionalität und der Einsatz einer Provokations- und Kampfsprache (mit Anleihen aus der Fäkalsprache). Dementsprechend kann die Studentenbewegung sowohl als revolutionäre Bewegung wie auch als ıdionysische Revolte„, ıProvokationsrevue„, ıLebensstilrevolte„ oder als ıSelbsterfahrungsexperiment„ bezeichnet werden. (Ellwein, 20; Lindner, 127-172; Rolke, 275+291; Bauß, 302+332ff; Thränhardt, 171; Langguth, 65; Baring, 85-88; Brand, 71; Schneider 1993a, 30; Schneider 1993b, 74-75)

Die Studentenbewegung wurde von den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen dominiert, als theoretische Basis dienten idealistische marxistische Frühschriften und Werke der Frankfurter Schule. Obwohl von den Studenten zunächst verehrt, spielten die prominenten Vertreter der Kritischen Theorie nicht die von vielen erhoffte Rolle. *Theodor W. Adorno* zog sich verbittert zurück, *Max Horkheimer* verbot eine Neuauflage seiner Schriften aus Furcht vor politischen Fehlinterpretationen, *Jürgen Habermas* entwickelte sich trotz erkennbarer Sympathien zu einem der schlagkräftigsten Kritiker der Bewegung. Die große Ausnahme war *Herbert Marcuse*, der zum unbestrittenen Vordenker der Bewegung wurde. Er war der einzige Vertreter der Frankfurter Schule, der in seinen Schriften auch konkrete Handlungsperspektiven durchscheinen ließ. Seine mit Blick auf die amerikanischen Verhältnisse entwickelte Randgruppentheorie billigte den Gruppen der Geächteten, Außenseiter, Ausgebeuteten und Verfolgten eine revolutionäre Rolle außerhalb des demokratischen Prozesses zu. Mit seiner Forderung, die Verbindung zwischen individueller Triebkultur und den gesellschaftli-

---

von unkonventionellen Demonstrationstechniken und gegenkulturellem Protest an. (Brand, 64-65)

chen Zwängen zu zerschlagen, bot *Marcuse* den Studenten eine populäre Heilslehre für eine aggressionsfreie und regressionslose Gesellschaft. Dieser Lehre zufolge fühlt sich das durch ein autoritäres System unterdrückte Individuum aufgrund seines falschen Bewusstseins dennoch wohl, da Konsumangebote, Luxus und vorgetäuschte (ırepressive„) Toleranz es manipulieren und es ihm unmöglich machen, seine ıechten„ Bedürfnisse von ıfalschen„ menschlichen Bedürfnissen zu unterscheiden. Der Weg zu einer neuen libidinösen Moral und zur Rehabilitation der menschlichen Gelüste sei nur durch Aufklärung, Kaderbildung und eine vorübergehende erzieherische Diktatur zu leisten. Doch auch mit Hilfe seiner Schriften und Vorträge gelang es nicht, die Defizite in der Theorieentwicklung zu beheben, auch die Vertreter des SDS schafften es nicht, aus einer voluntaristischen Ideologie ein konkretes alternatives Gesellschaftsmodell und eine langfristige und realisierbare Umsetzungsstrategie zu entwickeln. Trotz seiner großen Beliebtheit hat auch *Marcuse* die in ihn gesetzten Erwartungen letztlich enttäuscht. Besonders schmerzlich mussten von den Studenten seine Äußerungen empfunden werden, die ihnen den Status einer unterdrückten Minderheit und damit die revolutionäre Rolle im Sinne der Randgruppentheorie absprachen. Der unklare Gewaltbegriff zeugt ebenso von *Marcuses* Ratlosigkeit wie seine Hilflosigkeit gegenüber der Frage, wie denn der Wirkungskreis zu durchbrechen sei, wonach neue Bedürfnisse nur durch die Abschaffung der Mechanismen zur Reproduktion alter Bedürfnisse erreichbar seien, diese Mechanismen aber wiederum nur abgeschafft werden könnten, wenn ein Bedürfnis nach ihrer Abschaffung erzeugt werde. Die Forderung nach einer Erziehungsdiktatur entsprach kaum den antiautoritären Vorstellungen der Studenten, und auch sein mit Pathos proklamierter Kampf zur Befreiung der Dritten Welt beantwortete nicht die Frage, was denn in der westlichen Welt zu tun sei. Die Folge der theoretischen Defizite und Ent-

täuschungen war eine ideologische Regression, in deren Gefolge die kritische und konstruktive Interpretation des Marxismus von einer Rückkehr in orthodoxe Rezeptionen und stalinistische Verhaltensweisen abgelöst wurde. (Deuerlein, 104-105; Lindner, 120+147+245; Korte, 49-52; Thränhardt, 172; Wiggershaus, 676-705*)*

Viele Negativurteile über die Studentenbewegung stützen sich auf eine Kritik an ihren theoretischen Grundlagen. In scharfer Form kritisieren *Winfried Schlaffke* und *Franz Schneider* den Mao-Kult, den sie als Indiz für eine ıerschreckende politische Dummheit„ bewerten. Die unkritische und unreflektierte Rezeption offizieller chinesischer Dokumente und Informationen führe die ıMär von den Achtundsechzigern als kritischer Generation ad absurdum„, die ıBlamage der unkritischen Mao-Verehrung„ sei von der Bewegung nie wirklich eingestanden worden. (Schlaffke/Schneider, 82ff) *Jürgen Habermas* warf der Studentenbewegung vor, ihre theoretischen Bemühungen ıeilfertig„ den Anforderungen einer ıAd-hoc-Praxis„ zu unterwerfen. Seine Analyse der verschiedenen Rechtfertigungsansätze der Studentenbewegung fiel dementsprechend schonungslos aus (Habermas, 18-28):

- Die Heranziehung der Imperialismustheorie vor allem mit Blick auf den Vietnamkrieg habe zu dem diffusen und völlig abwegigen Versuch geführt, den eigenen Protest in einen Globalzusammenhang einzuordnen, in eine welthistorische Einheit des Widerstandes gegen den Kapitalismus.
- Neoanarchistische Orientierungen hätten demgegenüber dazu geführt, systemveränderndes Konfliktpotential grundsätzlich unterhalb der Ebene der ıApparate„ zu suchen. Statt einer Organisation von Gruppenkonflikten habe man eine Aktivierung vieler Einzelner angestrebt. Damit habe der Be-

wegung jedoch die klare Zielgruppenperspektive für ihre Aufklärungsaktivitäten gefehlt, statt ökonomischer und sozialer Konfliktzonen seien nun psychologische Konflikte in den Vordergrund gerückt. Auf dieser Basis, so Habermas, sei jedoch das politische System nicht ernsthaft in Bedrängnis zu bringen.

- Auch dem kulturrevolutionären Rechtfertigungsansatz kann *Habermas* wenig Überzeugungskraft abgewinnen. Die Kritik am affirmativen Charakter der bürgerlichen Kultur sei durch die pauschale und undifferenzierte Forderung nach einer Aufhebung der Kultur ad absurdum geführt worden. Diese esoterische Kulturkritik sei letztlich von ästhetischer Resignation gegenüber einer unaufhaltsamen Kommerzialisierung der Kunst geprägt und dementsprechend wenig wirksam gewesen.

Mit dieser Analyse untermauerte *Habermas* seinen Vorwurf gegenüber vorsätzlichen Irrationalismen, die das aufgeklärte Handeln abgelöst hätten und damit der Studentenbewegung einen Charakter der Selbstbefriedigung gegeben hätten, der sie von zweckrationalen Erfolgskriterien unabhängig gemacht hätte.[49] Für die publizistische Verstärkung und Fortpflanzung vor allem der kulturrevolutionären Anstöße macht *Habermas* eine Gruppe von Journalisten, Künstlern, Literaten, Verlegern und Lektoren verantwortlich, die aus relativer

[49] Hinter dieser Kritik steht ein grundlegender Interessengegensatz zwischen *Habermas* und den aktivsten Teilen der Studentenschaft: während die Studenten die Politisierung der Öffentlichkeit in den Dienst eines gewaltsamen antikapitalistischen Umsturzes stellen wollen, steht die Politisierung bei *Habermas* im aufklärerischen Dienste einer umfassenden Rationalisierung und kommunikativen Verflüssigung mit dem Ziel, durch Druck von unten die innerorganisatorische Demokratie bei Parteien, Gewerkschaften und Verbänden zu stärken und die kritische Funktion der Massenmedien zu unterstützen. (Wiggershaus, 699)

Entfernung von primären Erfahrungen heraus der Studentenbewegung gegenüber ıabstrakte Bewunderung„ und ızuweilen aufgeregte Solidarisierung„ hervorgebracht hätten. Die ıteilweise merkwürdigen Einschätzungen und Fehleinschätzungen„ dieser Gruppe lassen für *Habermas* die Schlussfolgerung zu, dass hier eine ıwissenschaftsferne, romantische Abwehrgebärde einer in ihren Funktionen sich bedroht fühlenden humanistischen Intelligenz„ vorliege. (Habermas, 39-40)

Der von *Habermas* angesprochene Mangel an Rationalität und Realitätsbezug spiegelt sich auch in der kritischen Einschätzung der Studentenbewegung durch *Werner Lindner* wider. Die Verwechselung von Symbolik und Realität habe die Bewegung glauben lassen, die eher virtuellen Machtverschiebungen seien erste konkrete Schritte zur Systemüberwindung. Auch *Lindner* kritisiert den nachlassenden Aufklärungsanspruch, verweist aber in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Medien. Das bisweilen recht enge, wenn auch ambivalente Zusammenspiel von Massenmedien und Studentenbewegung sei von einem wechselseitigen Inszenierungsbedürfnis geprägt gewesen, das zu einer zunehmenden Orientierung an mediengerechten Aktionen geführt habe. (Lindner, 175+232-240) *Hermann Rudolph* verweist in seiner kritischen Einschätzung auf die problematische Maßlosigkeit der Umwälzungsträume, hinter der letztlich auch eine Mentalität steht, die von ungebrochenem Wirtschaftswachstum und weiterer Wohlstandssteigerung ausgeht. Mit der totalen Politisierung habe die Bewegung jedoch selbst die Grundlagen des Modernisierungsprozesses erschüttert, indem sie den erforderlichen politischen Reformen zugunsten einer Erweiterung politischer Handlungsspielräume und politischer Partizipation revolutionäre und totalitäre Ideen gegenüberstellte. Letztlich hätten sich in der Protestbewegung die problematischen Seiten der Modernisierung verdeutlicht,

sofern man den Protest als Reaktion auf Unsicherheiten durch den Abbau halt- und orientierungsliefernder Strukturen interpretiert. (Rudolph 1985, 196-208) In die gleiche Richtung geht *Christoph Kleßmanns* Kritik, der der Bewegung ıüberraschende Defizite„ attestiert und in diesem Zusammenhang auf das fehlende Bewusstsein für die Ambivalenz des Fortschritts hinweist. Auffallend sei auch, dass der Bereich der Frauenemanzipation vernachlässigt wurde. Letztlich sollte die kulturrevolutionäre Bedeutung der Studentenbewegung nicht überschätzt werden, ihr sei vielmehr eher eine Verstärkerfunktion für schon vorhandene Tendenzen zuzusprechen. (Kleßmann, 99-101)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gründe für das Scheitern der Studentenbewegung sowohl auf theoretischer wie auf praktischer Basis gefunden werden können. Langfristig verlor die Bewegung den (ideologischen) Rückhalt durch die Gesellschaftswissenschaften, die ihrerseits unter den Druck von Ökonomisierung und Effizienzpostulaten gerieten und zunehmende Forderungen nach unmittelbarer Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse abzuwehren hatten. (Lindner, 245) Ohne eine tragfähige ideologische Grundlage konnte jedoch die Masse der Sympathisanten und Mitläufer nicht langfristig motiviert werden, auch die Taktik des SDS, populäre Forderungen aufzustellen und begrenzte Regelverletzungen durchzuführen und dabei auch sinnlose Aktionen zu unterstützen, kam nicht als langfristige Strategie zum Tragen und konnte den Zerfall des verbleibenden aktiven Teils in viele extrem unterschiedliche und bedeutungslose Kleingruppen nicht verhindern. (Langguth, 66-70; Brand, 67-71) Auch die Taktik, die Anhänger durch eine Eskalation der Gewalt zu binden, misslang. Nach *Arnulf Barings* Ansicht zerbrach die Studentenbewegung vielmehr am langsamen Übergang

von der spontanen zur organisierten Gewalt.[50] (Baring, 84+378) Es gelang nicht, die Isolation zu überwinden und ein Bündnis mit der Arbeiterschaft zu realisieren. Das ausgeprägte Avantgarde-Selbstverständnis fand sich in einer Vorstellung wieder, derzufolge militante Intellektuelle an Stelle der Arbeiterklasse handeln müssten. Mit der wachsenden Verselbständigung der militanten Aktionen wurde eine Verbindung zur Arbeiterschaft immer mehr negiert, das Verhalten ultralinker Studenten schwächte nachhaltig die Verbindungen zur SPD und den Gewerkschaften. (Bauß, 106-107+163)

Das Scheitern einer Verbindung zur Arbeiterschaft liegt letztlich in dem engen räumlichen Bezugspunkt und der ausgesprochen schmalen und selektiven Rekrutierungsbasis der Studentenbewegung (Rucht, 319), *Kleßmann* spricht in diesem Zusammenhang von einem ıprivilegierten Protest„:

> ıStudenten, Oberschüler, Intellektuelle und Künstler waren privilegiert als Angehörige der Mittelschicht gegenüber der Arbeiterschaft, als Jugendliche mit Ǵverlängerter Jugendì gegenüber den Erwachsenen und den Gleichaltrigen im Berufsleben und als Intellektuelle mit besonderen Informations- und Bildungsmöglichkeiten.„ (Kleßmann, 93)

Die bürgerliche Konditionierung der Studentenproteste zeigt sich für *Werner Lindner* in einer Einstellung, in der die Ernsthaftigkeit existentieller Fragen sich noch nicht auf die Lebensgestaltung durchgeschlagen hat und ein Probehandeln noch gefahrlos möglich scheint. Mit dem Modell der ırelativen Deprivation„ lässt sich einerseits die Ursache für die studentische Unzufriedenheit erklären wie auch die relative Erfolglosigkeit, sie in anderen Bevölkerungsteilen zu mobili-

[50] Die hiermit verbundene Entgrenzung des Gewaltbegriffs wurde mit Hilfe des Begriffs der ıstrukturellen Gewalt„ legitimiert. Er umfasst alle Zwänge, die die Selbstverwirklichung des Menschen verhindern. (Hertel, 193)

sieren. Ihm zufolge sind Widerstand und Protest eher von Bevölkerungsgruppen zu erwarten, die eine relativ gute ökonomische, rechtliche und soziale Ausgangsposition haben. Gerade dort, wo bereits zahlreiche Rechte und Privilegien vorhanden sind, werden schon geringe Einbußen als starke Deprivation (Verlust, Beraubung) empfunden. (Lindner, 141-145)

Dem ıgroßen Scheitern„ stehen jedoch viele kleine Erfolge gegenüber, die mit der Formel einer ıBefreiung des Bewusstseins„ charakterisiert werden können und die sich eher langfristig auswirkten. (Lindner, 9; Bauß, 313; Rucht, 320) In der liberaleren, partizipatorischeren und reformoffeneren politischen Kultur kann auch eine Frucht der Studentenbewegung gesehen werden, da sie die gesellschaftliche Demokratisierung befördert, die wissenschaftliche Diskussion beeinflusst, neue Entwicklungen im Parteiensystem vorbereitet und die Durchsetzung einer sozialliberalen Politikvariante erleichtert hat. Darüber hinaus sind Langzeitwirkungen der Studentenbewegung im unverkrampfteren Umgang mit Autoritäten, im Zurückdrängen eines plumpen Antikommunismus oder in der gestiegenen Sensibilität für die Widersprüche zwischen demokratischen Idealen und politischer Praxis erkennbar, auch die Liberalisierung der Sexualmoral und eine generelle Flexibilisierung der Verhaltensnormen gehen auf das Konto der Studentenbewegung. Gerade dieser relative Erfolg hat jedoch die Spaltungstendenzen begünstigt: während die Traditionalisten zur Gründung von K-Gruppen übergingen, neigten die Antiautoritären zum Ausbau von Subkulturen und Sozialexperimenten, sofern sie nicht einen passiven Rückzug in Drogenszenen und Sekten antraten. (Rolke, 291-301; Rucht, 320; Brand, 71-74)

> ıDie Protestbewegung ist tot. Allerdings gibt es zahlreiche Nachfolgeorganisationen, deren Existenz nur vor dem Hintergrund der Protestrevolte verständlich ist. Die Protestbewegung war in erster Linie eine negative Gemeinschaft,

die sich lediglich in der Ablehnung des Bestehenden einig wusste.„ (Langguth, 323)

Das relative Scheitern der Studentenbewegung war jedoch keinesfalls das Ende der Protestbewegungen, vielmehr kann in ihnen ein kontinuierlicher Prozess gesehen werden, der in der Bundesrepublik stets präsent war. Obwohl der sozialliberalen Regierung zunächst eine weitgehende Integration des Protestpotentials in die Reformpolitik gelang, konnte man schon in den frühen 1970er Jahren wieder von neuen sozialen Bewegungen sprechen. Ein neues Konfliktfeld entstand durch die anwachsende Bürokratisierung von Politik und Verwaltung, im Zeitalter einer allgemeinen Planungseuphorie war man dort nicht bereit, die gewachsenen Partizipationswünsche der Bevölkerung ernsthaft zu berücksichtigen. Die nun entstehenden lokalen Bürgerinitiativen stellten jedoch statt gesellschaftlicher Umwälzungen pragmatische und überschaubare Einzelvorhaben in den Vordergrund und verbanden somit abstrakte gesellschaftliche Zielvorstellungen mit existentiellen Fragen der subjektiven Lebenswelt. Aus diesen Einzelinitiativen entstanden allmählich größere Zusammenschlüsse, von denen vor allem die Umweltschutzbewegung (BBU = Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz) große Bedeutung erlangte. Die Alternativbewegung konkretisierte ihr Ideal einer authentischen Lebensführung in einer Projekt-Kultur, für die als Beispiele die Kinderladenbewegung, die Jugendzentrumsbewegung, die Stadtteilarbeit oder Handwerkskollektive genannt seien. Im Unterschied zur Studentenbewegung waren die neuen sozialen Bewegungen weit weniger gesellschaftlich isoliert, begrenzte Konfrontation und Kooperation mit den progressiven Eliten des Systems führten vielmehr zu einer kritisch-kooperativen Konkurrentenbeziehung.

Die neuen sozialen Bewegungen setzten ihre Kritik nun an den problematischen Folgen von Modernisierung und Technokratisierung an,

indem auf die Grenzen des industriellen Wachstums, die Umweltschäden oder die Überlastung des Subjekts verwiesen wurde. Neu waren die Ablehnung eines Avantgarde- oder Stellvertreteranspruchs, das Prinzip der Dezentralität und die anti-hierarchische Organisation. Auf lange Sicht entstanden hier die Umrisse eines neuen Gesellschaftsmodells, das das etablierte politische System kaum weniger herausforderte als vorher die Studentenbewegung:

- Das Verhältnis zur menschlichen Natur, vor allem zu Sinnlichkeit und Spiritualität wurde neu bestimmt und führte zu einer Betonung hedonistischer Werte und ganzheitlicher Denk- und Erfahrungsweisen. Die Trennung des Öffentlichen und des Privaten verlor dabei seine frühere Bedeutung.
- Das Verhältnis zur Natur erhielt größere Wertschätzung und führte zur Forderung nach einem Einsatz ımittlerer„ Technologien.
- Das Primat des Wirtschaftswachstums wurde massiv in Frage gestellt, die Großindustrie mit dem Modell einer dezentralen Produktion und regionalen Selbstversorgung konfrontiert.
- Die Forderungen nach erweiterter gesellschaftlicher Selbstbestimmung konkretisierten sich in der Gegenüberstellung von Basisdemokratie und Bürokratisierung.
- Der Leistungs- und Konsumgesellschaft wurde die konkurrenz- und hierarchiefreie Solidargemeinschaft, das Modell der genossenschaftlichen Selbsthilfe, der kleinen sozialen Netze und des kommunikativen Lebens gegenübergestellt.

(Schmollinger/Müller, 53-68; Rolke, 315-318+366-390; Rucht, 323-325; Brand, 79-82+246-255)

2.1.8 Politischer Kulturwechsel[51]

Der Wandel in der politischen Kultur der Bundesrepublik ist ohne die im vorigen Kapitel beschriebenen Protestbewegungen nicht erklärbar. Dabei kann im Vergleich zu anderen westlichen Ländern in dem neuen Verständnis von Politik als konflikthaftem Prozess, in der Zunahme der Legitimität außerparlamentarischer und plebiszitärer Aktivitäten oder in den gestiegenen Toleranzräumen gegenüber unkonventionellem politischen Verhalten ein nachholender Normalisierungsprozess gesehen werden. (Rucht, 333-334)

Dieser grundlegende Wechsel in den politischen Einstellungen der Westdeutschen war für einige Beobachter der Nachkriegssituation keineswegs selbstverständlich und wurde sogar mit Überraschung zur Kenntnis genommen. Die weit verbreitete politische Apathie in der Nachkriegszeit war gekennzeichnet von Müdigkeit, Hilflosigkeit und Angst vor neuen ideologischen Verstrickungen. Diese ıOhne-mich-Haltung„ als wesentlicher Bestandteil der politischen Kultur brachte es mit sich, dass die Mehrheit der Deutschen nur als ıformale Demokraten„ bezeichnet werden konnte. Die politischen Einstellungen waren von einem weit verbreiteten Homogenitäts-

[51] Mit dem Begriff der Politischen Kultur soll das Ambiente eines politischen Systems erfasst werden, seine Einbettung in einen Kontext von politischen Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen. (Röhrich 1983, 10) Die Erforschung der politischen Kultur kann sich auf das politische Bewusstsein, auf das Verhältnis einer Gesellschaft gegenüber der politischen Führung bzw. den politischen Institutionen erstrecken. Gemessen werden kann beispielsweise der politische Informationsstand, der Grad politischer Anteilnahme und Interesses, der Grad der Gefühlsbindung an das politische System oder Formen politischer Sozialisation. (Hochstein, 277)

bedürfnis bzw. einer Konfliktscheu und einer mangelhaften Ambiguitätstoleranz[52] geprägt. In den 1960er Jahren wuchs die Distanz zu diesem ıselbstgenügsamen Konformismus„, vor allem die Spiegel-Affäre 1962 bewirkte in intellektuellen Kreisen zunehmende Kritik an einem konservativen Staatsverständnis. Obrigkeitsstaatliches Denken wurde nun in zunehmendem Maße von demokratischem Denken abgelöst, von Forderungen nach mehr Transparenz und Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen. Ein neuer Politiker-Typus löste den älteren Honoratiorentypus ab und verstand Politik-Machen nicht nur als geschicktes Reagieren auf Probleme, sondern als aktiven Gestaltungsprozess. Wie stark bei dieser Entwicklung ein wirklicher Einstellungswechsel zum Tragen kam, muss angesichts der These, derzufolge die Zunahme demokratischer Einstellungen vor allem generationenspezifisch differenziert bei den Jüngeren zu finden ist, mit Vorsicht gesehen werden. (Rudolph 1990, 148; Rudolph 1985, 167+171; Ellwein, 38; Thränhardt, 149; Hochstein, 257+288; Greiffenhagen 1984, 60-66; Röhrich 1988, 60-63+70-74; Bracher 1984, 9)

Die wachsende Neigung zu ideologischen Erklärungen führte zu einer spürbaren Entwertung eines pragmatischen Politik-Begriffs, das zunehmende Auseinanderklaffen von praktischer Politik und öffentlichem Politik-Interesse barg in sich die Gefahr einer Politisierung der Bevölkerung an der Politik vorbei. So stellten Kritiker eine moralische Überhöhung und Rigorosität in der Politik fest und sahen das Problem eines sentimentalen und idyllisierenden Politikverständnisses. Das politische Feld der Reformära war also gespalten,

[52] Dieser der Psychologie entnommene Begriff beinhaltet nach *Martin Greiffenhagen* ıdas Ertragen widersprüchlicher Aspekte mit dem Ziel, nach Prüfung zu einem Urteil zu kommen, das diese Widersprüchlichkeit unter Umständen enthält„. (Greiffenhagen 1984, 66)

die symbolische Politik gewann an Bedeutung und ließ kaum noch eine Verbindung zur praktisch möglichen und zu verwirklichenden Politik zu. So verdeckte beispielweise die ausgesprochen emotional geführte Debatte um die Notstandsgesetze die durchaus erfolgreichen Reformen der Großen Koalition. Auch gesellschaftliche Institutionen wie etwa die Kirche hatten mit einer fast schizophrenen Erwartungshaltung zu kämpfen: einerseits wurden Angebote zur ethischen und politischen Orientierung erwartet, andererseits solche Versuche gerne lautstark als unzulässige Einmischungen in die persönliche Lebensgestaltung zurückgewiesen. (Rudolph 1990, 151; Rudolph 1985, 178+219-230; W. Jäger, 87+94; Bracher 1986, 366+384; Thränhardt, 159; Maier 1989, 169)

Es soll nicht verschwiegen werden, dass die demokratischen Veränderungen in der politischen Kultur in den 1970er Jahren auch Rückschläge erfuhren. So hat der Terrorismus dafür gesorgt, dass die liberale Innenpolitik zunehmend von ordnungspolitischen und polizeilichen Maßnahmen durchbrochen wurde. Eine regelrechte Terrorismushysterie führte u.a. dazu, dass in der Öffentlichkeit wieder über die Einführung der Todesstrafe diskutiert wurde. Neben der zunehmenden Reformmüdigkeit war es auch ein wachsendes Klima des Misstrauens, das linksstehende Intellektuelle in Misskredit brachte. Sichtbarsten Ausdruck fand dieses Misstrauen im sogenannten ıRadikalenerlass„ von 1972, der alle Bewerber im Öffentlichen Dienst einer Regelanfrage beim Verfassungsschutz unterwarf. Ganz offensichtlich war mit der wachsenden internationalen Entspannung zugleich das Bedürfnis nach innerer Abgrenzung gegenüber der Linken gewachsen. Ohne diesen seinerzeit heftig umstrittenen Erlass abschließend beurteilen zu wollen, muss doch aus der heutigen Distanz heraus kritisch gefragt werden, ob der Schaden für das politische Klima seinerzeit nicht größer war als der potentielle

Nutzen, zumal aus Sicht vieler Kritiker das gültige Disziplinarrecht ausgereicht hätte, wirkliche Verfassungsfeinde von sensiblen Staatsämtern fernzuhalten. (Fülberth, 83; Glaser 1989a, 303-304)

Die politische Polarisierung in den 1960er und 1970er Jahren hat zu einer beträchtlichen Aktivierung von Wählern geführt, das Verhältnis zu den Parteien war aber eher von affektiver Identifikation als von programmatischer Übereinstimmung gekennzeichnet. Die Parteien konnten sich zwar über hohe Mitgliederzuwächse freuen, die Zahl der tatsächlich politisch Aktiven dürfte aber nur in sehr geringem Maße gestiegen sein[53]. Immerhin sahen sich die Parteien zu einer Modernisierung ihrer Parteiorganisationen veranlasst, was auch dem Ausbau der innerparteilichen Demokratie und der Belebung der innerparteilichen Diskussionen förderlich war. (Rupp, 165; Ellwein, 65+100; Schmollinger/Müller, 39+59; Röhrich 1988, 105)

2.1.9 Theorieboom und Irrationalismen

Die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der 1960er und frühen 1970er Jahre wurden von einem recht plötzlichen Aufstieg linker Ideologien begleitet. Gerade wegen seiner konsequenten Tabuisierung und Verfemung hatte das rasche Anwachsen kommunistischer Äußerungen in der Öffentlichkeit eine spektakuläre und provozierende Wirkung. Aufgrund fehlender demokratischer Traditionen hatten es die politischen Eliten der Bundesrepublik versäumt, vor allem den jüngeren Bundesbürgern Wertorientierungen zu vermitteln, in denen die Grundprinzipien eines demokratischen, pluralistischen Gesellschaftsmodells enthalten waren. In diesem Vakuum

[53] Nach *Thomas Ellwein* kann das Verhältnis der Bevölkerung zur Politik mit Hilfe folgender Anteile beschrieben werden: 15 % Aktive, 35 % Interessierte, 50 % Apathische. (Ellwein, 101)

wirkte der Marxismus als in sich geschlossenes Wertesystem ausgesprochen attraktiv, zumal er zu den aktuellen Problemen anscheinend klare und plausible Antworten gab und nur wenige Bundespolitiker ihm argumentativ gewachsen waren. Hinzu kam, dass es linken Theoretikern gelang, offensichtliche Widersprüche zwischen der marxistischen Theorie und der Wirklichkeit durch eine Transformation der Lehre zu entschärfen. So sorgte beispielsweise die Transformation der kommunistischen Verelendungstheorie in eine Überflusstheorie dafür, dass kommunistische Überzeugungen auch auf eine Wohlstandsgesellschaft übertragbar schienen.[54] (Ellwein, 18+61; Langguth, 32-34; Hildebrand, 421)

Für viel öffentliches Aufsehen sorgten auch die Ergebnisse der einsetzenden Erforschung der nationalsozialistischen Vergangenheit. Viel Erregung löste vor allem die Kontinuitätstheorie aus, da sie in der Geschichte des deutschen Nationalstaats seit 1871 konsequent eine kontinuierliche und unvermeidliche Entwicklung zum Nationalsozialismus sah und sogar die Bundesrepublik in diese Kontinuität mit einbezog.[55] Mit dieser Theorie konnten viele noch wirksame Traditionen als präfaschistisch kritisiert bzw. diffamiert werden. Vor diesem Hintergrund erwies sich der Antifaschismus nicht nur als wirksames Integrationsmittel der politischen Linken, sondern zugleich auch als effektive ideologische Waffe gegen politische

[54] So wurde von Vertretern der neuen Linken die These vertreten, dass gerade durch die Erscheinungen der modernen Industriegesellschaft eine Verelendung weiter Teile der Bevölkerung stattgefunden habe, allerdings weniger in materieller Hinsicht als vielmehr mit Blick auf eine Unfähigkeit zur ıSelbstbestimmung„. (Langguth, 34)

[55] Die Debatte um eine (negative) Kontinuität in der deutschen Geschichte wurde vor allem durch *Fritz Fischers* 1961 erschienene Veröffentlichung mit dem Titel ıGriff nach der Weltmacht„ ausgelöst, mit der er Deutschland die Hauptschuld am Ausbruch des Ersten Weltkriegs zuwies und diese Kriegsentscheidung in gesellschaftliche und politische Strukturen einbettete, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen.

Gegner, denen eine erfolgreiche Verteidigung nicht zuletzt auch wegen der persönlichen Verstrickungen mit der Zeit des Dritten Reiches schwer fiel. (Ellwein, 61; Bracher 1984, 11; Hildebrand, 424-425)

Mit dem Beginn der Reformpolitik und ihrem Versuch, die Politik auf eine langfristige und koordinierte Planung gesellschaftlicher Entwicklungen umzustellen, entstand ein nie zuvor da gewesener wissenschaftlicher Beratungsbedarf seitens der Politik. Das hohe Prestige der Wissenschaften drückte sich auch im zügigen Ausbau des Hochschulwesens und in der massiven Aufstockung des wissenschaftlichen Personals aus, in dessen Gefolge die Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen deutlich zunahm. Eine besondere Aufwertung erfuhren dabei die Geisteswissenschaften, vor allem die Soziologie konnte als neue ıBewusstseinsführungswissenschaft„ besondere Popularität erlangen. Allerdings kam es dabei innerhalb der Soziologie zu harten Auseinandersetzungen zwischen empirischen und kulturphilosophischen Richtungen, die schließlich mit einem Sieg der ıkulturkritischen Avantgardisten„ über die ıempirischen Traditionalisten„ endete.[56] (Glaser 1986, 191-195; W. Jäger, 133; Zundel, 33)

Ihnen lag die von der sogenannten ıFrankfurter Schule„ entwickelte ıKritische Theorie der Gesellschaft„ zugrunde, die für manche ausländische Beobachter als wichtigste sozialtheoretische Denkrichtung in der Bundesrepublik gilt. Dem eigenen Selbstverständnis

[56] Auch innerhalb dieser Richtung gab es unterschiedliche Gruppierungen. So stand der Frankfurter Gruppe um *Adorno* und *Habermas* mit ihrer Zurückhaltung gegenüber konkreten Weisungen an die Praxis eine Marburger Gruppe um *Wolfgang Abendroth* gegenüber, die eher orthodox-marxistisch orientiert sich mit der politischen Praxis der Arbeiterbewegung verbunden fühlte. (Korte, 46-47)

nach als Integration aller Sozial- und Geisteswissenschaften angelegt, sollte sich diese Richtung der Sozialforschung nach den Vorstellungen *Max Horkheimers* (1932) um drei Forschungskomplexe kümmern:

- um die Untersuchung der Beziehungen von ımaterieller„ und ıgeistiger„ Kultur, von ökonomischer Basis und kulturellen Bewusstseinsformen,
- um eine Verbindung von sozioökonomischen Strukturen und den sozialpsychologischen Dispositionen der Massen,
- und um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kapitalismus im Zusammenhang mit totalitären Gesellschaftsformen.

Unter dem Eindruck der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs wandelte sich dieses ursprüngliche Interesse an einer sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnose hin zu einer negativen Geschichtsphilosophie, die sich unter dem Schlagwort einer ıDialektik der Aufklärung„ einer aufklärerischen ıMetakritik„ zuwandte, um ımit Hilfe der Vernunft der Vernunftherrschaft Einhalt [zu] gebieten, ohne dadurch Vernunft aufzugeben„. Obwohl die ıKritische Theorie„ beispielsweise mit ihren Untersuchungen zur spätbürgerlichen und affirmativen Kulturpraxis oder zum autoritären Sozialcharakter ein großes Echo auslöste, blieb sie in politischer Hinsicht weitgehend wirkungslos, vielleicht weil ihr letztlich die zukunftsweisenden Utopien fehlten. (Glaser 1986, 203-206; Dubiel, 20-22, 25ff, 40ff)

Der Theorie- und Ideologieboom erlebte im Verlauf der 1970er Jahre einen spürbaren Rückgang. Angesichts der sichtbar werdenden Risiken und Schattenseiten des Fortschritts verloren die großen, wissenschaftslegitimierenden Rahmenerzählungen von der Fort-

schrittsgeschichte, vom spekulativen Geist und den Zielen der Bildung viel von ihrer Glaubwürdigkeit.

> „Die pluralistische, polyvalente Postmoderne durchkreuzt Totalität und damit die zum Totalitarismus neigenden Globalmodelle; sie beschränkt sich auf die ‚kleinen Erzählungen', die nicht in eine Hierarchie, geschweige denn in ein System gebracht werden. Anything goes. Solche Entzauberung systematischen Denkens als Folge der Entzauberung der Welt durch systematisches Denken (Bankrott des mechanistisch-rationalistischen Weltbildes), verbunden mit einer radikalen Subjektkritik, begreift sich als postmoderne Moral." (Glaser 1989a, 206)

Bedingt durch eine kritische Berichterstattung wuchs auch das Misstrauen gegenüber der Kompetenz von Experten, deren widersprüchliche Prognosen oft nicht die erwartete Präzision aufweisen konnten. Die erschöpfte Faszination an der Moderne, das Ende visionärer Entwürfe und utopischer Konzepte förderte Selbstzweifel und Selbstironie, die wachsenden Zweifel an der Vernunft führten bis zur Abdankung von der Vorstellung einer autonomen Persönlichkeit. Hier kam offensichtlich eine „Dialektik der Emanzipation" zum Tragen, der Befreiung aus dem Zustand der Abhängigkeit folgten neue Formen von Abhängigkeit und Unselbständigkeit. Aufklärerischen Vorstellungen von Mündigkeit, Willensstärke oder Charakterfestigkeit wurde eine neue Leibhaftigkeit des Menschen gegenübergestellt, die ihre Konkretion beispielsweise in psychologischer Selbstversenkung oder in der Betonung von Selbsterfahrung fand. Obwohl die aufkommenden Irrationalismen zunächst noch unterschätzt wurden, weisen doch Schlagworte wie New Age oder Fantasy[57] darauf hin, dass

[57] Unter diesem Schlagwort wurden in der Literatur phantasievolle Gegenwelten zur Realität erfunden. Die Mischung aus archaischen Mythen und High-Tech, von abergläubisch-einfachen wie technisch-raffinierten Elementen spiegelt zugleich das ambivalente Verhältnis zur Technik zwischen Faszination und Angst. (Glaser 1989a, 141-142)

diese Entwicklung spätestens in den 1980er Jahren bedeutsame kulturelle Ausprägungen erfuhr. (Twenhöfel, 183-185; Glaser 1989a, 122+132+156+206+213; Bracher 1986, 345; Hermand, 472-483)

2.1.10 Polarisierungen

Die Reformpolitik in der Bundesrepublik wurde zunächst von einem breiten Konsens in den politischen Parteien wie in der Bevölkerung getragen. So gab es abgesehen von der APO zunächst keine nennenswerten Widerstände gegen die Reformmaßnahmen der Großen Koalition. Mit dem Regierungswechsel von 1969 zerbrach dieser überparteiliche Reformkonsens, im extrem polarisierenden Wahlkampf von 1972 kam es zu einer Re-Ideologisierung der Parteien. Auch die Parteien selbst blieben von der wachsenden Konflikthaftigkeit in der Politik nicht verschont, nach dem großen Sieg von 1972 brachen beispielsweise in der SPD heftige Flügelkämpfe aus. Auch durch gesellschaftliche Institutionen zogen sich Risse, so standen sich beispielsweise in der Evangelischen Kirche sozial und politisch engagierte Christen der konservativen Gegenbewegung der Evangelikalen gegenüber. In der katholischen Kirche stieß das Drängen der Laien auf demokratische Strukturen und Mitspracherechte auf eine relativ kompromisslose römische Haltung und löste so Autoritätskrisen in der katholischen Amtskirche aus. Besondere Auswirkungen hatte die politische Polarisierung auf die Bildungspolitik, die Kompromissfähigkeit innerhalb der Kultusministerkonferenz ließ stark nach und brachte die Reformbemühungen im Bildungsbereich frühzeitig zum Erliegen. (Greschat, 112-113; Hollenstein, 146-147; Mayer-Tasch, 142; Borowsky 1987, 49; Schmollinger/Müller, 37; Langguth, 331; Becker, 334)

Der politischen Polarisierung entsprachen auf sozialpsychologischer Ebene die heftigen Auseinandersetzungen zwischen den jugendlichen Protestgruppierungen und den etablierten Teilen der bundesdeutschen Bevölkerung, die bei letzteren tiefgehende Verletzungen und Verbitterungen hinterließen. Die Spielräume für Liberalität und Toleranz verringerten sich, ein hohes Potential an Reizbarkeit entstand. Durch das enorm gewachsene Misstrauen und die Eskalation der Emotionen entstand eine ıLandschaft des Verdachts„, die das gesellschaftliche Klima auf lange Zeit belastete. Diese ıFlucht in die Verhärtung„ diente nicht zuletzt auch der Verdeckung der eigenen Ratlosigkeit. (Rudolph 1985, 146+156; Röhrich 1983, 212) Die ideologische und intellektuelle Deklassierung des Normalbürgers veranlassten ihn zu einem Rückzug aus der Öffentlichkeit.

> ıDenn die Intellektualisierung der politischen und öffentlichen Sprache machte ihn mundtot, und jene Mischung aus Ratlosigkeit, Sympathie und Anbiederung, die ihm die gewählten und nichtgewählten Vertreter der Bürger den Erscheinungen [den Demonstrationen, Gewalttätigkeiten...; d. Verf.] entgegenzubringen schienen, empfand er als Diskriminierung seiner moralischen Welt, an der er in allen Unsicherheiten festgehalten hatte.„ (Tenbruck, 304-305)

Die Folgen waren eine zunehmende ideologische Immunisierung, aber auch ein gefährliches Potential an aufgestautem und verborgenem Ärger. (305)

Eine markante Form fand diese Entwicklung in sprachlichen Polarisierungsprozessen. Die 1960er und 1970er Jahre waren von einer Entwicklung und Instrumentalisierung besonderer Sprachen geprägt. Die ıIdeologiesprache„ zeichnet sich nach *Schneider* durch eine ımanieristische„ Heranziehung von Sprachkomponenten des neuen Wissenschaftsjargons aus, dabei entstanden elitäre Mischungen aus marxistischen, soziologischen und psychoanalytischen Begriffen und schwer verständlichen Anglizismen (ıadorniertes Marcusisch„). Die-

se Sprache erlaubte nach *Schneiders* Einschätzung das Schwelgen in Abstraktionen, die Kaschierung inhaltlicher Plattheiten und ein Ausweichen gegenüber Konkretisierungen, die gegebenenfalls Beweisnöte und Denkfehler hätten aufzeigen könnten. Die ıProvokations- und Kampfsprache„ hingegen diente direkt oder indirekt der Gewalt-Eskalation und verwendete bevorzugt Elemente der Fäkal- und Sexualsprache. Dem wachsenden Bedürfnis nach politischer Abgrenzung entsprach eine hermetische Sprachdistanzierung: die herrschende Sprache wurde als Unterdrückungsmedium abgelehnt, und so sollte der Aufbau einer eigenen Sprache als Mittel gegen Herrschaft und Verleumdung dienen.[58] Nach Einschätzung von *Hugo Steger* kann für den Zeitraum von 1965 bis 1972/74 eine Entwicklung vom ısprachlichen Pluralismus zur Sprache der Entzweiung„ angenommen werden:

- bestimmte Begriffe treten hervor: *Konflikt, Konfliktstrategie,*
- andere Begriffe werden ersetzt: *Reform ⇒ Revolution, systemimmanente Kritik ⇒ systemsprengende Kritik,*
- die neue Sprache gibt sich betont kalt und provokativ,
- die Einhaltung bisher akzeptierter sprachlicher Angemessenheitsnormen wird verweigert,

[58] Ein Beispiel für die Instrumentalisierung kann in der Verwandlung der neuen *Sprache der Dialektik* aus dem Bereich der Kritischen Theorie in einen *Jargon der Dialektik* gesehen werden: ıDie Notwendigkeit der Negation und des Infragestellens wurde nicht mehr reflexiv auch auf die eigene Position bezogen, vielmehr die erworbene (erarbeitete) Artikulationsebene und -weise verabsolutiert und damit ideologisiert. Der 'Jargon der Dialektik' sollte dem Freund-Feind-Schema dienen und nichtgenehmen Diskurs abwürgen helfen. Linke Sprache hatte die faschistoiden Wesenszüge im anderen, im Establishment, zu entlarven und die eigene Gruppe als 'verschworene Gemeinschaft' zu formieren.„ [Hervorheb. im Text] (Glaser 1989a, 45)

- rationales Grundhandeln wird überformt von Emotionen und Aggressionen im Sprachgebrauch,
- in den Wissenschaften verbreitet sich ein übertriebener Terminologismus und Formalismus.

(Steger, 23-33; Thränhardt, 171; Schneider 1993b, 71-75)

2.1.11 Demokratische Kultur

Die besondere Wertschätzung, die der klassisch-humanistische und christliche Bildungskanon in der unmittelbaren Nachkriegszeit erfuhr, geriet mit der nachlassenden gesellschaftlichen und politischen Bedeutung des Bildungsbürgertums ins Wanken. Parallel dazu zeigte sich eine Krise der sogenannten Hochkultur, die von einem dreifachen Funktionsverlust betroffen war:

- einem ideologischen Funktionsverlust, da die Vermittlung nationaler und religiöser Werte nachlassende Bedeutung hatte,
- einem gesellschaftlichen Funktionsverlust, da das bürgerliche Repräsentationsbedürfnis rückläufig war,
- und einem psychologischen Funktionsverlust, da Trost und Kompensation für ärmere, aber gebildete Schichten in einer Wohlstandsgesellschaft unwichtig wurden. (Hermand, 175)

Modernistische bzw. avantgardistische Kunstrichtungen hatten von vornherein auf einen größeren gesellschaftlichen Verbreitungsgrad verzichtet, Abstraktion wurde die Haupttendenz eines elitären Kunstverständnisses, innerhalb dessen zwischen einer spielerischen und einer kritizistischen Variante unterschieden werden kann. Während das Spielerische eher von einflussreichen „In-Groups" der Oberschichten bevorzugt wurde, fühlten sich Kunstkritiker, Museumslei-

ter, Verleger, Professoren, Lehrer und Studenten mehr von den kritizistischen Elementen angesprochen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass auch die ıhöheren Künste„ sich immer mehr dem Anspruch ausgesetzt sahen, in erster Linie zu unterhalten und Genuss zu ermöglichen. So verlangte auch der modernistisch-elitäre Kunstmarkt immer stärker nach neuen Moden, Wellen, Ismen und Strömungen. (175+280-286+310)

Genau diesen Bedürfnissen verdankten die populären Massenkulturen ihren Durchbruch. Sie wurden kommerziell organisiert und durch die Massenmedien wirkungsvoll unterstützt. Dem Vordringen der sogenannten U-Kultur entsprach die fortschreitende Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse[59] oder ein Informalisierungsprozess im Sinne einer spürbaren Lockerung und Entkrampfung der Verhaltens- und Umgangsformen. Das populäre Kunstverständnis erstreckte sich dementsprechend auch auf die Bereiche des Modischen, des Lebensstils und der Freizeit. Es hatte seine Basis in einer Warenästhetik, nach deren Logik Kulturprodukte durch die Mehrheit der Konsumenten definiert wurden. Der Siegeszug dieser ıkulturellen Amerikanisierung„ war unaufhaltbar und offensichtlich unabhängig von den politischen Entwicklungen. Neben den angloamerikanischen Unterhaltungsformen konnten sich aber auch europäische Unterhaltungstraditionen behaupten, so konnte etwa der deutsche Schlager auch Ende der 1960er Jahre noch große Erfolge feiern. Hinzu kam, dass die Grenzen zwischen Hoch- und Unterhaltungskultur fließend wurden, in der Pop-Art beispielsweise zeigte sich eine Mischung von anspruchsvoller Ästhetik und Werbung. (Aubin/Zorn, 930; Korte, 94-95; Rudolph 1985, 185-186; Brunhöber 1989b, 174-178+186; Hermand, 121-122; Glaser 1989a, 59-60)

[59] Als Beispiel sei auf die Vereinheitlichung der Wohnkultur und auf die Standardisierung des Wohnumfeldes verwiesen. (Brunhöber 1989a, 246-247+254-259)

Diesem kulturellen Mainstream standen jedoch kulturelle Richtungen gegenüber, die ganz bewusst auf einen demokratischen Kulturbegriff zielten. Mit Hilfe von Kommunikation sollte ein ıBasisbezug„ hergestellt und damit demokratische Identität gefördert werden, ıtatkräftige[s] Eintreten für soziale Gerechtigkeit„ sollte ıschöngeistige[s] Gehabe„ ersetzen. (Glaser 1989b, 422-423) Basis für die Forderungen nach einer ıdemokratischen Kultur„ war ein sozial akzentuierter Kulturbegriff, der von *Pankoke* in drei Forderungen erfasst wird:

- *Kultur für alle:* durchaus noch mit Blick auf die Hochkultur wird verlangt, die kulturelle Teilhabe auf immer weitere Zielgruppen auszuweiten, die Hemmschwellen zu senken und die Vermittlungswege kürzer und gängiger zu machen;
- *Kultur von allen:* die kulturelle Kommunikation soll sich stärker in ihren Themen und Formen auf Lebenslagen und Lebensfragen möglichst aller Zielgruppen einlassen und damit möglichst alle Bürger motivieren, sich mit den eigenen Möglichkeiten kulturellen Ausdrucks in diese Kommunikation einzubringen;
- *Kultur des Alltags:* die Kultur soll eine größere Nähe zum Alltag der Menschen suchen und dementsprechend alltägliche Ausdrucks- und Gestaltungsformen wahrnehmen, würdigen und in die kulturelle Kommunikation integrieren. (Pankoke, 103-104)

In den Jahren zwischen 1965 und 1975 wurde vor allem von den Linksliberalen die Forderung nach einer Allgemeinen Kultur, einer ıA-Kultur„ erhoben. Scharf wurde gegen das ıanspruchsvoll-autoritäre Kunstgeschwätz„ und die ıgeheuchelte Begeisterung für elitäre Kunstformen„ polemisiert. Den romantisch-irrationalistischen, reli-

giös-existentialistischen sowie modernistisch-formalistischen Traditionen sollte nun ein konkreter gesellschaftskritischer Realismus gegenübergestellt werden. Die Politisierung der Kunst erfordere eine bessere Verständlichkeit, damit die breite Masse erreichbar und kritisch einstimmbar werde. Diesem Ideal kamen zwei Haupttendenzen entgegen:

- ein ıaktionistischer Trend„ der Happenings, Fluxus-Kunst, Kinetik, Video und Performance bevorzugte, und
- ein ıkonzeptioneller Trend„ der auf Installationen, Land Art, Individuelle Mythologie oder Neo-Dada-Objekte zielte.

Alltägliches sollte damit transparent gemacht und aus dem alltäglichen Rahmen herausgenommen werden. (Hermand, 84+294-296+344-353) Vergleichbare Forderungen nach einer politisierten Kunst lassen sich auch in der Studentenbewegung finden, allerdings dominierten hier zunächst radikale Forderungen nach einer Abschaffung der Kunst bzw. nach Betreiben einer Anti-Kunst. (394-395) Auch die Vorstellungen der orthodoxen kommunistischen Gruppierungen (K-Gruppen) passen in diesen Rahmen. In doppelter Frontstellung gegen eine modernistisch-elitäre Kultur wie gegen eine kommerzialisierte Massenkultur wurde hier der Gedanke einer klassenorientierten Volksbildung in den Mittelpunkt gestellt, der auch die Vermittlung ambitionierter Kunstwerke für die breiten Massen nicht ausschloss. Mit Hilfe eines breiten Spektrums linker Verlage und Zeitschriften wurden sowohl elitäre ıElfenbeinturm-Konzepte„ wie auch Pop-Konzerte ıpseudo-radikaler Undergroundler„ kritisiert. In der Kritik an der Rockmusik, die die Jugendlichen von ihren eigentlichen Zielen ablenke, zeigt sich, dass die linken Gruppen weiterhin auf eine aufklärerische Funktion von Kunst setzten. (432-449)

Die Wirksamkeit dieser Forderungen zeigt sich in einer allgemeinen Politisierung der Künste Ende der 1960er Jahre, in hoch- wie in subkulturellen Bereichen:

- Selbstbewusste jüngere Schriftsteller nehmen aktuelle politische und soziale Fragen auf und experimentieren dabei auch mit neuen literarischen Formen. Der Wohlstandsgesellschaft soll damit ein Spiegel vorgehalten werden. So entstehen der gesellschaftskritische Zeitroman, eine Agitationslyrik, parteiliche Reportagen oder Literaturkreise in der Arbeitswelt. Als markante Beispiele sei auf *Rolf Hochhuths* Drama ıDer Stellvertreter„ (1963) oder auf das kritische Volksstück von *Peter Weiß* ıViet Nam Diskurs„ (1968) verwiesen. Etliche Schriftsteller begnügten sich nicht mit der Veröffentlichung politischer Literatur, sondern engagierten sich direkt in der Politik, vor allem in Wahlaufrufen für die SPD. (Vormweg, 67; Hermand, 374-383+465-470; Glaser 1989a, 37)
- Auch dem Theater wird die Funktion der Menschen- und Gesellschaftsveränderung zugeschrieben, es wird als sinnliches Erkenntniswerkzeug von Gesellschaftsgeschichte verstanden. Im Straßentheater sah man eine Gegenbewegung gegen die ıSelbstfeier einer minimalen Bildungsbürgerschicht„. Doch auch im etablierten staatlichen Theater kommt es zu einer Politisierung, sie zeigt sich konkret im Aufgreifen aktueller politischer Themen, in der Verbindung mit politischer Agitation, in der Bildung von ıTheaterkollektiven„ ohne Hierarchien oder in neuen Raumanordnungen von Spielern und Publikum. Die Vermischung von Aktionstheater, Antitheater, Happening, Demonstration und Veranstaltungsstörung sollte den Weg zu einem ırevolutionären Gesamtkunstwerk„ wei-

sen. Provokationen der Zuschauer bis hin zur ıPublikumsbeschimpfung„ führen zu einer starken Polarisierung und einem allgemeinen Besucherrückgang. Der Versuch, dem Theater ein neues proletarisches Publikum zu verschaffen, scheiterte. (Rischbieter, 106-113; Hermand, 398; Glaser 1986, 246-247; 1989a, 80-81)

- Auch in der Kunstmusik (sog. E-Musik) wurden Forderungen nach einer Öffnung laut. Der totale Zugriff der Rationalität und Abstraktionslust war für die große Öffentlichkeit eher aufreizend und ärgerlich, zumal er mit einem weithin unverständlichen Vokabular formuliert und gepriesen wurde. Neue Verfahren der Klangkomposition und der Einbruch der Aleatorik bedeuteten bereits ein Abrücken von der seriellen Determiniertheit der Musik und öffneten den Weg für einen Einbezug politischer Realität durch Collagen und kritische Textgrundlagen. Der Komponist *Hans Werner Henze* wurde 1972 Bundestagskandidat der DKP, sein Oratorium ıDas Floß der Medusa„ (1968) sorgte für einen der größten Konzertskandale in der Bundesrepublik. Unter dem Vorbild *Hanns Eislers* entstand eine linke Musikpraxis, deren Songgruppen und Liedermacher Politsongs aufführten, die Elemente ıfortschrittlicher Volksmusik„ enthielten (Jazz, Blues, Folk). Diese Szene konnte dabei auch auf die Unterstützung durch politische Institutionen rechnen, beispielsweise durch die Gewerkschaften. (Dibelius, 137-150; Hermand, 460-463)

- In den Bildenden Künsten äußerte sich die politische und gesellschaftliche Nutzanwendung in der Produktion von funktionalisierter Kunst und verweigernder Anti-Kunst. Unter dem Motto, die ıKunst auf die Straße„ zu bringen, entstanden Poster, Karikaturen, linke Fotomontagen, Wandmalereien, Fahnen, Buttons, Aufkleber und sogenannte Prop-Art-Ob-

jekte: antiautoritäre Abreißkalender, rote Einkaufstüten, politische Hampelmänner oder Comic Strips. Unter dem Begriff der ıKonzeptkunst„ wurde Kunst zu einer intellektuellen Projektion, die fast ohne Farben operierte und auf wenige Gedanken, Worte, Buchstaben oder Zahlenreihen reduziert wurde. (D. Schmidt, 262-264; Hermand, 396+455-458)

- Die Krise und die ihr folgenden Zusammenbrüche in der deutschen Filmindustrie zu Beginn der 1960er Jahre veranlassten 1965 Bund und Länder zur Gründung des Kuratoriums ıJunger Deutscher Film„, der die Spielfilmprojekte junger deutscher Regisseure fördern sollte. Auf der Suche nach einem neuen Publikum orientierte sich der deutsche Film wieder stärker an der Realität und am Alltagsleben, er bemühte sich um Soziogramme und um einen treffenden Ausdruck der Gefühle der jüngeren Generation. Durch das Anknüpfen an die Arbeiterfilme aus den 1920er Jahren entstand eine unverwechselbare Mischung aus Spielhandlungen unter Einbezug von Laiendarstellern, dokumentarischen Einlagen und Lehrfilmelementen. (Kahlenberg, 483-488; Hermand, 367-374+459-460)

Auf ihre ganz eigene Weise wurde in den ıalternativen Subkulturen„ versucht, eine Demokratisierung der Kultur umzusetzen. Die Underground-Kunst der Hippie-Bewegung war dabei noch von einer Ghettobildung und von anarchistischen und vandalistischen Einzelaktionen geprägt. Die kulturellen Ausprägungen der Alternativbewegung ab Mitte der 1970er Jahre hingegen entstanden auf der Basis einer Umfunktionalisierung herrschender Popformen aus der Kommerzkultur. Die Abkehr von den immer perfekter werdenden Großsystemen brachte es mit sich, dass in diesem Bereich keine zentralen Kulturorganisationen entstanden, dass vielmehr dezentrale Kulturformen

wie etwa Stadt(teil)zeitungen, Kleinillustrierte und Kleinstverlage mit feministischer, ökologischer und friedensbewegter Thematik die lokalen Kulturszenen prägten. Die neuen Kulturformen wandten sich gegen die Symbole der Leistungsgesellschaft und gestanden den Adressaten (wieder) eine individuelle Geschmacksbildung zu. (A. Schwarz, 324; Hermand, 86-87+400-401; Glaser 1989a, 112-113)

2.1.12 Wertewandel

Der Feststellung, dass in den 1960er und 1970er Jahren ein Wertewandel einsetzt, ist nicht ernsthaft widersprochen worden. Allerdings gibt es hinsichtlich einer Begründung und inhaltlichen Festlegung des Wandels deutliche Meinungsunterschiede. *Ronald Inglehart* versuchte den Wertewandel mit Hilfe einer ıPostmaterialismustheorie„ zu erklären und verwendete dabei die Kombination zweier unterschiedlicher Hypothesen: (Jagodzinski, 336-339)

- Die eine These geht davon aus, dass sich im Jugendalter Wertorientierungen ausbilden, die im Erwachsenenalter stabil bleiben. (Sozialisationshypothese)
- Der zweiten Hypothese zufolge verändert sich mit wachsender Befriedigung (ıniedriger„) materialistischer Bedürfnisse die Wertorientierung hin zu (ıhöheren„) postmateriellen Werten. (Knappheitshypothese)

Diese Theorie, die gerne mit dem Schlagwort einer ıstillen Revolution„ tituliert wurde, stieß bei Kritikern auf Widerspruch. Die Kritik erstreckte sich auf die Vagheit der beiden Grundkategorien ımateriell„ bzw. ıpostmateriell„, auf die Vorstellung eines intergenerativen Wertewandels und auf die Fragwürdigkeit der Bedürfnishierarchien. Vor allem aber wurden die empirischen Belege für einen graduellen

Wandel zum Postmaterialismus bezweifelt. (333-335+344-346) Andere Erklärungsversuche sind deshalb davon ausgegangen, dass der Wertewandel nicht als bloßer Kohorteneffekt gedeutet werden kann. Es lässt sich zwar nicht bestreiten, dass in den ıformativen Jahren„ der Jugendzeit eine Prädestination für bestimmte Werthaltungen erzielt wird, dennoch muss davon ausgegangen werden, dass diese Haltungen im Erwachsenenalter veränderten Bedingungen angepasst werden. (Puschner, 382) Neben solchen Alterseffekten sind auch Periodeneffekte zu berücksichtigen: bedeutsame Ereignisse wie etwa die Ölkrise sind durchaus geeignet, solche Effekte auszulösen. (365) Auch *Heiner Meulemann* konnte bei seiner Untersuchung verschiedener Zeitreihen zum Wertewandel die Abfolge von Perioden mit relativer Konstanz und akutem Wandel differenzieren. (Meulemann, 400)

Ein umfangreicher theoretischer Erklärungsansatz liegt durch *Helmut Klages* vor. Er bemüht sich um eine Modifizierung eines modernisierungstheoretischen Ansatzes, demzufolge strukturelle Änderungen in der Gesellschaft, vor allem in der sozio-ökonomischen Sphäre, für den Wertewandel verantwortlich sind. In Ergänzung dieses Ansatzes kommt *Klages* auf einen Mehrebenenansatz, der vier Erklärungsebenen umfasst (Klages 1993, 52-75):

- Phase der sozio-ökonomischen Vorbereitung: Der soziale Entschichtungsvorgang in Richtung einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft mobilisiert sozialpsychologische Widerstandskräfte, sodass es zu einer Spannung zwischen den Modernisierungsfaktoren und traditionellen Situationsdefinitionen kommt.
- Ebene der strukturanalytischen Gleichzeitigkeit: Der Wertewandlungsdruck erfährt eine Verstärkung durch die Häufung

synchroner sozialökonomischer Wandlungsprozesse. Die anhaltende Prosperität wird selbstverständlich, die Konsumentensouveränität erlaubt befreiende Erfahrungen, die abnehmende Arbeitszeit führt zur Freizeitgesellschaft, die Leistungen des Sozialstaats verankern sich im Bewusstsein, in den Massenmedien wird Zweckoptimismus, Reformfreude und Kritik am Traditionellen verbreitet.

- Sozialpsychologische Erklärungsebene: Das Erklärungspotential für die Abruptheit des Wertewandels ist vor allem hier zu finden. Die Anpassung der eigenen Wertorientierung kann zum einen individuell beispielsweise durch die Theorie der kognitiven Dissonanz (Neigung zur Reduktion von Dissonanzen gegenüber der Außenwelt), aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene durch die Reduktion institutioneller und sozialer Außenstützen für eine Werteresistenz erklärt werden.
- Situative Ebene: Hier bietet sich beispielsweise ein einschneidendes politisches Ereignis wie das Ende der autoritären Adenauerära (1963) an, das Spielräume für ein übermächtiges Bedürfnis nach fundamentalem Wandel schafft.

Nach *Klages* ist der Wertewandel in der Bundesrepublik erst mit zeitlicher Verzögerung den Menschen bewusst geworden, nach seiner Einschätzung zeigt sich hier etwa im Vergleich zu den USA ein geringeres Maß an sozialer Selbstreflexion. Der Wertewandel ist in allen Bevölkerungsteilen in die gleiche Richtung gegangen, allerdings blieben Generationenabstände dabei erhalten. Außerdem kann es beim Wertewandel zu einem ıtime lag„ kommen, einem zeitlichen ıHinterherhinken„ älterer Menschen gegenüber jüngeren. Neben ıreinen„ Wertausprägungen bei Minderheiten kommt es in der Bevölkerungsmehrheit eher zu Wertmischungen, beispielsweise

durch Dämpfung oder Rangerhöhung einzelner Werte. Dabei auftretende Wertgegensätze können bei einer Internalisierung durchaus zu persönlichen Problemen führen, die sich in hektischem, irrationalem und unberechenbarem Verhalten äußern können. Durch den Ausfall normativer Aspekte von Werten wird die Bildung individueller Wertdispositionen verstärkt, die jedoch stärkeren und häufigeren Schwankungen unterliegen. (Klages 1985, 85-92+128-144; 1993, 28+44-45) *Heiner Meulemann* versucht diese Entwicklung mit dem Begriff der *Säkularisierung* zu beschreiben. Da in modernen, hoch arbeitsteiligen Gesellschaften die individuelle Lebensführung nicht mehr durch internalisierte Werte geformt werden müsse und dementsprechend die Werte ihre gesellschaftliche Funktion verloren hätten, seien sie in dieser Hinsicht beliebig geworden. Nach *Meulemanns* Einschätzung betrifft der Wertewandel eher die Deutungs- als die Handlungsebene, sodass aus einem Wertewandel nicht unbedingt auf einen Wandel des Handelns geschlossen werden müsse. (Meulemann, 405-407)

Obwohl die theoretischen Überlegungen zum Wertewandel keineswegs auf die Vorstellung eines linearen Entwicklungsprozesses hinauslaufen, sondern auch auf die Existenz von Gleichzeitigkeiten bzw. auf das unvermittelte Nebeneinanderstehen verschiedener Wertorientierungen hinweisen, ist doch der Versuch unternommen worden, den Wertewandlungsprozess in verschiedene Phasen einzuteilen. *Helmut Klages* unterscheidet dabei drei aufeinanderfolgende Phasen:

1. Phase (bis Anfang/Mitte der 1960er Jahre): Vorherrschen verhältnismäßig deutlich ausgeprägter Pflicht- und Akzeptanzwerte, die teilweise sogar ein Wachstum zur Schau stellen;
2. Phase (bis Mitte der 1970er Jahre): Phase eines deutlichen Abbaus der Pflicht- und Akzeptanzwerte bei gleichzeitiger Expansion von Selbstentfaltungswerten;

3. Phase (seitdem bis heute): Stagnieren der Wertwandlungsbewegung bei verhältnismäßig hoher Instabilität (‚Schwankungê) der Wertbezüge des Menschen (oder zumindest sehr zahlreicher Menschen).„ (Klages 1985, 21-22)

Diese Einteilung entspricht auch den Ergebnissen einer vergleichenden Analyse verschiedener Zeitreihen zum Wertewandel durch *Heiner Meulemann.* Auch er sieht eine Periode relativer Konstanz zwischen 1950 und den frühen 1960er Jahren, einen akuten Wandel in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren und darauf folgend wieder eine Periode relativer Konstanz. (Meulemann, 400)

Aufgrund des geringen historischen Abstandes kann die Frage, ob der Wertewandel anhält, abgeschlossen ist oder sich zumindest verlangsamt hat, noch nicht eindeutig geklärt werden, sofern die Komplexität der Entwicklung überhaupt noch eine Beschreibung eindeutiger Entwicklungen zulässt. Eine erste Antwort gibt *Helmut Klages*, der zwar mit der ıunumkehrbaren Individualisierungstendenz„ einen nicht beeinflussbaren ıMegatrend des Wertewandels„ sieht, andererseits aber auch von einer Beendigung des Wandlungsschubs Ende der 1970er Jahre spricht und dabei auf zwei unterschiedliche Erklärungshypothesen verweist:

ı1. Es könnte sein, dass der Wertwandlungstrend um das Jahr 1975 zu einem gleichsam ‚natürlichenê Abschluss kam, weil eine im Gange befindliche Auswechslung der Wertausstattung der Bevölkerung abgeschlossen war (Sättigungshypothese);
2. Es könnte aber · und das wäre eine völlig andersartige Erklärung · auch sein, dass der Wertwandlungstrend ungeachtet eines noch vorhandenen Potentials für weitere Änderungen ‚vorzeitigê zu einem Ende kam, weil gewisse Bedingungen, die ihn vorher vorangetrieben oder begünstigt hatten, in Wegfall kamen (Abbremsungshypothese).„ (Klages 1985, 125)

Klages spricht sich klar für die Abbremsungshypothese aus, deren Ursachen in den Grenzen der Bildungsreform, in der Ernüchterung, der Trendwende und im zunehmenden Leistungsdruck aufgrund des Wachstumseinbruchs zu sehen sind. (Klages 1985, 123-128; 1993, 36)

Der Wertewandel in der Bundesrepublik ist vielfach beschrieben worden, besondere Schlagkraft hat dabei die Formel ıvon den Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den Selbstentfaltungswerten„ gewonnen, die *Klages* mit Hilfe folgender Tabelle konkretisiert:

	Selbstzwang und -kontrolle (Pflicht und Akzeptanz)	**Selbstentfaltung**
Bezug auf die Gesellschaft	ıDisziplin„ ıGehorsam„ ıLeistung„ ıOrdnung„ ıPflichterfüllung„ ıTreue„ ıUnterordnung„ ıFleiß„ ıBescheidenheit„ ıSelbstbeherrschung„ ıPünktlichkeit„ ıAnpassungsbereitschaft„ ıFügsamkeit„ ıEnthaltsamkeit„	*Idealistische Gesellschaftskritik* ıEmanzipation„ (von Autoritäten) ıGleichbehandlung„ ıGleichheit„ ıDemokratie„ ıPartizipation„ ıAutonomie„ (des Einzelnen)
Bezug auf das individuelle Selbst		*Hedonismus* ıGenuss„ ıAbenteuer„ ıSpannung„ ıAbwechslung„ ıAusleben emotionaler Bedürfnisse„ *Individualismus* ıKreativität„ ıSpontaneität„ ıSelbstverwirklichung„ ıUngebundenheit„ ıEigenständigkeit„

Tabelle: Hauptsächlich am Wertewandel beteiligte Wertegruppen (Klages 1985, 18)

Beide Wertegruppen haben eine genau entgegengesetzte Wirkung auf Wünsche, Ansprüche und Zufriedenheiten:

Pflicht- und Akzeptanzwerte	**Selbstentfaltungswerte**
deutliche, verhältnismäßig hoch liegende Zufriedenheitsdisposition	gedämpfte Zufriedenheitsdisposition
allgemeine Aspirationsdämpfung	Aspirationsinflationierung
verhältnismäßig günstige Bewertung von Umweltangeboten und -leistungen	gedämpfte Bewertung von Umweltangeboten und -leistungen
eine zugunsten der Umwelt verlaufende Gewichtsverteilung bei den individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen	eine eher zuungunsten der Umwelt verlaufende Gewichtsverteilung bei den individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen

(Klages 1985, 51)

Ganz bewusst wurden die Pflicht- und Akzeptanzwerte nicht nach gesellschaftlichen und individuellen Bezügen getrennt, da sie als ısozialintegrative Tugenden„ in sich eine Verbindung zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und dem Selbstkonzept der Menschen herstellen. Eine solche Unterscheidung ist erst für die Selbstentfaltungswerte charakteristisch. (26-27)

Thomas Ellwein nennt in seiner Auflistung neun Schwerpunktbereiche des Wertewandels (Ellwein, 119):

- das Interesse für gesundheitliche Fragen,
- ein größeres Gewicht von individueller Bildung,
- die Betonung persönlichkeitsrelevanter Aspekte der Arbeit,
- die zunehmende Bedeutung von Freizeit,
- die Priorität von Sicherheit bei zunehmendem Lebensstandard,

- Interesse für Umweltfragen und Angst vor Umweltzerstörung,
- der Bedarf an äußerer Sicherheit angesichts steigender Kriminalität,
- Änderungen der sozialen Beziehungsstruktur: Familienführung, Sexualverhalten, Geselligkeit,
- den Wertewandel in der Politik.

Die Analyse der aktuellen Wertorientierungen durch *Karl-Heinz Hillmann* bezieht sich zwar auf die späten 1980er Jahre, bestätigt aber im Wesentlichen die bekannten Ergebnisse. *Hillmann* definiert neun Schwerpunkte, in denen es zu Abwertungs- und Aufwertungsprozessen gekommen ist. Seine umfangreiche Übersicht kann in folgender Tabelle nur ausschnittsweise wiedergegeben werden (Hillmann, 177-187):

Abwertungen	Aufwertungen
1. Religion und Religiosität	
jenseitsorientierte Religionen	Diesseitsorientierung, Hinwendung zur Erde und zum Leben
anthropomorphe Gottesvorstellung, Gottesfurcht	innerweltliche, ıökologische„ Religiosität ohne Gott
religiöse Bindung, Kirchentreue, Frömmigkeit	entinstitutionalisierte Religiosität, Möglichkeiten der Spiritualität und Meditation
2. Natur und Leben	
Beherrschung, Instrumentalisierung und Ausbeutung der Natur, Umweltbelastung, Landschaftsverbrauch	Achtung vor der Natur, Naturverbundenheit, Umweltethik, ökologische Verantwortung gegenüber anderen Lebewesen

Rohstoffvergeudung, Verschwendung nicht-regenerativer Energieträger	Rohstoffschonung, Receycling, Umstellung auf regenerierbare Energieträger
objektivistisch-materialhafte Naturauffassung	biologisch-psychologische Naturauffassung (Leben, ıBeseeltheit„, subjektartig)
3. Technik und Wirtschaft	
quantitatives Wirtschaftswachstum	qualitatives Wachstum, evtl. sogar ıNullwachstum„ oder ıGesundschrumpfen„
Gewinnprinzip	Gemeinnutzprinzip
Leistungsprinzip	Human- und Egalitätsprinzip
Großtechnologie	angepasste, sanfte Technologie
technokratische Rationalität	ökologische Rationalität
materieller Wohlstand	Wohlstand mit ökologischem, sozialem und immateriellem Bezug
4. Arbeit und Beruf	
Protestantische Ethik, bürgerliche Arbeits- und Leistungsethik	Freizeit, Arbeitszeitverkürzung, Zeitsouveränität, Erholung
Berufsidee, Berufsidentifikation	Jobauffassung
entfremdende Arbeit, übermäßige Arbeitsteilung, rigide Arbeitsverhältnisse	Humanisierung der Arbeit, Synthese von Kopf- und Handarbeit, sinnvolle, interessante, befriedigende Berufsarbeit
Fremdbestimmung der Arbeit	Partizipation, Mitbestimmung, Miteigentum
Risikobereitschaft	gesicherter Lebensstandard, Versorgungsdenken
5. Konsum	
status- und prestigeorientierter Konsum, modisch-demonstrativer Konsum	bewusst-kritischer Konsum, Egalisierung des Konsums, Einfachheit

Verbrauchermanipulation	Verbrauchermitbestimmung
manipulative Werbung	verantwortungsbewusste, informative Werbung
6. Staat, Herrschaft und Politik	
große, geschlossene Ideologien	gruppenspezifische ıPrivatideologien„
starker Staat	Entstaatlichung
Konformismus	Pluralismus
Zentralismus	Regionalismus
Ethnozentrismus	Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Kulturen
Nationalismus, Patriotismus	ıUnheroisches Gesellschaftsideal„
militärische Stärke, Wettrüsten	Frieden, Abrüstung, Rüstungskontrolle
Autorität, autoritäre Werte	Laissez-faire-Prinzip, antiautoritäre Werte
Herrschaftsprinzip	Teilhabeprinzip
Befehl und Gehorsam, Disziplin	Partnerschaft
Bürokratismus	Entbürokratisierung
anonyme Großorganisationen, Macht der Apparate	Bürgernähe, Selbsthilfe
Expertokratie	basisbezogene Gegeneliten
repräsentative, formale Demokratie	Direkte Demokratie, Basisdemokratie
7. Gesellschaftlich-mitmenschliches Zusammenleben	
Konkurrenz, Status- und Prestigewettbewerb	Solidarität, Mitmenschlichkeit, Kooperation
Einzel-, Gruppen-, Verbandsegoismus	gesamtgesellschaftliche Verantwortung
hartes Ich, Härte, Aggressivität	weiches Ich, Zärtlichkeit, menschliche Wärme
Anonymität, Vereinzelung, Einsamkeit	Soziale Geborgenheit, Gemeinschaftssinn
Verwandtschaft	Freundschafts- und Bekanntschaftsver-

	hältnisse
Patriarchalismus	Matriarchalismus
starre Normen, rituelle Höflichkeit	ıNatürlichkeit„, Ungezwungenheit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit
soziale Kontrolle	Unabhängigkeit, Selbstverantwortung
8. Persönlichkeitsbereich: Selbstverständnis, Emotionalität, Denkstile	
naturwissenschaftliches Menschenbild, der Mensch als Organismus, als Reiz-Reaktions-Modell	der Mensch als psychosomatische Einheit, als geistig-kreative und aktiv handelnde Sozialpersönlichkeit
Primat der diskursiven Rationalität	Emotionalität, Bejahung der Gefühlswelt, Sensibilität, Intuition, Spontaneität
lebens- und leibfeindliche Moral, Triebunterdrückung	Gesundheit, Bekenntnis zu Vitalbedürfnissen, seelische Ausgeglichenheit
Askese zugunsten der kollektiven Verwirklichung großer zukünftiger Ziele und Ideale	Erlebnisintensive Gegenwarts- und Bedürfnisorientierung
materieller Genuss	Geistig-sinnlicher Genuss
sektorales Denken	ganzheitliches Denken, Netzwerk-Denken
ideologisches Denken	kritisch-unabhängiges Denken

Aus diesem breiten Spektrum sind immer wieder einzelne Wertewandlungsprozesse hervorgehoben worden, deren Auswirkungen besondere Bedeutsamkeit zugesprochen wurde:

- Vielfach wird auf den Wandel der Arbeitsmoral und des Arbeitsbegriffes hingewiesen. Allgemein wird von einem Bedeutungsverlust des calvinistisch-protestantischen Arbeitsethos ausgegangen, wobei *Peter Reichel* hier sogar den eigentlichen Kernpunkt des gesamten Wertewandels sehen will:

„Alle Aussagen zum Wertwandel lassen sich auf den gemeinsamen Nenner des Zerfalls jenes bürgerlichen, calvinistisch-protestantischen Wertsystems bringen, das seinerseits gerade wesentliche Bedingung für den Aufstieg der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft war." (Reichel, 164)

Mit dem abnehmenden Arbeitsethos reduzieren sich die Loyalitätsgefühle gegenüber dem Betrieb, die Identitätsbildung wird zunehmend von der Berufsarbeit abgekoppelt. Die individuelle Leistungsbereitschaft orientiert sich am Prinzip, mit möglichst geringem Aufwand möglichst hohen Gewinn zu erzielen, im Angesicht einer Vollbeschäftigung klagen Unternehmer über wachsende Schlampigkeit und Gleichgültigkeit ihrer Arbeitnehmer. In Reaktion darauf kommt es in den 1970er Jahren zu einer Humanisierung der Arbeitswelt: extreme Formen der Arbeitsteilung wie die Fließbandarbeit werden reduziert, die Versachlichung der Arbeitsbeziehungen leitet einen Wechsel vom patriarchalischen zum kooperativen Führungsstil ein. (Kehl, 307-314; Pankoke, 93-98; Kaase, 213)

- Im Bereich von Ehe und Familie spiegeln sich Wertänderungen stärker wider als im politischen und gesellschaftlichen Bereich. Im Zeitalter allgemeinen Wohlstands und weitgehender sozialer Sicherheit kommt es zu Funktionsverlusten der Familie, beispielsweise bei der Einheit von Wohn- und Arbeitsplatz, bei der Altenfürsorge, der Erziehung und Ausbildung oder bei der familienzentrierten Geselligkeit. Der gesellschaftliche Zwang für Frauen zum Heiraten und Kinderkriegen lässt nach. Die Reduktion der familiären Strukturen auf emotionale Beziehungen birgt die Gefahr, dass bei strukturellen Störungen kaum noch ein funktionaler Ausgleich möglich ist. Die Folgen sind eine zunehmende Instabilität der

Familie und eine nachhaltige Krise traditioneller Rituale (Verlobung, Heirat, Familienfeste). Ende der 1960er Jahre kommt es zu einer regelrechten Generalabrechnung mit der Familie. Die Vorwürfe beinhalten u.a. die sexuelle Unterdrückung und die verminderte Kritikfähigkeit der Frau oder eine Vorwegnahme von gesellschaftlichen Autoritätsstrukturen für das Kind. Diese Kritik hat offensichtlich konkrete Folgen, denn im Familienleben lässt sich ein tiefgreifender Wandel feststellen. Die Mutter übernimmt vielfach die herrschende Stellung, Jugendliche gelten als gleichberechtigte Mitredner. Damit wird die Gesellschaft, vor allem die Schule, vielfach mit einem familiären Modell partnerschaftlich-demokratischer Erziehung konfrontiert. Die vielfach als Alternative gepriesene Kommune kann sich nicht zuletzt wegen großer Bedenken hinsichtlich der problematischen frühkindlichen Sozialisation nicht entscheidend durchsetzen. (H. Günther, 174; Vogel, 56-63; Schäfers 1985, 201-218; Nave-Herz, 203; Klages 1985, 72-73)

- Die Bundesrepublik ordnet sich damit in den Zusammenhang der westlichen Freizeitgesellschaften ein. In diesem Zusammenhang wird ein Durchbruch des Hedonismus und Narzissmus festgestellt. Es entsteht eine feinsinnige Selbstbespiegelungskultur, eine Freude an Selbstdarstellung und Selbstinszenierung, allerdings begleitet von einer geschwächten Funktion des Ich und einem Mangel an psychostruktureller lebenslanger Konsistenz. (H. Günther, 169-171; Hildebrand, 451; Glaser 1989a, 108)

- Besondere Aufmerksamkeit wird auch dem Wandel der Erziehungswerte gewidmet. Viele Elternhäuser sind offenbar nicht mehr bereit, ihren Kindern eine Leistungsorientierung und eine Hinwendung zur rationell-planenden Zivilisation zu

vermitteln. (H. Günther, 177) Gerade bei den Erziehungswerten kann der allgemeine Wertewandel in der Bundesrepublik besonders eindrucksvoll belegt werden:

	1951 %	1954 %	1957 %	1964 %	1967 %	1969 %	1972 %	1974 %	1976 %
Selbständigkeit und freier Wille	28	28	32	31	37	45	45	53	51
Ordnungsliebe und Fleiß	41	43	48	45	48	45	37	44	41
Gehorsam und Unterordnung	25	28	25	25	25	19	14	17	10
Sonstige Antworten	5	4	3	1	3	2	1	1	-
Keine Antwort	1	2	5	6	2	5	3	4	0

(Emnid: Informationen Nr. 6/7, 1976, zit. n. Greiffenhagen 1979, 379)

2.1.13 Labile Mentalitäten

Für die Bundesrepublik Deutschland gibt es bisher keine umfassenden mentalitätsgeschichtlichen Untersuchungen. Dennoch soll in diesem Kapitel der Versuch einer kurzen Skizze eines allgemeinen Mentalitätenwechsels unternommen werden, wie er sich für die 1970er Jahre aus verschiedenen Gesamtdarstellungen zur bundesdeutschen Geschichte abzeichnet. Auf die definitorische Unschärfe des Mentalitätsbegriffs und die Problematik einer Mentalitätsgeschichtsforschung wurde bereits in Kaptitel 1.3 dieser Arbeit eingegangen. Für dieses Teilkapitel stellt sich speziell die Frage, wie Mentalitäten von den im vorangegangen Kapitel beschriebenen Werten unterschieden werden sollen. Bei beiden handelt es sich um kollektive Phänomene, im Unterschied zu Mentalitäten kann den Wertein-

stellungen eine rationale Grundlage zugesprochen werden, sie können gesellschaftlich gesetzt und vermittelt werden und sie müssen nicht automatisch Rückschlüsse auf konkrete Handlungsdispositionen zulassen. Mentalitäten erscheinen dagegen eher als gefühlsmäßige Orientierungen und selbstverständliche Glaubensgewissheiten, die mit Verhaltensmaximen und -gewohnheiten untrennbar verbunden sind bzw. aus der reflexiven Selbstinterpretation des eigenen Verhaltens hervorgegangen sind. Mit einiger Vorsicht kann man auch von kollektiven, unbewussten Einstellungen und Empfindungen sprechen, von ins alltäglich-vorbewusste abgesunkenen Grundüberzeugungen. Wenn man Mentalitäten so definiert, dann kann davon ausgegangen werden, dass ein Wertewandel ohne einen zugrundeliegenden Mentalitätswandel kaum vorstellbar ist, zumindest in seiner Konstanz und in seinen Auswirkungen sehr begrenzt sein dürfte.

Auf der Basis dieser Unterscheidung soll ein Mentalitätswechsel in den 1970er Jahren skizziert werden. Er kann als Reaktion auf Entfremdungsprozesse verstanden werden, auf eine von Rationalität, Bürokratie, Anonymität und menschlicher Kälte geprägte Reformpolitik, die viele Menschen aus vertrauten Gewohnheiten riss und damit verunsicherte. Der allmählich zur Selbstverständlichkeit gewordene Wohlstand und die stark ausgedehnte staatliche Sozialpolitik hatten sich in neuen materiellen Ansprüchen niedergeschlagen, die eine Versorgungsmentalität begünstigten. Umso größer der Schock, als diese selbstverständlich gewordenen Errungenschaften Mitte der 1970er Jahre plötzlich in Frage gestellt schienen. Im Gegensatz zum heftigen, aber kurzen Schock von 1966/67 lösten Öl- und Wirtschaftskrise diesmal tiefgreifende Mentalitätsveränderungen aus. *Hermann Glaser* hat diesen Mentalitätswechsel auf die Formel ıvom Prinzip Hoffnung zum Prinzip Angst„ gebracht. Das sich vor allem auf wirtschaftlichem Aufschwung und allgemeinen Wohlstand

gründende Selbstbewusstsein der Deutschen war erschüttert, damit verbundene Einstellungen wie Risikobereitschaft oder Reformfreudigkeit erwiesen sich nun als höchst labil. Ängste, Unsicherheiten, Skepsis, Pessimismus, Utopieverlust und Fortschrittszweifel gipfelten in einer Katastrophenstimmung, die an eine sich selbst erfüllende Prophezeiung erinnerte. Die kaum in einem vernünftigen Verhältnis zur tatsächlichen Problemlage stehenden Ängste wurden auch angesichts ihres plötzlichen Auftretens im Ausland als beinahe hysterisch empfunden, sie lassen sich jedoch mit dem tiefsitzenden Trauma und der Angst vor einer möglichen Wiederholung der Wirtschaftskrise von 1929 durchaus rational erklären. Darüber hinaus lässt sich in diesem Zusammenhang auch ein erfolgreiches Agieren der konservativen Opposition feststellen, der es offensichtlich gelang, alte Ängste neu zu schüren. Auf diesem Hintergrund kam es zu einer neuen Wertschätzung von Stabilität. Sicherheitsdenken und eine Anerkennung von Sachzwängen führten zu pragmatischeren und auf Alltagsphänomene konzentrierten Einstellungen, ein neuer Rückzug ins Private korrespondierte damit. Auch der von Löwenthal konstatierte Wandel eines provinziellen und traditionsbestimmten Lebensgefühls zu einer welt- und erlebnisoffenen Lebenseinstellung wurde auf einmal wieder mit einem neuen Immobilismus konfrontiert, der einem großen Bedürfnis nach sozialer Einbindung entwuchs und unter dem Regionalismus und Heimatgefühl einen neuen Aufschwung erlebten. (Lindner, 251-252; Scherer, 71+83; Lehnert, 20; Fend 1990a, 88-90; Thränhardt, 10-11+155; Schmollinger/Müller, 132; Ellwein, 120-123; Glaser 1989a, 105; Borchardt 1978, 89; Abelshauser, 85-86; Hildebrand, 207-210; Löwenthal, 15)

2.1.14 Tendenzwende

Der Begriff der ıTendenzwende„ ist weniger Ausdruck einer theoretischen Konstruktion oder gar Etikett eines Rechtsrutsches oder einer Verschwörung, sondern in erster Linie eine treffende Bezeichnung der Stimmungs- und Gefühlslage seit Mitte der 1970er Jahre. Er spiegelt das wiedergefundene Selbstbewusstsein der Reformgegner wider, die Abwehrversuche des bürgerlichen Selbst- und Politikverständnisses. Im Zeichen der Tendenzwende fand eine Abkehr vom Glauben an die große, politisch inspirierte Änderung statt, kulturrevolutionäre Ansprüche, weltverbesserliche Allmachtsphantasien, das Ausschmücken des politischen Diskurses mit ideologischen Versatzstücken und die hemmungslosen Provokationen zur Erregung der öffentlichen Aufmerksamkeit werden energisch bekämpft. Diese Stimmung, die zunächst eher an die Zurücknahme eines allzu weit ausgeschlagenen Pendels denken lässt, wurde jedoch schnell durch politisch-ideologische Funktionalisierung zu einem radikalen Pendelschlag ins entgegengesetzte Extrem, der seinen linken Antipoden in nichts nachstand. Die kühl kalkulierte Abrechnung mit dem Zeitgeist führte zu einer weiterführenden Politisierung der Gesellschaft, der Begriff der Tendenzwende selbst verkam zur Leerformel. Im Rahmen einer weiteren innenpolitischen Polarisierung wurde die sozial-liberale Regierung für so gut wie alle (Fehl-)Entwicklungen verantwortlich gemacht, selbst wenn dahinter offensichtlich tiefergehende Zivilisationsprobleme standen. (Rudolph 1985, 230-237)

Die allmählich sich abzeichnende konservative Dominanz in den politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Diskursen war kein rein deutsches Phänomen. Als globale Bewegung führte es in vielen westlichen Demokratien zu einer Revitalisierung der rechten Mitte,

zu einer Erstarkung konservativer und rechtsliberaler Parteien. In der Bundesrepublik Deutschland zeigte sich in der ıTendenzwende„ die demokratische Transformation des deutschen Konservativismus, der sich nun, anders als in der Weimarer Republik, für die Prinzipien einer liberalen Demokratie einsetzte und sein Ideal in der modifizierten Form einer streitbaren Demokratie sah. Vor allem im Bereich der Außenpolitik gewann die ıTrendwende„ konkrete Konturen, hier sahen sich konservative Politiker und Intellektuelle veranlasst, die westliche Einbindung der Bundesrepublik zu verteidigen und in militärischer Hinsicht auf ein Gleichgewicht in Europa zu achten. (Herf, 12-14+21-23)

Das wiedergewonnene Selbstbewusstsein der konservativen politischen Opposition in Deutschland spiegelt sich auch in dem neuen Anspruch wider, nunmehr selbst als Garanten des Fortschritts gelten zu wollen. In diesem Zusammenhang standen die Versuche, die Entfremdung zwischen dem Konservativismus und den Intellektuellen zu überwinden. An den Hochschulen formierten sich die konservativen Hochschullehrer und gründeten den ıBund Freiheit der Wissenschaft„, prominente Wissenschaftler wie der Historiker *Thomas Nipperdey* oder die Soziologen *Erwin Scheuch* und *Helmut Schelsky* meldeten sich mit Essays zu Wort. In kultureller Hinsicht konnten sich die Vertreter einer Tendenzwende auf den schon beschriebenen Werte- und Mentalitätenwechsel stützen. In der ıÜberwindung der Sprachlosigkeit„ zeigt sich ein neues bürgerliches Selbstbewusstsein, mit dem offen proklamierten Rückzug ins Private stabilisieren sich bürgerliche Gegenidentifikationen. Auch Jugendliche blieben von diesem Trend nicht unbeeinflusst, Anpassungsbereitschaft und konservative Grundeinstellungen nahmen auch hier zu. (Bracher 1986, 349; W. Jäger, 126; Rupp, 158; Rudolph 1985, 230-237; Glaser 1989a, 100; Herf, 15-19)

Die inhaltliche Auseinandersetzung im Rahmen der ıTendenzwende„ hatte einen Schwerpunkt in der Diskussion um den Demokratiebegriff, hier stellten konservative Theoretiker einem sozialistischen, partizipatorischen Demokratiemodell das liberale Modell einer Führungsdemokratie gegenüber:

> ıDrängt ein sozialistisch orientiertes Demokratieverständnis auf Partizipation des Volkes an politischen Entscheidungen, so will die liberale Demokratieauffassung den Bereich demokratischer Aktivität und Mitwirkung des Volkes auf die Auswahl der Führer beschränkt sehen. In der Praxis läuft diese Wahl auf eine plebiszitäre Bestätigung von Kadern hinaus, welche die Parteien als Machtelite dem Volke vorstellen.„ (Greiffenhagen 1975, 36)

Wesentlicher Bestandteil war auch die Diskussion um die sogenannte Beweislastregel, bei der konservative Theoretiker die Beweislast für die Vernünftigkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit dem Neuen bzw. den Neuerern übertragen wollten. Der Komplexitätsgrad existierender Gesellschaften sei zu hoch, als dass man dem gesellschaftlichen Status quo eine solche Beweislast noch zuweisen könne. (109-111) ıWer kritisiert, muss etwas erkennbar und beweisbar Besseres vorzuschlagen haben.„ (111)

Der ırücksichtslosen Emanzipationsideologie„ wurde als konservative Tugend die Skepsis gegenübergestellt, ohne dass dabei das Ideal von Fortschritt und Modernität aufgegeben wurde. Allerdings wurde Wert auf eine Abkoppelung des technischen Fortschritts von der emanzipatorischen Evolution gelegt. (111-114)

Publizistische Aufmerksamkeit fand die ıTendenzwende„ neben Artikeln in den großen Tages- und Wochenzeitungen auch im Rahmen eines Kongresses, der im November 1974 an der Bayerischen Akademie der Schönen Künste unter dem Titel ıTendenzwende? Zur

geistigen Situation der Bundesrepublik„ tagte. Dem Tagungsbericht lassen sich weitere konservative Argumentationsmuster entnehmen, mit denen die Reformpolitik der vergangenen Jahre kritisiert wurde. *Hermann Lübbe* beklagte in seinem Vortrag zur aktuellen Sprachgebrauchspolitik Erscheinungen des Konsenszerfalls und die zunehmende Unfähigkeit, grundlegende Verbindlichkeiten der politischen Ordnungen geltend zu machen.

> ıWie war es möglich, dass man Vorgänge des Verbindlichkeitsschwunds der politischen Ordnung unserer parlamentarischen Demokratie als einen Demokratisierungs-Fortschritt benennen und feiern und somit fördern konnte?„ (Lübbe, 11-12)

Die Kritik an der Rhetorik der Reformpolitik gipfelt in dem Vorwurf, dass die verbale ıAufbruchsattitüde zu einer Politik nicht passen will, die doch in ihren wichtigeren Teilen eine Politik der Abwendung andernfalls bevorstehender Krisen war. Es legt sich eine Atmosphäre von Unernst über die Szenerie, wenn man Krisenvorbeugungspolitik euphorisch betreibt.„ (18-19) Die Tendenzwende zeigt sich für *Lübbe* darin, dass sich im öffentlichen Leben wieder Ernüchterung ausgebreitet habe. Der festzustellende Zukunftsgewissheitsschwund sei ein Ausdruck des wachsenden Bewusstseins für die schädlichen Folgen des stattfindenden Fortschritts und biete damit die Chance, Orientierungsprobleme zu überwinden. (21)

> ıFortschritt wird zum Orientierungsproblem, wenn wir die realen Probleme der schädlichen Nebenfolgen stattfindenden Fortschritts als Probleme aufgehaltenen Fortschritts interpretieren [...].„ (23)

Hans Maier weist in seinen Bemerkungen zur aktuellen Kunstszene auf eine ıüberhitzte Folge von Kunstrichtungen„ hin und kritisiert, dass der Prozess über das Werk erhoben und in letzter Konsequenz Realität zu Kunst erklärt wurde. Damit aber sei der Auseinanderfall

der Trias ıAuftraggeber · Künstler · Öffentlichkeit„ provoziert worden. Als Gegenbewegung wünscht sich *Maier* eine ıEmanzipation vom festgelegten Ablauf„ und der ıkünstlerisch eindeutigen Gestalt„, der ıabklingenden Stimmung des Dauerexperimentes„ müsse die ıSehnsucht nach dem Festen, Fixierbaren„ folgen. (Maier 1975, 60-63)

> ıWo Kunst nicht mehr nach einem *télos* in festgelegter Ordnung sich entfaltet, büßt sie notwendig Identität ein · und damit Überlieferungsfähigkeit. [...] Ohne eine noch so formale ästhetische Normativität, ohne einen Hauch von ÙRegelnÊ kann auch moderne Kunst nicht überleben.„ [Hervorheb. im Text] (71)

Im Mittelpunkt des Vortrags von *Robert Spaemann* stand die umfassende Kritik am Emanzipationsbegriff. In heftiger Kritik an der Emanzipationsideologie stellt *Spaemann* fest, dass der Kreis der Unmündigen durch diese Ideologie erweitert und keineswegs reduziert worden sei. Da der Emanzipationsprozess als nicht abschließbar angesehen werde, hätten sich die ıEmanzipatoren„ eine dauerhafte Herrschaft gesichert. Die Unterstellung einer tiefgreifenden Krise des autonomen Subjekts durch die totale Manipulation lasse Erziehung nur noch als Gegenmanipulation möglich scheinen. Das Tempo der Veränderung müsse unbedingt verlangsamt und damit humanisiert werden, sonst entstehe durch die Zerstörung von Gewohnheiten ein hohes Maß an ıUnmenschlichkeit„. Ebenso müsse der Gedanke an eine weltumfassende politisch-soziale Verantwortung jedes einzelnen Bürgers zurückgedrängt werden, da sie eine anthropologische Überforderung darstelle und letztlich zu moralischer Gleichgültigkeit führe. (Spaemann, 78-89)

Fazit

Am Beginn der Darstellung verschiedener Strukturbündel zur allgemeinen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1965 und 1973 stand die Erörterung, inwieweit dieser Abschnitt von tiefgehenden Zäsuren geprägt ist. In der Tat lassen die nachfolgenden Teilkapitel den Eindruck zu, dass es sich insgesamt um eine Epoche dynamischer Veränderungsprozesse handelt. Dieser Eindruck gilt für alle 14 Strukturbündel und damit für politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche wie auch kulturelle Strukturen. Damit kann jetzt bereits festgehalten werden, dass die in Kapitel 1.1 beschriebene musikpädagogische Reformepoche ziemlich genau in die Zeit eines allgemeinen Strukturwandels in der Bundesrepublik fiel und damit Teil eines allgemeinen Veränderungsprozesses war.

Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch ernstzunehmende Hinweise, um diese Aussage zumindest etwas zu differenzieren. Es stellt sich nämlich die Frage, wie sich die Bevölkerungsmehrheit gegenüber den Veränderungsprozessen verhielt, inwieweit ihr Lebensalltag von diesen Prozessen betroffen war. Auch für diesen Bereich liegen bisher keine umfassenden Forschungsergebnisse vor, doch lassen vereinzelte Äußerungen von Zeithistorikern den Schluss zu, dass die Bevölkerungsmehrheit eher abwartend oder gar unbeeindruckt auf Reformen und Veränderungen reagierte. Klaus Hildebrand geht davon aus, dass sich der allgemeine Umschwung weniger in der Bevölkerungsmehrheit als vielmehr in der veröffentlichten Meinung abgespielt hat und dass sich die Masse der Bevölkerung vom „professionell kultivierten Unbehagen“ in der eigenen Behaglichkeit nicht habe anstecken lassen. (Hildebrand, 421+436)

Auch Friedrich H. Tenbruck kommt zu dem Ergebnis, dass viele Alltagsgewohnheiten der Mehrheit erstaunlich stabil geblieben seien, viele Veränderungen seien als „ferne Absonderlichkeit" angesehen worden. Eine Erschütterung des Alltags kann zumindest für die 1960er Jahre noch nicht festgestellt werden. (Tenbruck, 302) Im Zusammenhang mit der Studentenbewegung stellt Winfried Röhrich fest, dass die Bevölkerung durch die Provokationen zwar eingeschüchtert worden sei, aber ihr Bewusstsein sich letztlich nicht verändert habe. (Röhrich 1988, 91) In dieses Bild passt auch der Befund von Josef Mooser, dass die bundesdeutsche Arbeiterschaft von der nostalgischen Revitalisierung des alten Klassenkampfbegriffs ziemlich unbeeindruckt geblieben sei. (Mooser, 144)

Vor dem Hintergrund dieses ambivalenten Eindrucks können folgende Feststellungen getroffen werden:

** Die Asynchronität und Asymmetrie des Reformprozesses sowie die nur partielle Erfassung der Bevölkerung lassen die Vorstellung eines linearen und einheitlichen Veränderungsprozesses nicht zu. Diese Erkenntnis steht in voller Übereinstimmung mit den neueren Modernisierungstheorien.*

** Viele praktische Auswirkungen einzelner Veränderungen machen sich erst langfristig, also nach Abflauen des Reformprozesses Mitte der 1970er Jahre bemerkbar.*

** Die beharrenden Kräfte in der Bevölkerung sind anscheinend doch stärker, als viele Reformer zunächst annehmen. Die Reformen werden abgemildert und abgebremst, können aber letztlich nicht aufgehalten werden.*

** Aus diesen Befunden heraus ist auch für den musikpädagogischen Bereich ein ähnliches Ergebnis zu erwarten – ein linearer und einheitlicher Erneuerungsprozess wäre eher eine Überraschung. Zudem bestätigen die Befunde, dass sich die Veränderungen eher in der musikpädagogischen Theoriebildung als im praktischen Musikunterricht niedergeschlagen haben dürften.*

2.2 Die Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland

Die zeitgeschichtliche Erforschung der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945 steht nach Einschätzung von *Christoph Führ* nicht zuletzt aufgrund der Massenhaftigkeit des Quellenmaterials noch in ihren Anfängen. (Führ 1998, 1) Dennoch kann auf Basis der bisher erschienenen Literatur ein umfassender Überblick über die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre gegeben werden. Allerdings erscheint es dabei mit Bezug auf *Berthold Michael* sinnvoll, das Thema in zweifacher Hinsicht einzugrenzen:

- Die zahlreichen und oft im Gegensatz zueinander stehenden Programme der gesellschaftlichen Interessenvertretungen wie Parteien, Kirchen, Lehrerverbände oder Elternvertretungen sind innerhalb des angestrebten knappen Rahmens kaum angemessen zu berücksichtigen. Eine Schwerpunktsetzung auf die staatliche Schulpolitik und damit auf die entsprechenden Gremien und amtlichen Entwürfe und Erlasse erscheint von daher angebracht und deckt sich auch mit den bisherigen Forschungsschwerpunkten.
- Darüber hinaus werden nur Reformmaßnahmen thematisiert, die einen gesamtstaatlichen Bezugsrahmen aufweisen. Auch hier würde eine Untersuchung der Bildungspolitik einzelner Bundesländer, die auf der Basis einer föderativen Grundlage relativ eigenständig Schulpolitik betreiben können, den Rahmen dieses Kapitels sprengen und könnte kaum auf vorhandene Forschungsergebnisse zurückgreifen. Es wird daher ein Schwerpunkt auf bildungspolitische Maßnahmen gelegt, die auf eine Einheitlichkeit des westdeut-

schen Schulwesens zielen und die dabei alle Bundesländer einbeziehen. (Michael, 15-16)

2.2.1 Chronologie der Bildungsreform

Über den Beginn der Bildungsreform gibt es unterschiedliche Meinungen, die in der zeitlichen Bestimmung zwar nur um wenige Jahre voneinander differieren, aber sich durch eine unterschiedliche Einschätzung der Bildungspolitik in der Nachkriegsära unterscheiden. Zwar gibt es weitgehende Einigkeit über den restaurativen Grundcharakter dieser Epoche, doch einige Autoren sehen in den Erklärungen, Empfehlungen und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und des 1953 gegründeten *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre bereits erste Schritte einer Bildungsreform. Für andere Autoren sind dies lediglich Verbesserungsversuche innerhalb des bestehenden alten Schulsystems, das erst ab 1965 durch die Tätigkeit des neugegründeten *Deutschen Bildungsrates* ernsthaft in Frage gestellt wurde. Dementsprechend wird aus dieser Sicht der Beginn der Bildungsreform eher in die Mitte der 1960er Jahre datiert. Das Ende der Bildungsreform kann nicht präzise mit einem konkreten Zeitpunkt angegeben werden, auch hier schwanken die Datierungen zwischen 1971 und 1976. Die Unterschiede ergeben sich hier in erster Linie aus der unterschiedlichen Einschätzung der Arbeit der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* und vor allem des von ihr erstellten Bildungsgesamtplans von 1973, der aus pragmatischer Perspektive als Erfolg, aus idealistischer Perspektive als große Enttäuschung bewertet wurde. Die folgende Übersicht über die Phaseneinteilung der Bildungsreform verdeutlicht aber, dass ihre Kernphase überwiegend in der zweiten Hälfte der 1960er und in den frühen 1970er Jahren gesehen wird.

Weishaupt u.a., in: Bradtke (77)	1945 - Ende 1950er Jahre: Rekonstruktionsphase		Anfang 1960er - Anfang 1970er Jahre: Expansions- und Reformphase		Mitte 1970er Jahre - heute: Kontraktions- und Rezessionsphase
Hitpaß (13)	1945-1957: Phase der Restauration und Konsolidierung	1957-1966: Phase der reformerischen Besonnenheit	1966-1969: Phase des reformerischen Optimismus	1969-1976: Phase der reformerischen Euphorie	1976-1980: Phase der reformerischen Ernüchterung
Hüfner (1986, 201-206)	1960-1967: Aufschwungphase		1967-1970: Frühe Hochkonjunktur	1970-1973: Hochkonjunktur, Beginn der Polarisierung	seit 1974: Abschwungphase
Anweiler (18-25)	1949 - Beginn 1960er Jahre: Phase einer relativen Stabilität	Erste Hälfte der 1960er Jahre: Konjunktureller Aufschwung	1965-1973: Hochkonjunktur der Bildungsreformanstrengungen		seit 1974: Abschwungphase
Massing (199 u. 205-206)			1964-1969: Bildungspolitische Große Koalition	1970 Höhepunkt der Bildungseuphorie und Beginn der bildungspoli-	

			tischen Polarisierung	
Naumann (36-40)	bis Ende der 1950er Jahre: altes pädagogisches Grundmodell des angeleiteten individuellen Erwerbs von Bildung zur besseren Bewältigung des künftigen Lebens	Anfang der 1960er Jahre - 1973: Neues Grundmodell der gesellschaftlichen Zirkulation von Bildung zwischen der Verwendungsseite und der Entstehungsseite		seit 1973: Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, der Verwendungsseite von Bildung wird wieder höhere Aufmerksamkeit zuteil

Mit dem 22.9.1953, dem Gründungstermin des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* kann ein erster Termin benannt werden, der in eine Beziehung zur späteren Bildungsreform gesetzt werden kann. Mit dem von ihm verfassten Rahmenplan soll die chronologische Übersicht über wesentliche bildungspolitische Beschlüsse und Ereignisse im Rahmen der Bildungsreform begonnen werden. (Anweiler, 32-43; Klemm 1985, 16-17)

14.2.1959 Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* verabschiedet den ıRahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens„. Mit ihm soll die durch die Besatzungsmächte und durch die föderale Struktur der Bundesrepublik hervorgerufene Uneinheitlichkeit des Bildungswesens beseitigt werden. Es wird aber auch Kritik ausgesprochen, die in der These gipfelt, dass das deutsche Schulwesen nicht auf die Umwälzungen

der letzten 50 Jahre in Staat und Gesellschaft reagiert habe. Aufgrund dieser Kritik ist es nicht verwunderlich, dass der Rahmenplan von der Öffentlichkeit ausgesprochen kontrovers aufgenommen wird und zu einer ersten leidenschaftlichen Debatte über die Notwendigkeit einer Bildungsreform führt. Die Kultusminister reagieren zunächst recht zurückhaltend, setzen dann aber einzelne Punkte des Plans in die Praxis um. (Höhne, 10-11; Führ 1985, 261-262)

29.9.1960 Die Kultusministerkonferenz verabschiedet die ıSaarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe„. Zur Steigerung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler wurde eine Konzentration der Bildungsstoffe bzw. eine Beschränkung der Unterrichtsgebiete angestrebt, indem einige Pflichtfächer nach Ende der 11. bzw. 12. Klasse abgewählt werden konnten. (Hentig 1990, 373; Flitner, 72)

Februar 1962 Die *Kultusministerkonferenz* veröffentlicht einen Bericht über die Washingtoner OECD-Konferenz vom 16.-20.10.1961 mit dem Titel ıWirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens„, der mit Nachdruck auf die Bedeutung des Erziehungswesens für das Wirtschaftswachstum hinweist. Im Rahmen der Konferenzdokumentation werden auch umfangreiche Dokumentationen über den relativen Schulbesuch in Europa veröffentlicht, aus denen ein erheblicher Rückstand der Bundesrepublik gegenüber anderen führen-

den westlichen Industrienationen herausgelesen werden können. Damit wird zugleich auch erstmalig einer breiteren Öffentlichkeit die Notwendigkeit einer langfristigen, umfassenden und länderübergreifenden Bildungsplanung bewusst. (Führ 1985, 263-265; 1998, 15)

März 1963 — In Reaktion auf den OECD-Konferenzbericht veröffentlichen die Kultusminister erstmals eine ıBedarfsfeststellung„ für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung sowie Kunst und Kulturpflege für den Zeitraum bis 1970. Obwohl diese Bedarfsfeststellung wegen der angeblich überhöhten Prognose der Schüler- und Lehrerzahlen vielfach kritisiert wurde, war sie schon bald von der Realität übertroffen. (Führ 1985, 266-267)

1963 — Mit der Gründung des *Instituts für Bildungsforschung* in der *Max-Planck-Gesellschaft* unter der Leitung von *Hellmut Becker* bekommt die Bildungsreform einen wichtigen Rückhalt. Die interdisziplinäre Forschung soll der Bildungspolitik durch eine Verbindung von Pädagogik, Psychologie, Sozialforschung, Ökonomie und Jurisprudenz wichtige wissenschaftliche Grundlagen zur Verfügung stellen. (Friedeburg, 349-350)

31.1.1964 — In der Wochenzeitung ıChrist und Welt„ beginnt *Georg Picht* seine Artikelserie über ıDie deutsche Bildungskatastrophe„, in der er mit Hinweis auf einen Bildungsnotstand auf eine drohende Wirtschaftskrise verweist. Mit einem dramatischen

Appell fordert *Picht* eine rasch einsetzende Bildungsexpansion, die in der Hauptforderung nach einer Verdoppelung der Abiturientenzahlen binnen eines Jahrzehnts eine öffentlichkeitswirksame Formel findet. *Pichts* Artikelserie sorgt für ein derartiges öffentliches Aufsehen, dass die Bildungspolitik in der Folgezeit zu einem der wichtigsten innenpolitischen Themen aufsteigt. (Führ 1985, 269-271)

5./6.3.1964 Auf der 100. Plenarsitzung der Konferenz der Kultusminister wird mit der ıBerliner Erklärung„ ein parteiübergreifender bildungspolitischer Grundkonsens verabschiedet. In dieser Erklärung wurde auf europäische Tendenzen der Schulentwicklung verwiesen, die auch als Maßstab der deutschen Schul- und Hochschulpolitik gelten müssen:

> ı- Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen durch vermehrte und verbesserte Schulbildung aller Art,
> - Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen verschiedenster Art geführten Jugendlichen,
> - Ausbildung jedes einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit,
> - Angebot von Ausbildungsmöglichkeiten, die stärker auf die Befähigung des einzelnen eingestellt sind; Maßnahmen, die Schüler in diese ihnen gemäßen Bildungsgänge zu bringen (zum Beispiel Beobachtungsstufe),
> - Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen (zum Beispiel horizontal, nicht vertikal gegliederte Schulorganisation),
> - Einrichtung neuer, weiterführender Formen.„
>
> (ıBerliner Erklärung„, in: Kemper, 210)

28.10.1964 Das ıHamburger Abkommen„ der Kultusminister zur Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens wird von einigen Bildungsforschern als wichtige Zäsur für eine gesamtstaatliche Schulpolitik angesehen. Wichtige Punkte sind die Verlängerung der Schulpflicht auf 9 Schuljahre, die Zulassung des 10. Schuljahrs für Hauptschulen, die einheitliche Folge der Fremdsprachen, einheitliche Ferien, einheitliche Notenstufen, die Gründung von Förderstufen (5./6. Klasse) und die Zustimmung zu Schulversuchen. (Friedeburg, 349; Michael, 16-17)

15.7.1965 Der *Deutsche Bildungsrat* wird als Nachfolgeinstitution für den *Deutschen Ausschuss* konstituiert. Im Gegensatz zum Deutschen Ausschuss als reinem Expertengremium wird im Deutschen Bildungsrat eine institutionelle Verbindung von Experten und Bildungspolitikern angestrebt.

1968 Mit dem von *Heinrich Roth* herausgegebenen Band ıBegabung und Lernen„ erscheint der vielleicht bedeutendste und folgenreichste Beitrag in der Reihe der Gutachten des Bildungsrates. Die Dokumentation des modernen Standes der Begabungsforschung hinterlässt im Strukturplan deutliche Spuren, weckt aufgrund seiner optimistischen Thesen aber auch hohe Erwartungen. (Flitner, 30)

12.5.1969 Durch eine Änderung des Grundgesetzes (Art. 75, 91a und 91b) erhält der Bund weitgehende Rechte bei der Rahmengesetzgebung für das

Hochschulwesen sowie ein Mitwirkungsrecht bei der Bildungsplanung.

13.2.1970 Der *Deutsche Bildungsrat* verabschiedet den ıStrukturplan für das Bildungswesen„, der allgemein als das Herzstück der Bildungsreform angesehen wird.

12.6.1970 Der ıBildungsbericht '70„ der Bundesregierung spricht sich klar für ein einheitliches Gesamtschul- und Gesamthochschulsystem aus und formuliert damit den radikalsten und weitestgehenden Bildungsreformplan. Im Gegensatz zum Strukturplan, der auf definitive Festlegungen verzichtete und offene Alternativen anbot, ist im Bildungsbericht kaum politischer Spielraum erkennbar. (H.-G. Roth, 21)

25.6.1970 Auf Basis der Verfassungsänderung von 1969 wird durch ein Verwaltungsabkommen von Bund und Ländern die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* konstituiert, die den Strukturplan vor dem Hintergrund eines realistischen Bildungsbudgets in einen staatlichen Reformplan übertragen soll.

1.3.1971 Am sogenannten ıSchwarzen Tag„ kommt es in der Plenarsitzung der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* zur ersten massiven Konfrontation zwischen den sogenannten A-Ländern (SPD-geführte Länder) und den B-Ländern (CDU/CSU-geführte Länder). Mit einer Art Überrumpelungstaktik gelingt es den A-Ländern gemeinsam mit der Bundesregierung, wesentliche

Bestandteile des sozialdemokratischen Reformprogramms gegen den Widerstand der B-Länder durch Mehrheitsbeschluss in den Bildungsgesamtplan aufzunehmen. Obwohl man später wieder zum Konsensprinzip zurückkehrte, kann dieser Tag als Anfangsdatum für die sich anbahnende bildungspolitische Polarisation in Deutschland angesehen werden. (Höhne, 22-23; Schoene, 42-47; Hüfner 1986, 165)

1972 Die ıHessischen Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre„ sorgen durch ihre Anbindung an emanzipatorisch-gesellschaftskritische Sozialisations- und Kommunikationstheorien für einen emotionalen Höhepunkt in der bildungspolitischen Auseinandersetzung. Weite Teile der Elternschaft opponieren in Verbindung mit der hessischen CDU-Opposition gegen diese Richtlinien. (Führ 1998, 19; Wiebecke, 71)

7.7.1972 Die Kultusminister vereinbaren die ıNeugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II„, wobei sie weniger auf den Strukturplan zurückgreifen als vielmehr auf Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Die wesentlichen Bestimmungen werden durch *von Hentig* in vier Punkten zusammengefasst:

- die Ablösung des Systems der Jahrgangsklassen;
- die Möglichkeit, durch Wahlbereiche ein individuelles Bildungsprofil zu gestalten;
- die zeitgemäße Ergänzung des Fächerspektrums;

- sowie trotz der Spezialisierungsmöglichkeiten die Beibehaltung einer allgemeinen Hochschulreife. (Hentig 1990, 374)

15.6.1973 Die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* verabschiedet den ıBildungsgesamtplan„. Er stellt den bildungspolitischen Minimalkonsens der Bundesländer dar und soll bis 1985 in die Praxis umgesetzt werden.

1975 Der *Deutsche Bildungsrat* wird aufgelöst. Er hatte innerhalb des Konsensrahmens der Großen Koalition gut funktioniert, scheiterte aber in der darauffolgenden machtpolitischen Konfrontation. Vor allem Bayern und Baden-Württemberg wünschten sich die Neukonstruktion eines Gremiums mit einem reduzierten Spielraum hinsichtlich der Themenwahl und der Bearbeitungsform. (Hüfner 1986, 156)

1978 Auf dem Kongress ıMut zur Erziehung„ formiert sich eine pädagogische Gegenbewegung zur Emanzipatorischen Pädagogik, die die Bildungsreform maßgeblich geprägt hatte.

1979 Im ıHamburger Schulgesetz„ wird erstmalig ein Elternrecht auf die Gesamtschule verankert. Die Gesamtschule wird damit zur Regelschule innerhalb eines nun viergliedrigen Schulsystems.

27./28.5.1982 In der von den Kultusministern beschlossenen ıRahmenvereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an Integrierten Gesamtschulen„ kann ein gewisser Abschluss der

Bildungsreform gesehen werden. Der Streit um die Gesamtschule wird um den Preis einer Bestandsgarantie des gegliederten Schulwesens beigelegt.

2.2.2 Die Legitimation der Bildungsreform

Wichtige Impulse für die Bildungsreform brachte zunächst einmal die Legitimationskrise des alten Bildungswesens. Der Schock über den Start des ersten sowjetischen Weltraumsatelliten, der sogenannte ıSputnikschock„ von 1957, ließ in den westlichen Industrienationen die Frage aufkommen, ob Mängel im Bildungs- und Ausbildungssystem den technologischen und ökologischen Vorsprung gegenüber dem Osten gefährden könnten. Zwar war man in der Bundesrepublik zunächst noch mit dem Wiederaufbau des Bildungswesens beschäftigt, doch spätestens mit dem Bau der Berliner Mauer und dem damit gestoppten Zustrom qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR bekommen auch hier bildungsökonomische Argumente ein neues Gewicht. Hinzu kamen die Studenten- und Schülerproteste und vor allem das ungünstige Abschneiden des deutschen Bildungswesens bei internationalen Vergleichen, die den Glauben in die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens nachhaltig erschütterten. Beklagt wurden dabei die Vernachlässigung der Vorschulerziehung, zu große Schulklassen, enorme Qualitätsunterschiede im Berufsbildungssystem, zu geringe Abiturientenzahlen oder der unpersönliche Massenunterricht an den Universitäten. (Rolff 1984, 11-12; Flitner 1977, 22-23; Korte, 62; Köhle, 240)

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die angestrebte Bildungsreform ihre Legitimationsbasis zunächst erst einmal in einer bildungsökonomischen Argumentation fand, die auf eine ra-

sche Bildungsexpansion zielte. Der Gedanke einer Leistungssteigerung des deutschen Bildungswesens und damit auch einer Sicherstellung bzw. Verbesserung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit und eines langfristigen Wirtschaftswachstums in der Bundesrepublik wurde vor allem durch die Artikelserie *Georg Pichts* in die Öffentlichkeit getragen. Der Primat der bildungsökonomischen Argumentation sorgte bis 1969 für einen breiten bildungspolitischen Konsens und verhalf damit der Bildungsexpansion zu großer Dynamik. (Massing, 200-202; Tillmann 1987, 10)

Neben der bildungsökonomischen Legitimationsbasis entwickelte sich jedoch noch eine zweite Legitimationsbasis, die sich in der Zeit nach 1969 zunehmend in den Vordergrund schob. Die Bildungsreform wurde nun in den Zusammenhang mit einer Gesellschaftsreform gestellt und sollte dementsprechend der Förderung der sozialen Demokratie dienen. Unter der von *Ralf Dahrendorf* populär gemachten Formel ıBildung als Bürgerrecht„ wurden Mindeststandards des gleichberechtigten Zugangs zu den Bildungseinrichtungen gefordert. Unter dem Schlagwort der Chancengleichheit wurde die Bildungsplanung vorübergehend von den wirtschaftlichen Bedarfsprognosen und damit vom Beschäftigungssystem abgekoppelt. (Massing, 202; Tillmann 1987, 11; Hüfner 1986, 25; Köhle, 246; Führ 1985, 260; Rolff 1984, 13)

Diese beiden Legitimationsstränge standen untereinander durchaus im Widerspruch und verursachten Strukturkonflikte, die die Grundlage für die meisten späteren Schulkonflikte abgaben:

- Erhöhung der Ausbildungskosten gegen ökonomistische Unterrichtsrationalisierung: der von der einen Seite ausdrücklich befürworteten erheblichen Steigerung der Bildungs- und

Ausbildungskosten steht ein betriebswirtschaftliches Sparprinzip gegenüber, das eine ökonomische Unterrichtsrationalisierung anstrebt. Dieser Tendenz lassen sich Einzelmaßnahmen wie das Fachraumprinzip, die Vergrößerung bzw. Konzentration der Schulen, die Spezialisierung der Lehrtätigkeit oder die Technologisierung der Wissensvermittlung zuordnen.

- Chancengleichheit gegen individualistische Leistungsauslese: so lange die Schulabschlüsse mit einem beruflichen und sozialen Berechtigungswesen verbunden sind und damit eine Auslesefunktion erfüllen müssen, steht dem Bemühen um Chancengleichheit ein tief verankertes Konkurrenzdenken entgegen.
- Verbesserung der Kompetenz gegen ıAtomisierung des Lernens„: die unter lerntheoretischen Aspekten angestrebte Zerlegung von Lehr- und Lernprozessen führt zu einer Zergliederung des Unterrichts und einer Fächertrennung, die der Forderung nach prozessunabhängigen, innovativen Qualifikationen wie etwa Kreativität, Kritikfähigkeit oder komplexe Interpretation umfassender Sinnzusammenhänge entgegensteht. (Rolff 1984, 14-19)

In der doppelten Legitimation der Bildungsreform war eine Spannung angelegt, die mit verschiedenen Gegensatzpaaren beschrieben werden kann. Für *von Hentig* steht die Bildungsreform zwischen der Erwartung eines kollektiven sozialen Aufstiegs und dem Anliegen einer Verbesserung seiner traditionellen Funktionen. (Hentig 1981, 21-22) Der gleiche Sachverhalt kann nach *Andreas Flitner* mit dem Gegensatzpaar ıBildung für Alle„ und ıAktivierung der Begabungsreserven„ beschrieben werden. (Flitner 1990, 388) Trotz dieser Gegensätze gab es zunächst zwischen den ıReformisten„ und den ıEx-

pansionisten„ eine Art ıGroße Koalition„, die erst Anfang der siebziger Jahre der bildungspolitischen Polarisierung weichen musste. Es zeigte sich, dass letztlich bildungspolitische Kompromisse nur auf bildungsökonomischer Grundlage möglich waren, Konsens gab es also nur bei ıtechnokratischen„ Reformen, während im Bereich der Zielproblematik ıideologische Selbstzerfleischung„ vorherrschte. Der allmähliche pragmatische Rückzug der Bildungsreformpolitik auf die bildungsökonomische Grundlage erwies sich mit der 1973/74 einsetzenden Wirtschaftskrise als verhängnisvoll, denn nun stand die Bildungsreform plötzlich ganz ohne überzeugende Legitimationsgrundlage da. (Massing, 199+208-209+214; Tillmann 1987, 11)

War es schon schwierig genug, bei der ıäußeren„ Bildungsreform eine allgemein akzeptierte Legitimationsgrundlage zu finden, so gilt dies erst recht für die ıinnere„ Bildungsreform. So litten die neuen Curriculumentwürfe an ihrer mangelnden gesellschaftlichen Legitimation, zumal eine formale Ableitung von Lehrplanzielen aus den Schulgesetzen der Länder nicht praktizierbar schien. Die Ansicht, dass Curriculumexperten lediglich alternative Entscheidungsmöglichkeiten ausarbeiten sollten und die Politik (das Kultusministerium) letztlich die Entscheidung zu treffen habe, blieb im Zeitalter weitgehender Demokratisierungspläne nicht ohne Widerspruch. Doch diesem traditionellen Verfahren standen drei verschiedene Legitimationsmodelle gegenüber, von denen keines eine letztlich überzeugende Lösung bot:

- In der Verfahrenslegitimation soll die Gültigkeit der Entscheidungen durch Formalisierung und Institutionalisierung sichergestellt werden, dabei werden unter der Federführung der Bildungsadministration formalisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt. Problematisch erscheint dabei,

dass bei diesem Verfahren von einer Gleichwertigkeit der Ziel- und Wertvorstellungen aller am Entscheidungsprozeß Beteiligten ausgegangen wird, was die Frage aufwirft, ob bei den anfallenden Kompromissen aussagekräftige Zielformulierungen zu erwarten sind.

- Die normative Legitimation geht hingegen von übergeordneten und unumstrittenen pädagogischen Normen aus, aus denen die Einzelentscheidungen abgeleitet werden. Allerdings kann in der Bundesrepublik weder aus gesellschaftlicher noch aus pädagogischer Sicht ein Bestand übereinstimmender Normen vorausgesetzt werden.
- Die diskursive Legitimation geht zunächst von einer Vorläufigkeit der Entscheidungen aus, die durch vereinzelte Anwendung überprüft und korrigiert werden sollen, bis aufgrund eines breiten Diskussionsprozesses eine endgültige Entscheidung formuliert werden kann. Bei diesem Verfahren besteht die Gefahr in der Verwässerung der ursprünglichen Intentionen, die letztlich in eine Richtungslosigkeit bzw. Beliebigkeit münden kann. (Wiebecke, 100-103)

2.2.3 Soziologie der Schulreform

Schon nach diesen ersten Betrachtungen dürfte deutlich geworden sein, dass sich die Bildungsreform ohne Probleme in den strukturgeschichtlichen Rahmen einordnen lässt, der in Kapitel 2.1 skizziert wurde. Auch die Eckdaten der Kernphase dieses Reformprozesses entsprechen der allgemeingeschichtlichen Epochengliederung. Insofern bedarf es eigentlich keiner weiteren eingehenden Erklärung für das Auftreten des Bildungsreformprozesses, er erklärt sich aus dem naheliegenden und plausiblen Zusammenhang mit den anderen strukturellen Entwicklungen in der Bundesrepublik.

In der bildungsgeschichtlichen Literatur tauchen neben traditionellen ideengeschichtlichen wiederholt soziologische Erklärungsansätze auf, die nach meiner Einschätzung eine überzeugende Erklärung für den Beginn, aber auch für das Ende bzw. das Abstoppen der Bildungsreform bieten. Sie sollen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

Die soziologischen Erklärungsansätze gehen von der Hauptthese aus, dass die Bildungsexpansion in erster Linie dem Wandel der Sozialstruktur folgte. (Friedeburg, 352) Dieser Wandel hat nach Überzeugung von *Burkart Lutz* das austarierte System von Öffnung und Stabilität höherer Bildung aus den Fugen geraten lassen. Dieses System hatte auf eine doppelte Weise der Sicherung bestehender Herrschaftsverhältnisse gedient (Lutz 1983, 224-225):

- Eine Öffnung des Zugangs zu höherer Bildung für Aufsteiger war erforderlich, um den quantitativen Bedarf von Staatsapparat und gesellschaftlichen Diensten sicherzustellen, einerseits weil dieser Bereich expandierte, andererseits weil die negative Bildungsselektion sonst langfristig für eine Reduktion der Oberschicht gesorgt hätte.
- Eine Begrenzung des Zugangs war hingegen erforderlich, um die Homogenität der zukünftigen Elite zu sichern. Dabei schien nur eine begrenzte Zahl von Aufsteigern integrierbar, da sonst die Gefahr einer Gruppierung von Gegeneliten und Gegenkulturen bestanden hätte. Ein längerfristiges Überangebot von Hochgebildeten hätte zudem die Legitimität bildungsabhängiger sozialer Ungleichheit untergraben.

Dieses System war flexibel genug, um Schwankungen beim Bedarf an Hochqualifizierten durch Manipulation der Zugangsbarrieren zu

regulieren, auch eine kurzfristig erhöhte Nachfrage nach höherer Bildung konnte durch eine Verschärfung der Selektionsinstrumente aufgefangen werden, ohne dass der Anschein einer prinzipiell freien Zugänglichkeit des höheren Bildungswesens aufgegeben werden musste. (227) *Lutz* stellt nun die These auf, dass dieses Gleichgewicht des Systems nach dem 2. Weltkrieg durch das Zusammentreffen dreier miteinander verflochtener Tendenzen zerstört wurde (232):

- durch den steigenden Massenwohlstand,
- durch die zunehmende staatliche Intervention in den Wirtschaftsprozess wie in die individuelle Lebensgestaltung und
- durch die Einbindung traditioneller Lebensbereiche in die moderne Volkswirtschaft.

Durch diese Tendenzen wurden nach Einschätzung des Autors drei Prozesse gestartet, die die Exklusivität höherer Bildung reduzieren (233):

- Einmal verlieren die Zugangsbarrieren, die bislang im Prozess sozialen Aufstiegs vor einem erfolgreichen höheren Bildungsabschluss überwunden werden mussten, sukzessive ihre selektierende und rationierende Kraft;
- weiterhin erhält die Orientierung am sozialen Aufstieg durch höhere Bildung der Kinder, von der die Nachfrage nach höherer Bildung begründet wird, bei immer breiteren Bevölkerungsgruppen immer stärker verhaltensprägende Kraft;
- endlich setzt die von den beiden eben genannten Prozessen ausgelöste beginnende Expansion des Systems höherer Bildung hier eine Eigendynamik in Gang, die längere Zeit hin-

durch den Effekt nochmals verstärkt, der vom Abbröckeln der Zugangsbarrieren und der zunehmenden Nachfrage nach höherer Bildung ausgeht.

Der Effizienzverlust von Zugangsbarrieren wird mit dem steigenden Massenwohlstand begründet, der eine frühe Berufstätigkeit der Jugendlichen nicht mehr erforderlich machte. Durch die Massenkommunikation seien Informationsbarrieren abgebaut worden, topographische Distanzen zu höheren Schulen wurden entschärft. Das gestiegene Interesse an höherer Bildung wird u.a. mit der Durchdringung immer weiterer Lebensbereiche mit marktwirtschaftlichen Prinzipien erklärt, die auch das Bildungsinteresse von überlieferten Traditionen befreiten und es ıtauschrationalem Nutzungskalkül„ und einem ıAkkumulationsinteresse an Bildungskapital„ unterwarfen. Eng in Zusammenhang damit stehen ein soziales Aufstiegsstreben als ıdominante Reaktion auf gesellschaftliche Ungleichheit„ und die ıüberhandnehmende Orientierung an Intergenerations-Aufstieg durch höhere Bildung der Kinder„. Die Eigendynamik des expandierenden Bildungssystems kann durch ıSogeffekte„ erweiterter Bildungskapazitäten erklärt werden, der auch zu einem zusätzlichen Arbeitskräftebedarf innerhalb des Bildungssystems führt. (232-242)

Hans-Günter Rolff setzt sich bei seinem soziologischen Erklärungsversuch kritisch mit industrie- und arbeitssoziologischen Ansätzen auseinander. Verschiedene Ansätze in diesem Bereich versuchen den historisch-konkreten Verlauf von Schulentwicklungsprozessen direkt aus den sich ändernden Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems zu erklären. *Rolff* wirft diesen Ansätzen eine insgesamt dürftige Erklärungskraft vor und weist dabei darauf hin, dass die Kategorie des Bedarfs letztlich eine politische Größe und daher nicht objektivierbar sei. Auch staatstheoretischen Ansät-

zen, die Schule als Instrument der Herrschaftssicherung betrachten und damit staatliche Reforminitiativen in diesem Sinne interpretieren, steht *Rolff* skeptisch gegenüber. Sie verharren nach seiner Einschätzung zu sehr auf der normativen Erklärungsebene und berücksichtigen zu wenig, dass die Leistungen der Schule nicht voraussetzungslos funktional sind, sondern dass vielmehr die Schule immer eine relative gesellschaftliche Autonomie behaupten konnte. (Rolff 1980, 28-37)

Rolff bevorzugt für seine Analyse hingegen einen erziehungssoziologischen Rahmen. Die eigentlichen Ursachen für den Verlauf konkreter Schulentwicklungsprozesse sind dabei im Gefolge von Klassenauseinandersetzungen zu sehen. Damit rücken die Beziehungen der sozialen Klassen in den Vordergrund, Schulveränderungen können als Folge von Veränderungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gesehen werden, die die gesellschaftlichen Verhältnisse in Unruhe versetzten. In diesem Zusammenhang ist vor allem das starke Anwachsen der ıNeuen Mittelklasse„ bedeutsam, der die Angestellten und Beamten zugeordnet werden. Da diese Mittelklasse im Gegensatz zur traditionellen Mittelklasse (z.B. Kleinunternehmer, Handwerker, Landwirte) über keine eigenen Produktionsmittel verfügt, ist sie in besonderer Weise an einer Mobilisierung des ıkulturellen Kapitals„ interessiert. Das Vordringen dieser neuen Mittelschicht im Bildungsbereich und das Zurückdrängen der alten Bildungsmächte (Kirche, Bürokratie) zeigen sich in der Verdrängung des traditionellen Bildungsbegriffs durch den Qualifikationsbegriff, der dem Wissen eine gesellschaftliche Bezogenheit zuschreibt. (38-52)

Die Mitte der 1960er Jahre einsetzende Bildungsreform kann durch *Rolff* nun dadurch erklärt werden, dass sich zu diesem Zeit-

punkt die Interessen der Neuen Mittelklasse formiert hatten. Der dabei zum Vorschein kommende Nachholbedarf an höherer Bildung konnte zunächst ohne größere Klassenkonflikte eingeleitet werden, da die neue Bildungsnachfrage durch die allgemeine Wachstumspolitik gedeckt werden konnte. Schul- und Studentenstatistiken zeigen denn auch, dass die Neue Mittelklasse der große Gewinner der Bildungsexpansion ist, während Kinder aus der Arbeiterschicht kaum ıaufgeholt„ haben. (53-95) Auch das Ende bzw. das Abbremsen der Bildungsreform kann auf dieser Ebene erklärt werden. Mit der halbwegs erfolgreichen Durchsetzung der Modernisierung der sozialen Verhältnisse zugunsten der Neuen Mittelklasse steigt nun wieder das Interesse an einer (Re-)Konstruktion stabiler Klassenverhältnisse und damit an einer Rehierarchisierung zur Sicherung der neugewonnenen sozialen Exklusivität wie zur Abwehr weiterer aufstiegswilliger sozialer Gruppen, etwa die der Facharbeiterschaft. Während jedoch die traditionelle Mittelschicht und die Bourgeoisie die Sicherung ihrer Privilegien in der verschärften Bildungsselektion sehen und sich zu einer ısozialstrukturell begründeten Interessenkoalition gegen Schulreformmaßnahmen„ zusammenschließen, steht die Neue Mittelklasse vor einem Dilemma. Sie verdankt ihren Aufstieg der Bildungsexpansion und ist zugleich von der durch die steigende Arbeitslosigkeit hervorgerufenen Entwertung der erworbenen Bildungszertifikate betroffen. Ihre Reaktion besteht nun in einer noch stärkeren Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen und in der Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Bildungswesens an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Bildung ist nun nicht mehr ein Mittel sozialen Aufstiegs, sondern schützt eher vor sozialem Abstieg. In dieser Situation zerbricht nun die bildungspolitische Koalition beider Seiten, die Bildungsreform gerät ins Stocken. Dass die Bildungsreform dabei nicht vollkommen zum Erliegen kommt, kann damit begründet werden, dass beide Seiten ihre Bildungs- und Schulideale

nicht vollständig durchsetzen konnten, sondern vielmehr mehr oder weniger geglückte Kompromisse die Weiterentwicklung des Bildungswesens prägten.[60] Als typisches Beispiel für einen solchen Kompromiss kann die Praxis einer aufgeschobenen und damit letztlich verschärften Selektion angesehen werden, einer Kappung der Berechtigungsansprüche ohne Zurücknahme der Expansion der Beschulung. Die traditionellen Bildungseliten konnten sich mit einer frühzeitigeren Bildungsselektion nicht durchsetzen, die Neue Mittelklasse musste eine weitere Entwertung der Bildungszertifikate und damit verschärfte Selektion nach Beendigung der Schullaufbahn hinnehmen. (Rolff 1980, 95-109; 1984, 35)

Die Verknüpfung der Bildungsreform mit der sozialen Entwicklung in der Mittelschicht wird auch von anderen Autoren unterstrichen. *Peter Massing* sieht die neue Mittelschicht als Resultat von Ausdifferenzierungen verschiedener Sektoren der gesellschaftlichen Arbeit, geprägt von sozialen Aufstiegswünschen und entsprechend starken Bildungsbedürfnissen.

> ıDas wachsende Interesse am Besuch weiterführender Schulen entsprang also zum einen der realistischen Kosten-Nutzen-Rechnung der Mittelschicht-Eltern und -Schüler in Bezug auf Berufsmöglichkeiten, zum anderen dem Versuch, den sozialen Aufstieg der Mitglieder der neuen Mittelschicht zu legitimieren.„ (Massing, 200)

Auch *Hellmut Becker* sieht mit wachsendem Wohlstand ein Drängen des breiten Mittelstands in die höhere Bildung, das bereits vor der

[60] Der Neue Mittelstand versucht nach *Rolff* sein Ideal von technischer Rationalität durchzusetzen, das den traditionellen Bildungsbegriff mit der Forderung nach sozialer Funktionalität konfrontiert. In pädagogischer Hinsicht lassen sich diese Forderungen beispielsweise im stärker personenorientierten Lernen konkretisieren, etwa in Gruppen- und Projektunterricht und damit im schülerzentrierten Unterricht. (Rolff 1984, 37)

planmäßigen Expansion des Bildungswesens eingesetzt hatte. (Becker 1989, 331) Nach *Ludwig von Friedeburgs* Einschätzung trat das klassenspezifische Interesse der Mittelschicht an den traditionellen Bildungsstrukturen vorübergehend in den Hintergrund, solange ein außerordentlich günstiger Arbeitsmarkt die vergrößerte Zahl von höheren Bildungsabsolventen absorbieren konnte. (Friedeburg, 402)

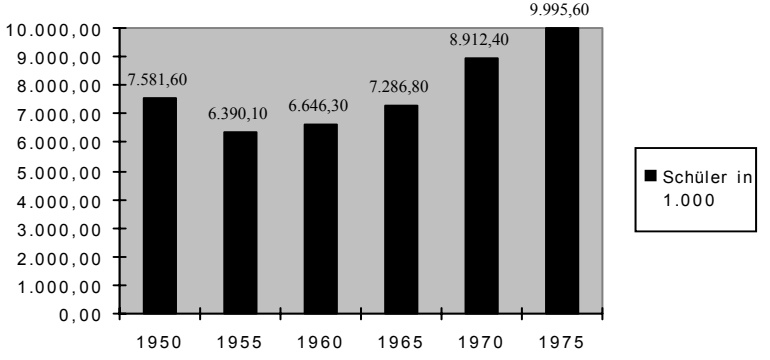
Als Fazit kann am Ende dieses Teilkapitels festgehalten werden, dass die soziologischen Erklärungsansätze für die Bildungsreform eine gute Brücke zu den allgemeinen strukturellen Rahmenbedingungen dieser Zeit bieten. Sie zeigen in überzeugender Weise, dass die Bildungsreform den verschiedenen Bedürfnissen und Erfordernissen ihrer Zeit aufs engste folgte.

2.2.4 Die Bildungsexpansion

Das Verhältnis von Bildungsexpansion und Bildungsreform muss differenziert beschrieben werden. Obwohl beide Phänomene in engem Zusammenhang stehen, scheint es zweifelhaft, die Bildungsexpansion einfach als Teil der Bildungsreform anzusehen. Vielmehr lässt sich statistisch nachweisen, dass die Bildungsexpansion schon in den 1950er Jahren vor dem eigentlichen Beginn der Bildungsreform einsetzte. (Friedeburg 1989, 336) So gesehen sorgte die Bildungsexpansion für verstärkte Forderungen nach bildungsreformerischen Konsequenzen und mag auch zu einer Beschleunigung dieses Reformprozesses beigetragen haben. Umgekehrt lässt sich aber auch nicht bestreiten, dass der Verlauf der Bildungsexpansion das Fortschreiten der Bildungsreform maßgeblich beeinflusst hat. Dies soll in diesem Teilkapitel mit Hilfe statistischer Materialien belegt werden.

In diesem Zusammenhang sei zunächst der Blick auf die demographische Entwicklung gelenkt. Die steigende Geburtenquote in den 1960er Jahren führte zu einem ıSchülerberg„, der sich zunächst vor allem im Grundschulbereich auswirkte. Von daher ist es erklärlich, dass sich viele bildungsreformerische Erwägungen auf den Bereich der Elementar- und Primarstufe konzentrierten. So kann davon ausgegangen werden, dass für die Expansion des Grundschulbereichs in erster Linie ein demographischer Faktor wirksam wurde, während für den Bereich der höheren Schulen zunächst eher ein Verteilungsfaktor verantwortlich ist. (Hüfner 1986, 97)

Schülerzahlen 1950 - 1975



(1950, 1955 ohne Saarland)

(Statistisches Bundesamt, zit. nach Naumann, 54)

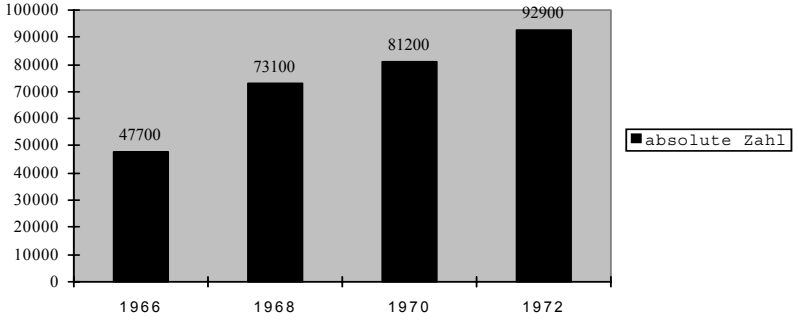
Jahr	Grund- u. Haupt-schule Schulen	Schüler *	Realschulen Schulen	Schüler *	Gymnasien Schulen	Schüler *	Gesamtschulen Schulen	Schüler *
1960	*31.109*	5,22	*1.125*	0,43	*1.823*	0,85		
1965	*30.048*	5,57	*1.555*	0,57	*1.926*	0,96		
1970	*21.504*	6,35	*2.116*	0,86	*2.311*	1,38	*124* **	0,06 **
1975	*18.107*	6,43	*2.348*	1,15	*2.415*	1,86	*216*	0,17
1980	*18.411*	5,04	*2.623*	1,35	*2.477*	2,12	*255*	0,22

* in Mio. ** (1971)

(Statistisches Bundesamt, zit. nach Hüfner 1986, 96/97)

Besonderes Augenmerk wurde spätestens seit der Artikelserie *Georg Pichts* auf eine Steigerung der Abiturientenzahlen gelegt. Hier konnte innerhalb von 6 Jahren eine Verdoppelung erreicht werden:

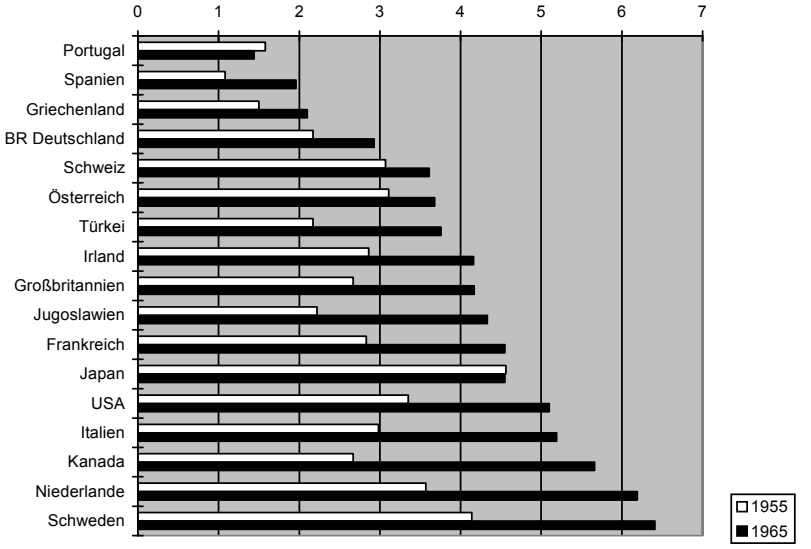
Abiturientenzahlen 1966 - 1972



(H.-G. Roth, 53)

Wie berechtigt die Forderungen nach einer Steigerung der Bildungsausgaben waren, zeigen beispielsweise die Zahlen des OECD-Berichts von 1971:

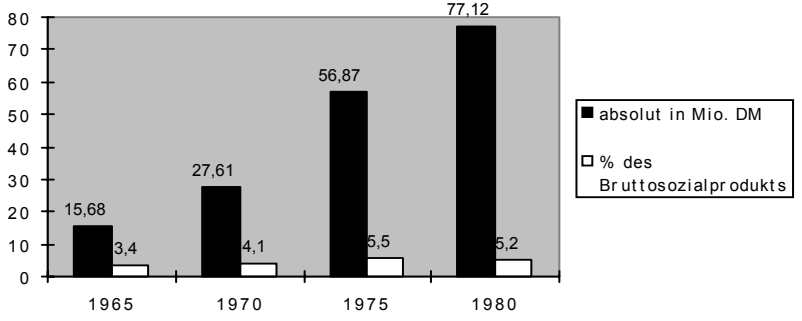
Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Brutto-Sozialprodukt in %



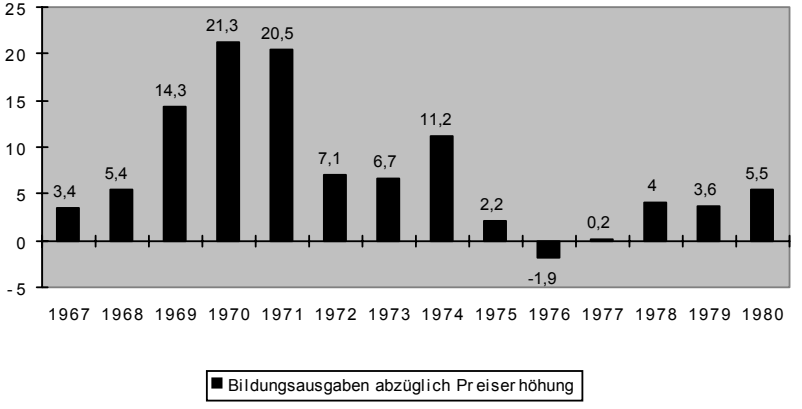
(OECD: Educational Policies for the 1970's, Paris 1971, zit. nach Hüfner 1977, 128-129)

Der aus den internationalen Vergleichen abgeleitete ıNachholbedarf„ der Bundesrepublik bei den Bildungsausgaben schlug sich in einer spektakulären Steigerung vor allem zwischen 1968 und 1974 nieder.

Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden 1965 - 1980



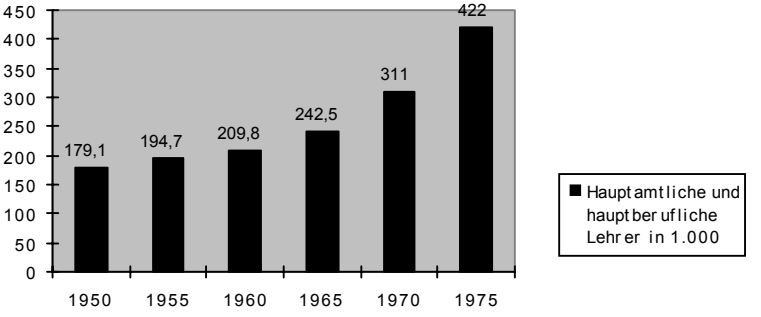
Jährliche Veränderung der Bildungsausgaben 1967 - 1980 (in Prozent)



(Bundesminister für Bildung u. Wiss.: Grund- u. Strukturdaten 1981/82, zit. nach Hüfner 1986, 107-108)

Die Steigerung der Bildungsausgaben ermöglichte in einem erheblichen Maße die Neueinstellung von Lehrern.

Lehrer an allgemeinbildenden Schulen 1950 - 1975

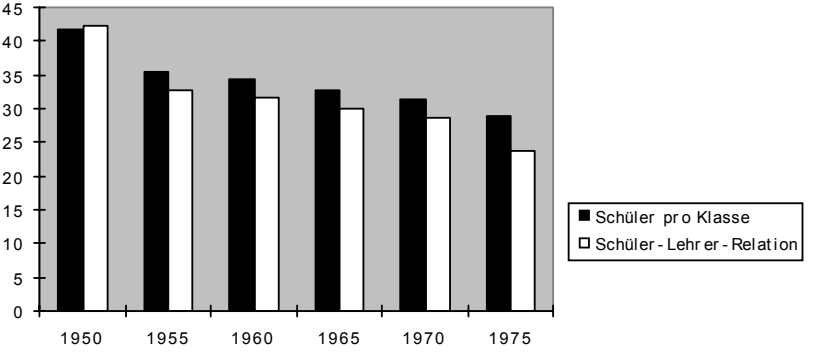


(1950, 1955 ohne Saarland)

(Statistisches Bundesamt, zit. nach Naumann, 54)

Dadurch verbesserten sich auch die Relation Schüler pro Klasse und die Schüler-Lehrer-Relation.

Schüler-Lehrer-Relationen 1950 - 1975



(1950, 1955 ohne Saarland)

(Statistisches Bundesamt, zit. nach Naumann, 54)

Von besonderem Interesse sind jedoch nicht nur die Statistiken mit den tatsächlich nachgewiesenen Werten, sondern auch die Bedarfs- und Entwicklungsprognosen, die für die Bildungsreformpolitik von entscheidender Bedeutung waren. Vergleicht man die prognostizierten Soll- mit den Ist-Werten, so zeigt sich an den feststellbaren Differenzen, dass die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre nicht auf der Basis verlässlicher Prognosen geplant werden konnte.[61] So zeigte sich beispielsweise, dass die 1963 für die Finanzplanung maßgebliche Schätzung der Schülerbestände für das Jahr 1970 bei Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen zu niedrig und bei Grund- und Hauptschulen zu hoch angesetzt war. Besonders krass war die Fehlschätzung für das Gymnasium, die sogenannte ıAbiturientenlawine„ wurde erheblich unterschätzt.

Schularten	**Geschätzter Bestand für 1970**	**Tatsächlicher Bestand 1970**
Grund- und Hauptschulen	6.566.197	6.342.468
Realschulen	627.706	865.617
Gymnasien	954.344	1.371.576
Sonderschulen	210.649	321.585
Berufsschulen	1.925.916	1.603.663

(Führ 1985, 268)

Doch auch zehn Jahre später zeigt ein Blick auf den Bildungsgesamtplan, dass die Prognosen weiterhin ausgesprochen fehlerhaft sind. Hinsichtlich der Entwicklung der Gesamtbevölkerung war zwar

[61] Die Ursachen für die Fehlprognosen der Kultusministerkonferenz von 1963 sieht *Flitner* u.a. in der mangelhaften Übung und Erfahrung in der Erstellung von Prognosen und Bedarfsschätzungen. Insofern sei es unvorsichtig gewesen, die Zahlen zu veröffentlichen. (Flitner 1977, 15)

der globale Wert ziemlich korrekt, allerdings basierte er auf einem ıDoppelfehler„, bei dem die Geburtenquote erheblich überschätzt und der Familiennachzug der ausländischen Arbeitnehmer unterschätzt wurde. (Klemm 1986, 53-54) Die Schülerzahlen wurden erneut unterschätzt, und zwar mit den gleichen Tendenzen wie 1963. Wiederum wurde die zu erwartende Bildungsbeteiligung falsch prognostiziert, die Bildungsexpansion erwies sich als eine ausgesprochen kontinuierliche Entwicklung.

Schülerzahlen in 1.000

Schulstufe	**Werte des Bildungsgesamtplans für 1985**	**Istwerte 1984/85**
Primarstufe (1-4)	2.715	2.305
Sekundarstufe I	4.179	4.232
Sekundarstufe II: Vollzeit	1.120	1.496
Sekundarstufe II: Teilzeit	1.076	1.857
Sonderschulen	355	288
insgesamt	**9.445**	**10.178**

(Klemm 1986, 55)

Verhängnisvoll wirkte sich die ıPlanübererfüllung„ bei der Lehrerversorgung aus. Da dieser Trend nicht früh genug erkannt wurde, konnte der Andrang der Lehramtsstudenten nicht rechtzeitig gedrosselt werden, eine hohe Lehrerarbeitslosigkeit war die unvermeidliche Folge. Andererseits kann gerade dieser Befund als Beweis dafür herangezogen werden, dass die Bildungsreform in wichtigen Teilen sehr wohl finanzierbar war, sogar über ursprüngliche Zielwerte hinaus. Damit zeigt sich, dass die gerne herangezogene These von der ıNichtfinanzierbarkeit„ des Bildungsgesamtplans eher ein

politisches Defensivargument als ein real begründetes Problem war. Zugleich bestätigen sich jedoch auch die Hinweise, dass ein großer Teil der Ausgabensteigerungen in den Personalbereich (in z.T. beträchtliche Besoldungserhöhungen) flossen. Der größte Teil der Kostensteigerungen im Bildungsbereich kann damit auf die Bildungsexpansion zurückgeführt werden, während die Kosten für die eigentliche Bildungsreform eher gering blieben. (Klemm 1986, 62; Becker 1976, 17; Maier 1976, 49)

Lehrer, umgesetzt in „Vollzeitlehrerfälle" – in 1.000

Schulstufe	**Zielwerte des Bildungsgesamtplans für 1985**	**Istwerte 1984/85**
Primarstufe (1-4)	118· 143	112
Sekundarstufe I	209· 232	249
Sekundarstufe II: Vollzeit	79· 95	107
Sekundarstufe II: Teilzeit	27	36
Sonderschulen	32	40
Insgesamt	**465–529**	**544**

(Klemm 1986, 59)

Die Vernachlässigung und Unterschätzung der Folgen einer kontinuierlichen Bildungsexpansion hat der Bildungsreform letztlich geschadet, selbst wenn die Befürchtung einer vermeintlichen Nichtfinanzierbarkeit der Reformen unbegründet war. Die ıÜberfüllungskrise„ in den Schulen führte zu erheblichen organisatorischen Problemen, die den ausgeprägten Technokratiecharakter der Bildungsreform prägten. Die vorprogrammierte Enttäuschung gesteigerter Berechtigungserwartungen seitens der Bildungsabsolventen führte zu sozialpolitischem Sprengstoff, der gerne mit dem Begriff ıAkademi-

kerproletariat„ beschrieben wird. Mit der Einführung des Numerus clausus erhielt auch die sogenannte ıinnere Bildungsreform„ einen schweren Rückschlag. Statt Chancengleichheit, Emanzipation und sozialem Lernen dominierten nun vielmehr verschärftes Konkurrenzdenken und Nützlichkeitserwägungen den Bildungsgang vor allem auf der Sekundarstufe II. (Korte, 74; Massing, 214; Tillmann, 12-13; H.-G. Roth, 29)

> ıAnstelle eines freier lernenden, vielfältig geförderten Schülers trat ein stressgeprägter, im frühen Konkurrenzkampf im Rahmen eines fragwürdigen Notensystems geschulter junger Mensch. Ein immer undurchsichtiger werdendes System rechtlicher Regelungen versuchte, die Schullaufbahn des einzelnen in den Griff zu bekommen.„ (Becker 1989, 339)

2.2.5 Die Reformprogramme in ihren Grundgedanken

Bevor die konkreten Maßnahmen und Ziele der inneren wie äußeren Bildungsreform im Einzelnen vorgestellt werden, soll in diesem Teilkapitel ein Überblick über die Grundgedanken der großen Bildungsreformprogramme gegeben werden. Entsprechend den Bemerkungen zu Beginn des Kapitels werden nur Programme staatlicher Institutionen bzw. staatlicherseits einberufener Gremien mit bundesweiter Geltung berücksichtigt.

Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959)

Allein schon der angesprochene breite Adressatenkreis von Parlamenten, Regierungen, Eltern, Lehrern, Schulverwaltungen und der deutschen Öffentlichkeit verdeutlicht die Problematik, dass dem *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* ein konkreter Ansprechpartner und ein klarer Auftrag fehlten und damit

sein Rahmenplan relativ unverbindlich und wirkungslos blieb. Trotz der deutlichen Kritik, derzufolge das Schulwesen den Veränderungen von Staat und Gesellschaft in den letzten 50 Jahren nicht nachgekommen sei, beschränkte sich das Gutachten auf organisatorische Vorschläge. Prinzipiell wurde mit Hinweis auf die unterschiedlichen Begabungen und die arbeitsteilige Gesellschaft an der traditionellen Dreigliedrigkeit des Schulwesens festgehalten, die Pflicht zu sozialer Gerechtigkeit mache es allerdings erforderlich, die notwendigen Auswahlentscheidungen erst nach dem Besuch der Förderstufe (5./6. Klasse) zu treffen. Damit würde zugleich verhindert, dass der kindliche Geist zu früh auf intellektuelle Abstraktionen eingeschränkt werde, zumal der auf Anschaulichkeit ausgerichtete Unterricht der Förderstufe auch noch die Ansprüche der befähigteren Kinder befriedige. Damit könne zugleich auch ıdie geistige Einheit des Volkes in den elementaren Grunderfahrungen, Übungen und Einsichten„ sichergestellt werden. Die in diesem Zusammenhang angesprochene Bewährung und Erprobung der Begabungen der Kinder weist darauf hin, dass der Ausschuss noch von einem statischen Begabungsverständnis ausging. Zur Legitimation der Bildungsexpansion werden bereits bildungsökonomische Argumente verwendet, daneben wird aber noch mit Nachdruck Wert auf die Bewahrung der europäischen Bildungstradition gelegt.

> ıWir brauchen dringend einen breiten Nachwuchs für den rasch steigenden Bedarf der technischen Welt, aber wir dürfen den Eintritt in diese Welt nicht mit einer Verkürzung unserer geistigen und geschichtlichen Dimensionen erkaufen.„

In solchen Forderungen zeigt sich, dass die Mehrheit des Deutschen Ausschusses noch stark der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden war. (Rahmenplan, in: Kemper, 187-195)

Der Rahmenplan von 1959 ist in der Öffentlichkeit wie in der Fachliteratur auf ein sehr unterschiedliches Echo gestoßen. *Christoph Führ* kritisiert am Rahmenplan, dass ohne Darlegung genauer Bewertungsmaßstäbe eine angebliche Rückständigkeit des deutschen Schulwesens festgestellt worden sei, wobei offensichtlich die Entwicklungen der 1950er Jahre völlig übersehen worden seien.

> ‚Dieses Argument der Rückständigkeit wurde damals ungeprüft von vielen übernommen. Es half, jene Reformkonzepte zu legitimieren, die angeblich das Bildungswesen endlich an die zeitgenössischen gesellschaftlichen Erfordernisse heranführen sollten, in Wirklichkeit aber zu jener unrealistischen Wendung führten, deren Folgen das Bildungswesen heute beeinträchtigen.„ (Führ 1985, 262)

Unverständnis hat nach Einschätzung von *Dietrich Hoffmann* vor allem die berufsständische Legitimation des dreigliedrigen Schulwesens hervorgerufen, sie sei als unhaltbare Wiederholung der hochbürgerlichen Berufsunterscheidung in Kopf- und Handarbeit zu bewerten, eine gleichwertige Bildung für alle Kinder sei auf dieser Basis undenkbar. (D. Hoffmann, 122-123) Für *Andreas Flitner* schlug sich die Orientierung des Ausschusses an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einer verständnisvollen Bejahung und behutsamen Weiterentwicklung bestehender Institutionen sowie im Verständnis für die Wertprinzipien der gesellschaftlichen Mächte (Kirche, Wissenschaft, berufliche, ökonomische und politische Welt) nieder. Neben dem Festhalten an der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der Einführung der Förderstufe geriet auch der Vorschlag zur Einrichtung einer Studienschule in das Kreuzfeuer der Kritik. Die Vorstellung einer humanistisch geprägten Eliteschule neben dem normalen Gymnasium, die schon besonders geeignete Kinder ab Klasse 5 aufnehmen sollte, fand in der politischen Realität nirgends Befürworter. (Flitner 1977, 19-21) *Heinrich Schoene* sieht im Rahmenplan den Formulierungsversuch eines noch vorhandenen Minimal-Konsenses,

der eine in sich schlüssige Konzeption birgt. Die erhoffte Wirkung auf die Öffentlichkeit blieb jedoch aus, dafür war der Plan einerseits für die deutschen Verhältnisse zu revolutionär, andererseits gegenüber den Tendenzen auf europäischer Ebene bereits überholt. Das große bildungspolitische Versäumnis liegt für *Schoene* in der Vernachlässigung der Hauptschule, da hier einer einseitigen Bildungsexpansion hätte vorgebeugt werden können. (Schoene, 14-17) Die aggressiven Reaktionen der Öffentlichkeit haben nach Ansicht von *Ernst Höhne* die Kultusminister bewogen, die Diskussion des Rahmenplanes nur vorsichtig und langsam anzugehen. Dennoch sind in den darauffolgenden Jahren eine Reihe von Einzelmaßnahmen umgesetzt worden. Die Pionierarbeit des Deutschen Ausschusses sollte sich in vielen Ausarbeitungen des Strukturplans von 1970 wiederfinden lassen. (Höhne, 11+17)

Strukturplan für das Bildungswesen (1970)

In dem vom Deutschen Bildungsrat erstellten Strukturplan wird nachdrücklich im Vorwort darauf hingewiesen, dass dieser Plan als Kompromiss und damit als vorläufige Umgrenzung des Möglichen zu verstehen ist. So wurde der Strukturplan als besonderer Akzent in einem Reformprozess verstanden, der Fortentwicklungen erforderlich macht.

> ‚Mit dem Strukturplan wird nicht der Anspruch erhoben, Lösungen anzubieten, die ein für allemal gelten. Der Strukturplan ist vielmehr als Vorschlag für die nächste Phase der Bemühungen um eine zeitgerechte Lösung der Bildungsfragen zu verstehen. Der Strukturplan enthält Vorschläge, wie das Programm zeitlich gestaffelt verwirklicht werden kann. Er ist offen; er ist revidierbar; er bahnt weitere Entwicklungen an. Der Strukturplan ist kein unveränderbarer Grundriss, er sollte vielmehr als Orientierung in einem Suchprozess verstanden werden. Die weitere Entwicklung muss durch ständige Einrichtungen der Bildungsplanung vorbereitet und gefördert werden.“ (Strukturplan, 28)

Die Bildungsreform soll sowohl in organisatorischer wie in inhaltlicher Hinsicht wirksam werden, ein enger Zusammenhang zwischen Strukturveränderungen und Curriculum-Revision ist anzustreben. Dabei werden sich zunächst strukturelle und organisatorische Fragen in den Vordergrund schieben, langfristig sind die curricularen Veränderungen als bedeutsamer einzuschätzen. (27) Als allgemeines Ziel wird die Chancengleichheit aufgestellt, dabei soll eine Nivellierung der Anforderungen durch einen möglichst frühen Ausgleich der Chancenunterschiede vermieden werden. (30) Durch ein breites Angebot an Curricula sollen Konflikte zwischen individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Forderungen in einem angemessenen Rahmen gehalten werden, von einer einseitig bedarfsorientierten Bildungsplanung ist daher abzuraten. (31-32) Neben diesen allgemeinen Zielen werden weitere Prinzipien der Bildungsreform detailliert dargelegt.

- Lernen: Das Lernen in der Schule soll grundsätzlich wissenschaftsorientiert sein und dementsprechend eine Methodenkompetenz des Lernens vermitteln. Der Integration praktischer und theoretischer Bildungsgänge entspricht die Vorstellung von einer Überwindung der Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Dies soll im Rahmen einer schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung geleistet werden, bei der innerhalb selbstgewählter Schwerpunkte allgemeine Fähigkeiten entwickelt werden, ohne dabei Spezialistenfunktionen zu fördern. Das Leistungsprinzip des gesellschaftlichen Wettbewerbs soll nicht auf die Schule übertragen werden, gleichwohl soll die Forderung von Leistungen die Schüler auf den späteren Leistungswettbewerb vorbereiten. Ein besonderes Augenmerk wird auf das soziale Lernen

der Schüler gelegt. Hierfür ist eine Veränderung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses in Richtung auf ein partnerschaftliches Miteinander wünschenswert, vorbereitet in der Lehrerausbildung durch Verbesserung pädagogischer und psychologischer Kenntnisse der Lehramtsstudenten. (33-37) Basierend auf einem neuen dynamischen Begabungsverständnis wird eine möglichst frühe Erschließung der Lernfähigkeiten der Kinder gefordert, die schon im Kindergarten beginnen soll. Damit soll zugleich der Übergang von der Elementar- zur Primarstufe erleichtert werden. (40-50)

- Organisation von Bildung: Das gesamte Bildungswesen soll so organisiert werden, dass die Durchlässigkeit der Bildungsgänge eine Korrektur frühzeitiger Entscheidungen ermöglicht. Eine Mitbestimmung aller am Schulbetrieb beteiligten Gruppen ist sicherzustellen:

  „Die Mitwirkung der beteiligten Personen (Lernende, Eltern, Lehrende, Berater) an den Entscheidungen über Bildungsgänge und an den Regelungen des Schullebens ist nach dem Grad der Verantwortlichkeit zu gewährleisten." (38-39)

- Weiterbildung: Die engere Verzahnung von allgemeiner Schulbildung und beruflicher Ausbildung wird konsequenterweise mit dem Prinzip der ständigen Weiterbildung verbunden. Das organisierte Lernen soll so auf spätere Lebensphasen ausgedehnt werden, dabei soll die Weiterbildung keineswegs auf die berufliche Sphäre reduziert werden. Eine Förderung auch allgemeiner Fähigkeiten wie etwa Kommunikationsvermögen, Kooperationsbereitschaft oder Abstraktionsvermögen soll dem Einzelnen weitere persönliche und private Wahl- und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen und damit auch eine größere Unabhängigkeit. (51-57)

- Lernzielorientierung: Unter dem Begriff Curriculum wird die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele verstanden. In diesem Zusammenhang sollen die politischen Bezüge und die gesellschaftliche Relevanz der Lernzielbestimmungen kritisch überprüft werden. Besondere Probleme ergeben sich bei der Abstimmung bzw. Ableitung allgemeiner Lernziele auf spezifisch fachliche Lernziele. Den Curriculumfragen wird ein Vorrang gegenüber institutionellen Fragen des Schulwesens eingeräumt. (58-69)

- Differenzierung: Im Strukturplan wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. Die äußere Differenzierung erstreckt sich auf Schularten, Schulzweige, Klassen und Kursgruppen. Bei klarer Präferenz für eine Gesamtschule wird bei diesem Differenzierungsaspekt im Strukturplan ein einheitliches System an Pflicht- und Wahlfächern befürwortet, bei dem die Differenzierungsmöglichkeiten schrittweise zunehmen. Bei der Alternative zwischen einer fachspezifischen und einer fachübergreifenden Differenzierung wird unter dem Hinweis auf die Chancengleichheit eine fachspezifische Differenzierung bevorzugt. Die innere Differenzierung bezieht sich auf Differenzierungsaspekte innerhalb einer Lerngruppe, durch sie soll die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Auffassungsfähigkeit der einzelnen Schüler besser berücksichtigt werden. (70-77)

- Evaluation: Die Gruppierung und die formale Abstufung von Lernzielen soll der Verbesserung der Lernzielkontrollen dienen und sie auf eine breitere Grundlage stellen. Im Strukturplan werden vier aufeinander aufbauende Lernzielstufen unterschieden: Wiedergabe von Wissen (Reproduktion), selbständige Reorganisation des Gelernten, Übertragung des

Gelernten auf ähnliche Aufgaben (Transfer) und Lösung neuer Aufgaben mit Hilfe des Gelernten (problemlösendes Denken). Im Bereich der fachlich bestimmten Lernziele werden Prozesslernziele in den Vordergrund gestellt: beobachten, beschreiben, unterscheiden, benennen, messen, experimentieren, zusammenfassen, interpretieren, interpolieren. Daneben sollen jedoch auch nicht-fachliche, allgemeine Lernziele angestrebt werden, von denen einige aufgeführt werden: selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung. Aus dieser Auflistung ist ersichtlich, dass in der Schule nun auch motivationale und soziale Kompetenzen in verstärktem Maße gefördert werden sollen. Lernzielkontrollen sollen in diesem Zusammenhang nicht als einmalige Abstempelung in einem Klima moralischer Abwertung verstanden werden, sondern als kontinuierlicher Vergleich von Soll- und Istwerten mit aufklärerischer Wirkung. (78-90)

ıDer Sinn der Lernzielkontrolle besteht auch nicht darin, die Leistung des einzelnen an der Durchschnittsleistung seiner Gruppe zu werten, so als ob diese eine Normalverteilung darstellen würde. Was als Zwischenziel erreicht werden und über Prüfungsaufgaben zu einer Zwischeninformation über den Lernfortschritt führen sollte, muss die Maßstäbe aus der Lernzielstufung gewinnen, die für alle gleichermaßen gilt. Eben deshalb brauchen wir Leistungstests, die klar auf entsprechende Curricula bezogen sind und eindeutig festgelegte Beurteilungsmaßstäbe anwenden.„ (90)

- Beratung: Die Individualisierung und Differenzierung machen es erforderlich, ein Beratungssystem mit hauptamtlichen Beratern als eigenständigen Handlungsbereich im Schulwesen zu installieren. Er sollte die Bereiche Schullaufbahnberatung,

Berufsbildungsberatung, individuell-psychologische Beratung und die Beratung der Eltern umfassen. (91-97)

- Lehrerbildung: Die Lehrerbildung wird als ein Schlüsselproblem der Bildungsreform angesehen. Angestrebt wird die gemeinsame Ausbildung aller Lehrer an wissenschaftlichen Hochschulen. In diesem Zusammenhang sollen die bisherigen pädagogischen Hochschulen in Universitäten integriert oder zu Universitäten ausgebaut werden. Die Verbindung von Theorie und Praxis in jeder Ausbildungsphase kann bis zu dem Versuch einer einphasigen Lehrerausbildung intensiviert werden. In Anlehnung an ein Einheitsschulsystem soll das Stufenlehrersystem die bisherigen an Schularten orientierten Lehrämter ersetzen. (221-252)

Beim Vergleich des Strukturplans mit dem Rahmenplan von 1959 wird deutlich, wie sehr sich die wissenschaftliche Argumentationsgrundlage gewandelt hat. Stand der Rahmenplan noch auf der Basis eines geschichtlich orientierten Bildungsbegriffs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so macht sich im Strukturplan die Weiterentwicklung der Pädagogik zu einer interdisziplinär angelegten Erziehungswissenschaft bemerkbar. So werden nun Lernprozesse detailliert beschrieben, Curricula systematisch aufgebaut, kommunikative und emotionale Beziehungen und Einstellungen aus psychologischer Sicht analysiert oder politische und gesellschaftliche Implikationen des Bildungswesens aus sozialwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Ganz wesentlich ist sicher der Befund, dass erstmalig in der deutschen Bildungsgeschichte eine grundsätzliche Überwindung des grundlegenden Dualismus zwischen volkstümlicher Bildung und einer wissenschaftsorientierten Bildung angestrebt wurde. (Arbeitsgruppe, 94-95; Klemm 1985, 39) Auch *Ludwig von Friedeburg* sieht in der Aufhebung einer Trennung von volkstümlich-

elementarer, technisch-praktischer und wissenschaftlich-theoretischer Bildung durch die Wissenschaftsorientierung für alle Schüler ein wesentliches Verdienst des Strukturplans. Integration und Differenzierung wurden nicht mehr als Gegensätze, sondern als sich gegenseitig bedingende Prinzipien angesehen. (Friedeburg 1989, 377-378) Mit der Gesamtschule, der Curriculum-Reform, der Frühlernbewegung und Vorschulbewegung und den Reformvorschlägen für die Grundschule hatte die Arbeit des Bildungsrates alle großen Reformthemen aufgegriffen, die die deutsche Öffentlichkeit beschäftigten. (Flitner 1977, 28-29) Chancengleichheit, breiteste wissenschaftliche Bildung und ein hochflexibles System von Wahl- und Aufstiegsmöglichkeiten standen für die Vision eines neuen Zeitalters des Schulwesens. (39) *Walter Ludwig Bühl* steht dem Strukturplan hingegen skeptisch gegenüber. Er sieht den Strukturplan geprägt von dem Glauben an den Vorrang der inneren Schulreform und damit an die Trennbarkeit von innerer und äußerer Reform. Die beiden Grundstrategien des Strukturplans, die curriculare Angleichung und die organisatorische Kooperation seien ungeeignet, das bestehende Schulsystem zu überwinden. Letztlich sei dem Strukturplan vorzuwerfen, dass die von ihm ausdrücklich betonte Offenheit nur durch Unentschiedenheit und Strukturlosigkeit zu erzielen gewesen sei. Der Aussparung einer mit staatlichen Mitteln erreichbaren Umgestaltung des Schulwesens zugunsten einer breiten Darstellung von Grundsätzen und Methoden der Bildung sei eine gewisse Verschleierungsfunktion nicht abzusprechen. (Bühl, 115-123)

Exkurs: Der neue Begabungsbegriff

Mit dem neuen Begabungsverständnis kann wohl die wichtigste Grundlage der Bildungsreform benannt werden, die auch den Strukturplan maßgeblich prägte. So wird denn auch allgemein der von *Heinrich Roth* herausgegebene Band ıBegabung und Lernen„ als das wichtigste der vom Deutschen Bildungsrat herausgegebenen Gutachten angesehen. Die zentrale Frage dieser Aufsatzsammlung und ihre Beantwortung werden im Vorwort von *Karl Dietrich Erdmann* mit den folgenden Worten formuliert:

> ıWie ist in der Lernentwicklung des jungen Menschen das Verhältnis von naturgegebener Anlage und menschlicher Einwirkung durch Umwelteinflüsse und veranstaltete Lehr- und Lernvorgänge zu sehen? Das Verhältnis dieser beiden Faktoren lässt sich nicht auf eine einfache Formel bringen, es ist nicht eindeutig fixierbar. Insofern werden die hier vorgelegten Untersuchungen mit der Fülle der ausgebreiteten Einzelbeobachtungen als Ausgangsbasis für das Vortreiben weiterer Fragen und Forschungen dienen können. Gesichert steht jedoch die negative Feststellung, dass die vorweggegebenen psychischen Naturfaktoren wie Erbe und Reifung nicht den Grad von determinierender Bedeutung für die Begabungsentwicklung besitzen, der ihnen landläufig zugemessen wird, und dass umgekehrt demgegenüber den vom Menschen beeinflussbaren oder von ihm gesteuerten Einwirkungen durch Umwelt und schulisches Lernen ein für jede praktische Orientierung größeres Gewicht zukommt.„ (Erdmann, 5)

Heinrich Roth stellt in seiner Einleitung des Bandes die wissenschaftliche Unbrauchbarkeit des Begriffes ıBegabung„ fest und bemüht sich dementsprechend, die allgemeine Fragestellung zu präzisieren:

> ıWelche Variablen der Persönlichkeit (Kräfte und Fähigkeiten) und der Umwelt (Anregungen) sind am Zustandekommen jener kognitiven Lernleistungen (Leistungen des Wissens, des Denkens und des Urteilens) beteiligt, die Schulen und Hochschulen vor allem fordern?„ (H. Roth, 19)

Damit stellt sich die Frage nach den Anteilen der verschiedenen Variablen, die in sieben verschiedene Bereiche aufgegliedert werden können:

- der biogenetische Anteil,
- der entwicklungspsychologische Anteil,
- der Anteil der Leistungsmotivation,
- der Anteil des Transfers und entsprechender Instruktionshilfen im Bereich des intelligenten Verhaltens,
- der Anteil der Lernangebote in der frühen Umwelt,
- der Anteil der sprachlichen Anregungs- und Lernangebote in der frühen Umwelt,
- der Anteil der Bildungswilligkeit der Eltern. (20)

Aufgabe der Schule wäre es, ein günstiges Zusammenwirken dieser Faktoren zu gewährleisten.

Beim Blick auf die verschiedenen Einzelgutachten kann festgestellt werden, dass wichtige Impulse von *Hans Aeblis* Beitrag ausgingen, der sich mit dem Entwicklungsbegriff beschäftigte. In kritischer Distanz zu der Vorstellung eines reifungsorientierten, altersstufengemäßen bzw. phasengemäßen Unterrichts stellt *Aebli* fest, dass Anlage und Reifung keine Lernprozesse verhindern, sondern sie lediglich erleichtern oder erschweren. Mit wachsendem Lebensalter werden Lernerfahrungen gegenüber Reifungsprozessen immer wichtiger, fast alle komplexeren Lernleistungen müssen dementsprechend als Kumulation von vorangegangenen Lernleistungen verstanden werden, sodass bei Lernproblemen nach den Ausfällen

spezifischer Lehr- und Lernprozesse gefragt werden muss. Dies ist umso bedeutsamer, als Lernerfahrungen auch im negativen Sinne kumulieren können. (26-31) *Heinz Heckhausen* beantwortet die Frage nach der Herkunft der Lernmotivation, der Anstrengungsbereitschaft für Lernen, mit dem Hinweis, dass Motivation als eine übergeordnete Instanz der Verhaltenssteuerung erlernt wird. Bei der Lernmotivierung ist zu unterscheiden zwischen relativ überdauernden individuellen Bedürfnissen und situationsabhängigen Variablen. Für die Schule bedeutet dies, dass der Aufbau einer intrinsischen Lernmotivation über sachbereichs- und aufgabenbezogene Anreize, über Erreichbarkeits- und Neuigkeitsgrad auf Dauer effektiver sind als extrinsische Motivationen, die über den Lehrer, den Unterrichtsstil oder über Sanktionen laufen. (31-33)

In seinem Fazit stellt *Heinrich Roth* fest, dass die überwiegende Zahl der Faktoren, die an der Effektivität von Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind, entscheidend verbessert werden kann. (65) Diese These prägte nachhaltig einen pädagogischen Optimismus, der charakteristisch für die Bildungsreform ist.

> ‚Schalten wir aber einmal die Minderbegabten und Hochbegabten aus, so muss man feststellen, dass weit mehr als 90 % aller Menschen ihre intellektuelle Kompetenz für Leben, Studium und Beruf über *gelenkte Lernprozesse in der Schule erwerben*.“ [Hervorheb. im Text] (66)

Der Versuch *Heinrich Roths,* den Lernbegriff möglichst weit zu fassen und in ihn auch die Gesamtheit der Lebens- und Sozialisationsbedingungen einzuschließen, hat nach *Flitners* Ansicht jedoch auch Missverständnisse erzeugt und sehr einseitige Interpretationen und Folgerungen zumindest erleichtert. Es wird der Eindruck erweckt, als sei der größte Teil der Lernprozesse ohne weiteres durch entscheidende Verbesserung des Schulwesens für jedes Kind erreichbar.

> ıDurch ÷Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung' · das legt eben doch die Auffassung nahe, als ob die ungeheure Macht der Lebensverhältnisse, der Familieneinwirkung, der biographischen Erfahrungen, der soziokulturellen Bedingungen mühelos überwindbar sei und als ob alle diese Faktoren im wesentlichen durch Schul-Unterricht ersetzt oder verwandelt werden könnten. [...] Der Band ÷Begabung und Lernen' , der gleichzeitig über den Forschungsstand unterrichten und den pädagogisch-bildungspolitischen Sinn des Begabungsbegriffs freilegen sollte, war als Informationswerk wichtig und in seiner Stoßrichtung verdienstvoll. Roths viel zitierte transitive Verfremdung des Begabungsbegriffs · es gehe nicht darum, Erbanlagen festzustellen, sondern vielmehr darum, ÷die Kinder zu begaben' · bezeichnet auch den pädagogischen und bildungspolitischen Sinn dieses Bandes. Aber dieses Diktum ebenso wie Roths Zusammenfassungen haben nicht vermocht, eine Folgerung zu vermeiden, die der damaligen Bildungseuphorie entgegenkam: als sei Begabung im wesentlichen *Produkt* des Lernens, vor allem des Lernens *in der Schule,* und als seien durch die richtigen Bildungsmaßnahmen die genetischen, sozialen und kulturellen Differenzen, die sich in einer Gesellschaft finden, ohne weiteres überwindbar. Insofern hat das Buch auch zu der bildungspolitischen Enttäuschung beigetragen [...].„ [Hervorheb. im Text] (Flitner 1977, 33-34)

Der Bildungsbericht '70

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft stellte in seinem Bildungsbericht die bildungspolitische Konzeption der neuen sozialliberalen Bundesregierung vor. Mit Blick auf die neugeschaffene *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* sollte mit Hilfe dieses Berichtes die Position der Bundesregierung für die Arbeit in der Kommission verdeutlicht werden, die die im Strukturplan formulierten Reformvorschläge in ein konkretes Reformprogramm übertragen soll. Dabei stützt sich der Bericht auf internationale statistische Vergleiche etwa zu den Bildungsausgaben oder zu Schulbesuchsquoten und weist wiederholt auf die Entwicklung in anderen Staaten hin. (Bildungsbericht, 28-30)

Die Bundesregierung räumt der Bildungspolitik einen hohen Stellenwert ein und relativiert dabei die bildungsökonomischen Legitimationsgrundlagen zugunsten gesellschaftspolitischer Zielsetzungen.

> ıDiese Entscheidung für den Vorrang der Bildungspolitik in der Gesamtpolitik ist nicht nur gefallen, weil technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum und soziale Sicherheit von der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und der Forschung abhängen. Vielmehr entfalten Bildung und Wissenschaft individuelle und kulturelle Eigenwerte, die die Voraussetzung sind für die notwendige Humanisierung der technischen Zivilisation und für den Fortbestand der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsform.„ (17)

Unter der obersten Zielvorgabe eines demokratischen, leistungs- und wandlungsfähigen Bildungssystems und dem Hinweis auf die Chancengleichheit wird die ıEntwicklung eines umfassenden differenzierten Gesamtschul- und Gesamthochschulsystems„ angestrebt. Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen schrittweise zu einem Gesamtschulsystem zusammenwachsen, zu diesem Zweck soll die integrierte Gesamtschule schrittweise erprobt und eingeführt werden. (9-10) Neben den Forderungen nach einer möglichst raschen Aufstellung eines Bildungsplans und eines zugehörigen Bildungsbudgets empfiehlt der Bildungsbericht auch die Aufstellung gezielter Einzelprogramme beispielsweise für Schulversuche oder den Aufbau eines koordinierten Systems für Bildungsforschung und Curriculum-Entwicklung. (10-11) Speziell für diese Vorhaben bietet die Bundesregierung den Ländern ein verstärktes finanzielles Engagement an. (14)

In der Vorstellung der einzelnen Reformmaßnahmen folgt der Bildungsbericht den Vorschlägen des Strukturplans und trifft dabei auch klare Entscheidungen zwischen alternativen Vorschlägen des Strukturplans. Der fehlende Zwang zur Integration von Kompromis-

sen macht sich in einer geschlosseneren Programmatik und in konkreteren Zielformulierungen bemerkbar. So wird beispielweise die Einschulung auf das fünfte Lebensjahr vorverlegt oder die Länge der Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II einheitlich auf zwei Jahre festgelegt. (43, 54) Obwohl der Bildungsbericht massive Kritik an den bisherigen Curricula übt und die Erstellung neuer wissenschaftsorientierter Lehrpläne mit stärkeren Differenzierungsmöglichkeiten und einer exakten Definition der Lernziele fordert (130-135), sind seine Reformansätze durchweg auf der strukturellen und organisatorischen Ebene angesiedelt. Während der Strukturplan seinen Schwerpunkt eher auf die ıinnere Bildungsreform„ legte und den Vorschlägen zur ıäußeren Bildungsreform„ grundsätzlich curriculare und didaktische Erwägungen voranstellte, kann im Bildungsplan der Bundesregierung bereits die bildungspolitische Tendenz gesehen werden, die Bildungsreform auf ihren ıäußeren Teil„ zu reduzieren.

Der Bildungsbericht '70 wird von *Hans-Georg Roth* als ausgesprochen problematisch angesehen:

> ıWährend die Bildungskommission bewusst auf starre, definitive Festlegungen verzichtete und offene Alternativen anbot, um der dynamischen Entwicklung unserer Gesellschaft gerecht zu werden, war jedoch in den äußerst verbindlich gehaltenen Formulierungen des Bildungsberichts nichts mehr von der Atmosphäre eines ÷für die Zukunft offenen Schulsystems' · wie es noch im Strukturplan gefordert worden war · zu spüren.„ (H.-G. Roth, 21)

Die großen Linien des Strukturplanes wurden nun in harte strukturelle Forderungen übertragen, die keinen Spielraum mehr zuließen und so die bildungspolitischen Fronten verschärften. Statt Kompromisse und Fortschritte zu begünstigen, übte der Bildungsbericht nach *Roths* Einschätzung eher eine bremsende und verzögernde Wirkung aus. (21-22)

Dem steht die eher positive Einschätzung von *Peter Koch* und *Hans-Gerd Prodoehl* gegenüber. Nach ihrer Ansicht hat der Bildungsbericht der reformorientierten Aufgabenplanung gegenüber der Finanzplanung den Vorzug gegeben. Als politisch-ideologisches Ziel der Bildungsreform kann die Wiederherstellung der politischen Loyalität in der jüngeren Generation gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen angesehen werden, dennoch wird der Bildungsbegriff in erster Linie als Persönlichkeitsbildung und erst in zweiter Linie als Befriedigung eines gesellschaftlichen Bedarfs verstanden. (Koch/Prodoehl, 10-11) Unter dem Stichwort der Chancengleichheit wird dementsprechend sowohl eine an individuellen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten differenzierte Ausbildung wie auch eine allgemeine Anhebung des gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus verstanden, das auch der Sicherung von Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte dienen soll. In deutlicher Abgrenzung gegenüber dem Bildungssystem der DDR werden die ungehinderte freie Bildungswahl und eine umfassende Demokratisierung des Bildungswesens betont. Damit sollen die Voraussetzungen geschaffen werden für das Bildungsideal des ıselbständigen, mitbestimmenden, mitentscheidenden, engagierten und loyal-kritischen, konflikteaustragenden Mitträgers der 'freiheitlich-demokratischen' Gesellschaftsordnung„. (12-13)

Der Bildungsgesamtplan

Mit dem Bildungsgesamtplan, dem gemeinsamen Bildungsprogramm von Bund und Ländern, sollte sich zeigen, welche der durch Strukturplan und Bildungsbericht formulierten Ziele politisch durchsetzbar und praktisch umsetzbar waren. So kann es nicht verwundern, dass das Resultat vergleichsweise bescheiden ausfiel.

Die in der Einleitung dargelegten Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens zeigen, dass es eine politische Übereinstimmung gibt, das Bildungswesen auf andere Lebensbereiche hin erheblich auszuweiten. So sollen neben Schule, Hochschule und beruflicher Bildung auch die Elementarerziehung, eine systematisierte Weiterbildung und die außerschulische Jugendbildung in das Bildungswesen integriert werden. (Bildungsgesamtplan, 6) Doch schon bei der Formulierung der obersten Zielsetzung wird deutlich, dass der gemeinsame Wille zum Konsens zu deutlich konservativeren Zielperspektiven geführt hat.

> ıWesentliche Zielsetzung aller Reformüberlegungen ist die Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens innerhalb des Geltungsbereiches des Grundgesetzes. Die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern kann nur vom Bestehenden ausgehen und soll den Übergang in neue Formen schrittweise einleiten. Sie muss dabei die Bedingungen berücksichtigen, die durch die gesamtwirtschaftlichen Zusammenhänge, durch den notwendigen Personal- und Finanzbedarf, durch die Langfristigkeit bei der Entwicklung und Erprobung neuer Lerninhalte, Methoden, Hilfsmittel und Bildungsgänge gesetzt sind.„ (7)

An diesem Zitat lässt sich gut die Taktik der CDU-geführten ıB-Länder„ in der Bund-Länder-Kommission aufzeigen: dank der unangefochtenen Kulturhoheit der Länder kann die von allen gewünschte Einheitlichkeit des Bildungswesens nur durch Kompromisse mit erheblichen Zugeständnissen der reformwilligen ıA-Länder„ erkauft werden. Zusätzlich setzen die B-Länder auf einen Verzögerungseffekt in der stillen Hoffnung auf ein allmähliches Nachlassen der Reformbegeisterung und auf sich verschlechternde (finanzielle) Rahmenbedingungen. Ein typisches Beispiel für diese Taktik ist die Vereinbarung, die endgültige Entscheidung über die Einführung der integrierten Gesamtschule aufzuschieben und diese Schulform neben dem bestehenden dreigliedrigen Schulsystems auf Versuchsbasis befristet zu tolerieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass im Bildungsgesamtplan durchaus die Leitgedanken des Strukturplans aufgenommen worden sind. Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit werden als sich gegenseitig ergänzende Prinzipien erwähnt, ebenso eine Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots, auch von demokratischer Mitwirkung und Verantwortung ist die Rede. Der persönlichkeitsbildende Aspekt von Bildung wird bildungsökonomischen Erwägungen gleichberechtigt zur Seite gestellt. Bei den konkreten Reformmaßnahmen gehen die Vorstellungen des Bildungsgesamtplans jedoch stellenweise auf deutliche Distanz. Das Beharren der Länder auf ihrer Kulturhoheit scheint sich besonders hemmend auf den Bereich der inneren Schulreform ausgewirkt zu haben. Für diesen Bereich bleiben die Aussagen allgemein und unverbindlich: Impulse werden vor allem von den Erziehungswissenschaften erwartet, der Appell richtet sich gar an die Fähigkeit des Bildungswesens zur ıSelbstreform„. (8-9) Im Bereich der äußeren Schulreform hingegen werden konkrete Reformabsichten deutlich, die jedoch weit entfernt sind von einer in sich stimmigen und geschlossenen Konzeption. So wird die Gliederung des Bildungswesens zwar formal auf ein horizontal ausgerichtetes Stufensystem hin ausgerichtet, ohne dass andererseits das vertikale System verschiedener Schulformen in der Sekundarstufe I aufgelöst wird. (10-12)

Der Bildungsgesamtplan ist von vielen Reformanhängern mit Enttäuschung aufgenommen worden. Die ıkümmerliche„ Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner und die Ausblendung pädagogischer Fragen wurde als ıLiquidation„ eines großen Teils des Reformprogramms empfunden. (Flitner 1977, 44) In den Ergebnissen der *Bund-Länder-Kommission*, deren Arbeit sich unter großer Geheimhaltung vollzogen hatte, sah man eine (erneute) Unterordnung

der Bildungsplanung unter die Finanzplanung. (Koch/Prodoehl, 16-17) Aus dieser Einschätzung heraus kann der Bildungsgesamtplan als Verdünnung ideologischer Begründungszusammenhänge zugunsten einer ıpragmatisch-technokratisch-administrativen Orientierung auf quantitative Vorgaben„ charakterisiert werden. Hinweise zur Deklaration der politischen Persönlichkeit oder Ausführungen zur demokratischen Mitbestimmung lassen sich nicht mehr finden, der ökonomische Bildungsbedarf wird über den individuellen Bildungsbedarf gestellt. Die Gesichtspunkte der Mobilität und einer breiten Grundlagenqualifikation verlieren an Bedeutung, stattdessen sollen die Bildungsgänge wieder stärker an wirtschaftlichen Bedarfsprognosen orientiert werden. (20-22)

Doch nicht nur der Vergleich mit den Reformzielen von 1970 hat zu Enttäuschungen geführt, auch der Blick auf die verschiedenen Vorentwürfe des Bildungsgesamtplans zeigt, dass innerhalb der mehrjährigen Entwicklungsarbeit der *Bund-Länder-Kommission* eine kontinuierliche Restriktion der Reformziele von 1970 erkennbar ist. Schon die Tatsache, dass der ursprüngliche Fertigstellungstermin des Bildungsgesamtplans (Mai 1971) um fast zwei Jahre überschritten wurde, zeigt den enormen Verhandlungsbedarf innerhalb der Kommission. (Poeppelt, 108) Dieser erklärt sich auch aus dem Streben der SPD-Bildungspolitik nach einer Vereinheitlichung des Bildungswesens, dem das Beharren der CDU auf teilstaatliche Sonderwege entgegenstand. Bei der Sichtung der verschiedenen Vorentwürfe zeigt sich, dass die Unionsländer bereits 1971 die Priorität der Bildungspolitik gegenüber der Finanzplanung in Frage stellten. Schon früh begannen die ıB-Länder„, ihre abweichenden Positionen mit Hilfe von insgesamt zwölf Sondervoten zu formulieren. Die meisten Sondervoten wurden in den Bildungsgesamtplan integriert, lediglich die Sondervoten zur Orientierungsstufe, zur Gesamtschule und

zur Lehrerausbildung wurden separat hinzugefügt. (Poeppelt, 117-129; Bildungsgesamtplan, 24-25, 37-38)

In einer detaillierten Untersuchung weist *Karin Poeppelt* nach, welche ursprünglichen Elemente der Vorentwürfe in der Endfassung beibehalten, abgeschwächt oder aufgegeben wurden. Dabei fällt auf, dass vor allem der Sekundarbereich I besonders kontrovers behandelt wurde. Allgemein kann festgestellt werden, dass Reforminhalte bereits im dritten und vierten Entwurf (Mai/Juni 1971) eingeschränkt oder verworfen wurden, während zeitlich-quantitative Abstriche erst in der Schlussphase der Planung vorgenommen wurden. (Poeppelt, 318-322) In ihrem Fazit stellt *Poeppelt* fest, dass im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen innerhalb der Bund-Länder-Kommission nicht die Finanzierbarkeit der Schulreform stand, sondern die strukturelle Veränderung oder Fortentwicklung des bestehenden Schulsystems. Dabei geriet jedoch der Reformcharakter des Bildungsgesamtplans immer mehr ins Hintertreffen:

> ‚Spätestens vom revidierten vierten Entwurf an lässt sich der Bildungsgesamtplan nicht mehr als Reformprojektion bewerten, weil die Kommissionsmehrheit aus Bundesregierung und SPD/FDP-regierten Ländern in der Zeit von Februar bis September, vor allem von Februar bis Juni 1971 schrittweise entscheidenden Abstrichen zugestimmt hatte, um eine bundeseinheitliche Konzeption für das Bildungssystem nicht scheitern zu lassen. Umstritten waren insbesondere: Eingangsstufe des Primarbereichs, schulformunabhängige Orientierungsstufe, integrierte Gesamtschule, 10. Vollzeitpflichtschuljahr, Sekundarabschluss I als Angebot für alle Schüler, Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen, die Integration von studienbezogenen und beruflichen Bildungsgängen im Sekundarbereich II sowie die Frage der Studienberechtigung ...‟ (325-326)

Letztlich war ein horizontal gegliedertes, integriertes und differenziertes Schulsystem nicht durchzusetzen. Dabei ist *Poeppelts* Feststellung bemerkenswert, dass die Reformansätze bereits zu einem Zeit-

punkt aufgegeben wurden, als der Finanzierungsbedarf eines horizontal gegliederten Schulsystems noch nicht zu überblicken war. Auch die Einwände der Finanzminister tauchen erst auf, nachdem die ıB-Länder„ bereits ihre Sondervoten formuliert hatten. Damit kann festgehalten werden, dass die Bildungsreform an den unterschiedlichen bildungspolitischen Auffassungen und nicht an finanziellen Gründen scheiterte. (326-327)

2.2.6 Die „innere“ Reform

Die im vorigen Kapitel dargestellte zunehmende Konzentration der Bildungspolitik auf strukturelle Maßnahmen hat dazu geführt, dass die Bildungsreform in der Öffentlichkeit vielfach mit der äußeren Schulreform gleichgesetzt worden ist. Für viele Bildungsexperten und Bildungsforscher ist hingegen die innere Schulreform der Gradmesser, an dem der Erfolg und die Bedeutung der Bildungsreform zu messen ist. Aus dieser Perspektive kann das Urteil nicht sehr positiv ausfallen, da viele Vorhaben nicht konsequent durchgeführt werden konnten oder erfolglos blieben und andererseits einige tatsächliche Veränderungen nicht unbedingt im direkten Zusammenhang mit Maßnahmen der Bildungsreform gesehen werden müssen.

Curriculumrevision

Große Hoffnungen wurden in inhaltlicher Hinsicht auf eine Revision der Lehrpläne gelegt. Vor allem das Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum„ (1967) von *Saul B. Robinsohn* fand in diesem Zusammenhang große Beachtung. Die notwendige Legitimation und Revision der Curricula sollte von den Zielen her auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt, der gesellschaftliche Konsens über Bildungsinhalte rationalisiert und institutionalisiert werden, die Aus-

wahl von Bildungsinhalten durch die Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, Vertretern der anthropologischen Wissenschaften und gesellschaftlichen Repräsentanten den Charakter des Zufälligen verlieren. Curriculumentscheidungen sind dabei zunächst auf der Ebene allgemeiner Ziele (I) zu treffen, bevor sie in spezifische Bildungsintentionen (II) übertragen und entsprechenden Curriculumelementen (III) zugeteilt werden können, die dann in konkreter Unterrichtsorganisation (IV) umgesetzt werden. (Robinsohn, 75ff) Neben der Expertenbefragung und der Berücksichtigung neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse sollten eine systematische Literaturanalyse und Abnehmerbefragungen das methodische Spektrum der Curriculumentwicklung komplettieren. Nach *Flitner* können bei der Curriculumentwicklung vier verschiedene Ansätze unterschieden werden:

> „1. die Orientierung des Curriculum an den *wissenschaftlichen Disziplinen,*
> 2. die Schulung bestimmter *Funktionen* oder formaler Fähigkeiten,
> 3. das Einüben und Durchspielen bestimmter *Situationen* des kindlichen und des gesellschaftlichen Lebens,
> 4. die Orientierung an generellen Aufgaben der kindlichen *Sozialisation.*"
>
> [Hervorheb. im Text] (Flitner 1977, 56)

Schwieriger als die wissenschaftliche gestaltete sich die politische Legitimation der Curriculumentwicklung, da aus der Bildungspolitik nur vage Vorgaben für diese Aufgabe gegeben wurden. Die Gründung eines zentralen Curriculuminstituts kam genauso wenig zustande wie die Gründung von 60 Regionalen Pädagogischen Zentren, und damit fehlte eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Großcurricula für ganze Jahrgänge oder gar Schulstufen nach amerikanischem Vorbild. Da es auch der *Bund-Länder-Kommission* nicht gelang, Inhalte und Ziele der Bildungsreform einvernehmlich festzulegen, kam keine koordinierte Curriculumentwicklung zustande. Sicher spielte auch die Skepsis vieler Praktiker eine hemmende Rolle, die an der sich entwickelnden Curriculumtheorie

eine wachsende Entfernung von der laufenden Praxis und den bestehenden Arbeitsbedingungen kritisierten. So lassen sich für die frühen 1970er Jahre lediglich einzelne Curricula auf Länderebene feststellen, von denen besonders die hessischen Rahmenrichtlinien von 1972/73 für erhitzte Diskussionen sorgten.[62] (Wiebecke, 29-46, 143; Arbeitsgruppe, 93; Flitner 1977, 54-55) Die Kritik an der Curriculumentwicklung erstreckte sich nicht nur auf die Inhalte selbst, sondern auch auf ihre methodische Aufbereitung.

> ıDie Kleinarbeitung der Lehrstoffe im Rahmen von Lernzielkatalogen hat möglicherweise eine zu starke Stofforientierung und ein zu starkes Korsett für die individuellen Lernprozesse zur Folge gehabt.„ (Fend 1990b, 335)

Die Revision der Curricula hat vor allem in den Fächern stattgefunden, die sich ohnehin aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung in einer Legitimationskrise befanden:

> ıBesonders gründlich sind durch die Neukonzipierung von Inhalten, integrierenden Prinzipien und Lernzielen diejenigen Fächer verändert worden, die sich in einer Krise ihres Selbstverständnisses befanden, wie etwa Religionslehre, Geschichte, Deutsch und Erdkunde. Diese Fächer sind auch am geeignetsten für die Integration mit anderen Fächern. Die Lernziele neugebildeter Fach*bereiche* müssen notwendigerweise allgemeiner, umfassender und offener sein, als die Lernziele der bisherigen Teilfächer; aus der Integration mehrerer Fächer zu einem neuen Fachbereich entstehen also schwach klassifi-

[62] Der damals verantwortliche hessische Kultusminister *Ludwig von Friedeburg* stellt rückblickend hierzu fest, dass Hessen als erstes Bundesland eine umfassende Curriculumrevision großen Stils wagte und die Vorschläge der Fachgruppen für die neuen Lehrpläne in den Grundschulen und in der Mittelstufe in nahezu allen Fächern eine ıbrauchbare Diskussionsgrundlage„ boten. Lediglich die Lehrpläne für Gesellschaftslehre und Deutsch bildeten eine ısymptomatische Ausnahme„, da bei ihnen die Verknüpfung von Schulreform mit gesellschaftlichen Zielvorstellungen am deutlichsten hervorkam und damit diese Curricula in die bildungspolitischen Auseinandersetzungen einbezogen wurden. (Friedeburg 1989, 449-460)

zierte Curricula mit einer Vielzahl von Optionsmöglichkeiten„ [Hervorheb. im Text] (Rolff 1980, 86)

Urteile über die Curriculumentwicklung fallen beinahe zwangsläufig ambivalent aus. So führte etwa die Verwissenschaftlichung des Curriculums einerseits zu einer Befreiung von belastenden Traditionen, andererseits aber auch zum Abschneiden von Traditionen, zur Wertneutralität und einer Relativierung der Inhalte. Außerdem können Teile der Curriculumgestaltung durchaus im Widerspruch zu leitenden Zielen der Bildungsreform gesehen werden. So lassen sich Selbstverwirklichung und Emanzipation der Persönlichkeit kaum mit planerischem Perfektionismus in Einklang bringen. In eine ähnliche Richtung geht auch die Frage, ob die Ausrichtung des Curriculums auf vorprojizierte Lebenssituationen mit der vielfach geforderten Bereitschaft zum Infragestellen und Verändern von Lebensformen vereinbar ist. So kann es kaum verwundern, dass die Curriculumentwicklung selbst ausgesprochen widersprüchliche Tendenzen aufweist. Auf der einen Seite gab es geschlossene Curricula, die auf stark klassifizierten und hierarchisierten Lernzieltaxonomien beruhten und die Evaluation des Lernerfolgs mit standardisierten Tests durchführten. Selbststeuerung, produktive Umwege oder kreative Abweichungen waren hier kaum möglich, im Vordergrund des Interesses stand vielmehr die Operationalisierung der Lernzielbeschreibungen im Sinne einer Objektivierung der Lernprozesse und einer Versachlichung des pädagogischen Verhältnisses, die zweifellos die Gefahr eines technologisierten und entfremdeten Unterrichts in sich barg. Dem standen auf der anderen Seite offene Curricula gegenüber, die eine methodische und interaktive Auflockerung anstrebten, die verschiedenen Interessengruppen bei der Weiterentwicklung beteiligen wollten und teilweise fächerübergreifend konzipiert waren. Hier besteht nun die Gefahr einer Individualisierung der Lernzielentscheidungen durch den Lehrer ohne Rücksprachen und ohne Be-

rücksichtigung pädagogischer Leitgedanken und gesellschaftlicher Interessen, was eine ıAnarchisierung der Lehrplanung„ zur Folge haben könnte. In dieser Gegenüberstellung spiegelt sich letztlich der Konflikt zwischen der Wertschätzung neuhumanistischer Wissensbestände einerseits und der Betonung technologischer Rationalität und kommunikativer Kompetenz andererseits, zwischen kontrolliertem, vorgeschriebenen Lernen und freiem, offenen und spielerischen Lernen, der nach *Rolffs* Einschätzung auf soziale Konflikte zwischen der traditionellen und der Neuen Mittelklasse zurückgeführt werden kann. (Rolff 1980, 84-93; Rolff 1984, 111-113; Klemm 1985, 48; H.-G. Roth, 90; Wiebecke, 58, 96-99; Mager)

Wissenschaftsorientierung

In engem Zusammenhang mit der Curriculumrevision steht das Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Zwar wurde schon im vorigen Teilkapitel darauf hingewiesen, dass die Wissenschaftsorientierung nur einer von vier unterschiedlichen Ansätzen ist, aber nach meiner Einschätzung doch der langfristig wirksamste, zumal sich mit ihm ein verhängnisvolles Missverständnis verbindet. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung hat mit seiner Forderung, dass alles schulische Lernen sich vor den Gesetzen und Erkenntnissen der Wissenschaft ausweisen müsse, maßgeblich zu einer Überwindung der Trennung von volkstümlicher und akademischer Bildung geführt. Darüber hinaus wurde auch die Spaltung der Lehrerausbildung zwischen nichtwissenschaftlichen Instituten und Universitäten zugunsten einer allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrer aufgehoben.

Obwohl das Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Strukturplan ausführlich erläutert wurde, ist es vielfach gründlich missverstanden worden. Deutlich steht dort, dass Unterricht keineswegs

wissenschaftliche Tätigkeiten oder gar Forschung vorwegnehmen soll, auch eine unmittelbare Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse und Erkenntnisse ist nicht angedacht.

> „Wissenschaftsorientierung in der Bildung bedeutet, dass die Bildungsgänge, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." (Strukturplan, 33)

Eine Spezialisierung, wie sie im wissenschaftlichen Bereich unumgänglich ist, kann nicht für die Schule übernommen werden, die dem Prinzip der Allgemeinbildung verpflichtet bleibt und auch bei zugelassener Schwerpunktbildung fächerübergreifende integrierende Aspekte betonen soll.

Die Wissenschaftsorientierung als grundlegendes Prinzip des Lernens hat vor allem in den Grundschulen für einschneidende Veränderungen gesorgt. Der überlieferte Gesamtunterricht wurde abgelöst zugunsten eines in Lernbereiche gegliederten Unterrichts, bei dem der Sachunterricht von Anfang an eine wichtige Rolle spielte. Bei den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer kann dabei eine charakteristische Unterscheidung getroffen werden zwischen fachorientierten und lebensweltintegrierenden Konzeptionen:

> „Beide Konzeptionen, die fachorientierte wie die integrierte, berufen sich auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung und führen doch einerseits zu bloßer Fachpropädeutik oder andererseits zu lebensweltnahem Grundschulunterricht. Diese im Prinzip der Wissenschaftsorientierung angelegte Ambivalenz, die nicht nur in der Grundschule wirkt, hat mit dazu beigetragen, dass die kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaftsorientierung nie verstummt [...] ist."
>
> (Klemm 1985, 41)

Die Kritik orientierte sich stark an der Praxis des wissenschaftsorientierten Unterrichts. Aus dieser Sicht wurden die einseitige kognitive Ausrichtung des Unterrichts, die Diskriminierung nichtwissenschaftlicher Inhalte und Fächer oder die Blockade von Alltagserfahrungen beklagt. Hinzu kam, dass mit dem allgemeinen Mentalitätsumschwung in den 1970er Jahren das empirisch-technologische Wissenschaftsideal selbst in die Krise geriet. Eine schulische Wissenschaftsorientierung müsse sich vielmehr einem umfassenderen und kritischeren Konzept von Wissenschaft zuwenden. (42-43)

Didaktische und methodische Veränderungen

Schaut man auf die Entwicklung didaktischer Konzepte im Zeitabschnitt der Bildungsreform, so ergibt sich als Bilanz eine Mischung von kontinuierlichen Weiterentwicklungen und von Pendelausschlägen in Einzelaspekten, sodass insgesamt von einer Ausdifferenzierung der Didaktik gesprochen werden kann. (Bönsch, 239) *Wolfgang Klafki* fügt seinem bildungstheoretischen Modell der Didaktischen Analyse die Ziele wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit hinzu und verpflichtet den Unterricht auf einen durchgehenden Handlungs- und Gestaltungsbezug. Das nun ıkritisch-konstruktive Didaktik„ genannte Konzept weist einige charakteristische Veränderungen auf:

- die implizite weicht einer expliziten Bedingungsanalyse,
- das Primat der Inhalte weicht dem Primat der Zielsetzung,
- das Bildungsideal des gebildeten Laien weicht dem der emanzipierten Persönlichkeit,
- die individuelle weicht einer gesellschaftspolitischen Orientierung,

- hinzu kommt der Evaluationsaspekt,
- die Prozessstruktur des Lernens wird aufgenommen,
- Bildung und Lernen werden nun primär als Interaktionsbegriffe verstanden.

Auch das von *Wolfgang Schulz* mitbegründete lerntheoretische Modell der ıBerliner Didaktik„ erfährt eine charakteristische Veränderung. Die Berliner Didaktik hatte als Struktur- und Faktorenanalyse von Unterricht bewusst die Diskussion eines Ziel- und Werterahmens ausgeklammert und stattdessen die Interdependenz der einzelnen didaktischen Entscheidungen betont. Im neuen ıHamburger Modell„ stellt *Schulz* diesem Gefüge gesellschaftspolitische Ziele voran und integriert die Schüler als mitverantwortliche Subjekte ihrer Lernprozesse in das didaktische Konzept. (234-238)

Andere didaktische Konzepte bemühten sich demgegenüber, (neu) wahrgenommene Defizite zu akzentuieren. In diesen Zusammenhang kann auch die Curriculumtheorie eingeordnet werden, die die Lernzielorientierung in den Mittelpunkt stellte und vor allem im Rahmen einer Operationalisierung von Lernzielen eine Rationalisierung und Effektivierung von Unterricht anstrebte. Dieses Ziel strebte auch die ıinformationstheoretisch-kybernetische Didaktik„ an, indem sie sich bemühte, in Anwendung mathematischer Modelle die Bedingungen für Lernprozesse möglichst lückenlos verfügbar zu machen. Diese prozessorientierte Didaktik bemühte sich im Gegensatz zur Curriculumtheorie allerdings um strikte Wertfreiheit, um so die Exaktheit der empirischen Kontrolle zu gewährleisten. Lernen, als Nachrichtenverarbeitung verstanden, sollte in Prozesse der Signalübertragung aufgelöst und in einem Regelkreismodell beschrieben werden, dessen Ziel der Abbau von Informationen war. Die ıkommunikativ-kritische Didaktik„ lenkte ihren Blick auf das Be-

ziehungsgefüge des Lehrens und Lernens und damit stärker auf die Schüler. Eine Analyse des unterrichtlichen Interaktionsgefüges soll Wege zu einer symmetrischen Interaktion eröffnen. Unter dem Begriff des ıoffenen Unterrichts„ wurde auch der Erwerb von Kommunikationskompetenz angestrebt, um die Schüler zu rationaler und reflektierter Verständigung und einem entsprechenden Handeln zu bringen. (226-229, 232-233)

Im Gefolge der Bildungsreform ist es an den Hochschulen im Zeitraum von 1966 bis 1976 zu einem institutionellen Ausbau der Fachdidaktiken gekommen. Dennoch hat nach Einschätzung von *Manfred Bönsch* eine Umsetzung der eben beschriebenen didaktischen Defizitaufarbeitung bisher kaum stattgefunden, vielmehr stehe dem vielfältigen didaktischen Denken eine eher dürftige didaktische Forschung gegenüber. (Bönsch, 234; Arbeitsgruppe, 93) Damit stellt sich die Frage, inwieweit überhaupt methodische Veränderungen im Rahmen der inneren Bildungsreform zu verzeichnen sind. Ihre Beantwortung fällt im Allgemeinen negativ aus, so sprechen *Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff* und *Klaus-Jürgen Tillmann* von einer negativen Reformbilanz. Die methodische Gleichförmigkeit der Stunden sei weiterhin hoch, es dominiere das gelenkte Unterrichtsgespräch. Der Lehrervortrag sei zwar zurückgegangen und die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern offener geworden, dennoch müsse von einer ımethodischen Monostruktur„ gesprochen werden, die weit hinter den vom Bildungsrat empfohlenen Möglichkeiten der Reformpädagogik zurückbleibe. (Klemm 1985, 57-58) Diese Empfehlungen hatten vor allem eine Auflockerung und Individualisierung des Unterrichts zum Ziel, beispielsweise den Einsatz technischer Mittel, durch Förderung der Gruppenarbeit oder durch die Anregung zu Diskussionen. (Mitter, 97)

Differenzierung

Bei der inneren Gestaltung der integrierten Gesamtschule hat das Prinzip der Differenzierung eine wichtige Rolle gespielt. Doch damit geriet die Gesamtschule in ein doppeltes Dilemma. Die Integration aller Schüler in den gemeinsamen und möglichst viele Bereiche umfassenden Kernunterricht widersprach der Forderung nach einer Differenzierung der Schüler in verschiedene Niveaukurse und damit letztlich auch den Hoffnungen auf eine optimale individuelle Förderung und eine allgemeine Leistungssteigerung. Eine umfangreiche und langfristige Kursdifferenzierung verschärfte wiederum das Dilemma zwischen Differenzierung und der Forderung nach Durchlässigkeit der Bildungsgänge. Die Gefahr einer heimlichen sozialen Strukturierung der Fächerwahl ist nicht von der Hand zu weisen. (Bühl, 125-126, 136-137; Wiebecke, 158)

Diesen durch die äußere Differenzierung hervorgerufenen Problemen standen die Möglichkeiten einer inneren Differenzierung gegenüber, einer Differenzierung der Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts. Allerdings räumt der Strukturplan in diesem Zusammenhang ein, dass die Methoden einer inneren Differenzierung des Unterrichts sich noch im Stadium der Entwicklung und Erprobung befinden. (Strukturplan 71) Mit dem Prinzip der inneren Differenzierung wurde gleichzeitig die Verantwortung auf den einzelnen Lehrer verlagert und die Gefahr steigender Varianz klassenspezifischer Leistungen erheblich gesteigert.

> ıDer Lehrer wird hier zum Träger des Anspruchsniveaus, seine persönliche Einstellung zu schulischen Leistungsanforderungen wird damit zu einem entscheidenden Faktor für die Sicherung eines hohen Lernstandards.„ (Fend 1990b, 323)

Durch die Akzentuierung der inneren Differenzierung wurde der Lehrer mit dem Dilemma konfrontiert, innerhalb einer Klasse Chancenausgleich und Leistungssteigerung gewährleisten zu müssen. Untersuchungen aus den 1980er Jahren stellen dazu fest, dass dieses Dilemma nicht gelöst wurde, dass im Allgemeinen der Chancenausgleich zu einer Leistungsangleichung auf Kosten der besseren Schüler geführt hat. (Fend 1990b, 332-333)

Demokratisierung

Die innere Bildungsreform ist maßgeblich von der Debatte um die Demokratisierung des Schulwesens geprägt worden. Mit dieser Forderung waren allerdings erheblich unterschiedliche Zielvorstellungen verbunden, die von einfachen Mitbestimmungsstrukturen bis zu einer Demokratisierung der Schule als Vorstufe zur Gesellschaftsveränderung reichten. Auf der Gegenseite wurde allerdings in Frage gestellt, ob die Schule überhaupt als einer der Bereiche anerkannt werden kann, in der eine Demokratisierung zulässig und sinnvoll ist. Bei der Forderung nach einer Demokratisierung der Schule können drei Tendenzen unterschieden werden:

> ı - Ausbau der grundrechtlichen Freiheits- und Gleichheitspositionen von Schülern und Lehrern gegenüber der Institution Schule und der Schulverwaltung,
> - größere Autonomie und Selbstverwaltung der Einzelschule [...] als Ausdruck eines antistaatlichen Affekts,
> - möglichst gleiche Mitbestimmung aller an der sozialen Organisation Schule als sozialem Subsystem Beteiligten; der unterschiedlichen Qualifikation und dem ungleichen Status soll dabei durch das System der Gruppenparität Rechnung getragen werden, wodurch die parlamentarische Legitimitätsgrundlage durch ein ständisch gegliedertes, gruppenbezogenes System der Legitimation der unmittelbar Betroffenen abgelöst wird, womit die indirekte parlamentarische Form der Demokratie durch die direkte, plebiszitäre ersetzt wird.„ (H.-G. Roth, 95)

Insgesamt hat sich die Entwicklung zu mehr Demokratisierung und Partizipation in sehr engen Grenzen gehalten. Von einer Kompetenzerweiterung der Einzelschulen konnte keine Rede sein, die Vorschriften wurden eher noch präziser und umfangreicher. Auch für die Mitbestimmungsgremien wurden hochdifferenzierte Formalbestimmungen und feste Paritäten erlassen, die aber nicht darüber hinwegtäuschen konnten, dass diese Gremien kaum Kompetenzen besaßen. Die Mitbestimmung reduzierte sich auf eine ıabstrakte Funktionärsbeteiligung„, *Ferdinand Wiebecke* spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Scheindemokratisierung. Die immer komplizierteren rechtlichen Grundlagen taten ihr übriges, um die Motivation zur Mitwirkung abzubauen. Die Verrechtlichung bei einer gleichzeitig unterentwickelten Schulgesetzgebung führte nicht zu einer Befreiung, sondern zu neuen Ängsten und Einengungen. Auch die Schulverwaltung verlor ihre alte Unbekümmertheit angesichts einer zunehmenden Zahl von Prozessen seitens der Eltern und Schüler und versuchte, dieses Problem durch engmaschige Erlasse zu lösen. (Klemm 1985, 32-35; Hentig 1981, 53; Wiebecke, 185; Becker 1989, 346; Rolff 1980, 104-105)

Schulklima

Unter diesem Stichwort lassen sich vielleicht die konkretesten und bedeutsamsten Veränderungen nachweisen, die in einen Zusammenhang mit der inneren Bildungsreform gebracht werden können.[63] Die Enttraditionalisierung der alten Schulkultur hat zu einem

[63] Dieser Zusammenhang wird jedoch auch in Frage gestellt. So ist *von Friedeburg* der Ansicht, dass die Veränderungen im Schulklima weniger Ergebnis der Bildungsreform als vielmehr Folge des gesellschaftlichen Wandels sind. ıDoch wurde weniger

Autoritätsabbau geführt, der Umgangsstil wandelte sich vom Befehlen und Gehorchen hin zum Verhandeln. Allein der Wandel der Kleidungsgewohnheiten symbolisiert den deutlich gelockerten Umgang miteinander. Hinzu kam, dass sich der Altersdurchschnitt der Lehrerkollegien durch die umfangreiche Neueinstellung junger Lehrer erheblich reduzierte und somit ein Generationswechsel in der Lehrerschaft stattfand. Dem allgemein positiv bewerteten Abbau der alten Schulkultur stand jedoch nicht unbedingt der Aufbau einer neuen Schulkultur gegenüber, vielmehr führte die Modernisierung an den Schulen zu einer ıEnt-Auratisierung„, einem Zerfall der Möglichkeit ıdichter Erlebnisatmosphäre„. Die Entwicklung der Schule zu einer anonymen Organisation mit einem formalisierten Regelsystem brachte auch eine Entsinnlichung und Entzauberung mit sich. (Klemm 1985, 51-56) Damit trat ein Phänomen auf, das die Schulen bis heute prägt:

> ıMit dem Abbau von Hierarchie, Druck und Verängstigung ist nicht zugleich die vom Bildungsrat erhoffte Steigerung der Lernmotivation und des Schülerengagements eingetreten. Die Berichte von Lehrern, die auf eine eher gleichgültig-distanzierte Haltung der Jugendlichen gegenüber schulischen Lerninhalten treffen, decken sich hier mit den Ergebnissen der empirischen Schulforschung. So steigt zum Beispiel in der Sekundarstufe I die Schulunlust jahrgangsweise kontinuierlich an, auch Gesamtschulen bleiben davon nicht verschont. Dies alles ist sicher nicht unabhängig von der Ausbildungs- und Arbeitsmarktkrise, durch die sich die Zukunftsperspektive der Heranwachsenden zunehmend verdüstert hat und die auch die externe Legitimation der schulischen Anforderungen zunehmend brüchig gemacht hat ...„ (56)

---

die Gesellschaft durch die Schule als die Schule durch die Gesellschaft verändert.„ (Friedeburg 1989, 471)

Bürokratisierung

Eine wesentliche Beeinträchtigung der inneren Bildungsreform kann in der oben schon angesprochenen übermäßigen Bürokratisierung des Schulwesens gesehen werden. Der Trend nach Regelungen bis ins letzte Detail sorgte dafür, dass die Reform ihren kreativen und innovativen Charakter verlor. *Hellmut Becker* stellt lapidar fest: ıDie Übersetzung der Reform in Verwaltung ist misslungen.„ (Becker 1976, 14)

Die bis hierher beschriebenen problematischen Folgen der inneren Bildungsreform haben *Heinz-Hermann Schepp* veranlasst, die Entwicklung des Schulwesens in den 1960er und 1970er Jahren in überraschende und auf den ersten Blick paradoxe Traditionszusammenhänge zu stellen. Die Kritik an der vorwiegend technisch-instrumentellen Schulreform, am unpersönlichen Umgang, an der Uniformität der Lehr- und Lernprozesse oder am wenig entwickelten Schulleben erinnere in überraschender Weise an die Kritik der Reformpädagogen gegenüber der Schule der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik.

> ıSo lässt sich · zugespitzt formuliert · die These vertreten, dass die neu-reformierte Schule unserer Tage Aversionen auf sich zieht, die sich einstmals auf die verkrusteten Strukturen einer ÷wilhelminisch' bestimmten Schulrealität richteten. Tendenziell scheint die demokratisch veränderte Schule der Gegenwart die Rolle jener ÷alten Schule' übernommen zu haben oder weiterzuführen, deren wenig kind- und jugendgemäße Züge die reformpädagogische Bewegung auf den Plan riefen.„ (Schepp, 26)

Für *Schepp* stellt sich nun die Frage, ob die Ursachen für diesen Befund darin liegen, dass der Schulreform nicht genügend Zeit gelassen wurde, ihre pädagogischen Ziele zu verwirklichen, oder ob die Ursachen tiefer liegen und nur bedingt aus der Gegenwart abzuleiten

sind. Dabei führt sein Weg zurück in die Epoche des Absolutismus, dort lässt sich der Beginn der verwalteten Schule feststellen. Machbarkeit, Zweckrationalität und Funktionalität als Prinzipien des absolutistischen Staates entsprechen einer absolutistischen Schule, die an den Forderungen nach Leistungsfähigkeit, Beweisfähigkeit und Überprüfbarkeit ausgerichtet ist. Die Erfassung der Schulpraxis reicht bis in die Einzelheiten des Tagesablaufs und der Unterrichtsführung hinein, um so die Effektivität und Einheitlichkeit des Schulsystems sicherzustellen. Damit verändert sich die Rolle des Lehrers, der zur Befolgung der erlassenen Vorschriften gezwungen wird.

> ‚Der Lehrer erscheint als Exponent eines auf messbare Leistungen bedachten Systems, das die Schüler unter seine reglementierenden Direktiven zwingt. Tendenziell wird das erzieherische Verhältnis damit zu einer Befehls- bzw. Verwaltungsbeziehung und nimmt einen entsprechend unpersönlichen Charakter an.“ (35)

Dieser Rolle entsprechend ist der Unterricht ganz auf die rationale Lehrweise des Frontalunterrichts abgestellt. Diese Hinwendung zu rationelleren und gründlicheren Unterrichtsmethoden ist durch die Schultheoretiker und Schulreformer des 17. Jahrhunderts abgedeckt. Ihre Vorstellungen von prinzipiell gleich vernünftigen Individuen werden schon damals auf einen Einheitsschulgedanken übertragen. (33-40) Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kommt *Schepp* zu dem Ergebnis, dass Analogien zur absolutistischen Schule in der jüngsten Schulreform nicht zu übersehen sind. Ganz offensichtlich sind durch sie genuin reformpädagogische Traditionen eher abgebaut worden zugunsten einer einseitig zweckrationalen Veränderung von Schule. (40-42)

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen

Durch den Versuch, mit Hilfe von Experimentalprogrammen politische Entscheidungen zu umgehen oder zu verschieben, erhielten die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen von Modellschulen eine besondere Bedeutung für den Erfolg und die Weiterentwicklung der Bildungsreform. Mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse hoffte man, politisch strittige Fragen wie etwa die Einführung der integrierten Gesamtschule auf einer sachbezogenen Ebene entscheiden zu können. Dieser Versuch ist gescheitert, die Wissenschaft war mit dieser Aufgabe überfordert. Die Gründe sollen hier am Beispiel der Gesamtschule kurz zusammengefasst werden.

Aufgrund des politischen Hintergrunds waren die Begleituntersuchungen der Gesamtschulversuche stark auf einen Vergleich mit anderen Formen angelegt. So sollte etwa nachgewiesen werden, ob Schüler der Gesamtschulen häufiger qualifizierte Abschlüsse erwerben beziehungsweise Kinder unterer Sozialschichten dort bessere Chancen für Schulerfolg haben. Doch durch solche Zielvorgaben waren die Begleituntersuchungen von Anfang an mit unlösbaren methodischen Problemen konfrontiert. Als erstes kann festgestellt werden, dass der vorgeschlagene Versuchszeitraum von vier bis sechs Jahren zu kurz war, zumal wenn man bedenkt, dass es immerhin 7-9 Jahre dauert, bis der erste Jahrgang den neuen Schultyp komplett durchlaufen hat. Des weiteren stellt sich, selbst wenn man den Einwand beiseite lässt, dass verschiedene Schultypen nur sinnvoll an ihren spezifischen Zielsetzungen gemessen werden können, doch die Frage, ob die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulationen überhaupt faire Vergleiche zulässt. Da empirisch-statistische Untersuchungen immer nur eine kleinere Anzahl kontrollierbarer Variablen innerhalb eines stabilen

Rahmens von Grundbedingungen messen, ergibt sich die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen an den Vergleichsschulen auf eine längere Zeit hin stabil zu halten, was weder praktisch durchführbar noch pädagogisch verantwortbar erscheint.

> „Dürfte ein Lehrer in dem Sinne experimentieren, dass er den Versuch eines Lehrgangs oder einer Klassenorganisation in aller Ruhe scheitern ließe, um die Variablen konstant zu halten? [...] Wo sich Bedingungen als schädlich erweisen oder wo sich besonders günstige Möglichkeiten durch eine Veränderung ergeben, muss der Lehrer verändern. Der Versuchscharakter besteht gerade darin, dass durch Korrektur und Weiterentwicklung die günstige Form für eine Neuerung ermittelt wird." (Flitner 1977, 68)

Erschwerend kommt nun noch die Einbettung der schulischen Rahmenbedingungen in gesellschaftliche Strukturen hinzu, und hier scheint es methodisch kaum leistbar zu sein, eine klare Trennung von schulinternen und schulexternen Faktoren zu gewährleisten. Schulversuche sind letztlich niemals repräsentativ, die bei sozialwissenschaftlichen Vergleichen unvermeidbare Reduzierung der Komplexität lässt jede Vergleichsuntersuchung als sinnlos erscheinen. (Flitner 1977, 66-68; Bühl, 146-148; Schoene, 62; Wiebecke, 132-133)

> „Ein Schulversuch, d.h. eine ‚Erprobung', ist kein ‚Experiment' im wissenschaftlichen Sinn. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen können nur einen Sinn haben, wenn sie dazu dienen, den Schulversuch so zu steuern, dass die intendierten Ziele erreicht werden. Aber gerade aus wissenschaftlichen Gründen lässt es sich nicht vertreten, bildungspolitische Grundsatzentscheidungen auf solche Pseudo-Experimente zu stützen, die nach ihrem Abschluss zudem von den verschiedenen (von den konkurrierenden Parteien vorgeschlagenen) Gutachtern ganz verschieden beurteilt werden können." (Bühl, 147)

2.2.7 Die „äußere“ Reform

Die eher bescheidenen Erfolge der inneren Bildungsreform werfen natürlich die Frage auf, ob die Reformbilanz im strukturellen und organisatorischen Bereich günstiger ausfällt. Während der Bereich der inneren Bildungsreform eher mit dem bildungspolitischen Desinteresse zu kämpfen hatte, prallten hier die bildungspolitischen Gegensätze aufeinander. Insofern muss bei der Darstellung der äußeren Bildungsreform besonders sorgfältig zwischen Planung und Realisation unterschieden werden. Grundsätzlich wurde die Übereinstimmung erzielt, das deutsche Bildungswesen auf ein einheitliches Stufensystem zu gliedern.[64] Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der damit verbundene Einheitsschulgedanke nicht durchgesetzt werden konnte. Dafür war man sich einig, die Bereiche des vorschulischen Lernens und der Erwachsen- und Fortbildung in das neue Bildungssystem zu integrieren. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die einzelnen Stufen gegeben werden, der allerdings nur den Bereich der allgemeinbildenden Schulen umfasst.

64

ı* Die *Elementarstufe* erfasst die Bildungseinrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt,

* die *Primarstufe* entspricht der Grundschule von der 1.-4. Klasse,

* die *Sekundarstufe I* umfasst die Klassen 5-10,

* die *Sekundarstufe II* alle Bildungsgänge, die nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I besucht werden können, ohne Rücksicht auf ihre Dauer,

* im *Tertiären Bereich* sind die Hochschulen und andere berufsqualifizierende Ausbildungsstätten erfasst,

* im Bereich der *Weiterbildung* alle Einrichtungen für schon berufstätige Erwachsene.„ [Hervorheb. im Text] (Höhne, 33)

Elementarstufe

Dem Elementarbereich wurde aufgrund der neuen dynamischen Begabungstheorie besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Neben der massiven Erhöhung der Kindergartenplätze wurde zur Verbesserung und Vereinheitlichung des Angebots eine möglichst weitgehende Verstaatlichung der Kindergärten angestrebt, was bei Unionsländern aber mit Blick auf die kirchlichen Träger auf Vorbehalte stieß. Strittig blieb auch die Frage nach dem Verbleib der fünfjährigen Kinder. Dem Verbleib im Kindergarten stand der Vorschlag gegenüber, eine Bildungspflicht für Fünfjährige einzuführen und sie damit bereits ein Jahr früher als bisher in die Grundschule einzugliedern. Einigkeit herrschte darin, das Bildungsangebot an Fünfjährige so zu gestalten, dass ein allmählicher Übergang zum Primarbereich vorbereitet werden kann. (Bildungsgesamtplan, 18-22; Höhne, 35-42)

Primarstufe

Durch eine Fortsetzung der Landschulreform soll sichergestellt werden, dass möglichst jeder Grundschüler wenigstens eine einzügige, besser noch eine zwei- oder mehrzügige Grundschule besuchen kann. Auf diesem Wege sollten die noch in den 1960er Jahren bestehenden Bildungsnachteile der Landbevölkerung aufgehoben werden. Auf der Grundschule soll der bisherige Gesamtunterricht durch die allmähliche Verselbständigung einzelner Bereiche zu einem „vorfachlichen Unterricht„ aufgelockert werden. Ein stärker sachbezogener Unterricht soll den Kindern den Übergang zu späteren schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen erleichtern. Innerhalb einer Klasse soll bereits nach dem Prinzip der inneren Differenzierung mit der Bildung von Niveaugruppen begonnen werden, besonders gute Schüler erhalten das Recht, einen Jahrgang zu

überspringen, für lernschwache Schüler sollen zusätzliche Ergänzungsstunden angeboten werden. (Höhne, 43-50; Friedeburg, 355ff)

Sekundarstufe I

Die Unlösbarkeit des Konflikts um die Einheitsschule führte zu einer Weiterentwicklung des Schulsystems auf der Basis des alten dreigliedrigen Systems. Der weitestgehende Kompromiss in Richtung Einheitsschule konnte für die Jahrgänge fünf und sechs erzielt werden, allerdings wurde die Orientierungsstufe in den ıA-Ländern„ schulformunabhängig und in den ıB-Ländern„ schulformbezogen eingeführt. Für die Jahrgänge sieben bis zehn blieb es beim alten System von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Gesamtschule wurde zunächst nur als Versuchsschule vorübergehend zugelassen, ansonsten strebte man die räumliche Zusammenfassung der Schultypen zu Schulzentren und eine verstärkte Kooperation und Angleichung der Lehrpläne an. In den 1980er Jahren gelang es dann den ıA-Ländern„, die integrierte Gesamtschule als zusätzliche Regelschule zu etablieren. Damit wurde das dreigliedrige Schulsystem zu einem viergliedrigen System ausgebaut, allerdings mit erheblichen regionalen Unterschieden. Das dadurch entstehende Konkurrenzverhältnis der Gesamtschule zu den etablierten Schulformen erwies sich für die Gesamtschule jedoch als verhängnisvoll: *Wiebecke* bringt dies auf die Formel, dass die Hoffnungen auf die Gesamtschule gerade in dem Maße enttäuscht wurden, wie sie in das bestehende Schulsystem integriert wurde.

Bezüglich einer langfristigen Einführung des zehnten Pflichtschuljahrs konnte zwar eine Einigung erzielt werden, allerdings nur mit dem Zugeständnis, dass dieses zehnte Schuljahr nicht unbedingt an einer allgemeinbildenden Schule absolviert werden muss, sondern

dass auch das erste Berufsbildungsjahr hierauf angerechnet werden kann. Damit waren auch die Bemühungen gescheitert, möglichst allen Schülern nach einem zehnjährigen Besuch allgemeinbildender Schulen einen einheitlichen Schulabschluss, das Abitur I, zu verleihen. Allerdings wurden die Zugangsmöglichkeiten für die Sekundarstufe II erweitert, die damit auch Realschülern und Hauptschülern unter bestimmten Bedingungen offen stand. Der Ausbau des Ganztagsschulwesens wurde insbesondere von den Gesamtschulbefürwortern unterstützt, allerdings wurde die Bedarfsvorgabe von der *Bund-Länder-Kommission* reduziert. Mit den Ganztagsschulen veränderte sich auch das Verhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit. Vor allem an den Gesamtschulen war eine Beteiligung von Sozialpädagogen an der Schulsozialarbeit vorgesehen, da die Struktur- und Organisationsprobleme riesiger Schulkomplexe neue soziale Probleme hervorriefen. Die Folge war ein neues Konkurrenzverhältnis von Schul- und Sozialpädagogik. (Bildungsgesamtplan, 24-28; Höhne, 51-66; Arbeitsgruppe, 77; Tillmann, 14-15; Hornstein, 505-506; Wiebecke, 132)

Sekundarstufe II

Die Reform der Sekundarstufe II war weniger umstritten. So kam es einerseits zur Einigung über die reformierte gymnasiale Oberstufe, andererseits zu einer Neuordnung und einem Ausbau des beruflichen Schulwesens. Obwohl allgemein die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung anerkannt wurde, blieb die Forderung der „A-Länder" nach einer institutionellen Integration dieser beiden Bereiche umstritten.[65] Die „B-Länder" konnten schließlich

[65] Ein besonders weitgehender Versuch in dieser Richtung war das unter der Leitung von *Herwig Blankertz* entwickelte Modell der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen. Mit Hilfe eines Baukastensystems sollte der Erwerb von Berufsqualifikationen und Stu-

eine weitgehende Eigenständigkeit beider Bereiche durchsetzen, die allgemeinbildende Schule blieb weiterhin allein zuständig für die Studienberechtigung an Universitäten und Hochschulen. Damit wurde eine Gleichwertigkeit aller Abschlüsse der Sekundarstufe II verworfen. Allerdings entstand mit den Fachhochschulen und den entsprechenden Zugangsberechtigungen auch für Absolventen des Berufsschulsektors eine Möglichkeit zur akademischen Weiterbildung.

In der Sekundarstufe II werden insgesamt vier verschiedene Bildungsgänge unterschieden:

- Zu den berufsqualifizierenden Bildungsgängen gehören einerseits Berufsschulen und Berufsaufbauschulen, die als Teilzeitschulen während der Lehre besucht werden, sowie Berufsfachschulen und Fachschulen als Vollzeitschulen.
- Studienbezogene Bildungsgänge entsprechen in der Regel den Oberstufen der Gymnasien.

---

dienberechtigungen so aufeinander abgestimmt werden, ıdass auch eine Qualifikation nach der anderen aufbauend auf der vorherigen, erworben werden kann, ohne dass eine Teilqualifikation doppelt erworben werden muss„. (Wiebecke, 175) Als besonders schwierig erwies sich die Integration der Teilzeitberufsschulen, hier war eine soziale Integration kaum vorstellbar. Auch die Einbeziehung der betrieblichen Teile der Berufsbildung war nicht organisierbar, und so beschränkte sich die Kollegstufe allein auf schulische Ausbildungsgänge. Eine Integration scheint insgesamt kaum vorstellbar, eher schon eine Koordination der Bildungsgänge an einem gemeinsamen Schulort. (178-179) ıDer Fortschritt gegenüber den bisherigen getrennten Schulsystemen bestünde somit in der Zusammenfügung der von Zielen und Inhalten noch nicht aufeinander abgestimmten Schultypen zu einem einheitlichen System, das aufeinander aufbauende Bildungsgänge ohne Umwege zu durchlaufen ermöglicht und damit die horizontale und vertikale Durchlässigkeit verbessert.„ (178)

- An Fachoberschulen, Fachgymnasien, Berufsoberschulen und teilweise auch an Höheren Fachschulen und Fachakademien kann mit der beruflichen Qualifikation auch ein Hochschulzugang erworben werden.
- Berufsbefähigende Bildungsgänge richten sich an Jugendliche, die ohne qualifizierenden Schulabschluss unmittelbar ins Erwerbsleben eingetreten sind.

Diese Übersicht belegt, dass die äußere Vielfalt der Schulformen in der Sekundarstufe II besonders stark ist. Innerhalb der gymnasialen Oberstufe wurde zudem auch das Prinzip der fortschreitenden Differenzierung durch Auflösung des Fächerkanons und der Jahrgangsklassen fortgesetzt, es wurde nun ein Kurssystem mit Pflicht-, Wahl- und Wahlpflichtbereichen eingeführt. Die Unterscheidung von Leistungs- und Grundkursen sollte zudem die Balance zwischen gemeinsamer Grundbildung und Spezialisierung gewährleisten. War die Grundschule noch stark von einem Gesamtunterricht geprägt, so wurde in der Sekundarstufe I die Differenzierung durch erste Wahlpflichtmöglichkeiten eingeführt. Im Hochschulsystem schließlich findet die Differenzierung bei völliger Freiheit der Wahl in der Spezialisierung ihren Höhepunkt. (Bildungsgesamtplan, 28-35; Höhne, 67-89; Arbeitsgruppe, 90-91)

Fazit

Auch die äußere Bildungsreform kann ähnlich wie die innere Bildungsreform nur eine ıdurchwachsene„ Erfolgsbilanz vorweisen. Auf Kosten der Geschlossenheit des Systems konnten aber immerhin wichtige Veränderungen erreicht werden, die die Vielfalt und Durchlässigkeit des traditionellen Schulsystems erhöhten. Das Gymnasium, gerne als Sieger der Reformen bzw. der Bildungsexpansion und

damit als die heimliche Gesamtschule bezeichnet, konnte allerdings eher einen Pyrrhussieg verbuchen. Der erhöhte Zustrom führte es in eine Identifikationskrise, da er das traditionelle Bildungsideal des Bildungsbürgertums, den traditionell Gelehrten, zunehmend in Frage stellte und dem Eigenwert von Bildung die Funktionalität von Bildung gegenüberstellte. Doch auch diese Funktionalität wurde zunehmend untergraben, je stärker der Zustrom wurde. (Rolff 1984, 47-50)

> „Der überwältigende quantitative Sieg des Gymnasiums könnte sich insofern als Pyrrhussieg erweisen, als er mit Qualitätseinbußen bezahlt werden musste, die an der inneren Substanz dieser Schulform zehren." (50)

2.2.8 Pädagogische Konzepte

Neben dem Schulwesen hat auch die Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebt, ohne den die Bildungsreform kaum möglich scheint. Der Wandel von einer philosophisch orientierten Pädagogik zu einer interdisziplinär ausgerichteten Erziehungswissenschaft gab den Reformüberlegungen entscheidende Impulse, engagierte Erziehungswissenschaftler waren Mitglieder der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und damit maßgeblich an der Konzeption des Strukturplans von 1970 beteiligt. *Ludwig von Friedeburg* geht sogar davon aus, dass der entscheidende Anstoß zur Bildungsreform nicht von der Politik oder der Verwaltung, sondern von diesen engagierten Erziehungswissenschaftlern ausging. (Friedeburg, 370) In diesem Teilkapitel soll die Entwicklung pädagogischer Konzepte kurz skizziert werden, bevor im nächsten Kapitel der Blick auf die Praxis der Bildungsforschung fällt.

Philosophisch ausgerichtete Pädagogik

Bis etwa 1965 kann zunächst noch eine Dominanz der ıGeisteswissenschaftlichen Pädagogik„ festgestellt werden, deren Reformbemühungen stark der Lehrerbildung im Volksschulbereich gelten. Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Erziehungswirklichkeit: die Praxis wird durch die Theorie erfasst und weiterentwickelt, dabei kommt der Geschichtlichkeit der Erziehung eine besondere Bedeutung für das Verständnis der gegenwärtigen Erziehungspraxis zu. Dem Selbstverständnis als praktischer Disziplin entsprechend wird mit Hinweis auf die Erziehungspraxis der Anspruch ethischer Setzungen bzw. normativer Theorien zurückgewiesen. Das Bildungswesen wird als ein relativ selbständiges Kultursystem (wie beispielsweise Kunst, Recht oder Wirtschaft) verstanden, das seinen Anspruch auf Autonomie bewahren muss. Das Ziel von Bildung wird in der Vervollkommnung des Lebens gesehen, ein einheitlich geformtes Leben soll auch in einer zersplitterten Welt möglich sein. Diesem Schutzauftrag entspricht die Betonung möglichst enger Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, das leidenschaftliche und unbedingte Eintreten des Lehrers für das Wohl seiner Schüler. Diese Aufgabe schließt den Auftrag mit ein, ungerechtfertigte gesellschaftliche Ansprüche an die Erziehung der Kinder zurückzuweisen. (Berner, 55-58; Wulf, 10-11, 15-59; Oelkers, 220-223)

In diesen Bereich lässt sich auch noch die durch psychologisch und soziologisch orientierte Pädagogen begründete ıPädagogische Anthropologie„ einordnen, die in den 1960er und frühen 1970er Jahren die ıGeisteswissenschaftliche Pädagogik„ ablöste. Beim Bildungsbegriff steht weiterhin die Einzelpersönlichkeit im Vordergrund, es geht um die vielseitige und harmonische Entfaltung der Kräfte. Im Gegensatz zur ıGeisteswissenschaftlichen Pädagogik„ wird nun aber

die Integration der verschiedenen Wissenschaften vom Menschen unter dem Gesichtspunkt der Erziehung angestrebt. So treten neben die bisherigen historischen und philosophischen Aspekte auch theologische, soziologische, psychologische und naturwissenschaftlich-medizinische Aspekte, die bei der Entwicklung von Bildungskonzepten zu berücksichtigen sind. (Berner, 92-124)

Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft

Während in der ıPädagogischen Anthropologie„ noch eine Fortsetzung und Weiterentwicklung der ıGeisteswissenschaftlichen Pädagogik„ gesehen werden kann, müssen die nun folgenden Konzepte eher unter dem Aspekt des Hinzukommens gesehen werden, das pädagogische Spektrum hat sich dadurch seit der Mitte der 1960er Jahre erheblich erweitert. Ein erster Schritt war die Entstehung einer ıanalytisch-empirischen Erziehungswissenschaft„, die sich gegen die methodische Naivität der ıGeisteswissenschaftlichen Pädagogik„ richtete und wichtige Impulse aus der Rezeption der amerikanischen empirischen Forschung erhielt. Der wissenschaftstheoretische Umbruch orientierte sich am Neopositivismus, der eine Beschränkung der Wissenschaften auf das Tatsächliche, das sinnlich Wahrnehmbare anstrebt. Auch dem Kritischen Rationalismus, der sich ebenfalls mit der Abgrenzung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft beschäftigt und als Abgrenzungskriterium die Falsifizierbarkeit auf dem Wege der methodischen Nachprüfbarkeit verlangt, wurden wichtige Anregungen entnommen. Die Konsequenzen, die aus dieser Umorientierung gezogen wurden, spiegelten sich auch in dem neuen Begriff der Erziehungswissenschaften wider, der sich vom Begriff der Pädagogik abspaltete. Die Abgrenzung wurde von *Wolfgang Brezinka* wie folgt konkretisiert:

Gegenstandsbereich der Pädagogik				
wissenschaftliche Pädagogik		nicht-wissenschaftliche Pädagogik		
Erziehungswissenschaft		Philosophie der Erziehung		Praktische Pädagogik
Theoretische Erziehungs-wissenschaft	Historiographie der Erziehung	Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen	Moralphilosophie der Erziehung	

(Brezinka in: Berner, 135)

Die Erziehungswissenschaft konzentrierte sich nun auf eine rein theoretische Erforschung ihres Gegenstandsbereichs in deutlicher und kritischer Distanz gegenüber der Praxis. Sie war ihrem Selbstverständnis nach teleologisch, weil sie von gesellschaftlich vorgegebenen Zielen ausging, und kausalanalytisch orientiert, da sie nach Kausalbeziehungen suchte, um Möglichkeiten der Intervention durch erzieherisches Handeln aufzuzeigen. Diesem technologischen Wissenschaftsverständnis entsprach das Bemühen um eine Definition klarer Grundbegriffe und um eine Förderung der empirischen Forschung, bei der auf vier verschiedene historische Ansätze zurückgegriffen werden konnte, die sich untereinander durchaus widersprechen:

- die Durchführung von Experimenten mit systematischer Beobachtung und statistischen Auswertungen quasi wie in den Naturwissenschaften mit strikter Anwendung des Kausalprinzips,
- die pädagogische Tatsachenforschung zur Beantwortung praktischer pädagogischer Fragen unter Einbezug des Leh-

rers mit Hilfe der Anwendung ausgefeilter Beobachtungs- und Protokolltechniken,

- die deskriptive Pädagogik als quasi interesse- und theorielose Beschreibung singulärer Ereignisse unter dem Absolutheitsanspruch des Positivismus,
- die nachträgliche Integration empirischer Ergebnisse unter pädagogischen Fragestellungen.

Mit Hilfe dieses Methodenspektrums wurden vor allem psychologische Probleme zwischen Schülern und Lehrern und sozialpsychologische Probleme in der Schule erforscht, hinzu kamen die Versuche einer Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. In Reaktion auf die Kritische Erziehungswissenschaft wurden auch Fragestellungen der Soziolinguistik aufgenommen, später verlagerte sich das Interesse auf die Alltagsforschung.

Diesen Forschungsansätzen stand der Verzicht auf globale Fragestellungen, Wertungen und Normsetzungen gegenüber, der letztlich in einen moralischen Relativismus mündete. Hier setzte nun auch die Kritik an, die die Vernachlässigung des Erziehungsauftrags und die damit verbundene Reduzierung der Lehrerrolle auf eine Steuerungsfunktion für Intellektualisierung bemängelte. Der Gegenstandsbereich wurde nach Meinung der Kritiker auf unzulässige Weise verengt und zu stark von einer methodologischen Grenzziehung beeinflusst. (Berner, 125-156; Oelkers, 235-238; Wulf, 60-136)

Kritische Erziehungswissenschaft

Sicher auch in Reaktion auf diese Defizite entstand Ende der 1960er Jahre die ıKritische Erziehungswissenschaft„, die in Anlehnung an die ıKritische Theorie„ wieder an das aufklärerische Poten-

tial der traditionellen Wissenschaften anknüpfen und damit auch in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen eingreifen wollte. Damit stand sie aber letztlich eher in einer kritischen Auseinandersetzung mit der ıGeisteswissenschaftlichen Pädagogik„, als dessen kritische Ergänzung sich das Konzept verstand. Beide Konzepte sahen ihren Ausgangspunkt in der Erziehungswirklichkeit. Doch während die ıGeisteswissenschaftliche Pädagogik„ in einem vorgesellschaftlichen und unpolitischen Raum angesiedelt wurde, orientierte sich die ıKritische Erziehungswissenschaft„ an einem dynamischen Gesellschaftsmodell und sah in der heranwachsenden Generation das entscheidende Potential für wünschenswerte gesellschaftliche Veränderungen.

Die ıKritische Erziehungswissenschaft„ hat ihren Ausgangspunkt in der Reflexion der gesellschaftlich-politischen Bedingtheit von pädagogischen Aussagen und kommt von daher zu einer Relativierung und Problematisierung der Erkenntnisansprüche von Empirie und Hermeneutik. In Ermangelung einer eigenständigen Erziehungs- und Bildungstheorie stand die ideologiekritische Aufdeckung von Defiziten des Erziehungssystems im Vordergrund der Bemühungen:

> ı- Defizit an Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für Jugendliche
> - Defizit an Gerechtigkeit bei den Lernchancen
> - Defizit an emanzipierter Freizeit
> - Defizit an Unabhängigkeit gegenüber wirtschaftlichen Interessen
> - Defizit an politischem Bewusstsein und politischer Bildung
> - Defizit an Rationalität im Erziehungssystem.„
>
> (Berner, 169)

Die ıKritische Erziehungswissenschaft„ stellte der Erfüllung normativer Erwartungen den Anspruch auf Selbstbestimmung gegenüber, die Aufmerksamkeit richtete sich auf ein Verständnis von Erziehung als interaktives und kommunikatives Handeln.

Die wichtigsten Ziele der „Kritischen Erziehungswissenschaft" können nach *Hans Berner* wie folgt zusammengefasst werden:

> „- Widerspruch und Widerstand statt Konformität
> - Konfliktfördernde statt konfliktvermeidende Erziehungspraxis
> - Kritische Rationalität statt gesellschaftlichen Interessen dienende Irrationalität
> - Ideologiekritische Aufklärung statt falsches Bewusstsein
> - Selbst- und Mitbestimmung statt Fremdbestimmung
> - Gesellschaftliche Veränderung statt Reproduktion des Bestehenden
> - Chancengleichheit für die Kinder aus allen Schichten statt Klassifizierung und Kanalisierung der Schüler
> - Kooperation und Solidarität statt Rivalität."
>
> (Berner, 180)

Kritiker warfen der „Kritischen Erziehungswissenschaft" eine Politisierung und Radikalisierung der pädagogischen Diskussion vor, die den Willen zur Verbesserung der Praxis eher abgeschwächt habe. Das Fehlen einer eigenen Erziehungs- und Bildungstheorie hat die Entwicklung alternativer Handlungskonzepte gegenüber den festgestellten Defiziten behindert. Eine befriedigende Lösung der Grundlagenprobleme der Erziehungswissenschaft sei nicht in Sicht, vor allem die Inhaltsproblematik sei aus den Überlegungen ausgeblendet worden. *Jürgen Oelkers* ist sogar der Meinung, dass die Emanzipationspädagogik gar nicht als wissenschaftliche, sondern als normative Disziplin wirksam gewesen sei, da sie pädagogisches Engagement auf zeitgemäße Formeln und Begriffe gebracht habe. Das Auseinanderklaffen von Zielprojektionen und Handlungsmöglichkeiten sei allerdings so groß, dass die tatsächlich erreichbaren Effekte nur als klein und unbedeutend interpretiert werden könnten. (Berner, 157-188; Wulf, 137-207; Oelkers, 232-233)

Neokonservative Pädagogik

Ohne eine wirkungsvolle Schreckensvision von der Bildungskatastrophe konnte der Öffentlichkeit die hohe Bedeutung der Bildungsreform langfristig nicht plausibel gemacht werden, zumal sich der Eindruck festsetzte, dass die hohen Bildungsinvestitionen nicht den gewünschten Erfolg gebracht hätten. Vor diesem Hintergrund meldeten sich Konservative zu Wort. Sie warfen der ıKritischen Erziehungswissenschaft„ eine ıideologische Verwüstung„ vor und machten das ıverhängnisvolle Bildungsexperiment„ mitverantwortlich für die Jugendprotestbewegungen, da es die Integrationsfunktion der Schule und das leistungsorientierte Lernen zerstört und zu einer Kapitulation der Erziehung und der pädagogischen Verantwortung geführt habe. Dem Verfall der bürgerlichen Werte müsse ein Erziehungsbegriff entgegenwirken, der wieder verstärkt die Verinnerlichung von Werten und die Prägung des Charakters und des Verhaltens zum Ziel habe. In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutung der Tugenden hingewiesen, vor allem Fleiß, Disziplin und Ordnung seien wieder hervorzuheben. Scharf kritisiert wurde die Geschichtslosigkeit einer technokratischen Vernunft in der Bildungsplanung, die vom historischen Nullpunkt aus systematisch orientiert sei, sodass jeglicher Vergleich mit der Vergangenheit für die Gegenwart grundsätzlich positiv ausfalle. Dieser Geschichtslosigkeit, die sich auch in der Bildungsarbeit selbst niederschlage, gelte es entgegenzutreten durch eine angemessene Berücksichtigung der Kultur und ihrer Überlieferung im Unterricht. Das Prinzip der Chancengleichheit wurde mit Nachdruck nun auch für Hochbegabte in Anspruch genommen und damit zur Unterstützung der Forderungen nach Elitenförderungsprogrammen verwendet. Ein weiterer Vorwurf an die Erziehungswissenschaft bezog sich auf den mangelnden Praxis- und Berufsbezug, da mit steigender Theoriedichte und Komple-

xität der Erziehung die ıeinfachen Formeln„ verloren gegangen und so die Umsetzung von Theorie in Praxis erheblich erschwert worden sei. Diese wachsende Distanz zur Wissenschaft spiegelt sich auch in den Schlagworten ıPädagogisierung„ und ıHumanisierung„ wider, mit denen eine Abkehr von der ıVerwissenschaftlichung„ der Schule und der kühlen Kultur der Technologie und des Expertentums gefordert wurde.

Dieser von Kritikern als ıRückfall in eine normative Pädagogik„ bewertete Trend kann kaum als pädagogischer Neuansatz verstanden werden, die eher theoriefeindlichen Thesen verweisen auf keinerlei wissenschaftstheoretische Aspekte. Die ıNeokonservative Pädagogik„ war eher ein Konglomerat öffentlichkeitswirksamer Thesen, die sich an ein mehrheitlich konservatives Publikum richteten und hauptsächlich von Nicht-Pädagogen vertreten wurden. (Berner, 189-219, 257; Rolff 1984, 54-58, 127-128; Oelkers, 227-228; Oelkers, 227-228; Giesecke, 16, 19-20; Neumann, 359-360)

Exkurs:
Die Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Neuen Linken

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die ıNeokonservative Pädagogik„ eine wichtige verbindende Basis in der Auseinandersetzung mit der ıKritischen Erziehungswissenschaft„ gefunden hatte. Ein besonders markantes Beispiel stellt die 1981 erschienene Publikation von *Wolfgang Brezinka* mit dem Titel ıDie Pädagogik der Neuen Linken · Analyse und Kritik„ dar, deren mitunter provokante Hauptthesen hier kurz vorgestellt werden sollen.

Brezinka sieht in der Pädagogik der Neuen Linken eine normative, jedoch keine wissenschaftliche Pädagogik. Die Erziehung wird

ganz in den Dienst politischer Zwecke gestellt, dabei werde keine Rücksicht auf die Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und Jugendlichen genommen. Die Ideologisierung der Pädagogik habe ihren wissenschaftlichen Status so unterlaufen, dass nun vielmehr von einer Pseudowissenschaftlichkeit gesprochen werden müsse:

> ıAn wissenschaftlichen Maßstäben gemessen ist die Politische Pädagogik der Neuen Linken bis jetzt nicht mehr als ein dürftiges System von Schlagworten und deren Interpretation.„ (Brezinka, 77)

Innerhalb der Pädagogik der Neuen Linken müsse zwischen einer ıEmanzipatorischen Pädagogik„, deren linksliberal-gesellschaftsutopische Grundposition einem Vorrang der Freiheit des Individuums das Wort rede, und einer ıSozialistischen Pädagogik„ unterschieden werden, die auf einer linksradikal-klassenkämpferischen Position den Vorrang des Zusammenhalts des Kollektivs propagiere. (66-105)

Das Menschenbild der ılinken„ Pädagogen ist nach *Brezinkas* Überzeugung von einem extremen Rationalismus geprägt, von einer Überschätzung der Vernunft. In Anlehnung an die Philosophie der Aufklärung wird der Mensch als ein von Natur aus gutes Wesen gesehen, das erst durch den Kontakt zur schlechten Gesellschaft verdorben wird.

> ıDie wichtigsten Züge dieses Menschenbildes, die einander teilweise widersprechen, sind folgende: 1. der Glaube an die Güte der menschlichen Natur; 2. der Glaube an die Machbarkeit der Persönlichkeit; 3. der Glaube an die Fähigkeit zu unbeschränkter Selbstbestimmung; 4. der Glaube, dass die Menschen auf Heilsvermittler angewiesen sind; 5. der Glaube an Konflikte als Mittel zur Förderung der ÙVernünftigkeitÊ„ (106)

Vor allem hinter dem fünften Punkt dieser Auflistung sieht *Brezinka* die Taktik verborgen, Pädagogik als Mittel zur Störung und Überwindung des Gesellschaftssystems einzusetzen. (106-119) Auch die Deutung der Erziehungssituation durch die Neue Linke ist von Einseitigkeiten, Übertreibungen und unberechtigten Verallgemeinerungen geprägt, die ein nüchternes Abwägen der Vor- und Nachteile unmöglich macht. (120-131)

> ‚Für die linksliberale Schulkritik ist es nun charakteristisch, dass sie einen utopischen Maßstab von der Freiheit des Individuums anlegt, der der Komplexität der Schule, ihren sachgesetzlich bedingten Mängeln und der Unvermeidbarkeit unerwünschter Nebenwirkungen zu wenig gerecht wird.“ (131)

Bei der Analyse der Erziehungsziele werde der politische Grundcharakter der linken Pädagogik ebenfalls deutlich. Ziele wie Mündigkeit, Vernünftigkeit oder Kritikfähigkeit machten deutlich, dass dabei schwerpunktmäßig intellektuelle bzw. kognitive Ziele aufgestellt würden. Das Hauptziel der Selbstbestimmung, die eine Befreiung aus Abhängigkeiten beinhalte, die der Bedürfnisbefriedigung entgegenstehen, muss nach *Brezinka* als individualistisch-anarchisches Ideal gewertet werden und ist damit ein typisches Beispiel für die Taktik der moralischen Überbietung. (145-158)

> ‚Man kann solchen Erziehungszielen durchaus Wert zubilligen, wenn man sie als einschränkende Ergänzung zum Ideal der Persönlichkeit, welche die Kultur ihrer Gesellschaft fortzuführen imstande ist, betrachtet. Werden sie jedoch zu zentralen Erziehungszielen erhoben und verdrängt die Forderung nach Kritik die nach Anerkennung der Kultur, dann drückt sich darin ein Negativismus aus, den man nur vertreten kann, wenn einem die Kulturrevolution wichtiger ist als die seelische Gesundheit und die Lebenstüchtigkeit der Educanden.“ (150-151)

Bei der konkreten Umsetzung der Ziele kommt nach *Brezinka* eine Doppelstrategie zum Wirken, demzufolge für die nichtsozialistischen

Massen eine antiautoritäre Erziehung, für die eigenen sozialistischen Anhänger hingegen eine autoritäre sozialistische Erziehung vorgesehen ist.

> ıDie gleiche sozialistische Bewegung, die den gutgläubigen Bürgern weisgemacht hat, die Autorität sei die Quelle alles Bösen und der Kampf für ihre Abschaffung die Aufgabe jedes wahren Demokraten, stößt heute in den autoritätsleeren Raum, der inzwischen entstanden ist, mit der Forderung nach, den Marxismus und seine politischen Vorkämpfer als neue Autorität anzuerkennen. Sie hofft darauf, dass ihr früher oder später auch die heute noch liberal gesinnten Massen zulaufen werden. Das wird dann der Fall sein, wenn die antiautoritären Schlagworte ihre Wirkung getan haben.„ (181-182)

Die linke Taktik der Überbietung könne auch gut an der Gesamtschule belegt werden. Das vielerorts ausgebrochene Chaos werde nicht auf die Organisationsform und auf das Konzept einer antiautoritären Erziehung bezogen, sondern auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft. Da diese ıNebenwirkungen„ aber der Neuen Linken durchaus gelegen kämen, werde eine weitere Verbreitung dieses Schultyps gefordert in der Hoffnung, das augenfällige Widerspruchspotential für eine ıSystemüberwindung„ zu funktionalisieren. (193-194)

Zusammenhänge mit der Bildungsreform

Im Gegensatz zur Bildungspolitik kann im bildungstheoretischen Denken keine klare Periodik erstellt werden, und damit stellt sich die Frage, ob es überhaupt einen zwingenden Zusammenhang zwischen bestimmten bildungspolitischen Situationen und bestimmten bildungspolitischen Reflexionen gegeben hat. In diesem Zusammenhang hat *Reinhard Uhle* die These aufgestellt, dass die Desavouierung der Bildungsphilosophie als Voraussetzung für den Beginn der Bildungsreform anzusehen ist. Hinter dieser These steht die Behaup-

tung, dass jeder Versuch der Formulierung einer bestimmten Bildungsidee für das organisierte Bildungswesen innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft im Angesicht der Ambivalenzen von Moderne und Modernisierung zum Scheitern verurteilt sei. Erst der Ersatz genereller Bildungsideen durch psychologische (Verbesserung von Unterrichtsorganisation), soziologisch-kulturelle (Vorbereitung auf eine arbeitsteilige Gesellschaft), politische (Erhöhung von Teilnahmerechten), ökonomische (Qualifizierungssteigerung) und moralische (Entfaltung von Begabungsmöglichkeiten) Argumentationen und damit der Wechsel vom Bildungsbegriff zu den Begriffen ıLernen„ und ıQualifizieren„ habe eine Legitimationsgrundlage für weitreichende bildungspolitische Entscheidungen geschaffen. Ein Blick auf die Programme der Bildungsreform zeigt jedoch, dass auf einen Bildungsbegriff nicht völlig verzichtet wurde, sondern in der Formel ıBildung durch Wissenschaft„ präsent blieb. Mit Hilfe eines wissenschaftsbestimmten Bildungsbegriffs gelang es, Unterscheidungen zwischen volkstümlicher und gelehrter sowie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben, der Zusammenhang von Gebildetheit mit einem bestimmten Wissenskanon konnte zugunsten eines Erwerbs allgemeiner Befähigungen aufgehoben werden. Eine Bestätigung der eingangs vorgestellten These von *Reinhard Uhle* kann in dem Befund gesehen werden, dass mit dem Ende bzw. Abbremsen der Bildungsreform wieder Versuche zur Formulierung einer autonomen Bildungstheorie gestartet werden. Die Krise der Bildungsreform wird zur Chance für die Bildungsphilosophie, etwa erkennbar an der zunehmenden Zahl der Veröffentlichungen zur Allgemeinbildung. Die Formel einer ıBildung durch Wissenschaft„ hatte durch die Erkenntnis des Ausgeliefertseins an soziale und ökonomische Wandlungen und an Risiken der verwissenschaftlichten Zivilisation erheblich an Glaubwürdigkeit verloren. Vor dem Hintergrund

solcher struktureller Handlungszwänge gewann die Frage nach der Bedeutung persönlicher Bildung neues Interesse. (Uhle, 165-185)

Fazit

Das Fazit zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft fällt ähnlich ambivalent aus wie das zur Bildungsreform selbst. Der Übergang von einer ıPhilosophischen Pädagogik„ zu einer ımultidimensionalen Erziehungswissenschaft mit philosophischen Anteilen„ erwies sich als schwierig. *Oelkers* stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die pädagogische Krise zum Normalfall wurde. Kritische und analytische Methoden hätten die Sinnstiftungsphilosophie abgelöst, ohne sie zu ersetzen. Der Übergang vom Gelehrten zum Spezialisten habe dazu geführt, dass Einzelforschungen immer weniger die Globalthemen der Disziplin berühren, dass das Interesse an allgemeinen und spekulativen Fragestellungen verloren gegangen sei. (Oelkers, 230, 238-239)

2.2.9 Bildungsforschung

Im vorangegangenen Teilkapitel wurde bereits festgestellt, dass der Beginn der Bildungsreform im Zusammenhang steht mit einer empirischen Wende hin zu einer integrativen Erziehungswissenschaft. Dieser Zusammenhang wird auch durch einen Blick auf die Praxis der Bildungsforschung bestätigt, denn hier kam es parallel mit der Bildungsreform zu einer beträchtlichen Expansion. Existierten 1964 mit dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (1950), dem *Institut für Film und Bild* (1950), der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* (1958) und dem *UNESCO-Institut für Pädagogik* (1951) erst vier Forschungsinstitutionen in der Bundesrepublik, so waren es 1967

bereits 12, 1972 sogar 25 Institutionen. Der Forschungsetat für Bildungsforschung steigerte sich von 6 Mio. DM (1967) auf 96 Mio. DM (1972), was einer realen Steigerung um das acht- bis zehnfache entspricht. Besondere Bedeutung hatte vor allem die Gründung des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* in Berlin, das unter der Leitung *Hellmut Beckers* eng mit dem *Deutschen Bildungsrat* zusammenarbeitete. (Führ 1998, 16; Hüfner 1977, 164-170)

Diese Expansion der Bildungsforschung entsprach einem allgemeinen Entwicklungsschub der Wissenschaften nach dem Zweiten Weltkrieg, der u.a. zu einer Ausdifferenzierung der Wissenschaften von individuellen und kollektiven Handlungssystemen des Menschen führte. Die ıempirische Wende„ der späten 1950er und frühen 1960er Jahre zielte auf eine ıVersachlichung„ und stärkere Unvoreingenommenheit der Forschung, auf die Entwicklung von ıSpezialtheorien„ auf Kosten der ıgroßen Theorien„, auf eine breite Auffächerung von Themen und Gegenstandsbereichen. (Hüfner 1986, 134, 137) Auf dieser Grundlage stellen *Klaus Hüfner* u.a. transnationale Gemeinsamkeiten in der Bildungsforschung fest, die periodisch geordnet werden können:

- Beginn des Institutionalisierungsschubs: Betonung der kognitiven Rationalität und der Instrumentalisierbarkeit von Wissen (ÙWissenschaftsoptimismusÊder späten 50er, frühen 60er Jahre);
- Mitte bis Ende des Expansionsschubs: Sensibilisierung für sozialintegrative und statusdistributive Funktionen des Bildungswesens ab Mitte der 60er Jahre (ÙChancengleichheitsproblematikÊ; Relativierung der kognitiven Rationalität und Betonung klinischer Funktionen der Sozialwissenschaften (ÙPlanungs- und ReformbereitschaftÊ; Ùoptimistische WissenschaftskritikÊder ÙStudentenrevolteÊnach Ù1967/68 Berkeley · Berlin · ParisÊ);
- Beginn der Stabilisierungsphase: Skepsis und Unsicherheit angesichts von Schwierigkeiten, die zu einem Teil Folgeprobleme der Bildungsexpansion sind oder fälschlich als solche dargestellt werden (Arbeitsmarkt-,

> Wirtschaftsprobleme), weitverbreiteter Wissenschaftsskeptizismus bis hin zur Wissenschaftsfeindlichkeit in der Öffentlichkeit der Industrieländer, Re-Disziplinarisierung in den Wissenschaften (1973/74 mit Anzeichen für eine Normalisierung ab Ende der 70er Jahre).„ (133-134)

Als relativ neuer Wissenschaftsbereich stand die Bildungsforschung in einem Spannungsverhältnis zu etablierten Wissenschaftsbereichen. Dies lag sicher auch daran, dass bedingt durch die Expansion der Bildungsforschung bei der Rekrutierung wissenschaftlichen Personals auch auf weniger professionalisierte Wissenschaftler zurückgegriffen werden musste, die meist noch am Anfang ihrer wissenschaftlichen Karriere standen. Dies führte zu einem Profilierungszwang, zu übertriebenen Abgrenzungsbemühungen und zu einer Überproduktion an Forschungsproblematiken. Das zunehmende Auseinanderklaffen von grundlagenorientierter und angewandter Bildungsforschung zugunsten einer starken Praxisorientierung mag hier seine Erklärung finden, offensichtlich war die junge Disziplin noch nicht in der Lage, sich gegen kurzfristige Erwartungen der nichtwissenschaftlichen Umwelt abzuschirmen und sich zu stabilisieren. Da etablierte Wissenschaftsbereiche in der Regel über feste Einnahmequellen verfügen, müssen sie sich nicht aktuelle Unterstützungen durch das Versprechen ıkurzfristiger Rückzahlung durch relativ klar definierte Leistungen„ sichern. Der Vorteil für die Bildungsforschung lag andererseits gerade in der daraus resultierenden hohen Sensibilität für praktische und politische Relevanz ihrer Forschung, die sich beispielsweise in der Herausstellung methodischer und theoretischer Defizite etablierter Wissenschaftsbereiche äußerte. (Hüfner 1986, 123-130)

Diese Hinweise machen bereits deutlich, dass die Bildungsforschung in verschiedene Funktionen eingebunden war. So wurde von ihr erwartet, die Rolle eines kritischen Anwalts der Bildungsreform zu

übernehmen und bei konkreten Einzelmaßnahmen als Korrektiv zu wirken. Aus diesen Hauptfunktionen lassen sich verschiedene Funktionen ableiten, die von *Roeder* aufgelistet werden:

> ı- die der begleitenden, optimierenden Evaluation in den frühen Entwicklungsstadien einer Reform · sei es in der institutionellen Verbindung von wissenschaftlicher Institution und Praxisfeld, sei es in einem praktischen Versuch, der die Rollenteilung zwischen Wissenschaftler und Praktiker partiell aufhebt,
> - die der kritisch vergleichenden Evaluation erreichter und verfehlter Reformziele,
> - die der Erforschung der großen Fragen der Lernfähigkeit und der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, die sich zwar nicht unmittelbar auf die Reform beziehen, aus denen sich aber Reformenergien, -motive und -ziele wesentlich speisen,
> - nicht zuletzt die der Analyse des Scheiterns von Reformen, die den Blick für die Komplexität eines sozialen Systems schärft, das insgesamt einer planvollen Änderung nur begrenzt zugänglich ist, das in allgemeinere soziale Zusammenhänge eingebunden bleibt, die vom Bildungssystem her kaum zu beeinflussen sind.„
>
> (Roeder, 93-94)

Trotz dieser klaren Funktionszuteilung kann in der Bildungsforschung keine Konzentration von Forschungen festgestellt werden, die sich *direkt* auf die Struktur und Praxis neuer Bildungsinstitutionen bezogen hätten. Stattdessen gab es eine Fülle psychologischer und soziologischer Untersuchungen, die zwar eine gute normative Diskussionsgrundlage boten, aber nur sehr bedingt praktische Ableitungen für die Realisierung des Reformprogramms zuließen. Damit setzte sich die Bildungsforschung genau wie die Bildungsreform selbst einem hohen Enttäuschungsrisiko aus. (85) *Roeder* verweist in diesem Zusammenhang auf die Auseinandersetzung mit der Gesamtschule, die maßgeblich die Prioritätensetzung der Bildungsforschung beeinflusste:

> ıDie Sozialisationsforschung als Analyse der Bedingungen, unter denen sich Interessen, Motive, Fähigkeiten ausbilden, nahm einen starken Aufschwung; von hier ausgehend, erfuhr die Soziolinguistik neue Impulse; die Analyse schulischer Selektionsprozesse wurde stärker mit der außerschulischer Entwicklung verbunden; das Leistungsproblem wurde zunehmend grundsätzlicher thematisiert und in empirischen Projekten der Motivationsforschung, in Untersuchungen über Mechanismen der Zuschreibung von Fähigkeiten und über die institutionelle Durchsetzung des Leistungsgedankens ausdifferenziert.„ (84-85)

So entsteht das Bild einer Forschungsdisziplin, die zwar ausdrücklich ein praxisorientiertes Selbstverständnis hat und die neben der Curriculumforschung und -entwicklung auch ıMikro-Ebenen„ schulischer und individueller Lernprozesse thematisiert (Hüfner 1986, 127), in ihren Ergebnissen aber nur einen eingeschränkten praktischen Gebrauchswert vorweist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Expansion der Bildungsforschung mit einem bildungspolitischen Erwartungsdruck verbunden war, dem sie offensichtlich nicht in vollem Umfang gerecht werden konnte oder wollte. Vor diesem Hintergrund ist die Kritik an der Bildungsforschung einzuschätzen, etwa wenn *Dieter Bradtke* ihre Instrumentalisierung und damit die fehlende Ausbildung einer unabhängigen Expertenrolle beklagt. Stattdessen habe die Bildungsforschung sich damit begnügt, für Teilreformen verwertbares einzelwissenschaftliches Erklärungs- und Prognosewissen zur Verfügung zu stellen. Die Bildungsforschung habe sich auf Legitimationsanliegen, auf Vorschläge für administrative Eingriffsmöglichkeiten zur Steuerung der Reform und auf Effektivitätsanliegen zur Begrenzung von Aufwand und Kosten festlegen lassen. *Bradtke* leitet aus dieser Feststellung den Vorwurf ab, dass für das Scheitern der Bildungsreform die Bildungsforschung verantwortlich gemacht werden könne.

Ob dieser Vorwurf gerechtfertigt ist, muss aufgrund der obigen Überlegungen zumindest in Frage gestellt werden. (Bradkte, 90-92)

2.2.10 Bildungspolitik

In diesem Abschnitt sollen bildungspolitische Strukturen vorgestellt werden, die den bildungspolitischen Spielraum und so den Verlauf der Bildungsreform prägten. Dabei soll zunächst ein Blick auf die Bildungsprogramme der Parteien geworfen werden, anschließend gilt das Interesse den Organisationsstrukturen des *Bildungsrates* und der *Bund-Länder-Kommission.*

Im allgemeinen wird zwar den Sozialdemokraten und den Liberalen eine reformfreudigere Grundhaltung bescheinigt, der Beginn der Bildungsreform fällt jedoch in eine Zeit, in der noch die CDU die führende politische Kraft in der Bundesrepublik war. Zwar hatte sich die CDU in der Adenauer-Ära bildungspolitisch ausgesprochen strukturkonservativ gezeigt, in den Jahren 1964/65 kann aber ein bildungspolitischer Kurswechsel festgestellt werden. Mit der Anerkennung eines Bildungsrückstands im internationalen Vergleich setzte sich die Einsicht in die Notwendigkeit einer umfassenden Bildungsplanung durch, das von einem weltanschaulich-religiösen Bildungsbegriff geprägte bildungspolitische Konzept wich allmählich dem pragmatischen Konzept einer sozialen Bildungsgesellschaft. Die CDU beharrte aber auf ihrer Ansicht, dass die Schule ein gesellschaftsreproduzierendes und kein gesellschaftsveränderndes System sei. Eine detaillierte Bildungsprogrammatik kann allerdings erst Ende der 1960er / Anfang der 1970er Jahre festgestellt werden. In den ıDeidesheimer Leitsätzen„ (1969) und im ıBerliner Programm„ (1971) wurde die Beibehaltung eines dreigliedrigen Schulsystems und der dualen Berufsausbildung nachdrücklich betont, damit ver-

neinte die CDU zugleich die Gleichartigkeit beruflicher und allgemeiner höherer Bildung und sprach sich für die Beibehaltung eines dichotomischen Bildungswesens aus. Man zeigte sich aber offen gegenüber Forderungen nach größerer Durchlässigkeit des traditionellen Systems und einer Verbesserung der beruflichen Bildung. Die CDU lehnte zwar die Einführung der integrierten Gesamtschule ab, zeigte sich aber hinsichtlich der Orientierungsstufe kompromissbereit. Mit der Ablehnung eines 10. Pflichtschuljahres an allgemein bildenden Schulen zeigte sich, dass die CDU bei berufsbildungspolitischen Fragen die Vorstellungen von Handwerk und Industrie verteidigte. Früher als die beiden anderen Parteien lenkte die CDU ihr Interesse deshalb auf Probleme der beruflichen Bildung und forderte allgemein eine bessere Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem. (Hüfner 1977, 50-52; Hüfner 1986, 63-68; Wiebecke, 25, 28)

Die SPD veröffentlichte in den ıKarlsruher Leitsätzen„ (1964) und im Modell für ein demokratisches Bildungswesen (1969) ihre bildungsreformerischen Ambitionen, die auf eine weitgehende Autonomisierung des Bildungswesens hinausliefen. Bildungspolitische Schwerpunkte wurden im Ausbau der Kindergartenerziehung zu einer Stufe des Bildungssystems, in der Gesamtschule, in der Verlängerung der Schulpflicht, in einer umfassenden Neuordnung der Oberstufe des Sekundarschulwesens, in verbesserter Mitbestimmung, in einer wissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrer und im Ausbau des zweiten Bildungswegs gesehen. Standen in den 1960er Jahren zunächst das Gymnasium und das Hochschulwesen im Mittelpunkt des Interesses, so wurde in den 1970er Jahren eher die berufliche Bildung thematisiert. (Hüfner 1977, 52-54; Hüfner 1986, 68-70; Wiebecke, 29; Friedeburg, 395-396)

Die FDP fiel zunächst weniger durch eine bildungspolitische Programmatik auf, sie hatte aber mit *Hildegard Hamm-Brücher* und *Ralf Dahrendorf* prominente reformorientierte Bildungspolitiker in ihren Reihen. Erst 1972 wurde mit den ıStuttgarter Leitlinien„ ein Bildungsprogramm verabschiedet, das eine horizontale Gliederung des Bildungswesens vorsah und mit den Vorstellungen der SPD weitgehend im Einklang stand. Unter dem Begriff der ıOffenen Schule„ sprach sich die FDP für eine Gesamtschule aus, die im Regelfall als Ganztagsschule organisiert werden sollte. Verstärkte Offenheit sollte auch für den Hochschulbereich gelten, dies lag ganz auf der liberalen Linie einer verstärkten Förderung der Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Im Gegensatz zu den beiden großen Volksparteien setzte die FDP bei der Umsetzung ganz auf eine Grundsatzkompetenz des Bundes und forderte dementsprechend eine Zurückdrängung des Bildungsföderalismus. Mit dem Einsetzen der Wirtschaftskrise und dem Erstarken des konservativen, wirtschaftspolitisch orientierten Flügels der Partei wurde die reformorientierte Bildungspolitik der Partei zunehmend in einen Zusammenhang mit der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung gestellt und vorsichtig zurückgefahren. Dennoch sah die FDP noch 1980 die Bildungspolitik als das Kernstück liberaler Bildungspolitik an. (Hüfner 1977, 54-55; Hüfner 1986, 70-74; Friedeburg, 397)

Neben den hier kurz skizzierten unterschiedlichen bildungspolitischen Grundsätzen schlugen sich in der Arbeit des *Deutschen Bildungsrats* und der *Bund-Länder-Kommission* auch strukturelle Schwächen nieder. Beide Institutionen wurden durch Bund und Länder gegründet und mit klaren Aufträgen versehen. Schon in der Konstruktion des *Deutschen Bildungsrates* zeigen sich problematische Bedingungen. Im Gegensatz zum *Wissenschaftsrat* gab es keine direkte Beteiligung der Länder durch die Kultusminister, vielmehr

standen sich im Bildungsrat eine *Bildungskommission* und eine *Regierungskommission* gegenüber, wobei die Mitglieder der *Bildungskommission* nach Anhörung der *Regierungskommission* allein entschieden. Die Mitglieder der *Bildungskommission* wurden direkt von Bund und Ländern berufen, dabei gelangte jedes zweite Mitglied als Repräsentant bestimmter gesellschaftlicher Gruppen in die Bildungskommission, und auch bei den Mitgliedern, die aufgrund ihrer Qualifikation berufen wurden, kam es zu einem Übergewicht ökonomischer, sozialwissenschaftlicher, verwaltungstechnischer und sozialplanerischer Kompetenz: einem wissenschaftlichen Pädagogen und zwei Schulpraktikern (vom Gymnasium und von einer Sozialakademie) standen fünf Sozialwissenschaftler (2 Ökonomen, 2 Soziologen, 1 Politologe), ein Philosoph, ein Jurist und ein Historiker gegenüber. (Flitner 1977, 25-28; Hüfner 1977, 69-71) Auch ein Blick auf die Aufgabenstellung an den Bildungsrat verdeutlicht, dass die Vernachlässigung pädagogischer Belange durch eine Hervorhebung gesellschaftlicher Ansprüche quasi vorprogrammiert war:

> ‚Die Bildungskommission hat die Aufgabe:
> 1) Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.
> 2) Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen.
> 3) Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen.‟ (Flitner 1977, 26)

Die hier aufgeführten Probleme haben zu einem Verhalten der *Bildungskommission* bzw. des *Bildungsrates* geführt, das vielfach kritisiert worden ist. Das Festhalten an der Entscheidungsfreiheit des Sachverstandes gegenüber der Politik und die damit einhergehende Unterschätzung politischer Risiken sind als verhängnisvoll bewertet

worden. Konkret kritisiert wird die Tendenz, Reformvorschläge ohne die Berücksichtigung finanzieller Möglichkeiten zu präsentieren, was zu funktionalen Konflikten mit der *Bund-Länder-Kommission* geführt habe. Vielleicht lag es auch an der Absicht, frühen politischen Widerstand zu vermeiden, wenn etwa Kapazitätenprobleme der Hochschulen oder Bedarfsberechnungen ignoriert wurden. Das Fehlen empirisch gehaltvoller Einschätzungen führte letztlich dazu, dass die Zielvorstellungen der *Bildungskommission* ausgesprochen allgemein formuliert wurden. Als belastend erwies sich auch das Verhalten der *Bildungskommission*, die Bildungsverwaltung in zugespitzter Weise als konservativ und inkompetent zu bezeichnen. Hier zeige sich, so die Kritiker, eine mangelnde Sensibilität für die Lage der Kultusverwaltungen, für die Folgeprobleme von Bildungsexpansion und Umstrukturierung. Vor diesem Hintergrund erklären sich die wachsenden Spannungen zwischen *Bildungsrat* und *Kultusministerkonferenz*, die ihre Hauptursache im Gegensatz zwischen überregional-gesamtstaatlicher Planung und föderalistisch-traditioneller Staatsauffassung hatten. (Hüfner 1986, 157-164, 181-182)

Auch die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* hatte einen detaillierten Aufgabenkatalog bekommen, der von vornherein die Reformvorschläge kanalisierte:

- Erstellung eines langfristigen Rahmenplans für eine abgestimmte Entwicklung des Bildungswesens;
- Vorbereitung mittelfristiger Stufenpläne für die Verwirklichung der bildungspolitischen Ziele;
- Aussprechen von Empfehlungen zur Koordinierung vollzugsreifer Teilpläne des Bundes und der Länder;

- Vorbereitung von Programmen für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen;
- Ermittlung des voraussichtlichen Finanzbedarfs;
- fortlaufende Überprüfung der von den Regierungschefs verabschiedeten Pläne;
- Anregung von Vorhaben im Bereich von Bildungsforschung und -planung;
- Förderung des Internationalen Erfahrungsaustausches.

Im Gegensatz zur *Bildungskommission* des *Deutschen Bildungsrates* war die *Bund-Länder-Kommission* von Bildungspolitikern geprägt, ihr gehörten sieben Vertreter des Bundes und je ein Vertreter der elf Landesregierungen an, wobei die Vertreter nach Möglichkeit Minister, Staatssekretär oder Parlamentarischer Staatssekretär sein sollten. Obwohl Beschlüsse mit 3/4-Mehrheit vereinbart waren, wurde weitestgehend Einstimmigkeit angestrebt, da die Beschlüsse nur für die Mitglieder verbindlich waren, die ihnen zugestimmt hatten. Unterhalb der Kommissionsebene wurden Ausschüsse und Arbeitsgruppen gebildet, in denen Abteilungsleiter / Unterabteilungsleiter und Referenten / Hilfsreferenten eingesetzt wurden. Dementsprechend war die Arbeit der *Bund-Länder-Kommission* stark hierarchisch ausgerichtet und aufgrund der Instanzenwege von Bürokratie gekennzeichnet, zumal immer wieder auch die *Kultusministerkonferenz* und der Finanzplanungsrat konsultiert werden mussten. Da die Sitzungen der Gremien nur alle ein bis zwei Monate stattfanden, kam der Planungsprozess nur langsam voran, zumal die Ressortvertreter in ständigen Rückkoppelungsprozessen mit ihren Ministerien standen und zudem auch noch vielfältige Aufgaben in den Arbeitseinheiten der *Kultusministerkonferenz* wahrzunehmen hatten. (Hüfner 1986, 77-82; Höhne, 30-31; Poeppelt, 323-324)

Betrachtet man die hier skizzierten Rahmenbedingungen der Bildungspolitik, so kann das Urteil *Peter Massings* nicht überraschen, der von einer prinzipiellen Schwäche staatlicher Bildungspolitik spricht. Die Ursachen können u.a. in den Restriktionen des Regierungsapparates oder in der mangelnden bildungspolitischen Praxis des Bundes liegen, vor allem aber sind sie in der Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Bund-Länder-Bereich zu finden. Die Eingebundenheit des Bildungssystems in Funktionen für andere gesellschaftliche Teilsysteme stand zudem jeder isolierten Bildungsreform im Wege, die auf eine Stärkung der Autonomie des Bildungssystems ausgerichtet gewesen wäre. Andererseits erwies sich die Koppelung der Bildungsplanung mit anderen Politikbereichen als undurchführbar, da nirgends so langfristig geplant wurde wie in der Bildungspolitik. *Massing* bringt diese Probleme auf die Formel, dass einem hohen Problemdruck zugleich hohe Handlungsrestriktionen gegenüberstanden. Konkretisiert auf die frühen siebziger Jahre heißt das, dass die sozial-liberale Bundesregierung durch eine Erhöhung des Anspruchsniveaus den bildungspolitischen Problemdruck erhöhte, dabei aber ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten überschätzte. Die Aufkündigung des bildungspolitischen Konsenses sorgte zudem dafür, dass die existierenden Handlungsmöglichkeiten durch Blockierungsversuche über das föderative System weiter eingeschränkt wurden. Der Versuch, die Bildungsreform durch eine Absenkung des Anspruchsniveaus zu retten, führte schließlich nur zu deren Erstarrung, verstärkt noch durch zusätzliche Handlungsrestriktionen aus dem ökonomischen System und durch die anhaltende Bildungsexpansion. (Massing, 209-215; Friedeburg, 415)

2.2.11 Bilanz der Bildungsreform

Die Beurteilung der Bildungsreform in der wissenschaftlichen Literatur ist recht uneinheitlich und reicht von einer durchaus positiven Beurteilung über ein breites Feld abwägender Urteile bis zu der pointierten Feststellung, die Bildungsreform habe gar nicht stattgefunden. Die insgesamt eher kritische Grundtendenz entspricht dabei der von Kritik geprägten öffentlichen Bildungsdebatte, in der Enttäuschung und der Wunsch nach Gegensteuerung maßgeblich waren. Angesichts des uneinheitlichen Meinungsbildes erscheint eine zusammenfassende Gegenüberstellung der positiven und negativen Argumentationsbereiche als die geeignete Form einer Bilanz.

Im positiven Argumentationsbereich wird darauf hingewiesen, dass eine angepasste und konsequentere Umsetzung der generellen Reformziele durchaus noch denkbar sei, vor allem wenn man sich eingestehe, dass eine kurzfristige Verwirklichung von Humanisierung, Demokratisierung und Chancengleichheit im Bildungswesen illusorisch sei. Gerne wird von Befürwortern der Bildungsreform auf die erfolgreiche Bildungsexpansion verwiesen, sowohl mit Blick auf die höhere Zahl qualifizierter Abschlüsse als auch beispielsweise auf das stark erweiterte Angebot im Kindergarten- und Vorschulbereich. Positiv kann der Bildungsreform die Einebnung regionaler Unterschiede vor allem zwischen Stadt und Land, eine Aufhebung der Benachteiligung von Mädchen, eine Überwindung konfessioneller Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung und eine Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung angerechnet werden. Eine soziale Chancengleichheit wird zwar nicht verwirklicht, aber begrenzte Ansätze für eine soziale Öffnung der weiterführenden Bildung in der Sekundarschule sind durchaus erkennbar. Erste Ansätze einer Demokratisierung des Schulwesens werden mit den eingeführten insti-

tutionalisierten Mitbestimmungsrechten, aber auch mit dem Abbau des früheren Autoritätsgefälles nachgewiesen. Auch die Bilanz der integrierten Gesamtschule kann durchaus positiv gesehen werden, hier lässt sich ein Anstieg qualifizierter Bildungsabschlüsse bei Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen durchaus feststellen.[66] Die Orientierungsstufe wurde flächendeckend eingeführt, der sogenannte ızweite Bildungsweg„ konsequent ausgebaut. Die Lehrerausbildung erhielt nun einen durchgehend wissenschaftlichen Charakter und schuf so auch die Voraussetzung für einen durchgehend wissenschaftsorientierten Unterricht an den Schulen. Eine Modernisierung der Fachcurricula konnte durchgeführt werden, außerdem wurde ein starrer Bildungskanon zugunsten allmählich zunehmender Fächerwahlmöglichkeiten aufgegeben. (Klafki, 251-254, 257-262; Rolff 1984, 22; Hentig 1990, 377; Klemm 1985, 74-75; Braun, 8-9)

[66] An dieser Stelle sei auf die prägnante und sorgsam abwägende Bilanz in 8 Punkten von *Klaus-Jürgen Tillmann* verwiesen. Die Gesamtschule habe gezeigt, dass alte pädagogische Reformvorstellungen einer Schule ohne ıSitzenbleiber„, ein gemeinsames Lernen ohne vorherige Begabungsauslese, eine Förderung schwacher Schüler ohne diskriminierende Aussonderung und der Abbau der autoritären Lehrerrolle möglich seien. Die Schulerfolgschancen für Arbeiterkinder sind deutlich gestiegen, wenn auch die schichtenspezifische Ungleichheit nicht vollständig abgebaut wurde. Positiv ist zu sehen, dass die Gesamtschule die Bildungslaufbahn länger offen lässt und dementsprechend Korrekturen zulässt, allerdings ist auch sie gezwungen, am Ende der Mittelstufe traditionelle Schulabschlüsse zu erteilen. Das Lernklima an Gesamtschulen gilt gegenüber herkömmlichen Schulen als weniger angstbesetzt und konkurrenzgeprägt, Kinder aus C-Kursen erleben aber durchaus Identitätskrisen. Innerhalb der Gesamtschule wurden schüler- wie gesellschaftsorientierte Curricula entwickelt, ohne dass dabei jedoch ein traditioneller Lern- und Leistungsbegriff völlig überwunden werden konnte. Konzepte zur Öffnung von Schule und Unterricht, beispielsweise sozialpädagogische Betreuung oder Projektwochen, wurden zwar erprobt, allerdings ohne die Dominanz des klassischen Fachunterrichts in Frage zu stellen. (Tillmann, 16-17)

Die Zahl der Negativ-Argumente ist der obigen Feststellung entsprechend größer. Die Existenz eines großen Reformplans bzw. eines stabilen Konzepts wird hier bezweifelt, sodass letztlich die kritische Frage gestellt werden kann, woran man denn Erfolg und Misserfolg messen solle.

> ıDie Bildungsreform ist [...] *entweder* nicht als solche gedacht und geplant worden, sondern aus vielen bildungspolitischen Einzelmaßnahmen ergaben sich die Veränderungen, die man nachträglich als Reform deuten konnte; *oder* sie ist sorgfältig, wort- und gedankenreich geplant worden · wurde aber nicht verwirklicht.„ [Hervorheb. im Text] (Hentig 1990, 376)

Einige Verbesserungen des Bildungssystems, wie etwa Ansätze zur Demokratisierung, werden zwar nicht bestritten, aber weniger den erfolgreichen Reformmaßnahmen als vielmehr der Flexibilität des alten Systems zugeschrieben, das ohne qualitative Veränderungen oder gar Verbesserungen quantitativen Erweiterungen standhielt. An den Maßnahmen der Bildungsreform wird hingegen kritisiert, dass durch die gesellschaftspolitische Funktionalisierung der Veränderungen der eigentliche pädagogische Anlass der Reformen aus dem Blick geraten sei, dieser Vorwurf geht direkt an die Adresse einer überaus dominanten Soziologie. Den Veränderungen wurde nie die notwendige Bewährungszeit eingeräumt, sodass Modellversuche von vornherein chancenlos waren. Alle Reformmaßnahmen wurden zentral verordnet, den Schulen wurde eine pädagogische Autonomie verweigert. Einheitlichkeit, Verwaltbarkeit und Überprüfbarkeit überlagerten damit Eigenverantwortung, Geduld und Phantasie. Schulversuche wurden zwar zugelassen, um schon für gut befundene Veränderungen zu beweisen, Versuchsschulen mit offenen Konzepten fanden keine Unterstützung. Die zentrale Anordnung der Bildungsreformen brachte es mit sich, dass die auf lokaler Ebene eingeführte Mitbestimmung von Eltern und Schülern keine größeren

Auswirkungen hatte: die Bildungsreformer versäumten es, die kritische Mitarbeit der Elternschaft zu gewinnen. Da die Veränderungen keine Entsprechung in der Ausbildung und Auswahl der Lehrer fanden, fehlte den Reformern auch von dieser Seite wichtige Unterstützung. Die Entstehung riesiger Schulzentren wird ebenfalls heftig kritisiert, die Hingabe an die Gigantomanie habe viele neue Probleme geschaffen, für die man zunächst wenig sensibilisiert gewesen sei. Ein einheitliches Sekundarschulwesen konnte genauso wenig verwirklicht werden wie eine konsequente Integration allgemeiner und beruflicher Bildung. Trotz neuer Fachcurricula kann keine Auflösung der Fächergrenzen festgestellt werden. Als besonders folgenschwer wird das Versagen beim versuchten Abbau von Auslesemechanismen und bei der Verbesserung bzw. Relativierung von Leistungsbewertungen beklagt, die Einführung des Numerus clausus habe der Bildungsreform erheblich geschadet. Aufgrund dieser Fehlentwicklungen wurde der Bildungsreform vorgeworfen, eine Schule mit menschenunwürdigen und inhumanen Zügen hervorgebracht zu haben: Die abiturorientierte Bildungspolitik habe zu einer Demoralisierung der Hauptschule geführt, frühe Verschulung, verfrühte Schulanforderungen und übersteigerte Ansprüche in den einzelnen Fächern ließen die Schulangst weiter zunehmen, und die ursprünglich menschenfreundliche Programmierung der Bildungsexpansion sei ins Gegenteil umschlagen, dies zudem vor dem Hintergrund anonymer und unstetiger Sozialbeziehungen. (Hentig 1990, 380-381; Klemm 1985, 73; Flitner 1977, 7-8; Maier 1976, 44, 48; D. Hoffmann, 130; Massing, 208)

Mit Blick auf diese argumentative Gegenüberstellung wird man wohl sagen können, dass die Bildungsreform durchaus stattgefunden hat und dass einzelne positive Veränderungen festzustellen sind. Genauso unbestreitbar ist, dass von einer in sich stimmigen

und abgeschlossenen Reform keine Rede sein kann. Der von *Klemm, Rolff* und *Tillmann* formulierte Begriff von der ısteckengebliebenen Reform„ ist meines Erachtens gut geeignet, die Bildungsreform zu charakterisieren. (Klemm 1985, 76) Nach anfänglichen Erfolgen führten die sich verschlechternden Rahmenbedingungen und der verlorengegangene gesellschaftliche und bildungspolitische Konsens zur Stagnation, die Bildungsreform konnte nicht konsequent zu Ende geführt werden. Einzelkompromisse haben dazu geführt, dass das heutige Bildungssystem von einem mehr oder weniger verbundenen Nebeneinander alter und neuer Systemelemente geprägt ist und der Ruf nach einer weiterführenden Reform immer wieder aufs Neue erklingt.

Ein ausgewogenes Urteil über die Bildungsreform in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren wird beide Feststellungen berücksichtigen müssen. Ob dabei eine überwiegend positive oder eine überwiegend negative Bewertung herauskommt, wird davon abhängen, welcher Beurteilungsmaßstab herangezogen wird. Er kann den Programmen der Bildungsreform selbst entnommen werden, wobei die Wahl zwischen verschiedenen Positionen besteht, er kann auch von außen herangetragen werden. Des Weiteren wird bei jeder Beurteilung die Frage zu klären sein, welche Wirksamkeit den Rahmenbedingungen der Bildungsreform zuzumessen ist, vor allem inwieweit sie den Handlungsspielraum der Bildungspolitiker zunehmend einschränkten. Angesichts dieser Überlegungen wird ein halbwegs übereinstimmendes Urteil über die Bildungsreform auch in nächster Zeit kaum zu erwarten sein.

Fazit

Die Bildungsreform kann als Bestandteil der bundesdeutschen Reformperiode angesehen werden. Eine Verbindung zu allgemeinen Strukturveränderungen in der Bundesrepublik ergibt sich beispielsweise in der Feststellung, dass die Bildungsreform ein Resultat von Veränderungen in der Sozialstruktur ist, die unter dem Stichwort „neue Mittelklasse" erfasst werden können. Die schon in Kapitel 2.1 festgestellte fehlende Linearität und Einheitlichkeit des Veränderungsprozesses bestätigt sich auch in diesem Reformbereich. Strukturelle Hemmnisse des Föderalismus und eine Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortungen erschweren die Bildungsreform beträchtlich. Ausgelöst von einem durch internationale Vergleiche ausgelösten Krisenbewusstsein, schwankt die Bildungsreform zwischen einem bildungsökonomischen Minimalkonsens und gesellschaftsreformerischen Maximalforderungen. Diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in den Spannungen zwischen der Kultusbürokratie und den Bildungsexperten. Die zunehmende neokonservative Kritik an der Bildungsreform zeigt, dass auch dieser Reformbereich von den wachsenden Polarisierungen in der Gesellschaft erfasst wurde (vgl. Kap. 2.1.10).

Die Reformen konzentrieren sich auf die äußere Bildungsreform, die in einen Zusammenhang mit der schon früher einsetzenden Bildungsexpansion gebracht werden kann. Besondere Probleme bereiten der Widerspruch zwischen den Prinzipien der Differenzierung und der Durchlässigkeit. Eine sich abzeichnende Überfüllungskrise droht ein Akademikerproletariat hervorzubringen. Muss schon für den Bereich der äußeren Bildungsreform festgestellt werden, dass es mehr Planung als Realisation gab, so fällt die Bilanz der soge-

nannten inneren Bildungsreform noch bescheidener aus. Zwar gelingt es, die Vorstellung einer volkstümlichen Bildung von einem wissenschaftsorientierten Bildungsbegriff zu verdrängen, eine enge Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung gelingt hingegen nicht. Probleme bei der Curriculumentwicklung oder durch einen dynamischen Begabungsbegriff ausgelöste übermäßige Erwartungen führen zu erheblicher Enttäuschung (vgl. Kap. 2.1.4). Didaktische Konzepte werden zwar um emanzipatorische Lernziele ergänzt, führen aber nicht zu konkreten methodischen Konsequenzen. Vielmehr machen sich die schon in Kap. 2.1.2 angesprochene Technologisierung und Bürokratisierung auch im Unterrichtsalltag bemerkbar und führen zu wachsender Schulunlust. Auch die von starken Umbrüchen geprägte Pädagogik / Erziehungswissenschaft kann nicht genügend Abhilfe schaffen. Die Ablösung der klassischen Bildungsphilosophie kann zwar als Voraussetzung für den Beginn der Bildungsreform gesehen werden, es gelingt aber nicht in ausreichendem Maße, eine neue pädagogische Sinnstiftungsphilosophie zu entwickeln, dementsprechend werden viele Ziele der Bildungsreform in Negativ-Formeln formuliert. Die Probleme, die bei reformbegleitenden Untersuchungen auftreten, verweisen auf eine Überforderung der Bildungsforschung.

Die Bildungsreform ist von einer kontinuierlichen Restriktion der Reformziele geprägt. Damit entspricht der Verlauf der Bildungsreform dem allgemeinen Verlauf der Reformepoche. Die Bilanz fällt im Allgemeinen nicht sehr positiv aus. Die Schule gerät in das Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen, traditionelle Vorstellungen einer pädagogischen Autonomie können nicht aufrechterhalten werden. Bezeichnenderweise erstrecken sich die tatsächlich durchgeführten Reformschritte eher auf strukturelle Aspekte des Bildungssystems, wobei es zu einem charakteristischen

Nebeneinander von alten und neuen Systemelementen kommt, während die pädagogische Dimension der Bildungsreform vernachlässigt wird. Es macht daher Sinn, von einer „steckengebliebenen Reform“ zu sprechen.

Es dürfte für die Untersuchung des musikpädagogischen Diskurses von Interesse sein, inwieweit sich die Probleme der Bildungsreform dort wiederspiegeln. Im Vordergrund dürfte dabei die Frage stehen, ob die angesprochenen Mängel der sogenannten „inneren Bildungsreform“ sich auch im musikpädagogischen Bereich zeigen, beispielsweise in einer Häufung von Negativ-Formeln, bei der Curriculumentwicklung oder in der Vernachlässigung methodischer Aspekte.

2.3 Zusammenfassung und Hypothesenbildung: Prognosen über die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung

Allgemeine Entwicklungen	Bildungsspezifische Entwicklungen	Denkbare musikpädagogische Reaktionen
Der Versuch einer Globalsteuerung und die Neigung zu Totallösungen begünstigen Bürokratismus, Technokratismus, Überregulierungen und führen zu einem Vordringen der Systemrationalität. Der Reformdruck erfasst alle gesellschaftlichen Institutionen. Die Überforderung des Staates zeigt sich in der Abnutzung der Planungsinstrumente.	Durch die Operationalisierung von Lernzielen wird die Wissensvermittlung technologisiert, atomistische Lerntheorien führen zur Zergliederung des Lernprozesses und einer Kleinarbeitung der Lehrstoffe. Der Bau riesiger Schulzentren und die Überbelegung der Hochschulen fördern die Bürokratisierung · es kommt zu einer Verrechtlichung bei gleichzeitig unterentwickelter Schulgesetzgebung. Bei Schulversuchen wirken sich fehlender Wettbewerb und fehlende Autonomie negativ aus. Koordinierte Curriculumentwicklungen kommen nicht zustande. Hoher Problemdruck bei großen Handlungsrestriktionen bedingt eine prinzipielle Schwäche (gesamt-)staatlicher Bildungspolitik.	Vor allem Schulfächer mit einem ausgeprägten Krisenbewusstsein bemühen sich um eine Neufassung ihrer Curricula. Eine koordinierte musikpädagogische Curriculumentwicklung ist nicht zu erwarten. Eine Systematisierung von Lernzielen und -inhalten birgt die Gefahr einer Verengung des vielfältigen Spektrums des Musikunterrichts. Die Operationalisierung von Lernzielen und die entsprechende Kleinschrittigkeit des Lernprozesses könnten zu einer Behinderung speziell künstlerisch-praktischer Arbeitsprozesse führen.
Der Forderung nach Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche steht eine Vorstellung von De-	Das Prinzip der Chancengleichheit im Bildungswesen soll die Demokratisierung der Gesellschaft	Chancengleichheit im Musikunterricht müsste konsequenterweise zu einer Integration des In-

mokratie als reinem Staatsmodell gegenüber, verdeutlicht im Begriffspaar Basisdemokratie · Führungsdemokratie.	fördern · ob sich das Prinzip der Leistungsauslese damit verbinden lässt, bleibt umstritten. Die Schule wird mit einem familiären Modell partnerschaftlich-demokratischer Erziehung konfrontiert. Die Streitfrage lautet: Ist die Schule ein gesellschaftsveränderndes oder ein gesellschaftsreproduzierendes System?	strumentalunterrichts führen, zumindest aber zu einer engen Kooperation mit den Musikschulen. Dehnt man die Demokratisierung aller Lebensbereiche auch auf die Kultur aus, so müssten die populären Musikstile gleichberechtigt in den Unterricht aufgenommen werden. Eine gesellschaftsverändernde Musikpädagogik könnte progressive Entwicklungen im Bereich der Kunstmusik unterstützen.
Soziale Desintegrationsprozesse, etwa die Auflösung stabiler Milieus, führen zu einem Konsenszerfall. Die Individualisierung in der Gesellschaft nimmt zu.	Auch die integrierte Gesamtschule kommt ohne Differenzierungsmaßnahmen nicht aus. Den Bemühungen um eine Leistungsangleichung stehen Forderungen nach individueller Förderung gegenüber.	Da die musikalischen Vorlieben und Vorkenntnisse immer unterschiedlicher werden, müsste eine verstärkte Differenzierung des Musikunterrichts angestrebt werden.
Die gesellschaftlichen Werte verlieren ihren normativen Charakter, dem Abbau der Pflicht- und Akzeptanzwerte steht eine Expansion der Selbstentfaltungswerte gegenüber, das protestantische Arbeitsethos erodiert.	Unter den Vorzeichen eines Neopositivismus bzw. einer analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft lässt sich ein Werterelativismus feststellen, normsetzende Aufgaben werden von diesem Wissenschaftsverständnis her zurückgewiesen.	Unter diesen Vorzeichen ist es denkbar, dass sich musikpädagogische Überlegungen auf die Vermittlung („neutraler“) musikwissenschaftlicher und musikästhetischer Erkenntnisse zurückziehen und jeden Auftrag zur Werteerziehung zurückweisen.
Linke Theoretiker rechnen unerbittlich mit etablierten Theorien ab. Es kommt zur	Wichtige Voraussetzung für die Bildungsreform war die Desavouierung der	Neue musikpädagogische Theorien werden weniger auf älteren Theorien auf-

Eskalation der Emotionen, zu Verbitterungen und aufgestautem Ärger · ein wachsendes Klima des Misstrauens entsteht.	Bildungsphilosophie und damit eines allgemeinen Bildungsbegriffs.	bauen als sich vielmehr scharf von ihnen abgrenzen. Harte und leidenschaftliche Auseinandersetzungen sind zu erwarten, Polemik könnte die Sachlichkeit ablösen.
Der Boom linker Theorien wird zunächst durch die argumentative Schwäche der Gegenkräfte begünstigt (Phänomen der Sprachlosigkeit). In der späteren Tendenzwende zeigt sich das wieder gefundene Selbstbewusstsein der konservativen Reformgegner, die Überwindung ihrer Sprachlosigkeit.	Die Schule soll wieder alte Tugenden und Werte vermitteln, Chancengerechtigkeit wird auch für Hochbegabte eingefordert. Reformgegner erreichen eine kontinuierliche Restriktion der Bildungsreformziele. Unter bildungsökonomischen Vorzeichen wird eine stärkere Orientierung am Qualifikationsbedarf der Wirtschaft verlangt.	Die älteren Konzepte sind theoretisch und empirisch schwach abgesichert, sie werden neuen, wissenschaftlich fundierten Konzepten kaum etwas entgegenzusetzen haben. In der Praxis ist jedoch ein hohes Beharrungs- bzw. Widerstandspotential erwarten. Eine spätere neomusische Tendenzwende ist gut vorstellbar, wird aber wohl nur auf einer neuen und anspruchsvolleren Theoriebasis Erfolg haben.
Ein demographischer Umbruch vollzieht sich, während des gewählten Untersuchungszeitraums kommt es zu einem steigenden Geburtenrückgang.	Die zunächst noch große Zahl kleiner Kinder erklärt die verstärkten Reformbemühungen in der Elementar- und Primarstufe. Der Schülerberg der 1960er Jahre ist neben der Bildungsexpansion ein wesentlicher Grund für die spätere Überfüllungskrise des Bildungswesens.	Im Elementar- und Primarbereich haben sich musische Traditionen am längsten gehalten. Hier kann ein besonders hoher Reformdruck bzw. Nachholbedarf vermutet werden.
Viele Veränderungen vollziehen sich im Rahmen eines Generationenwechsels bzw. eines Generationensprungs. Der	Eine entsprechende Pendelbewegung lässt sich auch in der Pädagogik bzw. in den Erziehungswissenschaften feststellen.	In der Musikpädagogik könnte eine Pendelbewegung zwischen einer ıErziehung zur Musik„ und einer ıErziehung durch

Generationenwechsel kann als Pendelbewegung individueller und gesellschaftlicher Identifikationskristallisationen charakterisiert werden.	Die Balance zwischen individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Forderungen gegenüber dem Bildungssystem ist immer wieder gefährdet.	Musik„ parallel gesetzt werden. Allerdings ist der Befund im Sinne einer historischen Abfolge nicht eindeutig. Insgesamt ist eine neu akzentuierte Erziehung durch Musik zu erwarten.
Das ıWirtschaftswunder„ und der allmähliche Strukturwandel zu einer städtischen Dienstleistungsgesellschaft führen zu einem Aufstieg des ıNeuen Mittelstands„.	Der traditionelle Bildungsbegriff wird zugunsten eines Qualifikationsbegriffs entwertet, technische Rationalität, soziale Funktionalität von Bildung und soziales Lernen sind nun von steigendem Interesse.	Ein fachimmanenter musikalischer Bildungsbegriff wird vermutlich in Frage gestellt werden, allgemeine außerfachliche Lernziele und Verhaltensweisen werden den Auftrag des Faches vorbestimmen.
Die Hochkultur büßt ihre gesellschaftsstabilisierenden Funktionen ein. Die Durchbrechung ihrer wachsenden Isolation durch die Propagierung einer sogenannten A-Kultur scheitert, die populären Massenkulturen treten ihren Siegeszug an.	Die künstlerischen Schulfächer geraten in eine Legitimationskrise, ihr Bildungswert wird angezweifelt. Die neuen Wahlmöglichkeiten für die Schüler in diesem Bereich führen zu einer Konkurrenzsituation zwischen den künstlerischen Fächern.	Die Musikpädagogik wird sich mit einem umfassenderen Kulturbegriff auseinandersetzen, Vorbehalte gegenüber populärer Musik müssen abgebaut werden. Kulturelle Gegensteuerungsversuche werden sich an ihren Erfolgen messen lassen müssen.
Das hohe Prestige der Wissenschaften, insbesondere der Soziologie als neuer Bewusstseinsführungswissenschaft, erfährt durch die Entzauberung des systematischen Denkens und durch Forderungen nach Effektivität und Praxisbezug Einbußen.	Die Wissenschaftsorientierung begünstigt kognitiv ausrichteten Unterricht und damit einhergehend eine methodische Monokultur (Frontalunterricht). Vermehrte Forderungen nach Praxisbezug verstärken den Profilierungszwang der Erziehungswissenschaften. Die theoretische Ausdifferenzierung der Didaktik	Die Musikpädagogik wird verstärkt interdisziplinär arbeiten, eine Öffnung gegenüber neuen Bezugswissenschaften ist anzunehmen. Verstärkte Wissenschaftsorientierung muss nicht unbedingt auf die Musikwissenschaft zielen, eine soziologisch-psychologische Orientierung könnte vom eigentli-

	basiert auf dürftigen empirischen Forschungsergebnissen.	chen Gegenstand Musik wegführen. Langfristig muss mit einsetzender Theoriemüdigkeit gerechnet werden, zumal wenn theoretische Überlegungen sich als nicht praktikabel erweisen.
Dem naturwissenschaftlichen Menschenbild, konkretisiert etwa im Reiz-Reaktions-Modell, wird die Vorstellung einer psychosomatischen Einheit der aktiv handelnden Persönlichkeit gegenübergestellt. Der Trend geht von der Verhaltenstheorie zur Handlungstheorie.	Vor allem die Pädagogik der Neuen Linken ist von einem extrem rationalistischen Menschenbild geprägt, sie setzt ganz auf Aufklärung. Vorstellungen von Effektivität und Zweckrationalität erinnern paradoxerweise an absolutistische Schultraditionen. Unter dem Schlagwort ıneue Humanität„ entsteht eine Gegenbewegung, die einen handlungsorientierten Unterricht unter ganzheitlichen und fachübergreifenden Aspekten fordert.	Verhaltenstheoretische Konzepte werden in der Musikpädagogik wohl kaum besonders populär werden, die Wahrscheinlichkeit eines handlungsorientierten Trendwechsels ist relativ hoch, da er alten musikpädagogischen Traditionen sehr entgegenkommt.
Die theoretische Radikalisierung schlägt in eine ideologische Regression mit vorsätzlichen Irrationalismen um, die diskursive Rationalität weicht der Emotionalisierung. Den abstrakten theoretischen Entwürfen fehlt zumeist eine konkrete Umsetzungsstrategie.	Der Pädagogik der Neuen Linken wird eine Taktik der moralischen Überbietung unterstellt. Die kritische Erziehungswissenschaft zeichnet sich durch radikale Ideologiekritik aus, sie definiert ihre Grundbegriffe weitgehend negativ. Eine eigenständige Bildungstheorie entwickelt sie nicht.	Linksorientierte Theorieansätze dürften vor allem die bürgerliche, affirmative Musikkultur und den traditionellen Kunstwerk- bzw. Musikbegriff in Frage stellen. Es muss sich dann zeigen, ob diese Kritik zu konkreten Gegenmodellen führt.

Aussagen von Pädagogen, nach denen die meisten Menschen ein "falsches Bewusstsein" hätten und ihre ıobjektiven Bedürfnisse„ nicht kennen würden, lassen eine dauerhafte Herrschaft der Emanzipatoren und eine anthropologische Überforderung der Menschen befürchten.	Emanzipatorische Erziehung muss sich dem Vorwurf einer Gegenmanipulation erwehren. Der Selbstverwirklichung durch Emanzipation steht der planerische Perfektionismus der geschlossenen Curricula entgegen.	Unter dem Leitbild kulturellerMündigkeit erscheint ein medienpädagogischer Konfrontationskurs gegenüber den Massenmedien denkbar. Der Grat zwischen einer kognitiven Aufklärungsstrategie und einer unterschwelligen emotionalen Beeinflussung könnte sich als sehr schmal erweisen.
Das gesellschaftliche Leitbild verlagert sich vom Alter zur Jugend, das Phänomen des Puerilismus tritt auf.	Das Schulklima verändert sich; die Lehrerautorität nimmt ab, das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird partnerschaftlicher, die Schülerorientierung nimmt zu. Die Enttraditionalisierung der alten Schulkultur führt allerdings auch zu einer Entsinnlichung und Entzauberung der Schule, die Schüler werden immer unzufriedener.	Eine schülerorientierte Musikpädagogik wird sich nicht nur der populären Musik öffnen müssen, sie wird auch auf die musikbezogenen Bedürfnisse und Umgangsweisen der Jugendlichen eingehen müssen. Eine falsch verstandene Schülerorientierung könnte aber auch zum Abbau von Bildungsansprüchen führen.
Die Reformeuphorie führt zu einer aufgeladenen Reformrhetorik, zu theoretischem Begründungszwang und Bedeutungsüberfrachtungen, zur Maßlosigkeit der Umwälzungsträume. Enttäuschungen und Entfremdungsgefühle zeigen sich in Reformmüdigkeit und Reformabneigung, ideologische und utopische Orientierungen lassen	Ein neuer, dynamischer Begabungsbegriff führt zu überschwänglichem Bildungsoptimismus · Lernerfahrungen werden in ihrer Wirksamkeit gegenüber Reifungs- und Sozialisationsprozessen überschätzt. Das nun höher eingeschätzte Lernpotential der Menschen soll möglichst früh erschlossen und durch lebenslanges Lernen gefördert werden. Durch	Der neue Begabungsbegriff könnte einem für alle verbindlichen Musikunterricht eine neue Legitimationsgrundlage geben, da der gerade im Musikbereich stark verbreitete statische Begabungsbegriff in Frage gestellt wird. Es ist denkbar, dass sehr weitgehende Konzepte etwa zur Kreativitätsförderung letztlich viele Schüler überfordern und zu wenig

nach. Das Prinzip Hoffnung schlägt um ins Prinzip Angst, Pessimismus und Fortschrittszweifel greifen um sich.	die Heranziehung utopischer Maßstäbe kommt es zu schärfster Kritik am bestehenden Schul- und Bildungswesen. Den utopischen Bildungsideen folgen allmählich konkretere, pragmatischere Argumentationen. Ungeduld verhindert eine ausreichende Bewährungszeit für die Reformmaßnahmen. Hohe Erwartungen der Bildungspolitiker an die Bildungsplanung und Bildungsforschung bergen ein hohes Maß an Erwartungsdruck bzw. an Enttäuschungsrisiko.	die einschränkenden Rahmenbedingungen von Musikunterricht berücksichtigen. Konkreten Umsetzungsversuchen z.B. durch neue Unterrichtswerke wird vielleicht zu wenig Zeit eingeräumt, anhand von praktischen Erfahrungen überarbeitet zu werden. Die Enttäuschung allzu hoch gesteckter Erwartungen durch die Musikpädagogik würde zu gefährlicher Resignation im Schulalltag führen und die Krise des Faches erneut verschärfen.
Elaborierte Sprachdistanzierung durch Terminologismus und eine Ideologiesprache führt zu intellektueller Deklassierung der Bevölkerungsmehrheit.	Hochkomplexe Formulierungen und ıVerbalprogressismen„ werden verdächtigt, theoretische Defizite und mangelhafte empirische Absicherung zu verschleiern.	Dieser Verdacht besteht auch für die Musikpädagogik. Die Theorie-Praxis-Distanz könnte sich verschärfen.

Der hier vorgenommene Versuch einer Parallelsetzung denkbarer musikpädagogischer Entwicklungen mit ausgewählten allgemeinhistorischen und bildungsspezifischen Befunden führt bereits zu einem recht präzisen Erwartungshorizont, der noch einmal thesenartig zusammengefasst werden soll. Mit Blick auf die angestrebte Diskursbeschreibung wäre es denkbar, diese acht Bereiche des Erwartungshorizontes als mögliche Argumentationsfelder des musikpädagogischen Diskurses zu deuten und somit als eine externe Systematik zu verwenden.

- Ein halbwegs einheitlicher bzw. koordinierter *Reformprozess* in der Musikpädagogik ist weder auf theoretischer noch auf praktischer Ebene zu erwarten.

- Einsetzende *Ideologiekritik* könnte sich auf eine ıaffirmative bürgerliche Musikkultur„ erstrecken und den traditionellen Musik- und Kunstwerkbegriff in Frage stellen. Eine Radikalisierung würde mit Intoleranz und einer Neigung zu Totallösungen einhergehen, Polemik statt Sachlichkeit wären zu befürchten. Aus dieser Perspektive ist eher ein Traditionsbruch als Kontinuität zu erwarten. Das vielfältige Spektrum des Musikunterrichts könnte durch ideologische Verengungen reduziert werden. Es muss abgewartet werden, ob die negativen Begriffsbestimmungen zu positiv formulierten Konkretisierungen führen.

- Eine dezidierte *Gesellschaftsorientierung* würde verstärkt auf eine ıErziehung durch Musik„ setzen. Die Ersetzung des Bildungsbegriffes durch einen Qualifikationsbegriff würde die soziale Funktionalität von Erziehung betonen, außerfachliche Lern- und Verhaltensziele würden das Fach prägen. Dem Emanzipationsziel entspräche eine rationale Aufklärungspädagogik, die aber schnell mit emotionaler Beeinflussung oder gar Manipulation verknüpft werden könnte. Das Chancengleichheitspostulat müsste konsequenterweise die Integration des Instrumentalunterrichts zur Folge haben, könnte aber auch die Musikpädagogik in Versuchung führen, eine gewisse Nivellierung des Lernniveaus anzustreben. Eine Musikpädagogik mit gesellschaftsveränderndem Anspruch könnte sich berufen fühlen, gegen unerwünschte kulturelle Entwicklungen gegenzusteuern und wünschenswerte ıprogressive„ Prozesse gezielt zu fördern.

- Die Heranziehung eines *demokratischen Kulturbegriffs* könnte allerdings den eben formulierten Anspruch durchaus in Frage stellen. Er müsste logischerweise alle kulturellen Erscheinungsformen und damit also auch die populären Kulturerscheinungen aufnehmen und dabei die musikbezogenen (und eher unpolitischen) Bedürfnisse und Umgangsweisen der Jugendlichen akzeptieren. Die Musikpädagogik müsste dann der zunehmenden Individualisierung des Musikgeschmacks Rechnung tragen und eine Differenzierung des Musikunterrichts anstreben. Ein schülerorientierter Musikunterricht wäre unter dieser Perspektive auch als selbstbestimmter Unterricht seitens der Schüler zu verstehen.
- Die zu erwartende *Wissenschaftsorientierung* wird zu einer Neuorientierung bei den Bezugswissenschaften führen, die von der direkten Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik eher wegführt. Unter dem Eindruck der Verhaltenstheorie ist eine gewisse Technologisierung des Musiklernens zu erwarten, die mit kognitiver Einseitigkeit und methodischer Monokultur einhergehen könnte.
- Ein neuer *dynamischer Begabungsbegriff* könnte dem Musikunterricht zu einer neuen Legitimationsgrundlage verhelfen und eine optimistische bis euphorische Grundstimmung auslösen. Die mit diesem Begabungsbegriff verbundene Vorstellung einer möglichst frühzeitigen Förderung und Ausschöpfung des Begabungspotentials lässt eine vermehrte Hinwendung zu Fragen der Elementar- und Primarstufenpädagogik erwarten. Die Gefahr einer Überforderung der Schüler (und Lehrer) ist denkbar, die Erweckung hoher Erwartungen beinhaltet ein hohes Enttäuschungsrisiko.

- Es ist vorstellbar, dass sich ein Teil der Musikpädagogik auf die Vermittlung ıneutraler„ fachwissenschaftlicher (musikwissenschaftlicher) Ergebnisse zurückzieht und auf diese Weise einen fachimmanenten Bildungsbegriff und die *Autonomie des Schulfaches Musik* verteidigt.
- Eine wachsende *Theorie-Praxis-Distanz* könnte Widerstände in der Schulpraxis hervorrufen, elaborierte Sprachdistanzierung und fehlende praktische Umsetzungsversuche würden zu Theoriemüdigkeit führen. Eine schlichte neomusische Tendenzwende erscheint aufgrund der Schwächen des musischen Konzepts kaum vorstellbar. Eine Rückkehr zu reformpädagogischen Vorstellungen ist aber auf einer neuen theoretischen Basis wie etwa der Handlungstheorie durchaus anzunehmen.

3. Musikpädagogische Theoriebildung 1965-1973

3.1 Anmerkungen zum verwendeten Begriff „Musikpädagogische Theoriebildung“

Bevor eine konkrete Untersuchung des musikpädagogischen Diskurses erfolgt, muss zunächst der zu Grunde gelegte Begriff der Musikpädagogischen Theoriebildung reflektiert werden. Bisher ist es in Fachkreisen zu keiner umfassenden allgemein anerkannten Definition des Begriffes Musikpädagogik gekommen, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen werden könnte.[67] Mit Blick auf die angestrebte Diskursanalyse soll eine Auswertung der Fachliteratur den Begriff ıMusikpädagogische Theoriebildung„ in zweifacher Hinsicht profilieren:

1. Als Abgrenzung gegenüber dem Begriff ıMusikdidaktik„, und
2. als Systematik des Forschungsfeldes Musikpädagogik.

Im Rahmen einer ausführlichen begriffsgeschichtlichen Studie definiert *Sigrid Abel-Struth* 1970 Musikpädagogik als die abstrahierende Beobachtung der Praxis allen musikalischen Bildungsgeschehens und des Wechselbezuges von musikpädagogischer Praxis und Theorie. Musikdidaktik als die Untersuchung musikalischer Inhalte auf ihre unterrichtliche Vermittelbarkeit ist demnach als Teilgebiet nachgeordnet. (Abel-Struth 1970a, 40) Das denkbare Verhältnis zu den Bezugswissenschaften versucht *Abel-Struth* mit fünf verschiedenen Begriffen zu charakterisieren (81ff.):

[67] Einen guten Eindruck von der sehr unterschiedlichen Definitionsbildung der Begriffe Musikpädagogik und Musikdidaktik vermitteln *Kaiser/Nolte* 1989. Die Bandbreite der herangezogenen Zitate reicht von einer sorgfältigen Trennung bis zu einer völligen Gleichsetzung der Begriffe. (Kaiser/Nolte, 16-22).

(1) Musikpädagogik als Addition: Ergebnisse anderer Disziplinen werden zusammengefasst. Hier ist die Gefahr des Dilettantismus groß, zumal Bezugswissenschaften ihre eigene Systematik und Methode haben und kaum spezifisch musikpädagogische Fragestellungen verfolgen.

(2) Musikpädagogik als Kooperation: Gemeinsame Forschung vor allem mit der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft. Hier besteht die Gefahr einer Missachtung des Phänomens Musik.

(3) Musikpädagogik als Adaption: Die Anpassung der Musikpädagogik als Fachdidaktik an die Erziehungswissenschaft birgt die Gefahr einer theoretischen Abhängigkeit.

(4) Musikpädagogik als Partizipation: Musikpädagogik würde hier als Teil und Aufgabe der Musikwissenschaft im Sinne einer angewandten Musikwissenschaft verstanden. Hier besteht die Gefahr einer Vernachlässigung der pädagogischen Dimension.

(5) Musikpädagogik als Autonomie: Die Unabhängigkeit der Musikpädagogik wird durch die Aufstellung eigener Fragestellungen und einer fachspezifischen Systematik sichergestellt.

Es kann kein Zweifel bestehen, mit welcher Position *Abel-Struth* sympathisiert, gilt sie doch als Protagonistin einer selbständigen wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik.

Die begriffliche Unterscheidung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik hat immer wieder zu neuen Konstruktionen geführt. So spricht *Abel-Struth* auch von einer Musikpädagogik im weiteren und einer Musikpädagogik im engeren Sinne. Während der erstgenannte

Begriff eine Funktion als Oberbegriff einnimmt, wird die Musikpädagogik im engeren Sinne als gleichberechtigte Wissenschaft neben die Musikdidaktik gestellt. (Abel-Struth 1975, 18-19) *Kaiser* und *Nolte* fassen den Ansatz *Abel-Struths* von 1975 in einer Graphik zusammen:

Musikpädagogik im weiteren Sinne
als Oberbegriff von

Musikpädagogik im engeren Sinne	Musikdidaktik
Gegenstand: Musikalisches Verhalten a) dessen Voraussetzungen, Bedingungen b) dessen Veränderung durch Lernen	Gegenstand: Musikunterricht a) Musiklernen b) Musiklehren c) Curriculum
Ziel: Umfassende Theorie des Musiklernens	Ziel: Entwicklung begründbarer und kontrollierbarer Entscheidungen für Musikunterricht
Status: Wissenschaft (Forschung und Lehre)	Status: Wissenschaft (Forschung und Lehre)

(Kaiser/Nolte, 20)

1982 unterschied *Abel-Struth* zwischen einer praktischen Musikpädagogik, die ihren Maßstab im Resultat von Musikunterricht habe, und einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, die Erkenntnisgewinn ıim weiten Feld pädagogischen Umganges mit Musik„ anstrebe. (Abel-Struth 1983, 204) Zusammenfassend gelangt *Abel-Struth* zu folgender Definition einer wissenschaftlichen Musikpädagogik:

> ıDoch wenn wir sie verstehen als Suche nach Antwort auf die musiksozialen Fragen der Gegenwart, als vorsichtiges Einbringen und Ordnen des Wissens und Nachdenkens über musikalisches Lernen und Lehren, als Bemühung um Sachlichkeit der Beschreibung, um rationale Diskussion der unterschiedlichen methodischen Ansätze, um Konzentration unserer eigenen Forschungsaufgaben und vor allem um Konsolidierung musikpädagogischer Lehre · dann sind die Studenten und wir gut und sinnvoll bis auf weiteres beschäftigt.„ (210-211)

Diese begriffliche Trennung zwischen praktischer und wissenschaftlicher Musikpädagogik findet sich auch *Abel-Struths* ıGrundriss der Musikpädagogik„ von 1985 wieder.

> ıWissenschaftliche Musikpädagogik ist der Bereich, in dem untersuchbare Fragen pädagogischen Umganges mit Musik methodisch einer Klärung näher gebracht werden, praktische Musikpädagogik leistet die Realisierung pädagogischen Umgangs mit Musik vom musikalischen Beginn bis zur musikalischen Erwachsenenbildung. Die beiden Bereiche unterscheiden sich durch ihre Funktionen.„ (Abel-Struth 1985, 72)

Dieser neue begriffliche Ansatz ist offensichtlich der Versuch, in Reaktion auf die Theorie-Praxis-Diskrepanz die Musikpädagogik stärker als eigenständige und unabhängige Forschungsdisziplin abzugrenzen. So betont denn auch *Abel-Struth*, dass die wissenschaftliche Musikpädagogik nicht auf die Erwartungen der praktischen Musikpädagogik, auf die ıdirekte Lieferung von Hilfen für die Unterrichtspraxis„ reduziert werden dürfe. (72) Ihre Bemühungen, den Begriff Musikpädagogik wieder verstärkt in den Vordergrund zu schieben, führen bei *Abel-Struth* letztlich zu der Position, Musikdidaktik nicht als gleichberechtigte Wissenschaft zu verstehen, sondern als ıspezielle Teilbezeichnung„. Musikdidaktik ist nach *Abel-Struth* nunmehr als ein ıLehrgebiet zwecks Ausbildung für praktische Musikpädagogik„ zu verstehen. (100) Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass *Abel-Struth* ihre Unterscheidung zwischen einer Musikpädagogik im engeren Sinne und einer Musikdidaktik nicht konsequent durchhält und die Musikdidaktik eine Randfunktion als Brücke zwischen wissenschaftlicher und praktischer Musikpädagogik bekommt.

Auch *Karl Heinrich Ehrenforth* äußert sich nicht einheitlich, er lehnt eine ırigide Abgrenzung bzw. Über- und Unterordnung von

Musikpädagogik und Musikdidaktik„ ab, spricht ihnen aber den ıAnspruch komplementärer Wissenschaften„ zu. (Ehrenforth, 98) *Kaiser* und *Nolte* fassen die ıde-facto-Gegenüberstellung„ *Ehrenforths* graphisch zusammen:

Musikpädagogik	Musikdidaktik
Gegenstand: Musiklernen	Gegenstand: Unterrichtliche Vermittlung von Musik
Aufgaben: - Ermittlung der musikkulturellen Bedingungen und Voraussetzungen von Musiklernen - Integration von human- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen	Aufgaben: - Integration aller diesbezüglichen Aspekte - Entwicklung von Zielvorstellungen musikalischer Bildung

(Kaiser/Nolte, 21)

Eckhard Nolte definiert ıMusikpädagogische Theoriebildung„ als ıtheoretische Durchdringung der Voraussetzungen und Möglichkeiten musikalischen Lehrens und Lernens„. Dabei geht es in einem musikdidaktischen Bereich um ıtheoretische Ansätze, Konzepte und Argumentationszusammenhänge, die auf die Durchführung von Musikunterricht zielen und Aussagen zur Legitimation, zu den Zielen, Inhalten und Methoden des musikalischen Lernens und Lehrens enthalten„, während es in einem Bereich wissenschaftlicher Musikpädagogik um ıdie Gewinnung gesicherter, intersubjektiv nachprüfbarer Aussagen zu den Voraussetzungen, Bedingungen und Beeinflussungsmöglichkeiten musikalischen Lernens und Lehrens„ geht. (Nolte 1985, 39) *Helmut Rösing* schließt sich dieser Unterscheidung an und sieht in der Musikpädagogik eine autonome wissenschaftliche Disziplin, die allerdings auf eine Kooperation mit der Musikdidaktik und auf eine Partizipation mit musikwissenschaftlicher Forschung nicht verzichten könne. (Rösing, 254) Wesentliches Bestimmungsmerkmal der wissenschaftlichen Musikpädagogik sei ein forschungs-

leitendes Interesse, das Fakten, Hypothesen und Theorien konsequent an eine Untersuchung der angemessenen und effektiven Vermittlung des Phänomens Musik orientiert. (260-261) Die Musikdidaktik dagegen sei nicht als primär wissenschaftliche Disziplin zu verstehen, sie bilde eher ein ınotwendiges Bindeglied zwischen wissenschaftlich betriebener Musikpädagogik und schulischer Praxis„. (253)

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass der Versuch, eine (eigenständige) Forschungsdisziplin zu definieren, weiterhin auf Widerstände stößt.[68] Dennoch scheint es möglich zu sein, eine sinnvolle Grenze zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik zu ziehen. Dementsprechend sollen in dieser Arbeit die Begriffe Musikpädagogik und Musikdidaktik voneinander getrennt werden. Die von mir gewählte Formulierung ıMusikpädagogische Theoriebildung„ will in diesem Zusammenhang zweierlei verdeutlichen:

1. Diskussionsbereiche der Musikdidaktik sollen nicht berücksichtigt werden, wobei allerdings einschränkend festzustellen ist, dass eine eindeutige Abgrenzung nicht immer möglich sein wird.
2. Mit dem Begriff ıTheoriebildung„ will ich verdeutlichen, dass nur Diskussionsbereiche herangezogen werden, die sich ausdrücklich auf Forschungsaspekte einer ıwissenschaftlichen Musikpädagogik„ beziehen. Auch wenn der Begriff *Theoriebildung* im Bereich der Musikpädagogik nicht unproblematisch ist, so lassen doch Definitionsversuche aus dem Fach selbst die Schlussfolgerung zu, dass Theoriebildung

[68] Einen guten Überblick über diese Vorbehalte lieferte *Abel-Struth* auf einem Symposion der 14. Bundesschulmusikwoche 1982. (Abel-Struth 1983, 202-204) Besonders *Christoph Richter* stellte nachdrücklich mit Hilfe von sechs Thesen den Status der Musikpädagogik als unabhängige Sachwissenschaft in Frage. (Richter, 214-215)

> etwas damit zu tun hat, gewonnene Erkenntnisse zu sammeln, zusammenzufassen, zu gliedern und zu systematisieren.[69] Ein so verstandener Theoriebegriff soll der angestrebten Diskursbeschreibung zugrunde gelegt werden.

Es soll nun untersucht werden, ob in der Fachliteratur Systematisierungsansätze vorliegen, die diesen umrissenen Bereich erfassen und gegebenenfalls auch als Vorlage für die Gliederung des musikpädagogischen Diskurses in verschiedene Argumentationsfelder dienen könnten.

---

[69] Theoriebildung wird von *Abel-Struth* als Versuch beschrieben, ıZusammenhänge um spezifisch musikpädagogische Gegenstandsgebiete und Fragestellungen zu schaffen, um die sich wachsendes Wissen gruppieren und auf die sich Probleme beziehen lassen. Diese sich erweiternden Zusammenhänge des Wissens und Nachdenkens schaffen durch Bezüge untereinander zugleich Strukturen des umfassenden Fachzusammenhanges.„ (Abel-Struth 1985, 607) Musikpädagogische Theorien dienen also der Klärung und Ordnung, sie bereiten Forschung vor, indem sie facheigene Probleme und Fragestellungen ermöglichen, sie verdeutlichen Defizite und Hypertrophien und sichern die inhaltliche und methodische Offenheit der Forschungsdisziplin. (608-609) Nach *Helga de la Motte-Haber* kann man unter einer Theorie ıdas widerspruchsfreie Zusammenfassen von Befunden zu einem Gefüge von Gründen und Folgen„ verstehen. (Motte-Haber, 84) Dabei ist jedoch Musikpädagogische Theoriebildung vor allem aufgrund der vergeblichen Bemühungen um eine Theorie der Musik ausgesprochen problematisch, die Folge ist ein rascher Wandel musikpädagogischer Theorien. (86) *Rudolf-Dieter Kraemer* bemüht sich, die Vorstellung von der Struktur einer Theorie auf die musikpädagogische Theoriebildung zu übertragen. Die Struktur sei als ein Netzwerk vorstellbar, in dem die verschiedenen Knoten ıdurch Fäden interpretativ miteinander verknüpft„ werden können. (Kraemer 1983, 220) ıWie es scheint, kristallisieren sich verschiedene zentrale Schnittpunkte heraus, in denen mehr oder weniger dicht gesponnene Fasern zusammenlaufen: Musik, Kunst, Kultur, Gesellschaft, Individuum, Leben, Schule, Unterricht. Als interpretative Fäden fungieren: Verstehen, Erleben, Verhalten, Erfahren, Handeln, Kommunizieren, Interagieren, Lernen.„ (221)

Der neu gegründete Arbeitskreis *Forschung in der Musikerziehung* veröffentlichte 1969 einen „Themenkatalog für Forschungsaufgaben in der Musikerziehung". Insgesamt neun verschiedene Forschungsbereiche wurden aufgestellt:

1. Bildungstheorie
2. Didaktik
3. Psychologie
4. Soziologie
5. Vergleichende Musikerziehung
6. Heilpädagogik
7. Musikwissenschaft und Musikerziehung
8. Programmiertes Lernen
9. Bisherige musikpädagogische Forschung

(Forschung in der Musikerziehung 1/1969, 34-35)

In diesem Katalog macht sich die fehlende begriffliche Differenzierung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik bemerkbar. Ein Teil der Forschungsbereiche wurde einfach mit dem Namen der entsprechenden Bezugswissenschaft bezeichnet, es kann also festgestellt werden, dass hier noch keine eigenständige fachinterne Systematik vorliegt.

Unter dem Titel „Empirische Forschung in der Musikpädagogik" wurde ein Jahr später folgender Schwerpunktkatalog erkennbar:

1. Musikalische Begabungs- und Leistungsmessung
2. Musikalische Früherziehung
3. Didaktik der musikalischen Früherziehung
4. Musikalische Rezeptionsforschung
5. Feststellungs- und Wertästhetik
6. Empirische Musiksoziologie

7. Musiklabor und Programmierung im Musikunterricht
(Forschung in der Musikerziehung 3-4/1970, 1)

Dieser Katalog weist zwar in seinen Überschriften schon deutlicher fachspezifische Fragestellungen und Aufgabenbereiche auf, beschränkt sich aber aufgrund seiner methodischen Einengung nur auf Teilgebiete der Musikpädagogik.

Auch *Wolfgang Schmidt-Brunner* weicht einer begrifflichen Trennung von Musikpädagogik und Musikdidaktik aus und listet vier Felder musikdidaktischer und musikpädagogischer Forschung auf:

- Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen des Musikunterrichts (Ergebnisse und Methodenproblematik musikpsychologischer Forschung und deren Konsequenzen für Curriculumforschung und Unterrichtsplanung auf verschiedenen Altersstufen...):
    - Methodenproblematik und Selbstverständnis
    - Anthropogene Voraussetzungen (Musikalität und Begabung, Methodenprobleme der Begabungsforschung)
    - Sozialisation und Sozialisatoren (Kulturindustrielle Sozialisierung, schicht- und altersspezifische musikalische Präferenzen, Rezeptionsforschung, Berufsbild von Lehrern...)
    - Musiktherapie und Heilpädagogik
- Unterrichts- und Curriculumforschung:
    - Methodenproblematik und Forschungsprojekte
    - Schlüsselbegriffe der Musikdidaktik: Begabung und Musikalität, Kreativität...

- Intentionen und Konzeptionen
- Lehrpläne
- Schul-Musikbücher und Unterrichtsmaterialien
- Inhaltsproblematik
- Methodik

- Theorie und Geschichte der Musikdidaktik (Musikpädagogik als Wissenschaft)
  - Aufgaben und Methodenproblematik musikdidaktischer Forschungen und Untersuchungen
  - Musikdidaktik und ihre Bezugswissenschaften (Interdisziplinäre Aspekte)
  - Zum Terminologieproblem: Musikpädagogik, -didaktik, Musikerziehung
  - Das Theorie-Praxis-Problem in musikdidaktischer Forschung und Lehre
  - Wissenschaftstheoretische Probleme der Musikdidaktik (Materiale und formale bildungstheoretische Ansätze, Hochkultur und Subkultur...)
  - Selbstverständnis und Selbstdarstellung der Musikdidaktik in der (pädagogischen) Öffentlichkeit
  - Problemgeschichte der Musikdidaktik
- Hochschulcurriculum und hochschuldidaktische Probleme

(Schmidt-Brunner, 289-291)

Bei der Betrachtung dieses Katalogs muss berücksichtigt werden, dass *Schmidt-Brunner* diesen Katalog als ıGrobraster für die Zuordnung der verschiedenen musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschungsansätze zu einem obligatorischen Fundamentum musikdidaktischer Studien„ verstanden wissen will, die am Leitziel

der Unterrichtskompetenz des zukünftigen Musiklehrers ausgerichtet sind. (288) Von daher kann hier nicht unbedingt eine vollständige Auflistung aller Forschungsbereiche erwartet werden. Problematisch bleibt auch die fehlende Differenzierung und Abgrenzung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik.

Sigrid Abel-Struth gliedert ihren Grundriss der Musikpädagogik in folgende Abschnitte:

1. Begründung der Musikpädagogik
2. Bedingungen des Musik-Lernens
3. Musikbezogene Lernvorgänge
4. Ergebnisse des Musik-Lernens
5. Musik-Lehren
6. Der Musiklehrer
7. Musikunterricht
8. Lehren für die Unterteilung von Musikunterricht

(Abel-Struth 1985, 5)

Diese Gliederung kann für die beabsichtigte Untersuchung insofern nicht herangezogen werden, da *Abel-Struth* entsprechend ihres oben schon beschriebenen begrifflichen Ansatzes hier den Begriff Musikpädagogik als Oberbegriff verwendet und dementsprechend nicht zwischen spezifisch musikpädagogischen und spezifisch musikdidaktischen Forschungsbereichen unterscheidet. Interessant für die beabsichtigte Untersuchung ist allerdings der Versuch *Abel-Struths*, in der musikpädagogischen Forschung unter dem Aspekt der Bildungsreform zwei Schwerpunkte zu beschreiben. Ein erstes Forschungszentrum ist die Erstellung eines umfassenden Musik-Curriculums ausgehend von der Elementarschule. Dabei gelte es, die Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen zu entwickeln,

die Curriculumforschung zu institutionalisieren und auszubauen sowie die Resultate der Begabungsforschung zu übernehmen. (Abel-Struth 1970b, 531) Für die Curriculumentwicklung müsse der Grundsatz gelten, ıdass ... ein langsames Einpendeln zwischen Curricula für Verhaltensweisen und fachlich orientierten Curricula erfolgen sollte„. (532) Ein zweites Forschungszentrum sieht *Abel-Struth* in der Analyse der Verflechtungen zwischen Menschen, Musiken, Gruppen und Gesellschaft, etwa in den Bereichen Musikkonsum oder Umweltgefährdung. (533)

Die 1992 von *Hans Günther Bastian* und *Rudolf-Dieter Kraemer* herausgegebene Dokumentation und Analyse über die musikpädagogische Forschung in Deutschland listet einen umfangreichen Katalog von Arbeitsbereichen der Musikpädagogik/Musikerziehung auf:

- Vorschulische Musikerziehung / Musikerziehung im Kindergarten
- Musikerziehung in Musikschulen
- Musikerziehung in Allgemeinbildenden Schulen
- Instrumental- und Gesangspädagogik
- Laienmusizieren
- Musikalische Erwachsenenbildung

- Musik mit Behinderten
- Musiktherapie
- Musiklehrerausbildung
- Musiklehrerfort- und · weiterbildung
- Sozialpsychologie des Musiklehrers und Berufsmusikers

- Musikpädagogische Anthropologie
- Musikalische Entwicklung
- Musikalische Entwicklung / Sozialpsychologie
- Begabungsforschung und Testentwicklung

- Motivationsforschung
- Rezeptionsforschung
- Lern- und Unterrichtsforschung
- Musikkulturen Jugendlicher
- Musik und Massenmedien

- Musikpädagogische Konzeptionen
- Ästhetische Theorie
- Musikpädagogik als Wissenschaft

- Geschichte der Musikerziehung / Sozialgeschichte der Musikerziehung
- Geschichte musikpädagogischer Institutionen
- Vergleichende Musikpädagogik

- Musikkultur / Orchestermusik / Wettbewerbe / Kulturpädagogik
- (Volks-)Liedforschung / Musikethnologie
- Musizieren im Rock-, Pop- und Jazz-Bereich

(Bastian/Kraemer, 17-18)

Auch dieser Katalog basiert nicht auf einer klaren begrifflichen Unterscheidung, der Begriff ıMusikpädagogische Forschung„ wird auch hier eher als Sammelbegriff verwendet. Die Herausgeber deuten zwar in ihrem Katalog eine Gliederung an, deren Systematik jedoch aufgrund der Heterogenität der einzelnen Gliederungsabschnitte nicht recht überzeugt, zumal die Herausgeber den einzelnen Abschnitten keine Überschriften geben.

Helmut Rösing hingegen gibt einen speziellen Überblick über die Aufgabenbereiche einer autonomen wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik.

1. historische Themengruppe (Geschichte von Musikpädagogik und musikpädagogischer Institutionen, Geschichte der Musiklehrerausbildung, vergleichende Schulbuchanalysen)
2. institutionenbezogene musikpädagogische Forschung (z.B. zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer)
3. schülerbezogene musikpädagogische Forderungen (musikalische Begabung, musikalische Entwicklung, musikalisches Lernen, musikalische Sozialisation, Hörverhalten und Musikrezeption, musikalische Wirkungsforschung)
4. umweltbezogene musikpädagogische Forschung (der gesellschaftlich-situative Kontext der Musikvermittlung, Funktionalität von Musik, Musikaktivitäten bestimmter Gesellschaftsgruppen, Massenmedien)

(Rösing, 253-260)

Eckhard Nolte stellt bei seiner Übersicht zum Stand der musikpädagogischen Theoriebildung fest, dass der Bereich der Musikdidaktik ıaufgrund seiner längeren fachgeschichtlichen Vergangenheit bereits eine gewisse Stabilität in der inneren Systematik gewonnen hat„, während der Bereich der wissenschaftlichen Musikpädagogik wenig gefestigte Konturen aufweise. (Nolte 1985, 52) *Nolte* benennt in seiner Übersicht der musikpädagogischen Grundlagenforschung folgende Schwerpunkte:

- Untersuchung der psychologischen und soziologischen Voraussetzungen und Bedingungen des Musiklernens und -lehrens (= psychologische und soziologische Musikpädagogik):

  - musikalisches Hören, musikalische Verhaltensweisen, Hörgewohnheiten, Einstellungen und Präferenzen gegenüber der Musik
  - Psychologie des frühen musikalischen Lernens
  - Musikalität
  - Motivationsforschung
  - musikpädagogische Berufsfelder
  - musikpädagogische Unterrichtsforschung
- Erhellung der Geschichte des Musiklernens und seiner Bedingungen (= historische Musikpädagogik)
  - deskriptive Aufgaben
  - Bereitstellung von Quellen
  - analytische Aufgaben: Untersuchung der Bezüge zwischen Theorie und Praxis des Musiklernens einerseits und Musikpflege, Musikgeschichte, musikästhetischem Denken, Erziehungslehre, Wissenschaft, gesellschaftlichen Verhältnissen... andererseits
- Vergleich des Musiklernens in verschiedenen Ländern (= vergleichende Musikpädagogik)

(52-54)

Die beiden Kataloge von *Rösing* und *Nolte* zeichnen sich durch eine klare Abgrenzung zur Musikdidaktik aus, weisen aber noch einige Lücken bei den Aufgabenfeldern einer wissenschaftlichen Musikpädagogik auf, etwa in den Bereichen Legitimation, Begriffsproblematik oder methodologische Reflexion.

Diese Lücken werden meines Erachtens von *Rudolf-Dieter Kraemer* mit seiner Einteilung der musikpädagogischen Arbeitsfelder überzeugend gefüllt:

- Metatheoretischer Bereich:
  - Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft;
  - Vergleichende Musikpädagogik;
  - Klassifikationsbeschreibungen, Schlüsselbegriffe, Terminologieprobleme;
  - Normdiskussion, anthropologische, ethische, ästhetische Grundlagen;
  - grundlegende erkenntnistheoretische und methodologische Probleme.
- Objekttheoretischer Bereich:

  a: Theorie von Praxis:

  - Analyse anthropogener und soziokultureller Bedingungen;
  - musikpädagogisch relevante Theorien und Problembereiche, die mit den Nachbardisziplinen geteilt werden;
  - institutionelle, schulstufen-, schulformbezogene Ansätze;
  - Berufsausbildung, Hochschuldidaktik;
  - interdisziplinäre Ansätze;
  - Musikunterrichtskonzepte.

  b: Theorie für Praxis:

  - Unterrichtsplanung, Durchführung, Auswertung, Analyse;
  - Lehrpläne, Richtlinien, Curricula;

- Spezifische Inhaltsbereiche des Musikunterrichts (Funktionsfelder), didaktisch-methodisch aufbereitet;
- Methoden und Arbeitstechniken;
- Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Handreichungen.

(Kraemer 1983, 222-223)

Musikpädagogische Theoriebildung könnte dieser Einteilung zufolge in dieser Arbeit unter zwei funktionalen Aspekten untersucht werden:

1. als Grundlagenforschung für eine musikalische Bildungsarbeit (ıMetatheorie„) und
2. als Reflexion musikalischer Bildungsprozesse (ıTheorie von Praxis„).

So verstanden könnte sich die angestrebte Untersuchung des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung zwischen 1965 und 1973 auf folgende Themenfelder erstrecken:

- Beiträge zur Entwicklung und zum Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft
- Beiträge zur Grundlegung einer wissenschaftlichen musikpädagogischen Forschungsdisziplin (Definitionsversuche, Fachsystematik, Begriffe, Terminologieprobleme, Entwicklung und Reflexion von Methoden...)
- Analyse des Umfelds der Musikerziehung (Analyse sozio-kultureller Bedingungen)
- Untersuchungen der anthropogenen und psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen des musikalischen Lehrens und Lernens
- Musikpädagogische Unterrichtsforschung

- Historische Musikpädagogik (Wissenschaftsgeschichte, Institutionengeschichte, Biographieforschung, Geschichte des Musikunterrichts...)
- Vergleichende Musikpädagogik
- Beiträge zur musikbezogenen Berufsausbildung, Untersuchung musikpädagogischer Berufsfelder
- Beiträge zur Entwicklung und Beurteilung von Musikunterrichtskonzepten

3.2 Konsequenzen für das weitere Vorgehen

3.2.1 Anmerkungen zur Quellenauswahl

Für die anstehende Diskursanalyse bietet sich eine große Fülle an Quellenmaterial an:

1. Zunächst könnte der *Kernbestand musikpädagogischer Periodika* ausgewertet werden. Dazu werden alle Periodika gerechnet, die sich ausschließlich auf musikpädagogische Fragestellungen beziehen. Ihre Zahl ist für den Zeitraum zwischen 1965 und 1973 überschaubar, sie setzt sich aus zwei musikpädagogischen Fachzeitschriften und zwei Kongressberichtsreihen zusammen, hinter denen die beiden großen Interessenvereinigungen der deutschen Musikpädagogik stehen. Auch die Organisation der musikpädagogischen Forschung ist noch einheitlich geprägt und kann durch eine Berichtsreihe gut überblickt werden.

- *Musik im Unterricht*, seit 1969 unter dem Titel *Musik und Bildung*, in enger Verbindung mit dem Verband Deutscher Schulmusikerzieher (VDS);
- Kongressberichte der *Bundesschulmusikwochen* 1965, 1968, 1970, 1972, veranstaltet durch den VDS;
- Kongressberichte der *Bundestagungen des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik* (AfS), teilweise unter dem Serientitel *Didaktik der Musik* (offensichtlich wurde nicht zu jedem der jährlichen Bundeskongresse ein Kongressbericht veröffentlicht, gedruckt liegen die Berichte aus den Jahren 1967 und 1969 bis 1973 vor);

- *Forschung in der Musikerziehung*, seit 1969, Berichte des gleichnamigen Arbeitskreises, seit 1972 als Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF).

2. Zur Ergänzung können Periodika herangezogen werden, die *vereinzelte Beiträge zur musikpädagogischen Theoriebildung* erwarten lassen:

- *Musikalische Jugend,* seit 1969 als *Neue Musikzeitung* (Musikjournal mit einem speziellen musikpädagogischen Teil);
- *Kontakte*, bis 1965 mit dem Untertitel Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, seit 1966 als *Zeitschrift für Musik in der Jugend*, Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Junge Musik (Fachzeitschrift mit wenigen theoretischen Beiträgen und hohen Anteilen an Berichten und Mitteilungen);
- *Zeitschrift für Sonderpädagogik;*
- *Zeitschrift für Heilpädagogik;*
- *Zeitschrift für Pädagogik;*
- *Zeitschrift für die Grundschule.*

3. Als dritter Quellenbereich bieten sich die *musikpädagogischen Monographien* an, deren Zahl im Untersuchungszeitraum durchaus überschaubar und bibliographisch gut erschlossen ist (Bibliographie des Musikschrifttums, Schott-Verlag Mainz).

Angesichts des beträchtlichen Umfangs des zur Verfügung stehenden Quellenmaterials stellt sich die Frage nach einer Reduzierung der zu untersuchenden Quellen. Es wurde bewusst auf eine Mischauswahl der ıinteressantesten„ Einzelquellen aus allen drei angegebenen Quellenbereichen verzichtet. Zwar bietet dieser Ansatz die Gewähr, dass alle ıwichtigen„ und spektakulären Veröffentli-

chungen berücksichtigt werden und damit die ganze Bandbreite der Diskussion erfasst wird. Diese Auswahl unter qualitativen Kriterien ist jedoch durch ein hohes Maß an Subjektivität oder gar Willkür belastet, da die Auswahl letztlich unter wertenden Kriterien getroffen wird, wobei diese Kriterien oft nicht einmal angegeben werden. Eine Auswahl unter rein quantitativ-formalen Kriterien erscheint mit Blick auf eine Diskursanalyse angemessener zu sein. Zwar wird auch hier nicht das gesamte Quellenmaterial herangezogen, dafür werden aber die ausgewählten Teilbereiche vollständig ausgewertet, sodass hier insgesamt ein größerer Grad an Objektivität der Entscheidung erreicht werden kann.

Für die anstehende Untersuchung soll auf den *Kernbestand musikpädagogischer Periodika* (Teilbereich 1) zurückgegriffen werden. Es kann erwartet werden, dass sich aufgrund der Kombination von Fachzeitschriften, Kongressberichten und Jahrbüchern der musikpädagogische Diskurs in seiner ganzen Breite zeigen wird. Zudem haben diese Publikationsformen den Vorteil, dass sie aufgrund ihrer schnellen und regelmäßigen Veröffentlichungen den *aktuellen Diskussionsstand* spiegeln, die einzelnen Beiträge können also schon selbst Diskussionscharakter haben, sie beziehen sich auf aktuelle Fragestellungen, nehmen Stellung und provozieren Antworten. Aus dem Teilbereich 2 wurde lediglich die Zeitschrift *Musikalische Jugend* bzw. *Neue Musikzeitung* ausgewählt, da sie die einzige Zeitschrift ist, in der regelmäßig musikpädagogische Beiträge erscheinen, die zudem den musikpädagogischen Diskurs der Zeit stark geprägt haben. Auf den Teilbereich 3 (Monographien) wird vollständig verzichtet. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Diskurs auch ohne sie und vielleicht dadurch sogar leichter erschlossen werden kann. Zwar fallen damit einige bekannte Veröffentlichungen weg, dafür wird aber auch ein methodisches Problem umgangen.

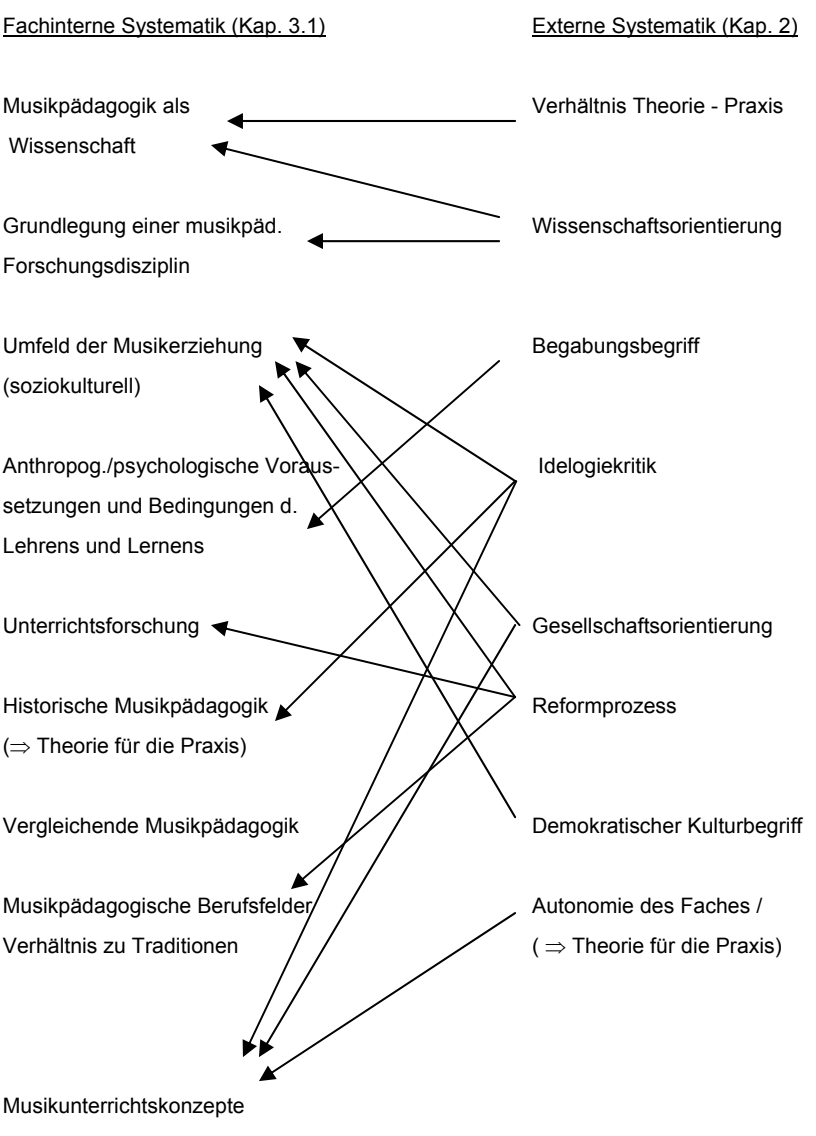
Größere Monographien sind oft Zusammenfassungen eines längeren, oft lebenslangen Forschungsprozesses, der sich zuweilen über verschiedene musikpädagogische Epochen erstreckte und sich damit auch auf mehrere musikpädagogische Diskurse bezieht. Mit Hilfe von Monographien kann also nur sehr bedingt ein bestimmter Diskurs erschlossen werden, die Gefahr einer Verfälschung der Diskursanalyse ist kaum vermeidbar.

Der Logik der Diskursbeschreibung folgend wird im folgenden Kapitel das bisher verwendete Belegsystem geändert. Da der Autor bzw. die Autorin des jeweils aufgenommenen Arguments bei diesem Verfahren unerheblich ist, wird auf eine Namensnennung verzichtet. Somit soll vermieden werden, dass es bei der abschließenden Auswertung zu einer unbewussten Berücksichtigung biographischer Aspekte kommt. Jedes herangezogene Argument wird jedoch ansonsten so präzise belegt, dass eine Überprüfung und ggf. Rekonstruktion des Autors / der Autorin möglich ist.

3.2.2 Gliederung der Diskursfelder

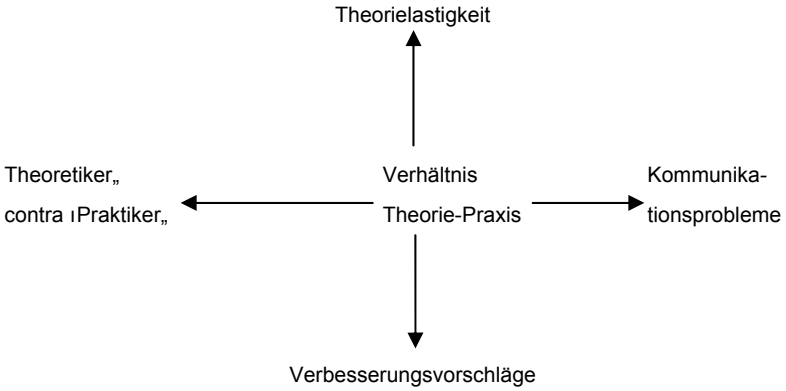
Es stellt sich nun die Frage, nach welcher Systematik die angestrebte Diskursbeschreibung geordnet werden soll. Der in Kapitel 3.1 herausgearbeiteten fachinternen Systematik stehen die acht prognostizierten Argumentationsfelder gegenüber, die aus der Beschreibung der strukturellen Rahmenbedingungen in Kapitel 2 hervorgegangen sind. Da es eine wesentliche Zielsetzung dieser Arbeit ist, den musikpädagogischen Diskurs eines bestimmten Zeitabschnitts in seinem Verhältnis zu den strukturellen Rahmenbedingungen zu beschreiben, erscheint es sinnvoll, auf die externe Systematik zurückzugreifen. Die dem Quellenmaterial entnommenen Diskursbausteine sollen um die acht Zentralbegriffe der externen Systematik herum zu

acht Diskursfeldern angeordnet werden. Dieses Vorgehen bietet die Gewähr, dass der Bezug der Diskursbeschreibung zu den strukturellen Rahmenbedingungen stets transparent bleibt. Versucht man, die acht externen Zentralbegriffe mit den Feldern der fachinternen Systematik in Beziehung zu setzen, dann fällt auf, dass die externe Systematik fast alle Bereiche der internen Systematik, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, erfasst. Damit erscheint die Gefahr, dass die Heranziehung einer externen Systematik zu einer Ausblendung wesentlicher Teile der musikpädagogischen Theoriebildung führt, als sehr gering. Bei zwei extern definierten Diskursfeldern ist allerdings eine klare Abgrenzung gegenüber der Musikdidaktik nicht möglich, sie zielen auch in den dritten Bereich der *Kraemerschen* Systematik (Theorie für die Praxis).


Fachinterne Systematik (Kap. 3.1)
Externe Systematik (Kap. 2)
Musikpädagogik als Wissenschaft
Verhältnis Theorie - Praxis
Grundlegung einer musikpäd. Forschungsdisziplin
Wissenschaftsorientierung
Umfeld der Musikerziehung (soziokulturell)
Begabungsbegriff
Anthropog./psychologische Voraussetzungen und Bedingungen d. Lehrens und Lernens
Idelogiekritik
Unterrichtsforschung
Gesellschaftsorientierung
Historische Musikpädagogik (⇒ Theorie für die Praxis)
Reformprozess
Vergleichende Musikpädagogik
Demokratischer Kulturbegriff
Musikpädagogische Berufsfelder Verhältnis zu Traditionen
Autonomie des Faches / (⇒ Theorie für die Praxis)
Musikunterrichtskonzepte

3.3 Argumentationsfelder des musikpädagogischen Diskurses

3.3.1 Verhältnis Theorie-Praxis



3.3.1.1 Theorielastigkeit

Die Versuche der Begründung und Legitimation einer wissenschaftlichen Musikpädagogik wurden im Untersuchungszeitraum von einer Diskussion um das Verhältnis von musikpädagogischer Theorie und musikerzieherischer Praxis begleitet. Ein zentraler Diskussionspunkt, mit dem sich die Befürworter einer wissenschaftlichen Musikpädagogik auseinandersetzen mussten, war der Vorwurf des Kompetenzmangels. Dieser Vorwurf wird besonders gegenüber der Curriculumforschung erhoben. So sei etwa zwischen wissenschaftlichem Aufwand und Anspruch und den wenig überzeugenden Ergebnissen ein ıeklatantes Missverhältnis„ feststellbar, ıdeutsche Gründlichkeit„ habe zu ıtechnokratischer Verblendung„ geführt. Den Fachwissenschaften wird in der Diskussion mitunter ein ınaiver Pragma-

tismus„ vorgeworfen, so werde beispielsweise die Frage ausgeblendet, ob die Transferleistungen, mit denen der Musikunterricht zur Bewältigung von Lebenssituationen beizutragen habe, überhaupt eintreffen würden. Curriculumentwürfe werden mit dem Hinweis kritisiert, dass sie keine ıpraktikable Entscheidungstheorie„ enthielten. Es sei naiv, von der neuen Lehrergeneration die Fähigkeit zu erwarten, mit Hilfe sehr allgemeinen gehaltener Richtlinien kompetente und individuelle Entscheidungen über konkrete Unterrichtsinhalte zu treffen. (AfS 70, 113-121) Musikpädagogische Theorien werden als hypothetische Modelle ohne Bezug zur Gegenwart bezeichnet, die Wissenschaftsgläubigkeit einiger Wissenschaftler führe dazu, Arbeitshypothesen wie Glaubenssätze zu behandeln. (NMZ 73/5, 24) In einem anderen Beitrag ist von einem erstaunlichen Glauben ıan die Richtigkeit sogenannter gesicherter wissenschaftlicher Resultate„ die Rede. (MuB 73/9, 484) In der Auseinandersetzung um die Wissenschaftlichkeit musikpädagogischer Beiträge wird den Wissenschaftlern ein Mangel an praktischer Kompetenz vorgeworfen. (MuB 73/9, 485) Die Diskussionen seien kopflastiger geworden (MuB 72/3, 137), die zu einseitige Hoffnung auf die Theorie führe zu einer ıverheerenden Überbewertung von Wissenschaft„ und zu einer Flucht der Praktiker aus der wissenschaftlichen Diskussion. (NMZ 73/5, 24)

3.3.1.2 ıTheoretiker„ contra ıPraktiker„

Das Verhältnis von Wissenschaftlern und Lehrern ist im Untersuchungszeitraum über die im vorigen Teilkapitel schon angesprochene Kritik hinaus von wachsender (menschlicher) Entfremdung geprägt. Es wird gefragt, ob der gewaltige wissenschaftliche Apparat in der Curriculumforschung vielleicht zur Kompensation eines gestörten Selbstbewusstseins einiger Fachdidaktiker diene. (AfS 70, 117) Der erhöhte Prestigebedarf einer jungen Disziplin äußere sich in ei-

ner gewissen Herablassung gegenüber dem ıFußvolk„ der Schulmusiker. Die Vorwürfe der Unwissenschaftlichkeit und Ideologiebefangenheit seitens der Wissenschaftler werden mit dem Vorwurf gekontert, Kritikern würde hier ein Maulkorb verpasst, was als sichtbarer Toleranzmangel zu verstehen sei. (MuB 73/9, 484-485) Die gestörte Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Lehrern berge die Gefahr von Resignation und didaktischer Rückfälle auf Seiten der Praxis. So wird etwa festgestellt, dass eine hauptsächlich fragende Wissenschaft dem unter Entscheidungsdruck stehenden Praktiker lästig werde und so eher eine ıPraktiker-Ideologie„ fördere. (AfS 1970, 113-114) In diesem Zusammenhang werden erhebliche Diskrepanzen zwischen den starken Beharrungstendenzen in der Schule und den progressiven Tendenzen an den Hochschulen festgestellt. (MuB 73/3, 109) Die theoretische Reflexion leiste für die Praxis keine konkrete Hilfe (BSW 70, 304), so habe etwa die Curriculumforschung den Schul-Alltag bisher kaum beeinflusst bzw. zu einer Entlastung des Lehrers im Berufsalltag geführt. (NMZ 72/1, 22) Es zeige sich eine Lücke zwischen den von der Wissenschaft aufgestellten obersten Lernzielen und den für Lehrer wichtigen praktikablen Entscheidungskriterien. Für Lehrer seien besonders von Spezialisten angefertigte alternative und entscheidungsfähige Lehrplanungen wichtig. (AfS 70, 114ff.) Auf der anderen Seite wird aber auch festgestellt, dass Neuansätze sich nicht ständig an den Hemmnissen des Alltags aufhalten dürfen. (NMZ 73/5, 24) Dennoch sei zu fragen, ob sich die Musikdidaktik nicht wieder auf der Flucht vor der Wirklichkeit befinde. (MuB 72/3, 139) Eine stärkere Einbeziehung der Schulwirklichkeit in die musikpädagogischen Forschungen und Planungen bedeute letztlich auch, die unverändert traditionellen Vorstellungen einer großen Bevölkerungsmehrheit über die Aufgaben des Musikunterrichts zur Kenntnis zu nehmen. (NMZ 72/1, 22)

3.3.1.3 Kommunikationsprobleme

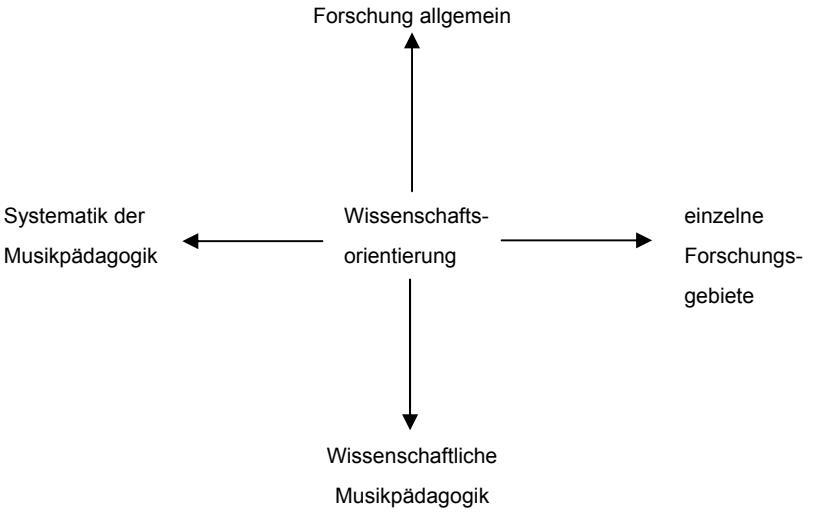
Ein wesentliches Problem im Verhältnis von Theorie und Praxis wird in den bisher vernachlässigten Vermittlungsformen zwischen Theorie und Praxis gesehen. Für die mangelhafte didaktische Resonanz von Forschungsprojekten und -ergebnissen wird ein ıVerbalprogressismus„ verantwortlich gemacht. Der gleiche Sachverhalt wird auch als eine Art ıVokabularhypertrophie„ angesehen, die den Verdacht aufkommen lasse, dass hier eine wissenschaftliche Terminologie ständig selbst neue Begriffe produziere und damit letztlich zum Selbstzweck werde. (NMZ 73/5, 24) In diesem Phänomen wird auch ein innerfachliches Kommunikationsproblem gesehen, da ıgruppenspezifische Sprachregelungen„ und ıelitäre Vokabularien„ nicht durch ständige Interpretation aufgelöst würden und so der Eindruck entstehe, dass diese Terminologie ein Verschleierungs- und Herrschaftsmittel sei. (AfS 70,112)

3.3.1.4 Verbesserungsvorschläge

Neben der Kritik an der wissenschaftlichen Musikpädagogik im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Defizit bleiben die konkreten Verbesserungsvorschläge eher spärlich. An einem konkreten Beispiel aus Freiburg wird auf die Möglichkeit verwiesen, die Umsetzung theoretischer Modelle durch praktische Begleitversuche zu konkretisieren und zu erhärten, allerdings wird zugleich festgestellt, dass der entsprechende Versuch in Freiburg zur Realisierung von Chancengleichheit gescheitert sei, da er lediglich zu einer Niveausenkung geführt habe und damit zu Lasten der begabten und leistungswilligen Schüler gegangen sei. (MuB 73/3, 126-127) Auch in dem Argument, den Schulalltag nicht zum Experimentierfeld für futurologische Planungen zu machen, wird deutlich, auf welche Schwie-

rigkeiten eine praxisorientierte Forschung stoßen kann. (NMZ 73/5, 24) Wiederholt wird in der Diskussion auf die Wichtigkeit einer Methodenkompetenz hingewiesen. Eine ımethodische Fallforschung„ soll ıan konkreten, beispielhaft ausgewählten und inhaltlich ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen [...] die verschiedensten Möglichkeiten und Formen einer erschließenden Werkbetrachtung„ aufzeigen und erproben. Wichtig wären dabei Anregungen für motivierende Hörimpulse, für alters- aber zugleich auch fachgerechte sprachliche Hilfen, für hermeneutische Deutungen oder optische Veranschaulichungen. (MiU 66/3, 99) Methodische Aspekte seien bisher so vernachlässigt worden, dass man eigentlich nicht von einer Reform des Musikunterrichts sprechen könne. (NMZ 72/3, 19) Neue Inhalte und eine neue Lehrerhaltung müssten dementsprechend durch neue Techniken von Unterrichtsplanung und Unterrichtsorganisation ergänzt werden, um Schüler stärker zu motivieren und sie zu effektiverer Mitarbeit anzuregen. Eine ıwissenschaftlich abgesicherte und gründlich erprobte Unterrichtstechnik„ erleichtere beispielsweise die Überprüfung von Unterrichtsergebnissen, den differenzierten Einsatz von Lehr- und Lernmitteln oder die Regelung von Gruppenprozessen im Unterricht. (NMZ 73/3, 23)

3.3.2 Wissenschaftsorientierung



3.3.2.1 Forschung allgemein

Im anvisierten Forschungsspektrum rückt die *empirische Forschung* verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses. Dabei stehen sich extrem unterschiedliche Positionen gegenüber: so wird auf der einen Seite festgestellt, dass nur eine empirische Musikpädagogik den Status einer Wissenschaft beanspruchen könne. (NMZ 70/3, 21) Auf der Gegenseite werden hingegen starke Zweifel an der Wertneutralität und Objektivität der empirischen Musikpädagogik angemeldet (FME 70, 55), den statistischen Verfahren wird lediglich eine hilfswissenschaftliche Funktion zugesprochen. (FME 70, 53) Eine Mittelposition lässt sich in dem Plädoyer für ein notwendiges Zusammenwirken zwischen Empirie und geisteswissenschaftlicher Forschung feststellen. (FME 69, 42; MiU 66/9, 274) Im Zusammen-

hang mit der Formulierung von Aufgaben für die empirische Forschung wird auf die Notwendigkeit eines normativen Bezugssystems hingewiesen. (MiU 66/9, 274) Ebenso wird auch das Fehlen eines Kategoriensystems und leitender Begriffe festgestellt. (FME 69, 42) Bei den Überlegungen zu einer empirischen musikpädagogischen Forschung wird auch auf die Möglichkeiten einer Experimentalforschung verwiesen, mit deren Hilfe einige Hauptprobleme der Musikerziehung in der Lernpsychologie und der Erfolgsmessung bzw. -voraussage gelöst werden könnten. In diesem Zusammenhang wird zudem der Einsatz von Longitudinalstudien empfohlen. (FME 69, 28-33)

Ein weiteres Diskussionsfeld ist unter dem Stichwort *Forschungsorganisation* erkennbar. Ausgangspunkt ist die Frage, ob in der musikpädagogischen Forschung ein einheitliches Arbeitsfeld angestrebt oder aber auf die Vielfalt selbständiger Forschungsgebiete unter übergreifenden Aspekten gesetzt werden soll. (MiU 66/2, 57) Den Versuchen, umfassende Themenkataloge für die musikpädagogische Forschung aufzustellen (MiU 66/2, 53), steht in gewissem Sinne das Plädoyer für einen Konsens über ein begrenztes Forschungsspektrum gegenüber. Die parallele Untersuchung einer Fülle verschiedener Themen würde die verfügbaren wissenschaftlichen Kräfte überfordern. (MuB 70/3, 131) Die aktuelle Überforderung der musikpädagogischen Forschung zeige sich auch darin, dass das vorhandene Wissen bei konzeptionellen Entscheidungen noch keine ausreichende Basis biete und es stattdessen zur verstärkten Zirkulation von Postulatslisten gekommen sei. (MuB 70/12, 531) Es wird vorgeschlagen, die Einzelforscher in regionalen Arbeitsgruppen zusammenzufassen und musikpädagogische Forschungszentren aufzubauen. Eine weitere Forderung erstreckt sich auf die kooperative

Forschung mit Schulmusikern. (MiU 66/2, 47; NMZ 69/1, 13; NMZ 70/4, 18)

Im Bereich der *Wissenschaftskritik* wird auf Grund des langen Verharrens in der Reformpädagogik ein erheblicher wissenschaftlicher Nachholbedarf konstatiert (FME 69, 1), der sich in einer bedenklichen Abhängigkeit von anderen Forschungsergebnissen zeige. (NMZ 71/3, 8) Viele Behauptungen seien ungesichert, es müsse daher eine konsequentere Verifizierung aller Einsichten durch Erfahrung verlangt werden. (NMZ 70/3, 21) Kritisiert wird eine ungebrochene bzw. unreflektierte Wissenschaftsgläubigkeit, die aus Arbeitshypothesen Glaubenssätze mache. Ebenso bedrohten futurologische und utopische Gedankengänge den Wissenschaftsbegriff. Problematisch sei auch der Versuch, die allgemeine Schlüssigkeit der Aussagen durch Simplifizierung zu erreichen. (NMZ 73/5, 24; FME 69, 1)

In weiteren Einzelbeiträgen wird das Bemühen erkennbar, der musikpädagogischen Forschung weitere Impulse zu geben und die wissenschaftliche Grundlegung zu festigen. Musikpädagogik könne als Wissenschaft von der musikalischen Kommunikation verstanden und in einen empirischen und einen systematischen Bereich eingeteilt werden. (FME 71, 21) Es wird empfohlen, die Erkenntnisse der Informationstheorie stärker einzubeziehen und bei der Erklärung musikalischer Informationsvorgänge auf linguistische Modelle zurückzugreifen. (MuB 69/6, 277; MuB 72/10, 457-458) Des Weiteren wird erörtert, wie die Ganzheitlichkeit psychologischer Akte bei der Erfassung stärker berücksichtigt werden kann. (FME 69, 33) So könne man feststellen, dass das Musikhören wissenschaftlich-methodisch nicht fixierbar sei. Durch die Ausklammerung wichtiger Fragestellungen und Probleme der Hörpsychologie werde man der Kom-

plexität des Hörvorgangs nicht gerecht, der wissenschaftliche Anspruch der Musikpädagogik werde hier vielmehr aus einer fragwürdigen empirischen Arbeitsweise hergeleitet. (NMZ 70/1, 19)

3.3.2.2 Systematik der Musikpädagogik

Im Zusammenhang mit einer Systematik der Musikpädagogik wird das Verhältnis von Musikpädagogik und Musikdidaktik diskutiert. In diesem Zusammenhang taucht der Vorschlag auf, dass die Musikpädagogik wissenschaftlich gesicherte Theorien aufzubauen habe, während sich die Musikdidaktik mit aktuellen Unterrichtsproblemen zu beschäftigen habe. (AfS 73, 90) Damit wird der Musikdidaktik in letzter Konsequenz der Wissenschaftsstatus abgesprochen. (AfS 69, 82) Die Vorstellung einer solchermaßen gegenüber der Musikpädagogik eigenständigen Musikdidaktik wird problematisiert durch den Hinweis, dass eine institutionelle Spaltung in eine theoretisierende Musikpädagogik und in eine praktizierende Musikdidaktik vermieden werden müsse. (AfS 73, 95) Dieser Hinweis wird ergänzt durch die Feststellung, dass die Antinomie von Theorie und Praxis längst überwunden sei. (FME 70, 42)

Es erscheint ein Zusammenwirken denkbar, bei dem die Musikpädagogik die Meta-Theorie, die Musikdidaktik hingegen die Theoriebasis zu vertreten habe. Dabei stellt sich für die Musikdidaktik die Frage, ob ein allgemeindidaktisches System übernommen werden kann oder aber ein eigenes musikdidaktisches System entwickelt werden muss. Ein Beitrag zur Entwicklung einer eigenständigen Systematik beruht auf der Strukturanalyse des Musiklebens, das in zehn Beobachtungsbereiche und in zwölf anthropologische, psychologische und soziologische Dimensionen der Beobachtungsbereiche eingeteilt wird. (FME 69, 54-55) Die ıDidaktik des Musikhörens„ wird

als Ansatz zu einer neuen Musikdidaktik verstanden. Dementsprechend müsse die Musikdidaktik ihr Interesse auf Lerntheorien, Informations- und Kommunikationstheorien richten. (FME 72, 4/5)

Ein vergleichbares Problem ergibt sich auch für die Musikpädagogik. So wird mit Blick auf die Nachbardisziplinen über die Aufgaben der Hilfswissenschaften diskutiert, es wird überlegt, wie die Musikpädagogik im Bezugsfeld korrespondierender Wissenschaften und deren Hilfs- und Teildisziplinen interdisziplinär verankert werden kann. Diesem Bemühen entsprach etwa die Erstellung einer Matrix im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung, deren Hauptfelder die Situationsanalyse, die Normendiskussion, die Lernzielbestimmung, die Operationalisierung von Lernzielen, die Vermittlungsfaktoren im Unterrichtsprozess und die Zielgruppenstruktur umfassten. (MuB 73/3, 110-114) Von Kritikern wird dieses Bemühen jedoch bemängelt, da so lediglich eine ıErsatzsystematik„ geschaffen werde und damit die Eigenständigkeit einer musikpädagogischen Forschungsdisziplin nicht deutlich werde. (MuB 70/4, 161) Diese Kritik wird mit der Feststellung unterstützt, dass eine zunehmende Gewohnheit feststellbar sei, Begriffe und Konzeptionen aus den Nachbardisziplinen zu übernehmen. (FME 72, 16)

3.3.2.3 Wissenschaftliche Musikpädagogik

Der wissenschaftliche Status von Musikdidaktik und Musikpädagogik ist alles andere als unumstritten. Während einerseits die wissenschaftliche Musikpädagogik in den Zusammenhang mit dem allgemeinen Prozess einer zunehmenden Verfeinerung und Ausgliederung von Spezialdisziplinen gebracht wird (AfS 70, 36), sprechen Kritiker sowohl der Musikdidaktik wie der Musikpädagogik den Wissenschaftsstatus komplett ab. So wird beispielsweise die Musikpä-

dagogik als ıKunstlehre„ bezeichnet, die der ıNutzbarmachung anderer wissenschaftlicher Erkenntnisse„ diene. (MuB 71/5, 223-224) Andere Diskursteilnehmer beschränken sich hingegen auf die Kritik von einzelnen Missständen. Es wird etwa die unzureichende Entwicklung einer spezifischen musikpädagogischen Fragestellung festgestellt, die ihre Ursache in einem Theoriemangel bzw. in einer Theorieschwäche habe. So sei es bisher nicht gelungen, eine umfassende Theorie des Musikunterrichts zu konzipieren, weder durch Addition von Forschungsergebnissen anderer Disziplinen, noch durch Kooperation etwa mit der Pädagogik oder durch Partizipation etwa an der Musikwissenschaft, noch durch Adaption oder durch eine autonome theoretische Grundlegung. (AfS 70, 25-32) Der Theoriemangel verhindere Kontroll- und Vergleichsmöglichkeiten und führe zu einer Anfälligkeit für Leitbegriffe bzw. zu deren autoritärer Herrschaft. Über die zahlreichen Zieltheorien seien die Basistheorien vernachlässigt worden, kritisiert wird auch der ungeprüfte Transfer von Begriffen, Theoremen und Ergebnissen aus anderen Erkenntniszusammenhängen oder die unreflektierte Übernahme ılediglich zeitspezifischer Fiktionen„. (AfS 73, 91-93; FME 72, 5) Der bisherige Misserfolg der wissenschaftlichen Musikpädagogik basiere ganz wesentlich auf der mangelhaften Präzisierung eigener Fragestellungen. (MuB 70/12, 533)

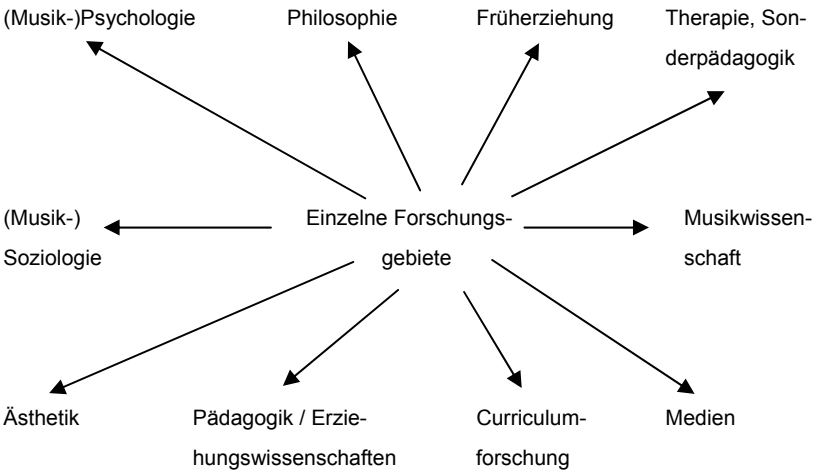
Dieser Kritik stehen schon seit Mitte der 1960er Jahre Bemühungen um eine Legitimierung als Wissenschaft gegenüber. So müsse die Musikdidaktik als eine Disziplin wissenschaftlicher Pädagogik gesehen werden, die mit Unterstützung von Hilfswissenschaften eine musikalische Bildungstheorie entwickeln müsse. (BSW 65, 76-80) Eine besondere Schwierigkeit wird darin gesehen, dass der Musikdidaktik keine umfassende Theorie der Musik zur Verfügung stehe. Eine wissenschaftliche Musikdidaktik müsse daher zunächst einmal

die Musik vollständig systematisch erfassen und darstellen. (BSW 68, 200) Gefordert wird zudem eine Ausdehnung des Forschungsspektrums über die schulische Musikerziehung hinaus. (AfS 70, 35) So müssten Strukturen und Wirkungszusammenhänge einzelner Bereiche des öffentlichen Musiklebens auf ihren pädagogischen Stellenwert untersucht werden oder musikpädagogisch relevante Sozialfelder und Medienbereiche untersucht werden. (MuB 70/3, 128-129)

Die Diskussion im Bereich der Wissenschaftsorientierung erstreckt sich auch direkt auf den Musikunterricht, da die Musikpädagogik ihre Legitimation nur in der wissenschaftsorientierten Schule der Zukunft finden könne. Der unterrichtliche Lernprozess müsse mit dem Verfahren wissenschaftlicher Theoriebildung verglichen werden. (FME 70, 44) Im Rahmen einer Wissenschaftsschule wird Musikunterricht als schöpferische Denkschulung verstanden. In Abwehr einer antirationalen Reformpädagogik soll die Interpretation in den Vordergrund rücken, da der kreativen Eigentätigkeit in der Schule enge Grenzen gesetzt seien. Dem alten Beziehungsschema ıLehrer · Schüler · Bildungsgut„ wird nun das Schema ıSchüler · Gesellschaft · Wissenschaft„ gegenübergesetzt. Durch aufklärende Information und kritische Reflexion sei eine schrittweise Anhebung des jugendlichen Musikbewusstseins anzustreben. (BSW 70, 41-52) Ein wissenschaftspropädeutischer Musikunterricht soll auch als Beteiligung an Musikforschung und als Hinführung zu einer wissenschaftlichen Haltung verstanden werden. Dies müsse zu einem interdisziplinären Musikunterricht führen, bei dem die herkömmlichen Unterrichtsinhalte um Aspekte aus der Musikästhetik, der Musiksoziologie und der Musikpsychologie erweitert werden müssten. (MuB 73/10, 544-547; MuB 73/2, 76) Auch hier melden sich Kritiker zu Wort und sprechen von einer missverstandenen Wissenschaftlichkeit. So dürfe Wissen-

schaftsorientierung im schulischen Musikunterricht nicht zu einer umfassenden didaktischen Durchorganisierung des musikalischen Materials führen. (BSW 68, 109)

3.3.2.4 Einzelne Forschungsgebiete



Die Diskussion von Forschungsergebnissen aus den Nachbardisziplinen nimmt einen breiten Raum ein. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei in den Bereichen (Musik-)Psychologie und (Musik-)Soziologie erkennbar. In der ***(Musik-)Psychologie*** stehen vor allem die Bereiche *Entwicklungspsychologie*, *Lernpsychologie* und *Rezeptionsforschung* im Mittelpunkt des Interesses. In *entwicklungspsychologischer* Hinsicht werden Impulse aus der pädagogischen Psychologie aufgegriffen. Demnach seien die Kräfte der Kinder und Jugendlichen ıin der Reihenfolge und in dem Ausmaße zur Entfaltung [zu] bringen, wie sie von Natur heranreifen„. Unter der ıEntwicklung der musikalischen Disposition im Grundschulalter„ soll ıdie

Auskundung sog. sensibler Phasen„ für bestimmte musikalische Phänomene im Bereich der Musiklehre (z.B. für Dur/Moll) verstanden werden. (MiU 65/6, 200) Insgesamt werden aber entwicklungspsychologische Aspekte überwiegend unter negativen Vorzeichen diskutiert. Kritisiert wird eine Dominanz entwicklungspsychologischer Theorien, die zur Propagierung eines musikalischen ıSchonraums künstlerisch begrenzter Materialien und Aktivitäten„ geführt habe (MuB 70/5, 216). Immer wieder wird auf die falsche bzw. fragwürdige Rezeption entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und Modelle bzw. eines entwicklungspsychologischen Stufendenkens verwiesen. In diesem Zusammenhang ist von ıüberholten Phasenlehren„, ıveralteten Begabungsbegriffen„ und einem ıatomistischen Lernverständnis„ die Rede. (NMZ 73/4, 1; BSW 70, 24; MiU 66/2, 54) Die Vorstellung von einem kindlichen ıSchonraum„ wird abgelehnt, da sie die Gefahr einer kulturellen Vernachlässigung kleiner Kinder mit sich bringe. (MJ 67/6, 7) Die Kritik gipfelt in dem Vorwurf, dass die traditionelle Entwicklungspsychologie musikalisches Lernen weitgehend ausschließe: die ıtraditionelle Entwicklungspsychologie„ und ıstarre Begabungsmodelle„ hätten zu der verbreiteten Überzeugung geführt, dass musikalisches Lernen für viele Schüler bis auf die Bereiche Musikgeschichte und Musiktheorie aussichtslos seien. Dabei sei ein ıKanondenken„ entstanden, das die Frage nach dem Schüler nicht mehr zulasse. (FME 71, 14) Der Einfluss einer ınicht mehr haltbaren Formalstufentheorie„ sei zu überwinden, zumal die ıAltersstufenargumentation fast unvermeidlich einem autoritär-repressiven Grundmuster„ folge. (MuB 73/2, 57) Diesem Denken wurde die Überzeugung gegenübergestellt, dass ıdas stoffliche Fortschreiten vom Leichten zum Schweren„ nicht direkt an den ıgeistig-seelischen Reifungsprozess„ gebunden sei. (MuB 69/5, 225) So stehe die ıharmonische Hörfähigkeit„ von Kindern eher in der Abhängigkeit von Lernvorgängen als in der Abhängigkeit von Alter und Reifung. (MuB 70/3,

131) Die traditionelle Entwicklungstheorie wird in einen Gegensatz zu modernen Lerntheorien gebracht, dabei wird festgestellt, dass das Singen oft noch im Umkreis traditioneller Entwicklungstheorien verbleibt, während das Musikhören eher zum ıExponenten lerntheoretischer Intentionen„ wird. (MuB 73/9, 474-475) Die traditionelle Zuweisung bestimmter Unterrichtsthemen an bestimmte Altersgruppen soll durch eine sogenannte ıVerfrühungsbewegung„ durchbrochen werden. Hier wird an die Diskussion um eine Vorverlegung des Schuleintrittsalters angeknüpft, da die fehlende Tätigkeitsbefriedigung der Kinder im Haushalt das Problem einer rechtzeitigen Befriedigung der kindlichen Genusslust mit sich bringe. (FME 70, 16) Allerdings wird dazu auch kritisch vermerkt, dass die pädagogischen Bemühungen bei Kleinkindern durch bestimmte Überforderungen lediglich zu Scheinerfolgen führen. Damit gerate auch die vorschulische Erziehung aus dem Gleichgewicht. Eine qualitative Überforderung sei am besten durch die ısystematische Förderung spontaner Musizierweisen„ zu vermeiden. (MJ 68/2, 17)

Lernpsychologische bzw. *lerntheoretische* Aspekte werden vorzugsweise im Zusammenhang mit Fragen der musikalischen Früherziehung angesprochen. Dabei lässt sich eine Rezeption der amerikanischen Lernpsychologie feststellen. (AfS 69, 140; MuB 69/5, 225) Konkret wird beispielsweise auf die amerikanische Intelligenzforschung verwiesen, die neue Intelligenzdefinitionen hervorgebracht habe, die die kreative Persönlichkeit umfassen. (MuB 71/5, 241) Durch Musik soll eine Förderung des allgemeinen Lernvermögens angestrebt werden. In den Blickpunkt geraten auch Motivationsprobleme im Musikunterricht. So wird vorgeschlagen, Hörbarrieren und Vermeidungstendenzen mit Hilfe früh einsetzender Ausbildungs- und Erziehungsprozesse abzubauen. (FME 73, 13) Im Rahmen einer Strukturtheorie des musikalischen Lernens wird bei-

spielsweise versucht, verschiedene Stufen des musikalischen Lernens zu definieren. So wird ein dreistufiges Lernmodell in die Diskussion eingebracht: der symbol-verbalen Fähigkeit (1. Stufe) folgt das kinästhetische Spielvermögen, die Übertragung von Symbol in Klang, auf der dritten Stufe werden Symbol und Klang zusammen erfasst. Da fast alle Lernprogramme sich auf die erste Stufe beschränken, stellt sich letztlich auch die Frage, ob die Ziele auf der zweiten und dritten Stufe allein durch einen Lehrer erreicht werden können. (MiU 66/3, 85-91) Das planmäßige Voranschreiten vom Einfachen zum Komplizierten soll sich nun nicht mehr am Objekt, sondern an der Reflexion über das Objekt orientieren. Dabei gilt es, im Unterricht Musik zu verwenden, die zum Differenzieren herausfordert. (AfS 69, 140) Diskutiert wird die Frage, ob dem orientierenden Lernen gegenüber dem exemplarischen Lernen der Vorrang einzuräumen sei. (MuB 69/5, 225) Der Lernbegriff soll durch die Verhaltenspsychologie erweitert werden. Verhaltensänderungen werden als Folge von Erfahrungen erklärt, dabei fällt dem Lehrer die Aufgabe zu, ıdie Kette von Reizen und Reaktionen durch den Wegfall mittlerer Antwortreaktionen„ zu verkürzen. (MiU 67/3, 97) Kritiker bemängeln aber auch in diesem Bereich die falsche Rezeption lernpsychologischer Erkenntnisse. So wird kritisch angefragt, ob nicht Lernsoll und Leistungsdruck die ıEntfaltung individueller Aktion und sozialkommunikativer Interaktion„ verhindern würden. Weiter wird auf die Gefahr ılinear-mechanistische[r] Formalstufen„ und einer ıatomistisch-analytischen Didaktik„ verwiesen, die zu Maßregelung und der ıErzeugung positiver Einstellungen zu diskussionslos vorgegebenen Werten„ führen könnten. (AfS 70, 136-137)

Im Bereich der *Rezeptionsforschung* wird auf ein komplexeres Wahrnehmungsverständnis hingewiesen, dementsprechend gibt es Bemühungen, die Voraussetzungen des musikalischen Hörens (MuB

69/6, 265) oder die verschiedenen musikalischen Rezeptionsweisen bzw. Komponenten der Rezeption zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden in der Musikpädagogik Fragenkataloge zur musikalischen Rezeption bei Kindern entwickelt. (MuB 69/5, 222) Musikpädagogische Untersuchungen führen zu der Unterscheidung verschiedener Rezeptionsweisen: die motorisch-reflexive Rezeption, die assoziativ-emotionale Rezeptionsweise und das passiv-stimmungshafte Musikerleben verdrängen zunehmend die aktive, beziehungserfassende, cogitative Rezeption. Damit rücken gleichzeitig die Sekundär- und Tertiärkomponenten gegenüber den Primärkomponenten in den Vordergrund. (MiU 68/7-8, 264-265) Als wichtig wird auch das Problem der Rezeptionsbarrieren erachtet, wobei zu fragen ist, ob solche Barrieren eine generelle Prädisponierung darstellen oder auf ein Versagen des Bildungssystems hinweisen. Untersucht werden müsse auch der Einfluss von Medienerfahrungen an der Entwicklung von Sing- und Hörgewohnheiten. (FME 70, 30-31) Massenmedial bedingte Hörerfahrungen hätten beispielsweise zur ıAtomisierung des Hörens„, zur ızerstreuten Rezeption„, zur ıemotionellen Verfärbung„ und damit zu einer psychischen Regression im Hören geführt. (MiU 65/10, 363; NMZ 69/5, 20) Die Grenzen zwischen Erwachsenen- und Jugenderfahrungen seien zunehmend am Verschwimmen, die Voraussetzungen für das Erfassen der musikalischen Ausdrucksqualitäten beim Hören seien bei Kindern und Jugendlichen nicht anders als bei Erwachsenen. (MiU 65/10, 364; FME 70, 41) Mit Blick auf die bei Schülern beliebte Pop-Musik wird festgestellt, dass Musik mit hohem Bekanntheitsgrad von den Hörern wenig differenziert wird. Da andererseits der Vertrautheitsgrad für das Vergnügen an Musik wichtig ist, wird für den Musikunterricht die Heranziehung von Musik mit einem mittleren Bekanntheitsgrad empfohlen. Allerdings müsse berücksichtigt werden, dass bei bewusstem Hören auch der Abnutzungsgrad von Musik steige. (NMZ 71/5, 39; BSW 70, 157-159)

Wiederholt wird in diesem Diskursbereich auf tschechoslowakische Forschungen verwiesen, die die Entwicklung der Lernfähigkeit mit der Entwicklung des akustischen Unterscheidungsvermögens koppeln. *Karel Pech* stellt in seinen Experimenten mit Ton-Wort-Anreizen eine höhere Wirksamkeit akustischer Reize gegenüber visuellen Reizen fest. So habe schließlich das Märchen vom sogenannten ıoptischen Zeitalter„ zu einer Unterschätzung des Hörerlebnisses geführt. Einseitigkeiten bei der Reizaufnahme störten zudem die komplementäre Einheit des Gehirns. (BSW 68, 51; MuB 69/4, 177-178; MuB 69/7-8, 324; MuB 70/7-8, 314)

Kritische Stimmen verweisen auf die verbreitete Unterschätzung des kindlichen Aufnahmevermögens · so sei etwa die Fähigkeit zum Hören von Harmonien bei Kindern weiter entwickelt als angenommen. Es wird zudem der Vorwurf formuliert, dass die Probleme der Hörpsychologie ausgeklammert würden. Es habe sich gezeigt, dass der Hörvorgang wissenschaftlich-methodisch nicht fixiert werden könne, damit aber würden entscheidende Fragestellungen und Probleme der Hörpsychologie ausgeklammert. (NMZ 70/1, 19) Kritik wird an einer atomistischen Psychologie geäußert, in der der menschliche Wahrnehmungsvorgang additiv und nicht als Differenzierung bzw. Gliederung eines ursprünglich ganzheitlichen Wahrnehmungsfeldes verstanden wird. (MuB 70/1, 18) Als besonderes Problem wird ıdie Verfälschung des ästhetischen Erlebens durch den Vorgang der Verbalisierung„ benannt, dabei entstehe eine ıproblematische Divergenz„ zwischen der Erlebnisqualität und dem Verbalisierungsvermögen. So gebe es die Schwierigkeit, die Vielfalt subjektiver Aussagen in wissenschaftlich verwertbare Kategoriensysteme zu transferieren. Im Hofstätterschen Polaritätsprofil wird eine erste Abhilfe gesehen. (MiU 68/9, 308; FME 69, 14-17; FME 70, 33) Ein weiteres Problem zeige sich im Umgang mit der Synästhesie, auch hier gebe es bisher

keine befriedigende Antwort. (FME 70, 31) Die Kritik erstreckt sich auch auf die mangelhafte Abgrenzung zwischen der Hörpsychologie und der Musikdidaktik. So wird zu bedenken gegeben, dass es der Musikdidaktik ıum einfache, verallgemeinerbare, kontrollierte Zugänge zum Hören„ gehe, die Komplexität von Hörerlebnissen, wie sie in der Hörpsychologie untersucht werde, dementsprechend für die Musikdidaktik nur bedingt nützlich sei. So könne es nicht die Aufgabe der Unterrichtsforschung sein, ıdas Hören unter untersuchungstechnisch einwandfreien Bedingungen zu erforschen„. (NMZ 70/2, 20)

Auch musikbezogene Verhaltensweisen werden zum Bestandteil des Diskurses. So werden Sentimentalität und inhaltsbetonte Assoziationen als äußere Merkmale eines naiven Umgangs mit Musik angeführt, der als Barriere gegenüber geistiger Anstrengung stehe. (NMZ 71/3+4, 20) Eine durch die Popmusik weit verbreitete Konsumentenhaltung wird als das Hauptproblem des Musikunterrichts, als entscheidende Kommunikationsbarriere angesehen. (MuB 73/5, 258) Den voraussetzungslosen Schüler gebe es für den Musikunterricht nicht mehr. (MuB 69/2, 62) Der permanente Musikzwang durch Dauerberieselung in einer Musikgesellschaft zeige sich in einer musikalischen Präformierung vieler Bereiche des privaten und gesellschaftlichen Lebens, es gäbe kaum noch einen Lebensbereich, der nicht musikalisch eingebettet sei. (NMZ 69/6, 9) Aus Untersuchungen des Musikpublikums resultieren Versuche, musikalische Verhaltensweisen zu klassifizieren. Unterschieden werden Verhaltensweisen, die primär von der Musik her motiviert sind (objektorientiert) und solche, die primär von in den Bedürfnissen des Konsumenten begründet sind (subjektorientiert). Bei den subjektorientierten Verhaltensweisen könne dabei noch weiter zwischen primär soziologisch und primär psychologisch motivierten Verhaltensweisen unterschieden werden. Der letzteren Kategorie werden Funktionen wie Aggressionsentla-

dung, seelischer Ausgleich, Kompensation, Entspannung oder Überwindung der Einsamkeit zugeordnet. Diese Verhaltensweisen deckten sich mit bestimmten Rezeptionskategorien (motorisch-reflexiv, assoziativ-emotional, passiv-stimmungshaft, cogitativ). In diesem Rahmen wird besonders das Phänomen der kollektiven Identifikation hervorgehoben, der mehr oder weniger unbewussten emotionalen Bindung an und Hineinversetzung eines Individuums in einen anderen Menschen, z.B. einen Star. Dieser Identifikationsvorgang könne sich auch auf eine Gruppe von Menschen (z.B. Fangemeinde) oder auf musikalische Strukturen (z.B. Musikstile) beziehen. Aus diesen sei letztendlich abzuleiten, dass jede musikpädagogische Einwirkung außermusikalische Aspekte zu beachten habe und damit im Fall des schulischen Musikunterrichts an das außermusikalisch geprägte Verhaltensrepertoire des Schülers anknüpfen müsse. (NMZ 73/6, 1+8-9)

Weiter wird die Problematik verdeckter Verhaltensänderungen angesprochen. So stehe der Lehrer bei der Lernplanung und Lernkontrolle vor dem Problem, nur beobachtbare Verhaltensveränderungen auswerten zu können. Gerade für komplexere Lernziele wie beispielsweise die Kritikfähigkeit stünden jedoch keine standardisierten Tests bereit. (BSW 70, 305) Weitere Überlegungen zu musikalischen Verhaltensweisen beziehen sich speziell auf Regressionen. Da Musik Träume vorproduziere, die mit Worten oder bildhaften Vorstellungen verknüpft seien, werde einem Modell zufolge Musik gewählt, um gegenwärtige Regressionswünsche zu befriedigen. Im Unterricht würde unter diesem Aspekt eine Diskrepanz zwischen den Regressionsbedürfnissen der Schüler und den Regressionsangeboten durch die Lehrer auftreten. Ein geistesgeschichtlichen und rationalen Konstruktionen folgender Unterricht würde dabei die Wahrscheinlichkeit regressiver Erlebnisakte reduzieren. (MiU 66/7-8, 227-

229; MiU 65/10, 363) Mit Blick auf diese Untersuchungsergebnisse werden der Kunsterziehung prophylaktische Funktionen zugesprochen. Es werden vier wichtige Bedürfnisse von Heranwachsenden aufgelistet, deren Befriedigung die Kunsterziehung durch Förderung entsprechender Fähigkeiten zu erfüllen habe. Bezüglich dieser Zielsetzung müsse allerdings festgestellt werden, dass die psychohygienische Funktion von Kunst bisher in der Pädagogik keine große Rolle gespielt habe. Im Banne von Rationalismus und Rationalisierung als wesentlichen Prinzipien werde den Ausgleichserscheinungen bei Jugendlichen wenig Beachtung geschenkt. Es sei wichtig, das kritische Denken als leitender Funktion von Rationalität durch produktives Handeln, Fühlen und Werten zu ergänzen. (AfS 71/72, 78-94) Vertrautheitsgrade von Musik werden untersucht, psychologisch motivierende Verhaltensweisen werden beschrieben. Experimentelle Arbeiten sollen psychologische Erkenntnisse in die Praxis umsetzen, so werden etwa Erkenntnisse des Behaviorismus (Konditionierung, Reiz-Reaktions-Modell) in Versuchen zum programmierten Unterricht angewendet. Programmierter (Musik-)Unterricht sei allerdings nur für kleinere Teilbereiche möglich, etwa für Notenlehrgänge, Höreinweisungen oder Hausaufgaben. Er biete sich zudem bei anhaltendem Fachlehrermangel an, dennoch sei letztlich ein steter Wechsel zwischen dem Alleinlernen und dem ıMitlernen„ (in der Gruppe) erforderlich. (BSW 70, 120-124) In diesem Zusammenhang wird auf das Phänomen von Gruppenurteilen hingewiesen, die den Charakter von typologischen Hypothesen aufweisen. Mit steigender emotionaler Bindung an eine Gruppe wachse auch die Bestimmtheit des Urteils. Sozialisation als Anpassung an ein System von Stereotypen könne nicht vermieden werden, die direkt intendierten musikpädagogischen Bemühungen hätten gegenüber der Sozialisation ein deutlich geringeres Gewicht. Mit Beginn der Sekundarstufe I sei eine charakteristische Verfestigung der Musikurteile feststellbar, die Fol-

gen der Sozialisation seien letztlich nicht vermeidbar. Durch die frühe Verfestigung im musikalischen Freizeitverhalten würde Kreativität verhindert. Doch auch der Musikunterricht vermittele seinerseits Stereotypen und Bewertungsklischees. In Vermeidung dieser Problematik müsse versucht werden, Unterrichtswege zu finden, die die gruppennormierte Einstellung des Lehrers möglichst weit in den Hintergrund stelle. Damit könne auch leichter ein Weg zu eigenständigen Urteilen der Schüler, zum Abbau stereotyper Wertungen und zur Resistenz gegenüber Manipulation gefunden werden. (AfS 70, 126-134; NMZ 72/5, 24)

Im Zusammenhang mit psychologischen Fragestellungen gerät auch der Musikbegriff in die Diskussion. Dem Helmholtzschen Versuch, eine Lehre von Gehörsempfindungen auf quasi experimenteller naturwissenschaftlicher Basis zu begründen, wird eine klare Absage erteilt. Es sei nicht möglich, auf musikpsychologischer Grundlage eine allgemeingültige Lehre über das Wesen der Musik zu entwickeln. (BSW 70, 64-65) Als Alternative bietet sich ein psychologischer Musikbegriff nach *Moog* an, der im Bereich der pädagogischen Musiktherapie herangezogen wird. Musik kann dabei nur als ıInhalt des Musik-Erlebens„ definiert werden und existiert daher nur in der Innenwelt jedes einzelnen Menschen. Dafür sei ein Erklingen der Musik notwendig, da nur so ein prozesshaftes Erleben im Sinne eines Werdens und Vergehens möglich sei. (AfS 73, 116-117)

Die Bereiche ***Philosophie*** und ***Therapie*** sind nur sehr schwach im Diskurs vertreten. Verbindungen des musikpädagogischen Diskurses lassen sich in den Bereichen der Kulturphilosophie und der pädagogischen Anthropologie verzeichnen. So wird die kulturphilosophische Feststellung aufgegriffen, dass das ıwechselseitige Gestaltungsverhältnis von Mensch und Kultur als ein Verhältnis zweier

gleichberechtigter Partner„ anzusehen sei. In der pädagogischen Anthropologie wird eine Ergänzung der allgemeinen Didaktik gesehen. Während die allgemeine Didaktik nach dem Bildungssinn der Fächer frage, stelle die pädagogische Anthropologie die Situation des Schülers in den Vordergrund: ıWie muss der Mensch beschaffen sein, damit er Musik aufnehmen kann?„ Die anzustrebende Vermittlung des Gehaltes der Musik führe zu dem Problem einer Distanz zwischen gedeuteter und erklingender Musik, die hermeneutisch nicht überbrückbar sei. (MiU 67, 94-96)

Die Feststellung, ıdass etwa 25 Prozent aller Schüler [...] aufgrund nicht verarbeiteten Wissens, ständiger Reizüberflutung und sonstiger Umwelteinflüsse störungsanfällig„ seien, hat die musikpädagogische Forschung bewogen, ihren Blick auf den heilpädagogischen Bereich zu lenken. (MiU 66, 56) In einen solchen Zusammenhang kann die pädagogische Arbeit mit dem Orff-Schulwerk gebracht werden. Hier wird die Arbeit mit Behinderten nicht mehr mit dem Begriff der ıBildungsunfähigkeit„ etikettiert, sondern vielmehr unter der Formel einer ıpraktisch-musikalischen Bildbarkeit„ durchgeführt. Unter einem auf die Möglichkeiten der zu bildenden Person abzielenden ıanthropozentrischen Bildungsbegriff„ wird nicht die Einführung in eine bestimmte Musikkultur, die Teilnahme am Musikleben oder die Vermittlung spezieller Kulturtechniken angestrebt, sondern die Entwicklung einer elementar-musikalischen Kreativität in besonderer Verbindung mit Körperbewegungen. (MuB 72/9, 418-421) Im musikpädagogischen Diskurs lassen sich erste Versuche feststellen, den Forschungs- und Diskussionsstand der *Musiktherapie* aufzuarbeiten. Als Spezialgebiet der Psychotherapie wird die Musiktherapie in drei Hauptrichtungen unterteilt. So werden der psychosomatische, der tiefenpsychologische und der sozialpsychologische Ansatz unterschieden. Als problematisch habe sich dabei

erwiesen, dass das Musikerleben bisher ungenügend erforscht worden sei, dass dementsprechend musikalische Wirkungen schlecht vorhergesagt werden könnten und die praktische Methodik noch nicht genügend entwickelt sei. (MuB 72/9, 401-406) Erste Überlegungen zur Musikpädagogik in der Sonderschule bemühen sich um eine Begriffsabgrenzung zwischen Heilpädagogik und Sonderpädagogik. Während heilpädagogische Vorstellungen von einer Gesundung des Patienten (ggf. auch durch Musik) ausgehen und innerhalb musiktherapeutischer Bemühungen die Musik lediglich als Mittel, aber nicht als Ziel ansehen, sieht man aus sonderpädagogischer Perspektive im behinderten Schüler eine anthropologische Sonderform, die zu verändern, entwickeln und zu bessern ist, quasi eine Erziehung unter erschwerten Bedingungen. Das Konzept einer ıpädagogischen Musiktherapie„ bemüht sich in deutlicher Distanz zu früheren musischen Konzepten um eine vorsichtige Verbindung beider Ansätze. Unter der Formel ıUnterricht in Musik bei Behinderten„ sollen Ziele und Inhalte aus der allgemeinen Musikpädagogik auf ihre Übertragbarkeit für spezielle Behindertengruppen überprüft werden. (AfS 73, 113-119)

Der Bereich der ***musikalischen Früherziehung*** wird ausführlicher diskutiert. Hier werden erhebliche Theoriedefizite festgestellt. Von einer eigenständigen Forschung könne in diesem Bereich noch nicht gesprochen werden, sodass die Gefahr einer Überforderung der Musikpädagogik bestehe. (AfS 73, 128; FME 70, 15) Die Jugend- und Kindheitsforschung sollte unter musikpädagogische Vorzeichen gestellt werden, von besonderem Interesse seien Untersuchungen zur kindlichen Ausdruckswelt. In diesem Zusammenhang wird ein neues Verständnis der frühkindlichen Ausdruckswelt und seines Wahrnehmungs-, Auffassungs- und Ausdrucksvermögens festgestellt. Bis zu einem Alter von 7 Jahren sei der Klang der primä-

re Erlebnis- und Handlungsbereich. Experimentelle und produktive Handlungen in diesem Bereich könnten das autonome Verhalten des Kindes fördern, eine falsch verstandene Vorstellung von Anschaulichkeit bedeute eine simplifizierende Unterforderung. Einer Unterforderung im Vorschulalter und auf der Unterstufe der allgemeinbildenden Schulen müsse etwa durch die gleichzeitige Förderung des melodischen und des harmonischen Hörens vermieden werden. Der Unterrichtsstoff dürfe nicht additiv aufgebaut werden, vielmehr sei eine Differenzierung und Aufgliederung des ursprünglich undifferenzierten Wahrnehmungsfeldes anzustreben. (MuB 70/1, 17-18; MiU 65/3, 85-86) Erkenntnisse über die musikalische Rezeption bei Kindern und Jugendlichen werden in der Forderung nach einer möglichst frühen und naiven Konfrontation mit verschiedenster Musik zur Vermeidung musikalischer Hörgewohnheiten umgesetzt. Die frühzeitige Erziehung zu einem differenzierenden Hören habe einen sozialhygienischen Aspekt. (MuB 69/5, 221) Bildungsinhalte der Früherziehung sollen also verstärkt unter funktions- und nicht unter sachimmanenten Aspekten ausgewählt werden. Dementsprechend seien Unterrichtsinhalte daraufhin zu überprüfen, ob sie eine möglichst gute Chance zur Entfaltung psychischer Funktionen bieten. (FME 70, 17) Mit Blick auf die Lernpsychologie wird die charakteristische Kurzlebigkeit der Motivation bei Kleinkindern hervorgehoben, eine sichere Motivationsbasis könnten der Bewegungsdrang und das Ich-Durchsetzungsbedürfnis bieten. (FME 70, 18) Kritiker warnen jedoch vor einer gefährlichen Reizüberflutung im Kleinkindalter (FME 70, 17) und vor zweifelhaften Erfolgen durch Überforderungen in der Frühphase. Die Gefahren im Zusammenhang mit der sogenannten Verfrühungsbewegung könnten nur durch eine systematische Förderung spontaner Musizierweisen und durch die rechtzeitige Befriedigung kindlicher Genusslust ausgeschlossen werden. (MJ 68/2, 17; FME 70, 16)

Die institutionalisierte musikalische Früherziehung steht im Spannungsfeld zwischen einer selektiven (elitären) Frühförderung und einer allgemeinen Integration in den Kindergärten. Es kommen aber auch Stimmen zu Wort, die in der musikalischen Früherziehung nur eine Ergänzung der Familienerziehung sehen, da das frühe musikalische Anregungsmilieu im Elternhaus unersetzbar sei. (MJ 68/1, 12) Mit Sorge wird der nahtlose Übergang zur Schule angesprochen, da die besonders musikalisch geförderten Kinder auf eine desolate musikpädagogische Situation in der Grundschuldidaktik treffen würden. (AfS 73, 125-126+138)

Ein wesentlicher Diskussionsschwerpunkt neben der (Musik-)Psychologie liegt zweifellos in der ***(Musik-)Soziologie***. Musik wird als soziale Tatsache verstanden, dabei sind allerdings unterschiedliche Ansätze erkennbar. So wird einerseits das Kunstwerk als dreifach gesellschaftlich vermittelt dargestellt, während andererseits nur das Musikerlebnis als Ausgangspunkt für die Musiksoziologie angesehen wird. (MuB 72/2, 58+66) Der sozialpädagogische Ansatz verfolge nicht in erster Linie die Förderung kognitiver Fähigkeiten, sondern die Problematisierung und Aktivierung gesellschaftlich vermittelter Haltungen und Einstellungen. (AfS 73, 111) Die Tatsache, dass Kunst und Kunstverständnis immer sozial vermittelt sind, bedeute eine Einengung des Raumes für Spontaneität, Phantasie und Individualität. (BSW 70, 101-102) Bei einer Auflistung musikpädagogisch relevanter Sozialfelder könne festgehalten werden, dass fast alle Lebensbereiche musikalisch eingebettet sind. In verschiedenen Zwangssituationen sei der Mensch der Musik ausgesetzt. Der Konsumartikel Musik sei mittlerweile wichtiger als das Bildungsgut Musik. (AfS 69, 6-8; FME 70, 3) Musik als ısoziale Tatsache„ könne durch die Hervorhebung der Funktionalität von Musik beschrieben

werden. Die funktionalen Aspekte von Musik seien allerdings variabel, so erschwerten etwa Individualisierungstendenzen einen kalkulierbaren Umgang mit bestimmten Funktionen von Musik. (FME 73, 5-6) Da die gesellschaftlichen Funktionen und die sozioökonomischen Bedingungen von Musik nur interdisziplinär erklärbar seien, könne das multisensorische Musikerlebnis Jugendlicher nur in einem interdisziplinären Musikunterricht sinnvoll aufgegriffen werden. Dabei müsse vor allem der Diskrepanz zwischen akustischer Realität (Klangstruktur) und der auditiven Wirklichkeit (Hörbefund) Rechnung getragen werden. Das Phänomen der Attribution, die Zuordnung von Verhaltensweisen eines Senders zu Eigenschaften einer Botschaft, sei im Rahmen des Musikunterrichts durchschaubar zu machen, zumal für viele Konsumenten die Attribution wichtiger geworden sei als die erklingende Musik. (BSW 72, 128-137) Ein musiksoziologisch orientierter Musikunterricht müsse einen Beitrag zur Befreiung und Demokratisierung der Gesellschaft leisten, etwa durch die Durchbrechung einer ıpädagogischen Gehorsamskultur„, eine Aufhebung von Lernverboten oder den Aufbau eines ıtotalen Ideologieverdachts„. Nur die Aufhebung des Musikzwangs als Konsumzwang könne den ıglücklichen Sklaven„ verhindern und eine ırelativ autonome Urteils-, Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit„ gewährleisten. (AfS 69, 14-19) Die Reduktion musikalischer Erscheinungen auf gesellschaftliche Ursachen wird allerdings als ausgesprochen schwierig angesehen, eine sich auch politisch verstehende musikpädagogische Tätigkeit stehe hier vor einem Dilemma. (MuB 72/6, 293) Kritiker stellen fest, dass die ıtotale Politisierung der Kunst„ zu einer ıästhetischen Stagnation und Primitivierung„ geführt habe. (BSW 70, 103) Dazu passt die Feststellung, dass der politisch-emanzipatorische Musikunterricht kaum noch eine Auseinandersetzung mit der Musik selbst zulasse. Das ıUnbehagen an Kultur„ könne aber nur ıan Kultur selbst„ gemessen werden. (AfS 71/72, 75-77)

Die Erfassung sozio-musikalischer Verhaltensweisen durch die Musikpädagogik wurde schon früh als ırealistische Wende„ verstanden, mit deren Hilfe Ressentiments und zählebige ideologische Versatzstücke abgebaut werden sollten. (MiU 65/7-8, 223) Die Hinwendung von der Ideologie zur Erziehungswirklichkeit provozierte die Frage, welche Prägekraft Schule, Familie, Kirche und Jugendpflege noch zuzusprechen sei. (MiU 66/2, 46) Die Aufarbeitung dieses empirischen Forschungsrückstandes führte unter anderem zu der Erkenntnis, dass der Musikunterrichtende mit zum Teil widersprüchlichen Rahmenbedingungen rechnen müsse. So ließen sich einerseits Individualisierungstendenzen feststellen, andererseits diene die Musik der kollektiven Identifikation. Die charakteristische Verfestigung musikalischer Präferenzen durch Sozialisation erfasst die Untersuchung von Vorurteilen und Gruppenurteilen durch gruppendynamische Prozesse. Gesellschaftlich vermittelte Einstellungen zur Musik verdeutlichten sich in soziologisch motivierten musikalischen Verhaltensweisen. In diesem Zusammenhang wird auch festgestellt, dass der schulische Musikunterricht seine Bedeutung für die musikalische Sozialisation stark eingebüßt habe, der Verlust des musikalischen Vermittlungsmonopols der Schule sei eine Tatsache. (NMZ 73/2, 22; AfS 71/72, 113) Die ästhetische Jugendforschung beschreibt und definiert mit Hilfe einer Unterteilung der Gesamtkultur in Teil- bzw. Subkulturen spezielle Jugendkulturen. Jugendliche Teilkulturen unterschieden sich durch Haltungen, Sitten, Werte und Normen von der übrigen Gesellschaft. (NMZ 69/1, 17) Die Bedeutung der schichtenspezifischen Jugendkulturen sei durch die Verlängerung der Jugendphase, die Zunahme altershomogener Peergroups und die damit einhergehende zunehmende Isolierung der Jugendlichen als gesellschaftlicher Gruppe angewachsen, nicht zuletzt auch durch die Kommerzialisierung dieses Phänomens. Das oppositionel-

le Verhalten der Jugendkulturen zwinge letztlich die Gesellschaft zu einer Überprüfung des eigenen Wertesystems und habe auch Konsequenzen für den Musikunterricht. Der Jugendliche dürfe weder in einem Anpassungsverhalten noch in einem eskapistischen Verhalten unterstützt werden. Unter dem Bildungsziel einer permanenten konstruktiven Kulturkritik müsse die Stoffauswahl im Musikunterricht mit Blick auf teilkulturelle Musikstile noch aktualitätsbezogener werden, dürfe dabei aber nicht zu einer Vernachlässigung der Gesamtkultur führen. (AfS 69, 21-58) Die unbegrenzte Verfügbarkeit von Musik habe zu einem massenhaften Zuwachs an ungeordneten und unaufgearbeiteten Musikerfahrungen geführt, die nicht länger durch antizivilisatorische Modelle aus dem Musikunterricht verdrängt werden dürften. Ein ıaufsammelnder„ Unterricht könne sich dabei die zunehmende Fähigkeit der Jugendlichen nutzbar machen, sich schnell auf wechselnde Stil-, Kultur- und Funktionsmomente einzustellen. (MiU 68/6, 201-204) Diese Ansätze erfassen auch Untersuchungen des Musikpublikums. In diesem Zusammenhang wird ein Einschüchterungsprozess des Publikums festgestellt. Elitäres Denken habe zu einer völlig unangemessenen Polemik gegen das heutige Musikpublikum geführt. Die Vorstellung einer ıautonomen Musik„ müsse abgelehnt werden, da Musik immer gesellschaftlich, also mit dem Massengeschmack und den sozialen Verhaltensnormen, verbunden sei. Die Beziehungen zwischen Musik und Hörern seien stets wechselseitig und könnten daher nicht auf den Anspruch der Musik reduziert werden. Das Hören radikal neuer Musik habe immer regressive Züge gehabt, eine Unterscheidung von ırichtigem„ und ıfalschem„ Hören sei unangebracht, maßgeblich sei vielmehr das Gefühl subjektiver Befriedigung. Im Sinne einer demokratischen Kunstanschauung müsse akzeptiert werden, dass das Hören von Musik Privatsache sei. (MuB 70/3, 105-108) Vorurteile in den Einstellungen zu bestimmter Musik können ebenfalls soziologisch gedeutet werden. So führe

beispielsweise im Bereich der musikalischen Avantgarde das soziale Prestige von Kunst sowohl bei den Komponisten wie auch bei den Hörern zu bewusster Abgrenzung. Während Komponisten zur Steigerung ihres Prestiges bewusst unverständlich schrieben, diente andererseits auch die bewusste Hinwendung zu historischen Musikstilen und Werten einer Abgrenzung (auch gegenüber anderen Musikhörern). (MuB 72/2, 71-72)

Von der historischen wie auch der systematischen ***Musikwissenschaft*** erhofft sich die Musikpädagogik Beiträge zu einer Reihe von Forschungsgebieten und Problemen. So erwartet man beispielsweise die Entwicklung ıeiner wissenschaftlichen Methode der Struktur- und Funktionsanalyse des musikalischen Kunstwerkes als Voraussetzung für eine Werkinterpretation in der Schule„, besonders für den Bereich der Neuen Musik. Ein zu erstellendes Handwörterbuch sollte eine didaktisch brauchbare Terminologie zur Verfügung stellen, ästhetische Studien könnten ıgemeinsame Stilkategorien in den verschiedenen Künsten„ erarbeiten. (MiU 66/2, 56) Neben diesen Hoffnungen lässt sich aber eine starke Kritik an der traditionellen historischen Musikwissenschaft feststellen. Aber auch die Musikethnologie gerät wegen ihrer veralteten Evolutions- und Fortschrittstheorien in Bedrängnis. (MuB 70/3, 106-107) In der historischen Musikwissenschaft wird ein fehlendes allgemein-verbindliches und stichhaltiges Analysesystem für Musik beklagt. Fehlende Objektivierung und Nachweisbarkeit würden jedoch dazu führen, dass die Musikpädagogik sich nicht vom spekulativen und ideologischen Denken befreien könne. (NMZ 69/3, 18; FME 69, 67) Auch in der musikalischen Urteilsbildung werden Defizite gesehen. So sei die Diskrepanz zwischen der Simplizität der musikalischen Bezeichnung und der Mannigfaltigkeit des Bezeichneten problematisch, die auf akustischen Kriterien beruhende Beschreibung musikalischer Reize

stehe häufig im Widerspruch zu spontanen Sinneseindrücken. (FME 69, 12) Erste Lösungsansätze sah man in einer Übertragung von statistischen Verfahren der Textanalyse auf die Musik. Statistische Musikanalyse als Teilgebiet der Kommunikationsforschung sollte der ıHerstellung optimaler Kommunikationsbedingungen im System Lehrer · Medium · Schüler„ dienen. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, ob eine musikalische Botschaft unter den Vorzeichen der Informationstheorie messbar sei, und ob werk- und autorspezifische Eigentümlichkeiten statistisch erfassbar seien. (FME 69, 22-25) Unter dem Leitbild einer empirischen Ästhetik solle auch der Musikunterricht nur noch das lehren, was direkt erfahrbar und damit empirisch nachweisbar und überprüfbar ist. Zugleich solle die nachlassende Bedeutung der Verbalisierungsprozesse zur Überwindung von Sprachbarrieren beitragen. Gegenmeinungen weisen jedoch darauf hin, dass statistische Verfahren bestenfalls hilfswissenschaftliche Funktionen haben könnten. Zudem werden starke Zweifel an der Objektivität und Wertneutralität dieses Ansatzes geäußert. (FME 70, 44-55) Die Kritik an der historischen Musikwissenschaft mündete in ein Plädoyer für eine neue Musiktheorie. Ansatzpunkt war die Feststellung, dass keine allgemeinverbindliche Musiktheorie mehr existiere und es dementsprechend auch keine einheitliche Handwerkslehre mehr geben könne. (MJ 65/3, 7) Wichtig sei es, die Isolation der wissenschaftlichen Musikreflexion von der Entwicklung der aktuellen Musik zu überwinden. Propagiert wurde die Abkehr von abstrakten, intellektualistischen Einzelbestimmungen mit synthetischen Formkonstruktionen zugunsten einer Orientierung am tatsächlich Hörbaren und nicht am schriftlich Fixierten. Die verschiedenen Elementarlehren seien durch eine Theorie musikalischer Formverläufe und einer Theorie der Schalleigenschaften zu ersetzen. Die damit vollzogene Trennung von kulturhistorischen und hermeneutischen Traditionen sollte einer Bevorzugung von Primärkom-

ponenten zugute kommen, die Analyse von Kunstwerken sollte durch eine Analyse von Kommunikationsprozessen ersetzt werden. (FME 71, 9-12; MuB 71/3, 115+119; BSW 70, 280)

Mit diesen Angriffspunkten stand auch der traditionelle Werkbegriff zur Disposition. Musik könne nicht mehr mit den Kategorien des 18. und 19. Jahrhunderts gemessen werden. Die Vorstellung, dass Musikverständnis auf der Kenntnis grammatischer Regeln beruhe, habe sich als Vorurteil mit psychologisch katastrophalen Folgen erwiesen. (BSW 68, 54-57) Der traditionelle Kunstbegriff unterwerfe sowohl den Urheber wie den Empfänger dem Geniebegriff, was die Gefahr mit sich bringe, dass Kunst im Sinne eines statischen Begabungsverständnisses als etwas nicht Erlernbares verstanden werde. (MuB 70/7-8, 306-307) Diesen Überlegungen stehen aber auch solche entgegen, die davon ausgehen, dass das aktuelle Kunstwerk nicht mehr unmittelbar wirksam sei, sondern zunächst analytisch erschlossen werden müsse. Allen anti-intellektualistischen Forderungen sei demnach entgegenzutreten. (MiU 66/10, 309) Den Herausforderungen durch die Neue Musik sei eher durch den Versuch zu begegnen, den musikalischen Werkbegriff der verschiedenen Jahrhunderte miteinander zu verbinden. Mit Hilfe eines Kriterienkatalogs sollten der funktionale Werkbegriff des 18. Jahrhunderts, der autonome Werkbegriff des 19. Jahrhunderts und der kritische Werkbegriff des 20. Jahrhunderts gemeinsam erfasst werden. In Abwehr einer Aushöhlung des Werkbegriffs durch offene Formen, prozessbetonte Aktionen oder eines stärkeren produktiven Engagements der Interpreten sollten auch Werke für den Werkbegriff gewonnen werden, die zwar dem Werktypus nicht zuzuordnen seien, aber durch ihre ımediale Fixierung„ Werkcharakter angenommen hätten. Die gegen den Werkbegriff gerichtete Demokratisierung der Musikkultur wurde

in diesem Zusammenhang als elitär kritisiert, da sie den an der Gestaltung nicht teilnehmenden Hörer ignoriere. (MuB 73/2, 49-52)

Der Diskurs im Bereich der ***Musikästhetik*** gleicht dem der Musikwissenschaft. Die Dominanz der formalästhetischen Betrachtung von Musik wird kritisiert, da sie zu einer Ablehnung aller außermusikalischen Zwecke der Musik geführt habe. Musik könne demnach keinen sittlichen Inhalt haben und keinen sittlichen Zweck verfolgen. (FME 69, 3-5) Eine ıTheorie des musikalischen Meinens„ soll die Kontroverse zwischen formaler und inhaltlicher Ästhetik beenden. Das Musikverstehen sei auf drei verschiedenen Ebenen möglich: auf der Ebene der Semantik, auf der Ebene von durch Parameter ausgeformten Strukturen, und auf der Ebene persönlicher, lokaler oder geschichtlicher musikalischer Figuren. Die Kombination von Bedeutung, Struktur und Figur mache ein mehrschichtiges Meinen möglich, wobei in einer Komposition nicht jede Schicht kontinuierlich vorhanden sein müsse. Ein wesentliches Problem musikalischer Hermeneutik sei darin zu sehen, dass Bedeutungen und Figuren in der Musik sich sehr viel schneller als in der Sprache wandelten, sodass die Vorstellung eines adäquaten Verstehens historischer Musikwerke als naiv bezeichnet werden müsse. (MuB 72/11, 502-507) Ein erweiterter Ästhetikbegriff soll zu einer ıWissenschaft der sinnlichen Wahrnehmung„ führen. (MuB 71/3, 119) In diesem Zusammenhang wird die Problematik avantgardistischer Kunstmusik angesprochen. Es wird eine Verselbständigung des Komponierens gegenüber praktischen Gesichtspunkten des Hörens und damit von den Gesetzen menschlicher Merkfähigkeit festgestellt. Da alte strukturelle Orientierungsmittel versagen, schafft der Hörer durch Hilfsvorstellungen eine zweite ästhetische Wirklichkeit. In diesem Zusammenhang müsse davon ausgegangen werden, dass eine Übereinstimmung von hörimmanenter und hörtranszendenter Form sich nur im Ausnahmefall

ergebe. Dementsprechend müsse man sich von der Vorstellung der Authentizität freimachen, demzufolge adäquates Hören als Erkenntnisakt sich möglichst dem abstrakt-objektiven Gegenstand anzunähern habe. Diese Vorstellungen aus der Musikwissenschaft hätten zu einem entfremdeten Hören geführt, ein Ganzheitsbegriff habe zum Nachvollzug vorgegebener Schemata und Verlaufsrichtungen gezwungen. Der Autonomie der Komposition müsse nun eine emanzipatorische Autonomie des Musikhörens folgen. Die Imagination sei als Basis eines aktiven, formschöpferischen Hörens anzusehen, hier bleibe auch Platz für Amorphes und Fragmentarisches. (MuB 70/9, 357-366) Unter der herausfordernden Fragestellung, ob Aufklärung über Manipulation nicht wichtiger sei als eine Erziehung zum Kunstverständnis, wird die These aufgestellt, dass nicht mehr die Kunst selbst die maßgebliche Bezugsdisziplin sei, sondern eine kritische Ästhetik, die ıihrerseits die Einsichten der Ökonomie, der kritischen Sozialforschung und Politikwissenschaft verarbeitet„. Neben der kritischen Funktion von Kunst müsse auch die utopische und die hedonistische Funktion von Kunst zur Befreiung des Menschen eingesetzt werden. (MuB 72/11, 515-517) Allen neuen ästhetischen Definitionsversuchen zum Trotz wird in der Diskussion aber auch die nachlassende Hoffnung deutlich, ein allgemeingültiges Kategoriensystem der Musik zu finden. (MuB 70/7-8, 308-309)

Aus den Bereichen ***Pädagogik*** bzw. ***Erziehungswissenschaften*** wird die Frage aufgegriffen, wie die Didaktik als eigenständige Wissenschaft neben der Pädagogik zu konstituieren ist. (FME 69, 1) Auch das Verhältnis von allgemeiner und fachspezifischer Didaktik wird problematisiert, dabei wächst das Bewusstsein dafür, dass zwischen der Musikpädagogik und den Erziehungswissenschaften ein Bindeglied fehlt. (MiU 65/5, 157) Eine einfache Systemübertragung aus der allgemeinen Didaktik sei nicht denkbar, eine eigenständige

Musikdidaktik sei zu entwickeln. (MiU 66/2, 53; FME 69, 7) Das Aufgreifen einzelner erziehungswissenschaftlicher Impulse zeigt sich etwa in der Forderung, von den bisher praktizierten Unterrichtslehren einen Weg zu einer Didaktik des Unterrichtens zu finden. Eine allgemeine Unterrichtslehre im Sinne eines Systems von Unterrichtsverfahren könne nicht mehr akzeptiert werden, gegenüber vorgefassten Bildungszielen und -konzeptionen müsse die Eigenständigkeit der Sache betont werden. (FME 69, 7-8) Ein wichtiger Diskussionspunkt, der aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften übernommen wurde, ist die Evaluation. Sie soll über die bisherige Begabungsmessung zur Erstellung von Erfolgsprognosen hinausreichen und sich stärker auf den Erfolg der Unterrichtsarbeit beziehen. Hier zeigt sich eine Verbindung zu den Forderungen nach operational quantifizierbaren Unterrichtszielen und zu amerikanischen Testverfahren, die sich auch in geplanten Forschungskooperationen mit entsprechenden amerikanischen Institutionen niederschlägt. (BSW 70, 198-208)

Einen weiteren Schwerpunkt im Diskursbereich ıWissenschaftsorientierung„ stellt die Debatte um die ***Curriculumforschung*** dar. Es stellt sich die Frage, ob die Curriculumarbeit dem Fach Musik die lange ersehnte Ordnung bringen könne. (FME 69, 3) In der Curriculumforschung sah man auch eine Möglichkeit, der musikpädagogischen Forschung neue Impulse zu geben. Die Basis für ein neues Curriculum solle durch eine Kombination von Lehrplan-, Begabungs- und Unterrichtsforschung geschaffen werden. (NMZ 71/1, 19) Mit Hilfe einer Theorie des Lehrplans solle der didaktische Stellenwert der Funktionsfelder des Musikunterrichts ermittelt werden. Zugleich gelte es, Lerninhalte durch exemplarische Auswahl zu verdichten. (MiU 66/2, 53-54) Eine Lehrplanforschung wird mit Hilfe inhaltsanalytischer, statistischer, ideologiekritischer oder stilkritischer Verfahren angestrebt. (MuB 70/1, 20-21) Die hermeneutische Richtlinienanaly-

se müsse durch eine quantitative Richtlinienanalyse ergänzt werden. Dies sei denkbar durch eine Auszählung von Seiten, Absätzen, Spalten, Zeilen, Wörtern, Wortkombinationen oder Verhaltensweisen. (FME 69, 52-53) Neben den Lehrplänen und Richtlinien müsse auch die große Menge an Praktikerliteratur aufgearbeitet werden. (MiU 66/2, 54) Auch für eine wissenschaftliche Lehrbuchkritik wurde die Entwicklung und Offenlegung von Kriterien bzw. Aufgaben vorgeschlagen. Die Lehrbuchkritik müsse etwa die Übereinstimmung mit einer curricularen Theorie herausarbeiten oder eine mögliche ideologische Befangenheit offen legen. (MuB 73/9, 480-481)

Die Lehrplanforschung und Richtlinienanalyse zielte letztlich auf eine Curriculumrevision. Für eine solche Revision von Bildungsinhalten und -zielen fehle es noch an einem wirksamen Instrumentarium. Eine Reform von den Inhalten her sei zurzeit noch schwach entwickelt, da aufgrund fehlender Grundkenntnisse eine Erstellung langfristig gültiger Lehrpläne noch nicht möglich sei. Durch die Bildung von musikpädagogischen Forschungszentren müsse eine langfristige Lehrplanforschung aufgebaut werden, wobei sich die Forschungszentren als zentralen Sammelpunkten aus örtlichen Forschungsteams zusammensetzen müssten, an denen Schulmusiker beteiligt sind. Dabei wird als Verfahrensmodell eine Analyse der Determinanten vorgeschlagen, an die sich eine Übersetzung der gewonnenen Erkenntnisse in Anforderungen an das Curriculum und schließlich eine Formulierung dieser Anforderungen als Unterrichtsziele anschließen müssten. (MiU 66/2, 47; MuB 70/2, 55-56) In diesem Zusammenhang werden auch die Operationalisierung von Lernzielen und der programmierte Unterricht angesprochen. Ausdrücklich wird aber auch auf die Grenzen dieses Verfahrens hingewiesen, in dem nachgefragt wird, welches musikalische Lehrgut sich dafür eigne. (MuB 73/6, 288) Ein programmierter Musikunterricht

eigne sich letztlich am besten in einer Funktion als gezielter Nachhilfeunterricht. (MiU 66/3, 94) Gehe man von drei Stufen des musikalischen Lernens aus (1. symbol-verbale Fähigkeiten, 2. kinästhetisches Spielvermögen, 3. Fähigkeit, Symbole und Klang zusammen zu erfassen), so müsse festgestellt werden, dass die musikbezogenen Lernprogramme sich nur auf der ersten Stufe bewegen würden. Die Vorteile eines lernzeitdifferenzierten Selbstunterrichts müssten relativiert werden, da es offensichtlich Lernziele gäbe, die nur durch einen Lehrer erreicht werden könnten. (MiU 66/3, 85-91) Zur Diskussion steht auch eine Differenzierung zwischen einer Laien- und einer Berufsbildung.

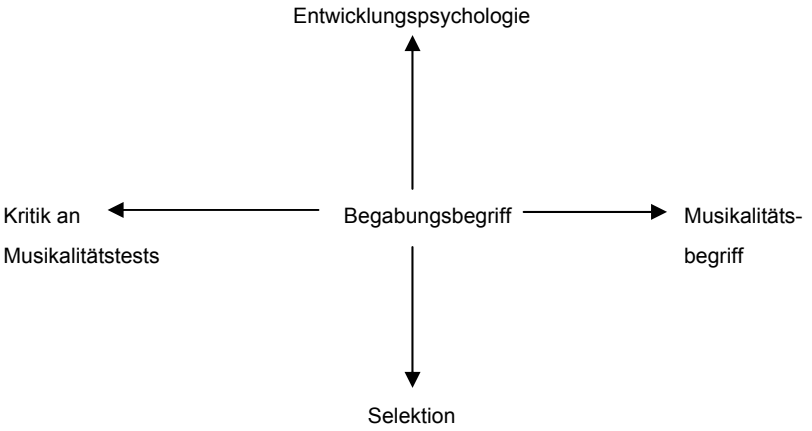
Die Curriculumforschung und -entwicklung musste sich allerdings auch erheblicher Kritik stellen. So wurden kritisch ein allzu schneller Wechsel der Curriculumstrategien und ein fast naiver Wissenschaftsglaube festgestellt. Das Dilemma zwischen obersten Lernzielen und praktikablen Entscheidungskriterien mache deutlich, dass das Vermittlungsproblem zwischen Theorie und Praxis nicht befriedigend gelöst worden sei. Lernzieltaxonomien könnten Entscheidungsprozesse nicht ersetzen, die ein Lehrer aber nur dann sinnvoll treffen könne, wenn er über angemessene Alternativen verfüge. Kritiker der Curriculumforschung konzentrieren sich auf das Missverhältnis zwischen dem Anspruch und dem Forschungsaufwand einerseits und den wenig überzeugenden Ergebnissen andererseits. (AfS 70, 112-121; MuB 73/6, 288)

Die neue Allgegenwärtigkeit und unbegrenzte Verfügbarkeit von Musik erfordert nach Meinung vieler Musikpädagogen neue Ansätze einer ***Medienpädagogik***. In der Diskussion werden dabei die positiven und die negativen Auswirkungen der ıtechnischen Mittler„ gegenübergestellt, dabei werden vor allem die Effekte einer Koppelung

von Bild und Ton problematisiert. Durch sie verliere die Musik ihre Mehrdeutigkeit und der feste Verbund von Objekt · Sprache · Bild lasse das ursprüngliche Musikinteresse erlahmen und verhindere die eigentliche Auseinandersetzung mit Musik. Die Menschen würden damit letztlich zu synästhetischen Erlebnissen dressiert. (BSW 68, 50-51; MuB 72/4, 170) Negative massenmedial bedingte Auswirkungen werden auch in einem Rückgang des aktiven Musizierens, in einer Zunahme des passiven Hörens, in psychischer Regression oder in wachsender Anspruchslosigkeit gesehen. Auf der Gegenseite wird allerdings betont, dass die intensive Beschäftigung mit technischen Mittlern von Musik die musikalische Selbsttätigkeit von Schülern eher fördern würde, die lawinenartige Zunahme von Amateurmusikgruppen sei ein deutliches Indiz dafür. Die Medien böten etwa durch didaktisch aufbereitete Medienpakete letztlich bessere Motivationsmöglichkeiten, würden zur Verbreitung des musikalischen Wissens beitragen und das Verständnis von Fremdkulturen fördern. (MiU 68/9, 297-304; MuB 72/6, 302) Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Medien zu einer musikalischen Geschmacksbildung und Konditionierung führen würden, die den geläufigen Zielvorstellungen des Musikunterrichts entgegenstünden. (NMZ 71/5, 39)

Ein nennenswerter Diskurs zu dem Bereich einer ***vergleichenden Musikpädagogik*** kann hingegen nicht festgestellt werden. So bleibt auch die Anregung zu einem Vergleich der Musikerziehung zwischen der Bundesrepublik und den USA ohne erkennbare Resonanz. (BSW 65, 108-111)

3.3.3 Begabungsbegriff



3.3.3.1 Musikalitätsbegriff

Der Musikalitätsbegriff wird von vielen Diskussionsteilnehmern als problematisch angesehen. Die terminologischen Schwierigkeiten beruhen auf der geringen Kenntnis über die Arten der musikalischen Begabung und gipfeln in der Frage, ob es überhaupt so etwas wie *die* Musikalität geben würde. (AfS 67, 46) Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Musikalität bzw. Musikbegabung das Vorhandensein stabiler musikalischer Fähigkeiten suggeriere und damit ein statisches Begabungsverständnis zu unterstützen drohe, das schwere soziale Schäden hervorrufen könne. (MuB 70/7-8, 307) Ein statisches Begabungsverständnis könne zudem als bequeme und pseudowissenschaftliche Entschuldigung für ausbleibende Unterrichtserfolge missbraucht werden. (FME 70, 8) Die Lösung von einem statischen Begabungsbegriff sei deshalb für die Musikpädagogik von großer Wichtigkeit. (BSW 70, 225; MuB 72/1, 16)

Damit wird auch die Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt aufgegriffen, dessen Wechselspiel für die Musikalität noch als vorläufig geheimnisvoll angesehen wird. (AfS 67, 48) Die alternative Gegenüberstellung von milieu- und anlageorientierten Theorien wird als unsinnig verworfen, zumal viele Methoden nicht zwischen Erbanlagen und frühkindlichen Umwelteinflüssen unterscheiden bzw. zwischen musikalischer Begabung und allgemeinen Intelligenzleistungen trennen könnten. (FME 69, 69; FME 70, 10) Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass bestimmte Weltanschauungen in letzter Zeit zu einem ımilieutheoretischen Optimismus„ gezwungen hätten, zumal die Erblichkeit von Musikalität kaum stichhaltig nachweisbar sei. (FME 69, 69-70)

3.3.3.2 Kritik an Musikalitätstests

Die Kritik an den Musikalitätstests greift den Gegensatz zwischen einer ganzheitlich konzipierten Musikbegabung und einem atomistischen Denken auf. (FME 70, 8) Als Beispiel wird auf den Seashore-Test verwiesen, der als reiner Hörtest musikalische Phänomene völlig voneinander isoliere. (BSW 68, 145) Gewarnt wird vor Tests, die zu viele Vorkenntnisse voraussetzten. (FME 70, 11) Musikalische Hörtests wie auch der Bentley-Test würden nur akustisch-sensorische Fähigkeiten überprüfen und damit indirekt eher die allgemeine Leistungsfähigkeit wie Konzentration, Intelligenz oder Disziplin testen. Erst die Koppelung mit anderen Methoden könne zu Aussagen über die Musikalität führen, ansonsten bleibe die Repräsentanz der getesteten Bereiche für die Musikalität unklar. Ohne solche Verbindungen könnten sich Musikalitätstests als ıSackgasse des Denkens„ erweisen. Der Gefahr einer vorschnellen Sortierung müsse durch die Entwicklung gradueller Abstufungen begegnet werden. Solange es

zudem keine theoretische Absicherung bei der Auswahl der Testgegenstände und eine Lernzielbezogenheit gäbe, fehle weiterhin ein gültiger Test für eine frühzeitige und sichere Begabungsprognose. (BSW 68, 146; MiU 68/6, 217; FME 70, 8+9; FME 71, 36-37)

3.3.3.3 Entwicklungspsychologie

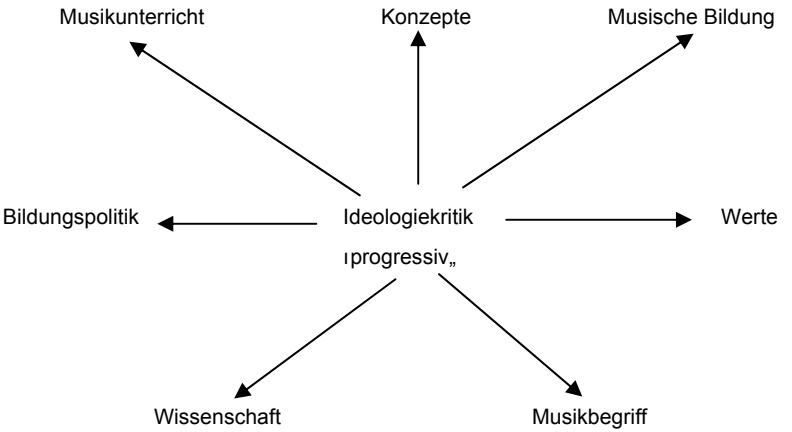
Im Zusammenhang mit der Diskussion des Musikalitätsbegriffs wird auch die Forderung erhoben, sich vom organologischen Begriff der Entwicklungspsychologie freizumachen. Gerade mit Hinweis auf durchgeführte Tests kann festgestellt werden, ıdass musikalische Erlebnisfähigkeit und Musikverstehen [...] von der Altersstufe weitgehend unabhängig sind„. (MiU 65/6, 190) Von dieser Feststellung ausgehend muss letztlich auch die Frage gestellt werden, ob Altersspezifizierungen bei Musikalitätstests wirklich sinnvoll sind bzw. überhaupt erst entwickelt werden sollten. (AfS 67, 51)

3.3.3.4 Selektion

Die Beschäftigung mit musikalischer Begabung führte auch zu Forderungen, einen Musikunterricht speziell für Begabte einzuführen. (BSW 70, 223) Kritiker stellten in diesem Zusammenhang fest, dass die Förderung von Begabten auf Kosten einer breiten Massenförderung den bildungspolitischen Vorstellungen vieler Bundesländer entspreche und damit eine ıAnpassung an eine zweckorientierte Bildungspolitik„ bedeute. Eine solche Zielsetzung sei aber angesichts des verbreiteten musikalischen Analphabetentums zu revidieren, die Förderung musikalischer Begabungen müsse vielmehr als ısekundäres Problem„ angesehen werden. (FME 70, 13-14) Neben bildungspolitischen Argumenten werden auch pädagogische Argumente gegen eine Selektion herangezogen. So bestehe die Gefahr,

dass die Tendenz zu einer vorschnellen Sortierung von Schülern führe, die schlechte Leistungen im Musikunterricht zeigten. Es sei aber ein völlig unzulässiger Schluss, daraus bereits eine Unmusikalität abzuleiten. (AfS 67, 54; FME 69, 72)

3.3.4 Ideologiekritik



3.3.4.1 Musikunterricht

Im Bereich des Musikunterrichts wird eine Kulturaufnahme kritisiert, die eine Akzeptanz von Kultur anstrebe, ohne dass der Betroffene sie wirklich verarbeitet habe. So gleiche der Musikunterricht einem Initiationsritus, bei dem der Schüler der Empfangende sei. Der Schüler solle aber nicht mehr länger indoktriniert und überredet, sondern in einem freien Diskussionsklima überzeugt werden. Im Rahmen eines ıhomogenen Aufzuchtverfahrens„ sollen gesellschaftliche Antagonismen verschleiert, politisch folgenreiches Handeln verhindert, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse perpetuiert und eine

Durchschauung des zugrunde liegenden Wertesystems vermieden werden. (MiU 68/6, 205; NMZ 70/2, 21; MuB 72/6, 294) So werde der Musikunterricht zu einem ıTransportband für Gesinnungen„ und zu einer Veranstaltung zur kritiklosen ıÜbernahme und Vermittlung eines traditionellen Systems von Werten und Normen„. (AfS 69, 89; AfS 71/72, 111; MuB 72/6, 292) Die ıTerrorherrschaft des guten Geschmacks„ führe zu einer gravierenden Vorurteilsbildung und einer wachsenden Diffamierungsbereitschaft seitens der manipulierten Schüler. Der psychologische Mechanismus, der individuelle Geschmacksurteile mit Objektivität versehe, führe zu einer erhöhten Bereitschaft der Schüler, sich mit herrschenden Ideologien und Institutionen zu identifizieren. (NMZ 73/3, 23) Ein Musikunterricht, der gesellschaftliche Verhaltensweisen produzieren bzw. reproduzieren wolle, müsse die wirklichen Lebensverhältnisse der breiten Volksschichten zum Ausgangspunkt nehmen (NMZ 73/5, 3), da die ästhetische Kommunikation letztlich von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängig sei. (MuB 72/6, 293)

Die Musik dürfe nicht länger als Störenfried und als Barriere für geistige Anstrengung angesehen werden. (NMZ 71/3, 20) Zugunsten eines höheren geistigen Anspruchs müssten die musikalischen Anforderungen bescheidener werden. (MuB 69/3, 111) Die Lehrer müssten Abschied von ihrer Rolle als Zeremonienmeister und ihrem Auftrag der Tradierung von Kultur nehmen (NMZ 70/2, 21) und als ıSozialisationspersonal„ dazu beitragen, neue Lernziele durchzusetzen (NMZ 73/1, 8). Dies werde erschwert, da die alten Lernziele als das Ergebnis von Machtkonstellationen und der Machtposition einzelner Personen verstanden werden müssten. (AfS 71/72, 115-116) Die Schüler seien vor einer unangebrachten Kindertümelei zu bewahren, die die Lernmotivation schwäche und den Kindern eine angemessene Anstrengung erspare. (MiU 66/3, 96-98) Eine Naivisie-

rung der Schüler führe zu einer unterfordernden Gehorsamskultur, die die intellektuelle Erziehung auf Sparflamme halte und den Musikunterricht als ıemotionales Refugium„ verstehe. (NMZ 70/2, 21; NMZ 73/4, 23) Eine Scheinbefriedigung ihrer Wünsche habe letztlich eine Ablenkung von ihren wirklichen Bedürfnissen zur Folge. (MuB 72/6, 295)

3.3.4.2 Bildungspolitik

In diesem Diskursfeld wird besonders der Pluralismus-Begriff kritisiert. Pluralismus und Information seien keine akzeptablen musikpädagogischen Zielsetzungen, sondern ein Schlupfloch für restaurative und reaktionäre Tendenzen aus der Vergangenheit. (MuB 69/4, 181) Nach wie vor werde statt politischer Veränderung lieber eine Veränderung des Individuums angestrebt. (MuB 73/5, 263) Der ıAnpassungspluralismus„ (NMZ 69/5, 1) sorge dafür, dass auch im bildungspolitischen Bereich eine Minderheit ihre Vorstellung einer Mehrheit aufoktroyiere. (NMZ 72/1, 23) Bei der ideologiekritischen Beurteilung bestehender musikpädagogischer Verhältnisse müsse das dialektische Verhältnis von ökonomischer Basis und kulturellem Überbau mit einbezogen werden. (MuB 72/6, 294) Die konkrete Schulkritik stellt vor allem fest, dass die Grundschul-Musikerziehung als Sündenbock für das allgemeine Versagen der Schulmusik herhalten müsse. (BSW 70, 109)

3.3.4.3 Wissenschaft

Die wissenschaftlichen Arbeiten von ıkonservativen„ Musikpädagogen sehen sich vor allem dem Vorwurf der Spekulation ausgesetzt. So wird festgestellt, dass die spekulativ-normative Bildungspädagogik Gefahr laufe, sich zu isolieren. (AfS 70, 136) Musikpädagogische Theoriebildungen auf der Basis traditioneller ıreformpädagogischer Spekulationen„ (NMZ 73/2, 24) müssten sich dringend der

Objektivierung und Nachweisbarkeit stellen, nur so könne das spekulative und ideologische Denken in der Musikpädagogik abgebaut werden. (NMZ 69/3, 18) Wiederholt wird auch Kritik an der Dominanz biologischer Reifungstheorien oder an psychologischen Entwicklungstheorien geäußert, die die nicht akzeptable Vorstellung sogenannter ıkindgerechter Bildungsinhalte„ bzw. ıentwicklungsgemäßer Musik„ unterstützen würden. (MuB 70/2, 57; BSW 70, 110+112)

3.3.4.4 Musikbegriff

Ein Schwerpunkt der Kritik richtet sich auf den Begriff des Kunstwerks. Musikwerke würden mit biographisch-psychologischem oder ideologischem Ballast beladen (BSW 65, 207; MuB 73/3, 122), damit stelle sich das Werk als Wertbegriff dar und könne nicht in seiner funktionalen Bedeutung verstanden werden. Damit würden irrationale bürgerliche Wertklischees das Kunstverständnis dominieren (MuB 72/6, 292), *Friedrich Schillers* Ästhetik, die einen herrschaftsfreien Raum in der Kunst vorsehe, sei in diesem Zusammenhang als ideologische Verschleierung der beginnenden kapitalistischen Ausbeutung abzulehnen. (MuB 73/5, 263) Die artifizielle Trennung von Kunst und Realität führe letztendlich zur Stabilisierung der ökonomischen Herrschaftsverhältnisse. (MuB 72/6, 293) Scharfe Kritik wird in diesem Zusammenhang gegen die Musik der sogenannten Avantgarde und gegen die Volksmusik gerichtet, beiden wird die gesellschaftliche Relevanz abgesprochen. (NMZ 73/5, 3) Die Avantgarde sei als letzte und isolierte Erscheinungsform der bürgerlichen Musik anzusehen (AfS 73, 25), mit dem Verfall der bürgerlichen Epoche sei auch ein Verfall des bürgerlichen Kunstbegriffs zu erwarten. (NMZ 72/1, 1) Die kapitalistische Massenmusik müsse hingegen als ıvolkstümliches Täuschungsmanöver„ (AfS 73, 27), als ıBeschwichtigungstechnologie„ zur Systemstabilisierung gesehen werden. (MuB 72/6, 296) Entscheidend bei der positiven Bewertung von Musik seien

letztlich nicht der musikalische Fortschritt oder die Emanzipation der Musik, sondern der musikalische Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt. (AfS 73, 33) Eine ästhetische Emanzipation sei ohne eine gesellschaftliche Emanzipation nicht denkbar. (AfS 73, 30)

3.3.4.5 Werte

Die traditionelle Musikpädagogik muss sich in diesem Diskursfeld dem Vorwurf stellen, sie verschleiere bzw. tarne ihr Wertesystem, das zudem von außermusikalischen Wertsetzungen zusätzlich überlagert sei. (NMZ 72/5, 1+22) Kritisiert wird das überlieferte System angeblich objektiver bzw. natürlicher ästhetischer Werte und Normen (NMZ 73/2, 24; NMZ 72/5, 1), wie es beispielsweise in ıWürdigkeitsstereotypien„ oder in ıUnantastbarkeitsideologien„ zum Ausdruck komme. (MuB 72/6, 292) Demgegenüber machen die Kritiker darauf aufmerksam, dass Wertprobleme letztlich Machtprobleme seien und auch musikalische Werte ökonomischen Zwängen unterstünden und damit keinen Ewigkeitsanspruch erheben könnten. (NMZ 72/5, 1) Rationale Wertdiskussionen versprechen sich die Kritiker erst durch die Akzeptanz eines Werterelativismus. (NMZ 73/1, 8)

3.3.4.6 Musische Bildung

Die Musische Bildung bildet einen besonderen Schwerpunkt der ıprogressiven„ Ideologiekritik. Der ausgeprägte Irrationalismus der Musischen Bildung (MiU 65/10, 317; NMZ 73/2, 24) spiegele die besondere Ideologieanfälligkeit dieses Konzeptes wieder (AfS 67, 112), die sich auch in einem ıantitechnischen„, ıaufklärungsfeindlichen„ bzw. ıantizivilisatorischen„ Gedankengut zeige. (MuB 69/11, 486; MuB 70/4, 163) Der Absolutheitsanspruch volkstümlicher Bildung sei nicht länger hinnehmbar. (MiU 65/7-8, 245; BSW 70, 111) Bedauert wird, dass der ıschöpferische Vollzug„ nicht mit dem Leis-

tungsprinzip verbunden wurde. (MiU 68/3, 88) Das Schöpferische im Musischen Konzept sei keinesfalls mit Kreativität gleichzusetzen. (MuB 73/5, 262) Die ideologisch bedingte Betonung des Spieltriebs bedeute eine Überbewertung der Aktivität. (MiU 65/10, 365) Ein allein auf Malen, Basteln oder Singen ausgerichtetes pädagogisches Vorgehen gleiche eher einem therapeutischen Ansatz. (BSW 65, 179) Das musische Prinzip der Lebensnähe sei als Form der Anpassung anzusehen (BSW 65, 177), zumal die Jugendmusikbewegung in einer zunehmenden Distanz zur heutigen Jugend stehe. (MiU 66/9, 258) Erforderlich sei eine Abkehr von der ideologischen Befangenheit der Jugendmusikbewegung. (MiU 65/7-8, 250) Die Kritik richtet sich gegen die Schaffung musischer Inseln, die Vorstellungen von einer Alltagsentlastung und Ausgleichsfunktion, Weltverbesserung und Menschenformung (NMZ 69/5, 18; MuB 70/2, 56) und verbindet sich mit der Forderung, Abschied vom Bild des heilen Menschen zu nehmen (BSW 65, 175). Abgelehnt werden ıpädagogische Beschwörungsformeln„ einer Affekt-Nähe oder Intelligenz-Ferne, die die Vorstellung von der Musik als ıBezugsquelle für Harmonie„ unterstützen würden. (AfS 69, 8+15) Die ıEhe mit der Reformpädagogik„ wird als gescheitert angesehen (AfS 70, 43-44), die reformpädagogischen Ansätze bedürften wegen des verbreiteten musischen Überschwangs einer Versachlichung, Ziel müsse eine ıVernüchterung„ des Lehrplans sein, wenigstens aber eine zeitgemäße Definition der Musischen Bildung. (MiU 65/7-8, 250; AfS 67, 112-113; BSW 70, 119), zumal sich die Musische Bildung einer wissenschaftlichen Systematik entziehe (MiU 68/3, 88).

Konkretisiert wird die Kritik an diesem Konzept im Grundschulbereich. Es wird verlangt, dass das traditionelle Verständnis von Musikerziehung in der Grundschule überwunden werden müsse. Bisherige Funktionen des Musikunterrichts als Ausgleich und Erholung von intellektuellen Anforderungen und des Dienstes für die Klassen- und

Schulgemeinschaft hätten wie auch die Betonung des Volksliedes den Weg zu komplexeren musikalischen Formen versperrt. Diesem simplifizierenden und kindertümelnden Ansatz lägen eher therapeutische Intentionen zu Grunde. In der demokratischen Schule einer demokratischen Gesellschaft dürften die Kinder nicht ausschließlich mit Musik konfrontiert werden, die in ihrem zukünftigen Leben keine Rolle mehr spiele. (NMZ 69/5, 18)

In anachronistischen Liederbüchern werde immer noch das Menschen- und Weltbild des stets fröhlichen, naturverbundenen und saisonal religiösen Menschen vermittelt. Damit würde dem Schüler eine illusionäre Wirklichkeit vorgespiegelt, die nicht mehr vorhanden sei. (MiU 65/4, 121-123) Problematisiert wird die Didaktik eines erlebnisechten Liedgutes, vor dem sich der Schüler nur schwer schützen könne. (MiU 65/4, 126) Die gedankenlose Verwendung belasteter Lieder lege den Verdacht nahe, dass der Musikunterricht weiterhin ein Gesinnungsfach sei. (MiU 67/1, 24) Das Volkslied dürfe dem Weg zur Musik nicht länger im Wege stehen. (MiU 65/7-8, 244) Beklagt wird auch, dass zu viel bzw. falsch gesungen werde und dass das Musizieren immer noch unter ıschonend-bewahrenden„ Vorzeichen stehe. (BSW 70, 110) Da das Singen nicht primär einem ästhetischen Bedürfnis entspringe, müssten die in der Schule verwendeten Lieder bei den Kindern erlebnismäßig fundiert sein. (MiU 65/4, 121-122) Die ıFlucht ins Lied„ habe ihren Grund wohl auch darin, dass viele Lehrer anderen Anforderungen des Unterrichtsfaches nicht gewachsen seien. (MiU 67/1, 25) Ein weiterer Kritikpunkt zeigt sich in der klaren Abweisung der ıpädagogischen Musik„ mit der einhergehenden Überbewertung der sozialen Funktion von Musik. (MiU 65/7-8, 250-251) In diesem Zusammenhang wird auch die Isolierung einer spezifischen Grundschulmusik kritisiert. Die auf den Prinzipien der Reformpädagogik beruhende Begrenzung auf eine

ıentwicklungsgemäße„ Musik zeige sich beispielsweise am traditionellen pentatonischen Lehrgang. (BSW 70, 112-114) Die Furcht vor einer musikpädagogischen Verfrühung habe sich als verhängnisvoll erwiesen. (MiU 65/10, 316) Zurückgewiesen wird auch die nicht mehr zeitgemäße Feierlichkeit des Musikunterrichts. (MiU 68/6, 205) Die Kritik mündet schließlich auch in eine Warnung vor einer Freizeitpädagogik, in der eine Neuauflage der Musischen Bildung gesehen wird. (MuB 70/6, 265; BSW 70, 184)

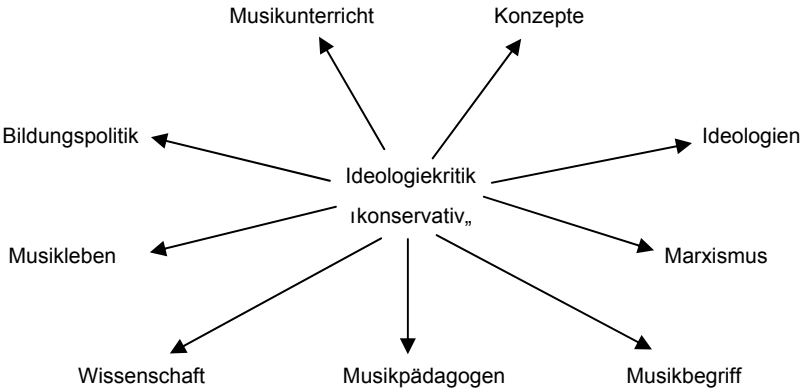
3.3.4.7 Konzepte

Neben der ausgeprägten Kritik am musischen Bildungskonzept lässt sich auch eine allgemeine Kritik an den restaurativen Beharrungstendenzen in der traditionellen Musikerziehung feststellen. (MiU 66/6, 188; MuB 72/6, 293) So sei im Fach Musik länger als in anderen Fächern an überholten Zielvorstellungen festgehalten worden. (MuB 71/5, 222) Die gegenwärtigen musikpädagogischen Reformen hätten einen überwiegend fachimmanenten Charakter. (MuB 72/6, 294) Die Anlehnung an philosophische Denkschulen bei der Konzeptbildung sei dabei vermutlich auch auf Prestige-Gründe zurückzuführen. (AfS 71/72, 114-115) Eine Konzeption von Schulmusik könne jedoch nicht mehr länger allein aus der Musik und ihren Gesetzen heraus entwickelt werden. Die Musik mit ihren Gesetzen sei vielmehr mit dem rapiden und tiefgreifenden sozialen Wandel in Verbindung zu bringen. Teilbereiche, die sich einer Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Normen und Wertmaßstäben entzögen, gerieten in die ıGefahr einer Isolierung und Verkümmerung im unfruchtbaren Traditionalismus„. (MJ 68/4, 1)

Scharf kritisiert wird die einseitige Orientierung am Kunstwerk trotz des Verfalls der bürgerlichen Epoche. (NMZ 72/1, 1) Hinter einer rein ästhetischen Argumentation versteckten sich gesell-

schaftsfeindliche Praktiken (NMZ 72/4, 7), in kritischer Distanz zu Adorno wird die absolute Prädominanz des Ästhetischen vor dem Sozialkritischen problematisiert. (MuB 71/2, 70) Im herkömmlichen Musikunterricht würden so weiterhin schichtenspezifische Unterrichtsprogramme verfolgt, da ein kunstwerkorientierter Musikunterricht den ästhetischen Normen der Oberschicht und der oberen Mittelschicht entspreche und von Kindern anderer Schichten nicht nachvollzogen werden könne. (MuB 71/9, 405+421)

Die Kritik richtet sich auch auf eine ıpseudophilantropische Musikpädagogik„, die eine affirmative Einführung ıin die absatzorientierte Massenherstellung kapitalistischer Musikwarenproduktion„ gestatte und keine qualifizierte Alternative zum Massenkonsum biete. (AfS 73, 142) Hinter den Schlagworten des emotionalen Ausgleichs, der Entlastung und der Ganzheitlichkeit verberge sich nur noch ıKurpfuscherei„, einem punktuellen Anregungsunterricht müsse Wirkungslosigkeit attestiert werden. (MuB 71/5, 225) Die Ausgleichsfunktion gegenüber intellektueller Beanspruchung könne nicht als ausreichende Argumentationsgrundlage für den Musikunterricht akzeptiert werden. (MuB 69/6, 277)



3.3.4.8 Musikunterricht

Von ıkonservativen„ Musikpädagogen wird der Vorwurf erhoben, dass Schüler aus durchsichtigen politischen Gründen durch ıTendenzinterpretationen„ zu ıSystemkritikern„ und ıPararevolutionären„ ausgebildet würden. (NMZ 71/6, 7) Damit sei die Gefahr einer bloßen ıFeststellungs- und Bestätigungspädagogik„ gegeben. (AfS 70, 147) Der ıusurpatorische Anspruch politischer Systeme auf totale Verfügung über die Künste und deren Pädagogik„ wird zurückgewiesen. Problematisiert wird der Prioritätsanspruch der Reflexion gegenüber der Aktion bzw. einer Priorität der Rezeption gegenüber der Produktion. (MuB 72/11, 524) und die Vermittlung diskussionslos vorgegebener Werte durch eine minutiöse Planung (AfS 70, 137), wobei die konsequente Verfolgung des Prinzips der Operationalisierung bei der Interpretationsarbeit zu Verkrampfungen führen könne. (BSW 70, 262) Die Schädigungen, die durch strikte Programme erzeugt worden seien, müssten dringend getestet werden. (AfS 73, 173) Es gelte festzuhalten, dass im Musikunterricht nicht alles opera-

tionalisiert werden könne, da sonst der formalen Seite einseitig der Vorzug gegenüber der materialen Seite gegeben würde. (BSW 70, 238-239) Die Kunst dürfe nicht nur Gegenstand des Denkens sein, sondern geistige Fähigkeiten müssten mit sensibilisierter Wahrnehmung und entfalteter Kreativität zusammenkommen. (NMZ 70/1, 21) Die Erarbeitung von Begriffssystemen für die anschließende Verwendung bei Analysen sei eine jugendferne Methode, die durch ganzheitliche Vorstellungen ersetzt werden sollte. (MuB 73/6, 317-318)

Konkretisiert wurde diese Kritik am Schulbuch ıSequenzen„. Das stoffliche Angebot sei durch einen Mangel an musikalisch-geistiger Substanz gekennzeichnet, die Vorwegnahme von Unterrichtsergebnissen führe zur Beeinflussung des Schülers durch ideologisch gebundene Verfasser. Eine Befreiung der Schüler finde, wenn überhaupt, nur in negativer Hinsicht statt. Die Anwendung eines informationstheoretischen Kommunikationsmodells auf einen seelisch-geistigen Prozess sei fraglich, ebenso wie die Ausklammerung der historischen Situation. Das Fach verkomme zu einer Hilfswissenschaft der Soziologie. (MuB 73/12, 688-689)

Auch die verstärkte Hinwendung zur Musik der Avantgarde wird in diesem Zusammenhang kritisiert. Unbekümmerte avantgardistische Experimente müssten als bloße musische Variante abgelehnt werden. (MuB 72/10, 480) ıAvantgardistische Basteleien„ in Verbindung mit Dilettantismus seien eine ıpseudosozialistisch aufgedonnerte neumusische Welle„. (MuB 72/1, 30) Eine experimentelle Didaktik gehöre nicht in die Schulstube, sondern ins Studio. (BSW 70, 12)

Aufgegriffen wurden auch die Probleme des Musikunterrichts an Gesamtschulen. Hier sei die Einrichtung von musikalischen Förder- und Liftkursen notwendig, um einer Niveauabsenkung entgegenzuwirken. Bedenklich stimme auch die feststellbare physische Erschöpfung vieler Lehrer an Gesamtschulen. (MuB 72/1, 5; MuB 71/9, 416)

3.3.4.9 Bildungspolitik

In bildungspolitischer Hinsicht wird festgestellt, dass die politische Durchtränkung des (Musik-)Unterrichts mit einer freiheitlich-demokratischen Bildung kollidiere. Es sei sinnvoll, einige Lebensbereiche von der Politik freizuhalten. Der politische Beitrag eines Faches könne auch indirekter Natur sein, etwa durch die Erhaltung oder Gewinnung von innerer Freiheit als einer unentbehrlichen Voraussetzung von politischer Freiheit. (MuB 73/6, 337) Eine befangene Musikerziehung drohe ıin die Fänge einer schulfeindlichen Öffentlichkeitsminderheit„ zu geraten, die die Schule vor allem ıals politisches Informations-, Manipulations- und Experimentierfeld„ verstehe. (NMZ 72/5, 7) Nachdrücklich wird auf die Gefahren einer utilitaristischen Bildungspolitik verwiesen, in deren Rahmen langfristig kein Platz für den Musikunterricht vorhanden sein dürfte. (AfS 69, 90-91) Der Verrat an der Vorstellung von Kunst dürfte die Behörden kaum von ihren Bemühungen abhalten, den Musikunterricht abzuschaffen. Der neue musikpädagogische Pragmatismus würde daran nichts ändern, da er als ıHilfskonstruktion aus Existenzangst„ durchschaut werden würde. Die Betonung der gesellschaftlichen Relevanz von Unterrichtsinhalten könne zum gefährlichen Eigentor werden, da artifizielle Musik eben nicht gesellschaftsrelevant sei. (MuB 73/7-8, 400) Auch das zu dieser Zeit vielfach aufgestellte Ziel der Chancengleichheit gerät in die Kritik. Das angestrebte Ziel einer Chancengleichheit dürfe nicht zur Nivellierung und Ablehnung des Qualitäts-

begriffs führen, zumal sich die Vorstellung der Chancengleichheit als illusorisch erwiesen habe. (MuB 73/3, 126; MuB 73/6, 296; BSW 70, 240)

3.3.4.10 Musikleben

In diesem Diskursfeld wird beklagt, dass sich die Musikpädagogik auf den engsten Musikraum zurückgezogen und die Zentralkräfte des Musiklebens aus dem Blick verloren habe. (FME 70, 3) Andere Kritiker sprechen sogar von einer ıtotalen Kriegserklärung„ an das etablierte Musikleben (NMZ 72/3, 1) und von dem Versuch einer Einebnung der ıSchwelle zwischen autonomer Kultur und funktional vereinnahmten Produkten„. (MuB 72/11, 524) Eine heißgelaufene Propagandamaschine habe die Avantgarde hochgespielt, obwohl sich längst gezeigt habe, dass die Isolation der Avantgarde trotz einzigartiger mäzenatischer Förderung nicht zu durchbrechen sei. (NMZ 72/3, 7) Die Annäherung des Publikums an die Neue Musik habe sich als naive Hoffnung erwiesen, sodass die Forderung nach Sympathie eines jeden Musikers und Hörers mit zeitgenössischer Musik totalitär angehaucht sei. (MuB 69/7-8, 319-320) Der pseudo-sozialistischen Gleichsetzung von Avantgarde und gesellschaftlichem Fortschritt wird eine Absage erteilt. (NMZ 71/6, 22)

3.3.4.11 Wissenschaft

Die von vielen Musikpädagogen geforderte wissenschaftliche Grundlegung der Musikpädagogik wird zwar nicht in Frage gestellt, aber doch in einigen Aspekten vorsichtig kritisiert. So wird darauf hingewiesen, dass die wuchernde Theoriebildung unbedingt einer selbstkritischen wissenschaftlichen Reflexion zugeführt werden müsse. (NMZ 71/3, 1) Die Musikpädagogik laufe Gefahr, sich einem ein-

seitig technokratischen, positivistischen Wissenschaftsbegriff zu verschreiben. (MuB 73/6, 316) Es gelte, das ıSelbstbewusstsein gegenüber den Künsten„ neu zu formulieren und nicht einem ıfalsch verstandenen Trend zur Verwissenschaftlichung verspätet zu erliegen„. (NMZ 73/3, 19) Eine Didaktik der Musikerziehung habe sich ıan der Kunst und am Erziehenden„ zu orientieren und dürfe sich nicht dem Theoretisieren zuwenden. (NMZ 69/5, 17) Problematisiert wird darüber hinaus auch, dass die Musikpädagogik in die Abhängigkeit von Bezugswissenschaften geraten sei. So wird beispielsweise festgestellt, dass sich die Musikpädagogik von der Musikwissenschaft abgewendet habe und sich nun im Schlepptau der Erziehungswissenschaften befände. Es sei sehr fraglich, ob die Musikpädagogik damit besser fahren würde. (NMZ 71/6, 22) Weiter wird beklagt, dass die Musikpädagogik zur Hilfswissenschaft der Soziologie herabgesunken sei. (MuB 73/12, 689)

An den Veröffentlichungen aus dem Bereich der wissenschaftlichen Musikpädagogik wird ein unerträglicher musikpädagogischer ıKanzleistil„ kritisiert. Als ısprachliche Untugenden„ werden ein ıunanschaulicher Nominalstil„, ıder Gebrauch manierierter oder gar falscher Genitivkonstruktionen„, ıdie Häufung von Modewörtern sowie die Bevorzugung gespreizter oder prätentiöser Wendungen„ und ıdie Verwendung fachfremder Begriffe„ angeprangert. (MuB 70/11, 503) In der innerfachlichen Kommunikation gäbe es noch immer ungelöste Probleme: gruppenspezifische Sprachregelungen und elitäres Vokabular würden nicht durch ständige Interpretationen aufgelöst. Vielmehr solle ein Informationsvorsprung durch ein als unmoralisch abzulehnendes Verschleierungs- und Herrschaftsmittel sichergestellt werden. Kritisiert werden auch eine naive Wissenschaftsgläubigkeit und die wissenschaftliche Praxis, mit jeder gewonnenen Antwort zahlreiche neue Fragestellungen einzubringen. Eine solche Praxis

müsse dem ıunter ständigen Entscheidungsdruck stehenden Praktiker lästig werden„. (AfS 70, 112-113)

3.3.4.12 Musikpädagogen

Die Kritik am Wissenschaftsverständnis ıprogressiver„ Musikpädagogen übertrug sich auch auf die Personen selbst. So wird einer ıallwissenden Minderheit„ intellektueller Snobismus (hinsichtlich der Werteinschätzung von Musik) vorgeworfen, die ıEpigonen des deutschen Idealismus„ würden unter einer Profilneurose„ leiden. (BSW 68, 102; NMZ 72/2, 7) In diesem Zusammenhang wird auch der Verdacht geäußert, dass etwa das komplexe Vokabular der Kommunikationstheorie sich als Statussymbol für Wissenschaftler gut eigne. (NMZ 73/4, 22) Die ıFeindseligkeit gegen das Artifizielle„ müsse als Regressionsphänomen erklärt werden. (MuB 72/10, 480) Die ıMikroneurose„ der deutschen Musikpädagogik zeige sich in dem Versuch, die musikpädagogische Neuorientierung von theoretischen Konzepten und Maximen her aufzuschlüsseln statt sich am Interesse der Jugendlichen zu orientieren. (BSW 68, 98-100) Die vorzeitige Verfestigung musikpädagogischer Fronten, die Entstehung ıdidaktischer Antinomien„ und die Integration bzw. das Nebeneinander konkurrierender und konzeptionell noch nicht abgeklärter allgemeindidaktischer Neuansätze hätten zu einer erheblichen Verunsicherung und zu nachlassender Effektivität in der Musikpädagogik beigetragen. (BSW 70, 37+116; AfS 70, 136)

3.3.4.13 Musikbegriff

Den ıprogressiven„ Kritikern am Musikbegriff wird ein ıVerrat an der Vorstellung von Kunst„ vorgehalten. (MuB 73/7-8, 400) Das Plädoyer für den Schlager als Bildungserlebnis bedeute einen fragwür-

digen Anpassungspluralismus. (NMZ 69/5, 1) Hohe Kunst sei schon immer elitär gewesen. (NMZ 72/5, 7) Das ıLob des Trivialen„ müsse als taktische Kritik an der bürgerlichen Ästhetik verstanden werden. (MuB 72/10, 480) Die totale Politisierung der Kunst habe zu ästhetischer Stagnation und Primitivierung geführt. (BSW 70, 103) Die Überbewertung der sozialen Funktion der Musik bzw. die maßlose Überschätzung des Einflusses der Künste auf Gesellschaft und Politik und die voreilige Gleichsetzung vieler musikalischer und gesellschaftlicher Veränderungen (MiU 65/7-8, 251; MuB 72/6, 314; MuB 73/2, 52) hätten zu einer ıDegradierung der Objekte zu beliebigen Vehikeln„ geführt. (MuB 73/6, 287) Die Feststellung einer positiven oder negativen gesellschaftlichen Relevanz sage noch nichts über den Kunstcharakter von Musik aus. Es müsse daher weiterhin die Frage nach guter und schlechter Musik gestellt werden. (NMZ 71/3, 8) Die Vorstellung einer ıengagierten Musik„ wird teilweise auch völlig abgelehnt, da artifizielle Musik immer gesellschaftlich irrelevant gewesen sei. (MuB 73/7-8, 400) Dementsprechend habe Kunst auch das Recht, abweichend von einer gesellschaftskritischen Funktion die ıheile Welt„ wiederzuspiegeln. Arbeit und Musik müssten auch Freude bereiten dürfen. (NMZ 70/6, 21) Letztlich stelle sich die Frage, ob eine ıallwissende Minderheit„ über den Fortschritt in der Kunst bestimmen dürfe. (NMZ 72/2, 7)

3.3.4.14 Marxismus

Heftige bis polemische Reaktionen auf ıkonservativer„ Seite lösten marxistisch orientierte Diskursbeiträge aus. ıNeomarxistische Wiedertäufer„ (NMZ 73/4, 8) würden ein Vokabular des Klassenkampfes verwenden, das für die Musikpädagogik ungeeignet sei und nur zu umfassenden Diffamierungen führen würde. (MuB 73/5, 264) Die ımarxistische Dogmengläubigkeit„ verstelle den Blick auf die

Wirklichkeit. Die Marxisten seien die Antwort in der Frage schuldig geblieben, wie denn ein ıdemokratischer Musiker„ zu definieren sei. (NMZ 72/5, 7) Eine bürgerliche Kunst im marxistischen Sinne gäbe es nicht, hier liege ein vulgärmarxistisches Missverständnis der ökonomischen Geschichtsauffassung vor. Dies zeige sich in den sozialistischen Staaten, in denen ein Bruch mit der bürgerlichen Ästhetik ausgeblieben sei. (NMZ 72/2, 7) So könne auch die pseudosozialistische Gleichsetzung von Avantgarde und gesellschaftlichem Fortschritt so nicht akzeptiert werden. (NMZ 71/6, 22) ıAvantgardistische Basteleien„ müssten sich den Vorwurf gefallen lassen, eine ıpseudosozialistische aufgedonnerte neumusische Welle„ auszulösen. (MuB 72/1, 30)

3.3.4.15 Ideologien

Der Ideologiekritik von ıprogressiver Seite„ antworten die ıkonservativen„ Musikpädagogen mit einer eigenen Ideologiekritik. Sie stellen fest, dass die durchaus berechtigte Ideologiekritik an musikpädagogischen Konzepten selbst in die Gefahr einer ideologischen Abhängigkeit gerate. (MuB 70/2, 61) Von einer Ideologie müsse man sprechen, wenn der musikalische Bewusstseinsstand einer bestimmten Gruppe zum allgemeinen Gesetz erhoben werde. (MiU 65/10, 318) Man verwahrt sich gegen ein Denken in geschlossenen Systemen (NMZ 70/1, 1) und wirft der Gegenseite vor, nicht über die radikalen Konsequenzen der geäußerten revolutionären Theorien nachzudenken. (MuB 72/11, 528) Es sei wichtig, die Musikpädagogik von ıüberwertigen Ideen„ zu befreien. (BSW 68, 108) Der Musikunterricht drohe sich zu einem Transportband für Gesinnungen zu entwickeln (AfS 71/72, 111), mit Hilfe von Tendenzinterpretationen würden Schüler aus durchsichtigen politischen Gründen in die Rolle von Systemkritikern und ıPararevolutionären„ gedrängt. (NMZ 71/6, 7)

Durch die Politisierung laufe der Musikunterricht Gefahr, der Stagnation, der Primitivierung und der Verkümmerung des Ästhetischen zu unterliegen. (BSW 70, 103; MuB 72/11, 529) Die Musik dürfe aber nicht zu einem Vorwand für eine Beschäftigung mit ganz anderen Bereichen werden. (MuB 73/2, 77)

3.3.4.16 Konzepte

In diesem Diskursfeld wird festgestellt, dass der radikalen Kritik an traditionellen Konzepten keine überzeugende Neubildung gefolgt sei. Eine nur negativ abgeleitete Musikpädagogik könne keine neuen Wertmaßstäbe hervorbringen (MuB 73/4, 180), und laufe Gefahr, mit dem Gefährlichen und Überholten auch Wesentliches und Bewahrenswertes abzuschaffen. Es wird gefragt, ob Erziehung tatsächlich auf Autorität und Tradition verzichten könne (AfS 70, 147-148), zumal der Verdacht einer Renaissance von irrationaler und neomusischer Schulmusik unbegründet erscheine. (AfS 71/72, 166) Der Versuch, die Musikerziehung rein außermusikalisch zu begründen, habe nicht weitergeführt. (NMZ 73/3, 19) So stelle sich nachdrücklich die Frage nach den neuen Inhalten des Musikunterrichts, nachdem die alten entmythologisiert und entritualisiert worden seien. (NMZ 70/4, 18) Kritisch wird auch die Wirksamkeit einer neuen ästhetisch-politischen Erziehung hinterfragt. So sei unklar, ob Strukturen ästhetischer Aktionen und ästhetischen Bewusstseins mit Strukturen politischen Handelns und Bewusstseins überhaupt verwandt oder gar identisch seien. Auch sei zu bezweifeln, ob intendierte kognitive Aufklärungs-Lernleistungen bereits neue psychische Verhaltensdimensionen und Verhaltensweisen hervorrufen würden. (MuB 72/11, 527)

Durch die Übernahme des Konzepts des mündigen Staatsbürgers hätten die Musiklehrer ihren eigentlichen Unterrichtsgegenstand

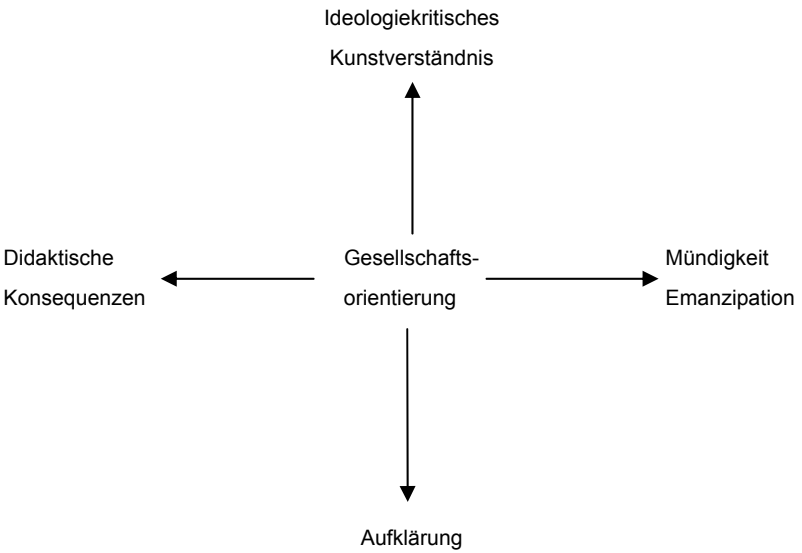
verloren und wären in der Hierarchie der Fächer auf dem letzten Platz gelandet. (MuB 71/5, 222) Der befürchtete Missbrauch jugendlicher Emotionalität dürfe nicht zu einer grundsätzlichen Distanz zu allem Emotionalen führen (MiU 67/5, 179), rhetorische Postulate der Konsumaskese und partieller Nichtteilnahme seien sehr fragwürdig. (BSW 70, 181) Eine weitere Verengung des musikkulturellen Erfahrungsbegriffs würde durch die Verbannung des Liedes bewirkt. (MuB 73/9, 445) So müsse man in diesem Zusammenhang eher von ıEntziehung„ statt von Erziehung sprechen. (MuB 72/11, 529) Die formulierten überfachlichen Lernziele seien illusionär und transferoptimistisch (AfS 70, 141), auffällig sei zudem eine radikale Ungeschichtlichkeit. (MuB 70/6, 270) Durch eine technokratische Didaktik mit reinen lerntechnischen Arrangements und einer ıwertfreien Geräuscherzeugung„ würde ein ästhetisch fundierter Musikunterricht im Keim erstickt und überholte analytisch-additive Lernvorgänge wieder belebt. (AfS 70, 138; NMZ 70/1, 19; NMZ 72/3, 7)

Ansätze einer experimentellen Didaktik gehörten ins Studio, die Künstlichkeit der experimentellen Situation dürfe nicht zum Unterrichtsmaßstab selbst werden. (BSW 70, 12+208) Die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins gehe nicht automatisch mit einer Veränderung ästhetischen Verhaltens und einer Verfeinerung der musikalischen Urteilsfähigkeit einher. (NMZ 71/3, 8) Eine Ideologiekritik ohne eine zugrunde liegende Kunstlehre sei aber chancenlos. (MuB 73/4, 180) Die Alternative ıLust oder Leistung„ (MuB 72/11, 529) führe bei den Schülern zu einer Vermeidung von Anstrengung. Parteilichkeit als Bildungsprinzip wird von konservativer Seite kritisch hinterfragt (MiU 66/3, 97; MuB 72/11, 528), zumal die strikte Lernzielbestimmung im Widerspruch zur Emanzipation des Schülers stehe. (AfS 70, 148) Letztlich sei zu hoffen, dass die auf Rationalität

und Kritik ausgerichtete Musikpädagogik lediglich eine Übergangserscheinung bleiben werde. (MuB 71/5, 222)

In diesem Zusammenhang wird auch vor einem wissenschaftsorientierten Musikunterricht gewarnt. Dieses Unterrichtskonzept beinhalte die Gefahr eines enzyklopädischen Anspruchs. Eine wissenschaftlich orientierte Schulmusik dürfe aber nicht auf das Lernen von Forschung hinauslaufen, sondern bedeute eher forschendes Lernen und partnerschaftliches Arbeiten. (MuB 72/1, 32)

3.3.5 Gesellschaftsorientierung



3.3.5.1 Ideologiekritisches Kunstverständnis

Nach Auffassung einiger Musikpädagogen kann Kunst im ıSchummerlicht sakraler Verehrung„ als ıpolitische Theologie„ (AfS 73, 16+19) versteckte, verhaltensmanipulierende Ideologien enthalten. (MuB 72/6, 296) Als Ideologieträger der bürgerlichen Gesellschaft trage Musik zur Herrschaftssicherung bei. (MuB 72/6, 296) Die ıdekorative„ Musikkultur habe in diesem Sinne einen affirmativen Charakter, ästhetische Hierarchien spiegelten gleichsam Machtstrukturen wieder. (BSW 70, 150; AfS 73, 17; NMZ 73/4, 23) Die ıverschleppte Demokratisierung„ führe dazu, dass Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers im ıAutoritätsgefälle„ bzw. im Herrschaftsverhältnis verbleibe. (AfS 70, 144) Dies zeige sich auch in den Denk- und Lernverboten einer pädagogischen Gehorsamskultur. (AfS 69, 14-15) So entspreche ein ausschließlich kunstwerkorientierter Musikunterricht den Normen der oberen Mittelschicht bzw. der Oberschicht und könne damit von Kindern anderer Schichten nicht verstanden werden. (MuB 71/9, 405) Neben dem bewussten Missbrauch von Musik wird von den Musikpädagogen mit der drohenden Entpolitisierung durch Musikkonsum ein weiterer negativer Aspekt angesprochen. (MiU 65/12, 394)

Diesen durchweg negativen Äußerungen steht das Bemühen gegenüber, den politischen Einfluss der Musik auch positiv zu bewerten. Zwar werden auch hier negative Erscheinungen wie Kollektivismus und Ideologisierung nicht ausgeklammert, aber sie werden positiven Erscheinungen gegenübergestellt. So werden etwa die sinnvolle Einordnung in eine Gruppe, die Liebe zum eigenen Land oder ein gesundes Selbstbewusstsein genannt. Die Musik besitze letztlich keine politische Aufgabe, aber sehr wohl eine politische Wirksamkeit. Hier wird vor allem auf die Entwicklung staatsbürgerlicher Eigen-

schaften hingewiesen, die zur politischen Bildung gehörten. (BSW 65, 53-58)

Die ideologische Auseinandersetzung mit der Kunst führte auch zur Propagierung eines neuen Kunstverständnisses. Kunst sei als alltägliches Medium gesellschaftlicher und gesellschaftskritischer Kommunikation zu verstehen. Das Ideal eines individuellen Kunstverständnisses sei nicht mehr akzeptabel, Kunst müsse vielmehr als ımassenhaft„ verstanden werden. (MuB 73/3, 121) Das Musikverständnis soll nicht mehr bestimmte Kunstwerke, sondern Beziehungsgeflechte zwischen Hörbarem und Hörer, zwischen verschiedenen Hörern, zwischen Hören und Erfinden von Musik und zwischen musikalischem Hörverhalten und gesellschaftlichem Verhalten erfassen. Damit stellt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Kommunikationsphänomenen. (MuB 73/1, 4) Die Kunst müsse Alternativen zur vorfindlichen Wirklichkeit ausdrücken (MuB 73/2, 77), sie sei ein Versuch, sich aus den herrschenden Zuständen ıfreizuspielen„. (MuB 73/10, 544) Die Kunst erfülle damit eine wichtige Aufklärungsfunktion. So könne Kunst als ıInterpretament des Politisch-Sozialen„ und als ıDekuvert der Entindividualisierungs- und Selbstentfremdungsprozesse eines inhumanen Herrschaftssystems„ wirksam werden. (MuB 73/3, 120) Letztlich gäbe es nur eine Musik, die richtiges gesellschaftliches Bewusstsein ausdrückt. (NMZ 71/2, 21)

3.3.5.2 Didaktische Konsequenzen

Aus der Propagierung eines neuen Kunstverständnisses wurden konkrete didaktische Konsequenzen gezogen. Musikunterricht sei nun nur noch als sozial- und umweltkritischer Musikunterricht zu vertreten (MuB 71/2, 75), Kulturkritik werde zum anthropologischen

Bildungsziel. (BSW 70, 190), ein ıtotaler Ideologieverdacht„ müsse erzeugt werden. (AfS 69, 16) So wurde beispielsweise die Erziehung zu neuen Tugenden vorgeschlagen. Demnach galt es, die Kritikfähigkeit zu wecken, gesellschaftliche Verhaltensmuster anzutrainieren und Neugier als demokratische Tugend aufzubauen. (AfS 69, 11; NMZ 70/3, 7; NMZ 70/6, 19) Die heile Kinderwelt müsse desillusioniert werden (BSW 70, 113), altersgemäßes Analysieren solle soziale Verengungen bei Musikpräferenzen vermeiden. (MuB 70/5, 221) Kinder dürften also nicht von der realen Welt abgeschottet werden, sondern müssten naiv und unmittelbar mit wirklich qualifizierten musikalischen Aussagen konfrontiert werden. (MuB 70/11, 473) Chancengleichheit sei durch die Voraussetzungslosigkeit des Unterrichts zu gewährleisten und umfasse sowohl eine Breiten- wie eine Elitenbildung. (MuB 70/12, 526; MuB 72/1, 8) Es gelte, die herkömmlichen Unterrichtsinhalte zu erweitern, etwa um die Lehren von den soziologischen und psychologischen Verhaltensweisen. Dabei müsse auf eine Übertragbarkeit der Lernziele und damit auf Interdisziplinarität geachtet werden, es müsse eine Interdependenz von Innen- und Außenwelt hergestellt werden. (MuB 73/2, 77) Dies sei durch eine Erweiterung der herkömmlichen Unterrichtsinhalte um Musikästhetik, Musiksoziologie und Musikpsychologie zu erreichen. Damit entferne sich zwar der Unterricht von der unmittelbaren Bezogenheit auf Musik, die in ihm gewonnen Einsichten seien dafür aber zumeist übertragbar. (MuB 73/10, 547; BSW 70, 194) Ziel sei die Orientierung, das Zurechtfinden in der Flut des heutigen Musikangebots. (NMZ 70/3, 21)

Diese Forderungen blieben jedoch nicht ohne Kritik. So wird bedauert, dass der Musikunterricht sich kaum noch am Positiven orientiere. Durch die weitgehend fehlende Auseinandersetzung mit der Musik selbst verkomme der politisch-emanzipatorische Musikunterricht zu einer technokratischen Erziehung. (AfS 71/72, 75-76) In die-

sen Zusammenhang passt auch die Forderung, der Musikunterricht solle vor allem musikalische Talente und Begabungen entdecken und entwickeln, um die Fortführung des Musiklebens zu gewährleisten. Die Gefahr einer negativ abgeleiteten Musikerziehung bestehe darin, dass mit dem Gefährlichen oder Überholten auch Wesentliches und Bewahrenswertes über Bord geworfen werde. Durch den Missbrauch jugendlicher Emotionalität werde eine grundsätzliche Distanz zu allem Emotionalem geschaffen, obwohl doch gerade das Zusammenwirken von Geistigkeit und Emotionalität maßgeblich sei. (MiU 67/5, 178-180) Ein eher pragmatisches Vorgehen verspricht auch der freizeitpädagogische Ansatz. Demnach könne auf der Basis einer Definition sinnvollen Freizeitverhaltens versucht werden, Bildungsziele aus dem Freizeitbereich abzuleiten. (BSW 70, 181)

Der Gegensatz zwischen einem eher rational und einem eher emotional ausgerichteten Musikunterricht spiegelt sich auch in den konkreten Forderungen zum Unterrichtsprozess wider. So wird einerseits die Forderung erhoben, den Musikunterricht zu rationalisieren und das Lernen zu intellektualisieren. (AfS 69, 17+85) Die Erziehung zur Werterkenntnis und zur Wertliebe stelle einen Beitrag zur charakterlichen Erziehung dar, indem sie zu einem Verdacht gegenüber genüsslichem Verhalten beitrage. (MiU 67/10, 332-333) Eine Kreativitätserziehung könne zwar indirekt das Ziel von Emanzipation und Aufklärung erreichen und lasse sich auch aus Marcuses Gesellschaftstheorie ableiten, berge aber eine gefährliche Nähe zum Begriff des Schöpferischen in der Musischen Bewegung, die von einer Unantastbarkeit der herrschenden Verhältnisse ausgegangen sei. (MuB 73/5, 262-263) Auf der anderen Seite wird die Einführung befreiender Verfahren verlangt. Darunter seien Aktionen zu verstehen, ıdie vokale Selbstäußerungen und Selbstdarstellungen freisetzen sowie unkonventionelle, experimentelle Aktionen mit Materialien und

technischen Geräten„ anregen. (MuB 71/2, 75) Durch eine Erziehung zur Hedonik solle bei den Kindern und Jugendlichen eine ıLustoptimierung„ erreicht (BSW 70, 300; MuB 72/11, 521) und soziokulturell bedingte Regressionsbarrieren abgebaut werden. Die ästhetische Erziehung als ıpolitische Erziehung mittels sensorischen Materials„ (MuB 73/3, 120) müsse emotionale Äquivalente erschließen (BSW 70, 151) und Kreativität zur Durchbrechung von Normen und Traditionen fördern. (BSW 70, 104) Hierfür biete sich die Einbeziehung der musikalischen Avantgarde an, da sie sich einer Verfestigung auf definierte Muster und Formen entziehe und so zu einer engagierteren Auseinandersetzung mit Musik führe. (NMZ 72/2, 22) Besonderer Wert wird auch auf die Improvisation gelegt. Das Improvisieren ermögliche eine herrschaftsfreie Kommunikation (MuB 72/11, 526), die kollektive Improvisation stelle damit eine Ausweitung des Demokratisierungsprozesses auf die Musik dar. (MuB 71/5, 241) Damit seien auch die Voraussetzungen für eine größere Chancengleichheit geschaffen. (FME 71, 6) Durch das Improvisieren werde langsam das Denken über die gegenwärtige gesellschaftliche Situation der Musik verändert. (MuB 69/11, 502) Im Rahmen einer politischen Erziehung bedeute ästhetische Aktion Improvisation und ästhetische Reflexion bedeute Aufklärung. So könnten die ästhetischen Dimensionen in gesellschaftliche Realitäten überführt werden. (MuB 72/11, 526; MuB 73/3, 123)

Musikunterricht als ästhetische Erziehung von Gesellschaft kann anhand sechs musikpädagogischer Fragestellungen konkretisiert werden: 1. Wie ist Musik herstellbar? (Produktion); 2. Wie ist Musik ausführbar? (Reproduktion); 3. Wie ist Musik vermittelbar? (Demonstration); 4. Wozu treiben und wozu hören Menschen Musik? (Reflexion); 5. Wozu kaufen und wozu verkaufen Menschen Musik? (Konsumtion); 6. Wie ist Gehörtes beschaffen und wie wird Geschaf-

fenes gehört? (Rezeption). (MuB 72/11, 522-524) Allerdings sei zu berücksichtigen, dass die Ableitung von Lernzielen und -inhalten von gesellschaftlichen Verwendungssituationen auf eine Vielzahl ıöffentlicher Lebensinteressen„ verschiedener gesellschaftlicher Gruppen stoße. (MuB 73/9, 442) Eine prospektive Musikpädagogik müsse auch vorausblickend auf den Lebensweg der jungen Menschen schauen. (MiU 66/9, 257) Das Ziel ist der ıkritisch aus dem Konsumangebot auswählende, intellektuell und emotional bewusst genießende Hörer„. (MuB 73/2, 55; AfS 70, 68; NMZ 70/6, 19) In diesem Zusammenhang wird die Gleichwertigkeit des vorbereiteten Musikhörers mit dem Musikmachenden propagiert. (NMZ 70/3, 21) Die Übung der auditiven Perzeption solle zu einer offenen, kritischen und differenzierten Wahrnehmung der Realität führen. Damit sei die Wahrnehmungserziehung ein Bestandteil der Verhaltenserziehung. (AfS 70, 67-68) Die Differenzierung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit beinhalte eine Ausweitung des Gegenstandsbereiches des Faches Musik auch auf den nichtkünstlerischen Bereich des Umweltschalls. (NMZ 73/2, 22) Die gesellschaftliche Funktion des musikalischen Materials sei auch von der Seite der Rezeption her zu berücksichtigen. (MuB 72/6, 295) Es wird zu Bedenken gegeben, dass eine Hörerziehung im rein auditiven Sinne zum Scheitern verurteilt sei, da jede musikpädagogische Einwirkung auch auf außermusikalische Aspekte eingehen müsse. So gelte es, an das außerschulisch geprägte Verhaltensrepertoire der Schüler anzuknüpfen. (NMZ 73/6, 9)

3.3.5.3 Aufklärung

Eine zentrale Bedeutung im gesellschaftsorientierten Diskursfeld kommt dem Begriff der Aufklärung zu, der in den vielfältigsten Zusammenhängen auftaucht. Die Exploration der Musikwelt müsse

dementsprechend immer das gesellschaftliche Ambiente mit einschließen. (NMZ 70/6, 19) Ein isoliertes Subjekt-Objekt-Verständnis bzw. Mensch-Kunstwerk-Verständnis sei durch die Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes zu durchbrechen. Der musikalische Erfindungsprozess müsse mit den sozial-anthropologischen Gegebenheiten in Beziehung gesetzt werden. (AfS 71/72, 134+142) Die Musikgesellschaft mit ihrem permanenten Musik- und Konsumzwang (NMZ 69/5, 20; NMZ 69/6, 9; AfS 69, 19; MuB 70/12, 525; NMZ 70/3, 7; AfS 70, 68) erfordere eine Aufklärung über die durch Umweltmusik erzwungenen Anpassungen und eine Abwehr der Kapitulation des Hörers (AfS 67, 66), die sich in fixierten Hörerwartungen zeige. (MuB 70/2, 63) Mit Blick auf den Musikkonsum wird darauf hingewiesen, dass ein Konsument sich grundsätzlich in einer affirmativen Haltung befinde. (BSW 70, 174) Das auf Selektion angelegte menschliche Gehör werde vermehrt den Gefahren einer ıPan-Akustik„ ausgesetzt. (MJ 65/2, 1-2) Den Gefahren eines unkontrollierten Musikkonsums (MuB 72/1, 7) oder gar eines Verfallenseins am bedingungslosen Musikkonsum (NMZ 70/3, 7) müsse durch eine Aufklärung über die emotionale Manipulation durch auditive Reizinformation begegnet werden. (MuB 72/6, 295) Erst das Durchschauen der psychologischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen des Musikkonsums und damit das Wissen um Musik als soziale Tatsache mache den kritisch-distanzierten Konsumenten möglich. (BSW 70, 164; NMZ 70/5, 7) Den Gefahren des Eskapismus (AfS 69, 37) und der Daseinserleichterung (NMZ 72/5, 24), die aus Menschen ıglückliche Sklaven„ machten (NMZ 70/5, 7; MuB 73/3, 107), müsse man sich entgegenstellen. Mit Blick auf die Musikindustrie erfordere dies zugleich eine Entlarvung des kapitalistischen Verwertungsprozesses, eine Durchdringung der Produktionsverhältnisse, eine Kenntnis der materiellen Voraussetzungen von Kunstproduktion und Kunstkonsumption, eine Durchschauung außermusikalischer Bezüge und

traditioneller Kommunikationsstrukturen sowie eine Aufdeckung des Adressatenbezuges von Musik. (AfS 69, 16; MuB 70/12, 525; NMZ 72/1, 23; NMZ 72/4, 23; MuB 72/6, 296; MuB 73/3, 108; MuB 73/3, 121) So sei eine musikindustrielle Manipulation zu verhindern. (BSW 70, 53)

Scharf kritisiert wird eine dekorative Kunst als Ausdruck einer affirmativen Musikkultur. (AfS 73, 17) Die dementsprechende affirmative Haltung entspreche auch einer Anpassung an außengeleitete Lebensformen. (MiU 66/9, 258) Schuld daran sei eine Ohnmacht gegenüber sozialen Prägungen (NMZ 71/3, 20), die sich in Gruppen- und Vorurteilen zeigten (AfS 70, 134). Soziale Barrieren im Kulturleben (MuB 71/9, 421) hätten ihre Entsprechung in soziokulturellen Rezeptionsbarrieren (MuB 73/2, 53), schichtenbedingter Reduktion sinnlicher Differenzierungsmöglichkeiten (MuB 73/3, 107) sowie in einer Lust- und Gefühlsunterdrückung bzw. Ersatzbefriedigung. (BSW 70, 151) Solche sozial und psychisch bedingten Verhaltensdimensionen müsse eine kognitive Aufklärung gegenübergestellt werden, die zu einem Bewusstsein über das eigene musikalische Verhalten und die Unverbindlichkeit ästhetischer Wertungen und damit zu einer wissenden Distanz führen könne. (AfS 69, 16; AfS 73, 85; NMZ 73/3, 23) Anzustreben sei eine Konditionierung für kritisches Zuordnen und für das Finden von weniger stereotypen Wertungen. (AfS 70, 131) Dies werde unterstützt durch eine Bewusstwerdung gegenüber ideologischen Sicherungsbestrebungen, Herrschaftssicherungen sowie Denk- und Lernverboten. (NMZ 70/3, 7) In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Forderung an die Lehrer, die eigenen gruppennormierten Einstellungen in den Hintergrund zu stellen. (AfS 70, 128)

Die Kritik an einer affirmativen Musikkultur erfasste auch den Bereich der Popularmusik. Der heruntergekommene Schlager als Miterzieher der Jugend habe zur Normierung, zur Standardisierung der Gefühlswelt, zur Entfremdung von der Wirklichkeit, zur Oberflächlichkeit und zu passiver Konsumhaltung geführt. (AfS 67, 66-68) In diesem Zusammenhang wird die Hoffnung geäußert, dass eine Aufklärung über die schlechte Qualität von Popmusik die Schüler zu besserer Musik führen könne. (NMZ 72/2, 24) Schülern sei zu verdeutlichen, dass Beat-Musik wegen ihres durchlaufenden Rhythmus der einfachen melodischen Faktur und der vertrauten Form- und Harmonieschemata ein jederzeitiges Hin- und Weghören ermögliche. Zu den häufig primitiven Kompositionen trete ein raffiniertes Arrangement hinzu, und bekannte Interpreten ließen die Simplizität vergessen. (NMZ 69/5, 20) In der Pop-Didaktik müssten in erster Linie gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge aufgezeigt werden, zumal die Informiertheit der Schüler bei Pop-Musik äußerst einseitig sei. (NMZ 71/5, 34-37) Kritiker weisen allerdings darauf hin, dass sich die soziale Funktion der Popmusik (Abgrenzung von den Erwachsenen) nicht mit pädagogischen Ansprüchen vertrage. Es müsse vor dem Glauben gewarnt werden, dass aktuelle Themen über ein begrenztes Maß an Anforderungen und Anstrengung hinaus motivierend wirkten, vielmehr lasse die Motivation genau dann nach, wenn eine kritische Reflexion eintreten solle. (NMZ 71/6, 7)

3.3.5.4 Mündigkeit und Emanzipation

In engem Zusammenhang mit dem Prozess der Aufklärung steht die Beschreibung des gewünschten Endzustandes der Mündigkeit und der Emanzipation. Bezogen auf den Kulturbegriff wird dabei festgestellt, dass eine Kulturmündigkeit *innerhalb* und *gegenüber* einer Kultur und nicht *für* eine Kultur anzustreben sei. (MuB 70/7-8,

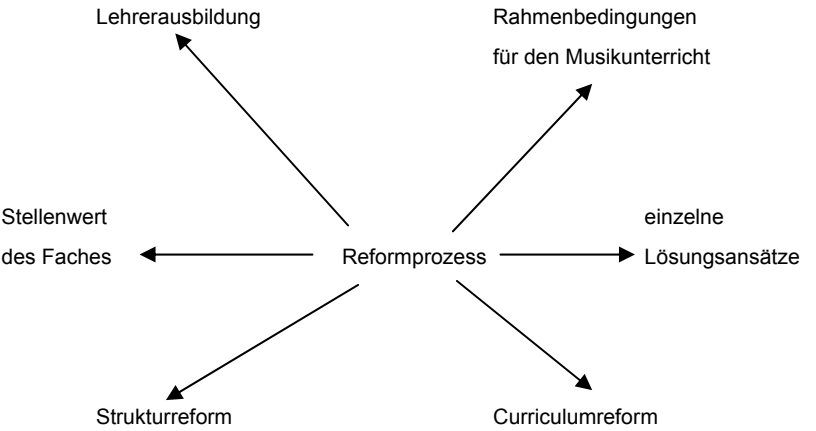
312; BSW 70, 191) Die Qualifikation zur mündigen Teilhabe an der Musikkultur (BSW 70, 163; NMZ 70/3, 20; MuB 70/2, 66) bzw. zur wahlmündigen Teilnahme am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot (AfS 70, 68) zeige sich beispielsweise in den Verhaltensweisen gegenüber ausgewählter Musik. (MuB 70/12, 525) In einer etwas anderen Formulierung wird von emanzipierter Anteilnahme an der Musik im Sinne individueller Wahlentscheidungen gesprochen. (NMZ 69/5, 20; BSW 70, 51) Die Realisierung autonomen Verhaltens (MiU 66/9, 258) könne in einer Mündigkeit gegenüber stereotypen Wertungen zum Ausdruck kommen. Die Erkenntnis der Unverbindlichkeit ästhetischer Wertungen (NMZ 73/3, 23) trage zu Veränderungen im vorpolitischen Raum bei (MuB 72/11, 526).

Mündigkeit und Emanzipation werden vielfach in Verbindung mit dem Begriff Freiheit bzw. Befreiung definiert. Emanzipation wird in einem weiteren Sinne auch als Freiheit von einem Nützlichkeitsdenken verstanden. So dürfe der Bildungsbegriff nicht durch einen Lernbegriff ersetzt werden, da sich dieser am Nützlichkeitsaspekt orientiere. (AfS 69, 86) Speziell auf dem Musikbereich steht der Emanzipationsbegriff für eine Befreiung aus Abhängigkeiten und als Durchschauung von Manipulation. (BSW 70, 173) Mündigkeit wird in einen Zusammenhang mit Wahlfreiheit, Urteilsfreiheit bzw. Befreiung von sozial bedingten Gruppen- und Vorurteilen, Befreiung von Klischees, Befreiung vom Musikzwang, individueller Entscheidungsfreiheit, Freiheit vor musikpädagogischen oder medienvermittelten Ansprüchen gebracht. (AfS 69, 17; AfS 70, 134; BSW 70, 136; NMZ 70/5, 7) Letzteres bedeute einen emanzipatorischen Umgang mit dem massenmedialen Musikangebot (MuB 70/12, 525) oder den emanzipatorischen Gebrauch der Reproduktionsmittel und der Informationsmedien. (MuB 73/3, 108) Nur eine auf diesem Wege erreichte innere Freiheit könne die Voraussetzung für eine äußere, politische

Freiheit schaffen. (MuB 73/6, 337) Skeptiker bezweifeln allerdings, ob die große Masse der Jugendlichen dazu gebracht werden könne, die Rolle der Popmusik als Eckpfeiler einer sie manipulierenden Kulturindustrie zu erkennen. (MuB 70/10, 428)

Mündigkeit wird in diesem Diskursfeld auch als Resistenz gegenüber Manipulation verstanden. (NMZ 72/5, 24; MuB 70/2, 65) In diesem Zusammenhang werden auch kritische Qualifikationen angesprochen. So erfordere die Demokratie eine ständige Bereitschaft zur Auseinandersetzung, die nur durch Selbstverantwortung und Kritikfähigkeit erreicht werden könne. (MuB 71/2, 77) Die Überzeugung von der eigenen Widerstandsfähigkeit gegenüber musikalischer Manipulation müsse gebrochen werden, damit kritisches Bewusstsein aufgebaut werden könne. Eine permanente konstruktive Kulturkritik solle Zweifel wecken und Unsicherheit erzeugen. (AfS 69, 38; MuB 72/2, 82)

3.3.6 Reformprozess



3.3.6.1 Lehrerausbildung

Kontrovers wird die Frage diskutiert, welche Institutionen eigentlich für die Lehrerausbildung in Frage kommen. Dabei steht der Position, die Ausbildung möglichst an den Pädagogischen Hochschulen stattfinden zu lassen (AfS 70, 43) die Auffassung gegenüber, die Ausbildung ausschließlich an den Universitäten durchzuführen. (MuB 69/3, 124) Die Ausbildung der Musik-Fachlehrer an Volksschulen hingegen soll an ıMusik-Akademien„ stattfinden. (MiU 66/2, 61) Kritisiert wird die Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen. Im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen und den Erziehungswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten sei die Ausbildung dort noch immer sehr unwissenschaftlich und komme oft über eine bloße Praxisvermittlung nicht hinaus. (NMZ 69/4, 17) Andere Forderungen konzentrieren sich auf eine Gesamt-Musikhochschule, die im Rahmen einer Gesamthochschule ein koordiniertes Studienangebot und Forschungsfeld im Fachbereich Musik anbietet.

Eine solche Konstruktion biete die Möglichkeit zu einer Effektivitätssteigerung und erleichtere den Studenten das Beifachstudium. (MuB 71/3, 116; NMZ 72/2, 22) Als Kompromiss zwischen den Extrempositionen kann der Vorschlag gewertet werden, eine Aufgabenteilung zwischen Pädagogischer Hochschule bzw. Universität und Musikhochschule zu organisieren. (MuB 73/6, 297)

Die allgemeine Debatte um eine Hochschulreform spiegelt sich auch im musikpädagogischen Diskurs wider. Es wird angefragt, inwieweit die innere Struktur und der hierarchische Aufbau noch zu rechtfertigen seien. Auch hinsichtlich der Methodik und des Lehrstoffs wird die Relevanzfrage gestellt. Kritisiert wird vor allem, dass sich die Hochschulen immer noch weitgehend an der klassisch-romantischen Epoche und damit an einem verabsolutierten Wertesystem orientieren würden. Es wird daher gefordert, im Sinne eines Pluralismus verschiedene nebeneinander bestehende Wertmodelle in der Musik und im Musikbetrieb zu analysieren und zu lehren. (MJ 68/4, 7) Besonders die Ausbildung an den Musikhochschulen bleibt in diesem Zusammenhang nicht unumstritten. So werden den Musikhochschulen etwa drei unaufhebbare Antinomien vorgeworfen: 1. Der Vorrang von Talent und künstlerischer Sensibilität führe unterschiedliche Bildungsstufen zusammen. 2. Das persönliche Verhältnis zwischen Meister und Lehrling im Solo-Unterricht könne nicht in eine Partnerschaft von Dozent und Student umgewandelt werden. 3. Das Recht der akademischen Freiheit stehe einer Koordination und Programmierung im Wege. Die Hochschulen müssten mit der Frage nach der Allgemeinbildung konfrontiert werden und ihre Arbeit ökonomischer, gegenwartsnäher und zukunftsbewusster gestalten. (MuB 69/12, 543-544)

Bei der Organisation des Lehramtsstudiums Musik wird die Forderung nach einer einheitlichen Lehrerausbildung (und -besoldung)

kontrovers diskutiert. Kritiker verweisen hier auf nicht ausreichende empirische Belege. (MuB 71/12, 610) Hinzu komme, dass die Planung der künftigen Musiklehrerausbildung auf kein allgemeinverbindliches Lehrerbild zurückgreifen könne. Weitere Erschwernisse seien die unklare Struktur des zukünftigen Schulwesens und die starke Konkurrenz unterschiedlicher Konzeptionen des Musikunterrichts. (MuB 73/6, 292) Befürworter hingegen verlangen zumindest ein gemeinsames Grundstudium für alle Lehrer. Die Einschränkung des Fachstudiums soll zugleich einen früheren Praxiskontakt ermöglichen. (MuB 70/12, 529) Dem gemeinsamen überblicksartigen Grundstudium soll dem ıHamburger Modell„ zufolge ein Aufbau-/Schwerpunktstudium folgen, zwölf verschiedene Wahlgebiete sollen zu diesem Zweck entwickelt werden. An Stelle eines Wahlgebietes soll auch ein wissenschaftliches Unterrichtsfach als Beifach akzeptiert werden. (AfS 70, 70-82; MuB 71/3, 122-124) Generell müsse die Musikpraxis im Studium zugunsten eines Ausbaus des didaktischen Bereichs verringert werden. (MuB 69/3, 124) Die verstärkte Betonung der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften dürfe aber nicht die künstlerisch-wissenschaftliche Fachausbildung als Kernpunkt der Ausbildung verdrängen, sonst bekomme man an der Schule den Fachdilettanten. (MuB 70/12, 528) Der Musikhochschule wird in diesem Zusammenhang vorgeworfen, bei der Entwicklung eines Selbstverständnisses des Musiklehrers versagt zu haben, entscheidende Reformimpulse seien vielmehr von den Pädagogischen Hochschulen gekommen. (AfS 70, 43; MiU 68/10, 361) Eine Reform der Studienpläne solle zu einer Liberalisierung und Individualisierung des Studiengangs führen. (MuB 73/6, 289) In diesem Zusammenhang wird auch die Einrichtung eines Veranstaltungsturnus in Verbindung mit einem umfangreichen Themenkatalog diskutiert. (MuB 69/3, 125-126) Ein durchlässiges Ausbildungscurriculum soll möglichst lange eine Revision von Berufs- und

Studienentscheidungen offen halten. (MuB 73/6, 294) Weitere Forderungen erstrecken sich auf die Integration weiterer Disziplinen in die Musiklehrerausbildung und damit auch auf die Berücksichtigung des Prinzips der Interdisziplinarität. Diese Forderungen werden jedoch teilweise mit Blick auf die Erziehungs- und Sozialwissenschaften als unerfüllbar bezeichnet, zumal sie den Forderungen nach einer Liberalisierung und Individualisierung des Studiums im Wege stünden. (MuB 73/6, 289) Auf der anderen Seite wird vorgeschlagen, die Isolation der Ausbildungsfächer aufzubrechen, beispielsweise durch die experimentelle und theoretisch reflektierte Erforschung und Bewusstmachung allgemeingültiger musikalischer Formungsprinzipien. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Konzeption zur Erschließung der Musik vom konkreten Höreindruck aus sind etwa Verbindungen zu den Naturwissenschaften (Physik / Akustik) oder den Kommunikationswissenschaften denkbar. (MuB 71/3, 116-118) In Anlehnung an die Kritik am gegliederten Schulsystem wird zudem gefordert, zukünftig nur noch maximal zwei verschiedene Musiklehrämter zuzulassen, deren Konzeptionen zudem prinzipiell wissenschaftstheoretisch übereinstimmen sollten. (FME 71, 20)

Inhaltliche Reformvorschläge setzen bereits bei einer Reform der Kindergärtnerinnenausbildung an. (AfS 69, 168) Für die Grundschule wird ein neuer Typ von Musiklehrer empfohlen, die volle Konzentration müsse der Musiklehrerausbildung für die Grundschulen gelten. (BSW 65, 92; BSW 68, 90) Im Volksschulbereich wird ein Rückgang des Musizierens und Singens konstatiert, der sich in Defiziten bei den künftigen Volksschullehrerstudenten bemerkbar machen dürfte. (MiU 65/5, 156) Daher wird auch die Abschaffung der verbindlichen musikalischen Grundausbildung aller Volksschullehrer verlangt, um das Fach als Bestandteil einer akademischen Lehrerausbildung zu retten. (MiU 68/2, 44) Ziel ist es, zukünftig an Grund- und Volksschulen im Musikbereich nur noch fachwissenschaftlich ausgebildete

Fachlehrer einzusetzen. (MiU 65/7-8, 254; MuB 70/2, 58) Da das Idealbild des Allround-Lehrers zunehmend problematisiert wird (MuB 70/7-8, 313; BSW 70, 36), kommt es zu einer Beschreibung und Entwicklung verschiedener Lehrerprofile. (NMZ 69/2, 17; BSW 70, 36+242) Ein kategoriales System für eine Typenlehre sei zu entwickeln, mit deren Hilfe auch Prognosen für neue Musiklehrertypen erstellt werden könnten. (MuB 71/6, 287-288) Im Zusammenhang mit diesen Fragen wird auch gefordert, die Probleme der Studienseminare stärker zu berücksichtigen. Dort wird beispielsweise die praxisferne Ausbildung an den Hochschulen, das Fehlen straffer Ausbildungsgänge im Seminar, der Mangel an qualifizierten Tutoren, die mangelhafte Ausstattung mit modernen Arbeitsmitteln oder der weiterhin geringe Status des Schulmusikers in der Schule beklagt. (MuB 71/3, 133-134)

3.3.6.2 Rahmenbedingungen für den Musikunterricht

Die schulischen Rahmenbedingungen des Musikunterrichts werden durchweg als negativ eingeschätzt. So werde das Fach nur am Rande als Mittel der schulischen Repräsentation und als Mittel der Entspannung geduldet. (BSW 68, 83-84) Geringschätzung, ein erschüttertes Selbstverständnis und eine zunehmende Isolierung haben zum zunehmenden Wahlcharakter des Faches beigetragen. (BSW 70, 222) Unter Hinweis auf Stundenkürzungen wird ein durchgehender Musikunterricht mit zwei Wochenstunden gefordert. (MiU 66/1, 6; MiU 68/1, 4; NMZ 69/1, 16) Mit besonderem Nachdruck wird auf die katastrophale Lage des Musikunterrichts an der Grundschule hingewiesen. (MuB 72/10, 479) Diese Defizite führten dazu, dass die Grundlagen für den späteren Musikunterricht nicht geschaffen würden. (FME 69, 7; NMZ 69/2, 16) Von dem sich abzeichnenden Lehrermangel seien alle Schulformen und Schulstufen betroffen. (BSW 65, 9; AfS 67, 110; MiU 68/1, 4; NMZ 69/1, 16; NMZ 69/2, 16) So

gibt es Vorschläge, diesem Mangel durch die Ausbildung von Hilfslehrern bzw. technischen Lehrern Abhilfe zu schaffen. Langfristig könne dies aber auch zu einem Ende des Musikstudienrates führen. (MiU 65/3, 92-93) Auch auf die Nachwuchsprobleme bei Musikdozenten an den Pädagogischen Hochschulen wird hingewiesen. Es sei daher sinnvoll, neben der Normallaufbahn auch andere Karrierewege zuzulassen. (MiU 65/2, 50) Als hinderlich erweisen sich auch fehlende Stellen für Musikfachberater und fehlende Beihilfen für den Instrumentalunterricht. (MiU 66/1, 7; MiU 68/1, 4) Die insgesamt ungünstigen Rahmenbedingungen zeigen sich auch im Fehlen moderner Musikfachräume und Musiktrakte sowie in einer schlechten technischen und medialen Ausstattung vieler Musikräume. (NMZ 69/1, 16; MuB 72/10, 478-479) Durch Mindeststandards bei der architektonischen Gestaltung und Ausstattung der Musikfachräume seien einheitliche Voraussetzungen für einen zukünftigen Musikunterricht zu schaffen. (BSW 68, 320; NMZ 70/2, 19; MuB 71/12, 611ff)

3.3.6.3 Stellenwert des Faches

Der Stellenwert des Schulfaches Musik wird allgemein als nicht sehr hoch eingeschätzt. Bei den Kultusministerien sei er so tief gesunken, dass das Fach Musik nur noch ein Randdasein führe. (NMZ 69/2, 1) Durch die attestierte Unverbindlichkeit sowie die Wirkungs- und Folgenlosigkeit habe der Musikunterricht einen beträchtlichen Prestigeverlust zu verkraften. Die große Unbeliebtheit unter Schülern habe den Bedeutungsverlust des Schulfaches Musik noch verstärkt. (NMZ 71/5, 33; MuB 71/9, 414; MuB 73/5, 256-257) Auch der Beruf des Musiklehrers sei unpopulär geworden. Bei den Lehramtstudenten mit dem Fach Musik zeige sich, dass sie eher am Musikstudium selbst und weniger am Berufsbild Lehrer interessiert seien. Auch der Zwang zum Zweitfach erweise sich hinsichtlich des Studienverlaufs als Widrigkeit. Attraktiver könnte der Beruf durch die

Ausdehnung auf außerschulische Funktionen und den Anschluss an das außerschulische Musikleben werden. Dazu gehöre beispielsweise eine zusätzliche Lehrtätigkeit an Musikschulen. (NMZ 69/1, 16)

Dem schlechten Image des Musikunterrichts müsse durch eine verbesserte Öffentlichkeitsarbeit entgegengewirkt werden. Die Verankerung der Musikerziehung in der öffentlichen Meinung erfordere eine Kontaktaufnahme mit Parteien, Verbänden, Gewerkschaften und Medien. Wichtig sei auch der Blick auf normgebende Instanzen, so müsse Einfluss auf entsprechende Ausschüsse und anstehende Abstimmungen genommen werden. Die Basis für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit müsse der Schulmusiker vor Ort legen. (MiU 68/2, 60-61; MuB 72/1, 10) In eine ähnliche Richtung zielt auch der Vorschlag, musikbezogene ıPressure-Groups„ zu bilden. In diesem Sinne müsse der Wirtschaftszweig Musik für eine Legitimierung des Musikunterrichts nutzbar gemacht werden. (BSW 70, 74; MuB 70/5, 208) Von einer gesellschaftlich-politischen Legitimation des Musikunterrichts könne mehr Wirkung erwartet werden als von einer fachimmanenten Begründung. (MuB 72/1, 9) Scharfe Kritik wird an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz geübt, die eine freiwillige Schwerpunktbildung der Schüler verhindere. So könne ein künstlerisches Fach weder als Hauptfach noch als Gegenstand des Abiturs gewählt werden. (MiU 65/6, 193) Aber auch die negativen Folgen der zugestanden Wahlfreiheit beim Schulfach Musik wird hingewiesen. (BSW 65, 9)

3.3.6.4 Einzelne Lösungsansätze

Konkrete Verbesserungsvorschläge zielen etwa auf eine verbesserte Zusammenarbeit von Schule und Hochschule. So wird für Nordrhein-Westfalen die Gründung eines Arbeitskreises Lehrplan-

und Unterrichtsforschung vorgeschlagen, der in enger Zusammenarbeit mit Musiklehrern Konzepte und Modelle für den Musikunterricht entwickeln soll. Die vier Aufgaben des Arbeitskreises bestehen aus einer strukturanalytischen Interpretation von Musikwerken, aus Untersuchungen zur Popularmusik, aus einer Erfassung und Erprobung von Regeln und Prinzipien musikalischer Kompositionen sowie aus der Erhellung der Zusammenhänge von Musik und Gesellschaft. (NMZ 70/3, 7) Weitere Vorschläge für eine Zusammenarbeit von Hochschullehrern, Lehrern, Studenten und Referendaren innerhalb dieses Arbeitskreises umfassen die wissenschaftliche Begleitung von Unterrichtsversuchen, Musikleistungstests zur Feststellung der Methodeneffizienz, Fragebogen zum sozialpsychologischen Hintergrund der Klassen sowie Untersuchungen zum Sprachverhalten von Schülern und Lehrern und zu den Rollenerwartungen von Lehrern. (NMZ 70/3, 20) Weitere Lösungsansätze konzentrieren sich auf konkrete Einzelmaßnahmen in den Schulen, zumal festgestellt wird, dass die Musikpädagogik nicht in der Lage sei, eine umfassende Lehrplantheorie zu entwickeln. Es könne daher keine länger verbindlichen Lehrpläne geben, vielmehr sei die Lösung von Einzelproblemen anzustreben. (MuB 70/7-8, 311) So wird zur Abhilfe beim Fachlehrermangel der Einsatz des programmierten Musikunterrichts vorgeschlagen. (BSW 70, 123) Erörtert wird auch eine Einführung des Instrumentalunterrichts in der Schule, hier auch in Zusammenhang mit der Absicht, so das allgemeine Musikleben zu retten. (NMZ 71/3, 21) Jugendkonzerte und überregionale Musikwettbewerbe sollen dem Fach neue Impulse geben, Musikbibliotheken und verstärkte Angebote an Musik-AGs sollen die Schüler ermutigen, auch außerhalb des Fachunterrichts sich mit Musik intensiv zu beschäftigen (MiU 65/4, 117-119; MiU 66/1, 7). Als Vorbild wird in diesem Zusammenhang auf die Jugendkonzerte amerikanischer Orchester verwiesen. Eine Analyse der Programmgestaltung, sowie Anmerkun-

gen zur Präsentation und zur schulischen Vor- und Nachbereitung münden in entsprechende Minimalanforderungen an Schüler- und Lehrerhefte. (MuB 72/7-8, 365-370)

3.3.6.5 Strukturreform

Mit dem ıPlan zur Neuordnung des Musikschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)„ stellt der Deutsche Musikrat einen konkreten Beitrag zur Strukturreform vor. Ausdrücklich wird dabei auf die gewandelten gesellschaftlichen Voraussetzungen und auf die allgemeinen Reformbestrebungen hingewiesen. Notwendig sei eine eindeutige Trennung und Abgrenzung zwischen Laien- und Berufsausbildung, dabei liege die Aufgabe der Musikschule neben einer umfassenden Laienbildung auch in der Vorbereitung des Musikstudiums. Angestrebt wird eine einheitliche Durchgliederung der Musikschulen von der Grund- bis zur Oberstufe. (NMZ 69/1, 25) Nach der Strukturreform kam es auf der Jahrestagung des VdM im Februar 1969 in Würzburg zur Veröffentlichung eines Lehrplanwerkes für die Grundfächer (z.B. Früherziehung), die Hauptfächer (instrumental oder vokal) und die Ergänzungsfächer (z.B. Musiklehre, Hörerziehung, Chöre, Orchester). Es gelte nun, die Fixierung der Inneren Ordnung durch die Festlegung gleicher Niveauforderungen zu entwickeln, zumal es bisher keine einheitlichen Richtlinien für den Musikunterricht außerhalb der allgemein bildenden Schulen gegeben habe. Ziel sei auch im außerschulischen Bereich eine geordnete und systematische Musikerziehung. (NMZ 69/2, 16) Mit Blick auf die allgemein bildenden Schulen wird festgestellt, dass die dortige katastrophale Situation den Erfolg der Musikschulen begünstigt habe. Es sei zu befürchten, dass ein dichter werdendes Netz von Musikschulen die Idee fördern könnte, den Musikunterricht von den allgemein bildenden Schulen ganz auf die Musikschulen zu verlagern. Dies sei nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen

den Musiklehrern beider Bereiche zu verhindern. (NMZ 69/2, 16) Dieser Strukturplan blieb nicht ohne Widerspruch. Er wurde vor allem seitens der Konservatorien, deren selbständige Existenz im Zweisäulenmodell nicht länger vorgesehen war, vorgetragen. Kritisiert wurde auch die fehlende Reflexion der pädagogischen Grundbegriffe im Konzept. So bleibe ungeklärt, was denn eigentlich unter ıLaien-Ausbildung„ zu verstehen sei. Von der alten regressiven Konzeption der Volks- und Jugendmusikschulen durch *Fritz Jöde* seien noch immer viele Kernsätze vorhanden. (NMZ 69/4, 17) Verteidigt wird der Strukturplan hingegen mit einem Hinweis auf den Lehrplan für die Musikschulen, der 1969 im Rahmen der Strukturreform entwickelt wurde. (NMZ 69/1, 19; NMZ 69/2, 19) Seine klaren Lehrinhalte und Lernziele werden in einem Beitrag positiv gewürdigt. Hier zeige sich, dass die Musikschulen ideologischen Ballast abgeworfen hätten. (NMZ 69/2, 16)

Im Bereich der allgemein bildenden Schulen konzentrieren sich die Vorschläge zur Strukturreform auf die musikpädagogische Arbeit an der Gesamtschule. Im Bereich der Gesamtschule wird eine Integration des Musikunterrichts in den verbindlichen Kernbereich verlangt und von einer allzu breiten fachspezifischen Leistungsdifferenzierung abgeraten. Die Problematik des Kernunterrichts soll durch eine innere Differenzierung abgemildert werden (MuB 70/12, 526; BSW 72, 12-15), allerdings ergänzt durch eine äußere Differenzierung. Die äußere Differenzierung versteht sich als Ergänzung des verbindlichen Kernunterrichts durch die Einrichtung eines Wahlpflichtbereichs von Neigungs- und Leistungsgruppen oder aber von Leistungskursen und Projektgruppen. (NMZ 70/1, 21; NMZ 70/6, 19) Vor allem im Zusammenhang mit dem Ganztagsschulbereich wird auch eine Integration der staatlichen Musikschulen und der privaten Musikerziehung gefordert. Die Kooperation und Integration der drei Säulen der Musikerziehung müsse vermutlich Barrieren im Elternbe-

reich überwinden. So lege ein solches Vorhaben auch eine Integration der musikpädagogischen Verbände nahe. (NMZ 70/1, 21; NMZ 71/1, 8; MuB 71/9, 405-407; MuB 72/1, 17) Erste Umsetzungsmaßnahmen werden im Modellversuch an der Gesamtschule Braunschweig-West und im Steilhooper Modell vorgestellt. So wurde in Braunschweig ein musikalischer Gesamtunterricht für alle Schüler eingerichtet, als Ergänzung kamen ein spezieller musikalischer Fachunterricht (Leistungskurse) und wahlfreie Projektgruppen für begabte und interessierte Schüler hinzu. Auch die Erteilung von Instrumentalunterricht war Inhalt der Planungen. (AfS 69, 122-123; NMZ 70/1, 23) Im Steilhooper Modell soll die schichtenunabhängige Förderung des Instrumentalspiels durch die Bildung von Musikklassen erreicht werden. Damit kommt es zu einer Integration instrumentaltechnischer Lernziele in die Lernziele des allgemein bildenden Musikunterrichts. (MuB 72/7-8, 375-376) Die Idee eines Kern- oder Gesamtunterrichts in Musik blieb nicht ohne Widerspruch. So wurde in der Konzeption eines Kernfachs ein Relikt der alten Gemeinschaftsideologie gesehen. Der immer noch nicht überwundene Dualismus von Haupt- und Nebenfach habe dazu geführt, dass weiterhin die Überzeugung existent sei, gerade in Nebenfächern wie Musik könne auf eine Leistungsdifferenzierung verzichtet werden. Zudem wird die praktische Durchführbarkeit einer Binnendifferenzierung in Frage gestellt, da es an Lehrerstunden, Hilfskräften, Materialien und Musiklaboren fehle. Auch die Einführung einer Wahldifferenzierung ab Klasse 7 wird kritisch hinterfragt. So bleibe unklar, ob diese Entscheidung in den Klassen 5 und 6 sinnvoll vorbereitet werden könne, zumal zwei Jahre kaum ausreichten, das zuvor im Musikunterricht der Grundschule versäumte zu kompensieren. Fraglich sei auch, ob eine Wahlentscheidung später noch praktisch revidierbar sei. Dementsprechend müsse über eine zeitliche Verschiebung oder aber über eine Einschränkung oder gar über eine Abschaffung der Wahl

noch weiter nachgedacht werden. (AfS 69, 116; MuB 71/9, 413-414; MuB 73/6, 302-305)

Andere strukturelle Reformvorschläge beginnen bereits bei der vorschulischen Musikerziehung. Obwohl unter dem Stichwort ıFrühlesebewegung„ in den Massenmedien das Thema ıFrühförderung„ einen wichtigen Platz einnehme, gebe es nicht zuletzt aufgrund anhaltender pädagogischer Widerstände im Bereich der (musikalischen) Früherziehung einen erschreckenden Rückstand in der Bundesrepublik. Impulse erhofft man sich von der japanischen Suzuki-Methode, eines frühzeitigeren Einsatzes des Orff-Schulwerkes oder von einer Reform der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. (AfS 69, 162-168) Hingewiesen wird auf Experimente verschiedener baden-württembergischer Musikschulen mit der musikalischen Früherziehung bei Vierjährigen. (NMZ 69/1, 19) Eine Verbesserung der musikalischen Frühforderung wird auch durch einen zweijährigen Modellversuch an 25 Musikschulen angestrebt, der nach ausländischem Vorbild auf einer Partnerschaft zwischen Musikschulen und der Klavierindustrie basiert. In diesem Rahmen soll durch speziell ausgebildete Fachkräfte nach einer eigens entwickelten programmierten Methode in kindgemäßer spielerischer Form noch vor dem Eintritt in die Grundschule eine systematische Früherziehung betrieben und abgeschlossen werden. Dabei müssen allerdings die Schwierigkeiten einer frühen Eignungsprüfung überwunden werden, auch der Vorwurf einer faktischen Sozialauslese sei nicht ganz von der Hand zu weisen. (MJ 68/1, 12; AfS 69, 170-171; MuB 69/1, 19-21; NMZ 70/5, 21) Kritiker bemühen sich um eine Relativierung dieser Vorschläge. So wird darauf verwiesen, dass das frühe musikalische Anregungsmilieu in der Familie und die engagierte Mitarbeit der Eltern bei der musikalischen Begabungsförderung unverzichtbar seien. Die Institutionalisierung der musikalischen Früherziehung könne

letztlich nur eine Ergänzung der musikalischen Erziehung in der Familie sein. (MJ 68/1, 12)

Auch für den Bereich von Grund- und Volksschulen gibt es konkrete Reformvorschläge. So werden für die Grundschule der Einsatz von Musik-Fachlehrern und die Einrichtung von Modellklassen mit betontem Musikunterricht empfohlen. (MuB 70/2, 58) Nach ungarischem Vorbild ist auch die Einrichtung von Volksschulen mit erweitertem Musikunterricht denkbar. (MiU 68/1, 13) Ein anderer Vorschlag bezieht sich direkt auf die Durchführung des 9. Schuljahres. In Anlehnung an die Vorstellung, dass Volksschulbildung sowohl eine Bewältigung der Arbeitswelt wie auch sinnvolle Nutzung der Freizeit ermöglichen sollte, müsse der Musikunterricht sowohl zum Umgang mit funktional gebundener Musik hinführen wie auch zur künstlerischen Gestaltung von Musik. Da die funktionale Seite zur Gesamtbildung gehöre, sei sie im Kernunterricht durch den Klassenlehrer zu unterrichten, als Themenvorschläge werden ıdie Einrichtungen der öffentlichen Musikpflege„, ıdeutsche Komponisten als Repräsentanten deutscher Kultur„, ıder Tanz im Laufe der Jahrhunderte„, ıbedeutende Stilepochen in Europa„ und ıMassenmedien in unserem Leben„ vorgeschlagen. Der Kursunterricht in den Fachstunden, durchgeführt vom Fachlehrer, müsse hingegen die formalen Kenntnisse erweitern, das Hören schulen und das eigene Musizieren fördern. Als Ergänzung ist zusätzlich noch die freiwillige Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften denkbar. (BSW 65, 151-158)

Im Realschulbereich gibt es die Forderung nach Realschulen mit erweitertem Musikunterricht, um auch befähigten Realschülern verstärkt die Zuwendung zu Musikerberufen zu ermöglichen. (MJ 68/6, 13) Im Bereich des Gymnasiums wird diskutiert, ob die Gründung von Musikgymnasien bzw. Musischen Gymnasien oder aber die Einrichtung von musischen Zweigen an allgemein bildenden Gymna-

sien vorzuziehen sei. (MiU 65/1, 23). Als Vorbild für das Musische Gymnasium wird auf die Deutschen Gymnasien in Bayern hingewiesen, an denen ein durchgehend dreistündiger Musikunterricht erteilt wird. (MJ 66/1, 7) In diesem Zusammenhang wird allerdings auch die Gefahr gesehen, dass der Aufbau von Musikgymnasien mit einem Abbau des Musikunterrichts an normalen Gymnasien kompensiert wird. (MiU 68/1, 27)

Im Gegensatz zu den aufgelisteten Einzelmaßnahmen liegt mit dem baden-württembergischen 10-Punkte-Programm für den Gesamtbereich der Musikerziehung von 1969 ein umfangreiches Reformkonzept mit insgesamt 147 konkreten Realisierungsvorschlägen vor. Schwerpunkte werden in den allgemein- und in den berufsbildenden Schulen sowie in den Musikhochschulen gelegt. Jedes Kind solle in den ersten vier Schuljahren eine musikalische Grundausbildung erfahren. Ausgewählte musische Züge sollten für Hochbegabte eingerichtet werden. Die Verpflichtung des Landes zur Kulturfürsorge müsse sich u.a. auch in einer verstärkten Musikforschung und in einer kontinuierlichen musikalischen Fortbildung niederschlagen. (NMZ 69/2, 16)

3.3.6.6 Curriculumreform

Breit diskutiert wurde im Untersuchungszeitraum die Frage einer Curriculumreform. Ausgangspunkt war dabei eine Kritik an den existierenden Lehrplänen. Richtlinienkritik wurde dabei nach statistischen, ideologiekritischen und stilkritischen Ansätzen sowie unter dem Aspekt einer Diskrepanz zwischen Grundsatzerwägung und Arbeitsanweisung durchgeführt. (MuB 70/1, 20-21) Dabei wurde u.a. festgestellt, dass die aktuellen Lehrpläne nicht mehr der gegenwärtigen Situation entsprechen würden. (MuB 70/2, 54) Ein Richtlinienvergleich im Bereich der Hauptschulen führte zu dem Ergebnis, dass

eine traditionelle Wertargumentation dominiere und nur die nordrhein-westfälischen Richtlinien den allgemeinen Zielen der Hauptschule entsprechen würden. (MuB 69/3, 117-119) Den Realschulrichtlinien werden konkret die Wiedergabe von Meinungsstereotypen, eine unzureichende psychologische Fundierung, soziologische Stereotypen, ein unreflektierter Sprachgebrauch und eine fehlende kritische Reflexion gesellschaftlicher Normen vorgeworfen. Die Autoren der Richtlinien würden damit weit hinter dem Stand der Wissenschaft hinterherhinken. (MuB 70/2, 75-76) Auch eine Untersuchung der Präambeln von Musikrichtlinien für Gymnasien kommt zu einem vernichtenden Ergebnis. So zeigten die Präambeln Unklarheiten, Allgemeinplätze, ideologische Passagen und klischeehafte Ausdrücke. (MuB 70/2, 77-79)

Die Curriculumentwicklung wird als ein letztlich politischer Entscheidungsprozess verstanden, und so wird die Monopolstellung der Behörden bei der Aufstellung von Lehrplänen als unvereinbar mit einer pluralistischen Demokratie bezeichnet. Gefordert wird stattdessen eine permanente Offenheit und Vorläufigkeit der Lehrpläne, das Entwicklungstempo der modernen Industriegesellschaft verlange eine Flexibilität des Curriculums. Standardisierte Lehrpläne mit verbindlichen Inhalten werden hingegen abgelehnt. Die Entwicklung müsse vom Stoffkanon zum offenen Beispielplan führen. (BSW 70, 12+25+35; AfS 70, 141; MuB 70/2, 55; MuB 70/5, 207+225)

Die Diskussion um neue Curricula kann in einen inhaltsorientierten, einen lernzielorientierten und einen schulformbezogenen Bereich gegliedert werden. Im inhaltsorientierten Bereich wird festgestellt, dass die Reform von den Inhalten her bisher am schwächsten entwickelt sei. (BSW 70, 11; MuB 70/2, 55) Die Dominanz funktioneller, methodischer Ziele habe zu einer Entleerung des Musikunterrichts zugunsten bloß rationaler Techniken geführt. (MuB 73/6, 315)

Mit Blick auf neu entwickelte Taxonomien wird zudem festgestellt, dass sie inhaltliche Entscheidungen nicht ersetzen könnten. (MuB 73/6, 288)

Im lernzielorientierten Bereich wird auf die Problematik hingewiesen, aus übergeordneten Lernzielen spezielle nachgeordnete bzw. fachspezifische Lernziele abzuleiten. (MuB 72/10, 478; MuB 73/6, 288) Die Forderung nach einer Operationalisierung von Lernzielen habe zu Verzerrungen geführt, da sie nicht überall leicht durchführbar sei und zudem Randerscheinungen überbetone. (MuB 73/6, 288) Um Einseitigkeiten entgegenzutreten sei eine Interdependenz kognitiver und affektiver Lernziele sorgfältig zu beachten. (MuB 72/5, 227) Emanzipatorischen Lernzielen sei eine zentrale Stellung einzuräumen. (BSW 70, 25) Mit Sorge wird darauf hingewiesen, dass die Schule mit Lernzielen überhäuft werde. (MuB 70/5, 226)

Eine schulformbezogene Erstellung von Curricula ist nicht umstritten, ihr steht die Forderung gegenüber, statt schulformbezogener stufenbezogene Curricula zu entwickeln. (AfS 70, 44) Im Bereich der Frühförderung wird eine Verbindung der Früherziehung mit der Grundschule angestrebt. So ist unter den Lernzielen der musikalischen Früherziehung neben der kognitiven Förderung, der Herstellung von Chancengleichheit, der Unterstützung eines autonomen und selbstbewussten Kindes auch die Vorbereitung eines nahtlosen Übergangs zur Schule enthalten. (AfS 73, 125-126) Die Dominanz entwicklungspsychologischer Theorien und einer volkstümlichen Bildungstheorie in Grund- und Volksschule müsse durchbrochen werden und eine Vernüchterung des Musiklehrplans eintreten. (BSW 70, 110-111+119) Die Volksschule sei von einer Kinderschule in eine Jugendschule umzuwandeln, der musikpädagogische Ausbau der Jugendphase erfordere neue Bildungsinhalte. (BSW 65, 300)

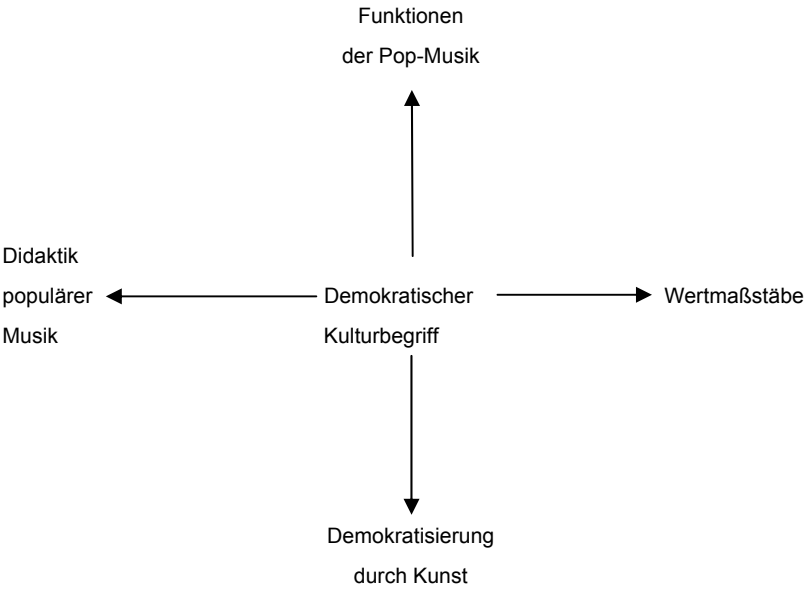
Vor allem im Zusammenhang mit der Studien- bzw. Kollegstufe wird diskutiert, ob ein Konzept eines voraussetzungslosen Musikunterrichts entwickelbar sei. Die Forderungen reichen dabei bis zur voraussetzungslosen Teilnahme an einem Leistungskurs mit dem Ziel einer Vorbereitung und Motivation für ein Musikstudium. (BSW 70, 231; NMZ 71/3+4, 19; MuB 73/2, 78) Hierzu seien auch Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die keinerlei fachliche Vorkenntnisse voraussetzen würden. (AfS 70, 69) Als Auswahlkriterien für Themenkreise eines fachübergreifenden Musikcurriculums der Studienstufe werden Aktualität, Modernität und Ideologiefreiheit proklamiert. Als weiterer Ansatz für die Entwicklung eines Musikcurriculums in der Studienstufe wird die Übertragung der Robinsohnschen Auswahlkriterien auf den Musikunterricht vorgeschlagen. Die Robinsohnschen Fragen müssten dabei in eine musikalische Terminologie übertragen werden. (BSW 70, 252+259)

Auch im musikbezogenen Hochschulbereich gibt es erste Ansätze einer Beschäftigung mit curricularen Fragen. So wird die Konzeption von drei Studien- und Prüfungsbereichen mit detaillierten Studieninhalten und ein Veranstaltungsturnus mit einem umfassenden Themenkatalog vorgestellt. (MuB 69/1, 41-42; MuB 69/3, 125-126) Weitergehende Vorschläge zielen auf eine Zusammenführung der isolierten Ausbildungsfächer zu einem einheitlich konzipierten Musikstudium an der Gesamthochschule und einer interdisziplinären Öffnung der musikalischen Ausbildung. (MuB 71/3, 113-117) Dabei soll eine Durchlässigkeit in der Anlage des Curriculums möglichst lang die Revision einer Berufs- und Studienentscheidung offen halten. (MuB 73/6, 294)

Als Hindernis für eine konkrete Entwicklung musikalischer Curricula werden das Fehlen einer umfassenden Lehrplantheorie, der fehlende Grundkonsens über ein musikalisches Bildungskonzept und

Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines Instrumentariums zur Revision von Bildungsinhalten und Zielen verantwortlich gemacht. So wird denn auch gefragt, ob die Aufgabe einer Entwicklung eines Musikcurriculums noch zu anspruchsvoll und letztendlich zu früh gestellt sei. Abhilfe scheint in erster Linie durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit etwa mit dem Berliner Max-Planck-Institut möglich. (MuB 70/2, 55; MuB 70/5, 225; BSW 70, 11+15+30-31+35) Eine überfachlich orientierte Curriculumrevision müsse auf der Frage basieren, wie die Musikpädagogik auf die Gesellschaft einwirken könne. In dieser Hinsicht seien erste Ansätze eines neuen Musikcurriculums erkennbar. (BSW 70, 135+140) Impulse für die Schaffung neuer musikalischer Curricula erhofft sich die bundesdeutsche Musikpädagogik auch von amerikanischen Vorbildern. Demnach müsste eine Curriculumentwicklung als dreifacher Entscheidungsprozess konzipiert werden. Der Entscheidung über die allgemeinen Bildungsziele hätten die Entscheidungen über die speziellen Unterrichtsziele zu folgen. Dabei seien die gesellschaftlichen Anforderungen sorgfältig zu ermitteln. Bildungsinhalte würden in den USA weitgehend unter funktionalen Aspekten ausgewählt. Auf der dritten Ebene, der Curriculum-Organisation, stünden vier verschiedene Baumuster von Lehrplänen zur Verfügung. (MuB 70/5, 225-227)

3.3.7 Demokratischer Kulturbegriff



3.3.7.1 Funktionen der Pop-Musik

Ein besonderes Interesse gilt der Pop-Musik und ihren soziologischen und psychologischen Funktionen. So kann in der Pop-Musik eine jugendliche Machtdemonstration gesehen werden. (BSW 68, 173) Gleichzeitig wird in der Pop-Musik aber auch ein (negativer) Miterzieher der Jugend gesehen. Die Folgen des Umgangs mit Pop-Musik seien eine Normierung, eine Standardisierung der Gefühlswelt, eine Entfremdung von der Wirklichkeit, Oberflächlichkeit und eine passive Konsumhaltung. (AfS 67, 66-67) Ergänzt werden diese problematischen Befunde durch die Feststellung, dass die Mehrheit einer befragten Gruppe 13-15jähriger Schüler die Funktion von

Rundfunksendungen als Werbeträger und den Warencharakter der Musik nicht durchschauen würde. (MuB 73/4, 197) Zusammenfassend muss bei den soziologischen Funktionen der Pop-Musik zwischen ökonomischen Zusammenhängen der Kommerzialisierung einerseits und den ideologisch-politischen Funktionen andererseits unterschieden werden. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, ob aufgrund der Kommerzialisierung überhaupt noch politische Agitation durch Pop-Musik möglich sei. (MuB 71/12, 616)

In psychologischer Hinsicht biete die Pop-Musik im Gegensatz zum Schulgesang den Jugendlichen eine Möglichkeit ekstatischen Ausdrucks. Bedeutsam seien der motorische Reizcharakter der Pop-Musik und ihre stimulative Funktion. Die Pop-Musik biete den Jugendlichen zugleich auch ein Aggressionsventil. (BSW 68, 104; MuB 71/7-8, 363; MuB 72/4, 183)

3.3.7.2 Didaktik populärer Musik

Die Diskussion über den pädagogischen Umgang mit der populären Musik ist von starken Gegensätzen geprägt. Skeptische Stimmen verweisen auf einen Widerspruch, der zwischen den sozialen und psychologischen Funktionen der Pop-Musik und den pädagogischen Ansprüchen einer Pop-Musik-Didaktik existiere. (NMZ 71/6, 7) Die Beat-Musik lasse sich kaum oder gar nicht pädagogisieren, biete aber unter Umständen eine Brücke für soziologische, psychologische und gesellschaftskritische Fragestellungen. Rein musikalische Betrachtungen würden eher ein mageres Ergebnis bringen. (MuB 70/10, 427-428) Zweifel werden auch geäußert, ob Beat und Pop geeignet seien, die Fähigkeit im bewussten Wahrnehmen zu steigern. (NMZ 72/2, 24) Die ıBerieselung mit Schund„ verstelle eher den Weg zum adäquaten Hören. (AfS 71/72, 73) Hinsichtlich eines motivierten Umgangs der Schüler bei einer unterrichtlichen Behand-

lung von Pop-Musik würde es Illusionen geben. Man dürfe nicht davon ausgehen, dass bei ıaktuellen„ Themen sich automatisch eine lang anhaltende Motivation einstellen würde. Die Pop-Musik enthalte wegen ihres Konsumenten- und Reizcharakters bei der kritischen Reflexion eine (psychologische) Grenze bzw. eine intellektuelle Sperre, die höchstens bei älterer Pop-Musik durchbrochen werden könnte. (NMZ 71/6, 7; MuB 70/10, 428) Letztlich sei der Beat wegen seiner emotionalen Bindung ein eher problematischer Unterrichtsgegenstand. (NMZ 70/2, 20)

In anderen Diskussionsbeiträgen ist durchaus das Bemühen erkennbar, die skeptische Haltung gegenüber einer Didaktisierung der Pop-Musik zu überwinden. Dabei wird auch auf die Ergebnisse erster Umfragen zum Musikgeschmack verwiesen. So sei festgestellt worden, dass das Interesse für Popmusik und Schlager gegenüber der leichten U-Musik weiter zugenommen, bei anderen Musiksparten hingegen weiter abgenommen habe. (MuB 73/4, 196) Das Interesse für bestimmte Arten von Popmusik unterliege allerdings alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden. (MuB 72/4, 183) Eine neue gegenwartsorientierte Musikpädagogik müsse dementsprechend sowohl Kunstmusik als auch Pop-Musik berücksichtigen (MiU 67/3, 85), um so zu einer aktualitätsbezogeneren Stoffauswahl zu kommen. (AfS 69, 56) Der absurde Traum rückständiger Musikpädagogen, Schlager durch Klassik zu bekämpfen, sei mittlerweile ausgeträumt. (NMZ 72/4, 7) Eine übermäßige Konfrontation der Schüler mit Kunstmusik ıund ihre jeweilige Aufschließung bis auf den Grund„ könne zu einer seelischen Überforderung der Schüler führen. (MiU 68/6, 203) Der Umgang mit Rockmusik müsse allerdings nicht zwangsläufig den Zugang zum musikalischen Kunstwerk verschließen. (BSW 68, 102) Die Mehrheit der Schüler wünsche sich Rockmusik im Musikunterricht, verbinde mit ihr aber keine Gesellschaftskritik oder Kulturrevolution. (MuB 71/4, 188) Schüler seien aber

durchaus zu einer kritischen Betrachtung des Beat bereit, wenn die Lösung einer konkreten und überschaubaren Aufgabe aufgrund eines Sachzwanges anstehe. (MuB 72/4, 175) Da die Informiertheit der Schüler bei Pop-Musik äußerst einseitig sei, müssten gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge aufgezeigt werden. (NMZ 71/5, 34+37) Die Arbeit im ıBeat-Bereich„ ermögliche einen fächerübergreifenden Unterricht mit Verbindungen beispielsweise zum Sozialkundeunterricht, zum Englischunterricht, zum Deutsch- oder Kunstunterricht. Ausgangspunkt sollte nicht das musikalisch Elementare, sondern das psychologisch Elementare sein. Ansatzpunkt sei damit im Beat-Bereich etwa der Sound oder das Image eines Idols. Durch Vergleiche von verschiedenen Stilrichtungen könne eine Differenzierung des Hörens erreicht werden. (NMZ 69/5, 20; MuB 69/10, 445-450) Für ein solches vergleichendes Hören im Schlagerbereich gelte es, Wertmaßstäbe zu entwickeln. Die unterrichtliche Beschäftigung mit der Pop-Musik dürfe nicht nur das Kennen lernen und kritische Bewerten umfassen, sondern müsse auch eine fundierte Musiklehre mit einbeziehen und das lebende Singen und Musizieren umfassen. Dafür böten sich aus dem Bereich des Jazz geeignete Improvisationsmodelle an. Auf einer solchen Basis von sachlich fundierten Wertmaßstäben sei eine ıgesunde Geschmacksbildung„ möglich. (MiU 66/1, 9-13; MiU 67/4, 127)

3.3.7.3 Wertmaßstäbe

Mit der Einbeziehung populärer Musik in die didaktischen Überlegungen stellte sich auch die Frage nach einer damit einhergehenden Veränderung von Wertmaßstäben. In diesem Zusammenhang wurde sogar die Frage gestellt, ob es überhaupt noch verbindliche Wertmaßstäbe beispielsweise für die Melodik eines Schlagers geben könne. (MiU 67/4, 127-130) Die mannigfaltigen Erscheinungen der U-Musik müssten in ein Koordinatensystem eingeordnet werden, das

nicht an einem einseitigen Wertsystem orientiert sei. Ein differenziertes, verzweigtes System der Werte sei erforderlich, es müsse neben ästhetischen Skalen auch funktionelle Skalen aus dem soziologischen, dem psychologischen, dem politischen und dem ökonomischen Bereich umfassen. Mit dem Abbau ungerechtfertigter Tabus und einer vorurteilsfreien Wertung wüchsen auch die Autorität und die Glaubwürdigkeit des Musiklehrers. (NMZ 69/2, 17) Das neue Kunstverständnis der Beat- und Popkunst zeige sich in einer Neuverwendung und Neukombination alltäglicher Materialien. Kunst sei kein Ausdruck von Ruhe, Harmonie und Ausgeglichenheit mehr, vielmehr würden Klischees und Erfahrungen widerrufen, Vorerwartungen enttäuscht und nicht Planbares geschaffen. (MuB 69/10, 430-433) Mit dem Versuch, eine ıÄsthetik der Trivialität„ zu schaffen, soll die Basis für eine Didaktik der Popularmusik geschaffen werden. Dabei werden stilgeschichtliche und soziologische Phänomene der Trivialmusik aufgelistet, auf Assoziationsmechanismen verwiesen und zwischen einer Interpretations- und einer Gestalttrivialität unterschieden. (AfS 67, 24-44)

Auf der anderen Seite werden auch negative Aspekte der populären Musikkultur hervorgehoben, da die allgegenwärtige Musik nur noch der oberflächlichen Unterhaltung und Zerstreuung dienen würde. (BSW 65, 51) Hierbei wird vor allem auf die Gefahren der Musikschwemme hingewiesen. Der feste Verbund von Objekt · Sprache · Bild führe zu einer fortschreitenden Redundanz. Dadurch würde das ursprüngliche Interesse erlahmen und die eigentliche musikalische Information verhindert. Letztlich sei die Musik ihrer Mehrdeutigkeit beraubt, was zu einer Dressur der Menschen zu synästhetischen Erlebnissen führe. (MuB 72/4, 170) Die Kritik an Pop, Beat und Rock als ıSubkultur„ habe aber leider auch dazu geführt, dass im zentralisierten Musikbetrieb kein Raum für regionale Individualität mehr existiere und dass Hochmut und undemokratische Anmaßung ge-

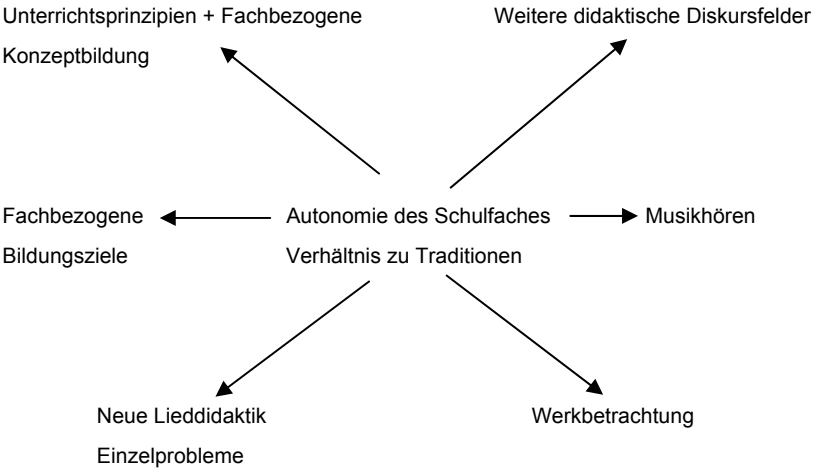
genüber der Volksmusik, aber auch gegenüber außereuropäischer Musik (Folklore) festgestellt werden müssten. (MuB 73/10, 501-502; AfS 71/72, 119*)*

3.3.7.4 Demokratisierung durch Kunst

Einige Musikpädagogen versuchen, die veränderten Wertvorstellungen über Musik in den Zusammenhang mit einer allgemeinen gesellschaftlichen Demokratisierung zu bringen. So wird beispielsweise die Bedeutung einer Emanzipation der Musik der gesellschaftlichen Unterschichten durch Unterhaltungsindustrie und Handel hervorgehoben. (BSW 70, 164) Eine besondere Zuspitzung erfährt dieses Diskursfeld bei der sogenannten ıNeuen Musik„. Angesichts einer massenmedial geprägten Populärkultur bekomme der Demokratisierungsanspruch der Neuen ungewollt elitäre Züge (MuB 73/2, 49), antidemokratische Komponisten wie etwa *Karlheinz Stockhausen* würden eine ımenschenfeindliche Elitekunst„ schaffen, deren Existenz auch zu einer Diffamierung ıdemokratischer Musiker„ führe. (NMZ 72/4, 7) Die Idealisierung dieser Musik sei umso unverständlicher, da mittlerweile die Kunstmusik genauso wie andere Musiken Konsumcharakter zeige. (MuB 71/12, 616)

Verteidiger der Neuen Musik stellen hingegen die Forderung auf, dass die Demokratisierung der Kunst nicht zu Primitivierung und Anspruchsminderung führen dürften. (MuB 70/5, 214; BSW 70, 107) Es wird Skepsis gegenüber einer funktionellen, engagierten Musik geäußert, die ıunbeschadet ihres künstlerischen Ranges„ eine größere Hörerzahl erreiche. Hier sei festzustellen, dass sich psychische Manipulation und musikalischer Gehalt letztlich gegenseitig ausschlössen. (AfS 71/72, 66+73)

3.3.8 Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu den Traditionen



3.3.8.1 Unterrichtsprinzipien und fachbezogene Konzeptbildung

Die Übertragung von allgemeinen Unterrichtsprinzipien auf den Musikunterricht und die Entwicklung fachspezifischer Unterrichtskonzepte wurde z.T. als bewusster Versuch verstanden, die Autonomie des Schulfaches zu unterstreichen. So wurde etwa der Vorstellung einer Bildung bzw. Erziehung durch Musik das Leitbild einer Ausbildung in Musik gegenübergestellt. Musik trage ihren Sinn nur in sich selbst und habe daher eine Eigenständigkeit gegenüber vorgefassten Bildungszielen und Bildungskonzeptionen. (FME 69, 8-9; AfS 69, 90) Einem falsch verstandenen Trend zur Verwissenschaftlichung dürfe nicht nachgegeben werden, wo doch die Musik diesen Trend gerade überwunden habe. Statt die Musikerziehung an außermusi-

kalischen Zielen zu orientieren, solle man sich darauf besinnen, was unverwechselbar nur durch die Kunst erreicht werden könne. Eine Erziehung zugunsten fachbezogener Bildung und fachlicher Ausbildung sei weitgehend aufgegeben worden, das Hauptziel des gebildeten Hörers bedeute eine gewisse Genügsamkeit. Insofern sollten musikalische Aktivitäten des Schülers keineswegs abgebaut werden. (NMZ 73/3, 19) Auch hier spricht man sich gegen Basteleien und konstruktive Funktionalität in leerer Regelhaftigkeit aus, auch hier wünscht man sich vom Schüler kein passives Einverständnis, sondern aktives Denken und kritisches Eingreifen. Allerdings sieht man die Realisation dieser Ziele in befreienden Verfahren, in einer ıPädagogik des Machens„ und des experimentellen Verhaltens. (NMZ 70/1, 1+21) Kritiker unterstellen der neuen Kreativität allerdings, dass sie durch eine gewaltige Beschränkung des Handwerklichen und des Stilistischen erkauft werde. Damit entstünden Zweifel über den propädeutischen Sinn von Improvisationsübungen. (NMZ 73/1, 16)

Die Überlegungen zu einem systematischen Lernen korrespondieren beispielsweise mit der Feststellung, dass das kontinuierlich-systematische Arbeiten dem Musikunterricht verloren gegangen sei (MiU 66/10, 302) und mit der wohl eher rhetorischen Frage, ob man angesichts der schulischen Realitäten nicht lieber generell auf ein Lehrgangs- und Leistungskontinuum verzichten solle (AfS 70, 138). Auch wenn zugegeben wird, dass der systematische Aufbau des Musikunterrichts auch Wege etwa zur neuen Musik in der Grundschule verbaut habe (MiU 65/10, 316), überwiegen doch Beiträge, die für einen systematischen Musikunterricht plädieren. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise bedauert, dass ein solides musikalisches Grundwissen in der Regel nicht erreicht werde. Unterforderungen im Musikunterricht seien nur durch erhöhte Leistungs-

anforderungen zu vermeiden. (NMZ 71/3, 1; NMZ 73/4, 23) Mit kritischem Blick auf die Vergangenheit wird festgestellt, dass die Kritik an der Reformpädagogik noch immer ohne Resonanz geblieben und der Anschluss an die neubegründete allgemeine Didaktik noch nicht vollzogen sei. Eine Umsetzung der Theorie des Lehrplans erfordere eine exemplarische Konzentration des Stoffes bzw. eine Verdichtung und Durchstrukturierung des Lehrplanes gemäß der Lehre des Exemplarischen. (MiU 65/6, 188-190) Die Vorstellung, dass die Schulmusik nur als Durchgangsstation für lebenslanges Lernen zu verstehen sei, wird als Argument benutzt, um die planvolle Zuordnung der einzelnen musikalischen Erziehungsbereiche zu fordern. Mit Blick auf den Pluralismus von musikalischen Erscheinungen, Werten und Weltanschauungen sei es nötig, auf den klassischen Kanon und seine Ausrichtung auf die Höchstwerte der Musik zu verzichten. Die Schule habe ihr musikalisches Informationsmonopol verloren und müsse auf die Antriebskräfte der Erstbegegnung weitgehend verzichten. Angesichts des pluralistischen massenmedialen Angebots habe der Musikunterricht heute eine Funktion als Ordnungs- und Transformationsstelle zu übernehmen. Musikunterricht als ıaufsammelnder„ und ıordnender„ Unterricht sollte sich einen durchschnittlichen Teilhaberstatus zum Ziel setzen. (FME 70, 3-5; NMZ 69/1, 17) Der ordnende Musikunterricht solle damit den wirkungslosen punktuellen Anregungsunterricht ersetzen. (BSW 70, 233; MuB 71/5, 225) Es wird festgestellt, dass es eine musische Angst vor einem in sich geschlossenen Lehrgang gäbe. Mit dem fachwissenschaftlich-systematischen, dem entwickelnd-schülerorientierten, dem kulturgeschichtlichen und dem handlungsmäßig-pragmatischen Lehrgang stünden dem Musikunterricht vier Lehrgangstypen zur Verfügung. (MiU 65/3, 82) Versteht man Schule als Ordnungs- und Transformationsstelle der Brutto-Informationen aller Art, so führt das Prinzip des aufsammelnden Unterrichts zu einem

klassifizierenden Ordnungswissen, zu einem geschichtlich-kulturräumlichen Orientierungswissen und einem Wissen über gesellschaftlich-funktionale Zusammenhänge. (MiU 68/6, 204; FME 70, 4+5) So sei etwa die Kombination von Längs- und Querschnitten sinnvoll. (MuB 69/3, 110) Ein Lehrgangskontinuum könne durch einen zyklischen Musikunterricht sichergestellt werden, einem Kreisprozess von Spiel und Arbeit. Einer exemplarischen Stoffauswahl müsse dabei aber ein systematischer Aufbau in Lernschritten verschiedener konstitutiver Einzelgebiete gegenübergestellt werden. Die daraus entstehenden verschiedenen Lehrgänge müssten schließlich zyklisch angeordnet werden. (MiU 67/9, 275-277) oder durch die Realisation eines Spiralcurriculums sichergestellt werden, bei dem aufgrund des Wiederholungsaspektes eine Frühbegegnung mit Kunstwerken ermöglicht werde. (NMZ 70/2, 20; MuB 73/2, 57)

Die Forderungen nach einem systematischen Lernen (MiU 65/10, 365; BSW 65, 85-86) spiegeln sich auch in dem Versuch, einen Lehrgang für den musikalischen Anfangsunterricht zu entwerfen, zu begründen und zu überprüfen. Dabei soll das verbreitete Missverständnis des Elementaren als dem Einfachen, Simplen, Harmlosen, Naiven und leicht zu Reproduzierenden überwunden werden. Die Systematik des Elementaren ermögliche eine Neubestimmung des Elementaren, der Begriff des Elementaren müsse unabhängig von Alters- und Bildungsstufen gesehen werden. Bei einer Unterscheidung des logisch Elementaren, des physisch Elementaren und des psychologisch Elementaren wird das psychologisch Elementare als Ausgangspunkt empfohlen. So sei z.B. beim didaktischen Umgang mit U-Musik eine Umorientierung vom logisch Elementaren der Primärkomponenten zum psychologisch Elementaren der Sekundär- und Tertiärkomponenten sinnvoll. (AfS 67, 58; AfS 69, 98+126; MuB 69/12, 549; AfS 70, 93-98)

Mit den Prinzipien des Existentiellen, des Aktuellen, des Ganzheitlichen, des Dramaturgischen und des Kontinuierlich-Systematischen fließen weitere allgemeine Unterrichtsprinzipien in den Diskurs ein. Bei der Planung von Musikunterricht könne exemplarisch (musterhaft), paradigmatisch (beispielhaft) oder kategorial (zur Begriffsklasse gehörend) verfahren werden. (MiU 66/10, 301-303) Mit dem exemplarischen Prinzip der kategorialen Bildung wurde ein wesentlicher Bestandteil der Bildungstheorie *Wolfgang Klafkis* auf seinen Bezug zur musikalischen Werkbetrachtung untersucht. Exemplarisches Lernen könne in drei Dimensionen realisiert werden. Die Untergliederung des typischen Zweiges könne fundamental (Erkenntnisse, die Hörvoraussetzungen schaffen), elementar oder differenziert (Zusammenfassung von Fundamentalien und Elementarien, also Formen) erfolgen. Die Untergliederung des charakteristischen Zweiges unterscheide zwischen zeitstilistisch repräsentativ, personalgeschichtlich repräsentativ und ethnologisch repräsentativ. Die Untergliederung der pragmatischen Dimension erfolge in Musik und Bewegung, Musik und Wort sowie in Instrumentalmusik. (AfS 67, 103-109) Allerdings melden sich in Bezug auf diese Bemühungen auch Kritiker zu Wort, die eine Übertragbarkeit von *Klafkis* Kategorien der kategorialen Bildung auf die Musik bezweifeln. (AfS 69, 87-88) Ein anderer Kritikansatz betont den Vorrang des orientierenden Lernens gegenüber dem exemplarischen Lernen. (MuB 69/5, 225)

Auch die Übertragung eines hermeneutischen Regelkreismodells auf den Musikunterricht blieb nicht unumstritten. Das besondere Problem einer musikalischen Hermeneutik bestehe darin, dass die Intentionsfülle der musikalischen Bedeutungen und Gegenfiguren sich unvergleichlich rascher verändere als die Intentionsfülle sprachlicher Begriffe. Die Möglichkeit eines adäquaten Verstehens histori-

scher musikalischer Kunstwerke sei daher eine nicht zu entschuldigende Naivität. (MuB 1972/11, 501+507) Die durch zahllose ungeordnete und unaufgeklärte Musikerfahrungen geprägten Kinder und Jugendliche wären mit einer Begegnung mit ‚kulturellen Höchstwerten„ in unzumutbarer Weise überfordert. Der ausschließliche ‚Dienst am Kunstwerk„ widerspreche allen soziologischen Erkenntnissen. Der gesellschaftliche Strukturwandel mache es vielmehr erforderlich, dem Jugendlichen mit seinen musiksoziologischen Herkünften entgegenzukommen. (NMZ 69/1, 17) Mit Hilfe der Beschreibung eines regelkreisartigen Kommunikationsmodells wurde versucht, einige Probleme der didaktischen Interpretation zumindest ansatzweise zu lösen. Das häufige Scheitern dieses Konzeptes in der Haupt- und Realschule sei auf die Heterogenität der Schülergruppen hinsichtlich ihrer Sozialisation, Hörerfahrung und Hörerwartung zurückzuführen, hinzu komme das Problem der grundsätzlichen Differenz der Wahrnehmungswirklichkeit zwischen Lehrer und Schüler. Beim Ablauf einer Kette von vier Realisationsebenen und sechs Realisationsstadien falle auf, dass die Diskrepanz gegenüber der vom Komponisten erfundenen Musik innerhalb des Kommunikationszirkels von Stadium zu Stadium größer werde und bei der rezeptiven Realisation am stärksten sei. Bei der didaktischen Interpretation müssten deshalb alle Stadien und Ebenen gleichermaßen berücksichtigt werden, u.a. auch die außermusikalischen Bedingungen musikalischen Verhaltens, was eine Analyse der von der Popularmusik geprägten rezeptiven Verhaltensweisen erfordere. (AfS 73, 77-82)

Auch das in der Kunsterziehung entwickelte Konzept einer ‚Visuellen Kommunikation„ wurde auf seine Übertragbarkeit für den Musikunterricht überprüft. (MuB 71/3, 120; MuB 72/11, 514ff) Die auditive Wahrnehmungserziehung sollte interdisziplinäre Zusammenhänge in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen

herstellen. Musikwissenschaft und Musikpädagogik hätten sich am aktuellen musikalischen Bewusstseinsstand bzw. an den Vorerfahrungen der Schüler zu orientieren. Dementsprechend sollte in der Musikwissenschaft nicht mehr die Musikgeschichte im Vordergrund stehen, die Musikpädagogik dürfe sich nicht mehr in erster Linie um die Vermittlung tradierter Kunstwerke konzentrieren, vielmehr sei der Unterrichtsgegenstand jede Art von Umweltschall. Der Musikunterricht bekomme eine Zuständigkeit für die gesamte Schallwelt, sein Gegenstandsbereich müsse auf alles Hörbare ausgedehnt werden. Damit werde außerdem die Problematik einer Abgrenzung von Kunst und Nicht-Kunst vermieden bzw. thematisiert. Im Gegensatz zu einer akustischen Hörerziehung sei die auditive Wahrnehmungserziehung kein isolierter Teilbereich der Musikerziehung. Gegenstände von Kommunikation und Prozesse der Wahrnehmung müssten aufeinander bezogen werden. Die Lernbereiche der ästhetischen Erziehung müssten dementsprechend durch menschliche Verhaltensweisen konstituiert werden. Durch die Betonung des kommunikativen Aspektes entfalle die Orientierung an den Eigengesetzlichkeiten von Kunstwerken zugunsten einer Thematisierung des Beziehungsgeflechtes zwischen Hörbarem und Hörer, zwischen verschiedenen Hörern, zwischen dem Hören und Erfinden von Musik sowie zwischen musikalischem Hörverhalten und gesellschaftlichem Verhalten. Damit werde die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Kommunikationsphänomenen angesprochen. (MuB 70/12, 524-525; MuB 72/1, 16; MuB 72/11, 521-522; MuB 73/1, 1-4; MuB 73/1, 6-7) Mit dem Bemühen, alle denkbaren Probleme im Zusammenhang mit akustischer Kommunikation aufzusuchen und zu ordnen erfülle die auditive Wahrnehmungserziehung die Definitionskriterien eines didaktischen Konzepts, welches den Versuch darstelle, ıalle denkbaren und möglichen Fragestellungen im Zusammenhang mit Schule, Unterricht und Hörwahrnehmung zu sammeln, zu sichten, zu

ordnen und in ein System zu bringen, sodass der einzelne jederzeit den Stellenwert dessen, was er im Unterricht tut, feststellen und rechtfertigen kann„. (MuB 73/1, 6)

3.3.8.2 Fachbezogene Bildungsziele

Auch in der Diskussion musikpädagogischer Bildungsziele ist der Anspruch einer Autonomie des Schulfaches erkennbar. Außerfachliche Zielprojektionen werden als problematisch eingestuft, da die Transfermöglichkeiten schulischer Lernleistungen auf andere Lebensgebiete geringer seien als von der Pädagogik stillschweigend angenommen werde. Bei den Transfers habe sich die Musikpädagogik ausschließlich auf Spekulationen bezogen. So biete etwa der Hinweis auf den mündigen Menschen keine hinreichende Begründung des Musikunterrichts. (AfS 69, 86+90) In diesem Zusammenhang sei vor Utopien zu warnen. Qualifiziertes Verhalten müsse ıfür jeden Lebensbereich gesondert aufgebaut und praktizierend gefestigt werden„. (MiU 67/3, 81) Musik sei nur aus ihren eigengesetzlichen Ordnungen heraus lehrbar, (NMZ 70/6, 19) es gebe einen ıselbstwertigen Bildungsauftrag„ (AfS 67, 114). In diesem Sinne wird die Eigenständigkeit der Sache gegenüber vorgefassten Bildungszielen hervorgehoben. (FME 69, 8) Eine ıfachbezogene Bildung„ und fachliche Ausbildung (NMZ 73/3, 19) soll zu einer musikalischen Urteilsfähigkeit (BSW 70, 33) führen. Eine ıechte Kennerschaft„, eine ıLaiengeistigkeit„ sei nur unter Vermeidung einer Psychologisierung und Literarisierung der Musik möglich. (MiU 65/7-8, 254) Der Aufbau einer geordneten musikalischen Vorstellungswelt (MuB 69/3, 110) habe den verständnisvollen, gebildeten und kritischen Hörer zum Ziel. (MiU 65/12, 398) Die qualifizierte, bewusste und emanzipierte Teilnahme am Musikleben (BSW 70, 33; FME 71, 6) ist durch das Erreichen eines ıdurchschnittlichen Teilhaberstatus„ sicherzustellen.

(FME 70, 5) Auch die erforderlichen Voraussetzungen zur Teilhabe am musikalisch Neuen sind aufzubauen. (MiU 67/3, 82) Die Pflege von musikalischen Laiengemeinschaften soll ein ımusisches Leben„ an den Schulen ermöglichen. (MiU 65/12, 398-399) Bei anderen Lernzielformulierungen wird noch deutlicher, dass die Betonung fachspezifischer Lernziele keineswegs außerfachliche Lernziele ausschließt. So soll der ıüberlegene Gebrauch der technischen Medien„ das Streben zur Selbstverwirklichung unterstützen (BSW 68, 318), während der Abbau ästhetischer Vorurteile und Ressentiments durch die angemessene Berücksichtigung fremder Musikkulturen darauf zielt, den angemessenen Umgang mit dem Fremden zu fördern und rassistische Ressentiments abzubauen. (MiU 66/12, 372-373)

Die Betonung fachbezogener Lernziele gegenüber außermusikalischen Zielen steht auch hinter der Kontroverse zwischen den Zielperspektiven ıSachinformation„ und ıIdentitätszwang„ (FME 71, 6), die sich auch in einer Gegenüberstellung von sachorientierter und spielerischer Musikpädagogik bzw. von handwerklich-rationalem und erlebnisorientiertem Musikunterricht zeigt. Die Spielhaltung von Schülern dürfe nicht zu lange betont werden, vielmehr sei eine Arbeitshaltung für einen sachorientierten Musikunterricht unverzichtbar. (MiU 65/3, 82-83; BSW 65, 86) Spieltrieb als Ideologie bedeute eine Überbewertung der Aktivität. Das Erreichen eines sachgerechten Interesses sei wichtiger als die Verwirklichung sozialer Ziele, zumal die Schule keine Lebensstätte, sondern eine Bildungs- und Lernstätte sei. (MiU 65/10, 365) In einem intellektuellen Musikunterricht müsse Musik als rational formierte Sprache vermittelt werden, etwa als Satztechnik, die handwerklichen Gesetzen folgt. Über Gefühle hingegen könne man sich nicht verständigen, und so sei ein Musikunterricht, der nur noch auf Erlebnisse ziele, letztlich keiner mehr. (NMZ 70/1, 19) In diese Richtung passt auch der Begriff einer sokra-

tischen Musikerziehung. Das dionysische Prinzip des Musischen Unterrichts habe im Nationalsozialismus eine bedeutende Funktion erfüllt und so müsse die Musikerziehung nunmehr die Aufgabe darin sehen, die Menschen und die Musik ıfür unsere aus Lebensnotwendigkeit sokratische Kultur zu retten„. Nur wenn es gelinge, die Öffentlichkeit vom Wert der Musikerziehung für eine sokratische Kultur zu überzeugen, könne das Fach seine Existenzberechtigung retten. (MuB 70/4, 159) Dieser Haltung steht die Überzeugung gegenüber, dass erst ein künstlerischer Musikunterricht die Manipulation, die Suggestion und den sozialen Missbrauch der Musik wirklich durchkreuzen könne. Der Kunstbegriff umfasse sowohl das Spielerische wie die Auseinandersetzung mit der Realität. Beide Komponenten stünden in einem dialektischen Spannungsverhältnis und müssten im Musikunterricht angemessen berücksichtigt werden. (BSW 70, 102+106; MuB 70/5, 214)

3.3.8.3 Neue Lieddidaktik

Zu den musikdidaktischen Teilbereichen, die ausführlicher diskutiert werden, gehört die Lieddidaktik. Es wird beklagt, dass kaum ein Volk so wenig singe wie das deutsche. Die ıSchnulze„ habe das Volkslied weitgehend ersetzt. So bleibe nur die Hoffnung, dass wie mit der Wiedergeburt des Folksongs in Amerika auch in Deutschland wieder eine neue Singwelle kommen würde. (MJ 66/1, 7) Wiederholt wird daher der Wunsch formuliert, das Singen von Liedern wieder stärker in den Musikunterricht aufzunehmen. Es bestehe die Gefahr eines einseitigen Pendelschlags zuungunsten des Volksliedes (MuB 73/9, 437), die Verbannung des Liedes aus dem Musikunterricht bedeute eine neue Verengung des musikkulturellen Erfahrungsbegriffs. (MuB 73/9, 445) Ideologische Aufladung und Verkehrung seien keineswegs ein hinreichender Grund oder gar ein Beweis für

die didaktische Irrelevanz des Volksliedes, der Missbrauch dürfe nicht den rechten Gebrauch verhindern. (MuB 73/9, 439) Der ıterminologische Rückzug„ vom Volksliedbegriff wird auch mit seiner Verengung begründet und deckt sich mit der Ablehnung der traditionellen Monopolstellung des Volksliedes im Musikunterricht. (MuB 73/9, 433-434; MuB 73/9, 441; MuB 73/9, 453) Zur Abhilfe sei eine Ausweitung des Volksliedbegriffs erforderlich. (MuB 73/9, 457) Wenn man aber das Volkslied als ıGruppenlied„ neu definiere, könne man feststellen, dass von einem Untergang des Volksliedes keine Rede sein könne, vielmehr habe ein Funktionswandel stattgefunden. (MJ 66/1, 7; MuB 73/9, 446+448) Die Minimalisierung des Volksliedes im bundesdeutschen Musikunterricht sei weniger eine Folge didaktischer Überlegungen als eine Folge unechter Vergangenheitsbewältigung. (MuB 73/9, 467) Die Forderung, das Singen im Musikunterricht nun wieder ernst zu nehmen, wird aber mit der Warnung verbunden, nicht wieder unangemessene Ansprüche an das Singen zu stellen. (MuB 73/9, 453)

Bei der Frage nach der Funktion des Singens im Musikunterricht gibt es unterschiedliche Positionen. So wird die Schule weiterhin als wichtiger Vermittlungsort für Lieder angesehen. Der Musikunterricht wird aufgefordert, die Motivation zum Singen zu fördern, da der Umfang des spontanen Gruppensingens allen Klischeevorstellungen vom sterbenden bzw. untergehenden Volkslied zum Trotz größer sei als angenommen. Durch die Freiwilligkeit des Mitsingens und durch die Mitbestimmung beim Liedbesitz einer Gruppe könne eine Manipulation durch Gruppengesang durchaus ausgeschlossen werden. (MuB 73/9, 435; MuB 73/9, 447-449) Das primärfunktionale Laiensingen müsse in erster Linie als sozial bestimmter und nicht als ästhetischer Vorgang verstanden werden. Beliebt seien gesellige Liedformen mit Spielaktivitäten und Gruppenteilungen. (MuB 73/9, 449)

Die Beschäftigung mit dem Volkslied fördere die emotionale Kommunikation, unterstütze die körperliche Gesundheit, wirke verbreiteten Neigungen zu depressiven Haltungen entgegen und helfe bei Kontaktverarmung. (MuB 73/9, 455-456) Von großer Bedeutung sei eine geschickte Liedauswahl, eine stärkere Berücksichtigung des Alters der Schüler, eine überzeugende Vermittlung, eine mitreißende Begleitung und eine variable Gestaltung. (MiU 66/1, 9; MuB 73/9, 457) Kritisch wird in diesem Zusammenhang das Fehlen positiver Orientierungshilfen für eine didaktische und methodische Neutaxierung des Unterrichtsgegenstandes Volkslied angemerkt. So müsse geklärt werden, welche Lieder für das umgangsmäßige Singen in Frage kämen. Dabei sei die Frage nach der musikalisch-ästhetischen Qualität in diesem Zusammenhang völlig sekundär und belanglos. (MuB 73/9, 435-436) Da ein richtiges Jugendlied fehle, sei es eine wichtige Aufgabe, ein ızeitgerechtes Liedgut„ bzw. ıJugendlieder im Volkston„ zu schaffen, das ggf. den Volksliedbestand sinnvoll ergänzen könne. Denkbar wäre auch die Bearbeitung von Volksliedern mit den Stilmitteln der Tanz- und Schlagerbesetzung. ıSchulmusikkomponisten„ werden aufgefordert, eine schwungvolle und rhythmisch akzentuierte Mischung aus Beat, Schlager und Folklore unter Vermeidung alles Schnulzenhaften zu schaffen. Auf dieser Basis ließen sich Liederwettbewerbe durchführen. (MJ 65/2, 7; MJ 67/1, 7; MJ 67/2, 7) Diesen Vorschlägen entspricht die Auffassung, dass es kaum möglich sei, Volkslied und Schlager voneinander zu unterscheiden. Beide hätten die gleichen Themen, die gleiche Entlastungsfunktion und beide böten ein Gemeinschaftserlebnis. Letztlich könne im Schlager das Volkslied von heute gesehen werden. (MJ 65/4, 1)

Auf der Gegenseite wird die Vermittlung eines Liederbesitzes abgelehnt und dem umgangsmäßigen Singen allenfalls eine Randfunk-

tion zugebilligt. (MuB 73/9, 435; MuB 73/9, 443) Die Liedauswahl müsse Teil einer ernsthaften Unterrichtsvorbereitung sein und beispielsweise das Geschichtsbewusstsein fördern und das Verständnis musikalischer Kunst weiterentwickeln. (MJ 65/6, 7) Kritik wird an dem weithin exklusiven Folklorismus auf den unteren Lernstufen geübt. Lieddidaktische Aufgaben ergäben sich durch die Notwendigkeit, lieddidaktische Ziele nur aus den dem Lied zugehörigen Sinndimensionen und Qualifikationen abzuleiten. Untauglich sei hingegen der Versuch, solche Ziele mit liedsoziologischen empirischen Daten zu begründen. (MuB 73/9, 439-442) Das Lied könne mit kulturkundlichen Informationen verbunden werden, sei aber unter musikkundlichen Aspekten wenig brauchbar. Das Volkslied eigne sich aber als Motivationsfaktor für die aktiv hörende Auseinandersetzung mit Musik und könne damit zu einer sinnvollen Verquickung der Funktionsfelder Reproduktion und Rezeption beitragen. (MuB 73/9, 436-437) Eine Formal- und Strukturanalyse von Volksliedern (und auch von Schlagern) sei ohne Berücksichtigung seiner Funktionen nicht möglich. (MJ 65/4, 2) Kritisch wird angemerkt, dass der Übergang vom Singen zum Kunstwerk oft nicht reflektiert werde, sondern entsprechende Transfers als selbstverständlich betrachtet würden. (BSW 70, 112) Das Lied sei eben nicht ein Exempel, mit dessen Hilfe ein grundlegendes Musikverständnis angebahnt werden könne. Dementsprechend gebe es keinen Aufbau vom Volkslied zur Sinfonie. (MuB 70/1, 15) Mit solchen Forderungen werde das Volkslied überfordert, ihm würden Qualitäten zugewiesen, die in ihm gar nicht vorhanden seien. Dementsprechend sei auch die Übertragung kunstmusikalischer Analyse- und Interpretationstechniken auf das Volkslied problematisch. (MuB 73/9, 434) Das Volkslied sei durch seine Doppelfunktion als Antithese zum Schlager und als ästhetischer Ersatz für kunstvollere Gattungen überfordert. (MuB 69/5, 224)

Die Diskussion des Stellenwertes der Tonsilbensysteme tangiert auch methodische Aspekte. So habe das Übergewicht der methodischen Aspekte den Musikbegriff reduziert, die Vereinfachungsfunktion verhindere die Differenzierung bei komplizierteren Darstellungsformen. So werde der Musikunterricht in den vorkünstlerischen Raum abgedrängt. Problematisch sei auch, dass die totale Realisierung mit einem unvertretbar hohen Zeitaufwand verbunden sei. (MiU 68/3, 95-97) In diesem Sinne wird eine ıkünstliche Regression„ durch Tonsilben- und Tonwortmethoden abgelehnt. (MuB 71/1, 33)

3.3.8.4 Werkbetrachtung

Neben dem Konzept der Didaktischen Interpretation gibt es noch weitere Beiträge zum Diskursfeld Werkbetrachtung, die nicht in unmittelbarem Bezug zu diesem Konzept stehen. Dabei wird auf der einen Seite noch das Ziel formuliert, ıdas unauflösliche Geheimnis der Individualität des Künstlers„ zu erfahren und sein Werk ıahnend zu verehren„ oder wenigstens bescheiden zu respektieren. (MiU 65/12, 397) Dagegen steht die Feststellung, dass die Bedeutung der konstruktiven Phantasie und Kreativität des Menschen gestiegen sei und in Wissenschaft und Kunst die gleichen kreativen Denkwege zu innovatorischen Folgen führten. Der Musikunterricht müsse dementsprechend notwendigerweise Bestandteil einer neuen schöpferischen Denkschulung werden. Dadurch sei die systematische Interpretationsarbeit als Hauptfeld des Musikunterrichts einzustufen, zumal der kreativen Eigentätigkeit im Gegensatz zur Kunsterziehung enge Grenzen gesetzt seien. (BSW 70, 43-46+258) Es wird festgestellt, dass die didaktische Analyse in dem Maße an Gewicht gewinne, wie ein Kulturkanon an Bedeutung verliert. Ausgehend von einer Analyse des musikalischen Weltbildes des Laien müsse dem klassischen Erbe das entnommen werden, was dem heutigen Musikwillen

und dem musikalischen Weltbild entgegenkommt. Ein ıWeltmuseum der Musik„ fördere die Ehrfurcht vor dem klassischen Werk wie die Einübung in die neue Musik (MiU 65/6, 189).

Mit dem Begriff einer ıangewandten Musikästhetik„ wird die Stärkung der rationalen Komponente gegenüber dem Intuitiven in der Interpretation betont. (MuB 69/3, 109) Für die musikalische Werkbeschreibung wird ein werkimmanentes Beschreibungsschema für Vokal- und Instrumentalmusik empfohlen. (MuB 69/7-8, 338-339) Das Zentrum der Sachbegegnung müsse die Strukturanalyse sein, dabei sei aber die Frage nach dem Bildungsgehalt zu berücksichtigen. (MiU 68/12, 434) Interpretation von Musikwerken bedeute eine rationale ıAufschlüsselung„ der Musik durch Analyse der Erscheinungsformen und der ästhetischen Wirkformen. (BSW 70, 234) Werkanalyse wird in diesem Diskursfeld auch als Stilanalyse verstanden. Unter Stil sei das Besondere, das überzeitlich Wirkende zu verstehen. Eine Stilanalyse ergebe sich aus einer Fülle von Werkanalysen. Dabei dürfe es nicht zu einer Vernachlässigung des Höreindrucks zugunsten einer rein visuellen Analyse kommen, wichtig sei vielmehr eine mehrschichtige Umschreibung des klanglichen Ereignisses. (BSW 65, 215-221) Der harte Kern des Kunstwerks komme erst nach Entfernen der soziologischen Randschichten hervor. Nur mit Hilfe dieses harten Kerns könne die Frage beantwortet werden, warum uns eine Musik über Jahrhunderte hinweg zu berühren vermag. Ansonsten laufe man Gefahr, dass vor lauter gesellschaftlichen Bezügen die Musik unter den Fingern zerrinne. (NMZ 72/5, 7)

Kritik wird an den einseitig formalistischen Betrachtungen geübt, die außermusikalische Aspekte wie etwa die Entstehungsgeschichte vernachlässigten. Dies könne als Reaktion auf einseitig historische,

biographische oder psychologische Betrachtungen erklärt werden. Ein didaktisches Vorgehen in Formalstufen sei jedoch ebenso abzulehnen wie eine vordergründige Ideeninterpretation des Gehaltes. (MiU 68/12, 404-405) Werkinterpretation bedeute zwar Erklärung, Auslegung, Deutung und Übersetzung, nicht aber das Sammeln spröder positivistischer Fakten. Stattdessen müsse wieder das Spekulative und das Vorurteil rehabilitiert werden. Die rationale Werkinterpretation bzw. die rationale Auseinandersetzung mit der Kunst öffne das Denken für Hypothesen, Assoziationen, Improvisationen, Einfälle, Abstraktionen, Individuationen, Dispositionen, Symbolisierungen und Entwürfe. Als die entsprechenden vier innovativen Arbeitsweisen werden die ziel- und zweckgebundene Entwicklung, die isolierte Zwecke verfolgende Jagd, die systematische Aussiebung und die auf Überraschung eingehende Entdeckung vorgestellt. (MuB 71/5, 226; AfS 73, 35+48-49) Gewarnt wird vor der Gefahr einer Überinterpretation von Kunstwerken und vor einer Verkrampfung der Interpretationsarbeit durch eine konsequente Verfolgung des Operationalisierungsprinzips. (BSW 70, 234+262) Ohne die Durchführung und Berücksichtigung einer Zielgruppenanalyse könne die Werkinterpretation in eine Sackgasse geraten. (AfS 73, 70) Kritisiert wird auch der starre Werkbegriff als Grundlage einer Werkbetrachtung. Das Denken in geschlossenen Systemen und das Festklammern an der ıSystematik eines Gegebenen„ seien problematisch, der von der Neuen Musik abgeleitete Musikbegriff basiere auf dem Prozess und der Aktion. Eine konstruktive Funktionalität in leerer Regelhaftigkeit sei abzulehnen, auch biographische und historische Hinweise, äußerliche programmatische oder polemische Merkmale reichten nicht aus. Pädagogische Verfahren müssten sich vielmehr auf die Art des Denkens, Formens und der Praxis der Neuen Musik beziehen. Eine strukturelle Komposition in diesem Sinne habe nichts statisch Gegebenes, sondern einen Spielraum, der den klassischen Werkbegriff

sprenge. So gesehen dürfe der Musikunterricht nicht ein passives Einverständnis fordern, sondern aktives Denken und kritisches Eingreifen. (NMZ 70/1, 1+21; FME 71, 17)

3.3.8.5 Musikhören

Der dritte musikdidaktische Teilbereich, der ausführlich diskutiert wird, ist das Musikhören. Dabei wird festgestellt, dass der Begriff des Musikhörens in der Musikdidaktik bisher noch nicht überzeugend bestimmt worden sei, da er nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Musikbegriff erörtert werden könne. So fordere ein romantischer Musikbegriff, demzufolge Musik eine Sprache der Gefühle sei, ein emotionales Hören. Die damit verbundene Vorstellung, dass Musik eine allgemeine Sprache sei, deren Grammatik man nicht zu erlernen brauche, habe zu einer Betonung der Irrationalität und der Schwärmerei geführt, auf die die Krise des Schulfaches Musik zurückgeführt werden könne. Der heutige Musikbegriff hingegen sehe in der Musik eine Sprache, die als Kommunikationssystem dargestellt werden könne. Ein dem entsprechendes verstehendes Musikhören erfordere das Erlernen des Zeichenapparates und damit eine Überwindung des musikalischen Analphabetentums. Auf dieser Basis ließe sich auch eher eine Gleichberechtigung des Schulfaches erreichen. (MJ 65/6, 7) Musikhören dürfe dementsprechend nicht nur als passives Erleiden von Schall verstanden werden, sondern erfordere vielmehr die Bestätigung logischer Funktionen des menschlichen Geistes. Eine Didaktik des Musikhörens benötige für eine wissenschaftliche Grundlegung die Ergebnisse musikpsychologischer Forschung und die Erkenntnisse historischer Forschung und sei zurzeit noch nicht möglich. Da sich das Interesse der gegenwärtigen Musikdidaktik verstärkt auf Lerntheorien, Informations- und Kommunikationstheorien richte, komme dem Musikhören bzw. der systema-

tischen Ausbildung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung im Musikunterricht zu. (FME 72, 1-5) In diesem Sinne wird das Werkhören in einen Gegenpart zum Singen gebracht. (MuB 70/2, 60)

In einem Versuch, eine Systematik der Hörerziehung zu entwerfen, werden vier verschiedenen Höreinstellungen jeweils spezielle Lernziele zugeteilt, die zu operationalisieren sind. (BSW 70, 166-171) Die Überwindung von Hörwiderständen (MiU 66/4, 117) und die Forderung nach einem Abbau erstarrter Hörgewohnheiten (MuB 72/1, 4) korrespondieren mit der Zielvorstellung, für jede Epoche die adäquate Höreinstellung zu finden, womit gerade durch die Neue Musik dem naiven Hören ein Ende gesetzt werde. (MuB 70/1, 6-7) Als Ziele der Hörerziehung werden die Entwicklung vom passiven zum aktiven Hören, vom unbewussten zum bewussten Hören und vom sinnenhaften zum sinnlich-geistigen Hören genannt. (MiU 67/9, 280) Eine naive Klangfreude könne den Heranwachsenden nicht mehr zugebilligt werden. (MuB 69/12, 547) Dabei wird die Frage gestellt, wie man Schüler zum aufmerksamen Hören konditionieren könne. (MuB 72/5, 227) Hören wird als die Fähigkeit definiert, die syntaktische Struktur der Musik zu erkennen. Das Erfassen musikalischer Sinnzusammenhänge müsse dabei als ein dialektischer Prozess aus sensibler Wahrnehmung und Erinnerung an vorhergehende Hörerfahrung verstanden werden. (BSW 70, 163) Hörbare Klangphänomene könnten auch als Ausgangspunkt für Wirkungsuntersuchungen verwendet werden. Damit würde der Schwerpunkt nicht mehr auf der Auslegung des musikalischen Kunstwerks liegen, vielmehr ergäben sich von der Hörwirkung aus Rückfragen an das Kunstwerk. (FME 71, 17+18; AfS 71/72, 133) Die sich hier abzeichnende Verbindung zur Werkbetrachtung spiegelt sich auch in der Vorstellung eines dialektischen Gegensatzes von visuellem und

akustischem Prinzip wider. Die optische Analyse sei weniger anfällig für Irrtümer als die akustische Analyse. Vor allem die Kunstmusik sei reich an optischen Bezügen. Mit der Formel vom ıakustischen Sehen„ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Klangstrukturen nur über eine Visualisierung verstanden werden könnten. Akustisch kaum ansprechbare Schüler ließen sich über das Auge in Gebiete einführen, für die das Ohr nie geöffnet war. (BSW 68, 271-275)

Mit dem Begriff einer ıauditiven Perzeption„ wird ein Vorschlag zu einer Erweiterung des Musikhörens gemacht, der auf das Konzept der ıAuditiven Wahrnehmungserziehung„ hinweist. (MuB 70/12, 524-525) Die Erziehung zur Wahrnehmung und die Reflexion aller akustischen Erscheinungen müsse auf jeder Schulstufe in altersgemäßer Form durchgeführt werden. (MuB 72/1, 4) Der Unterschied zwischen einem sensiblen und einem stupiden Umgang mit Schall müsse jedem Schüler erfahrbar gemacht werden. (MuB 73/1, 9-10)

In methodischer Hinsicht wird beispielsweise die naive, unmittelbare Konfrontation mit dem Werk favorisiert. Diese Art des Hörens sei aber nicht als Kampfansage, sondern lediglich als Konkurrenz zum Umgangshören gedacht. (MuB 69/2, 63) Erster Schritt sei dabei zunächst die Differenzierung eines zunächst undifferenzierten Wahrnehmungsfeldes. (BSW 70, 126) Damit gerät die atomistische Psychologie in die Kritik. Die Integration der zunächst wahrgenommenen Einzelteile sei nicht sinnvoll, empfehlenswert hingegen die Differenzierung und Gliederung eines ursprünglich undifferenzierten Wahrnehmungsfeldes. (MuB 69/2, 64; MuB 70/1, 18) Kritisiert wird auch die Ausklammerung der Verbalisierungsproblematik. Es werde vernachlässigt, dass Musikhören ein komplexes Phänomen sei. (NMZ 70/1, 19) Abhilfe kann vielleicht eine Hörerziehung schaffen, in der Kinder für Kinder planen und selbst durch das Lehren lernen. Damit

könnten zugleich ein bestimmter Gruppengeschmack und Lehrerinteressen umgangen werden. (NMZ 71/1, 20)

Eine Unterstützung für die Hörerziehung verspricht man sich auch von der Bildung ästhetischer Redundanzen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die musikalische Kommunikationskette darauf angewiesen ist, dass ein Inventar an Formen und Strukturen beim Hörer mit dem des Komponisten gemeinsame Bestandteile aufweist. Durch den ıtätigen Umgang„ mit dem musikalischen Material sollen Ordnungen und Strukturen gefunden werden, die eine Reduzierung der subjektiven Information musikalischer Kunstwerke ermöglichen und damit das Erfassen von Gesamtkunstwerken zu erleichtern. (MuB 69/12, 551-553)

3.3.8.6 Weitere didaktische Diskursfelder

Im Bereich der Musiklehre wird vor einer didaktisch unreflektierten Übertragung der Musiklehre von der Fachausbildung auf den Musikunterricht gewarnt. (MuB 69/4, 183) Statt der herkömmlichen Musiktheorie sollten sofort verstehbare und auf unmittelbaren musikalischen Wirkungen beruhende Unterscheidungsbegriffe eingeführt werden. (NMZ 73/3, 22) Als Beispiele für stilneutrale Grundbegriffe musikalischer Vorstellung werden Klang, Zeit, Grundformen des Zusammenwirkens von Klang und Zeit, Form und Struktur genannt. (MuB 71/7-8, 364-365) Durch Anknüpfungen an konkrete akustische Alltagserfahrungen und an die Alltagssprache müsste eine neue Fachsprache entwickelt werden. (MuB 70/5, 224) Ein weiterer Vorschlag für ein neues System einer Musiklehre geht nicht von den überlieferten Formen aus, sondern wird aus der zeitlosen Wechselwirkung von Klang- und Körperbewegung abgeleitet. Das musikalische Material wird in zwölf Phänomene aufgeschlüsselt und dabei in

eine Primär- und Sekundärschicht unterteilt. Dabei kann jedes der zwölf Phänomene mit jedem anderen Phänomen in eine Beziehung treten. (MuB 71/4, 193+198) Dieser Versuch bleibt jedoch nicht ohne Widerspruch. Die Einteilung der zwölf Phänomene sei fragwürdig, die Betonung der Körperlichkeit unzulässig. Die Gegenüberstellung von Natur und Geist verrate ideologische Voreingenommenheit gegen das technische Zeitalter und lasse offen, wie die Neue Musik in diese Phänomenalität einbezogen werden könne. Erschwerend komme hinzu, dass strittige Begriffe wie Konsonanz und Dissonanz nicht definiert würden. (MuB 71/9, 435-437) Die Infragestellung des herkömmlichen Kunstbegriffs verlange neben einer neuen Terminologie für die Musikdidaktik auch neue musikalische Analyseverfahren. (NMZ 70/3, 20) Im Zusammenhang mit ganzheitlich orientierten Betrachtungsweisen wird auch angefragt, ob Klangphänomene auch ohne detaillierte Vorkenntnisse sachgerecht diskutiert werden könnten. Der musikalische Gedanke müsse zunächst als Ganzes erfasst werden, die musikalische Grammatik sei eher ein Hemmnis als eine Hilfe für das Musikverstehen. (MuB 70/4, 166+170)

Beim Umgang mit der Notation werden Versäumnisse festgestellt. Dabei steht der Meinung, dass unter dem Primat der Hörerziehung eine umfassende Einführung in die Notenschrift nicht möglich sei die Auffassung gegenüber, dass die Entwicklung der Notenlesefähigkeit zur Aktivierung der intellektuellen Kräfte notwendig sei. Ohne die Notenschrift gäbe es keine Begriffsbildung, ohne Begriffsbildung aber gäbe es keine musikalische Erkenntnis. Die Einführung in die Notenschrift komme in der Regel zu spät, dabei sei eine Einführung auch auf bescheidenem Niveau zu rechtfertigen. Die Schüler sollten nur mit schnell zu erlernenden und einfach zu handhabenden Details der Notation von Musik vertraut gemacht werden. (MiU 67/9, 281-282; MuB 69/4, 183; MuB 69/12, 545-546; MuB 71/6, 291) Die Mu-

sikdidaktik müsse zwischen der Rezeptionsnotation und der Produktionsnotation unterscheiden. Dabei sei zu fragen, was geschehe, wenn Notationen, die primär als Ausführungsanweisungen (Produktionsnotationen) gedacht sind, von Schülern gelesen werden, die zwar Musik hören, aber nicht selbst ausführen? In dem für Schüler üblichen Rahmen von Rezeptionsnotationen könnten Abweichungen von traditioneller Notation gerechtfertigt werden, hierbei wird an die verbale Notation, die graphische Notation und an Hörpartituren gedacht. (MuB 71/6, 291; FME 73, 18-22) Für den Erfolg beim Notenlernen sei die Einbindung in feste funktionale Zusammenhänge wichtig. Die Verengung durch das herkömmliche Notensystem könne vermieden werden, indem die Schüler selbst Notensysteme erfinden. (BSW 65, 123+126)

Für die Erlernung der Notenschrift böte sich auch ein programmierter Unterricht an. (MiU 65/9, 295) Wichtig sei beim programmierten Unterricht eine progressive Abstimmung der Fragen und Aufgaben, bei Fehlern müssten Wiederholungsfragen und Sonderaufgaben eingesetzt werden. Zugleich wird aber auch festgestellt, dass der programmierte Unterricht trotz seiner Vorzüge wie etwa der Lernzeitdifferenzierung nur für kleine Teilbereiche, vor allem bei reiner Wissensvermittlung, geeignet sei. In den Lernprogrammen würden zumeist nur symbol-verbale Fähigkeiten, nur selten aber die Übertragung von Symbol in Klang oder die gemeinsame Erfassung von Symbol und Klang gefördert. Bisher sei die Verbindung von Lernprogrammen mit konventionellem Unterricht ungeklärt. Es müsse deshalb genau gefragt werden, welche Ziele des Musikunterrichts mit Hilfe des programmierten Unterrichts und welche Ziele nur vom Lehrer erreicht werden könnten. Sinnvoll sei letztlich ein Wechsel zwischen programmiertem Unterricht und dem Mit-Lernen. Ansonsten böte sich der programmierte Unterricht als Alternative angesichts

des aktuellen Fachlehrermangels an und könne auch für Hausaufgaben genutzt werden. Es müsse dabei aber bedacht werden, dass programmiertes Lernen nur in einem eingeschränkten Sinne individuelles Lernen sei und dass dieses sozialfreie Lernen Motivationsprobleme berge. Andererseits könne der programmierte Unterricht durch die Form seiner Anforderungen die Selbstverantwortung, die Selbsttätigkeit, die Ausdauer, die Konzentrationsfähigkeit und die Leistungsbereitschaft durchaus fördern und damit positive Rückwirkungen auf den konventionellen Unterricht haben. (MiU 66/3, 85-91; MJ 66/5, 7; BSW 70, 120-124; FME 70, 69-74)

Im Bereich der musikalischen Grundausbildung wird darauf hingewiesen, dass musikalische Elementarlehre nicht mit elementarer Musik gleichzusetzen sei. Einfache Lernformen könnten Primärerfahrungen vermitteln, auf die höhere Lernformen aufbauen könnten. (MuB 70/1, 14-15) Dagegen steht die Empfehlung, die Benutzung des Begriffes ıelementar„ zu vermeiden. Ein frühzeitig einsetzender Fachunterricht solle eine frühzeitige Begegnung mit dem Kunstwerk ermöglichen. Musikalische Sachgesetzlichkeiten seien sinnlich zu vermitteln, die geistige Substanz der Musik bereits früh durchsichtig zu machen. Damit könne es zu einer ıVernüchterung des Musiklehrplans„ kommen. Der bewahrende musikalische Schonraum der Grundschule müsse in eine ıerzieherisch-bildende Musik-Grundstufe„ umgewandelt werden. Es gehe nicht mehr um Bewahren und Schonen, sondern um eine ıDesillusionierung der heilen Kinderwelt„. (MiU 67/11, 356-357; MuB 70/2, 57; MuB 70/11, 473; BSW 70, 113+119) Die Überbetonung des Singens sei zugunsten eines systematischen Musiklernens abzubauen. (BSW 65, 82; BSW 70, 113) So könnten auch höhere Leistungsanforderungen realisiert und musikalische Entwicklungsausfälle vermieden werden. (BSW 65, 84)

Zur Überwindung der Positionen eines ıNur-Notensingens„ oder eines ıNur-Volksliedes„ und damit des ımelodischen Primates„ wird auf die Möglichkeit eines rhythmischen Unterrichts hingewiesen. Der Rhythmus sei als ıOrdnung der Bewegung in der Zeit„ zu verstehen und habe demzufolge nichts mit einem Rhythmusgefühl zu tun, er sei dementsprechend nicht zu ıpflegen„, sondern müsse ıgreifbar„ gemacht werden. Eine Rhythmuslehre dürfe keinesfalls mit einer Taktlehre verwechselt werden. Anfänglichen Sprechübungen müssten Übungen zu primären rhythmischen Verhältnissen und ihren Impulsfähigkeiten folgen, bevor sich die Aufmerksamkeit auf die Sicherung der rhythmischen Präzision und auf die Übertragung auf rhythmische Instrumente erstrecke. Rhythmische Erziehung könne auch gut für scheinbar Unmusikalische plausibel gemacht werden und sei von therapeutischem Nutzen für schwer erziehbare oder minder begabte Kinder. (MJ 65/1, 7)

Skepsis wird gegenüber der Suche nach einer neuen pädagogischen Musik geäußert. (NMZ 70/1, 21) Ein musikalischer Schonraum mit künstlerisch begrenzten Materialien und Aktivitäten wird abgelehnt. (MuB 70/5, 216) In diesem Zusammenhang werden Aversionen und Haupteinwände gegen das Orff-Schulwerk angesprochen. Das Orff-Schulwerk sei eine ideologische Konzeption, es entspreche nicht mehr dem heutigen Bild von Musik, es sei ein Affront gegen systematische Lehre und Analyse, es beinhalte ein Dilemma von Bastelei und Leitbilderei, es versperre den Weg zum Verständnis bedeutender Werke und es enthalte aufklärungsfeindliches, antizivilisatorisches Ideengut. Das Schulwerk könne nur Musik ıaufschließen„, die ihm ähnlich sei. Seine Bedeutung müsse auf den Bereich des vor- und grundschulischen Musikunterrichts eingeschränkt werden. Fürsprecher hingegen betonen, dass es möglich

sei, den heutigen praktischen Gebrauch von der ideologischen Herkunft zu trennen. Das Schulwerk mit seinem Prozesscharakter könne durchaus als eine neutrale Modellsammlung für progressive Musik verstanden werden. (MuB 69/11, 485-489; MuB 70/1, 16) Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf Gestaltungsübungen, die aus Strukturprinzipien und der Praxis Neuer Musik gewonnen werden sollen. So könne die ursprüngliche Sensibilität für funktionslose Klänge, Töne und Geräusche aufgegriffen und gefördert werden. (NMZ 70/4, 19)

Der didaktische Umgang mit der Neuen Musik ist ein weiterer Diskussionspunkt. So werden Strategien vorgestellt, mit denen Vorurteile und Hörwiderstände gegenüber atonaler Musik überwunden werden sollen. Nach dem Motto ıGefühle gegen Gefühle„ könnte exotische Musik das Ohr der Schüler duldsamer machen, auch Live-Erlebnisse und außermusikalische Assoziationen seien hilfreich. Außerdem müsse dem Vorurteil der Verstand gegenübergestellt werden und die Gehörbildung im Unterricht eine zentrale Bedeutung bekommen. (MiU 66/4, 117-121; MiU 66/6, 190)

Der Bedeutungsverlust der Improvisation sei darauf zurückzuführen, dass die entstehende wissenschaftliche Musikpädagogik sich zunächst auf andere Funktionsfelder des Musikunterrichts konzentriert habe. So sei die Improvisation abgesehen vom Grundschulunterricht kein integratives Element des Musikunterrichts mehr. Die Improvisation müsse eher als methodisches Problem gesehen werden. Im Klassenverband müsse man sich mit einer elementaren Leistungsstufe begnügen, sonst komme es zu planlosen und chaotischen Aktionen und zu Leerlauf. Es sei ein Irrtum zu glauben, eine ıImprovisation improvisieren zu können„. Improvisierte Leistungen setzen vielmehr ein entsprechendes Maß an Übung voraus, von

unvorbereiteten Schülern dürfe nicht unvermittelt eine Improvisation verlangt werden. Zudem hätten sich die bisherigen Improvisationsmodelle überwiegend an besonderen schulorganisatorischen Bedingungen oder an außerunterrichtlichen Formen orientiert. Wichtig sei die Improvisation für die primären Motivationen, außerdem bewirke sie größere Chancengleichheit. Die Improvisation sorge für ästhetische Produktionsprozesse mit offenem Ausgang und biete so Modelle für die ıPartizipation an expressiven Kommunikationsformen der Gesellschaft„. (FME 71, 1-6; AfS 71/72, 166; MuB 73/5, 242) Kritiker weisen darauf hin, dass nicht alle Improvisationsformen einen musikalischen Bildungswert hätten. Es müsse beachtet werden, dass die Gruppenimprovisation nicht die Reproduktion von Musik ersetzen könne. (MuB 69/11, 500-501)

Im Bereich der Instrumentaldidaktik werden die Akzente allerdings etwas anders gesetzt. Im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit musikalischer Kunstwerke sei die Improvisation für den Instrumentalunterricht wichtiger als die Reproduktion. Warum sollte etwas reproduziert werden, wenn es in viel besserer Qualität längst vorhanden und leicht zugänglich sei? Der Instrumentalunterricht, der in den Musikunterricht der Grund- und Gesamtschule integriert werden soll, dürfe keinen bloßen technisch-propädeutischen Charakter haben und sich nicht einseitig am klassischen Kunstwerk ausrichten. (MuB 71/9, 405-406; MuB 72/7-8, 329-331) Am Beispiel des Steilhooper Modells wird die Instrumental-Didaktik als Bestandteil des Projekts Musikklassen vorgestellt. Ziel sei die schichtenunabhängige Förderung des Instrumentalspiels. Bei der Integration des Instrumentalunterrichts in den schulischen Musikunterricht könne es zu einer Konfrontation zwischen erziehungswissenschaftlich engagierten Musiklehrern und traditionell ausgebildeten Instrumentallehrern kommen. Basis für ein gemeinsames Arbeiten müsse daher eine Instru-

mentaldidaktik sein, bei der die Unterrichtsplanung lernzielorientiert erfolge, die instrumentaltechnische Lernziele in die Lernziele des allgemeinen Musikunterrichts eingliedere, bei der die Produktion Vorrang vor der Reproduktion besitze, der Gruppenunterricht Regelfall sei und die Erweiterung des Kunstbegriffes vollzogen werde. (MuB 72/7-8, 375-376) Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten auf Jugendkonzerten präsentiert werden, hierbei könnte bei der Programmgestaltung, der Präsentation, der Vor- und Nachbereitung auf amerikanische Erfahrungen zurückgegriffen werden. (MuB 72/7-8, 365-370) In diesem Zusammenhang empfiehlt sich auch ein Blick auf die Sowjetunion, deren Vertreter bei großen internationalen Wettbewerben immer wieder erstaunliche Erfolge feiern könnten. Erklärbar seien diese Erfolge aus der Tatsache heraus, dass Musik in der Sowjetunion ein Hauptfach sei und in der 1.· 8. Klasse obligatorisch sei. Neben dem Pflichtunterricht könnten die Schüler der Grund- und Volksschulen ein Instrument ihrer Wahl erlernen. Unterstützt werde dieser Ansatz durch ein weites Netz von Musikschulen und durch eine Förderung begabter Kinder bis hin zum Stipendium. (MJ 65/4, 7)

Der Durchbruch neuer Bild- und Tonmedien stellt die Frage nach dem Stellenwert der künstlerischen Reproduktion im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit. (MuB 71/3, 125) Da durch die mediale Entwicklung die Antriebskräfte der Erstbegegnung verloren gegangen seien (FME 70, 5), stelle sich die Frage nach einer Aktivierung, Erhaltung und Steigerung der Lernbereitschaft neu. Vorgeschlagen werden die Auflösung von Jahrgangsgruppen zugunsten einer Einrichtung von Leistungsgruppen, die Berücksichtigung altersspezifischer Motivationshorizonte, Erfolgsbestätigungen, soziale Anerkennung beispielsweise im Wettbewerb oder entdeckendes Lernen. Wichtig sei vor allem die funktionale Einbindung der erwor-

benen Fähigkeiten und Fertigkeiten. (MuB 69/7-8, 327-328) Da im Fach Musik das Leistungsgefälle größer sei als in anderen Fächern, müsse der Musikunterricht in besonderer Weise methodisch und didaktisch differenziert werden. (MiU 68/10, 363) In diesem Zusammenhang seien technische Medien nicht nur als Hilfsmittel, sondern als echte Bildungsmittel anzusehen, da sie einen Beitrag zur stärkeren Unterrichtsdifferenzierung leisten könnten. Die Weiterentwicklung der Bild- und Tonmedien habe dazu geführt, dass die Reproduktion nun auch als Produktivkraft gesehen werden könne. In diesem Sinne seien auch die Forderungen nach einer Mindestausstattung von Musikräumen zu rechtfertigen. (BSW 68, 319-320; MuB 73/3, 108)

Für die praktische Arbeit in der Schule wird ein Reflexionsmodell zur Unterrichtsplanung vorgestellt, das sieben Ebenen umfasst: 1. Unmittelbare Voraussetzungen des Unterricht, 2. Thema der Unterrichtsreihe oder der Stunde, 3. Bedeutung des Themas, 4. Unterrichtsziele, 5. Unterrichtsformen und -mittel, 6. Hausaufgabe, 7. Verlaufsplanung. (NMZ 72/2, 20)

3.3.9 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bestandteile des musikpädagogischen Diskurses ohne Probleme den acht extern ausgewählten Diskursfeldern zugeordnet werden konnten. Damit kann als erstes Ergebnis festgehalten werden, dass die musikpädagogische Theoriebildung schnell und intensiv auf die Veränderungen ihrer Zeit reagierte und dementsprechend Ausdruck der beschriebenen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen ist.

Allerdings muss dieser Befund mit Blick auf den unterschiedlichen Umfang der acht Diskursfelder differenziert werden:

- Ausführlich ist die Diskussion in den Feldern ıWissenschaftsorientierung„ (3.3.2), ıIdeologiekritik„ (3.3.4) und ıAutonomie des Schulfaches / Verhältnis zu Traditionen„ (3.3.8).
- Von mittlerem Umfang sind die Diskursfelder ıReformprozess„ (3.3.6) und ıGesellschaftsorientierung„ (3.3.5).
- Von geringem Umfang sind die Diskursfelder ıBegabungsbegriff„ (3.3.3), ıDemokratischer Kulturbegriff„ (3.3.7) und ıVerhältnis Theorie-Praxis„ (3.3.1).

Daraus lassen sich einige interessante Feststellungen ableiten:

- Zwei der drei umfangreichen Diskursfelder bieten die Möglichkeit eines Verbleibs in ıwertneutralen„ Bereichen bzw. eines Rückzugs dorthin: die Rezeption von Forschungsergebnissen für musikpädagogische Fragestellungen (3.3.2.4) und die (fachinterne) Diskussion spezieller musikdidaktischer Problemfelder (3.3.8.3· 3.3.8.6). Diese Teilbereiche prägen

jeweils den größten Teil des Diskursfeldes, dem sie angehören. Damit kann festgestellt werden, dass erhebliche Teile der musikpädagogischen Theoriebildung zumindest nicht unmittelbar von gesellschaftlichen Bezügen, sehr wohl aber von außerfachlichen Bezügen geprägt sind.

- Die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen findet stärker auf einer ideologischen als auf einer konkreten handlungsorientierten Ebene statt. Die ideologische Auseinandersetzung, die die Musikpädagogik in zwei allerdings nicht sehr geschlossene Lager spaltet, findet mehr Interesse als die Bemühungen um konkrete Planungen für Reformprozesse.
- Eher gering ist das Interesse an theoretischen Reflexionen, lediglich der Aspekt der Gesellschaftsorientierung findet relativ häufiges Interesse.

Mit Blick auf die in Kapitel 3.1 entwickelte fachinterne Systematik kann festgestellt werden, dass sich die musikpädagogische Theoriebildung den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, vor allem der Soziologie und der Psychologie, zuwendet. Damit geraten die Analyse des Umfeldes der Musikerziehung (soziokulturelle Bedingungen) und die psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen des musikalischen Lehrens und Lernens in den Blickpunkt des Interesses. Dies geschieht in erster Linie durch die Rezeption außerfachlicher Forschungsergebnisse, aus denen Forschungsdesiderate und Fragestellungen für eine zukünftige eigenständige musikpädagogische Forschung entwickelt werden. Diese Bemühungen kulminieren in regelrechten Postulatslisten. Beiträge zur Entwicklung und zum Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft und zur Grundlegung einer musikpädagogischen Forschung sind im Gegensatz zu einer musikpädagogischen Unterrichtsforschung, zu einer

Historischen Musikpädagogik oder einer Vergleichenden Musikpädagogik durchaus vorhanden, stehen aber nicht im Vordergrund des Interesses. Die Entwicklung und Beurteilung von Musikunterrichtskonzepten spielt hingegen keine nennenswerte Rolle, dafür bildet die Auseinandersetzung um spezielle musikdidaktische Problemfelder (Singen, Musikhören, Werkbetrachtung) einen Schwerpunkt im musikpädagogischen Diskurs.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die musikpädagogische Theoriebildung keineswegs isoliert von allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen stattfindet. Das erkennbare Bemühen um eine Konstitution der Musikpädagogik als Wissenschaft kann durchaus als Reaktion auf die Herausforderungen des Reformzeitalters verstanden werden, als Versuch, die durch die allgemeinen Entwicklungen in die Isolation geratene Musikerziehung (wieder) auf eine wissenschaftlich wie gesellschaftlich anerkannte Legitimationsgrundlage zu stellen. Dabei folgt die wissenschaftliche Musikpädagogik mit ihren soziologischen und psychologischen Diskussionsschwerpunkten dem allgemeinen Siegeszug der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Reformzeit und erweist sich damit als eine sehr aktualitätsbezogene Disziplin.

Die vorliegende Diskursbeschreibung hat gezeigt, dass die musikpädagogische Theoriebildung im Reformzeitalter 1965-1973 stark von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägt ist. In diesem Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, einige zentrale Kontroversen und Fragestellungen dieser Zeit zusammenzufassen.

1. *Wissenschaftlichkeit versus Pragmatismus (3.3.1)*: Der Aufbau einer wissenschaftlichen Musikpädagogik bleibt nicht unumstritten. Den Befürwortern wird u.a. eine Überbewer-

tung von Wissenschaft oder eine Flucht aus der Praxis vorgeworfen, die Gegner müssen sich gegen Vorwürfe eines naiven Pragmatismus oder eines Kompetenzmangels wehren. Ein allgemeiner Konsens über den Status der Musikpädagogik scheint angesichts der Gegenpositionen ıwissenschaftlicher Status„ und ıKunstlehre„ kaum herstellbar zu sein.

2. Umstritten bzw. unklar bleibt auch die *Schwerpunktsetzung innerhalb der Wissenschaftsorientierung (3.3.2; 3.3.4).* Dies zeigt sich etwa bei der Diskussion quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden oder aber in Forschungskatalogen, die eher einen Sammlungscharakter haben. Wiederholt festgestellte Theoriedefizite werden verantwortlich gemacht für die Schwierigkeit, eine spezifisch musikpädagogische (Forschungs-)Systematik aufzustellen. Die Folge sei ein ungeprüfter Transfer von interdisziplinären Forschungsergebnissen. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch die Frage, welches denn die ıeigentliche„ Bezugswissenschaft der Musikpädagogik sei.

3. *Selektion versus Integration (3.3.2; 3.3.3; 3.3.4; 3.3.6; 3.3.8)*: Die Leistungsselektion wird etwa mit dem Hinweis kritisiert, dass eine musikbezogene Elitenbildung immer auf Kosten der musikalischen Massenförderung gehen würde und damit das Prinzip der Chancengleichheit verletzen würde. Umgekehrt wird beklagt, dass dieses Prinzip zur Niveauabsenkung im Musikunterricht führe und die fehlende Begabtenförderung das Kulturleben in Deutschland beeinträchtige. In diesem Zusammenhang steht auch die Auseinandersetzung um den Begriff der ıMusikbegabung„, dem von Kritikern unterstellt wird, dass er das Vorhandensein stabiler musikalischer Fähigkeiten und damit ein statisches Begabungsverständnis

fördern würde. Erschwert würde das Selektionsproblem durch die offensichtlichen Mängel der Musikalitätstests. Mit Blick auf die angestrebte Schulstrukturreform wird bedauernd festgestellt, dass das dreigliedrige Schulsystem durch existierende schichtenspezifische Musikunterrichtsprogramme gestützt werde. In einer zukünftigen Gesamtschule sei es denkbar, einen sozial integrierenden Kernunterricht als Pflichtunterricht mit einem leistungs- und neigungsdifferenzierten Wahlunterricht zu verbinden. Bei einem sozial integrierenden Musikunterricht muss konsequenterweise über einen ıvoraussetzungslosen Musikunterrichtı„, einem Verzicht auf fachliches Vorwissen, auch in der Sekundarstufe II nachgedacht werden. Auch die Forderung nach einer erfahrungsorientierten Fachsprache und Musiklehre kann in diesen Zusammenhang gebracht werden. Sichtbar wird die Auseinandersetzung Selektion contra Integration auch in der Lehrausbildung, hier prallen die Vorstellungen eines differenzierten oder einheitlichen Lehramtsstudiums aufeinander. Dabei wird die Frage tangiert, inwieweit eine Individualisierung des Lehrerstudiums und damit neben dem klassischen Allround-Lehrer auch spezielle Lehrerprofile zugelassen werden sollen.

4. *Gesellschaftsorientierung pro und contra (3.3.2; 3.3.4; 3.3.5; 3.3.7)*: Befürworter können sich Musikunterricht nur noch als sozial- und umweltkritischen Musikunterricht vorstellen. Durch die Erzeugung eines totalen Ideologieverdachts soll es zu einer Desillusionierung von Kindern und Jugendlichen und zu einer Konditionierung für kritisches Verhalten kommen. Dementsprechend soll das Augenmerk nicht auf die Primärkomponenten, sondern verstärkt auch auf die Sekundär- und Tertiärkomponenten von Musik gelenkt werden. Da

Kunst als Ideologieträger verstanden wird, sind über Kunst auch gesellschaftliche Alternativen vermittelbar. Dieses Ziel wird von der anderen Seite als jugendfern bezeichnet. Durch den wachsenden Musikkonsum von Pop-Musik finde eine Entpolitisierung statt, diese mache das Ziel einer Verhinderung von Manipulation und Musikzwang schwer erreichbar, dementsprechend seien der Pop-Didaktik enge Grenzen gesetzt. Der schwierige Umgang mit der Pop-Musik provozierte die Gegner einer Politisierung durch Musik zu der Frage, mit welcher Musik denn eigentlich die Vermittlung gesellschaftlicher Alternativen erreichbar sei, zumal die von einer Bevölkerungsmehrheit konsumierte Pop-Musik offenbar einer Demokratisierung durch Musik entgegenstehe. Klassische Kunstmusik werde als Ideologieträger des Bürgertums abgelehnt, aber auch die Musik der Avantgarde bleibe in diesem Zusammenhang nicht unumstritten, sie stoße gleich auf einen doppelten Vorbehalt: Zum einen werde in der Übertragung avantgardistischer Gestaltungsprinzipien eine ıneomusische Bastelei„ gesehen, zum anderen werde in der Avantgarde eine demokratiefeindliche Elitekunst gesehen. Da auch der neueren pädagogischen Musik aufklärungsfeindliches, antizivilisatorisches Ideengut vorgehalten wird, müssen sich die Befürworter einer Gesellschaftsorientierung mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dass sie letztlich keinen überzeugenden musikalischen Träger gesellschaftlicher Alternativen vorweisen können, sondern dass sie in ihren pädagogischen Bemühungen auf der Negativ-Ebene der ideologiekritischen Auseinandersetzung und damit Ablehnung von Musik verbleiben. Das Ergebnis sei letztlich eine unproduktive, ausschließlich negativ abgeleitete Musikpädagogik.

5. *Pädagogischer Optimismus versus Realistische Wende (3.3.2; 3.3.4; 3.3.8)*: Auch die Musikpädagogik wird von dem für das Reformzeitalter charakteristischen pädagogischen Optimismus erfasst. Moderne Lerntheorien verdrängen vor allem bei der Früherziehung und in der Primarstufe die klassische Reifungstheorie, die für eine simplifizierende Unterforderung der Kinder verantwortlich gemacht wird. Kritiker sehen allerdings in der sogenannten Verfrühungsbewegung nur Scheinerfolge und warnen vor einer frühzeitigen Reizüberflutung. Im Zusammenhang mit der Formulierung von außerfachlichen Lernzielen kann ein beträchtlicher Transferoptimismus festgestellt werden. Diesem Optimismus steht allerdings die sogenannte Realistische Wende entgegen, da durch sie die gesellschaftlichen Realitäten, die Erziehungswirklichkeit und die musikunterrichtlichen Rahmenbedingungen verstärkt ins Blickfeld geraten. Dabei wird auf die Ohnmacht gegenüber sozialen Prägungen hingewiesen, die sich etwa in den engen Grenzen einer Pop-Didaktik zeigten. Erfolge von verhaltenssteuernden Lernzielen seien zudem schwer evaluierbar, zumal zwischen beobachtbaren und versteckten Verhaltensänderungen differenziert werden müsse. Am Beispiel der Jugendkulturen zeigt sich allerdings, dass sich viele Musikpädagogen mit der Akzeptanz konkurrierender Sozialisationsfaktoren schwer tun. Auch die pädagogische Bewertung des Medienbereichs ist von einem charakteristischen Schwanken zwischen Optimismus und Pessimismus gekennzeichnet: einerseits sieht man eine Steigerung der Motivation und kreativen Selbsttätigkeit, andererseits beklagt man steigende Passivität und Regression.

6. Umstritten ist innerhalb der musikpädagogischen Theoriebildung der *Gegenstand des Musikunterrichts (3.3.2; 3.3.8).*

Schuld daran hat in erster Linie der fehlende Konsens über den Musikbegriff, die Bandbreite konkurrierender Definitionen umfasst den klassischen, den funktionalen oder den kritischen Werkbegriff, den psychologischen Musikbegriff, das Verständnis von Musik als Kommunikationsprozess oder aber im Extremfall die Überwindung des Musikbegriffs durch die Heranziehung von Schallphänomenen. Begriffliche Probleme zeigen sich auch im Einzelfall, so steht der Problematisierung des Volksliedbegriffs der Versuch einer Ausweitung des Volksliedbegriffs gegenüber.

7. *Curriculumentwicklung (3.3.2; 3.3.4; 3.3.6; 3.3.8)*: Die Entwicklung musikbezogener Curricula kommt im Untersuchungszeitraum über vereinzelte Impulse nicht hinaus, es wird in diesem Zusammenhang sogar selbstkritisch von einer Überforderung der Musikpädagogik gesprochen. Etliche Musikpädagogen konzentrieren sich zunächst erst einmal auf die Analyse aktueller und historischer Musikrichtlinien und Musiklehrpläne. Ungelöst bleibt auch die Frage, ob die angestrebte Curriculumrevision von den Zielen oder von den Inhalten her entwickelt werden solle. Vorbehalte werden in diesem Zusammenhang gegenüber einer Operationalisierung von Lernzielen geäußert, die in die Nähe einer Manipulation gebracht wird. Hier sieht man die Gefahr einer technokratischen Erziehung. Ebenso wird die Curriculumentwicklung von der Streitfrage gebremst, ob schulform- oder stufenbezogene Curricula wünschenswert seien. In den Zusammenhang mit curricularen Fragen kann auch die Streitfrage gebracht werden, ob Musikunterricht eher lehrgangsartig-systematisch oder exemplarisch zu organisieren sei. Bei einem exemplarischen Musikunterricht bleibt die Frage

strittig, ob eher das logisch Elementare oder das psychisch Elementare Ausgangspunkt sein soll.

8. Eine zentrale Kontroverse zeigt sich in der Frage, ob die Musik ein Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele *(Erziehung durch Musik)* oder selbst das Ziel pädagogischer Bemühungen *(Ausbildung in Musik)* sein sollte *(3.3.2; 3.3.4; 3.3.8)*, ob *funktionsimmanenten oder sachimmanenten Aspekten von Musik* der Vorzug zu geben sei. Vertreter der ersten Position erhoffen sich eine Aufbrechung des ıaffirmativen„ Musikunterrichts und einer pädagogischen ıGehorsamkeitskultur„ durch Aufklärung über die gesellschaftlichen Verschleierungsmechanismen von Musik. Ungeklärt ist dabei die Frage, ob es erst zu einer gesellschaftlichen oder erst zu einer ästhetischen Emanzipation durch gesellschaftlich relevante Musik kommen müsse. Auf der Gegenseite wird von Vertretern einer pädagogischen Autonomie ein zunehmender Utilitarismus kritisiert, der zu einem neuartigen Identitätszwang führe. In einer Gesellschaft müsse es neben politischen Bereichen auch unpolitische Bereiche geben. Beklagt werden eine Degradierung der Musik zum Vehikel und damit ein Verrat an der Kunst, da die politische Funktionalisierung von Musik zu einer ästhetischen Primitivierung führe. Allerdings wird in diesem Zusammenhang durchaus eingeräumt, dass ein selbstwertiger Bildungsauftrag für den Musikunterricht keineswegs außerfachliche Lernziele ausschließe. Auf einer anderen Ebene wird die Frage diskutiert, ob eine gesellschaftlich-politische Legitimation nicht erfolgreicher als eine fachimmanente Legitimation den Prestige-Verlust des Musikunterrichts stoppen könne.

9. *Kognitive versus emotional-motorische Lernzielperspektive (3.3.2; 3.3.4; 3.3.5; 3.3.6)*: Im Zusammenhang mit den Berei-

chen ıCurriculumrevision„ und ıCurriculumentwicklung„ lässt sich eine Grundsatzdiskussion über die Ausrichtung des Musikunterrichts feststellen. Einerseits soll der Musikunterricht einem geistigen Anspruch, andererseits soll er speziellen musikalischen Anforderungen genügen. Polemisch zugespitzt könnte die Kontroverse mit der Formel ıLeistung oder Lust„ umschrieben werden. Vertreter einer kognitiven Ausrichtung fordern einen wissenschaftsorientierten und interdisziplinären Musikunterricht. Sie geben dem Musikhören gegenüber dem Werkmachen (dem Singen) den Vorrang und betonen die Autonomie bzw. Emanzipation des Hörerlebnisses, das keineswegs als passiver Vorgang zu verstehen sei. Dabei wird zwischen einer Orientierung am Hörbaren und einer Orientierung am Notenbild unterschieden, wobei auf verschiedene Notationsarten verwiesen wird. Der Intellektualisierung des Musikunterrichts wird die Hedonik als Leitbild entgegengesetzt. Eine Erziehung zum Emotionalen beispielsweise durch Improvisation wird als Befreiungsakt und als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden. Handlungsorientierte Ansätze zeigen sich bei den Vorschlägen für eine Integration des Instrumentalunterrichts in den Musikunterricht der allgemein bildenden Schulen. Die Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Lernzielperspektiven verläuft jedoch auch innerhalb einzelner didaktischer Bereiche. So stehen sich im Bereich der Werkbetrachtung die Vorstellung einer rationalen Aufschlüsselung einschließlich einer Rehabilitation des Vorurteils und des Spekulativen der Vorstellung einer eher intuitiven Interpretation und Verehrung des Werkes gegenüber, wobei letztere Richtung vor der Gefahr einer Überinterpretation von Musik warnt. Auch im Bereich des Singens sind die beiden unter-

schiedlichen Lernzielperspektiven spürbar: auf der einen Seite wird das funktionale Singen in einen festen Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen gebracht, auf der Gegenseite fordert man die Freiheit zum umgangsmäßigen Singen und zur Vermittlung eines Liederkanons. Auch im Bereich des Lehrerstudiums kommt der Konflikt in der unterschiedlichen Betonung von Didaktik oder Musikpraxis als Studienschwerpunkt zum Tragen. Letztlich zeigt sich bei diesem Konflikt, dass die argumentativen ıFronten„ nicht zwischen konservativem und progressivem Lager verlaufen, sondern quer durch die Lager, wenn auch mit jeweils spezifischen Argumentationen.

4. Gesamtfazit

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich im Diskurs ıMusikpädagogische Theoriebildung„ in auffälliger Weise Charakteristika des bundesdeutschen Reformzeitalters widerspiegeln. Auf den allgemeinen Reformprozess bezogen kann festgestellt werden, dass es den beharrenden Kräften gelingt, die Reformen stark abzubremsen, ohne allerdings den Reformprozess völlig aufzuhalten. Die eher abwartenden und unbeeindruckten Reaktionen weiter Bevölkerungsteile gegenüber den Reformprogrammen zeigen, dass das Reformzeitalter eher von einer kleinen Bevölkerungsminderheit geprägt wurde. Die Asynchronität des Reformzeitalters zeigt sich innerhalb des Bereiches der Bildungsreform etwa im unterschiedlichen Reformtempo von äußerer und innerer Bildungsreform. Der Anspruch der Reformgegner auf pädagogische Autonomie kann nicht aufrechterhalten werden, dennoch gibt es in diesem Reformbereich wesentlich mehr Planung als Realisation. Bei den konkreten Bildungsreformbemühungen fällt ein Hang zur Bürokratisierung und Technologisierung auf. Spezifische Mängel zeigen sich auch im Bereich der inneren Bildungsreform etwa bei der Curriculumentwicklung, der Vernachlässigung methodischer Aspekte und der Häufung von Negativ-Formeln, die eine zunehmende Enttäuschung hervorrufen.

Diese Feststellungen finden ihre Entsprechungen auch im Diskurs der musikpädagogischen Theoriebildung. Auch hier zeigen sich deutlich die Abwehrreaktionen und der Autonomieanspruch der beharrenden Kräfte, die dennoch an einer Weiterentwicklung der Musikpädagogik interessiert sind. Immerhin besteht weitgehend Einigkeit darin, dass das alte Konzept der Musischen Bildung nicht mehr zukunftsfähig ist. Es kann im Rahmen dieser Arbeit nur vermutet

werden, dass auch in der Musikpädagogik letztlich nur eine kleine Gruppe einen radikalen Reformanspruch durchsetzen will, während eine Mehrheit sich eher abwartend verhält. Im Bereich der musikpädagogischen Theoriebildung gibt es Themenfelder, die stärker als andere Bereiche von reformerischem Elan geprägt sind, etwa bei der Früherziehung, der Curriculumdiskussion oder der Gesamtschulfrage. Das charakteristische Gefälle zwischen Planung und Realisation findet auch in der musikpädagogischen Theoriebildung seine Entsprechung in der Dominanz theoretischer Erörterungen gegenüber konkreten Umsetzungsversuchen und Projektberichten. Vor allem die für die innere Bildungsreform angeführten Mängel lassen sich auch in der musikpädagogischen Theoriebildung wieder finden, sodass auch hier angenommen werden kann, dass langsam ein Prozess der Ernüchterung und Enttäuschung einsetzte.

Ein Blick auf die in Kapitel 2.3 aufgestellten Verbindungen und Prognosen zeigt, dass die dort formulierten Hypothesen bestätigt worden sind:

- Der allgemeine Reformdruck erfasst auch die Musikpädagogik, im musikpädagogischen Diskurs zeigt sich ein ausgeprägtes Krisenbewusstsein.
- Bürokratismus und Technokratismus spiegeln sich unter anderem in der Curriculumdiskussion und der Lernzieloperationalisierung. Dies löst im musikpädagogischen Diskurs eine Kontroverse aus, inwieweit dieses Vorgehen auf künstlerische Prozesse übertragbar ist.
- Das Ideal einer umfassenden Demokratisierung und das Prinzip der Chancengleichheit schlagen sich im musikpädagogischen Diskurs nieder, die Idee einer Integration des Instrumentalunterrichts in den schulischen Musikunterricht

oder der Versuch einer Anerkennung populärer Musikkulturen lassen sich so erklären.

- Die ıEskalation der Emotionen„ ist in einzelnen musikpädagogischen Artikeln zwischen den Zeilen durchaus spürbar, vor allem die Reaktionen auf marxistisch ausgerichtete Beiträge zeigen eine gewisse Polemik.

- Der Widerstand konservativer Musikpädagogen artikuliert sich nicht in speziell theoriebezogenen Gegenentwürfen, sondern in betont fachbezogenen und praxisorientierten Beiträgen, die sich allerdings teilweise wissenschaftlich absichern. Man kann dies daher nur eingeschränkt mit der allgemeinen argumentativen Schwäche des konservativen Lagers (ıSprachlosigkeit„) in Verbindung bringen. Allerdings muss festgestellt werden, dass die bildungsökonomische Orientierung des konservativen Lagers im Bereich der allgemeinen Bildungsreform kaum Perspektiven für eine fach- und praxisbezogene musikpädagogische Konzeptbildung bildet. Man kann daher davon ausgehen, dass das konservative musikpädagogische Lager stärker von allgemeiner Isolation bedroht ist als das progressive Lager.

- Die bereits festgestellte auffällige Schwerpunktsetzung im Bereich der Früherziehung deckt sich mit den verstärkten allgemeinen Reformbemühungen im Elementar- und Primarbereich, die ihren Grund auch im demographischen Umbruch haben können.

- Das Pendeln zwischen individuellen und gesellschaftlichen Identifikationskristallisationen bzw. zwischen individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem spiegelt sich in aller Deutlichkeit in der mu-

sikpädagogischen Kontroverse zwischen einer ıErziehung zur Musik„ und einer ıErziehung durch Musik„.

- Der gesamtgesellschaftliche Funktionsverlust der Hochkultur zeigt sich auch in einer zunehmenden Infragestellung des klassischen Kunstwerkbegriffs und in der intensiven Suche nach Alternativen.
- Die geringe empirische Absicherung in der musikpädagogischen Theoriebildung scheint ein allgemeines Problem der Erziehungswissenschaften zu sein und erklärt sich vielleicht auch in der vorübergehenden Dominanz der Gesellschaftswissenschaften und in einem Vorherrschen ideologiekritischer Methoden gegenüber quantitativen Forschungsmethoden.
- Der Trend von der Verhaltenstheorie zur Handlungstheorie führt in den Erziehungswissenschaften zu einer Abkehr von einem einseitig rationalistischen Menschenbild und zu einer Hinwendung zu einem ganzheitlichen und fächerübergreifenden handlungsorientierten Unterricht. Zwar kann auf der Basis der vorliegenden Diskursbeschreibung ein solcher Trendwechsel in der Musikpädagogik nicht bestätigt werden, aber das Konkurrieren der beiden Ansätze prägt auch den musikpädagogischen Diskurs.
- Der Manipulationsvorwurf gegenüber einer aufklärenden und emanzipatorischen (Musik-)Erziehung ist auch ein Bestandteil des allgemeinpädagogischen Diskurses. Die musikpädagogischen Bemühungen um den Aufbau eines positiven Verhältnisses zu den Massenmedien und zur populären Musik können auch als Anzeichen einer sich allgemein abzeichnenden Schülerorientierung verstanden werden, die in einen

Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Phänomen des Puerilismus gebracht werden kann.

- Der im musikpädagogischen Diskurs festgestellte Kontrast zwischen Bildungsoptimismus und ıRealistischer Wende„ spiegelt sich möglicherweise gesellschaftlich in einem Umschlagen vom Prinzip Hoffnung in einen von Fortschrittszweifeln geprägten Pessimismus.
- Elaborierte Sprachdistanzierung durch Terminologismus und Ideologiesprache lassen sich eindeutig auch im musikpädagogischen Diskurs nachweisen, auch hier gibt es Beiträge mit hochkomplexen Formulierungen und Verbalprogressismen, die geeignet sind, die Theorie-Praxis-Distanz zu verschärfen.

Meine Untersuchungen haben ergeben, dass der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965-1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann. Es ist allerdings nicht ohne weiteres möglich, diesen Umbruch durch eine weitere Untergliederung in einen noch engeren Zeitraum einzugrenzen, dafür müssten weitere Studien erstellt werden, die stärker chronologisch und ereignisgeschichtlich orientiert sein müssten. Immerhin wäre es denkbar, durch Heranziehung von existierenden Einzelstudien der Frage nachzugehen, ob es so etwas wie einen Höhepunkt dieser Umbruchssituation gegeben hat. Dafür bieten sich vor allem die institutionengeschichtlichen Studien von *Bernhard Binkowski*, *Georg Maas* und *Dieter Zimmerschied* an, die einen Höhepunkt in der 8. Bundesschulmusikwoche 1970 in Saarbrücken sehen, während *Hildegard Krützfeldt-Junker* in der AfS-Tagung von 1972 einen ıletzten Höhepunkt„ sieht.

Diese Einschätzung kann mit Hilfe der vorliegenden Diskursbeschreibung durchaus untermauert werden. Zu diesem Zweck soll an dieser Stelle auf der Basis der Textbelege eine kleine statistische Auswertung des Kapitels 3.3.4 unternommen werden, das von den drei umfangreichsten Diskursfeldern den klarsten Bezug zur Reformära aufweist. Dieses Verfahren ist nicht unproblematisch, da die Belege sich nicht auf genau gleich große Textfelder beziehen. Geht man jedoch davon aus, dass sich solche Unregelmäßigkeiten wahrscheinlich im Verlauf des Kapitels einigermaßen ausgleichen, scheint ein solches Verfahren doch die Möglichkeit zu einigen interessanten Befunden zu bieten.

	MiU/MuB	MJ/NMZ	Zw.-Summe	FME	BSW	AfS	Gesamt
1965	13	0	**13**	--	4	--	**17**
1966	4	0	**4**	--	--	--	**4**
1967	3	0	**3**	--	--	2	**5**
1968	4	1	**5**	--	3	--	**8**
1969	5	6	**11**	0	--	3	**14**
1970	7	8	**15**	1	16	10	**42**
1971	7	9	**16**	0	--	5*	**21**
1972	27	16	**43**	0	0	5*	**48**
1973	21	13	**34**	0	--	6	**40**

* Für die Jahre 1971/72 hat der AfS einen gemeinsamen Kongressbericht herausgebracht. Daher wurden die Fundstellen dieses Bandes sowohl für das Jahr 1971 als auch für das Jahr 1972 eingetragen.

Zunächst lässt sich mit Blick auf die Jahresgesamtsummen eine Steigerung zwischen den späten sechziger und den frühen siebziger Jahren feststellen. Dies gilt sowohl für die regelmäßig erscheinenden Zeitschriften MiU/MuB als auch für MJ/NMZ, bei beiden liegt der Höhepunkt im Jahr 1972. Die Zeitschrift FME spielt hingegen in der

ideologischen Auseinandersetzung keine Rolle, sie scheint sich auf neutrale wissenschaftliche Berichte zu konzentrieren. Sehr auffällig ist die Entwicklung bei den Bundesschulmusikwochen. Hier zeigt sich deutlich der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Jahr 1970, die anscheinend schon 1972 überhaupt keine Rolle mehr gespielt haben. Die Entwicklung bei den AfS-Tagungen verläuft parallel, aber weniger dramatisch. Der Blick auf die Gesamtsummen zeigt einen Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzung im Jahr 1972 mit einem leichten Rückgang 1973. Der sprunghafte Anstieg zwischen 1969 und 1970 muss hingegen mit Vorsicht bewertete werden, er beruht hauptsächlich auf der Bundesschulmusikwoche 1970, die aufgrund ihres zweijährigen Turnus für die Zeile 1969 keine Eintragungen vorweisen kann. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Kongressbereich auf das Jahr 1970 festgelegt werden kann, während er bei den beiden musikpädagogischen Periodika erst zwei Jahre später erreicht wurde. Es entsteht also der Eindruck, dass in den musikpädagogischen Periodika die auf den Kongressen 1970 intensivierten ideologischen Auseinandersetzungen einen längeren Widerhall erfahren. So lässt sich auch der überraschende Befund deuten, dass in den Periodika erst 1972 der Höhepunkt erreicht wird, während auf den Kongressen von 1972 bereits ein starkes Abflauen feststellbar ist.

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
Ideologie-kritik ıprogressiv„	15	3	4	5	10	17	8	21	18
		Gesamt 1965-69: 37				**Gesamt 1970-73: 64**			
Ideologie-kritik ıkonservativ„	2	1	1	3	4	26	13	27	22
		Gesamt 1965-69: 11				**Gesamt 1970-73: 88**			

In dieser Aufstellung zeigt sich zusätzlich zu den Ergebnissen der vorherigen Aufstellung ein bemerkenswertes Ungleichgewicht zwischen dem progressiven und dem konservativen Lager. Während die Zahl der Textbelege in den frühen siebziger Jahren im progressiven Bereich nicht ganz die doppelte Stärke erreicht, liegt im konservativen Bereich eine Verachtfachung vor. Die ideologische Auseinandersetzung in den späten sechziger Jahren wird zunächst von den progressiven Kräften dominiert, während für die frühen siebziger Jahre eine Dominanz der konservativen Kräfte erkennbar ist. Diese kann nach meiner Einschätzung als Indiz für die schon erwähnte anfängliche ıSprachlosigkeit„ der konservativen Kräfte gewertet werden, die dann in den frühen siebziger Jahren in eine heftige und intensive Gegenoffensive umschlug. Damit sind diese Zahlen auch als Indiz für die sich in der ersten Hälfte der siebziger Jahre sich abzeichnende Trendwende interpretierbar.

Die deutliche Parallelität des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung zu Tendenzen der Bildungsreform und zur strukturellen Entwicklung des Reformzeitalters lassen die Vermutung zu, dass dieser musikpädagogische Diskurs als Teil eines umfassenderen Interdiskurses verstanden werden kann. Es wäre von Interesse, mit Hilfe von Anschlussstudien herauszufinden, ob dieser Befund auch auf andere Zeitabschnitte übertragbar ist. Kontinuitäten und Diskontinuitäten des musikpädagogischen Diskurses könnten sich dann gegebenenfalls in Kontinuitäten und Diskontinuitäten des Interdiskurses spiegeln. Die Annahme, dass der Diskurs der musikpädagogischen Theoriebildung im Reformzeitalter weniger als autonome Entwicklung, sondern eher als Reaktion auf die Entwicklung des Interdiskurses verstanden werden kann, lässt sich mit Hilfe von Elementen der Systemtheorie interpretieren. Die Tatsache, dass das System Musikpädagogik keine längere Distanz bzw. Invarianz gegenüber der Umwelt zeigt, spricht im Sinne der Systemtheorie für eine allgemeine Instabilität des Systems Musikpädagogik. Die erst mit Verzögerung einsetzenden Immunreaktionen des konservativen Lagers können zur Bestätigung dieser Aussage herangezogen werden. Der festgestellte Trend in der ideologischen Auseinandersetzung beider Lager bietet zudem eine Bezugsmöglichkeit zu dem Modell eines pendelartigen Alternierens zwischen unterschiedlichen Autonomiegraden in der Musikpädagogik. Die Gegenüberstellung eines progressiven und eines konservativen Lagers kann im Sinne einer Bildung von Subsystemen verstanden werden, wobei das konservative Lager mit seinem verstärkten Selbstbezug eher wie ein geschlossenes System und das progressive Lager mit seinem stärkeren Außenbezug eher wie ein offenes System wirkt. Die Bildung von Subsystemen entspricht dem Differenzierungstheorem und der daraus resultierenden Vorstellung einer Bildung von Spezialdiskursen. Inwieweit hinter einer solchen Entwicklung bestimmte Institutionen

stehen, müsste im Rahmen einer Anschlussstudie geklärt werden. Der auffällige musikpädagogische Trend zu Verbalprogressismen kann in den Zusammenhang einer Inklusionssemantik gebracht werden, was die verstärkte Abhängigkeit des musikpädagogischen Systems von seiner Umwelt unterstreicht. In diesem Zusammenhang sei auf die musikpädagogische Diskussion über das Verhältnis der Musikpädagogik zu ihren Bezugswissenschaften verwiesen. Die musikpädagogische Theoriebildung hat durch den Einfluss der Bildungsreform eine beträchtliche Ausweitung ihres Themenkreises erfahren, was sich mit Blick auf den schulischen Musikunterricht auch in einer Erweiterung der Lernziele und der Unterrichtsinhalte widerspiegelt. Damit steht die Musikpädagogik vor der Aufgabe einer Komplexitätsreduzierung. Die Debatten um einen neuen Musikbegriff, um neue Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht und die wenn auch spärliche Auseinandersetzung mit neuen didaktischen Modellen können daher in den Zusammenhang mit Selektionsstrategien gestellt werden, die daraus resultierenden Einseitigkeiten bringen eine Enttäuschungsgefahr mit sich.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die musikpädagogische Theoriebildung zügig und konsequent auf das Reformzeitalter und die Bildungsreform reagiert hat, die Musikpädagogik orientiert sich am ıPuls der Zeit„ und zeigt dabei die für diese Epoche typische Politisierung. Angesichts der zahlreichen Vorwürfe, die dem praktischen Musikunterricht eine Veraltung seiner Ziele, Inhalte und Methoden und damit ein Hinterherhinken hinter aktuellen Entwicklungen zur Last legen, kann für die musikpädagogische Theoriebildung die vielleicht etwas überraschende Feststellung getroffen werden, dass hier keine Verspätung vorliegt. Die in diesem Zeitalter aufgekommenen musikpädagogischen Kontroversen und Grundsatzfragen haben eine solche zeitlose und existentielle Bedeutung, dass sie

auch zum Gradmesser für spätere Epochen und für die heutige Musikpädagogik taugen. Ihre Lösung und Beantwortung könnte geeignet sein, die Frage nach dem Fortschritt in der bundesdeutschen Musikpädagogik zu beantworten.

Literatur

ABEL-STRUTH (1970a)

Abel-Struth, Sigrid: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*, Mainz 1970.

ABEL-STRUTH (1970b)

Abel-Struth, Sigrid: *Musikpädagogische Forschung unter dem Aspekt der Bildungsreform,* in: MuB 2/1970/12, S. 531-533.

ABEL-STRUTH (1973a)

Abel-Struth, Sigrid: *Vorwort*, in: Aktualität und Geschichtsbewußtsein, hrsg. von S. Abel-Struth, Mainz 1973, S. 7-9 (Musikpädagogik · Forschung und Lehre ; 9).

ABEL-STRUTH (1973b)

Abel-Struth, Sigrid: *Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins*, in: Aktualität und Geschichtsbewußtsein, hrsg. von S. Abel-Struth, Mainz 1973, S. 101-113 (Musikpädagogik · Forschung und Lehre ; 9).

ABEL-STRUTH (1975)

Abel-Struth, Sigrid: *Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland,* in: Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen, hrsg. v. H. Antholz u. W. Gundlach, Düsseldorf 1975, S. 9-21.

ABEL-STRUTH (1982)

Abel-Struth, Sigrid: *Methodik der Musikpädagogik. Versuch zur methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung*, in: Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, hrsg. v. H. G. Bastian / D. Klöckner, Düsseldorf 1982, S. 39-56.

ABEL-STRUTH (1983)

Abel-Struth, Sigrid: *Musikpädagogik als Wissenschaft,* in: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongreßbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982, hrsg. von K. H. Ehrenforth, Mainz 1983, S. 202-204.

ABEL-STRUTH (1985)

Abel-Struth, Sigrid: *Grundriß der Musikpädagogik,* Mainz 1985.

ABELSHAUSER (1983)

Abelshauser, Werner: *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland (1945-1980),* Frankfurt am Main 1983.

ALT (1966)

Alt, Michael: *Brennpunkte musikpädagogischer Forschung. Vom Kreislauf Praxis – Theorie – Praxis*, in: Musik im Unterricht 57/1966/2, S. 45-52.

ALLERBECK (1982)

Allerbeck, Klaus R.: *Ein Generationenkonflikt? Der Ertrag der Jugendstudien: Versuch einer Bilanz,* in: Jugend, Jugendprobleme, Jugendprotest, Stuttgart 1982, S. 70-83.

AMBROSIUS (1989)

Ambrosius, Gerold: *Das Wirtschaftssystem,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 11-81.

AMBROSIUS/KAELBLE (1992)

Ambrosius, Gerold / Kaelble, Hartmut: *Einleitung: Gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen des Booms der 1950er und 1960er Jahre,* in: Der Boom 1948-1973. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa, hrsg. v. H. Kaelble, Opladen 1992, S. 7-32 (Schriften des Zentralinstituts für sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin ; 64).

ANTHOLZ (1976)

Antholz, Heinz: *Revision der Reformen? Versuch einer Tendenzbefragung gegenwärtiger Bildungskonzeptionen,* in: Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven, Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, hrsg. v. E. Kraus, Mainz 1976, S. 24-36.

ANTHOLZ (1982)

Antholz, Heinz: *Bundesschulmusikwochen als Spiegel musikpädagogischer Zeitgeschichte, dargestellt am Paradigma „Schulleben",* in: MuB 14/1982/4, S. 213-217.

ANWEILER (1992)

Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens von 1945 bis 1990 unter vergleichendem Aspekt, in: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, hrsg. v. O. Anweiler, H.-J. Fuchs, M. Dorner u. E. Petermann, Bonn 1992, S. 11-31 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung ; 311).

ARBEITSGRUPPE (1984)

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler,* Reinbek bei Hamburg 1984.

ARIES (1990)

Ariès, Philippe: *Die Geschichte der Mentalitäten*, in: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, hrsg. v. J. Le Goff u. a., Frankfurt a. M. 1990, S. 137-165.

AUBIN / ZORN

Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, hrsg. v. H. Aubin u. W. Zorn, Bd. 2, Stuttgart 1976.

BACKES-HAASE (1996)

Backes-Haase, Alfons: *Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie,* Weinheim 1996 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft ; 18).

BÄßLER (1999)

Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach, hrsg. v. H. Bäßler, Mainz 1999.

BARING (1982)

Baring, Arnulf: *Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel,* 3. Aufl., Stuttgart 1982.

BASTIAN / KRAEMER (1992)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse, hrsg. v. H. G. Bastian u. R.-D. Kraemer, Mainz 1992.

BAUß (1977)

Bauß, Gerhard: *Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin,* Köln 1977.

BECHER (1979)

Becher, Ursula A. J.: *Zeitgeschichte und Lebensgeschichte – Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte*, in: GD 4/1979, 298-305.

BECKER (1976)

Becker, Hellmut: *Die Bildungsreform geht weiter,* in: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 9-41.

BECKER (1989)

Becker, Hellmut: *Bildungspolitik,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 324-353.

BERNER (1994)

Berner, Hans: *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule,* 2. überarb. Aufl., Bern / Stuttgart / Wien 1994 (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung ; 15).

BEST (1988)

Best, Heinrich: *Was können Soziologen aus der Geschichte lernen? Überlegungen zum Konzept und Programm einer historischen Sozialforschung*, in: ıQualität und Quantität„. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft, Frankfurt am Main 1988, S. 43-55.

BEST / SCHRÖDER (1988)

Best, Heinrich / Schröder, Wilhelm Heinz: *Quantitative historische Sozialforschung,* in: Historische Methode, hrsg. v. Chr. Meier u. J. Rüsen, München 1988, S. 235-266 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe ıTheorie der Geschichte„; 5).

BEYME (1989)

Beyme, Klaus von: *Gesellschaftliche Interessen und gesellschaftliche Organisationen in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, hrsg. v. W. Weidenfeld u. H. Zimmermann, Bonn 1989, S. 144-151 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung ; 275).

BILDUNGSBERICHT (1970)

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: *Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik,* Bonn 1970.

BILDUNGSGESAMTPLAN (1973)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: *Bildungsgesamtplan,* Band I, Stuttgart 1973.

BINKOWSKI (1986)

Binkowski, Bernhard: *Musikpädagogik und Öffentlichkeit. Die politische Dimension des fachlichen Selbstverständnisses im Spiegel der Bundesschulmusikwochen,* in: Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel / Basel / London 1986, S. 356-375 (Handbuch der Musikpädagogik ; 1).

BINKOWSKI (1989)

Binkowski, Bernhard: *Zur Geschichte des VDS. Die siebziger Jahre,* in: MuB 21/1989/4-5, S. 210-213.

BLANKERTZ (1983)

Blankertz, Herwig: *Geschichte der Pädagogik und Narrativität*, in: ZfP 29/1983/1, S. 1-9.

BLEEK (1989)

Bleek, Wilhelm: *Verwaltung und öffentlicher Dienst,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, hrsg. v. W. Benz, akt. u. erw. Neuaufl., Frankfurt am Main 1989, S. 151-180.

BOCK (1990)

Bock, Irmgard: *Geschichtsschreibung im Rahmen der Systematischen Pädagogik,* Göttingen 1990 (Münchener Universitätsschriften / Psychologie und Pädagogik).

BÖHME/TENORTH (1990)

Böhme, Günther / Tenorth, Heinz-Elmar: *Einführung in die Historische Pädagogik*, Darmstadt 1990 (Die Erziehungswissenschaft).

BOELHAUVE (1988)

Boelhauve, Ursula: *Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der Allgemeinen Pädagogik,* in: ZfMP 13/1988/44, S. 21-31.

BÖNSCH (1995)

Bönsch, Manfred: *Die Weiterentwicklung der Didaktik in der BRD von 1966 bis 1989. Die Wissenschaft vom Unterricht in der Spannung zwischen globalen und regionalen Ansätzen,* in: Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989), hrsg. v. D. Hoffmann u. K. Neumann, Weinheim 1995, S. 221-242.

BORCHARDT (1978)

Borchardt, Knut: *Grundriß der deutschen Wirtschaftsgeschichte,* Göttingen 1978.

BORCHARDT (1985)

Borchardt, Knut: *Die Bundesrepublik in den säkularen Trends der wirtschaftlichen Entwicklung,* in: Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum Kontinuitätsproblem, hrsg. v. W. Conze und R. Lepsius, 2. Aufl., Stuttgart 1985, S. 20-45.

BORCHARDT (1990)

Borchardt, Knut: *Zäsuren in der wirtschaftlichen Entwicklung. Zwei, drei oder vier Perioden?,* in: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte, hrsg. v. M. Broszat, München 1990, S. 21-33 (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte ; 61).

BOROWSKY (1987)

Borowsky, Peter: *Deutschland 1969-1982,* Hannover 1987 (Edition Zeitgeschehen).

BOROWSKY (1993)

Borowsky, Peter: *Deutschland 1945-1969,* Hannover 1993.

BORSCHEID (1987)

Borscheid, Peter: *Alltagsgeschichte - Modetorheit oder neues Tor zur Vergangenheit?,* in: Soziales Verhalten und soziale Aktionsformen in der Geschichte, hrsg. v. W. Schieder u. V. Sellin, Göttingen 1987, S. 78-100 (Sozialgeschichte in Deutschland ; 3).

BOTZ (1988)

Botz, Gerhard: *Neueste Geschichte zwischen Quantifizierung und „Mündlicher Geschichte". Überlegungen zur Konstituierung einer sozialwissenschaftlichen Zeitgeschichte von neuen Quellen und Methoden her,* in: ıQualität und Quantität„. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft, Frankfurt am Main 1988, S. 13-42.

BRACHER (1984)

Bracher, Karl Dietrich: *Die Bewährung der Zweiten Republik,* in: Hildebrand, Klaus: Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969, Stuttgart / Wiesbaden 1984, S. 7-16 (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ; 4).

BRACHER (1986)

Bracher, Karl Dietrich: *Politik und Zeitgeist. Tendenzen der siebziger Jahre,* in: Bracher, Karl Dietrich / Jäger, Wolfgang / Link, Werner: Republik im Wandel 1969-1974. Die Ära Brandt, Stuttgart / Mannheim 1986, S. 285-406 (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ; 5/I).

BRADTKE (1995)

Bradtke, Dieter: *Die Regionalisierung der Schulreform. Der Tendenzwandel in der Schuldiskussion nach dem Scheitern der gesamtstaatlichen Bildungsreform,* Frankfurt am Main 1995 (Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik ; 625).

BRAND (1983)

Brand, Karl-Werner / Büsser, Detlef / Rucht, Dieter: *Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik,* Frankfurt am Main 1983.

BRAUN (1982)

Braun, Hans: *Von den Angepaßten zu den Aussteigern. Jugend und Jugendprobleme in der Geschichte der Bundesrepublik,* in: Jugend - Jugendprobleme -Jugendprotest, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1982, S. 28-49.

BRAUN / ODEY (1990)

Braun, Karl-Heinz / Odey, Reinhard: *Projekt Moderne, Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Einführung in diesen Quellenband,* in: Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990, hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft · Landesverband Hessen, Bad Homburg 1990, S. 5-12.

BREZINKA (1981)

Brezinka, Wolfgang: *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik,* 6. Auflage, München / Basel 1981.

BRUNHÖBER (1989a)

Brunhöber, Hanna: *Wohnen,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Band 3, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 245-273.

BRUNHÖBER (1989b)

Brunhöber, Hanna: *Unterhaltungsmusik,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 169-199.

BÜHL (1971)

Bühl, Walter Ludwig: *Schulreform. Daten – Fakten – Analysen. Eine soziologische Kritik zum „Strukturplan" des Bildungsrates,* München 1971.

BÜHRER (1989)

Bührer, Werner: *Unternehmerverbände,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt a. M. : Fischer, akt. u. erw. Neuaufl. 1989, S. 140-168.

BUHL (1977)

Buhl, Giselher: *Erziehungsgeschichte und das Konzept der „modernen deutschen Sozialgeschichte",* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 76-92.

BURGUIERE (1988)

Burguière, André: *Historische Anthropologie*, in: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, hrsg. v. J. Le Goff, R. Chartier u. J. Revel, Frankfurt a. M. 1988, S. 62-102.

BURKARDT (1994)

Burkardt, Albrecht: *„Am Leben gescheitert?" Die Kritik der Mentalitätsgeschichte in Frankreich und der Alltag*, in: Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, hrsg. v. d. Berliner Geschichtswerkstatt, Münster 1994, S. 59-77.

BURKE (1989)

BURKE, Peter: *Stärken und Schwächen der Mentalitätengeschichte*, in: Mentalitätengeschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, hrsg. v. U. Raulff, Berlin 1989, S. 127-145.

CHARTIER (1989)

Chartier, Roger: *Intellektuelle Geschichte und Geschichte der Mentalitäten,* in: Mentalitätengeschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, hrsg. v. U. Raulff, Berlin 1989, S. 69-96.

CHARTIER (1994)

Chartier, Roger: *Zeit der Zweifel. Zum Verständnis gegenwärtiger Geschichtsschreibung,* in: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, hrsg. v. Chr. Conrad u. M. Kessel, Stuttgart 1994, S. 83-97.

CONZE (1957)

Conze, Werner: *Die Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht,* Köln/Opladen 1957 (Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Geisteswissenschaften ; 66).

DAHRENDORF (1975)

Dahrendorf, Ralf: *Zukunft der Freiheit,* in: Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik, hrsg. v. Clemens Graf Podewils, Stuttgart 1975, S. 94-108.

DANIEL (1994)

Daniel, Ute: *Quo vadis, Sozialgeschichte? Kleines Plädoyer für eine hermeneutische Wende,* in: Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, hrsg. v. W. Schulze, Göttingen 1994, S. 54-64.

DANTO (1987)

Danto, Arthur C.: *Historisches Erklären, historisches Verstehen und die Geisteswissenschaften*, in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 27-56.

DEUERLEIN (1972)

Deuerlein, Ernst: *Deutschland 1963-1970,* 3. Aufl., Hannover 1972.

DIBELIUS (1989)

Dibelius, Ulrich: *Musik,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 131-168.

DREITZEL (1984)

Dreitzel, Hans Peter: *Theorielose Geschichte und geschichtslose Soziologie. Über das gegenwärtige Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft,* in: Geschichte und Soziologie, hrsg. v. H.-U. Wehler, Königstein/Ts. ^{2}1984, S. 37-52.

DREWEK (1993)

Drewek, Peter: *Schulgeschichtsforschung und Schulgeschichtsschreibung. Anmerkungen zum Problem von Narrativität und Fiktionalität aus sozialgeschichtlicher Perspektive,* in: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. Lenzen, Weinheim 1993, S. 61-86.

DUBIEL (1988)

Dubiel, Helmut: *Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas,* 2. erw. Aufl., Weinheim / München 1992.

EHRENFORTH (1977)

Ehrenforth, Karl Heinrich: *Didaktik der Musik (allgemein),* in: MuB 9/1977/2, S. 96-100.

ELLWEIN (1989)

Ellwein, Thomas: *Krisen und Reformen. Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren,* München 1989 (Deutsche Geschichte der neuesten Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart).

ERDMANN (1969)

Erdmann, Karl Dietrich: *Vorwort,* in: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, hrsg. v. H. Roth, Stuttgart 1969, S. 5-6 (Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission ; 4).

FEHRENBACH (1969)

Fehrenbach, Oskar: *Fleißig, wachsam und krisenfest ...? Der Bundestag im Zeichen der Großen Koalition,* in: Die Große Koalition 1966-1969. Eine kritische Bestandsaufnahme, hrsg. v. A. Rummel, Freudenstadt 1969, S. 152-161.

FEND (1990a)

Fend, Helmut: *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert,* 2. Aufl., Frankfurt am Main 1990.

FEND (1990b)

Fend, Helmut: *Ansätze zur inneren Schulreform und zur Qualitätsverbesserung von Schule. Gestaltungsrichtlinien des Bildungswesens auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten 20 Jahre,* in: Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990, hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Landesverband Hessen, Bad Homburg 1990, S. 329-344.

FENNINGER (1997)

Fenninger, Josef: *Untersuchung zum schulischen Musikunterricht in Bayern vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zum Beginn der siebziger Jahre*, Frankfurt am Main 1997 (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik ; 5).

WILFR. FISCHER (1974)

Fischer, Wilfried: *Lehrbücher und Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule - Analyse - Vergleich - Kritik,* in: Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien, hrsg. v. U. Günter u. W. Gundlach, Frankfurt am Main 1974, S. 27-59 (Beiträge zur Reform der Grundschule ; Sonderband).

WOLFR. FISCHER (1987)

Fischer, Wolfram: *Wirtschaft, Gesellschaft und Staat in Europa 1914-1980,* in: Europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, hrsg. v. Wolfr. Fischer, Stuttgart 1987, S. 449-468 (Handbuch der Europäischen Wirtschafts- und Sozialgeschichte ; 6).

FISCHER-KOWALSKI (1983)

Fischer-Kowalski, Marina: *Halbstarke 1958, Studenten 1968: Eine Generation und zwei Rebellionen,* in: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg, Weinheim 1983, S. 53-70.

FLITNER (1977)

Flitner, Andreas: *Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik,* München 1977.

FLITNER (1990)

Flitner, Andreas: *Schulreform und Praktisches Lernen,* in: Neue Sammlung - Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 30/1990, S. 385-394.

FRIEDEBURG (1989)

Friedeburg, Ludwig von: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch,* Frankfurt am Main 1989.

FÜHR (1985)

Führ, Christoph: *Die unrealistische Wendung - Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre,* in: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2/1985, S. 259-279.

FÜHR (1998)

Führ, Christoph: *Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945,* in: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 1-24 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte ; IV,1).

FÜLBERTH (1991)

Fülberth, Georg: *Leitfaden durch die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland,* 3. Aufl., Köln 1991.

FUNK-HENNIGS (1980)

Funk-Hennigs, 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.

FUNK-HENNIGS (1996)

Funk-Hennigs, Erika: *Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musikkultur in den 50er Jahren,* in: Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. E. Nolte, Mainz 1996, S. 137-151.

GECK (1984)

Geck, Martin: *Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen,* in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fr. Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 18-32 (Musikpädagogische Bibliothek ; 31).

GEERTZ (1983)

Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur,* in: ders., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1983, S. 7-43.

GEHLEN (1994)

Gehlen, Arnold: *Ende der Geschichte?,* in: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, hrsg. v. Chr. Conrad u. M. Kessel, Stuttgart 1994, S. 39-57.

GIESECKE (1973)

Giesecke, Hermann: *Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen,* München 1973.

GIESELER (1991)

Gieseler, Walter: *Zum „Zeitgeist" in der gegenwärtigen Musikpädagogik, in: Musikpädagogik,* in: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik, hrsg, von W. D. Lugert und V. Schütz, Stuttgart 1991, S. 35-46.

GLASER (1986/1989a)

Glaser, Hermann: *Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland.*

Bd. 2: *Zwischen Grundgesetz und Großer Koalition 1949-1967;*

Bd. 3: *Zwischen Protest und Anpassung 1968-1989,*

München / Wien 1986/1989.

GLASER (1989b)

Glaser, Hermann: *Kultur und Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, hrsg. v. W. Weidenfeld u. H. Zimmermann, Bonn 1989, S. 413-430 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung ; 275).

GÖTZ (1977)

Götz, Friedrich: *Erziehungsgeschichte und das Geschichtsverständnis der normativen Pädagogik,* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 37-49.

GREIFFENHAGEN (1975)

Greiffenhagen, Martin: *Freiheit gegen Gleichheit? Zur ›Tendenzwende‹ in der Bundesrepublik,* Hamburg 1975.

GREIFFENHAGEN (1979)

Greiffenhagen, Martin und Sylvia: *Ein schwieriges Vaterland. Zur Politischen Kultur Deutschlands,* 2. Aufl., München 1979.

GREIFFENHAGEN (1984)

Greiffenhagen, Martin: *Vom Obrigkeitsstaat zur Demokratie: Die politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Politische Kultur in Westeuropa. Bürger und Staaten in der Europäischen Gemeinschaft, hrsg. v. P. Reichel, Bonn 1984, S. 52-76 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung ; 209).

GRESCHAT (1989)

Greschat, Martin: *Die Evangelische Kirche,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 87-123.

GREUEL (1999)

Greuel, Thomas: *Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts,* Kassel 1999 (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft ; 25).

GRUHN (1993)

Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung,* Hofheim 1993.

U. GÜNTHER (1975)

Günther, Ulrich: *Musikpädagogik und Forschung. Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung,* in: Musikpädagogik heute. Perspektiven · Probleme · Positionen, hrsg. v. H. Antholz u. W. Gundlach, Düsseldorf 1975, S. 41-50.

U. GÜNTHER (1999)

Günther, Ulrich: *Die Entwicklung der Schulmusikerziehung vor den Reformen der 70er Jahre,* in: Diskussion Musikpädagogik 1999/2, S. 6-14.

H. GÜNTHER (1982)

Günther, Henning: *Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger. Eine empirische Untersuchung,* Köln 1982.

K.-H. GÜNTHER (1985)

Günther, Karl-Heinz: *Traditionen und Leistungen der Geschichte der Erziehung als Wissenschaftsdisziplin in der Deutschen Demokratischen Republik,* in: Die Historische Pädagogik in Europa und den USA, Teil 2, hrsg. v. M. Heinemann, Stuttgart 1985, S. 31-63.

HABERMAS (1969)

Habermas, Jürgen: *Protestbewegung und Hochschulreform,* Frankfurt am Main 1969.

HAMMEL (1990)

Hammel, Heide: *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren*, Diss. Universität Heidelberg 1989, Stuttgart 1990.

HARDTWIG (1994)

Hardtwig, Wolfgang: *Alltagsgeschichte heute. Eine kritische Bilanz,* in: Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, hrsg. v. W. Schulze, Göttingen 1994, S. 19-32.

HARTEWIG (1994)

Hartewig, Karin: *„Wer sich in Gefahr begibt, kommt [nicht] darin um", sondern macht eine Erfahrung! Erfahrungsgeschichte als Beitrag zu einer historischen Sozialwissenschaft der Interpretation,* in: Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, hrsg. v. d. Berliner Geschichtswerkstatt, Münster 1994, S. 110-124.

HAUSSMANN (1991)

Haussmann, Thomas: *Erklären und Verstehen. Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft*, Frankfurt am Main 1991.

HEINEMANN (1984)

Heinemann, Manfred: *Geschichte oder Sozialgeschichte der Erziehung? Anmerkungen zu einem überholten Dilemma,* in: Pädagogische Rundschau 38/1984/2, S. 147-169.

HEINEMANN (1985)

Heinemann, Manfred: *Historische Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 - Aspekte ihrer Entwicklung,* in: Die Historische Pädagogik in Europa und den USA, Teil 2, hrsg. v. M. Heinemann, Stuttgart 1985, S. 243-263 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 3.2).

HEINEMNANN (1992)

Heinemann, Manfred: *Historische Bildungsforschung und Geschichte der Erziehung. Ein Fach im Streit um seine Identität,* in: Bildung und Erziehung 45/1992/3, S. 289-305.

HELMHOLZ (1995)

Helmholz, Brigitta: *Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945*, in: Kompendium der Musikpädagogik, hrsg. v. S. Helms, R. Schneider u. R. Weber, Kassel 1995, S. 42-63.

HELMHOLZ (1996)

Helmholz, Brigitta: *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*, Essen 1996 (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule ; 30).

HENTIG (1981)

Hentig, Hartmut von: *Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform,* Stuttgart 1981.

HENTIG (1990)

Hentig, Hartmut von: *Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Neue Sammlung - Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Wissenschaft 30/1990, S. 366-384.

HERF (1992)

Herf, Jeffrey: *Demokratie auf dem Prüfstand. Politische Kultur, Machtpolitik und die Nachrüstungskrise in Westdeutschland,* in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 40/1992, S. 1-28.

HERMAND (1988)

Hermand, Jost: *Die Kultur der Bundesrepublik Deutschland 1965-85,* München 1988.

HERRLITZ (1986)

Herrlitz, Hans-Georg: *Aus Geschichte lernen? Theodor Wilhelm zum 80. Geburtstag gewidmet,* in: Die Deutsche Schule 78/1986/2, S. 132-140.

HERRMANN (1991)

Herrmann, Ulrich: *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme - Analysen - Ergebnisse,* Weinheim 1991.

HERTEL (1993)

Hertel, Gerhard: *Das Problem der Gewalt,* in: Dienstjubiläum einer Revolte. ÷1968' und 25 Jahre, München 1993, S. 161-211.

HETTLAGE (1990)

Hettlage, Robert: *Wirtschaft als Mythos. Wirtschaftsordnung, Wirtschaftsstruktur und Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 57-87.

HILDEBRAND (1984)

Hildebrand, Klaus: *Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969,* Stuttgart / Wiesbaden 1984 (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ; 4).

HILLMANN (1989)

Hillmann, Karl-Heinz: *Wertwandel. Zur Frage soziokultureller Voraussetzungen alternativer Lebensformen,* 2. Aufl., Darmstadt 1989.

HITPAß (1981)

Hitpaß, Josef: *Deutschlands Bildungswesen. Die Folgen der Reform,* Köln 1981.

HOCHSTEIN (1984)

Hochstein, Beatrix: *Die Ideologie des Überlebens. Zur Geschichte der politischen Apathie in Deutschland,* Frankfurt am Main 1984.

HOCKERTS (1990)

Hockerts, Hans Günter: *Metamorphosen des Wohlfahrtsstaats,* in: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte, hrsg. v. M. Broszat, München 1990, S. 35-45 (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte ; 61).

HOCKERTS (1994)

Hockerts, Hans Günter: *Zeitgeschichte in Deutschland. Begriff, Methoden, Themenfelder,* in: Paradigmen deutscher Geschichtswissenschaft, hrsg. v. Ilko-Sascha Kowalczuk, Berlin 1994, S. 136-163.

HÖHNE (1974)

Höhne, Ernst: *Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan. Einführung in die Probleme und kritischer Kommentar,* 3. Aufl., Bamberg 1974.

HÖRMANN (1995)

Hörmann, Stefan: *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts*, Diss. Universität München 1994, Frankfurt am Main 1995 (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik ; 1).

D. HOFFMANN (1995)

Hoffmann, Dietrich: *Die realistische Wende der BRD-Pädagogik und ihre Auswirkungen auf die Versuche zur Bildungsreform,* in: Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989), hrsg. v. D. Hoffmann u. K. Neumann, Weinheim 1995, S. 121-139.

FR. HOFFMANN (1974)

Hoffmann, Freia: *Musiklehrbücher in den Schulen der BRD,* Neuwied / Berlin 1974.

HOFSTETTER (1982)

Hofstetter, Renate: *Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung,* Diss. Univ. Gießen 1982.

HOFSTETTER (1985)

Hofstetter, Renate: *Musikdidaktische Konzeptionen in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre,* in: Umgang mit Musik, hrsg. v. H. G. Bastian, Laaber 1985, S. 161-175 (Musikpädagogische Forschung; 6).

HOLLENSTEIN (1989)

Hollenstein, Günter: *Die Katholische Kirche,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Band 3, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 124-161.

HORNER (1985)

Horner, Franz: *Die Große Koalition,* in: Der Weg der Bundesrepublik. Von 1945 bis zur Gegenwart, hrsg. v. Fr. Schneider, München 1985, S. 77-101.

HORNSTEIN (1998)

Hornstein, Walter: *Sozialpädagogik,* in: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998; S. 495-547 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte; IV,1).

HÜFNER (1977)

Hüfner, Klaus / Naumann, Jens: *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960-1967),* Stuttgart 1977.

HÜFNER (1986)

Hüfner, Klaus / Naumann, Jens / Köhler, Helmut / Pfeffer, Gottfried: *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980,* Stuttgart 1986.

HÜTTL (1978)

Hüttl, Ludwig: *Das Verhältnis von Ereignis-, Gesellschafts- und Strukturgeschichte. Dargestellt am Modell der französischen Historikergruppe der Annales*, in: Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 41/1978, S. 1039-96.

HUFFSCHMID (1979)

Huffschmid, Jörg: *Marktwirtschaft in der Bundesrepublik. Geschichte, Probleme und Perspektiven,* in: Beiträge zu einer Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1979, S. 40-77.

HUNT (1994)

Hunt, Lynn: *Geschichte jenseits von Gesellschaftstheorie*, in: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, hrsg. v. Chr. Conrad u. M. Kessel, Stuttgart 1994, S. 98-122.

HUTTON (1986)

Hutton, Patrick H.: *Die Geschichte der Mentalitäten. Eine andere Landkarte der Kulturgeschichte,* in: Vom Umschreiben der Geschichte. Neue historische Perspektiven, hrsg. v. U. Raulff, Berlin 1986, S. 103-131.

HUWENDIEK (1977)

Huwendiek, Volker: *Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik,* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 50-75.

IGGERS (1993)

Iggers, Georg G.: *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Göttingen 1993.

S. JÄGER (1993)

Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung,* Duisburg 1993.

S. JÄGER (1994)

Jäger, Siegfried: *Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte,* 5. Aufl., Duisburg 1994 (DISS-Texte; 16).

W. JÄGER (1986)

Jäger, Wolfgang: *Die Innenpolitik der sozial-liberalen Koalition 1969-1974,* in: Bracher, Karl Dietrich / Jäger, Wolfgang / Link, Werner: Republik im Wandel 1969-1974. Die Ära Brandt, Stuttgart / Mannheim 1986, S. 15-160 (Geschichte der Bundesrepublik Deutschland; 5/I).

JAGODZINSKI (1985)

Jagodzinski, Wolfgang: *Die zu stille Revolution. Zum Aggregatwandel materialistischer und postmaterialistischer Wertorientierungen in sechs westeuropäischen Ländern zwischen 1970 und 1981,* in: Wirtschaftlicher Wandel, religiöser Wandel und Wertewandel. Folgen für das politische Verhalten in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. D. Oberndörfer, H. Rattinger, K. Schmitt, Berlin 1985, S. 333-356 (Ordo politicus; 25).

JAIDE (1988)

Jaide, Walter: *Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Sozialgeschichte der Jugend in Deutschland 1871-1985,* Opladen 1988.

JANK (1989)

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).

KAASE (1989)

Kaase Max: *Bewußtseinslagen und Leitbilder in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, hrsg. v. W. Weidenfeld u. H. Zimmermann, Bonn 1989, S. 203-220 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; 275).

KAHLENBERG (1989)

Kahlenberg, Friedrich P.: *Film,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 464-512.

KAISER (1993a)

Kaiser, Hermann J.: *Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften,* in: Musikpädagogik - Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. H. J. Kaiser, Mainz 1989, S. 83-95 (MFL · Bh. 3).

KAISER (1993b)

Kaiser, Hermann J.: *Vorwort*, in: Musikpädagogik - Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. H. J. Kaiser, Mainz 1989, S. 7-9 (MFL - Bh. 3).

KAISER/NOLTE (1989)

Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard: *Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch,* Mainz 1989.

KEHL (1989)

Kehl, Anton: *Die Arbeitswelt,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 294-325.

KEMMELMEYER (1991)

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

KEMPER (1984)

Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart, hrsg. v. H. Kemper, Königstein 1984 (Hochschulschriften Erziehungswissenschaft; 20).

KISTLER (1985)

Kistler, Helmut: *Die Bundesrepublik Deutschland: Vorgeschichte und Geschichte 1945-1983,* Bonn 1985.

KLAFKI (1990)

Klafki, Wolfgang: *Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform,* in: Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990, hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft · Landesverband Hessen, Bad Homburg 1990, S. 249-270.

KLAGES (1983)

Klages, Helmut: *Kleinräumige Sozialbeziehungen im Gesellschaftswandel,* in: Eine Generation später. Bundesrepublik Deutschland 1953-1979, hrsg. v. E. Noelle-Neumann u. E. Piel, München 1983, S. 65-69.

KLAGES (1985)

Helmut: *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen,* 2. Aufl., Frankfurt am Main 1985.

KLAGES (1993)

Klages, Helmut: *Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft,* Frankfurt / New York 1993.

KLEMM (1985)

Klemm, Klaus / Rolff, Hans-Günter / Tillmann, Klaus-Jürgen: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule,* Reinbek bei Hamburg 1985.

KLEMM (1986)

Klemm, Klaus: *Was 1985 hätte sein sollen - Zielwerte des Bildungsgesamtplans von 1973 im Vergleich zur realen Schulentwicklung,* in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4, 1986, hrsg. v. H.-G. Rolff, Kl. Kleinen u. Kl.-J. Tillmann, S. 50-69.

KLEßMANN (1991)

Kleßmann, Christoph: *1968 - Studentenrevolte oder Kulturrevolution?,* in: Revolution in Deutschland? 1789-1989, hrsg. v. M. Hettling, Göttingen 1991, S. 90-105.

KLOPPENBURG (1986)

Kloppenburg, Josef: *Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung - am Beispiel von „Musik aktuell",* in: Unterrichtsforschung, hrsg. v. H. J. Kaiser, Laaber 1986, S. 171-179 (Musikpädagogische Forschung; 7).

KLUMP (1985)

Klump, Rainer: *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zur Kritik neuerer wirtschaftshistorischer Interpretationen aus ordnungspolitischer Sicht,* Stuttgart 1985 (Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte; 29).

KOCH/PRODOEHL (1979)

Koch, Peter / Prodoehl, Hans-Gerd: *Determinanten staatlicher Bildungsplanung und -politik 1969-1978. Zur Revision der Reformpolitik im Bildungswesen,* Köln 1979 (Studien zur Bildung und Erziehung).

KOCINA (1991)

Kocina, Roland: *Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970,* Frankfurt am Main 1991 (Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; 475).

KOCKA (1975)

Kocka, Jürgen: *Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Gesellschaftsgeschichte*, in: Archiv für Sozialgeschichte 15/1975, S. 1-42.

KOCKA (1977)

Kocka, Jürgen: *Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Historische Sozialwissenschaft. Vorüberlegungen zu ihrer Didaktik,* in: GD 2/1977/4, S. 284-97.

KOCKA (1984a)

Kocka, Jürgen: *Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation*, in: Geschichte und Gesellschaft 10/1984, S. 395-408.

KOCKA (1984b)

Kocka, Jürgen: *Historisch-anthropologische Fragestellungen - ein Defizit der Historischen Sozialwissenschaft?,* in: Historische Anthropologie, hrsg. v. H. Süssmuth, Göttingen 1984, S. 73-83.

KOCKA (1986a)

Kocka, Jürgen: *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme*, 2. erw. Aufl., Göttingen 1986 (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1434).

KOCKA (1986b)

Kocka, Jürgen: *Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte*, in: Sozialgeschichte in Deutschland, Bd. I, hrsg. v. W. Schieder u. V. Sellin, Göttingen 1986, S. 67-88.

KOCKA (1988)

Kocka, Jürgen: *Paradigmawechsel? Die Perspektive der „Historischen Sozialwissenschaft“,* in: Historie, Didaktik, Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen, hrsg. v. B. Mütter u. S. Quandt, Marburg 1988, S. 65-80.

KOCKA (1991)

Kocka, Jürgen: *Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaft. Wandlungen ihres Verhältnisses in Deutschland seit den 30er Jahren*, in: Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für Georg G. Iggers zum 65. Geburtstag, hrsg. v. K. H. Jarausch, J. Rüsen u. H. Schleier, Hagen 1991, S. 345-359.

KOCKA (1994)

Kocka, Jürgen: *Perspektiven für die Sozialgeschichte der neunziger Jahre,* in: Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, hrsg. v. W. Schulze, Göttingen 1994, S. 33-39.

KÖHLE (1990)

Köhle, Klaus: *Bildungsrestauration, „Bildungskatastrophe“, Bildungsexplosion: Die Entwicklung des Bildungssystems in der Bundesrepublik von 1945 bis heute,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 234-254.

KOKEMOHR (1976)

Kokemohr, Elisabeth: *Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher,* Wolfenbüttel / Zürich 1976 (Schriften zur Musikpädagogik ; 3).

KORTE (1987)

Korte, Hermann: *Eine Gesellschaft im Aufbruch. Die Bundesrepublik Deutschland in den sechziger Jahren,* Frankfurt am Main 1987.

KOSELLECK (1987)

Koselleck, Reinhart: *Moderne Sozialgeschichte und historische Zeiten*, in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 173-190.

KUHN (1976)

Kuhn, Thomas S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, 2. rev. Aufl., Frankfurt am Main 1976.

KRAEMER (1983)

Kraemer, Rudolf Dieter: *Diskussionsbeitrag zum Symposion II,* in: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongreßbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982, hrsg. von K. H. Ehrenforth, Mainz 1983, S. 219-223.

KRAEMER (1991)

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.

KRÜTZFELDT (1979)

Krützfeldt, Werner: *Musisch-kulturelle Bildung,* in: Jahrbuch für Musiklehrer 1979/80, hrsg. v. G. Kleinen, Lilienthal 1979, S. 9-23.

KRÜTZFELDT-JUNKER (1978)

Krützfeldt-Junker, Hildegard: *Auf dem Weg zu einer offenen Schule? Rückblick auf „drei Generationen" Schulmusikerziehung,* in: NMZ 1978/3, S. 24.

KRÜTZFELDT-JUNKER (1984)

Krützfeldt-Junker, Hildegard: *Musikpädagogik ohne Drahtverhau. 30 Jahre Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik,* in: Jahrbuch für Musiklehrer 1984, hrsg. von G. Kleinen u.a., Lilienthal 1984, 156-190.

LANGEWAND (1993)

Langewand, Alfred: *Historische Argumentationsanalyse. Zum Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Geschichtsschreibung, aufgezeigt an einem Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des jungen Herbart,* in: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. Lenzen, Weinheim 1993, S. 43-60.

LANGGUTH (1986)

Langguth, Gerd: *Die Protestbewegung in der Bundesrepublik Deutschland 1968-1976,* Bonn 1986 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; 117).

LE GOFF (1988)

LE Goff, Jacques: *Neue Geschichtswissenschaft,* in: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, hrsg. v. J. Le Goff, R. Chartier u. J. Revel, Frankfurt a. M. 1988, S. 11-61.

LEHNERT (1984)

Lehnert, Detlef: *Die sozial-liberale Koalition: Vom „historischen Bündnis" zum wahltaktischen Bruch?,* in: Die Bundesrepublik in den siebziger Jahren. Versuch einer Bilanz, hrsg. v. G.-J. Glaeßner, J. Holz u. Th. Schlüter, Opladen 1984, S. 15-31.

LEMMERMANN (1978)

Lemmermann, Heinz*: Musikunterricht. Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen,* Bad Heilbrunn/Obb. ^{2}1978 (Didaktische Grundrisse).

LEMMERMANN (1984)

Lemmermann, Heinz: *Kriegserziehung im Kaiserreich*, Band 1: Darstellung, Lilienthal 1984.

LENHART (1977a)

Lenhart, Volker: *Theorie und Geschichte. Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung für die Erziehungswissenschaft,* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 12-33.

LENHART (1977b)

Lenhart, Volker: *Thesen zur Binnenstruktur der Erziehungsgeschichte,* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 133-141.

LENZEN (1989)

Lenzen, Dieter: *Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz,* in: Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik bei Herwig Blankertz, hrsg. v. G. Kutscha, Weinheim 1989, S. 215-236 (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; 1).

LENZEN (1993)

Lenzen, Dieter: *Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik,* in: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. Lenzen, Weinheim 1993, S. 7-24.

LEPSIUS (1977)

Lepsius, Rainer M.: *Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne" und die „Modernisierung",* in: Studien zum Beginn der modernen Welt, hrsg. v. R. Koselleck, Stuttgart 1977, S. 10-29 (Industrielle Welt; 20).

LIMBERG (1981)

Limberg, Heribert: *Ist Musik aktuell noch aktuell? Ein Lehrwerk auf dem Prüfstand,* in: ZfMP 6/1981/13, S. 41-55.

LINDNER (1996)

Lindner, Werner: *Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn,* Opladen 1996 (Studien zur Jugendforschung; 17).

LÖWENTHAL (1974)

Löwenthal, Richard: *Prolog: Dauer und Verwandlung,* in: Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz, hrsg. v. R. Löwenthal u. H.-P. Schwarz, Stuttgart 1974, S. 9-24.

LÜBBE (1975)

Lübbe, Hermann: *Fortschritt als Orientierungsproblem im Spiegel politischer Gegenwartssprache,* in: Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik, hrsg. v. Clemens Graf Podewils, Stuttgart 1975, S. 9-24.

LÜDTKE (1989)

Lüdtke, Alf: Einleitung: *Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?,* in: Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, hrsg. v. A. Lüdtke, Frankfurt am Main 1989, S. 9-47.

LUHMANN (1981)

Luhmann, Niklas: *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat,* München / Wien 1981 (Analysen und Perspektiven; 8/9).

LUTZ (1989)

Lutz, Burkart: *Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts,* Frankfurt am Main 1989.

LUTZ (1983)

Lutz, Burkart: *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze,* in: Soziale Ungleichheiten, hrsg. v. R. Kreckel, Göttingen 1983, S. 221-248 (Soziale Welt: Sonderband; 2).

LUTZ (1992)

Lutz, Burkart: *Die Singularität der europäischen Prosperität nach dem Zweiten Weltkrieg,* in: Der Boom 1948-1973. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa, hrsg. v. H. Kaelble, Opladen 1992, S. 35-59 (Schriften des Zentralinstituts für sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin; 64).

MAAS (1989)

Maas, Georg: *Zwischen Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung. Musikpädagogik im Spiegel der Bundesschulmusikwochen 1955-1988,* in: MuB 21/1989/4-5, S. 215-220.

MAAS (1995)

Maas, Georg: *Methoden des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (historisch),* in: Kompendium Musikpädagogik, hrsg. v., Mainz, S. 64-83.

MAASE (1989)

Maase, Kaspar: *Freizeit,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. W. Benz, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1989, S. 345-383.

MAGER (1965)

Mager, Robert F.: *Lernziele und programmierter Unterricht*, Weinheim 1965.

MAIER (1975)

Maier, Hans: *Kunst und Zeit. Bemerkungen zur aktuellen Kunstszene,* in: Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik, hrsg. v. Clemens Graf Podewils, Stuttgart 1975, S. 59-74.

MAIER (1976)

Maier, Hans: *Die wundersame Mär vom großen Plan,* in: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 43-52.

MAIER (1989)

Maier, Hans: *Die Katholische Kirche in Deutschland,* in: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, hrsg. v. W. Weidenfeld u. H. Zimmermann, Bonn 1989, S. 165-173 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; 275).

MANN (1975)

Mann, Golo: *Die alte und die neue Historie,* in: Tendenzwende? Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik, hrsg. v. Clemens Graf Podewils, Stuttgart 1975, S. 41-58.

MAROHL (1986)

Marohl, Bertold: *Schulbuchkonzeptionen der Gegenwart,* in: Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel / Basel / London 1986, S. 376-412 (Handbuch der Musikpädagogik; 1).

MAROTZKI (1996)

Marotzki, Winfried: *Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung*, in: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, hrsg. v. Dietrich Hoffmann, 2. Aufl., Weinheim 1996, S. 81-110 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 9).

MASSING (1984)

Massing, Peter: *Die Bildungspolitik,* in: Die Bundesrepublik in den siebziger Jahren. Versuch einer Bilanz, hrsg. v. G.-J. Glaeßner, J. Holz u. Th. Schlüter, Opladen 1984, S. 197-216.

MAYER-TASCH (1985)

Mayer-Tasch, Peter Cornelius: *Die sozial-liberale Koalition. Innenpolitische Entwicklungen,* in: Der Weg der Bundesrepublik. Von 1945 bis zur Gegenwart, hrsg. v. Fr. Schneider, München 1985, S. 132-153.

MEDICK (1989)

Medick, Hans: *„Missionare im Ruderboot"? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte,* in: Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, hrsg. v. A. Lüdtke, Frankfurt am Main 1989, S. 48-84.

MEDICK (1991)

Medick, Hans: *Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte im Blickpunkt der Kulturanthropologie,* in: Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für Georg G. Iggers zum 65. Geburtstag, hrsg. v. K. H. Jarausch, J. Rüsen u. H. Schleier, Hagen 1991, S. 360-369.

MEIDEL (2002)

Meidel, Eva: *Der Aspekt der Schülerorientierung in den Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945,* Frankfurt am Main 2002 (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik; 11).

MEULEMANN (1985)

Meulemann, Heiner: *Wertwandel in der Bundesrepublik zwischen 1950 und 1980: Versuch einer zusammenfassenden Deutung vorliegender Zeitreihen,* in: Wirtschaftlicher Wandel, religiöser Wandel und Wertewandel. Folgen für das politische Verhalten in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. D. Oberndörfer, H. Rattinger, K. Schmitt, Berlin 1985, S. 391-411 (Ordo politicus; 25).

MICHAEL (1995)

Michael, Berthold: *Staatliche Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1964-1989,* in: Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989), hrsg. v. D. Hoffmann u. K. Neumann, Weinheim 1995, S. 15-32.

MITTER (1987)

Mitter, Wolfgang: *Schulreform und Schulwirklichkeit. Ein zentrales Thema des internationalen Vergleichs (1977),* in: ders., Schule zwischen Reform und Krise. Zu Theorie und Praxis der vergleichenden Bildungsforschung. Gesammelte Aufsätze, Köln / Wien 1987, S. 91-110 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; 36).

MOLLENHAUER (1993)

Mollenhauer, Klaus: *Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit" der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? - Eine bildungstheoretische Reflexion im Anschluß an Svetlana Alpers,* in: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. Lenzen, Weinheim 1993, S. 25-42.

MOMMSEN (1976)

Mommsen, Hans: *Sozialgeschichte*, in: Moderne deutsche Sozialgeschichte, hrsg. v. H.-U. Wehler, Köln ^{5}1976, S. 19-26 (Neue Wissenschaftliche Bibliothek; 10).

MOMMSEN (1987)

Mommsen, Wolfgang J.: *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*, in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 107-146.

MOOSER (1985)

Mooser, Josef: *Abschied von der „Proletarität". Sozialstruktur und Lage der Arbeiterschaft in der Bundesrepublik in historischer Perspektive,* in: Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum Kontinuitätsproblem, hrsg. v. W. Conze u. R. Lepsius, 2. Aufl., Stuttgart 1985, S. 143-186.

MOTTE-HABER (1982)

Motte-Haber, Helga de la: *Musikpädagogische Theoriebildung,* in: Forschung in der Musikerziehung 1981, hrsg. v. W. Gieseler und R. Klinkhammer, Mainz 1982, S. 84-89.

R. MÜLLER (1969)

Müller, Roland: *Von der Sozialpolitik zur Gesellschaftspolitik. Eine umfangreiche Ernte,* in: Die Große Koalition 1966-1969. Eine kritische Bestandsaufnahme, hrsg. v. A. Rummel, Freudenstadt 1969, S. 95-108.

D. MÜLLER (1977)

Müller, Detlef K.: *Qualifikationskrise und Schulreform,* in: Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker, hrsg. v. U. Herrmann, Weinheim 1977, S. 13-35 (Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft).

NAUMANN (1980)

Naumann, Jens: *Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen,* in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 1: Entwicklungen seit 1950, Stuttgart 1980, S. 21-102.

NAVE-HERZ (1990)

Nave-Herz, Rosemarie: *Familie: Das Ende einer Solidargemeinschaft? Zum Wandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 202-213.

NEUMANN (1995)

Neumann, Karl: *Die bürgerliche Erziehung und ihre Werte. Wertewandel, Ideologiekritik und Werterziehung in der bundesrepublikanischen Erziehung der sechziger, siebziger und achtziger Jahre,* in: Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989), hrsg. v. D. Hoffmann u. K. Neumann, Weinheim 1995, S. 345-371.

NIEMÖLLER (1973)

Niemöller, Klaus Wolfgang: *Historische Musikpädagogik als Gegenstand allgemeiner Musikgeschichte*, in: Aktualität und Geschichtsbewußtsein, hrsg. von S. Abel-Struth, Mainz 1973, S. 10-19 (Musikpädagogik · Forschung und Lehre; 9)

NIETHAMMER (1989)

Niethammer, Lutz: *Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende?,* Reinbek bei Hamburg 1989.

NIEHR (1993)

Niehr, Thomas: *Schlagwörter im politisch-kulturellen Kontext. Zum öffentlichen Diskurs in der BRD von 1966 bis 1974,* Wiesbaden 1993.

NIPPERDEY (1968)

Nipperdey, Thomas: *Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, historische Anthropologie,* in: VSWG 55/1968, S. 145-164.

NIPPERDEY (1988)

Nipperdey, Thomas: *Wehlers Gesellschaftsgeschichte*, in: Geschichte und Gesellschaft 14/1988, S. 403-415.

NITSCHKE (1984)

Nitschke, August: *Fragestellungen der historischen Anthropologie. Erläutert an Untersuchungen zur Geschichte der Kindheit und Jugend,* in: Historische Anthropologie, hrsg. v. H. Süssmuth, Göttingen 1984, S. 32-42.

NOLL (1979)

Noll, Günther: *Historische Aspekte des Musikunterrichts* (Sachwörter zur Musikpädagogik), in: MuB 11/1979/1, S. 43-46.

NOLL (1986)

Noll, Günther: *Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis*, in: Unterrichtsforschung, hrsg. v. H. J. Kaiser, Laaber 1986, S. 309-328 (Musikpädagogische Forschung; 7).

NOLL (1996)

Musikpädagogik im Rheinland. Beiträge zu ihrer Geschichte im 20. Jahrhundert, hrsg. v. G. Noll, Kassel 1996 (Beiträge zur Rheinischen Musikgeschichte; 155).

NOLTE (1978)

Nolte, Eckhard: *Reformpädagogische Substanz in der gegenwärtigen musikpädagogischen Theoriebildung,* in: ZfMP 3/1978/5, S. 37-43.

NOLTE (1985)

Nolte, Eckhard: *Zum Stand der musikpädagogischen Theoriebildung,* in: Handbuch der Schulmusik, hrsg. v. S. Helms / H. Hopf u. E. Valentin, Regensburg ^{3}1985, S. 39-58.

NOLTE (1989a)

Nolte, Eckhard: *Zur Rolle der Bundesschulmusikwochen bei der Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft,* in: Musikpädagogik - Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. H. J. Kaiser, Mainz 1989, S. 73-82 (MFL · Bh. 3).

NOLTE (1989b)

Nolte, Eckhard: *Was bewirkt musikpädagogische Forschung?,* in: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft, hrsg. v. Christa Nauck-Börner, Laaber 1989, S. 255-259 (Musikpädagogische Forschung; 9).

OELKERS (1998)

Oelkers, Jürgen: *Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft,* in: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Chr. Führ und C.-L. Furck, München 1998, S. 217-243 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte; VI,1).

OTT (1984)

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. Fr. Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 117-123 (Musikpädagogische Bibliothek; 31).

PANKOKE (1990)

Pankoke, Eckart: *Arbeit und Kultur: Moralökonomie, Wohlfahrtskultur und Gesellschaftspolitik in Deutschland 1945-1990,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 88-110.

PEUKERT (1984)

Peukert, Detlef: *Neuere Alltagsgeschichte und Historische Anthropologie,* in: Historische Anthropologie, hrsg. v. H. Süssmuth, Göttingen 1984, S. 57-72.

POEPPELT (1978)

Poeppelt, Karin S.: *Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Die Einfügung des Artikels 91b in das Grundgesetz und der Prozeß der Bildungsplanung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung,* Weinheim / Basel 1978 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; 10).

POMIAN (1988)

Pomian, Krzystof: *Die Geschichte der Strukturen*, in: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, hrsg. v. J. Le Goff, R. Chartier u. J. Revel, Frankfurt a. M. 1988, S. 166-200.

PUSCHNER (1985)

Puschner, Walter: *Materialismus und Postmaterialismus in der Bundesrepublik Deutschland 1970-1982. Eine Kohortenanalyse zu Ingleharts Theorie des Wertwandels,* in: Wirtschaftlicher Wandel, religiöser Wandel und Wertewandel. Folgen für das politische Verhalten in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. D. Oberndörfer, H. Rattinger, K. Schmitt, Berlin 1985, S. 357-389 (Ordo politicus; 25).

RAULFF (1989)

Raulff, Ulrich: *Vorwort Mentalitäten-Geschichte,* in: Mentalitätengeschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, hrsg. v. U. Raulff, Berlin 1989, S. 7-17.

REPGEN (1982)

Repgen, Konrad: *Kann man von einem Paradigmawechsel in den Geschichtswissenschaften sprechen?,* in: Theoriedebatte und Geschichtsunterricht. Sozialgeschichte, Paradigmawechsel und Geschichtsdidaktik in der aktuellen Diskussion. Vorträge auf der Jahrestagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer am 23. November 1981 in Essen, hrsg. v. Paul Leidinger, Paderborn 1982, S. 29-77 (Geschichte, Politik und ihre Didaktik ; Sonderheft 3).

REICHEL (1981)

Reichel, Peter: *Politische Kultur der Bundesrepublik,* Opladen 1981.

REULECKE (1986)

Reulecke, Jürgen: *Jugendprotest - ein Kennzeichen des 20. Jahrhunderts?,* in: Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich, hrsg. v. D. Dowe, Bonn 1986, S. 1-11.

RICHTER (1983)

Richter, Christoph: *Diskussionsbeitrag zum Symposion II,* in: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongreßbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982, hrsg. von K. H. Ehrenforth, Mainz 1983, S. 211-215.

RISCHBIETER (1989)

Rischbieter, Henning: *Theater,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 86-130.

RITTER (1989)

Ritter, Gerhard A.: *Die neuere Sozialgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland,* in: Sozialgeschichte im internationalen Überblick. Ergebnisse und Tendenzen der Forschung, hrsg. v. J. Kocka, Darmstadt 1989, S. 19-88.

RITZEL / STROH (1984)

Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fred Ritzel u. Wolfgang Martin Stroh, Wilhelmshaven 1984 (Musikpädagogische Bibliothek; 31).

ROBINSOHN (1973)

Robinsohn, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum* und *Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Neuwied am Rhein / Berlin ^{4}1973.

ROEDER (1983)

Roeder, Peter M.: *Bildungsreform und Bildungsforschung,* in: Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, hrsg. v. D. Benner, H. Heid u. H. Thiersch, Weinheim / Basel 1983, S. 81-96.

RÖHRICH (1983)

Röhrich, Wilfried: *Die verspätete Demokratie. Zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland,* Köln 1983.

RÖHRICH (1988)

Röhrich, Wilfried: *Die Demokratie der Westdeutschen. Geschichte und politisches Klima einer Republik,* München 1988.

RÖHRS (1987)

Röhrs, Hermann: *Schlüsselfragen der inneren Bildungsreform. Entwicklung, Tendenzen, Perspektiven,* Frankfurt am Main 1987 (Studien zur Erziehungswissenschaft; 19).

RÖSING (1988)

Rösing, Helmut: *Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Ein Überblick,* in: Handbuch der Musikberufe, hrsg. v. E. Rohlfs, Regensburg 1988, S. 239-267.

ROLFF (1980)

Rolff, Hans-Günter: *Soziologie der Schulreform. Theorien - Forschungsberichte - Praxisberatung,* Weinheim/Basel 1980.

ROLFF (1984)

Rolff, Hans-Günter: *Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung,* Essen 1984.

ROLKE (1987)

Rolke, Lothar: *Protestbewegungen in der Bundesrepublik. Eine analytische Sozialgeschichte des politischen Widerspruchs,* Opladen 1987 (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung; 97).

ROSKE (1985)

Roske, Michael: *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert*, Diss. Universität Frankfurt am Main 1982, Mainz 1985.

ROSSI (1987)

Rossi, Pietro: *Einleitung*, in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 7-24.

H. ROTH (1969)

Roth, Heinrich: *Einleitung und Überblick,* in: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, hrsg. v. H. Roth, Stuttgart 1969, S. 17-67 (Deutscher Bildungsrat · Gutachten und Studien der Bildungskommission; 4).

H.-G. ROTH (1975)

Roth, Hans-Georg: *25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bilanz und Perspektiven,* Bad Heilbrunn/Obb. 1975.

RUCHT (1989)

Rucht, Dieter: *Protestbewegungen,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. W. Benz, Bd. 3, akt. u. erw. Neuaufl., Frankfurt am Main 1989, S. 311-344.

RUDOLPH (1985)

Rudolph, Hermann: *Die Herausforderung der Politik. Innenansichten der Bundesrepublik,* Stuttgart 1985.

RUDOLPH (1990)

Rudolph, Hermann: *Mehr als Stagnation und Revolte. Zur politischen Kultur der sechziger Jahre,* in: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte, hrsg. v. M. Broszat, München 1990, S. 141-151 (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte; 61).

RÜSEN (1986a)

Rüsen, Jörn: *Grundlagenreflexion und Paradigmawechsel in der westdeutschen Geschichtwissenschaft*, in: Geschichtsdidaktik 11/1986/4, S. 388-405.

RÜSEN (1986b)

Rüsen, Jörn: *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*, Göttingen 1986.

RÜSEN (1987)

Rüsen, Jörn: *Narrativität und Modernität in der Geschichtswissenschaft*, in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 230-237.

RÜSEN (1991)

Rüsen, Jörn: *Postmoderne Geschichtstheorie,* in: Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für Georg G. Iggers zum 65. Geburtstag, hrsg. v. K. H. Jarausch, J. Rüsen u. H. Schleier, Hagen 1991, S. 27-48.

RÜSEN (1993)

Rüsen, Jörn: *„Moderne“ und „Postmoderne“ als Gesichtspunkte einer Geschichte der modernen Geschichtswissenschaft,* in: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte, Frankfurt am Main 1993, S. 17-30 (Geschichtsdiskurs; 1).

RULOFF (1985)

Ruloff, Dieter: *Historische Sozialforschung. Einführung und Überblick,* Stuttgart 1985 (Teubner-Studienskripten; 124: Studienskripten zur Soziologie).

RUPP (1978)

Rupp, Hans Karl: *Politische Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung,* Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1978.

RUSTENEYER (1993)

Rusteneyer, Dirk: *Identität als faktische Fiktion? Zum Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft,* in: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. Lenzen, Weinheim 1993, S. 103-119.

SALVADORI (1987)

Salvadori, Massimo L.: *Die vielen Historien,* in: Theorie der modernen Geschichtsschreibung, hrsg. von Pietro Rossi, Frankfurt a. M. 1987, S. 274-281.

SAß (1989)

Saß, Herbert: *Der Verband Deutscher Schulmusiker. Zu seiner Geschichte und Wirksamkeit von der Gründung 1949 bis 1971,* in: MuB 21/1989/4-5, S. 204-209.

SCHÄFERS (1985)

Schäfers, Bernhard: *Sozialstruktur und Wandel der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienbuch zu ihrer Soziologie und Sozialgeschichte,* 4. Aufl., Stuttgart 1985.

SCHÄFERS (1990)

Schäfers, Bernhard: *Die Gesellschaft der Bundesrepublik: auch ein Fall der Modernisierung?,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 280-296.

SCHÄFERS (1995)

Schäfers, Bernhard: *Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte der Bundesrepublik*, 6. Aufl., Stuttgart 1995.

SCHENK (2001a)

Schenk, Michael: *Zwischen Ideologie und Innovation. Eberhard Werdin und die Bedeutung der Musikpraxis in Schulmusik und Musikschule der Nachkriegszeit,* Essen 2001 (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule; 51).

SCHENK (2001b)

Schenk, Michael: *Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart,* in: Vom Umgang der des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, hrsg. V. M. v. Schoenebeck, Essen 2001, S. 205-241 (Musikpädagogische Forschung; 22).

SCHEPP (1990)

Schepp, Heinz-Hermann: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre,* in: ders.: Pädagogik und Politik. Zur Problematik der Demokratisierung in Schule, Hochschule, Politischer Bildung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 25-50.

SCHERER (1984)

Scherer, Klaus-Jürgen: *Politische Kultur und neue soziale Bewegungen,* in: Die Bundesrepublik in den siebziger Jahren. Versuch einer Bilanz, hrsg. v. G.-J. Glaeßner, J. Holz u. Th. Schlüter, Opladen 1984, S. 71-91.

SCHIEDER (1984)

Schieder, Theodor: *Unterschiede zwischen historischer und sozialwissenschaftlicher Methode*, in: Geschichte und Soziologie, hrsg. v. H.-U. Wehler, Königstein/Ts. ^{2}1984, S. 283-304.

SCHLAFFKE / SCHNEIDER (1993)

Schlaffke, Winfried / Schneider, Franz: *Maoismus,* in: Dienstjubiläum einer Revolte. ÷1968' und 25 Jahre, München 1993, S. 80-96.

SCHLICHT (1982)

Schlicht, Uwe: *Von der skeptischen Generation bis zur Protestjugend. Jugendbewußtsein im Wandel von 1945 bis 1981,* in: Trotz und Träume. Jugend lehnt sich auf, hrsg. v. Uwe Schlicht, Berlin 1982, S. 190-252.

SCHLÜTER (1984)

Schlüter, Thomas*: Zu einigen Aspekten der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik,* in: Die Bundesrepublik in den siebziger Jahren. Versuch einer Bilanz, hrsg. v. G.-J. Glaeßner, J. Holz u. Th. Schlüter, Opladen 1984, S. 95-112.

SCHMID (1990)

Schmid, Josef: *Die Verschiebung der Bevölkerungsstruktur in der Bundesrepublik und ihre Folgen,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 35-56.

H.-CHR. SCHMIDT (1986)

Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel / Basel / London 1986 (Handbuch der Musikpädagogik; 1).

D. SCHMIDT (1989)

Schmidt, Doris: *Bildende Kunst,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 243-289.

SCHMIDT-BRUNNER (1978)

Schmidt-Brunner, Wolfgang: *Zum Stand der musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschung – Konsequenzen für die Ausbildung,* in: Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufe I und II im Fach Musik, hrsg. v. H. W. Höhnen, B. Binkowski, H. Hopf und R. Jakoby, Regensburg/Mainz 1978, S. 275-299.

SCHMOLLINGER / MÜLLER (1980)

Schmollinger, Horst W. / Müller, Peter: *Zwischenbilanz. 10 Jahre sozialliberale Politik 1969-1979. Anspruch und Wirklichkeit,* Hannover 1980.

SCHNEIDER (1993a)

Schneider, Franz: *Provokation,* in: Dienstjubiläum einer Revolte. ÷1968' und 25 Jahre, München 1993, S. 29-48.

SCHNEIDER (1993b)

Schneider, Franz: *Sprache,* in: Dienstjubiläum einer Revolte. ÷1968' und 25 Jahre, München 1993, S. 71-79.

SCHOENE (1982)

Schoene, Heinrich: *KMK 200 - der Kampf um die Schule,* Frankfurt am Main 1982.

SCHÖTTLER (1989)

Schöttler, Peter: *Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene",* in: Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, hrsg. v. A. Lüdtke, Frankfurt am Main 1989, S. 85-136.

SCHOLZ (1990)

Scholz, Rüdiger: *Gesellschaftsgeschichte als „Paradigma" der Geschichtsschreibung. Das theoretische Fundament von H.-U. Wehlers Deutsche Gesellschaftsgeschichte,* in: Kritik der Sozialgeschichtsschreibung. Zur Diskussion gegenwärtiger Konzepte, hrsg. v. R. Scholz, Hamburg 1990, S. 87-133.

SCHRÖDER (1994)

Schröder, Wilhelm Heinz: *Historische Sozialforschung. Identifikation, Organisation, Institution,* Köln 1994 (HSR · Supplement/Beiheft; 6).

SCHÜTZ (1984)

Schütz, Volker: *Rockmusik im Unterricht – Eine neue Form der musischen Erziehung?,* in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fr. Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 67-76 (Musikpädagogische Bibliothek; 31).

H. SCHULZE (1985)

Schulze, Hagen: *Mentalitätsgeschichte - Chancen und Grenzen eines Paradigmas der französischen Geschichtswissenschaft*, in: GWU 36/1985, S. 247-270.

W. SCHULZE (1988a)

Schulze, Winfried: *Eine „Synthese von Ranke und Marx"? Bemerkungen zu Hans-Ulrich Wehlers „Deutsche Gesellschaftsgeschichte",* in: Geschichte und Gesellschaft 14/1988, S. 392-402.

W. SCHULZE (1988b)

Schulze, Winfried: *Mikrohistorie versus Makrohistorie? Anmerkungen zu einem aktuellen Thema,* in: Historische Methode, hrsg. v. Chr. Meier u. J. Rüsen, München 1988, S. 319-341 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe ıTheorie der Geschichte„; 5).

W. SCHULZE (1994)

Schulze, Winfried: *Vorwort,* in: Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie, hrsg. v. W. Schulze, Göttingen 1994, S. 6-18.

A. SCHWARZ (1989)

Schwarz, Andreas: *Disgn, Grafik Design, Werbung,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 290-369.

H.-P. SCHWARZ (1990)

Schwarz, Hans-Peter: *Segmentäre Zäsuren 1949-1989. Eine Außenpolitik der gleitenden Übergänge*, in: Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte, hrsg. v. M. Broszat, München 1990, S. 11-19 (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte; 61).

SCHWENK (1989)

Schwenk, Bernhard: *Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik,* in: Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven, hrsg. v. P. Zedler u. E. König, Weinheim 1989, S. 345-361 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 1).

SEGLER / ABRAHAM (1966)

Segler, Helmut / Abraham, Lars Ulrich: *Musik als Schulfach,* Braunschweig 1966 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig; 13).

SELLIN (1985)

Sellin, Volker: *Mentalität und Mentalitätsgeschichte*, in: HZ 241/1985, S. 555-598.

SELLIN (1987)

Sellin, Volker: *Mentalitäten in der Sozialgeschichte*, in: Soziales Verhalten und soziale Aktionsformen in der Geschichte, hrsg. v. W. Schieder u. V. Sellin, Göttingen 1987, S. 101-121 (Sozialgeschichte in Deutschland; 3).

SELLIN (1995)

Sellin, Volker: *Einführung in die Geschichtswissenschaft,* Göttingen 1995.

SIEDER (1994)

Sieder, Reinhard: *Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft?,* in: Geschichte und Gesellschaft 20/1994, S. 445-468.

SITUATION DES MUSIKUNTERRICHTS (1982)

Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen, Mainz 1982 (Musikpädagogik · Forschung und Lehre; 20).

SPAEMANN (1975)

Spaemann, Robert: *Emanzipation - ein Bildungsziel?,* in: Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik, hrsg. v. Clemens Graf Podewils, Stuttgart 1975, S. 75-93.

SPREE (1969)

Spree, Hans-Ulrich: *Die Finanzpolitik der Großen Koalition,* in: Die Große Koalition 1966-1969. Eine kritische Bestandsaufnahme, hrsg. v. A. Rummel, Freudenstadt 1969, S. 76-94.

STEGER (1989)

Steger, Hugo: *Sprache im Wandel,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 13-52.

STOHNER (1977)

Stohner, Friedbert: *Erziehungsgeschichte und kritische Theorie,* in: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, hrsg. v. V. Lenhart, Wiesbaden 1977, S. 93-111.

STRUKTURPLAN (1972)

Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen,* 4. Aufl., Stuttgart 1972.

SÜSSMUTH (1984)

Süssmuth, Hans: *Geschichte und Anthropologie. Wege zur Erforschung des Menschen,* in: Historische Anthropologie, hrsg. v. H. Süssmuth, Göttingen 1984, S. 5-18.

TENBRUCK (1974)

Tenbruck, Friedrich H.: *Alltagsnormen und Lebensgefühle in der Bundesrepublik,* in: Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland · eine Bilanz, hrsg. v. R. Löwenthal u. H.-P. Schwarz, Stuttgart 1974, S. 289-310.

THRÄNHARDT (1986)

Thränhardt, Dietrich: *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland,* Frankfurt am Main 1986.

THURN (1993)

Thurn, Susanne: ÷*... und was hat das mit mir zu tun?« Geschichtsdidaktische Positionen,* Pfaffenweiler 1993 (Reihe Geschichtswissenschaft; 24).

TILLMANN (1987)

Tillmann, Klaus-Jürgen: *Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform,* Hamburg 1987.

TORKEL (1981)

Torkel, Wilhelm: *Blickpunkt: Musikdidaktik. Neuere Konzeptionen der Musikdidaktik. Kritische Anmerkungen und alternative Ansätze zu den Didaktiken von 1968-1977,* Lilienthal 1981.

TWENHÖFEL (1990)

Twenhöfel, Ralf: *Riskante Entscheidungen: Wissenssoziologische Aspekte der Technologiepolitik in der Bundesrepublik,* in: Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz, hrsg. v. R. Hettlage, München 1990, S. 182-201.

VEIT-BRAUSE (1984)

Veit-Brause, Irmline: *Zur Kritik an der ‚Kritischen Geschichtswissenschaft': Tendenzwende oder Paradigmawechsel?,* in: GWU 35/1984/1, S. 1-24.

VENUS (1984)

Venus, Dankmar: *Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten des Musikunterrichts,* in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. Fr. Ritzel u. W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 146-153 (Musikpädagogische Bibliothek; 31).

VIERHAUS (1995)

Vierhaus, Rudolf: *Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung,* in: Wege zu einer neuen Kulturgeschichte, hrsg. v. H. Lehmann, Göttingen 1995, S. 7-28 (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft; 1)

VOGEL (1989)

Vogel, Angelika: *Familie,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 35-86.

VOGT (1993)

Vogt, Jürgen: *Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik*, in: Musikpädagogische Forschungsberichte, hrsg. v. H. Gembris, R.-D. Kraemer u. G. Maas, Augsburg 1993, S. 91-106 (Forum Musikpädagogik; 2).

VOGT (1996)

Vogt, Jürgen: *Musikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse –- Diskursanalytische Annotate zur Epochenschwelle von 1800*, in: Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. E. Nolte, Mainz 1996, S. 9-26 (Musikpädagogik - Forschung und Lehre; Beiheft 6).

VORMWEG (1989)

Vormweg, Heinrich: *Literatur,* in: Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4, hrsg. v. W. Benz, Frankfurt am Main, akt. u. erw. Neuaufl., 1989, S. 53-85.

VOVELLE (1990)

Vovelle, Michel: *Die Geschichtswissenschaft und die „longue durée"*, in: Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, hrsg. v. J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel, Frankfurt a. M.: Fischer, 1. Aufl., 1990, S. 103-136.

WASMUND (1986)

Wasmund, Klaus: *Leitbilder und Aktionsformen Jugendlicher nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland bis zu den 60er Jahren,* in: Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich, hrsg. v. D. Dowe, Bonn 1986, S. 211-231.

WEHLER (1980a)

Wehler, Hans-Ulrich: *Vorüberlegungen zu einer modernen deutschen Gesellschaftsgeschichte,* in: ders. [Sammlung], Historische Sozialwissenschaft und Geschichtsschreibung. Studien zu Aufgaben und Traditionen deutscher Geschichtswissenschaft, Göttingen 1980, S. 161-180.

WEHLER (1980b)

Wehler, Hans-Ulrich: *Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft*, in: ders. [Sammlung], Historische Sozialwissenschaft und Geschichtsschreibung : Studien zu Aufgaben und Traditionen deutscher Geschichtswissenschaft, Göttingen 1980, S. 206-223.

WEHLER (1981)

Wehler, Hans-Ulrich: *Einleitung*, in: Moderne deutsche Sozialgeschichte, hrsg. v. H.-U. Wehler, Düsseldorf 1981, S. 9-16.

WEHLER (1986)

Wehler, Hans-Ulrich: *Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte*, in: Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang, hrsg. v. W. Schieder u. V. Sellin, Bd. 1, Göttingen 1986, S. 33-52.

WEHLER (1987)

Wehler, Hans-Ulrich: *Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära*, München 1987 (Deutsche Gesellschaftsgeschichte; 1).

WEHLER (1988a)

Wehler, Hans-Ulrich: *Was ist Gesellschaftsgeschichte?,* in: ders., Aus der Geschichte lernen?, München 1988, S. 115-129.

WEHLER (1988b)

Wehler, Hans-Ulrich: *Alltagsgeschichte. Königsweg zu neuen Ufern oder Irrgarten der Illusionen?,* in: ders., Aus der Geschichte lernen?, München 1988, S. 130-151.

WEHLER (1993)

Wehler, Hans-Ulrich: *Bibliographie zur neueren deutschen Sozialgeschichte,* München 1993.

WEHLER (1995)

Wehler, Hans-Ulrich: *Modernisierungstheorie und Geschichte*, in: ders., Die Gegenwart als Geschichte, München 1995, S. 13-59.

WEIGELE (1998)

Weigele, Klaus Konrad: *Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen,* Augsburg 1998 (Forum Musikpädagogik; 29).

WHITE (1994)

White, Hayden: *Der historische Text als literarisches Kunstwerk*, in: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, hrsg. v. Chr. Conrad u. M. Kessel, Stuttgart 1994, S. 123-157.

WIEBECKE (1980)

Wiebecke, Ferdinand: *Curriculumentwicklung und Öffentlichkeit. Die bildungspolitische Auseinandersetzung über die Revision der Lehrpläne in der Bundesrepublik 1970-1975,* Frankfurt am Main 1980.

WIGGERSHAUS (1986)

Wiggershaus, Rolf: *Die Frankfurter Schule*, München 1986.

WILHARM (1990)

Wilharm, Irmgard: *Wiederaufbaudynamik und Wertewandel*, in: Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland, Frankfurt am Main 1990, S. 561-576.

WULF (1983)

Wulf, Christoph: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft,* 3. Aufl., München 1983.

ZIMMERSCHIED (1978a)

Zimmerschied, Dieter: *Tendenzen der Musikdidaktik,* in: Funkkolleg Musik, Studienbegleitbrief 8, Weinheim / Basel / Mainz 1978, S. 11-34.

ZIMMERSCHIED (1978b)

Zimmerschied, Dieter: *Musikpädagogische Tendenzen im Spiegelbild der Bundesschulmusikwochen und Bundestagungen,* in: MuB 10/1978, S. 262-266.

ZUBER (1977)

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

ZUNDEL (1969)

Zundel, Rolf: *Die große Koalition - eine demokratische Todsünde?,* in: Die Große Koalition 1966-1969. Eine kritische Bestandsaufnahme, hrsg. v. A. Rummel, Freudenstadt 1969, S. 29-45.