



Hochschule  
für Musik und Theater  
Hannover

ifmpf  
institut für  
musikpädagogische forschung

Andreas Lehmann- Wermser / Günter Adler (Hrsg.)

# Das Musikleben fördern – Musik vermitteln

Freundesgabe zum 65. Geburtstag  
von Karl-Jürgen Kemmelmeyer



Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung  
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Monographie  
Band 18

herausgegeben von Franz Riemer

**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.

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2008  
<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de>  
e-mail: [ifmpf@hmt-hannover.de](mailto:ifmpf@hmt-hannover.de)

Nachdruck nur mit Genehmigung des ifmpf

Redaktion und Layout: Luisa Rodehorst-Oehus  
Umschlagslayout: Frank Heymann

**ISSN 1617-6847**  
**ISBN 3-931852-78-4**

Institut für musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Andreas Lehmann-Wermser / Günter Adler (Hrsg.)

## **Das Musikleben fördern**

### **Musik vermitteln**

Freundesgabe zum 65. Geburtstag von  
Karl-Jürgen Kimmelmeyer

ifmpf-Monographie Nr. 18  
Hannover 2008



## Vorwort zur Monographie Nr. 18

Der vorliegende Band 18 unserer Monographien ist nicht die erste Festschrift, die in der gelben Reihe des ifmpf herausgegeben wird. Im Jahr 2005 erschien bereits eine Festschrift zu Ehren von Klaus-Ernst Behne, einem Gründungsmitglied des Instituts. Es ist aber gewiss diejenige, die dem Institut und den gegenwärtigen wie ehemaligen Mitarbeitern am nächsten steht – und das liegt am Jubilar, dem zu Ehren und anlässlich dessen 65. Geburtstags diese Aufsatzsammlung der Öffentlichkeit vorgestellt wird: Karl Jürgen Kemmelmeyer hat dieses Institut im Jahr 1993 gegründet, war zwölf Jahre dessen Direktor und hat die Geschicke der Institution ganz maßgeblich bestimmt.

Festschriften schmücken sich gerne mit Beiträgen, die dem fokussierten Arbeitsfeld des jeweiligen Jubilars entstammen. Das ist bei Karl-Jürgen Kemmelmeyer schwerlich möglich, denn sein Wirkungsbereich, so wie ihn auch der Titel dieses Buches beschreibt, beschränkt sich nicht allein auf einen Fokus wie das Forschungsfeld der Musikpädagogik etwa im Sinne von „Musik vermitteln“ (theoretisch wie praktisch) und „den Umgang mit Musik erforschen“, sondern erstreckt sich auch auf das Feld „Musikleben fördern“. Damit ist der Musikfunktionär und politische Berater Karl-Jürgen Kemmelmeyer gemeint. Somit wird hier auch durch die Beiträge Kemmelmeyers weitgefächertes Tätigkeitsfeld dokumentiert.

Die Herausgeber haben diese Sammlung „Freundesgabe“ genannt – eine rührende Verehrung der Autoren an den Jubilar. Es ist dem Institut eine Freude und ein Bedürfnis zugleich, das Verdienst Karl-Jürgen Kemmelmeyers mit dieser Aufsatzsammlung zu würdigen.

Hannover, im März 2008

Franz Riemer



# Inhalt

Zum Geleit	9
<b>Grußworte</b>	<b>11</b>
Christian Wulff	11
Richard Jakoby	13
Eberhard Schmidt	17
<b>Das Musikleben fördern</b>	<b>19</b>
Manfred Sauga-Janicki: 5 Jahre HAUPTSACHE:MUSIK Niedersachsen Landesweites Kooperationsprojekt zur Aktivierung im schulischen Musikunterricht Niedersachsens	19
Hans Bäßler: Musiklehrausbildung vor dem Hintergrund von Bachelor- und Masterstrukturen	35
<b>Musik vermitteln</b>	<b>49</b>
Johannes Herwig: Der (un)bekannte Saint-Saëns aus musikpädagogischer Sicht	49
Peter Becker: Zwischen Haben und Sein: Mit Erich Fromm im Labyrinth der Musikpädagogik	67
Günter Adler: Das C Dur-Präludium (WK 1) von J.S. Bach im digitalen Tonstudio. Elektroakustische Interpretation als Medium für die Vermittlung von Musik	75

<b>Den Umgang mit Musik erforschen</b>	<b>103</b>
Klaus-Ernst Behne: Musik, Toleranz und <i>Allesfresser</i>	103
Andreas Lehmann-Wermser: Was Kinder von Musik wissen sollten... Von musikalischen Schulleistungen, Bildungsstandards und von der Kunst	123
Kai Martin: „Wir weilen bei der Betrachtung des Schönen...“ Musikalische Bildung und die Praxis der Kontemplation	155
Reinhard Kopiez / Eckart Altenmüller: Der Prozess der Improvisation: Ein Interview mit dem Gitarristen Thomas Brendgens-Mönkemeyer	167
Martin Weber: Abschied von der Handlungsorientierung? Historische und bildungspolitische Aspekte des aktuellen musikpädagogischen Mainstream	183
Franz Riemer: (Weitere) Gedanken zur vergangenen und (vor allem) zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung	223
Verzeichnis der Autoren	235

## Zum Geleit

Die Welt der Wissenschaft ist im Umbruch wie selten zuvor: Die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge sind nur die äußeren Zeichen eines Wandels, der längst nicht nur die naturwissenschaftlichen Fakultäten der großen Universitäten, sondern auch die geisteswissenschaftlichen Disziplinen selbst an den „kleinen“ Musikhochschulen erreicht hat: Drittmittelacquire und Interdisziplinarität, leistungsbezogene Bewertungen und Rankings erscheinen als Zauberworte einer immer schneller kreisenden Welt.

Da ist es gut, aus einem bedeutsamen Anlass, dem 65. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, innezuhalten und sich auf eine alte akademische Tradition, der Herausgabe einer Festschrift durch Freunde, ehemalige Studierende und Kollegen, zu konzentrieren. Und so haben viele Wegbegleiter Karl-Jürgen Kemmelmeyers mit ihren Beiträgen zu dieser Festschrift beigetragen. Wie immer in solchen Bänden spiegelt sich in ihnen nicht nur das Wirken des Hochschullehrers und Kollegen Kemmelmeyer: Die Beiträge gehen vielmehr weiter, entfalten Ideen, die in Gesprächen mit ihm entstanden, verfolgen Methoden und Paradigmen, die am Institut für Musikpädagogische Forschung entwickelt oder angewandt wurden. Deshalb haben wir die Beiträge in diesem Band vier großen Bereichen zugeordnet:

Seit etlichen Jahren prägt Karl-Jürgen Kemmelmeyer die Arbeit des Landesmusikrates und seit nahezu 30 Jahren die Gymnasiallehrausbildung sowie die musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Wie weit er dabei seine Kreise zieht und wie vielfältig seine Anregungen sind, das offenbaren die Grußworte zu Beginn dieser Festschrift.

In den Grußworten wird an vielen Stellen deutlich, dass die Förderung des Musiklebens abhängig ist von den Bemühungen im Bereich der Musikvermittlung. Diese beiden Bereiche gehören zusammen wie die Kehrseiten einer Medaille. Unter der Überschrift: „Das Musikleben fördern“ wurden deshalb die beiden Beiträge von Manfred Sauga, der die verschiedenen Förderungsprojekte des LMR Niedersachsen resümiert und von Hans Bäßler, der über die auf dem Hintergrund von

Bachelor- und Masterstrukturen veränderte Musiklehrerausbildung berichtet, einander gegenübergestellt.

Dass Karl-Jürgen Kemmelmeyer so oft in pädagogischen Dimensionen denkt, hat sicherlich auch mit der langjährigen Arbeit an der Schulbuchkonzeption: „Spielpläne“ zu tun. Das war mehr als nur Editions-technik oder Bemühen um originelle Materialien. Vielmehr ging es ihm dabei um didaktisch durchdachte Angebote, die die oft anzutreffende Beliebtheit schulischen Unterrichtens strukturieren helfen sollten. Unter der Überschrift „Musik vermitteln“ erscheinen hier die Beiträge seiner Kollegen: Peter Becker, Johannes Herwig und Günter Adler, die jeweils originelle Aspekte von Vermittlung aufzeigen.

Das Institut für Musikpädagogische Forschung, das deutschlandweit beachtet wird und das wie vielleicht kein zweiter Bereich „sein Kind“ ist, hat in dieser Festschrift ein gewisses Übergewicht: Seine ehemaligen Studenten Kai Martin, Martin Weber und Andreas Lehmann-Wermser stellen hier ihre am Institut entwickelten Ansätze vor und die Kollegen Behne, Kopiez und Altenmüller sowie Riemer sind mit jeweils spezifischen (und in der deutschen Forschungslandschaft eher unkonventionellen) Beiträgen vertreten.

Einer der Herausgeber (ALW) saß als studentisches Mitglied in der Berufungskommission, die in den 70er Jahren über eine angemessene Besetzung der ausgeschriebenen Musikpädagogik-Professur an der HMT Hannover zu befinden hatte. Nach den Vorstellungsterminen waren sich die studentischen Vertreter einig, dass sie eine Einerliste mit Karl-Jürgen Kemmelmeyer vorschlagen wollten, weil nur dieser eine Bereicherung der bestehenden personellen Schwerpunkte und neue Ideen zu versprechen schien. Dass die Kommission als ganze sich diesem Vorschlag zwar nicht anschließen mochte, Karl-Jürgen Kemmelmeyer aber auf Platz eins setzte, dass er den Ruf annahm und all die Jahre hier in Hannover blieb, hat viele von denen, die zu diesem Band beigetragen haben, bereichert. Wir bedanken uns dafür mit dieser Freundesgabe.

Bremen / Hannover, im April 2008  
Andreas Lehmann-Wermser / Günter Adler

## Grußworte

### Ministerpräsident Christian Wulff zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Über die Initiative der Hochschule für Musik und Theater Hannover, Herrn Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeier zu seinem 65. Geburtstag eine Festschrift zu widmen, freue ich mich. Diese sympathische Geste der Anerkennung gibt mir die Gelegenheit, meine persönliche Wertschätzung und meinen ausdrücklichen Dank für einen Menschen zum Ausdruck zu bringen, der für mich in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Partner in vielen Fragen der Musik- und Bildungspolitik wurde und der mit seinen Initiativen und Anregungen vielfältige Impulse für das niedersächsische Musikleben und darüber hinaus gegeben hat.

Mit der Berufung von Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeier an die Hochschule für Musik und Theater Hannover im Jahr 1978 begann eine Tätigkeit, die sich bei aller fachlichen Kompetenz nie darauf beschränkte, nur hochschulintern zu wirken, sondern sich rasch mit vielen Partnern in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik vernetzte. Die Kooperation mit Vereinen und Verbänden, mit Schulen und Kulturinstitutionen war stets einer der Schwerpunkte seiner Arbeit. Es zeichnet Professor Kemmelmeier dabei aus, dass er nie in Sparten denken verharrte. Die Hochkultur war ihm ebenso ein Anliegen wie die Laienmusik, die populäre Musik lag ihm ebenso am Herzen wie die Avantgarde.

Für die musikpädagogische Forschung hat er mit der Gründung des gleichnamigen Instituts Pionierarbeit in Deutschland geleistet. So publizierte er selber zu zahlreichen musikpädagogischen und musikpolitischen Themen und war auch als Schulbuchautor erfolgreich. Parallel dazu entstanden unter dem Dach des Institutes zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten von Kollegen und Nachwuchswissenschaftlern zu Fragen der Musikpädagogik und ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung.

Als Präsident des Landesmusikrates Niedersachsen hat er sich in vielen Jahren in herausragender Weise um das Musikland Niedersachsen verdient gemacht. Eines der Projekte, das von Beginn an im Zen-

trum seiner Bemühungen stand, ist die Landesmusikakademie Niedersachsen, die nun endlich ihrer Realisierung entgegengeht.

Als Mitglied mehrerer Kommissionen hat er auch immer wieder seine Expertise dem Land Niedersachsen zur Verfügung gestellt. Auch dafür sei ihm herzlich gedankt.

Viele weitere Ideen und Projekte gehen auf Professor Kemmelmeyer zurück. Deren Aufzählung würde den Rahmen eines Grußwortes sprengen – ich will nur beispielhaft die Initiative zum „Praetorius“ nennen, die schließlich in Zusammenarbeit mit der Landesregierung zum „Praetorius Musikpreis Niedersachsen“ führte.

Bei aller hohen fachlichen Kompetenz hat Professor Kemmelmeyer auch stets menschliche Qualitäten bewiesen. Ich danke ihm herzlich für die freundschaftliche Zusammenarbeit und einen stets anregenden Gedankenaustausch und wünsche ihm noch viele Erfolge für das Musikland Niedersachsen und vor allen Dingen persönliches Wohlergehen.

Hannover, im April 2006



Christian Wulff



## Grußwort des Ehrenpräsidenten des Deutschen Musikrates und Ehrenbürgers der Hochschule für Musik und Theater Hannover Prof. Dr. Richard Jakoby

### Vielfältiges Engagement – reiche Ernte

Für die Berufung Karl-Jürgen Kemmelmeyers an die Hochschule für Musik und Theater Hannover (HMT) im Jahre 1978 gab es klare Entscheidungskriterien in Bezug auf die künstlerisch-wissenschaftliche Qualifikation des zu Berufenden einerseits und den an der Hochschule zu erfüllenden Lehrbedarf andererseits. Dieser Lehrbedarf hatte sich in Folge des Ausbaus der Hochschule zur künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule mit Promotions- und Habilitationsrecht und im Hinblick auf innovatorische Angebote sehr erweitert, zum Beispiel in der Journalistik, der Medienforschung, der Film- und Fernsehproduktion sowie in Aufbaukonzeptionen u. a. in den Bereichen musikpädagogische Forschung, Sonderpädagogik und Jazz/Rock/Pop.

Es war ein Glücksfall für die aufstrebende Hochschule, dass sie auf Karl-Jürgen Kemmelmeyer aufmerksam wurde, dessen umfassende Qualifikation vielfältige Entwicklungsperspektiven in sich barg.

Dem Studium an der Musikhochschule Detmold in den Studiengängen Höhere Schulmusik, Kirchenmusik, Komposition, Klavier/Orgel, Chorleitung und Orchesterdirigieren und an der Wilhelms-Universität in Münster in den dem Studiengang Höheres Lehramt entsprechenden wissenschaftlichen Fächern folgte schließlich die Promotion in Musikwissenschaft und den Begleitfächern Anglistik und Philosophie. Die Dissertation zum Dr. phil. über „Die gedruckten Orgelwerke Olivier Messiaens bis zum *Verset pour la fete de la Dedicace*“, eine strukturwissenschaftliche Darstellung, wurde mit „Summa cum laude“ bewertet. Diese Studienleistungen wurden noch ergänzt durch die Staatliche Prüfung für Organisten und Chorleiter und die Künstlerische Reifeprüfung im Fach Orgel.

Mit den weit gefächerten und erfolgreich abgeschlossenen Studien war der Grundstein gelegt für eine sowohl künstlerische als auch wis-

senschaftliche und pädagogische Wirksamkeit auf anspruchvollstem Niveau.

Schon vor der Berufung nach Hannover hatte sich Kemmelmeyer in didaktischen Planungen und Betreuungen im Bereich der Grundschule und der Sonderpädagogik (in Münster, Dortmund und Bochum) und in zahlreichen Tätigkeiten innerhalb der Lehrerfortbildung für alle Schularten große Verdienste erworben. Zu seinen schon früh begonnenen Forschungsfeldern zählen u. a. die Entwicklung einer Fachdidaktik „Musik in der Körperbehindertenpädagogik“, einer „Didaktik der Musik in der Sonderschule“ sowie einer „Didaktik der populären Musik“ mit entsprechenden Unterrichtsmodellen für allgemein bildende Schulen. Seine Arbeiten zur Musik in der Sonderpädagogik und der Musiktherapie haben bis heute orientierendes Gewicht behalten.

Das „enzyklopädische“ Oeuvre Kemmelmeyers in den künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Bereichen kann nur mit dem Mut zur Lücke und fragmentarischen Kürze angedeutet werden. Seine internationale Tätigkeit als Organist und Dirigent des studentischen Kammerorchesters Münster musste später Platz machen für die pädagogischen, hochschuldidaktischen und musikpolitischen Arbeiten.

Im Bereich der wissenschaftlichen Arbeiten sei beispielhaft hingewiesen auf das erwähnte strukturwissenschaftliche Standardwerk zu Olivier Messiaen, auf Aufsätze zu Bachschen Werken und auf zwei grundlegende Veröffentlichungen zur populären Musik, ihrer Produktion und ihrer Marktmechanismen. Die Arbeiten zur populären Musik haben seinerzeit wesentlich beigetragen zur Berufung nach Hannover, da die Hochschule zu der Zeit noch ein entsprechendes Defizit aufwies.

Die musikpädagogische Spannweite erstreckt sich von der schon zitierten Pionierarbeit beim Aufbau der Musik in der Sonderpädagogik, über die Jahrzehnte lang geleistete Lehrtätigkeit für Musik an allgemein bildenden Schulen bis hin zu zahlreichen fachdidaktischen Publikationen, von denen das breit angelegte Unterrichtswerk „Spielpläne“, das er zusammen mit Rudolf Nykrin herausgibt, mit Kassetten, CDs und Belegheften stellvertretend genannt seien.

Die strukturelle Mitarbeit an der HMTH und die kaum darstellbare Fülle seiner Leistungen ergaben und ergeben sich aus seinen Funktionen in den Kommissionen „Schul- und Kirchenmusik“. der „Gemeinsamen

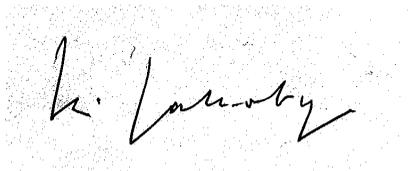
Kommission der Lehrerausbildung der Hannoverschen Hochschulen“, der Studienreformkommission „Musik und Theater“ des Landes Niedersachsen, in Berufungsausschüssen, in der Planungsarbeit zum Kooperationsvertrag der Universität Hannover und der HMTH zur Integration der Teilstudiengänge für Lehrämter an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in die HMTH und als kommissarischer Leiter dieser Studiengänge, mit einem zusätzlichen Lehrangebot zu seinem Hauptdeputat, weiter als maßgeblicher Mitgestalter des Studiengangs Jazz/Rock/Pop, Leiter des Weiterbildungsstudiengangs „Musik, Lehramt an Realschulen“ und viele Jahre des Studiengangs Schulmusik, Initiator und späterer Direktor des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Mitglied der Curriculum-Kommission des Studiengangs Musikvermittlung, nicht zuletzt schließlich als langjähriges Mitglied im Senat und im Konzil der Hochschule.

Die Fülle dieser Leistungen wird noch ergänzt durch Lehraufträge an anderen Hochschulen und durch ehrenvolle Verbandstätigkeiten, von denen stellvertretend genannt seien die langjährige Arbeit im Bundesverband des „Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik“ (AfS) und im Landesvorstand des „Verbandes deutscher Schulmusiker“ (VdS), die Präsidentschaft im Landesmusikrat Niedersachsen, die Mitgliedschaft im Hörfunkrat des „Deutschlandradio“, im Präsidium des Deutschen Musikrates (DMR) mit mehreren Sonderaufgaben, die erfolgreiche Initiative zur Gründung der Landesmusikakademie Niedersachsen in Wolfenbüttel, die Entwicklung der Konzeption „Musikland Niedersachsen“ bis hin zum Mentorat für das Popstipendium als Preis des Wettbewerbs „New Sensation“, finanziert von Radio *ffn* und der Niedersächsischen Lotto-Stiftung.

Wenn eingangs bemerkt wurde, dass Kemmelmeyer ein Glücksfall für die aufstrebende HMTH war, so ist doch auch mit Freude festzustellen, dass diese Hochschule und ihr Umfeld ihm die Möglichkeit gaben, sich in den vielfältigen Facetten seines Könnens und Wollens intern, landes- und bundesweit zu entfalten und wirksam zu werden. Vielleicht hat ihn das auch dazu bewogen, Hannover die Treue zu halten – trotz ehrenvoller Rufe nach außen.

Bei diesem reichen Engagement blieb Kemmelmeyer sicherlich nicht viel Zeit für erholsame Muße; sie musste wohl in der mit viel Enthusiasmus vollzogenen Arbeit mit beinhaltet sein.

Kemmelmeyer hat sich um das Musikleben sehr verdient gemacht. Und neben dem Dank für seine Leistungen, die in viele Sparten auch der politischen Entscheidungsebenen hineingewirkt haben, und den herzlichsten Glückwünschen zu seinem 65. Geburtstag sprechen wir die Hoffnung aus, er möge noch lange weiterwirken zum Wohle der Musik und damit der Gesellschaft, der sie dient.

A handwritten signature in black ink on a light-colored, textured background. The signature is written in a cursive style and appears to read "R. Jakoby".

Prof. Dr. Richard Jakoby



## Grußwort des Ehrenpräsidenten des Niedersächsischen Landesmusikrates Eberhard Schmidt

„Musik bewegt“ - dieses seit einiger Zeit gern zitierte, vieldeutige Motto erfordert zu seiner Konkretisierung in den unterschiedlichen Feldern unseres Musiklebens kulturpolitisches Denken und Handeln.

Eine umfassende Aufgabe, der sich Univ. Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer als ehrenamtlicher Präsident des Landesmusikrates Niedersachsen e.V. seit 1993 neben seiner Hochschultätigkeit mit bewundernswertem Engagement widmet. Ideenreichtum, Flexibilität und Durchsetzungsvermögen kennzeichnen sein Tun sowohl im innerverbandlichen Bereich als auch bei Verhandlungen mit politischen Entscheidungsträgern in Landtag und Landesregierung. In der Musikratsgeschäftsstelle ist sein persönlicher Umgang mit Präsidiumscollegen, Referenten und Mitarbeitern von steter Freundlichkeit und Toleranz getragen.

Diese Qualitäten eines modernen Führungsstils erbrachten in den vielfältigen vom Landesmusikrat betreuten Bereichen von der Förderung des vokalen und instrumentalen Nachwuchses in den Landesensembles der Klassik-, Jazz- und Populärmusik bis hin zum Laienmusizieren in Erwachsenenchor und Amateuorchestern weithin anerkannte Fortschritte bei der Weiterentwicklung von Breite und Spitze des Musiklebens in Niedersachsen.

Kemmelmeyers weit reichende Kompetenzen führten nicht nur zur Berufung in diverse Kommissionen des hiesigen Kulturministeriums, sondern auch auf Bundesebene u. a. in Fachgremien des Deutschen Musikrates, dessen Gesamtpräsidium er angehört. Außerdem ist er seit 1994 entsprechend eines diesbezüglichen Staatsvertrages vom Landesmusikrat in den Hörfunkrat des Deutschlandradios entsandt, dessen musikalisches Programmprofil er maßgeblich mitentwickelt hat.

Eine beträchtliche Anzahl weiterer Gremien außerhalb der Hochschule wäre zu nennen, die von seinen vielseitigen Erfahrungen als Musiker, Pädagoge und Wissenschaftler profitieren. Wie eine solche Fülle ehrenamtlicher Aktivitäten mit Hauptamt und Familie zu vereinbaren ist, lässt sich nur schwer erklären. Vielleicht liegt die Lösung des Rätsels ganz einfach im eingangs zitierten Motto „Musik bewegt“. Und

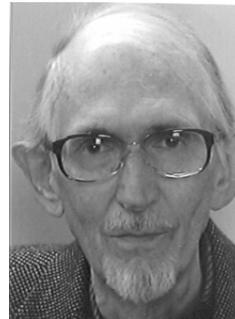
was hat Kemmelmeyer in fünfzehn Jahren Präsidentschaft nicht alles in Bewegung versetzt! In Anerkennung seiner Verdienste um das niedersächsische Musikleben ist Kemmelmeyer kürzlich von Ministerpräsident Wulff mit dem Verdienstkreuz 1. Klasse des Niedersächsischen Verdienstordens ausgezeichnet worden.

Zu den weit reichenden Erfolgen Kemmelmeyers für die Musikszene unseres Landes zählt aufgrund beharrlicher und taktisch kluger Argumentation gegenüber den Spitzen der Landesregierung der 2006 zwischen der Stadt Wolfenbüttel und dem Land vertraglich besiegelte Durchbruch zur Einrichtung der seit 1980 vom niedersächsischen Musikrat immer wieder geforderten Landesmusikakademie. Vor einigen Wochen hat Ministerpräsident Christian Wulff den symbolischen „Ersten Spatenstich“ auf dem Gelände der zukünftigen Akademie vollzogen, die 2009 ihre Arbeit in Wolfenbüttel aufnehmen wird. Auf dem Gabentisch zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Kemmelmeyer dürfte dies zu den wertvollsten Geschenken gehören.

Lieber Präsident, die im Landesmusikrat vertretenen Organisationen und die Mitglieder Ihres Präsidiums reihen sich in die Schar der Gratulanten mit den besten Wünschen für eine erfüllte neue Lebensphase ein und hoffen auf weitere Jahre Ihres erfolgreichen Wirkens für unser „Musikland Niedersachsen“.



Eberhard Schmidt



# Das Musikleben fördern

Manfred Sauga-Janicki

## Fünf Jahre HAUPTSACHE:MUSIK Niedersachsen

Landesweites Kooperationsprojekt zur Aktivierung im schulischen Musikunterricht Niedersachsens

Während das Präsidium des Deutschen Musikkrates noch intensiv die Hintergrundfarbe eines Logos für eine bundesweite Aktion diskutierte, hatten in Niedersachsen auf Initiative des Präsidenten des Landesmusikrates, Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeier, bereits seit Mitte 1999 mehrere Arbeitsgruppensitzungen zur Entwicklung einer gemeinsamen vernetzten Aktion stattgefunden. Die positiven Erfahrungen des vom Landesmusikrat 1997 initiierten Jugendmusikfestivals MUSIC IN TOWN als Netzwerkaktion in der Landeshauptstadt Hannover und als Teil einer damals noch unter dem Arbeitstitel „Aktion Musik“ diskutierten Imagekampagne in Niedersachsen waren für die Entwicklung sehr hilfreich. Diese gemeinsame Veranstaltung von Schulmusikern, Musikschulen und Laienmusikverbänden an einem Wochenende im Zentrum der Landeshauptstadt präsentierte die vielfältigen Formen musikalischer Aktivitäten Jugendlicher von Volksmusik bis Klassik, vom Sprechchor zur A Cappella Gruppe, von Jazz über Rock zur Weltmusik bei Konzerten und Workshops. Das Festival wurde seitdem viermal veranstaltet und erreichte durchschnittlich 250.000 Besucher.

Letztendlich konnte dann mit einem gemeinsam entwickelten Konzept auch die damals zuständige niedersächsische Kultusministerin, Frau Renate Jürgens-Pieper, als Partnerin und Schirmherrin für eine niedersächsische Aktion gewonnen werden. Anlässlich des Besuches einer Veranstaltung der „Musikpädagogischen Werkstätten“ in Niedersachsen wurde vereinbart, eine Aktion durchzuführen, die unter dem Bundesmotto HAUPTSACHE:MUSIK als Schwerpunkt in Niedersachsen Begegnungen zwischen Schulen bzw. schulischem Musikunterricht und anderen Institutionen der Musikkultur in Niedersachsen modellhaft in den Mittelpunkt stellen sollte. Und ein eigenes Logo sollte es sein,

mit dem sich die Zielgruppe an den Schulen auch identifizieren konnte. Und so wählten die „kids“ einer Hemminger Gesamtschule dann in einem Pre-Test einen „tanzenden Notenschlüssel“ als Symbol der Aktion aus.

Der Landesmusikrat griff diese Anregung auf und diskutierte auf zwei weiteren Arbeitstagungen Anfang 2000 mit den beteiligten Verbänden im Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover Möglichkeiten und Inhalte eines Aktionsprogramms. Das Vorhaben fand die ungeteilte positive Resonanz aller teilnehmenden Verbände, die ihre Mitarbeit zusagten. Insbesondere sah man die Chance:

- Schulen gegenüber der Musikkultur zu öffnen, um den Musikunterricht praxisnah zu gestalten,
- Kooperationen zwischen schulischem Musikunterricht, Musikvereinen, Kirchenmusik und Musikschulen zu initiieren,
- die vielfältigen Möglichkeiten der Teilhabe an Musikkultur Schülerinnen und Schülern zu erschließen,
- die reichhaltigen Aktivitäten und Projekte schulischen Musikunterrichts der Öffentlichkeit präsentieren zu können,
- über eine Informationsbroschüre innovative Ideen, Möglichkeiten der Kooperation und Praxiserfahrungen einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen,
- die Lehrerfortbildung im Sinne eines gegenüber der niedersächsischen Musikkultur offenen Unterrichts zu stärken,
- das musikalische Ausdruckspotenzial der Schülerinnen und Schüler z.B. über Wettbewerbe zu wecken und zu fördern,
- dem zeitgenössischen Musikschaffen im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule mehr Beachtung zu geben ,
- die Leistungsfähigkeit der niedersächsischen Musikkultur im Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Institutionen zu steigern,
- Synergieeffekte durch neue Kooperationsanregungen und -beispiele zu bewirken.

Auf Empfehlung des Landesmusikrates richtete das Kultusministerium nach den Sommerferien 2001 analog zu Koordinatorenstellen, wie sie im

Sportbereich bereits vorhanden waren, für den zukunftsweisenden Brückenschlag zwischen Schule und Musikkultur eine Koordinationsstelle vorerst für den Zeitraum von zwei Schuljahren ein. Die Stelle konnte mit dem vorherigen „Fachmoderator Musik für Gesamtschulen“ Hans Walter fachkompetent besetzt werden.

Am 17. Oktober 2001 starteten die niedersächsische Kultusministerin und der Präsident des Landesmusikrates Niedersachsen mit einer gemeinsamen Pressekonferenz die Aktion und stellten eine umfangreiche Programmbroschüre vor. Im Programm „HAUPTSACHE:MUSIK Niedersachsen“ finden sich eine Fülle von Angeboten und Ideen für Kooperationsmodelle zwischen Schulen und den zahlreichen musikkulturellen Einrichtungen in Niedersachsen. Viele bereits bestehende Aktivitäten wie „Schulen musizieren - Landesbegegnung Niedersachsen“, „Musikpädagogische Werkstätten“, Fortbildungsprogramme der pädagogischen Fachverbände sowie regionale Musiklehrerfortbildung in Kooperation mit den musikpädagogischen Seminaren der niedersächsischen Hochschulen, Kurse des Landesmusikrates oder Schulkonzerte der Niedersächsischen Musiktage sind Bestandteil des Programms. Besondere Schwerpunkte seien im Folgenden herausgestellt.

## 1. Klassenmusizieren

Grundlage dieser Unterrichtsform ist eine neue Vorstellung von handlungsorientiertem Musikunterricht: Schülerinnen und Schüler erlernen im Fachunterricht zusätzlich zu den in den Rahmenrichtlinien formulierten Inhalten das Spielen eines Instruments. Realisiert werden kann dieser hohe Anspruch auf vertretbarem Niveau nur dann, wenn mit instrumentalpädagogisch kompetenten Partnern kooperiert wird. In Niedersachsen wird besonders intensiv mit den Musikschulen kooperiert. Der Instrumentalunterricht ist mit dem Klassenmusizierenunterricht inhaltlich koordiniert und findet in der Regel als freiwilliger Zusatzunterricht der Musikschule nach dem Schulunterricht gegen Gebühr statt. Als Gruppenunterricht organisiert, werden die Instrumente auf Leihbasis zur Verfügung gestellt. Der Klassenmusizierenunterricht findet auf der Basis der gültigen Stundentafel statt. Schwerpunktbildungen durch Anbindung von Arbeitsgemeinschaftsstunden an den Musikunterricht werden in Einzelfällen schulintern geregelt.

Klassenmusizierunterricht erfüllt in besonderer Weise den Anspruch, musikalisches Grundwissen versteh- und begreifbar in das aktive Musizieren einzubinden. Viele Inhalte des Musikunterrichts werden auf diese Weise besser vermittelt als in einem Musikunterricht, der auf instrumentales Musizieren verzichtet.

Dieses Kooperationsmodell wird an verschiedenen niedersächsischen Standorten auch zwischen Schulen und Kirchen, Musikvereinen oder Privatmusikerziehern erfolgreich realisiert. Qualitativ hochwertige musikpädagogische Angebote sind allerdings die Voraussetzung für gelingende Partnerschaften. In erster Linie kommen daher Diplom-Musikpädagogen und staatlich geprüfte Musiklehrer für den Einsatz in den Musikklassen in Frage. Darüber hinaus sind auch vom Landesmusikrat lizenzierte Übungsleiter im Einsatz. Derzeit wird Klassenmusizierunterricht mit Blas-, Streich-, Perkussionsinstrumenten, Gitarren, Keyboards, Rockmusikinstrumenten oder im Fach Chorgesang angeboten.

## 2. Bläserklassenland Niedersachsen

Wie erfolgreich der Klassenmusizierunterricht und wie fruchtbar die Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen, Musikschulen und Laienorchestern oder Feuerwehrkapellen sein kann, zeigen die Bläserklassen. Startete 1996 die erste Schule in Hemmingen bei Hannover, so wurden in den vergangenen 10 Jahren an über 100 Schulen ca. 600 Bläserklassen aufgebaut und auf diese Weise nahezu 20.000 Schülerinnen und Schüler qualifiziert an das Spielen eines Orchesterblasinstrumentes herangeführt. Die meisten dieser Kinder hätten ohne dieses besondere Programm nie das Musizieren auf einem Saxophon, einer Klarinette, einer Querflöte, einer Trompete, Posaune oder Tuba erlernt. Niedersachsen hat sich damit bundesweit zu einem Bläserklassenland entwickelt.

Mit Unterstützung der niedersächsischen Sparkassenstiftung konnte für die Jahre 2003/2004 als Teil der Aktion HAUPTSACHE:MUSIK ein Fonds geschaffen werden, der in der Aufbauphase mit einer einmaligen Zuwendung die Instrumentenbeschaffung für 28 weitere Bläserklassen unterstützt hat. Derzeit sind örtliche Geldinstitute und regionale Spon-

soren beim Aufbau weiterer Bläserklassen behilflich. Dabei nehmen Förder- oder Elternvereine der Schulen eine wichtige Funktion bei der Entwicklung von Förderkonzepten und Einwerbung von Fördermitteln wahr. Über 50% dieser Schülerinnen und Schüler haben nach dem zweijährigen Grundkurs die Instrumentalausbildung privat fortgesetzt. Schulen, Musikschulen, Orchester der Musikvereine oder Feuerwehrkapellen eröffnen diesen jungen Musikerinnen und Musikern neue zusätzliche Ensembleangebote in der Blasmusik, in klassischen Orchestern oder eher jazz- bzw. poporientierten Bands.

Dass sich aus einer konsequenten Breitenförderung auch musikalische Spitze entwickelt, zeigt die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern, die ihre ersten Töne in einer Bläserklasse erlernt haben, in allen Jugendauswahlorchestern des Landes Niedersachsen, dem Jugendsinfonieorchester, dem Jugendjazzorchester und dem Jugendblasorchester sowie bei „Jugend musiziert“.

### 3. Niedersächsischer Bläserklassentag

Für die Schule bedeutet die Einrichtung von Bläserklassen eine Öffnung nach außen. Bereits nach sehr kurzer Zeit werden erfolgreich Konzerte durchgeführt, zunächst in der Vertrautheit der schulischen Umgebung, schnell aber auch schon vor einer größeren Öffentlichkeit. Bläserklassen können sehr schnell einen wichtigen, auch musikalisch ansprechenden Beitrag zur Bewusstmachung der Bedeutung des Faches Musik in der Öffentlichkeit und ganz allgemein zur Imageverbesserung der Schule leisten. Alle zwei Jahre kommt es darüber hinaus zu einer besonderen Form der Präsentation beim o.g. Niedersächsischen Bläserklassentag. Die deutlich ansteigenden Teilnehmerzahlen machen die positive Entwicklung dieses erfolgreichen Konzeptes deutlich: im Jahre 2000 in Barsinghausen 500, 2002 in Hannover 1.300, 2004 in Bad Bevensen 1.800 und 2006 in Osnabrück 2.800 Bläserinnen und Bläser. Für 2008 werden beim 5. Niedersächsischen Bläserklassentag in Hildesheim am 5. Juli über 3.000 junge Musikerinnen und Musiker erwartet. Jedes der etwa 100 Klassenorchester und Bands wird auf einer der 10 Bühnen im gesamten Innenstadtbereich Hildesheims ein zwanzigminütiges Konzert geben. Danach spielen zum Abschluss alle gemeinsam als XXL-Band ein vorbereitetes Programm vor dem Dom. Inzwischen bedeutet die

Austragung des Bläserklassentages für den jeweiligen Veranstaltungsort und die angrenzende Region ein kulturelles Highlight. In Fußgängerzonen und Stadtparks werden Freilichtbühnen installiert, der Einzelhandel und die örtliche Kaufmannschaft richten sich auf den Besuch von nahezu 10.000 zusätzlichen Gästen ein und für die Stadt- und Kulturverwaltungen ist der Bläserklassentag ein Nachweis gelingender Kulturpolitik.

#### 4. Bläserklassen Samba

Als Ergänzung der Bläserklassenarbeit entwickelten Musiker und Pädagogen der Landesarbeitsgemeinschaft Jazz unter Leitung des Komponisten und Big Band Leiters Kurt Klose ein Konzept, eine Samba-Perkussions-Besetzung mit einer Bläserklasse zu einem „Samba Orchester“ zu verbinden. Das Konzept konnte 2002 erstmals in Zusammenarbeit mit einer Bläserklasse der Herschel-Schule Hannover erprobt werden. Es ist mittlerweile modifiziert und weiter entwickelt worden. Das jeweils zweiköpfige Dozenten-Team des Landesmusikrates kommt mit dem „Jazzmobil“ an die jeweilige Einrichtung und bringt die Samba-Instrumente - hierbei geht es vor allem um die großen Bassinstrumente und Schlagtrommeln - mit. Diese werden jeweils für die Seminare ausgeliehen. Die sogenannte „Latin-Perkussion“ - kleine tragbare südamerikanische Rhythmus-Instrumente - ist in der Regel an den Schulen vorhanden und kann deshalb aus dem Bestand der Schule eingesetzt werden.

In den Phasen zwischen den Tagesseminaren arbeiten die Bläserklassen weiter an den Arrangements und perfektionieren diese. Die in diesen Zwischenprobenphasen fehlenden Basstrommeln werden durch die neu erlernte rhythmische Spielweise der vorhandenen tiefen Blechinstrumente ersetzt. Die Bläserklasse erhält dabei die Möglichkeit, eine Samba-Rhythmusgruppe mit Agogos, Congas, Surdos und Tambourin in ihr Spiel zu integrieren. Das Unterrichtskonzept sieht vor, dass jeweils der Hälfte einer bestehenden Bläserklasse im ersten Teil eines Tagesseminars Grundkenntnisse der Spielweisen der traditionellen Samba-Instrumente vermittelt werden. Parallel dazu erarbeitet die zweite Hälfte mit einem Dozenten die musikalischen Arrangements der Bläserbesetzung. Nach etwa drei Unterrichtsstunden wird getauscht.

Jetzt erhalten die bisherigen Bläser Perkussionsunterricht und die bisherigen Perkussionisten erarbeiten die Bläserarrangements. Am Ende eines jeden Tagesseminars werden die Ergebnisse beider Teilgruppen zusammen gefügt und bei einem internen Abschlusskonzert präsentiert.

Stilistisch werden Elemente der Samba, aber auch Salsa, Calypso und afrikanischer Musik verwendet. Das Ergebnis ist ein großes Samba-Orchester, das mit Latin-Evergreens wie "Sambucada" und "El manice-ro" sowohl in Bewegung als auch auf Bühnen spielen kann. Mit Unterstützung der Niedersächsischen Sparkassenstiftung sollen im Schuljahr 2007/2008 zehn ausgewählte Schulen besucht werden, die abschließend ihre Ergebnisse beim 5. Niedersächsischen Bläserklassentag präsentieren können.

## 5. Jazzkantine verpflegt die Schulen

Popmusik ist Bestandteil der Alltagskultur von Jugendlichen. Daher sollte diese Musikfarbe ebenfalls in der Aktion vertreten sein. Unter dem Motto „Jazzkantine verpflegt die Schulen“ wurde daher ein Projekt entwickelt, das in den Jahren 2002 bis 2004 als praxisbezogener popmusikalischer Schwerpunkt an einigen ausgewählten allgemein bildenden Schulen Niedersachsens stattgefunden hat. Hierbei ist es gelungen, mit der „Jazzkantine“ eine der prominentesten niedersächsischen Bands für Schul-Workshops und Popmusik-Events in den Stilrichtungen Rap, Hip Hop und Fusion zu gewinnen - und das bei gesicherter musikpädagogischer Qualität, denn die meisten Jazzkantinenmitglieder sind „von Haus aus“ studierte Musikpädagogen.

Das Projekt war als Mitmach-Angebot konzipiert und sollte die Schülerinnen und Schüler dazu bewegen bzw. darin bestärken, selber Musik zu machen. Dabei war das musikalische Material offen und ging auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen ein. Die Weiterentwicklung der Kenntnisse der Jugendlichen am Instrument stand dabei nicht im Vordergrund. Teilweise wurden in Instrumentengruppen gearbeitet, meist stand aber die musikalische Arbeit in der Band im Fokus. Die Jazzkantine verstand sich hier mehr als Ratgeber. Die Entwicklung von Texten berücksichtigte die Rezeptionserfahrung der Jugendlichen mit deutschen Texten und Reimen aus der Hip Hop-, Break-Dance- und Rap-Szene. Voraussetzung für eine Bewerbung um den

Jazzkantinen-Besuch war die Bedingung, dass an der jeweiligen Schule ein Schulorchester oder eine oder mehrere Schulbands oder ein ähnliches Ensemble besteht, das im Vorfeld der Veranstaltung drei Titel der „Jazzkantine“ aufführungsreif einstudiert und zusammen mit den „Kantinenköchen“ vor der Klasse, vor dem Jahrgang oder vor der ganzen Schule musiziert und so die Mitschülerinnen und Mitschüler zum Mitmachen animiert. Eine Jury, bestehend aus Landesmusikrat Niedersachsen, Niedersächsischem Kultusministerium, Niedersächsischer Lottostiftung und Jazzkantine, konnte aus über 20 Bewerbungen insgesamt acht Schulen für die Durchführung auswählen.

## 6. Rhythmik-Mobil

Traditionelle Texte und Noten verschwinden zusehends aus dem kollektiven Gedächtnis, der Musikunterricht in der Schule wird immer weiter in eine Nische verbannt und das „Alltagssingen“ – das einfache Singen aus Lebensfreude – findet immer weniger statt. Schon seit einigen Jahren beklagen Wissenschaftler und Experten, dass vor allem Kinder sowohl in Familien, als auch in Kindergärten und Schulen immer weniger singen und aktiv musizieren. Mit der mobilen Aktion „Rhythmik-Mobil“ innerhalb der „HAUPTSACHE:MUSIK Niedersachsen“ wollte der Landesmusikrat das aktive Musizieren und Singen durch animatorische Konzepte auch Kindern vermitteln, die nicht durch ein musikalisches Elternhaus frühzeitig mit Musik in Kontakt gekommen sind.

Das „Rhythmik-Mobil“ besteht aus einem Team von Musikpädagogen, das mit einem „Musikbus“ an die jeweilige Einrichtung kommt, um mit animatorischen Konzepten zum gemeinsamen Musizieren anzuregen. Die Modelle führen von der gemeinsamen Stimmerfahrung zum chorischen Singen und von der Klangimprovisation zum arrangierten Ensemblespiel.

Der „Musikbus“ fährt niedersachsenweit Grundschulen - hier insbesondere Verlässliche Grundschulen - an und führt Tagesprojekte durch. Der Bus ist mit Rhythmik-Geräten, Perkussions-, und Klanginstrumenten ausgestattet, um Projekte mit Altersstufen vorrangig in der Grundstufe durchführen zu können. Die Projektplanung und Koordination

wird durch hauptamtliche Mitarbeiter des Landesmusikrates und Mitarbeiter des Freiwilligen Kulturellen Jahres durchgeführt. Als Dozenten wirken RhythmiklehrerInnen und Musikpädagogen mit Erfahrungen in der offenen musikalischen Projektarbeit mit. Das Team wird nach den jeweiligen Erfordernissen des beteiligten Veranstaltungspartners zusammengestellt.

## 6.1. Pilotphase in Langenhagen

Von September 2003 bis April 2004 wurde die Projektkonzeption an acht Grundschulen der Stadt Langenhagen erprobt und modifiziert. Fünf Grundschulen bildeten mit jeweils zwei bis drei Klassen ein Seminar-Netzwerk. Diese Klassen wurden in drei Projektwochen vom „Rhythmik-Mobil“ besucht. Die Rhythmikdozentinnen brachten Rhythmik- und Perkussionsinstrumente mit dem Mobil in die Schule und arbeiteten je Klasse ca. eine Doppelstunde pro Projektwoche mit einem themenbezogenen Konzept in der Gesamtgruppe. Die Lehrkräfte nahmen an der Doppelstunde begleitend teil. Die Dozentinnen führten parallel dazu im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung vier Einführungs- und Begleitungsseminare mit allen eingebundenen Lehrkräften der beteiligten Schulen durch.

Entscheidend für die Wirkung der schulischen Projekte war die Verknüpfung mit der regionalen Lehrerfortbildung, um so eine Nachhaltigkeit durch Qualifizierung der Lehrkräfte zu erreichen. Die Projektwochen blieben somit nicht ein einmaliges Event, sondern die parallel dazu qualifizierten Lehrkräfte tragen zukünftig zur Erweiterung der Unterrichtskonzepte an den beteiligten Schulen bei. Nach der erfolgreichen Pilotphase gab es am 21. Juni 2004 auf dem Langenhagener Rathausplatz unter dem Motto „Singen macht Spaß“ die Abschluss-Open-Air-Veranstaltung mit 250 Grundschulern der beteiligten Schulen. Die Schwerpunkte der Arbeit lassen sich so beschreiben:

- *Singen und Sprechen*: Vokales Gestalten sowie Spontaneität, Spiel und Erfindung im Umgang mit der Stimme verbinden sich mit Liedvermittlung und dem Kennenlernen eines aktionsbetonten Liedrepertoires.

- *Elementares Instrumentalspiel*: Einführung in das elementare Spiel auf Perkussionsinstrumenten; Wege in die Improvisation und Erarbeitung kleiner Arrangements; Kennenlernen von Formen der Liedbegleitung.
- *Musik und Bewegung*: Bewegung als musikalisches Ausdrucks- und Improvisationsmittel; Verbindung von Ansätzen aus der Rhythmik mit sensibilisierenden Wahrnehmungsspielen bis zu Kindertänzen.

## 6.2. Projektphasen 2004 bis 2007

In den folgenden Schuljahren wurde das Projekt fortgesetzt mit jeweils vier Qualifikationsseminaren für Lehrkräfte und drei Praxisblöcken in den Schulen. Das Angebot fand in Grundschulen in den Landkreisen, bzw. Städten Cuxhaven, Goslar, Harburg, Hemmoor, Osnabrück, Schaumburg-Weserbergland, Winsen/Luhe und Wolfenbüttel statt. In fast allen Projektregionen fanden ebenfalls Abschlussveranstaltungen mit den beteiligten Schulen statt.

### Wirkung

- Bei den bisherigen Projekten wurden etwa 1.000 Grundschulkin- der erreicht und 85 Lehrkräfte an Grundschulen qualifiziert.
- In intensiver Zusammenarbeit mit dem Fachausschuss des Landesmusikrates wurden neue Materialien für die Lehrerfortbil- dung entwickelt und der „ganzheitliche Ansatz“ des Faches Rhythmik für eine Vielzahl von KollegInnen an Grundschulen zu einer neuen Perspektive für ihren Musikunterricht.
- An zwei Standorten (Langenhagen und Goslar) haben sich „Mu- sikpädagogische Werkstätten“ der Lehrkräfte konstituiert, die auch nach Auslaufen des Projektes weiterführende selbstorgani- sierte fachliche Fortbildung für Grundschulen betreiben.
- An allen bisherigen Projektstandorten ist die Initiative des Lan- desmusikrates für ein Festival „Kleine Leute - bunte Lieder“ als Impuls für das „Singen mit Kindern“ auf große Resonanz gesto-

ßen. In den beteiligten Landkreisen haben sich fast 800 Kinder am anschließenden Chorfestival beteiligen.

## 7. Niedersächsisches Kinderchorfestival „Kleine Leute – bunte Lieder“

„Hauptsache Singen“ war das Ziel des 1. Niedersächsischen Kinderchorfestivals „Kleine Leute – bunte Lieder“ und so ging es bei diesem Chorfest darum, durch den spielerischen und animatorischen Umgang mit Stimme und Lied, die Freude am gemeinsamen Singen zu demonstrieren. Das Festival wollte so seinen Beitrag dazu leisten, dass Singen in Kindergarten, Schule, Freizeit und Familie wieder selbstverständlich wird.

Das Miteinander-Singen und die Beschäftigung mit der eigenen Stimme sind für die kindliche Musikalisation und die Entwicklung der sozialen, kommunikativen und kreativen Kompetenzen von elementarer Bedeutung. Sie fördern die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in besonderem Maße. Der Landesmusikrat Niedersachsen will mit der Initiative des Kinderchorfestivals „Kleine Leute – bunte Lieder“ dem Singen auch als gemeinschaftsbildendem Erlebnis wirkungsvolle Impulse geben. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Basisarbeit durch die direkte Einbeziehung von Kindergärten und Grundschulen mit dem Ziel, die grundsätzlichen gesellschaftlichen Singbarrieren zu überwinden.

Die Problematik des Verlustes der Normalität des gemeinsamen Singens in familiären Zusammenhängen kann das Festival dabei jedoch nicht beseitigen. Hier sind Konzepte gefragt, die die Eltern frühzeitig in vorgegebene Projekte einbeziehen und so eine neue Selbstverständlichkeit gemeinsamen Singens herbeiführen. Erste Ansätze hierzu sind „Singetage“ oder „Mitmachtage“ an Kindergärten und Grundschulen, die sich am Festival beteiligt haben. Hierbei beziehen die Träger der Einrichtungen die jeweiligen Eltern bei der Organisation von Projektveranstaltungen oder -tagen intensiv in Vorbereitung und Durchführung ein, in der Hoffnung, dass die Begeisterung der Kleinen am Singen auf die Großen überspringt. Häufig kommt es dabei zu einem Effekt, bei dem die Kinder und die Großeltern die Elterngeneration praktisch

„in die Mitte nimmt“ und ihr so die teilweise vorhandene Scheu vor dem gemeinsamen Singerlebnis nimmt.

## 7.1. Projektphase 2005

Im Juni 2005 startete das Kinderchorfestival mit den ersten regionalen Festivals. Mehr als 220 Chöre aus Niedersachsen mit fast 6.000 singenden Kindern folgten dem Aufruf des Landesmusikrates, mit „bunten Liedern“ ihre Freude am Singen zum Ausdruck zu bringen. Auf 20 regionalen Festivals von Buxtehude bis Goslar und von Nordhorn bis Wolfenbüttel zeigten die Kinder, welche Energie und welchen Spaß das gemeinsame Singen erzeugen und vermitteln kann. Damit war „Kleine Leute - bunte Lieder“ das bislang bundesweit größte Kinderchorfestival dieser Art. Nicht nur auf der Bühne herrschte dabei große Begeisterung: Der Funke sprang auch auf die insgesamt etwa 15.000 Zuhörer über, so dass bei den gemeinsamen Abschlussliedern alle mitsangen. Auf allen regionalen Festivals wurde darüber hinaus eine ausführliche und intensive Beratung der Kinderchöre durch ein Fachgremium aus Kinderchor-Experten angeboten. Dieses Beratungs-Angebot wurde von den Chorleiterinnen und Chorleitern sehr positiv aufgenommen.

Das „Große Finale“ des Kinderchorfestivals fand am 12. November 2005 im Landesfunkhaus des Norddeutschen Rundfunks statt. Der Ehrengast, Ministerpräsident Christian Wulff, konnte gemeinsam mit dem Präsidenten der Sparkassenstiftung Thomas Mang zum Abschluss drei ausgeloste Sonderpreise des „Sikorski Musikverlages“ und des „Sparkassen- und Giroverbandes Niedersachsen“ – Chornoten von Rolf Zuckowski – überreichen. Zum Abschlussfest wurden 20 beispielhafte Chöre und Singgruppen mit 700 Mitwirkenden aus den Regionalveranstaltungen eingeladen, die nun noch einmal ihr Können und ihre Freude am Singen präsentierten. Das Festival konnte mit finanzieller Unterstützung des Landes Niedersachsen und der Niedersächsischen Sparkassenstiftung durchgeführt werden.

## 7.2. Projektphase 2008

In Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Kultusministerium und der Sparkassenstiftung soll das Festival 2008 seine zweite Auflage erfahren. Die Zahl der Regionalveranstaltungen soll dabei auf 25 erhöht und der sich bei der letzten Durchführung ergebene Fortbildungsbedarf befriedigt werden. Dadurch erhofft der Landesmusikrat eine größere nachhaltige Wirkung in den beteiligten Regionen zur Intensivierung der Kinderchorarbeit. Beim ersten Festival stand das animatorische und pädagogische Element der Chorarbeit im Vordergrund. Ziel einer zweiten Auflage soll es auch sein, eine Verbindung zwischen der spielerischen Chorarbeit und qualitativvoller Kinderchormusik zu erreichen, um letztendlich auch langfristig die Qualität der Kinderchorarbeit in der Breite zu verbessern. Aus diesem Grunde soll das Festivalkonzeptes zugunsten zusätzlicher Fortbildungsangebote ergänzt und ausgeweitet werden. So soll es vor und auch während der Festivals eine Ausweitung des Beratungs- und Informationsprogramms geben:

- Infostand auf den Festivals mit Literatur- und Fortbildungsangeboten, wo sich die Chöre umgehend informieren können (Erweiterung des Rahmenprogramms)
- Fortbildungsseminare, die für alle Leiterinnen und Leiter der teilnehmenden Chöre angeboten werden sollen.

Ziel ist es, den Wunsch nach Fortbildungen aufzugreifen und diese Resonanz durch gute und interessante Angebote auch weiter zu steigern. Denn die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsangeboten und die Nutzung anderer Angebote ist ein wichtiges Puzzleteil für eine Qualitätsverbesserung. Insgesamt sollen im Herbst 2008 acht Fortbildungsseminare in ganz Niedersachsen mit verschiedenen Schwerpunkten im Bereich „Singen mit Kindern“ für die am Festival teilgenommenen Dirigentinnen und Dirigenten angeboten werden.

Das zweite Festival wird parallel zum Schuljahr 2007/2008 laufen. Die Ausschreibungen werden zentral vom Landesmusikrat Niedersachsen erstellt und kurz nach den Sommerferien verschickt. Die regionalen Festivals sollen im Frühjahr 2008 (März/April) stattfinden. Das Abschlussfest wird zum Ende des Schuljahres am 7. Juni in Hannover

stattfinden. Im Herbst 2008 sind acht Fortbildungsseminare rund um das Thema „Singen mit Kindern“ geplant. Hauptpartner bei der Durchführung sind die regionalen „Kontaktstellen Musik“, die eine stark ehrenamtlich geprägte Unterstützung gewährleisten. Auf allen regionalen Festivals wird die Beratung der Gruppen im Vordergrund stehen und von einer Fachjury – aus Verbänden und Schulen – durchgeführt werden.

## Resumee und Ausblick

Schülerinnen und Schülern frühzeitig die Mitwirkung an Musikkultur zu ermöglichen und durch Öffnung der Schule Brücken zum Musikleben zu schlagen, ist weiterhin Kerngedanke der Aktion HAUPTSACHE:MUSIK. Das Programm steigert Effektivität und Leistungsfähigkeit des praktischen Musikunterrichts und erweitert das regionale Musikleben in der Region durch die Zusammenarbeit der Schulen mit Chören, Musiktheatern, Orchestern, Musikvereinen, Kirchenmusik und Musikschulen. Über 20 verschiedene Projektbausteine sind bislang innerhalb der Aktion durchgeführt worden. Dabei reicht das Spektrum durch alle Stilrichtungen von Rock, Pop, Klassik, Chormusik, Jazz über zeitgenössische Musik bis zur Blasmusik. Angebote der musikalischen Breitenförderung sind ebenso vorhanden wie solche der Spitzenförderung.

Auf einer gemeinsamen Pressekonferenz mit dem Landesmusikratspräsidenten Prof. Dr. Kemmelmeyer dankte der zuständige Kultusminister Bernd Busemann dem Landesmusikrat als Initiator, Koordinator und Moderator des Programms und Partner für die fachliche Diskussion von Modellprojekten. Den Mitgliedsverbänden des Landesmusikrates, insbesondere den Musikschulen, den Chor- und Musikverbänden dankte er für die gute Zusammenarbeit. „Die niedersächsische Landesregierung wird sich auch in Zukunft verstärkt für die Förderung musikpädagogischer Projekte im Aktionsprogramm HAUPTSACHE:Musik einsetzen. Dazu streben wir eine Zielvereinbarung mit dem Landesmusikrat an, um so eine kontinuierliche Projektförderung für die Kooperation von allgemein bildenden Schulen und außerschulischen

Einrichtungen des Musiklebens in Niedersachsen zu erreichen“, so Busemann in seiner Stellungnahme.

Positiv sind auch die Entwicklungen über Niedersachsen hinaus zu sehen. Was als Aktion zur Öffnung der Schule und zur Entwicklung von „Vernetzung“ beispielhaft gestartet war, führte als Impuls auch zu Aktionen auf Bundesebene und in anderen Bundesländern. Die Kulturstiftung der Länder entwickelte den Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ und Nordrhein-Westfalen wird mit Unterstützung der Bundeskulturstiftung das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ in Verbindung mit der Übernahme der Auszeichnung Essens als Europäischer Kulturhauptstadt im Jahr 2010 durchführen.

Das Niedersächsische Aktionsprogramm wird online unter [www.hauptsachemusik.nibis.de](http://www.hauptsachemusik.nibis.de) aktuell präsentiert. Dieses Portal bietet darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten der Information und der Vorstellung eigener musikpädagogischer Projekte oder Veranstaltungen.

## Literatur:

- Landesmusikrat Niedersachsen / Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): 5 Jahre HAUPTSACHE:MUSIK Niedersachsen. Ein Ergebnisbericht. Hannover.
- Landesmusikrat Niedersachsen (Hrsg.) (2006): Kontaktstellen Musik im Landesmusikrat Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme nach fünf Jahren. Hannover.
- Riemer, Franz (Hrsg.) (2005): Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption, Erfahrungsbericht, Handreichung. Hannover.



Hans Bäßler

## Musiklehrausbildung vor dem Hintergrund von Bachelor- und Masterstrukturen<sup>1</sup>

Über die Frage einer sich verändernden Musiklehrausbildung bei bereits ausgebildeten Musiklehrern etwas zu berichten scheint zunächst überraschend oder aber unangebracht. Denn – und hier erinnere ich mich an meine eigene Tätigkeit als Lehrer – nichts interessierte mich damals weniger als das, was nach meinem Ausscheiden dort jetzt an der Hochschule passiert. Meine Sorgen waren andere: Wie muss ich mich in diesen komplizierten Mikrokosmos Schule einfügen, wie die Klausuren rechtzeitig korrigiert haben, woher die Gelder für die Instrumente beschaffen, wie Konferenzen überstehen? Nein, von mir selbst kann ich nicht sagen, dass mich Hochschulpolitik, Hochschulveränderungen gar noch strukturelle Veränderungen wirklich interessiert hätten – außer: Unterrichtet sie noch, ist er immer noch so kautzig, ist das Essen in der Mensa immer noch so schlecht? Die Leidenschaft, mit der ich mich eben noch für eine dringende Reform der Musiklehrausbildung eingesetzt hatte, war verfliegen. Anhörungen zur Hochschulreform in der Hamburger Bürgerschaft anschließend lustvoll zu sezieren – das war kein Thema, wenn mich die Frage packte, wie ich eine Klausur nach EPA-Grundsätzen entwickeln sollte.

Wenn dennoch notwendig erscheint, dieses eher sperrige Thema in diesem Kreise ein wenig zu reflektieren, dann deswegen, weil ich glaube, dass wir an einer bildungspolitischen Weggabelung stehen, die die Schulen über kurz oder lang auch treffen wird – und zwar gerade im Fach Musik. Denn das, was in Bologna von den europäischen Bildungsministern im Jahre 2003 beschlossen wurde, ist nicht nur, wie

---

1 Für Karl Jürgen Kemmelmeyer, der sich gerade mit Fragen der Struktur und Inhalt von Studiengängen allgemein, besonders aber an der Hochschule für Musik und Theater intensiv befasst hat. Seinem jahrzehntelangen Bemühen sind nicht nur der Aufbau der Sonderpädagogik an diesem Hause zu danken, sondern auch viele Impulse für die Schulmusik. Und auch den Aufbau des fächerübergreifenden Bachelor-Master-Studienganges begleitet er sehr intensiv dadurch, dass der Kultusminister des Landes ihn zusammen mit einer größeren Kommission beauftragt hat, die entsprechenden Standards für die Musiklehrausbildung zu entwickeln. Der vorliegende Text basiert auf einem Vortrag, den der Verfasser im Rahmen des Kongresses des Deutschen Philologenverbandes „Von Mozart bis Madonna“ am 2. März 2007 in Hannover gehalten hat.

einige Kollegen nicht nur aus der Musikpädagogik glauben, eine alberne Verwaltungsreform, sondern es handelt sich in der Tat um sehr viel mehr als das, was man unter dem Begriff „einheitlicher europäischer Hochschulraum“ subsumiert. Wir bekommen eine Neufassung der Berufsprofile – und dies auch in der Schule und auch im Musikunterricht. Auch wenn man es nicht wahrhaben möchte: Die Einstellungsvoraussetzungen an den Schulen werden sich ändern und wir werden ganz neu fragen müssen, wie eigentlich die Standards aussehen, nach denen überhaupt eingestellt wird. Das sogenannte gute alte Staatsexamen wird zugunsten eines ganz neuen Anderen über Bord geworfen, was allein schon einen beachtlichen Frevel für einige darstellen mag. Und dabei werden dann immer wieder nicht genauer mit Namen gekennzeichnete amerikanische Wissenschaftler zitiert, die nicht verstehen könnten, warum man denn diese bildungsplanerische Errungenschaft der Menschheitsgeschichte zerstörte.

Doch tatsächlich liegt mir jenseits aller Polemik im Folgenden daran, die Diskussion wieder auf die tatsächlich gravierenden Argumente zu reduzieren und zunächst einmal zu informieren, was sich durch eine neue Studienkonzeption verändern wird, was sich schon verändert hat und welche Konsequenzen es für die Hochschulen, aber auch für den Musikunterricht an den Schulen in einer Zeit der Versorgungsengpässe geben wird.

## 1. Wo hat sich bereits heute etwas verändert?

Nicht in allen, wohl aber in einer ganzen Reihe von Bundesländern ist mindestens die Diskussion, zum Teil aber auch die Realisierung eines BA-MA-Studienganges für Musiklehrerinnen und -lehrer vorangeschritten. Was zunächst ganz auffällig ist: Es gibt zwischen Flensburg und Erfurt, zwischen Weimar und Hannover kaum eine wie auch immer geartete Absprache in dieser Frage – weder unter den Universitäten noch unter den Musikhochschulen. Dies ist nicht nur ein Problem der Bundesländer untereinander, sondern auch innerhalb der Länder findet anscheinend nur wenig statt. Konkret bedeutet dies, dass zwar an den Musikhochschulen in Berlin, Weimar oder Hannover bzw. an den Universitäten Potsdam, Flensburg, Bielefeld, Erfurt, Hildesheim, Braun-

schweig usw. BA-MA-Studiengänge eingeführt wurden, dass es aber keinerlei planerische Kooperation mit und für alle Ausbildungsinstitute gab. Insofern ist es von außen auch schlecht zu bewerten, ob wirklich dringend notwendige Veränderungen in den Curricula vorgenommen worden sind, die an sich erforderlich wären.

Die schnellsten strukturellen Veränderungen gab es an den Ausbildungsstätten, die durch ihre Einbindung in die gesamte Lehramtsstruktur gezwungen waren, sich zumindest nach außen neue Curricula zu geben. Man kann sagen, dass – zeitlich gesehen – die Universitäten zum Vorreiter wurden, während sich die Hochschulen besonders in den Ländern, in denen es das sogenannte Doppelfach gibt, zurückhielten.

Doch an den Hochschulen gerade auch in Nordrhein-Westfalen hat sich seit einigen Jahren bereits etwas bewegt, ohne dass die BA-MA-Strukturen eingeführt wurden: die Modularisierung. Neue Fächerschnitte, neue Kooperationen werden in den Hochschulen Detmold, Köln und Essen möglich, ohne dass man das ganze System bereits umwirft. Über die Modularisierung werde ich im nächsten Punkt noch ausführlicher berichten. Entscheidend hier: Ein wesentlicher Aspekt der Reform ist bereits umgesetzt. Wenn es jetzt noch Credit points und veränderte Prüfungsstrukturen gibt, wenn der Bachelor wirklich der erste tatsächliche Berufsabschluss sein wird, dann haben diese Hochschulen einen sehr geschickten Schachzug getan! Sie konnten Innovationen auf den Weg bringen und gleichzeitig beobachten, an welchen Fragen sich andere die Zähne ausgebissen haben. Fassen wir also zusammen:

Bei weitem noch nicht alle Ausbildungsinstitute haben eine Umstellung auf BA-MA vorgenommen, aber bis 2010 muss dies geschehen sein. Diejenigen, die jetzt damit bereits begonnen haben, und dies sind im Wesentlichen die Universitäten, werden nicht umhin können, im Laufe des Prozesses der Akkreditierung noch einmal zu prüfen, was bereits gut funktionierte, was aber auch verändert werden muss. Denjenigen, die mit dem Prozess oder auch nur mit Ansätzen zu Überlegungen gewartet haben – manchmal aber tatsächlich sehr lange und durchaus bockig –, werden aus den Fehlern anderer lernen können. Aber die Konflikte bleiben ihnen dennoch nicht erspart, weil alle Reformen zweierlei beinhalten: Einerseits die Bereitschaft, jedes Fach auf den Prüfstand

zu stellen, andererseits aber auch, damit verbunden, bereit zu sein, neue Fächer oder neue Fächerstrukturen zu entwerfen.

Man kann es kurz zusammenfassen: Die einen Hochschulen haben so gut wie nichts verändert, sie haben das traditionelle Schulmusikstudium genommen und geteilt in ein BA-Studium (das ehemalige Grundstudium) und in einen Master (das ehemalige Hauptstudium). Dabei musste man im Reformprozess nur aufpassen, dass die Berechnungsgrößen stimmen. Dazu gleich noch mehr.

Und die *anderen*? Sie erkannten die Chance, sich Gedanken über die Studienreform zu machen, die wir jetzt bekommen haben. Gedanken, die einmal überprüfen, ob denn alles so stimmte mit der bisherigen Schulmusik-Ausbildung, die nur und unmittelbar in die Schule führen sollte. Warum aber, so fragt man sich, landen von den 100% Studienanfängern am Ende nur 48%, manchmal auch 52% in der Schule?

## 2. Was hat sich verändert? Die Schule!

*Schulmusik vor Ort heute*, das weiß jede Kollegin, jeder Kollege, funktioniert kaum so, wie man es in der Ausbildung in den 70er, 80er und 90er Jahren gelernt hat. Da konnte man (vielleicht!) noch hoffen, dass sich das Erlernte und Erarbeitete wenigstens in den Grundzügen umsetzen ließe – wenigstens am Gymnasium. Doch eigentlich stimmte schon damals diese Lösung nicht, von der die Hochschulen und ihre Ausbildungsgänge in ihrem sich selbst reproduzierenden System geträumt hatten, weil sie kaum die schulische Wirklichkeit zur Kenntnis nahmen. Schulische Wirklichkeit:

Das bedeutet ein Mehr an Kompetenz im Anleiten von Gruppen, das bedeutet eine sehr flexible Unterrichtsgestaltung, die ohne musikalisch aktive Anteile nicht auskommt, die inhaltliche Offenheit gegenüber Jugendstilen ebenso vertritt wie ein selbstbewusstes Umgehen mit der Tradition. Genreübergreifendes Arbeiten ist inzwischen zu einer Notwendigkeit geworden, wie sie kaum sonst in einem Musikberuf gefordert wird.

Das bedeutet aber auch, dass Schulmusiker heute (eigentlich aber schon früher) über ein hohes Managementpotential verfügen müssen. Denn kaum eine andere Tätigkeit in der Schule überhaupt verlangt

soviel an Binnenorganisation vom Aufbau der Instrumente im Musiksaal bis hin zum Bühnenaufbau im nächsten Schulmusical.

Das bedeutet ebenfalls, dass es schwierig ist – wie in kaum einem anderen Fach – verlässlich aufbauenden Unterricht zu entwickeln, weil die völlig zufällige Entscheidung, ob keine, eine, zwei oder Wochenstunden unterrichtet werden, zur Folge hat, dass man sich nicht wie in den Sprachen oder in Mathematik auf bereits Erarbeitetes verlassen kann. War dies bisher schon sehr schwer, dann verschärft sich jetzt das Problem durch die Pensionierungswelle massiv.

Diese Situation erfordert gerade seitens der BA-MA-Hochschulplaner Überlegungen, ob das, was man studiert, dem entspricht, was der Beruf verlangt. Wir reden dabei nicht von der Situation im Jahre 2007, sondern über 2020. Wie in etwa entwickelt sich die Arbeitssituation von Musiklehrern? Werden dann u. U. wiederum ganz andere Qualitäten gebraucht, um auf eine neue Situation reagieren zu können?

Diese Frage stellte man sich auch in der Hochschule für Musik und Theater Hannover in den Jahren 2002 bis 2005, als man an die Planung des BA-Studienganges gehen musste, weil die Universität Hannover diesen für alle Lehramtsstudiengänge einführte. Die romantische Lösung: Lasst doch alles beim Alten in der Musikhochschule, das können die drüben an der Universität mit dem wissenschaftlichen Fach doch ruhig ohne uns durchziehen! ließ sich nicht halten. Die KMK hatte dem einen Riegel vorgeschoben: Staatsexamen und BA-MA können nicht parallel abgelegt werden. Und so begann ein zeitaufwändiges Verfahren der Abstimmungen, das durch erregte Debatte, gescheiterte Kommissionen, aufgebrachte Studierende und Lehrende gekennzeichnet war, durch Berechnungsfehler der Planer (mich eingeschlossen), durch Fehler der Verwaltung, durch Fehler in der Kommunikation. All das – und dies sei einmal hier gesagt – gehört unmittelbar zu einem Prozess dieser Dimension, wenn man sich von einem durchaus auch bewährten Ausbildungsmodell verabschiedet und das neue noch nicht in seiner ganzen Tragweite kennt. Über allem steht: Was muss man wie und wozu mitnehmen, wovon kann man sich verabschieden?

### 3. Was ändert sich, was wird sich verändern?

Bevor ich versuche, Ihnen einige Angstvokabeln zu erläutern, möchte ich noch auf einige Grundsätze der gesamten BA-MA-Reform zu sprechen kommen, die notwendig sind, um die planerischen Konsequenzen gerade auch für die Lehrerbildung zu verstehen.

Mit der Neuordnung soll ein europäischer Hochschulraum entstehen, der die Anerkennung von Studienanteilen und ganzen Studiengängen ermöglicht.

- Durch die **Auftrennung des Studiums** in zwei getrennte und in sich abgeschlossene (!) neue Studien sollen Interessierte früher als bisher in das Berufsleben kommen. Nur etwa 1/3 der Studierenden soll nach dem Bachelor noch ein Masterstudium anschließen.
- Der Bachelor soll **polyvalent** konzipiert gesetzt werden – wenn man überhaupt diese Lösung wählt.
- Die **Studiendauer** beträgt beim BA mindestens drei, in den künstlerischen Fächern vier Jahre. Der nachfolgende MA-Studiengang umfasst mindestens ein, möglicherweise aber auch zwei Jahre. Ein schulartspezifischer Masterabschluss entspricht dem 1. Lehramtsstaatexamen.
- Die Studiengänge müssen akkreditiert werden, um eine nationale wie internationale Anerkennung zu erhalten.
- Die Studiengänge sollen interdisziplinäre Anteile enthalten.
- Fächer können zu Modulen zusammengefasst werden.
- Die **Internationalität** soll auch strukturell in den Studiengang eingebunden sein.
- Der Zeitbedarf eines Faches richtet sich nicht mehr nach Semesterwochenstundenzahlen, sondern nach den entsprechenden **Credit points**, was bedeutet, dass drei unterschiedliche die Zeit betreffenden Aspekte berücksichtigt werden müssen: Die Unterrichtszeit, die Vor- und Nachbereitungszeit und die Prüfungsvorbereitung.

- Die **Prüfungen** werden studienbegleitend durchgeführt. Die abschließenden Bachelor- und Masterprüfungen beziehen sich nur noch auf ganz wenige Fächer, u. U. nur auf ein einzelnes.

Die Zahl der Probleme, die sich aus diesen Vorgaben ableiten, ist kaum zu bemessen. Um nicht ins Allgemeine abzuleiten, möchte ich Ihnen – ohne Vollständigkeit zu beanspruchen – jetzt nur die Probleme und gleichzeitig die Lösungen vorstellen, die sich auf das Fach Schulmusik dieser Hochschule beziehen. Vielleicht ist oder wird dieser Prozess ja anderen Ortes auch ganz anders, viel leichter und deswegen sehr viel schneller und dennoch viel effizienter verlaufen. Und daneben möchte ich Ihnen die wenigen Zauberworte erläutern, die anderen so viel Angst machen und die deswegen lieber alles bei der bisherigen Struktur belassen möchten. Deswegen gehen wir jetzt in die Curriculumwerkstatt der HMTH, die in verschiedenen Phasen und mit unterschiedlichen Besetzungen tagte, eine Werkstatt, die nicht nur das bisherige Studium Schulmusik im Sinne hatte, sondern zugleich das zweite wissenschaftliche Fach im Auge behalten musste.

### 3.1. Wie gewinnt man ein Leitbild für den Bachelor-Studiengang?

Zunächst die Zielvorgabe: In unserer Werkstatt war man sich sehr schnell einig: Es kann nur ein polyvalenter Bachelor sein, der auf möglichst viele Felder hin vorbereitet. Die Professionalität der Absolventen soll in der Fähigkeit liegen, anderen Menschen Musik zu vermitteln – egal in welchem Alter, an welchem Ort und zu welchem Zweck. Die Schulbezogenheit erhält dieser BA erst im Masterstudiengang Schulmusik. Unser BA orientiert sich an einer künstlerisch-wissenschaftlichen Praxis, die sich im Musik machen mit anderen ebenso artikuliert wie im Schreiben und Denken über Musik.

Dieses Leitbild erwartet Offenheit, die sich noch nicht festlegt, ob ein Student anschließend in den Beruf geht oder aber in einen Verlag, in die Seniorenarbeit oder sich doch auf einen Masterstudiengang Musiktherapie, Kulturmanagement oder Schulmusik Gymnasien hin orientiert – irgendwo in Europa, dort, wo der Studiengang angeboten wird.

Und man merkt bereits an diesen Formulierungen: Wir reden nicht mehr über den traditionellen additiven Wissenserwerb, der in den Musikhochschulen dazu führte, dass man für jeden Unterrichtsinhalt eine weitere SWS einrichten musste. Den Irrsinn konnte man zumindest an dieser Hochschule erkennen: Am Ende lagen wir in unserer additiven Planung bei 138 SWS allein für den Bachelor-Studiengang – und hier auch nur für das Fach Musik. Ein Studium, das auch das Üben hätte einbeziehen wollen, wäre so nicht mehr möglich gewesen. Davon, das sei am Rande gesagt, sind wir derweil abgerückt.

Inzwischen wird dieses Leitbild noch von einem ganz zentralen Punkt geprägt: Der Frage nach der Gesamtkonzeption des Wissens- und Fertigkeitserwerbs, welche die Fort- und Weiterbildung einbeziehen muss! Denn nur ein lebenslanges Lernen kann zukünftig eine Basis für die Berufsausbildung garantieren. Insofern muss ein solches Studium immer auch einbeziehen, dass es ein Lernen des Lernens geben muss und keine Adaption bereits feststehender Inhalte. Von daher können wir sinnvoller Weise eigentlich nur noch von einem Kompetenzerwerb sprechen, der – wie von Ortwin Nimczik für den Musikunterricht in der Schule gefordert – Flexibilität, Spontaneität, Selbstständigkeit voraussetzt. Erst dann wird man die drei Dimensionen des Hörens, des Sich-Bewegens und des Spielens/Singens zu einer wirklichen Kulturer-schließung zusammenführen können – auch in den Köpfen der Studierenden! Denn Kulturer-schließung, egal, wie wir den Begriff Kultur füllen, wird immer auf den Prozess abheben – in allen Gattungen, in allen Genres. Nur der Musikunterricht hie und da vor Ort scheint sich noch am Festen und Starren zu ergötzen, leider auch in den Hochschulen.

### 3.2. Wie stellt man ein Curriculum zusammen?

Man fragt auf der Basis des bisherigen Schulmusikstudiums, was dieses Konzept für einen BA-MA Musikvermittlung leisten kann. Über vermeintliche Standards ist man sich sehr schnell einig. Hauptfach, Pflichtfächer, Gesang, Musiktheorie, Chor- und Orchesterleitung, Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Doch bei genauerem Hinsehen muss man sich fragen: Stimmt eigentlich diese Fächerstruktur für jemanden, der später in die eine oder die andere Richtung gehen möchte? Und

ganz schnell wird klar: Es muss ein System geben, das Beides leistet: Absicherung der basalen Kenntnisse und individuelle Ausprägung. „Basale Kenntnisse“ aber bedeutet in unserem Zusammenhang auch: Der Absolvent/die Absolventin müssen am Ende des Studiums mit Kindern musizieren, mit Senioren singen, auf dem Klavier etwas demonstrieren und ein Schülerkonzert organisieren können.

Und in der Individualisierung ihres Studienganges sind die Studierenden darauf angewiesen, dass sie/er sich für den ME-Studiengang ebenso entscheiden können wie für Kirchenmusik, die Wissenschaft oder eben für die Schule – und dies nicht erst *nach* dem Bachelor!

Von daher ergibt sich, dass bereits das BA-Studium unbedingt Wahlanteile braucht, die im Wesentlichen nach dem 2. Studienjahr beginnen und die den individuellen Interessen und Zielen entsprechen. Diese Wahlanteile müssen entweder einen großen Freiraum für die Überzeiten oder für ergänzende Studien bieten.

### 3.3. Die Zauberworte: Credits und Workload

Um ein Studium sinnvoll zu strukturieren, kommt man wohl nicht umhin, sich zu überlegen, ob alles curricular Wünschenswerte am Ende auch in eine Semester- oder Jahresstruktur untergebracht werden kann. Aber es gilt auch das Umgekehrte: Haben wir wirklich daran gedacht, dass wir die Berufsbezogenheit und die Polyvalenz garantieren können?

Der eher schlichte Gedanke, der dahinter steht: Der Studierende verfügt nur über eine durchschnittliche Arbeitszeit, beispielsweise 40 Stunden/Woche. Im Jahr geht man von 45 Arbeitswochen aus (= 1800 Stunden als so genannte Workload). Diese bezieht man auf 60 Credits (cps) und geht deswegen pro Credit von 30 Stunden Arbeit aus, egal, ob diese 30 Stunden nur unterrichtet werden (so genannte Kontaktzeit) oder ob sie auch Vor- und Nachbereitungszeit beinhalten. Beispiele:

1. Ein wissenschaftliches Fach beansprucht – im Regelfall mit einer Prüfung abgeschlossen – 3 cps, weil es neben der Seminarzeit (2 SWS) alle übrigen Zeiten (insgesamt 90 Stunden) einberechnen muss.

2. Ein Instrumentalunterricht (1 SWS) dagegen braucht auf Grund der sehr viel größeren Übezeit 8 cps. Damit ist dann auch das Üben einschließlich der Ferienzeit erfasst.

Der Vorteil dieses Verfahrens: Man kann zumindest idealiter die Intensität des erteilten Unterrichts ablesen, kann so auch sehr einfach eine Faktorisierung der Note vornehmen. Dies wird im Zusammenhang mit einem Studienortwechsel in jedem Fall notwendig sein.

### 3.4. Die neuen Methoden: Module, Projekte und Praktika

An sich sind Projektlernen und Praktika nicht neu, ebenso wenig wie die Zusammenfassung bestimmter Fächer zu neuen Einheiten. Aber: Was früher nur am Interesse des einzelnen Hochschullehrers hing, wird jetzt verpflichtend.

So muss es zwei **Praktika** geben, davon eines, das *nicht* in der Schule absolviert wird. In diesen Praktika muss gearbeitet werden, d. h. es müssen praktische Erfahrungen im Altersheim, der Kindertagesstätte oder beim Rundfunk mit der Musikvermittlung gesammelt werden. Und ein zweites findet dann in der Schule statt. Beide Praktika müssen vorbereitet und nach Möglichkeit auch begleitet sein. Sie umfassen etwa 150 Stunden.

Die **Projekte** sind in der Regel interdisziplinär angelegt und stehen in einem Zusammenhang mit dem jeweiligen Seminar. Hier läuft es nicht anders als im Projektlernen der Schulen; Projekte umfassen drei Phasen (Planung/Durchführung/Auswertung), sie bedürfen der Begleitung und haben stets ein offenes (Präsentations-)Ende.

Die **Module** dagegen können neben verschiedenen Fächern auch unterschiedliche Zeiträume beanspruchen. Das ist gerade dann sinnvoll, wenn es um ein aufbauendes Lernen geht.

Projekte wie Module beziehen dann – nicht immer, aber doch angestrebt – Themen- oder Inhaltsschwerpunkte zentral in die Überlegungen ein. So kann z.B. die *Musiktheorie mit der Musikwissenschaft und der Musikpädagogik* (als dem entscheidenden Vermittlungsfach, in dem man Methodenkompetenz erwerben kann) zum Thema „Gustav Mahler“ kooperieren. Denn wie viel Zeit wird im bisherigen Unterricht ver-

schwendet, weil zwar alle Fächer dieses Thema anbieten, aber die Interdependenz nicht aufzeigen.

Man könnte die Bildung von Modulen fortsetzen: So ist gefordert worden, dass *Instrumentalpädagogik und Musikpädagogik* gemeinsame Module bilden. Richtig! Denn in den Bläser- und Streicherklassen wird man zukünftig zusammenarbeiten müssen.

Und warum bildet man kein gemeinsames Modul *Elementare Musikpädagogik – Ensembleleitung* im Rahmen eines Studienganges Musikvermittlung? Wenn man sieht, was die EMP heute leistet, dann kann man auf dem Hintergrund der Debatte um den aufbauenden Musikunterricht nur den Kopf darüber schütteln, dass man die EMP in die Arbeit vorschulischen Musiklernens verbannt hat, nicht aber genauso für die Grundschule und das Gymnasium nutzt. In jedem Fall aber hat die EMP einen Platz in einem polyvalenten Studiengang Musikvermittlung.

### 3.5. Wie lange soll ein BA-MA Studiengang dauern?

Hier handelt es sich um einen massiven Streitpunkt zwischen den Hochschulen und auch innerhalb der Hochschulen. Die Kultusminister haben beschlossen, dass die Lehramtsstudiengänge eine dreijährigen BA- und eine zweijährige MA-Phase umfassen sollen. Doch gleichzeitig haben sie für die künstlerischen Studiengänge (Musik / Bildende Kunst) den vierjährigen BA-Studiengang vorgesehen. Daran haben sich sowohl die Universität als auch die HMTH gehalten. Der BA Musikvermittlung dauert vier Jahre, das 2. wissenschaftliche Fach kommt nach dem ersten Jahr, das im wesentlichen musikalische Grundlagen legt, hinzu. Mit dieser Konstruktion konnten zahlreiche Einwände gerade der Kollegen der künstlerischen Fächer abgefangen werden, die gerade dann den Kompetenzerhalt gesichert haben wollten, wenn die Absolventen nach dem BA keinen MA studieren.

## 4. Was ändert sich in den Schulen?

Keine Frage: Diese Veränderung in der Ausbildung dürfte sich auf die schulische Situation mittelfristig auswirken. Folgende Aspekte müssen dabei berücksichtigt werden:

1. Die Schulen werden zumindest teilselbständig.
2. Der Mangel der Musiklehrer wird sich mittelfristig nicht verbessern.
3. Musiklehrerinnen und -lehrer mit ganz neuen Biographien werden zukünftig in der einen oder anderen Form unterrichten.
4. Neue Kooperationen werden gebildet werden.

Wenn diese Aspekte gelten, dann allerdings müssen wir uns überlegen, was eine veränderte Schulmusikausbildung auf der Basis von BA und MA leisten kann und wo Gefahren versteckt sind, die erst noch geklärt werden müssen. Dies ist nicht zuletzt das Thema der nachfolgenden Diskussion zum Thema: „Stimmen die Rahmenbedingungen?“ Denn die Ausbildung ist eine der Determinanten der Rahmenbedingungen. Wir aber müssen uns als Hochschulen von Ihnen befragen lassen:

1. Stimmt die Studienkonzeption?
2. Stimmen unsere Aufnahmeprüfungen?
3. Stimmen die Standards in der Ausbildung?
4. Stimmt eigentlich noch unsere Didaktik?

Die Chance bietet sich jetzt, noch einmal unsere Ausbildung zu überdenken. Und insofern stehen wir an einem ähnlichen Punkt wie Kestenberg vor 80 Jahren. Ziel unserer Bemühungen sollte dann aber sein, in die Hochschulplanung einzubeziehen, was der Deutsche Musikrat in seinen „Sieben Thesen zum Musikunterricht“<sup>2</sup> als Leitbild entwickelt hat. Denn nur von der Praxis her können wir rückfragen, was die Ausbildung leisten soll. Musikunterricht muss Freude an Musik wecken

- durch eine eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),
- durch vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,
- durch eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden,

sowie:

- die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;

---

2 Der Deutsche Musikrat: Sieben Thesen zum Musikunterricht. In: Musik bewegt. Berlin 2005

- (im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik) Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;
- anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
- die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
- die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;
- die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.

In diesen Thesen liegt die eigentliche Pointe eines neuen Denkens, welche bildungspolitische Aufgabe die Schule durch die und für die Musik einnimmt. Sie könnten auch die Leitlinie für die Musiklehrausbildung an den Musikhochschulen und Universitäten sein. Dann nämlich könnte man tatsächlich von einer Berufsausbildung sprechen.



# Musik vermitteln

Johannes Herwig

## Der (un)bekannte Saint-Saëns – aus musikpädagogischer Sicht

*Produisant des oeuvres pour accomplir  
Une fonction de ma nature, comme un  
pommier produisant des pommes.  
Camille Saint-Saëns*

### Das Interview

Er sei zunehmend misanthropisch geworden, ja kauzig und schrullig, sagte man mir. Dennoch wollte, musste ich ihn kennen lernen, den berühmten Schöpfer des *Carneval des Animaux*, den doch Ferruccio Busoni einst als „Edelmann im musikalischen Staate“ charakterisiert hatte (Busoni 1956, S. 207). So hielt ich denn eines Tages das Telegramm von Jean-Philippe, einem treuen Freund aus Pariser Studienzeiten, in den Händen: „Saint-Saëns zur Zeit in Paris. Hat Interview zugestimmt!“

Paris! Ich sehe mich noch den altehrwürdigen Parc Monceau durchqueren, ziemlich unempänglich für den frischen Sommermorgen und erinnere mich der ganz eigentümlichen Stimmung, die mich überkam, vor dieser Begegnung mit einem berühmten Vertreter der französischen Musikgeschichte – Raum und Zeit verloren ihre Konturen. Schließlich stand ich vor dem Haus, 83bis, rue Courcelles. Eine mürrische Concierge ließ mich passieren und so stieg ich die geschwungene Treppe hinauf. Der Kammerdiener Jean Laurendeau öffnete mir ebenso höflich wie distinguiert die Tür und führte mich zum Salon..., dort stand er nun, Camille Saint-Saëns, an seinen Flügel gelehnt und blätterte in einer Partitur, ein untersetzter, vornehm gekleideter, weißbärtiger Herr mit schütterem Haar und einer auffällig gebogenen Nase... Alle Scheu und Beklemmung meinerseits waren schnell verfallen, als er mich auf Deutsch freundlich begrüßte und mit einer einladenden Geste auf eine Sitzgruppe im Stile Louis XVI. wies.

*Saint-Saëns*: Soyez bienvenue à Paris, Monsieur! Sie haben Glück, mich anzutreffen, denn ich bin viel unterwegs. Komme eben von einer längeren Nordafrika-Reise zurück, habe leider wenig Zeit und mag eigentlich nicht das Interesse an meiner Person. – Wenn es Ihnen recht ist, werde ich versuchen, deutsch zu sprechen, das ziemt sich wohl für ein Ehrenmitglied des Allgemeinen Deutschen Musikvereins, zu dem man mich 1913 immerhin ernannt hat.

\*\*\* (Ich pflichtete ihm erfreut bei.) Zunächst möchte ich mich sehr herzlich bei Ihnen bedanken, Maitre, dass Sie sich für dieses Gespräch bereit erklärt haben. Mein Name ist..

*Saint-Saëns*: (ins Wort fallend) Pardon, man hat mir bereits gesagt, wer Sie sind und was Sie machen. Wissen Sie, wenn Sie nicht Musikpädagoge wären, hätte ich mich wohl gar nicht mit Ihnen getroffen. (Er goutiert meine Überraschung.) Da staunen Sie wohl? Meiner Meinung nach kommt gerade Ihrem Fach – in heutiger Zeit spricht man wohl von Vermittlungsdidaktik – extraordinary Bedeutung zu. Leider höre ich im Moment nichts Gutes aus Ihrer Heimat. Sie wissen – manchen Gerüchten zum Trotz –, dass ich immer ein aufrichtiger Bewunderer der deutschen Musikkultur war. Pardon, gerade deshalb mache ich mir zutiefst Sorgen: Ihr Land ist sehr wohlhabend und dennoch streicht man die Musikkultur, ja die musikalische Bildung zusammen. Das ist fatal! Deutschland betreibt hier ein gefährliches Spiel, weil es an seiner so herrlich gewachsenen kulturellen Identität rüttelt. Verstehen Sie mich, Monsieur?

\*\*\* (Ich, völlig perplex) Sie sprechen mir aus dem Herzen, Monsieur Saint-Saëns, Ihre Äußerung macht mich glücklich, und sie wird hoffentlich in Deutschland auf fruchtbaren Boden fallen. Dass Sie zu Deutschland so ein besonderes Verhältnis haben, war mir zugegebenermaßen nicht bekannt.

*Saint-Saëns*: Oh, Monsieur, da sind Sie aber schlecht informiert! Romain Rolland nannte mich einst recht hübsch den Repräsentanten des klassischen französischen Geistes (vgl. Rolland 1978, S. 35) und dieser Geist ist – zumindest was die Musikkultur betrifft – ohne meine ‚Ziehväter‘ Bach, Mozart, Haydn, Beethoven nicht vorstellbar. Außerdem kann ich die vielen Besuche in Ihrem Land kaum zählen. Mein Deutschland-Debut hatte ich übrigens 1865 im Leipziger Ge-

wandhaus mit meinem 1. Klavierkonzert. Es war ein respektabler Erfolg. Auch in Ihrer Stadt Hannover gab ich Konzerte als Dirigent und Pianist. Meine Oper *Samson und Dalila* wurde auf Veranlassung meines verehrten Freundes Franz Liszt 1877 in Weimar uraufgeführt. In Paris hatte man mir damals die kalte Schulter gezeigt.

\*\*\* Und ihr Verhältnis zur Musikpädagogik? Waren Sie selbst auch pädagogisch tätig?

*Saint-Saëns*: Leider nur ein paar Jahre. Damals an der École Niedermeyer, einer Art privaten Musikschule. So schlecht werde ich wohl als Pädagoge nicht gewesen sein, denn u. a. war Gabriel Fauré einer meiner Schüler und der spricht recht freundlich über mein pädagogisches Talent (vgl. Fauré 1994, S. 142f.). Aber bitte lesen Sie doch meine Aufsätze (vgl. Saint-Saëns 1978)! Dort wird man allenthalben spüren, dass auch Fragen der Musikvermittlung mir stets am Herzen liegen.

\*\*\* Monsieur Saint-Saëns, vielen Dank für diesen interessanten Hinweis. Man erzählt sich nun wahre Wunderdinge über Ihre Kindheit und Ihre musikalische Ausbildung. Sie wurden Wunderkind genannt und Vergleiche mit Mozart waren nicht selten. Richard Wagner schwärmte von ihrer außergewöhnlichen Musikalität und bestaunte Ihr „bewundernswürdiges Gedächtnis“ (Wagner 1963, S. 712). Können Sie uns etwas von Ihrer musikalischen Entwicklung erzählen?

*Saint-Saëns*: (seufzt und schaut gedankenverloren zum Fenster hinaus) Qui, mon enfance, mon Dieu! Wie lange ist das her? War ich ein Wunderkind? Das wage ich nicht zu beurteilen... Gewiss, in einem außerordentlich musischen Elternhaus bin ich aufgewachsen. Mein früh verstorbener Vater war Hobby-Literat, meine Mutter eine passionierte Künstlerin, sie malte wunderschöne Bilder. Sehen Sie (er zeigte auf eine gegenüberliegende Wand), dort hängt eines ihrer Bilder. Magnifique, n'est-ce pas! Dann muss ich meine liebenswerte Großtante Charlotte Masson erwähnen, sozusagen meine zweite Mutter. Sie wohnte auch in unserem Hause und war eine vorzügliche Pianistin. Mit ungefähr 3 Jahren fing ich an, lesen und schreiben zu lernen und meine musikalische Neugier war grenzenlos. Mit Entzücken erinnere ich mich an die wahrlich sinfonischen Klänge und Geräusche unseres Wasserkessels (vgl. Saint-Saëns 1978, S. 65). Früh entdeckte ich meine Liebe zu Mozarts *Don Giovanni* und verschlang

die Partitur. Natürlich hatte ich auch ein Quäntchen Begabung, das sage ich nicht ohne Stolz. Das Wichtigste war jedoch: Die wunderbare Förderung durch meine Mutter und meine Großtante. Sie nahmen sich viel Zeit für mich, wir besuchten Konzerte und gingen in die Oper. Mit vier oder fünf Jahren waren Klaviersonaten von Haydn und Mozart mein täglich Brot. Meinen ersten öffentlichen Auftritt hatte ich übrigens mit fünf Jahren. Zehnjährig gab ich mein erstes Konzert mit Orchester im Salle Pleyel mit zwei Klavierkonzerten, ich glaube, es waren Mozarts B-Dur (KV 450) und Beethovens c-Moll Konzert. Als man meiner Mutter vorwarf, was sie mich denn als 20jährigen spielen lassen wolle, wenn ich schon als Kind Beethoven-Sonaten spielen würde, erwiderte sie: „Seine eigenen Werke!“. Ja, sehen Sie, (lacht verschmitzt) meine Mutter sollte Recht behalten. Nun, ausführlicher habe ich dies alles in meinen „Kindheitserinnerungen“ (vgl. Saint-Saëns 1978, S. 64-72) zu Papier gebracht.

\*\*\* Man sagt, dass Sie neben Ihrer Arbeit als Komponist, Organist, Pianist und Dirigent auch andere Künste und Wissenschaften mit Leidenschaft pflegen. Könnte man das vielleicht als ein Geheimnis Ihrer Persönlichkeit bezeichnen?

*Saint-Saëns:* Warum Geheimnis? Jeder weiß, dass ich als Dichter und Dramatiker gern zur Feder greife. Außerdem geht, so finde ich, eine tiefe Faszination von den Naturwissenschaften aus, z.B. interessiert mich die Astronomie, immerhin war ich Gründungsmitglied der „Société astronomique de France“. Darüber hinaus schrieb ich Aufsätze über philosophische Fragen und archäologische Phänomene. Meine vielen Reisen gelten zugleich der Materialsammlung über fremde Völker und Kulturen. Eine reine Beschränkung auf die Musik entspricht nicht meinem Naturell. Wenn Sie das als Geheimnis meiner Person sehen möchten, s’il vous plaît.

\*\*\* Monsieur Saint-Saëns, Sie erwähnten bereits Romain Rolland. Er hat Sie mit Mendelssohn Bartholdy verglichen und hebt u. a. die vornehme Gelehrtheit hervor, die Reinheit des Geschmacks, den Sinn für Maß und einen Genius der Ordnung (vgl. Rolland 1978, S. 38). Hingegen sagte Berlioz, Sie wüssten alles, aber es fehle Ihnen an Unerfahrenheit (vgl. Stegemann 1988, S. 9). Wie stehen Sie zu diesen Einschätzungen?

*Saint-Saëns*: Zunächst haben Sie vergessen, dass Rolland in jenem Aufsatz immerhin manche charakterlichen Unterschiede zwischen Mendelssohn und mir hervorhebt. Natürlich (etwas verlegen), dieser Vergleich Rollands schmeichelt mir ungemein, zumal ich Mendelssohn sehr verehere. Aber bitte bedenken Sie, dass Mendelssohn einer anderen Generation angehörte. Was Berlioz betrifft, den ich eigentlich sehr hoch schätze, muss man seine Boshaftigkeit kennen. Anders kann ich seinen Ausspruch nicht verstehen...

\*\*\* Maître, würden Sie aus heutiger Sicht Ihre Artikelserie „Germanophilie“ von 1914-16 nochmals zu Papier bringen?

*Saint-Saëns*: (sehr ernst) Warum sollte ich ein Wort zurücknehmen? Natürlich wurde ich als französischer Patriot, der immerhin 1876 die *Société Nationale de Musique* gegründet hatte, von den Deutschen wegen meiner – zugegeben – harten Wagnerkritik stark angefeindet. Aber dass viele meiner Landsleute und Komponistenkollegen mir auch in den Rücken fielen... (schüttelt ungläubig den Kopf). Gewiss, ich saß zwischen den Stühlen, aber nur weil ich ehrlich war und die Vernunft walten ließ. Zudem war Krieg! Aber wissen Sie, der *wagnerisme* ist für Frankreich, für mich – und wohl auch für Deutschland – ein höchst kompliziertes Thema. Lassen wir das!

\*\*\* Monsieur Saint-Saëns, ich möchte nun zu Ihrem berühmten *Carnaval des Animaux* kommen, ein hinreißendes Werk, das als repräsentativ für Ihr Schaffen gilt und heutzutage...

*Saint-Saëns*: (sehr ungehalten) Un moment, s’il vous plaît! Woher kennen Sie denn diese Gelegenheitskomposition? Es wurde doch nur der *Schwan* von mir 1887 zum Druck freigegeben. Es ist unmöglich, dass Sie die anderen Stücke kennen. Die Veröffentlichung des ganzen Zyklus’ hatte ich Durand doch strengstens untersagt.

\*\*\* Aber Maître, ich bitte Sie, das ist wohl ein Missverständnis. *Le Carnaval des Animaux* zählt nun wahrlich zu Ihren meistverbreiteten Werken. Es existieren unzählige Bearbeitungen, Ton- und Filmaufnahmen. Jedes Kind verbindet Ihren Namen mit diesen köstlichen Miniaturen. Die Veröffentlichung fiel – so meine ich mich zu erinnern – in das Jahr 1922.

*Saint-Saëns*: (noch erregter) Da haben Sie es! Hat der insolente Durand also tatsächlich jene Andeutung in meinem Testament wahr gemacht. Diese Geldschacherei! (im resignierenden Ton) Oh, das betrübt mich

zutiefst! ... Dabei habe ich diese Stücke doch nur für eine kleine private Karnevalsfeier geschrieben. Mehr als 300 Werke flossen in meinem langen Leben aus meiner Feder, mit nahezu allen Gattungen und Genres habe ich mich befasst und nun (seine Augen werden feucht) verkürzt man mein Oeuvre auf diesen musikalischen Schabernack?

\*\*\* (Hier wurde mir doch etwas mulmig zumute, weil ich wirklich kaum andere Werke kannte.) Oh nein, Maître, so dürfen Sie bitte nicht denken. Viele Ihrer Werke sind doch berühmt. So besuchte ich unlängst eine exzellente Aufführung Ihrer *Orgelsinfonie*, die mit viel Beifall gefeiert wurde.

*Saint-Saëns*: (wieder gefasster) Cher ami, das ist sehr freundlich von Ihnen; Sie versuchen mir beizustehen. Doch mein Kummer bleibt... Wechseln wir doch bitte das Thema!

\*\*\* Maître, wären Sie freundlicherweise bereit, unseren Lesern, die ja vor allen Dingen musikpädagogisch arbeiten, Empfehlungen bzw. Hinweise auf Ihr Schaffen zu geben?

*Saint-Saëns*: Da ich mich in Ihrer Disziplin nicht so ganz heimisch fühle, werde ich vorsichtig sein müssen. Ich habe einst in einem Aufsatz anhand eines Beispiels aus der *Pastorale* von Beethoven deutlich zu machen versucht, dass es in der Rezeption von Musik neben dem „physischen Genuss“ und aller Vernunft das „Etwas“ gibt, das uns das Herz öffnet, das unsere Seele erhebt. Einige Sätze hießen – wenn ich mich recht entsinne – ungefähr so: „Also gibt es in der Kunst der Töne ein Etwas, das das Ohr wie ein Portal passiert, die Vernunft wie einen Vorraum und noch weiter führt. Jede Musik, die dieses Etwas entbehrt, ist verachtenswert.“ (*Saint-Saëns* 1978, S. 50) Bei aller Theorie, der Schulung des Gehörs, allem Musizieren sollte es Ihrem Fach gerade auch um dieses „Etwas“ gehen, um das eigentliche Mysterium der Musik. Wie dieser Hinweis – nennen wir ihn eine Blume – nun in Ihrem musikpädagogischen Garten blühen und gedeihen kann (dabei lächelt er weise), überlasse ich aber lieber Ihnen. Denn bezüglich meiner Werke muss ich nach aller Aufregung sagen, dass es mich eigentlich doch sehr freut, wenn – wie Sie erzählten – sogar Kinder meinen *Karneval der Tiere* gern hören. Allerdings habe ich seinerzeit an Kinder überhaupt nicht gedacht. Merkwürdig, wie

die Zeiten sich ändern! – Nun ein paar pädagogisch verwertbare Hinweise auf mein Schaffen. Es ist Ihnen vielleicht bekannt, dass ich zeitlebens unter Fernweh litt. Das Reisen entwickelte sich zu einer meiner großen Passionen: fremde Länder, Menschen, Kulturen, Sitten, Gebräuche – das fand ich immer aufregend, anregend, ja wunderbar! Dabei war mir eine Entlohnung für die Beschwerlichkeiten des Reisens immer sicher, denn die mannigfaltigen Eindrücke haben mich zu vielen Kompositionen inspiriert. Versuchen Sie doch einmal, diese ‚Reise-Musik‘ pädagogisch zu durchstöbern! Da wird sich sicherlich das eine oder das andere finden lassen, was auf das Interesse Ihrer Schüler stoßen wird. Aber bitte vergessen Sie gerade bei dieser Musik nicht: Je suis un compositeur français et ne pas un ethnologue!

\*\*\* Monsieur Saint-Saëns, herzlichen Dank für die Hinweise und für das aufschlussreiche Gespräch. Für Ihre nächste Reise wünschen wir Ihnen alles Gute...

## Verwandlung. Gedanken zum „*Carnaval des Animaux*“

Wir kennen Kompositionen aus der sogenannten E-Musik, die das Attribut „Schlager“ zugeordnet bekommen könnten. Man denke an Mozarts *Kleine Nachtmusik*, an Mendelssohns *Hochzeitsmarsch* oder an Ravel's *Bolero*. Auch der *Karneval der Tiere* ließe sich in solch einer Hitliste sehr weit oben platzieren. Die Erfolgsstory begann zunächst nur mit dem *Schwan*, jenem Stück für Violoncello und Klavier, das 1887 bei Durand erschien und das, durch die Tänzerin Anna Pavlova um 1900 zum *Sterbenden Schwan* mutiert, enorme Berühmtheit erlangte<sup>1</sup>. Die Popularität dieser Miniatur führte zu einer Flut von Bearbeitungen, die in der Folgezeit durch die Salons und Wohnzimmer schwappte (vgl. Ratner 2002, S. 189). Auch die Virtuosen lockten den Schwan gleichsam auf das Konzertpodium, wie Aufnahmen von Leopold Godowsky, Sergej Rachmaninoff, Jascha Heifetz oder Gregor Piatigorsky – um nur diese zu nennen – belegen.

---

1 Siehe Filmdokument *The dying swan* von 1907 unter [www.youtube.com](http://www.youtube.com), zuletzt überprüft am 5.9.2007.

Der derzeitige Tonträgermarkt bietet den *Karneval der Tiere* in rekordverdächtigen 70 verschiedenen Aufnahmen an, wobei die Erweiterung der Musik zum Melodram – Sir Peter Ustinovs humoristische Texte sind inzwischen Legende – in dieser Zählung berücksichtigt wurde. Beim Vergleich von Interneteintragen lässt sich das Spiel der Superlative fortsetzen: Mozarts *Nachtmusik* = 850 Tausend Eintragungen; Ravels *Bolero* = 850 Tausend Eintragungen; *Karneval der Tiere* = 1,2 Millionen Eintragungen. Die Popularität dieser Musik scheint unschlagbar und ohne Zweifel hat zu diesem Erfolg die Musikpädagogik als gewichtiger Multiplikator ihren Beitrag geleistet, denn ein musikpädagogischer ‚Speiseplan‘ im Schulbuch, Hörbuch oder Kinderkonzert ohne die *Zoologische Fantasie* scheint schlechterdings nicht vorstellbar. Vereint der Zyklus doch Merkmale, die – zumal hinsichtlich einer kindorientierten Musikdidaktik – in der Musikgeschichte äußerst selten anzutreffen sind:

- imitatorische und deskriptive Tierdarstellung
- leichte Fassbarkeit der Musik
- Sparsamkeit der instrumentalen bzw. musikalischen Mittel
- Dauer der Stücke (zwischen 30 Sekunden und 3 Minuten)

Des Weiteren gibt es in der sogenannten E-Musik wenige Beispiele dafür, dass Kategorien wie Humor, Satire, Komik vor dem Hintergrund der eben aufgeführten Charakteristika derart geistvoll und liebenswürdig zusammengeführt werden. Gerade dieses Konglomerat an Charakteristika scheint jedoch die generationsübergreifende Beliebtheit dieses ‚Zyklus‘ zu garantieren: Ein Kindergartenkind bewegt sich zu den Elefantenklängen Saint-Saëns‘ ebenso vergnügt, wie ein Sechstklässler, der lustvoll das *Aquarium* auf OH-Folie visualisiert; während ein Student emsig die Zitattechnik und deren Semantik analysiert, erliegt ein älteres Publikum im Konzert den visuellen Reizen des dahingleitenden Schwans.

Ein Blick in die gängigen Schulbücher der vergangenen Jahrzehnte lässt nun erkennen, dass ungefähr zu Beginn der 1970iger Jahre im Zuge kräftiger innovativer Impulse musikdidaktischer Konzeptionen der *Karneval* für die Musikpädagogik entdeckt wurde und in Folge zu einem regelrechten Modestück avancierte. Haftet doch dieser charmanten

französischen Musik nicht jener pejorative Beigeschmack einer musikpädagogischen Musik an, die ihren Sinn nur außerhalb ihrer selbst sucht.

Als ein Höhepunkt der didaktisch-methodischen Auseinandersetzung mit Saint-Saëns' *Karneval* ist das Schulbuch „Resonanzen“ anzuführen (vgl. Resonanzen 1975, S. 233-266), denn hier wird der gesamte Zyklus über 34 (!) Seiten thematisiert. Insgesamt werden 58 Arbeitsaufgaben gestellt, die intensiv die Rezeption und Reflexion bemühen, kaum aber Umgangsweisen der Reproduktion, Produktion oder gar Transposition (z.B. Bewegungsaspekte, Visualisierung) in das Musiklernen einbinden. Eine derartige Bevorzugung kognitiven Lernens lässt sich auf dem Hintergrund der damaligen Zeit gewiss erklären und so werden die didaktisch-methodischen Möglichkeiten dieser Musik erst in den Folgejahren ausgeschöpft. Besonders der sich ab Mitte der 80er Jahre langsam entwickelnde Markt für Musikbücher der Primarstufe nahm den Zyklus fest ins Programm. So findet z.B. im Schulbuch *Kolibri* in überzeugender Weise ein kindgerechtes Lernen mit allen Sinnen anhand der Tierstücke statt (Kolibri 1995, S. 70f.).

Des Weiteren gilt es, zwei Publikationen bzw. Themenhefte hervorzuheben, die sich ausschließlich mit dem *Karneval* unterrichtspraktisch befassen. Zunächst sei Björn Tischlers Band „einfach tierisch“ (Tischler 1998) genannt, der mit klangsinnlichen Mitspielpartituren, Bewegungsspielen, Musikmalen und Schattentheater ein methodisch virtuoses Tableau ausbreitet, das in der Grundschule und Förderschule inzwischen große Resonanz gefunden hat. In ähnlicher Weise finden wir im Band von Frigga Schnelle und Hildegard Junker (Schnelle/Junker 1999) eine Fülle von Unterrichtsideen, die alle musikalischen Umgangsweisen einfallsreich und schülerorientiert berücksichtigen.

Fazit: Der außergewöhnliche Erfolg dieser Musik ist evident. Unverständlich bleibt, warum das ‚übrige‘ Schaffen des berühmten Schöpfers des *Karneval* in der Musikpädagogik fast unbekannt ist. Eigentlich müsste das Œuvre gerade dieses Franzosen doch neugierig machen? Hat der Franzose noch andere Musik zu bieten, die für die Musikpädagogik von Interesse wäre? Man findet zwar Materialien zum *Danse Macabre* (Mahler 1992, S. 187-203) aber dann endet die Recherche recht schnell. So gesehen sind die Hinweise Saint-Saëns' aus dem Interview von besonderem Wert. Denn im Unterricht gelingt es nach meiner Erfahrung meist dann das Interesse der SchülerInnen zu wecken, wenn Musik bzw.

musikalische Phänomene in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, in diesem Fall quasi mit dem Leben – und dem Leben der SchülerInnen – vernetzt werden. Dergestalt kann der Unterrichtsfunke wesentlich leichter überspringen und die Zuwendungsbereitschaft muss nicht erkämpft werden.

## Ein Komponist auf Reisen

Schülerinnen und Schüler werden schnell feststellen, dass sich die Reise-lust oder besser das Reisefieber Saint-Saëns' als etwas Absonderliches darstellt: Der Vertreter bzw. Verteidiger einer *ars gallica* hält sich mit zunehmendem Alter mit Vorliebe im Ausland auf und hat über Jahre keinen festen Wohnsitz in Frankreich. Stegemann konstatiert:

„Die Unrast, die Saint-Saëns bis an sein Lebensende von Ort zu Ort treibt, zeigt ansatzweise fast die Merkmale einer Zwangsneurose.“ (Stegemann 1988, S. 54)

Ein längerer, geheimgehaltener Aufenthalt auf den Kanarischen Inseln – unter dem Pseudonym Charles Sannois – führt sogar dazu, ihn in Paris für verschollen zu erklären (vgl. Stegemann 1988, S. 51).

Eine von SchülerInnen zu bearbeitende Weltkarte würde nun folgende Reiseziele zu markieren haben: Kanarische Inseln, Algerien, Ägypten, Indien, Ceylon, Indochina, Metropolen der USA und Südamerikas (vgl. Servièr 1923, S. 51). Ausgedehnte Reisen und Tournées führten ihn zudem nach Skandinavien, Russland, Deutschland, Österreich, England und auf die Iberische Halbinsel. Im Maghreb hält sich Saint-Saëns mit Vorliebe auf, Algerien wird ihm zur zweiten Heimat; hier stirbt der Komponist im Jahre 1921.

Im Unterricht könnte eine Liste von Kompositionen zusammengestellt werden, die im Kontext zu Saint-Saëns' Reisen stehen:

- *Nuit persane* op. 26a (Soli, Chor, Orchester)
- *Suite algérienne* op. 60 (Orchester)
- *Une Nuit à Lisbonne* op. 63 (Orchester)
- *Jota Aragones* op. 64 (Orchester)
- *Valse Canariote* op. 88 (Klavier)
- *Africa* op. 89 (Klavier und Orchester)
- *Caprice arabe* op. 96 (2 Klaviere)
- *Le lever du soleil au bord du Nil* op. 98 (Lied)
- *Souvenir d'Ismailia* op. 100 (Klavier)
- *L'Égyptien* Klavierkonzert op. 103, 2.Satz
- *Caprice andalous* op. 122 (Violine und Orchester)
- *Sur les bord du Nil* op. 125 (Militärband)
- *Vision congolaise* 2. Satz aus *Triptyke* op. 136 (Violine und Klavier)

An drei Beispielen sollen die geografischen Bezüge und ihr Potential für den Unterricht erläutert werden.

### Klavierkonzert Nr. 5 „L'Égyptien“, 2. Satz<sup>2</sup>

Das fünfte Klavierkonzert entstand im Jahre 1896 während einer Reise durch Ägypten und trägt den Zusatz „Das Ägyptische“. Saint-Saëns selbst gibt zum 2. Satz Hinweise, die im Unterricht wertvolle Dienste leisten können:

„Der zweite Satz ist eine Art Orientreise, die in der Episode in Fis sogar bis zum Fernen Osten vordringt. Die Passage in G ist ein nubisches Liebeslied, das ich von Schiffern auf dem Nil singen gehört habe, als ich auf einer Dahabieh den Strom hinuntersegelte.“ (zitiert nach Stegemann 1984, S. 34)

Tatsächlich fällt bei ersten Höranalysen die rhapsodische Form dieser „Orientreise“ auf, in der die Reihung von Abschnitten (die Partitur beendet jede ‚Reise‘ mit einem Doppelstrich) mit den Reiseerlebnissen zu korrelieren scheint. Fast könnte man hier von einer Art Filmsequenz sprechen, denn die Teile evozieren in impressionistischer Manier Bilder vor dem Auge des Hörers. Diese Besonderheit sollte man sich bei methodischen Überlegungen für den Unterricht zu Nutze machen.

---

<sup>2</sup> Edition Durand

Es bietet sich an, die Form bzw. die ‚Reisestationen‘ des Satzes in den Mittelpunkt von Höraufgaben zu stellen, um diese sodann abhängig von der Lerngruppe und den Intentionen weiter zu bearbeiten. Hier läge eine Visualisierung der Satzgliederung in Form von bildnerischen oder graphischen Darstellungen ebenso auf der Hand wie die Erstellung eines fiktiven Reisetagebuchs des Franzosen, das der narrativen Anlage dieser Musik Rechnung tragen würde.

Des Weiteren wird der Hinweis des Komponisten bezüglich des „nubischen Liebesliedes“ aufzugreifen sein, der nicht nur zur vokalen oder instrumentalen Reproduktion auffordert, sondern generell die Frage nach der ‚couleur locale‘ aufwirft.

Die fernöstliche Evokation der dritten Reisestation, die das pentatonische Schwarze-Tasten-Spiel der Ravel’schen *Laideronette* vorwegnimmt, basiert auf rhythmischen und klanglichen Anspielungen (z.B. der Gong als interpunktierendes Instrument) an das Gamelan, was Alfred Cortot zu folgender Einschätzung brachte: „...une évocation systématique des modes et des rythmes orientaux.“ (Cortot 1948, S. 88).

Abschließend sei auf eine Passage des Satzes hingewiesen (siehe Notenbeispiel unten), die das klangliche Raffinement Saint-Saëns’ exemplarisch vorführt und die im Unterricht zu bildnerischen Farbexperimenten anregen könnte: In einer Kadenz des Klaviers (11 Takte vor Z. 29) suggerieren Akkordrückungen im hohen Diskant (im ungewöhnlichen 2-Oktav-Abstand) ein bizarr-grelles Licht.

The image shows a musical score for a passage. The top staff is for Timpani (Timb.), marked *pp* and *Gr*. The middle staff is for Piano, marked *ad lib. capricciosamente*, *mf*, *cresc.*, *f*, and *dim.*. The bottom two staves are for other instruments, likely strings, with various markings and dynamics. The score is in a complex rhythmic and melodic structure, featuring a 2-octave interval in the piano part.

## La Princesse Jaune<sup>3</sup>

Ob erst eine europäische „Kulturkrise um 1900“ (Bien 2004, S. 16) den Reiz des Fernen Ostens ins Spiel brachte, muss bezweifelt werden, denn schon in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts übte der Ferne Osten – besonders in Form des *japonisme* – auf die Bildende Kunst, Literatur und Musik in Frankreich eine besondere Faszination aus. Vor diesem Hintergrund sollte *Die gelbe Prinzessin* gesehen werden, Saint-Saëns' erste von insgesamt 13 Opern, mit der er sich in das scheinbare Paradies des Fernen Ostens hinausträumt. Diese Oper basiert insofern nicht auf einer tatsächlichen Reise, sondern könnte als eine Reise des Geistes bezeichnet werden. Das einaktige Zwei-Personen-Stück mit Chor handelt von Liebe, Leidenschaft, Drogen (!) und der Sehnsucht nach fernöstlichen Welten. Die Oper ist eine einzige Hommage an den *japonisme* jener Zeit und dennoch stieß sie bei ihrer Pariser Uraufführung 1872 auf Ablehnung. War es der „Mangel an Melodie“ einer „unverständlichen Zukunftsmusik“ (Stegemann 1988, S. 35) oder war es der überzogene Einsatz einer ‚couleur locale‘, die das Publikum verstörte?

Für den Musikunterricht von der Primar- bis zur Sekundarstufe II ist diese unbekannte Kurzoper (Dauer: etwa 1 Stunde) schon allein deshalb von Interesse, weil die Musik geradezu als ein Lehrstück für den Umgang mit „exotischen“ Skalen bezeichnet werden kann. Verschiedenartigste pentatonische und auch hexatonische Passagen und Figuren prägen im Zusammenklang mit instrumentalen Allusionen eine fremdländische Atmosphäre, die ihren Eindruck auf Kinder und Jugendliche meiner Erfahrung nach nicht verfehlt. Die Musik fordert zu vielfältigen Schüleraktivitäten auf, die einerseits in der Reproduktion (z.B. Mitspielpartituren) und andererseits im eigenen Musik-Erfinden im Rahmen der Pentatonik zu finden sind. Als ein musikpädagogisches Geschenk Saint-Saëns' könnte das folgende Chorstück bezeichnet werden: In der 5. Szene singen Frauenstimmen (Anweisung in der Partitur: *dans la coulisse*) eine rein pentatonisch gestaltete Melodie, die ausschließlich mit Glockenspiel, Celesta und Gong (ostinat nur gis und e) begleitet wird und die – zumindest dem damaligen Publikum – ein Höchstmaß

---

3 Edition Durand; Hörbeispiel CD mit dem Swiss Italian Orchestra unter F. Travis auf Chandos 9837:

an orientalischer Authentizität vorgegaukelt zu haben scheint. Eine entwaffnende Komik haftet der Szenerie an, da der Text sich in einem Fantasie-Japanisch ergeht. Die Erarbeitung oder selbst gestaltete Erweiterung dieses Chores (summend, singend, instrumental) kann in der Schule mit relativ geringem Aufwand gelingen, zumal die Begleitung (percussiv oder mit Tonhöhen) den Lerngruppen entsprechend leicht modifiziert werden kann. Selbstgefertigte Bühnenbilder (auch über PowerPoint möglich), Schattenspiele und Präsentationen im Voll-playback können die Erarbeitung ergänzen.

Zudem bietet diese Oper genügend Diskussionsstoff, um vor dem Hintergrund der Japan-Mode über Handlung und Musik nachzudenken. Trotz der Anmerkung des Komponisten im Interview würde eine Gegenüberstellung dieser Musik mit authentischer Musik Japans den ästhetischen Ansatz des Komponisten markant herausstellen.

#### Suite Algérienne<sup>4</sup>

Ruft man sich die Geschichte der französischen Kolonialpolitik in Erinnerung, so spielt der Maghreb – hier vor allem Algerien – eine besondere Rolle. Seit 1830 stand das nordafrikanische Land im Fadenkreuz Pariser Interessen und gelangte ab 1870 vollständig unter die Kontrolle Frankreichs, d.h. es wurde politisch, wirtschaftlich und militärisch angegliedert. Die Bildungs- und Amtssprache war französisch, die Militärpräsenz war aufgrund ständiger Unruhen erheblich. So gesehen erscheinen die ab 1873 stattfindenden häufigen und ausgedehnten Besuche Saint-Saëns' im kolonialisierten – besser besetzten – Algerien aus heutiger Sicht in einem Zwielicht. Vor dem Hintergrund seiner Briefe und Schriften kann jedoch dem Weltreisenden Saint-Saëns keinesfalls Respekt und Achtung vor fremden Ländern und Kulturen abgesprochen werden, dennoch sollten aber ebenso wenig chauvinistische Tendenzen im Leben des Franzosen übersehen werden. Wie ließe sich nun die *Suite Algérienne* ästhetisch einordnen? Handelt es sich um die harmlos-naive Schilderung einer Orientreise? Oder ist sie als ein klingendes Bekenntnis zur *Grande Nation* zu verstehen? Oder erleben wir gar einen

---

4 Edition Durand; Hörbeispiel CD mit dem Swiss Italian Orchestra unter F. Travis auf Chandos 9837

Ausdruck kolonialer Überheblichkeit, wenn der Komponist seine *Suite* ausgerechnet mit einem *Marche Militaire Française* beschließt? Fragen, die es im Unterricht zu bearbeiten gilt.

Doch zunächst offenbart sich die viersätzigige *Suite* aus dem Jahre 1880 ganz im Sinne seines Freundes Franz Liszt bzw. der Neudeutschen Schule als ein Stück veritabler Programm-Musik. Die Sätze werden nicht nur mit Überschriften versehen, sondern erhalten Erläuterungen quasi zur *Suite der Reisestationen*:

1. *Prélude: En vue d'Alger* - Im Anblick auf Algier  
*Du pont du navire, encore secoué par une longue houle, on découvre le panorama de la ville d'Alger. On perçoit des bruits variés qui se mélangent, et au milieu desquels on distingue le cri «Ali Allah! Mohammed rassoul Allah!» Dans un dernier balancement, le navire s'est ancré au port.*<sup>5</sup>
2. *Rhapsodie Mauresque* - Maurische Rhapsodie  
*Dans un des nombreux cafés maures de la vieille ville, les Arabes se livrent à leurs danses coutumières, tour à tour lascives ou effrénées, aux sons des flûtes, des rebabs et des tambourins.*<sup>6</sup>
3. *Rêverie du soir (à Blidah)* - Träumerei am Abend (in Blidah)  
*Sous les palmiers de l'oasis, dans la nuit parfumée, on entend au loin un chant amoureux et le refrain caressant d'une flûte.*<sup>7</sup>
4. *Marche Militaire Française* – Französischer Militärmarsch  
*De retour à Alger. Dans le pittoresque des bazars et des cafés maures, voici que s'entend le pas redoublé d'un régiment français, dont les accents guerriers contrastent avec les rythmes bizarres et les mélodies langoureuses de l'Oient.*<sup>8</sup>

---

5 Während das Schiff noch von einer starken Dünung durchrüttelt wird, sichtet man von der Schiffsbrücke das Panorama der Stadt Algier. Unterschiedliche, sich mischende Geräusche werden vernehmbar, aus denen sich der Ruf „Ali Allah! Mohammed rassoul Allah“ heraushebt. Schaukelnd geht das Schiff im Hafen vor Anker.

6 In einem der vielen maurischen Cafés der Altstadt geben sich die Araber den einheimischen Tänzen hin, abwechselnd wollüstig oder wild, im Klang der Flöten, der Rebab und der Tambourine.

7 Unter den Palmen der Oase, in duftender Nacht, vernimmt man aus der Ferne ein Liebeslied, dessen Refrain eine Flöte umgarnet.

8 Zurück in Algier. Dort im Malerischen der Bazare und der maurischen Cafés ist aus der Ferne der Geschwindmarsch eines französischen Regiments zu hören, dessen kriegerischer Klang im Kontrast zu den eigentümlichen Rhythmen und sehnsüchtigen Melodien des Orients steht. [Übersetzungen vom Verfasser]

Dem Leser wird nach den einleitenden Anmerkungen aufgefallen sein, dass dieses Werk interdisziplinäres Arbeiten im Schulunterricht gleichsam herausfordert. Hier liegt die Chance, die Fächer Musik, Geschichte, Geographie und Französisch zusammenzubringen. Im Musikunterricht wird man sich u. a. mit der deskriptiven Stimmungsmalerei auseinander zu setzen haben, um über eine Ästhetik der Symbiose von Exotismus und Programm-Musik nachzudenken. Mit Interesse versuchen Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge von Programm und Musik aufzuspüren: Wie erleben wir musikalisch die maritime Ankunft? Wie kann die allmähliche Sichtung des Panoramas der algerischen Hafenstadt musikalisch dargestellt werden? Wie gelingt es Saint-Saëns, in der bilderreichen, fast filmischen *Maurischen Rhapsodie* die beschriebene orientalische Atmosphäre der Tänze mit Rebab, Flöte und Perkussion einzufangen? Wie klingt authentische algerische Musik und was konnte/wollte Saint-Saëns transformieren? Können wir in der duftenden Orientnacht in der Oase aus der Ferne den verliebten Gesang und die umschmeichelnde Flöte wahrnehmen? Wie stellt sich die französische Kolonialmacht in Form des Marsches dar?

Fragen, aus denen man im Unterricht ein Fest der Synästhesien veranstalten könnte und die in jedem Fall Umgangsweisen der Transposition erfordern, um dem narrativen Zug und der Bildhaftigkeit der Musik Rechnung zu tragen.

Besondere Aufmerksamkeit verlangt indessen der letzte Satz. Warum beschließt der Komponist die *Suite* mit einem französischen Militärmarsch? Bereits nach ersten Hörproben stellen SchülerInnen fest, dass nach dieser Musik (Marschversuche der SchülerInnen sind zwingend!) kein Soldat wird marschieren können. Neben der Tempoangabe erstaunt der musikalische Gestus, denn die Vortragsbezeichnung lautet *Allegro giocoso*. Also ein scherzhafter Marsch? Tatsächlich scheint sich hier eine Verbindung zur Ironie und Doppeldeutigkeit des *Karneval*-Komponisten anzudeuten. Wir erleben in dem Marsch – der keiner ist – klischeehaft den instrumentierten Pomp des Militärischen, doch muten manche Passagen hingegen operettenhaft à la Offenbach an. Wollte Saint-Saëns hier eine Persiflage auf die Grande Nation in schlimmster Kolonialzeit auflegen? Als Kritik am Bestehenden? Eigentlich undenkbar in jener Zeit, doch nach den einfühlsamen Schilderungen des

Fremdartigen in den Sätzen 1 bis 3 und vor dem Hintergrund des unkonventionellen Denkens des Komponisten kann diese Einschätzung nicht abwegig sein.

## Zum Schluss

Hat die vorgestellte Musik den Beweis erbracht, dass Saint-Saëns für uns Musikpädagogen vielleicht doch mehr zu bieten hat als nur den *Carnaval des Animaux*? Gewiss, es geht in dieser Musik nicht um Tiere, nicht um kurzweilige Miniaturen, aber es geht um Musik, in der sich ebenfalls der zutiefst französische Charakter des Komponisten, jenes Spiel von Hedonismus und Kalkül, von Vorder- und Hintergründigkeit, von Seriosität und Humor vielfältig spiegelt. Die Verbindung von Reisen und Musik, zudem die skurrile Gestalt des Komponisten und nicht zuletzt die interdisziplinären Chancen lassen didaktisch-methodische Potentiale erkennen, die das Interesse von SchülerInnen zu wecken durchaus im Stande sind. So gesehen müssen wir Saint-Saëns am Ende dankbar sein bezüglich seiner Hinweise. Oder hat der ironisch-verschmitzte Franzose, dem schon zu Lebzeiten die Adaptionsfreudigkeit eines Chamäleons (Parker 1917, S. 141) nachgesagt wurde, sein Reisefieber uns als Metapher mit auf den Weg gegeben? War die Reise lust, das plötzliche Abtauchen, also jene innere Unruhe, gar keine Marotte, sondern eine fortgesetzte Suche nach dem Ich? Die SchülerInnen sollten Monsieur Saint-Saëns bei nächstbestener Gelegenheit danach befragen, nicht wahr?

## Literatur

- Bien, Fabian (2004): Reiz des Fernen Ostens. Pentatonik in der Kunstmusik: Ravels „Laideronnette, Imperatrice des Pagodes“ und Debussys „Pagodes“ im Unterricht. In: Musik und Unterricht, Heft 74, S. 16-27.
- Busoni, Ferruccio (1948): Erinnerungen an Saint-Saëns. In: Busoni, Ferruccio: Wesen und Einheit der Musik. Berlin 1956, S. 203-207.
- Cortot, Alfred: La Musique Française de piano, Bd. II. Paris.

- Fauré, Gabriel (1994): Camille Saint-Saëns [1922]. In: Nectoux, Jean-Michel (Hrsg.): Correspondance - Camille Saint-Saëns / Gabriel Fauré. Paris, S. 142-144.
- Küntzel, Bettina / Lugert, Wulf-Dieter (Hrsg.) (1995): Kolibri. Musikbuch für die Grundschule. Hannover.
- Mahlert, Ulrich (1992): Camille Saint-Saëns: Danse macabre op. 40. In: Goebel, Albrecht (Hrsg.): Programmmusik. Mainz, S. 187-203.
- Neuhäuser, Meinolf (Hrsg.) (1975): Resonanzen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Sek. I, Band 1. Frankfurt/Main.
- Parker, Douglas Charles (1917): Exoticism in music in retrospect. In: The Musical Quarterly, No. 3. New York, S. 134-161.
- Ratner, Sabina Teller (2002): Camille Saint-Saëns 1835-1921. A Thematic Catalogue of His Complete Works, Bd.1. Oxford.
- Rolland, Romain (1978): Camille Saint-Saëns. In: Reiner Zimmermann (Hrsg.): Charles-Camille Saint-Saëns: Musikalische Reminiszenzen. Leipzig, S. 33-43.
- Saint-Saëns, Camille (1978): Kindheitserinnerungen. In: Reiner Zimmermann (Hrsg.): Charles-Camille Saint-Saëns: Musikalische Reminiszenzen. Leipzig, S. 64-72.
- Ders. (1978): Harmonie und Melodie. In: Reiner Zimmermann (Hrsg.): Charles-Camille Saint-Saëns: Musikalische Reminiszenzen. Leipzig, S. 45-63.
- Schnelle, Frigga / Junker, Hildegard (1999): Karneval der Tiere - Materialien für den Musikunterricht in Klasse eins bis sechs nach den musikalischen Miniaturen von Camille Saint-Saëns. Altenmedingen.
- Servière, Georges (1923): Saint-Saëns. Paris.
- Stegemann, Michael (1988): Camille Saint-Saëns. Reinbek.
- Stegemann, Michael (1984): Camille Saint-Saëns und das französische Solokonzert von 1850-1920. Mainz.
- Tischler, Björn (1998): einfach tierisch. Musikalische Spielideen zu „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns. Boppard.
- Wagner, Richard (1963): Mein Leben. München.

Peter Becker

## Zwischen Haben und Sein

### Mit Erich Fromm im Labyrinth der Musikpädagogik

*Ich habe alles, was ich bin, aber  
ich bin nicht alles, was ich habe.*

*Karl Philipp Moritz*

„Habent sua fata libelli!“ Das gilt insbesondere für jene Bücher, die quer stehen zu ihrer Zeit. *Haben oder Sein*, Erich Fromms wichtigstes Alterswerk, ist eines von ihnen: Beunruhigend seine Diagnose, verstörend seine Therapie, visionär sein Zielhorizont und – nicht zuletzt – schwer zu verorten sein Autor, in dessen Selbstdefinition der „atheistische Mystiker“, der Sozialist ganz eigenen Zuschnitts und der unorthodoxe Freudianer eine unauflösliche Melange bilden. In den vom curricularen Furor beflügelten siebziger Jahren musste zudem der Referenzrahmen Fromms befremden: die drei dem Werk vorangestellten Motti von Lao-tse, Meister Eckhart und Karl Marx (Fromm 2007, S. 5) nicht anders als der Rekurs auf ein Haiku des japanischen Dichters Bashō, ein Naturgedicht von Alfred Tennyson und Goethes lyrisches Kleinod „Gefunden“ (Fromm 2007, S. 28ff.). Fromm schöpft aus solchen Quellen der großen Tradition, um die Dringlichkeit einer Neuvermessung des Verhältnisses von Haben und Sein in der Gegenwart plausibel zu machen. Damit erscheint die vielbeschworene Rede vom Paradigmenwechsel, den man seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts in den Wissenschaften und Künsten, in Philosophie, Pädagogik und Politik wahrzunehmen meint, in neuer Beleuchtung. Für Fromm ist nämlich die Existenz des Einzelnen wie die der Menschheit insgesamt eingebunden in ein großes Ganzes, in dem sich über einem tragenden, ruhenden, der Zeit enthobenen Grund die zeitbedingten Veränderungen in allen Bereichen des menschlichen Daseins vollziehen. Um in einem Bild zu sprechen: Wie das ständige Gleiten und Fließen, das Kommen und Gehen der übereinandergeschichteten Wolkenformationen eines herbstlichen Himmels, so vollziehen sich auch die Veränderungen im menschlichen

Bereich, wenn sie an der Zeit sind. Da gibt es tief unten die schnellen Flitzer, die sich bald wieder auflösen, um auf Nimmerwiedersehen zu verschwinden; darüber dann die gewichtigeren Wolkenberge, die, sich langsam zu immer neuen Formen wandelnd, in stetem Fluss dahingleiten, und schließlich, alles überwölbend, ein ruhig-blauer Grund. Dieser ruhende, tragende Grund, vor dem aller Wandel sich abspielen muss, wenn das menschliche Dasein gelingen soll, ist für Erich Fromm die geglückte Balance zwischen Haben und Sein.

*Wo hört denn das Haben auf?  
Wo nimmt das Seyn seinen Anfang?*

*Karl Philipp Moritz*

Damit sind zwei Existenzweisen benannt, die in philosophischen Sätzen wie in sprichwörtlichen Wendungen, in literarischer Reflexion wie in der lebensprallen Sprache des Märchens seit je zu unserem geistigen Haushalt gehören. So lesen wir bei Karl Philipp Moritz: „Wo hört denn das *Haben* auf? Wo nimmt das *Seyn* seinen Anfang? [...] ich habe alles, was ich bin; aber ich bin nicht alles, was ich habe...“ (Moritz 2001, S. 257). Und an anderer Stelle: „Das Haben verliert sich unmerklich ins Seyn. Das Seyn ist der Stift in dem Wirbel. Ohne Mittelpunkt ist kein Cirkel, ohne Seyn ist kein Haben“ (S. 158). Ernst Bloch stellt seinen vermischten Notate *Spuren* von 1929 dieses Motto voran: „Wie nun? Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst“ (Bloch 1969, S. 1). Gabriel Marcel entwirft in seinem Buch *Être et Avoir* von 1934 den Denkweg seines christlichen Existentialismus, und Balthasar Staehelin liefert 1969 unter der Chiffre *Haben und Sein* einen gewichtigen Beitrag zur Erörterung des Materialismus in der modernen Wissenschaft und zur Wirklichkeitsanalyse. In Adalbert von Chamisso's bekanntester Erzählung verliert *Peter Schlemihl* mit seinem Schatten zugleich auch seine Identität: Aus Nicht-Haben folgert Nicht-Sein. In Novalis, Romanfragment *Die Lehrlinge zu Sais* wird einem Jüngling die Erfahrung zuteil, dass das volle Erfassen der Natur, sofern der Mensch sie durch das Me-



Saul Steinberg: Titelbild des *New Yorker* aus dem Jahr 1971.

dium des Gemüts u n d das Begreifen ihrer Funktion „hat“, in die Erfahrung des eigenen Seins mündet: „Einem gelang es – er hob den Schleier der Göttin zu Sais – Aber was sah er? Er sah – Wunder des Wunders – sich selbst.“ (Novalis 1963, S. 34). Einen anderen Aspekt wiederum beleuchtet die in vielen Varianten überlieferte Geschichte von der kleinen Kerze, die nicht brennen wollte, um sich nicht zu verzehren, bis ihr plötzlich ein Licht aufging: Man i s t das, was man von sich verschenkt. Nicht-mehr-Haben verbürgt hier das wahre Sein.

In seinem Märchen *Von den Fischer un syne Fru* hat Philipp Otto Runge ein eindrucksvolles Exempel dafür statuiert, dass Haben und Sein nicht ungestraft zusammenzuwingen sind. Die Gier der Fischersfrau hat etwas vom Wesen jener „schlechten Unendlichkeit“, von der Hegel spricht: Die Spirale ihrer Wünsche dreht ab ins Hypertrophe und treibt die Maßlose schließlich zurück in ihren Pot de Chambre. Ernest Hemingway – als wollte er die Ehre der Fischer wiederherstellen – beschwört in seiner Erzählung *Der alte Mann und das Meer* die moralische Unbesiegbarkeit und die persönliche Würde des Fischers, der zwar den Haien im Kampf um seinen großen Fang unterliegt, am Ende also nichts mehr „hat“, dessen Sein aber gerade im dramatischen Verlust seiner Habe erst zur Vollendung kommt: Erschöpft schläft er ein „und träumt(e) von dem Löwen“ (Hemingway 1959, S. 144). Der Löwe – das ist er selbst. Dass der große Illustrator Saul Steinberg ein von ihm gestaltetes Titelblatt des *New Yorker* im Jahr 1971 *I DO, I HAVE, I AM* nannte, lässt eine Spur des Beziehungszaubers zwischen Haben und Sein auch im Bildnerischen erkennen: Das Fundament *I AM* besteht aus erdigen, in die Tiefe reichenden Stützen; eine labile Lattenkonstruktion symbolisiert das *I HAVE*, und *I DO* leuchtet am Himmel in Regenbogenfarben.

*Das Haben verliert sich unmerklich ins Seyn.*

*Das Seyn ist der Stift in dem Wirbel.*

*Karl Philipp Moritz*

Alle diese Facetten des Verhältnisses von Haben und Sein finden sich auch in Fromms Schriften, deren letzte die Hauptthesen der früheren prägnant resümiert und mit der Titelgebung *Haben oder Sein* zur provozierenden Alternative zuspitzt. Damit war die sich bald abzeichnende Polarisierung in der Rezeption des Buches schon vorprogrammiert. In den Alternativ- und Friedensbewegungen Amerikas und Westeuropas genoss es Kultstatus, sein Autor wurde als linker Gewissens-Mahner, als Visionär und Prophet eines Zeitalters der aufkeimenden ethischen Religiosität gefeiert, die dem selbstsüchtigen Materialismus wie dem Nützlichkeits- und Konsumdenken opponieren würde. Dem akademischen

Betrieb indessen erschien der von Fromm propagierte „radikale Humanismus“ mit der wachsenden Popularität seiner Schriften zunehmend suspekt. Wie sich aus seiner deprimierenden Gesellschaftsdiagnose und seinem utopisch-visionären, für viele aber schlichtweg naiven Traum vom „neuen Menschen“ ein Handlungskonzept formulieren lassen sollte, blieb den auf wissenschaftliche Dignität eingeschworenen Zeitgenossen ebenso ein Rätsel wie den im Input-Output-Denken befangenen Curriculumkonstrukteuren. Hinzu kommt, dass Erich Fromms schonungslose Kritik an der ausbeuterischen Unterwerfung der Natur und an vielen der sogenannten Segnungen des Industriezeitalters weitgehend als Ausgeburt eines hinterwäldlerischen wie auch radikal-moralistischen Denkens diffamiert und in summa als kontraproduktiv abgetan wurde. Dass Fromms düster-prophetischer Blick weiter reichte als der seiner Kritiker, lässt sich am Erfolgstypus unserer Tage, dem Marketing-Charakter, demonstrieren, der nicht mit seiner Persönlichkeit wuchert, sondern mit einem „Persönlichkeitsfaktor“. Die Rede vom Wissen als einem „Humankapital“ liegt in der Konsequenz eines solchen ganz auf Effizienz zugeschnittenen Bildes vom Menschen, dem bereits mit der neuen Begrifflichkeit das Recht auf die Entfaltung seiner Persönlichkeit abgesprochen wird. Die aber war seit Comenius das zentrale Anliegen von Erziehung, und sie ist als Vision und als Möglichkeit auch der Konjunktion von Haben und Sein eingeschrieben.

*Ohne Mittelpunkt ist kein Cirkel,  
ohne Seyn kein Haben.*

*Karl Philipp Moritz*

Erich Fromms Alterswerk stand quer zu seiner Zeit, und es reimt sich so gar nicht nicht zusammen mit dem, was Konrad Paul Liessmann in seiner kritischen Gegenwartsanalyse die heute obwaltende „Theorie der Unbildung“ genannt hat (Liessmann 2006). Musikpädagogik wäre gut beraten, wenn sie sich ebenfalls diesen unbequemen Seinszustand zueigen machen bzw. bewahren wollte, den des Querstands nämlich, und zwar als genau das, was er ursprünglich einmal war: *relatio n o n harmonica*. Dabei kann sie sich auf das Proprium ihres Gegenstandes stützen: Musik ist wie keine andere „Sache“ der Schule geeignet, jungen

Menschen eine Gegenwelt aufscheinen zu lassen und sie befreiend und befragend auf dem Weg zu sich selbst zu begleiten, auch und gerade dann, wenn sie sich selbst überschreitet, wenn sie zum Mit- und Nach- und Weiterdenken herausfordert. „Haben“ meint hier, dass wir immer von neuem mit der Musik unterwegs sind, dass wir uns auf einen unabschließbaren Dialog mit ihr einlassen, der in unserem Innersten mitschwingt und unser „Sein“ begleitet, prägt und verändert. Karl Jürgen Kemmelmeyer, dem Adressaten dieser kleinen Reflexion und Spiritus rector der *Spielpläne Musik*, muss ich nicht eigens sagen, wie solche großen Scheine in die kleinen Münzen des pädagogischen Alltags eingewechselt werden können. Was ich ihm aber nicht vorenthalten möchte, ist die entwaffnende und zugleich anrührende Schlichtheit, mit der am 10. März 1998 Giovanni Trapattoni, weiland Trainer des FC Bayern München, die dialektische Spannung von Haben und Sein aus dem Ball gelassen hat. Es waren drei Worte, denen ich mich mit vielen guten Wünschen für die Zeit nach Ablauf des akademischen Haltbarkeitsdatums und in alter Verbundenheit gern anschließe: „Ich habe fertig!“

## Literatur

- Bloch, Ernst (1985): Spuren [1929]. Frankfurt am Main.
- Chamisso, Adalbert von (1967): Peter Schlemihl's wundersame Geschichte [1814]. Stuttgart.
- Fromm, Erich (2007): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft (Originaltitel *To have or to be?* [1976]). Überarbeitet von Rainer Funk. Hamburg.
- Funk, Rainer/ Johach, Helmut/ Meyer, Gerd (Hrsg.) (2000): Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens. München.
- Hemingway, Ernest (1959): Der alte Mann und das Meer (Originaltitel: *The Old Man and the Sea* [1952]). Hamburg.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Marcel, Gabriel (1954): Sein und Haben (Originaltitel: *Être et Avoir* [1934]). Paderborn.
- Moritz, Karl Philipp (2001): Andreas Hartknopf [1786/1790]. Hrsg. von Martina Wagner-Engelhaaf. Stuttgart.
- Novalis (1963): Die Lehrlinge zu Sais [1802]. Reinbek.
- Runge, Philipp Otto (1984): Von den Fischer un syne Fru [1806]. Hamburg.
- Staehein, Balthasar (1969): Haben und Sein. Vom Wesen der zweiten Wirklichkeit jedes Menschen. Zürich.



Günter Adler

## Das C-Dur Präludium (WK I) von J.S. Bach im digitalen Tonstudio

### Elektroakustische Interpretation als Medium für die Vermittlung von Musik

Die Digitalisierung der musikalischen (wie z.B. Tonhöhe, -dauer, Anschlagsstärke, zeitliche Positionierung usw.) und tontechnischen Parameter (wie z.B. Mixing, Equalizing, Wellenformenbearbeitung, Klangbearbeitung und Effekte) ermöglicht das Aufnehmen bzw. Nachbearbeiten von Musik nach Art eines Baukastensystems mit verschiedenen gestalteten Bauelementen. Der Prozess des elektroakustischen Produzierens von Instrumentalmusik ist damit völlig unabhängig geworden vom musikalisch in „Echtzeit“ vor einem Mikrophon agierenden Instrumentalisten. Einerseits hat diese Entwicklung zu einer Rationalisierung und Ökonomisierung im Bereich der Musikproduktion geführt - andererseits bieten sich durch die mittlerweile in jedem Laptop nutzbaren und erschwinglichen Softwareprogramme in den Bereichen Sequencing und Tonstudioteknik gegenüber der Live-Darbietung am Instrument neuartige Möglichkeiten zur Gestaltung und Interpretation von Musik an, in denen ein gewaltiges Potential an musikalisch nutzbar zu machender Kreativität verborgen ist. Und es kommt noch hinzu, dass dieses Potential auch den manuell nicht geübten musikinteressierten Laien Zugänge zu einem aktiven musikalischen Gestalten eröffnen kann, wenn ein auf der Grundlage der aktuell verfügbaren Hard- und Software strukturiertes didaktisch-methodisches Handlungskonzept für verschiedene musikpädagogische Anwendungssituationen erarbeitet werden würde.

Diese mit der digitalen Tonstudioteknik verbundenen Möglichkeiten des Nach- bzw. Neugestaltens von Musik, das darin enthaltene Potential, musikalische Analyse zusätzlich zum erklärenden Wort hör- und damit sinnlich erlebbar machen zu können, sowie das sich aus diesen Möglichkeiten generierende musikpädagogische Aufgabenfeld, haben mir den Anstoß für den nachfolgenden Beitrag gegeben. Ein musikalischer Betrachtungs- und Bearbeitungsgegenstand, an dem sich

beispielhaft die dargestellten Möglichkeiten aufzeigen lassen, ist für mich das C-Dur Präludium von J. S. Bach aus dem 1. Teil des Wohltemperierten Klaviers (im Folgenden WK I genannt). An diesem Präludium gibt es trotz der bald 300 Jahre währenden Rezeptionsgeschichte immer noch Neues zu entdecken. Deshalb möchte ich im ersten Teil meines Beitrages nach einer kurzen Gegenüberstellung der wichtigsten im deutschsprachigen Raum erschienenen Betrachtungen zu den Präludien des WK I meine eigenen analytischen Beobachtungen bezüglich des C-Dur Präludiums darstellen. Im zweiten Teil möchte ich verschiedene Bearbeitungen<sup>1</sup> vorstellen, die mit Hilfe virtueller Tonstudioteknik am Computer produziert worden sind. Im daran anschließenden Ausblick werden weitere Entwicklungsmöglichkeiten bzw. musikpädagogische Anwendungsbereiche aufgezeigt.

## Veröffentlichungen zu den Präludien des WK I

Vom 11. - 15. Oktober 2000 gab es zum ersten Mal in der Geschichte der Bach-Forschung ein Symposium über den ersten Teil des „Wohltemperierten Klaviers“. In einer Festschrift zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Siegele hat Siegbert Rampe als Herausgeber unter dem Titel: „Bach. Das Wohltemperierte Klavier – Tradition, Entstehung, Funktion, Analyse“ Beiträge aus diesem Symposium zusammengestellt. Er beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Sozialgeschichte und der Funktion des WK I, beschreibt die Phasen der Entwicklung des temperierten Stimmungssystems in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts und setzt sich mit dem Lehrbuchcharakter des WK I auseinander (vgl. Rampe, 2002, S. 67-108).

Dominik Sackmann bezeichnet in seinem Beitrag: „Die Präludien im WK I und ihre Stellung in der Geschichte der Gattung“ das Präludium in C-Dur als „Ur-Präludium der Klaviermusik“ (vgl. Sackmann 2002, S. 161) und beschäftigt sich ausführlich mit stilistischen Hintergründen und historischen Vorbildern zu den Präludien des WK I. Ausgehend von den Erkenntnissen Siegfried Hermelinks, der in seiner Dissertation

---

1 Diese Bearbeitungen befinden sich als Hörbeispiele auf der beiliegenden Audio CD. Um die hier dargestellten Aspekte akustisch nachvollziehen zu können, ist zu empfehlen, beim Abhören der jeweiligen Beispiele einen HIFI-Kopfhörer zu verwenden.

von 1945 das C-Dur Präludium in die Kategorie der „homophonen Klangflächenpräludien“ (vgl. Hermelink 1945, S. 20) eingeordnet hat, stellt Sackmann Clavierwerke der Bachvorgänger Kuhnau, Zachow und Böhm vor, die ebenfalls als Klangflächenpräludien bezeichnet werden können. Im ersten Teil seiner „Neuen Clavier Übung“ von 1689 findet man bei Kuhnau sogar in seinem Präludium zur dritten Suite analog zum C-Dur Präludium von Bach einen Aufstieg ausgehend von einer einstimmig angeschlagenen Bassnote zu einem sechsstimmigen Griff mit nachschlagenden Außentönen (vgl. Sackmann 2002, S. 162).

Hans-Joachim Hinrichsen beschreibt u. a. in seinem Beitrag: „Zur Wirkungsgeschichte des WK I“ die im 19. Jahrhundert einsetzende Praxis der Bearbeitungen und Paraphrasen des C-Dur Präludiums. Auf die Idee der Hinzufügung einer Melodiestimme ist in dieser Zeit neben Charles Gounod (Ave Maria Meditation, 1853) auch Ignaz Moscheles mit seiner 1863 publizierten Auswahl von Präludien aus dem WK mit einer hinzukomponierten Cellostimme gekommen (vgl. Hinrichsen 2002, S. 36/37). Diese Werke stehen am Beginn einer regelrechten Flut von Nachahmungen bis ins 20. Jahrhundert hinein. So hat beispielsweise der französische Pianist Jacques Loussier seine erste 1960 veröffentlichte „Play-Bach“ LP mit dem C-Dur Präludium eröffnet. Zu Beginn der LP „Ekseption 00.04“ aus den 70er Jahren hört man auch bei der gleichnamigen holländischen Classic-Rock Gruppe eine jazzbeeinflusste Bearbeitung von Gounods „Ave Maria“.

Musikanalytische Kommentare, in denen die musikalische Struktur des C-Dur Präludiums beschrieben wird, finden sich beispielsweise in der Veröffentlichung von H. Keller aus dem Jahr 1965 sowie in einer Dissertation von C. Bergner (1986) und auf der Website [www.terradrummica.de/bachanalyse.html](http://www.terradrummica.de/bachanalyse.html).

Während sich letztere mit z.T. saloppen Kommentaren versehen ausschließlich mit der funktionsanalytischen Bestimmung des harmonischen Zusammenhangs beschäftigt, legen Keller und Bergner ihren Schwerpunkt auf die periodische und metrische Gliederung des Werkes (vgl. Keller 1965, S. 39-41 und Bergner 1986, S. 56-61). Die motivische Konstruktion und die Art und Weise, wie Bach einen aus verschiedenen musikalischen Keimzellen entstehenden musikalischen Organismus formt und wie er ganz im Sinne seines Titelblatts von 1722 („...zum Nutzen und Gebrauch der Lehrbegierigen Musicalischen Jugend, als auch derer

in diesem studio schon habil seyenden besonderem Zeitvertreib aufgesetzt...“) immer wieder durch seine musikalische Arbeit mit dem motivischen Material für kompositorische Überraschungen sorgt, wird in diesen Analysen nicht beschrieben. In den nachfolgenden analytischen Beobachtungen möchte ich versuchen, diese Aspekte herauszuarbeiten, indem ich Takt für Takt erläutern möchte, wie sich das musikalische Geschehen entwickelt, wie durch diese Entwicklung kleinere Formabschnitte entstehen und welche Funktion diese einzelnen Abschnitte für den Gesamtzusammenhang des Präludiums haben.

## Der erste Takt des C-Dur Präludiums

In diesem ersten Takt sind drei Grundelemente zu erkennen, mit denen J.S. Bach das gesamte Präludium gestaltet hat: Das erste Element ist die halbe Note, die bis zu den letzten Takten des Präludiums immer auf der betonten 1 und 3 eines Taktes erscheint. Bach hat diese halbe Note immer mit dem Notenhals nach unten notiert und gibt damit zu erkennen, dass es sich dabei um eine eigenständige Stimme handelt, die mit dem Aushalten des Notenwertes das gesamte musikalische Geschehen eines Halbtaktes „einhüllt“ und somit bis zum Ende einer Arpeggiofigur mitklingt. Ein zusätzliches Detail dieses ersten „Bauelementes“ der Komposition ergibt sich aus der Situation, dass dieser Ton auf den Schlagzeiten 1 und 3 immer zunächst alleine zu hören ist, bevor die anderen Elemente hinzutreten. Für mich ergibt sich daraus im Verlaufe des Präludiums als Assoziation der Eindruck von gleichmäßig angeschlagenen Glockenschlägen.



Das zweite Grundelement ist der nach der Sechzehntelpause einsetzende 2. Ton, der zusammen mit der vorher angeschlagenen halben Note einen Zusammenklang bildet, der im Verlauf des Präludiums als Konsonanz oder Dissonanz erscheint. Auch dieses Element ist als eigene Stimme notiert (Der Notenhals erscheint aufwärts im Bassschlüssel).



Ebenfalls wie beim ersten Element wird dieser nachschlagende Ton durch einen Haltebogen bis zum Ende der 2. Zählzeit festgehalten.

Das dritte Grundelement ist ein Motiv, das aus 3 Sechzehntelnoten besteht. Aufgrund der aufgelösten Akkordstruktur könnte man es als „Arpeggio-Motiv“ bezeichnen. Interessant an diesem Motiv ist die durch die unmittelbar angeschlossene Wiederholung entstehende metrische Verschiebung: Der erste Ton des Arpeggiomotivs steht bei seinem ersten Erscheinen auf dem 3. Sechzehntel der ersten und bei seinem zweiten Erscheinen auf dem 2. Sechzehntel der zweiten Zählzeit. Der Spitzenton innerhalb dieses Motivs wechselt dadurch ebenfalls seinen metrischen Standort. Beim ersten Auftreten ist er direkt auf der Zählzeit 2 und beim zweiten Auftreten unmittelbar vor der Zählzeit 3 auf dem 4. Sechzehntel von Zählzeit 2 zu hören, wodurch eine rhythmische Metastruktur entsteht.



Mit diesen drei Grundelementen, die jeweils als Einzelstimmen aufgefasst werden können, gestaltet Bach den ersten Halbtakt. Durch Wiederholung des ganzen Gebildes wird der erste Takt vervollständigt.

## Weiterführung nach dem ersten Takt

Im ersten Takt wird durch diese drei Grundelemente der C-Dur Dreiklang etabliert: Zunächst durch den Grundton C als halbe Note (Grundelement 1), im Anschluß daran durch die nachschlagende Akkordterz (Grundelement 2) und schließlich durch das Arpeggiomotiv des aufgelösten Dreiklangs (Grundelement 3). Ausgehend von diesem Material beginnt Bach zunächst mit einer musikalischen Entwicklung, der noch enge Grenzen gesetzt sind, da er schon im vierten Takt wieder an seinen

Ausgangspunkt zurückkehrt. Die erste Bearbeitungsform seines musikalischen Materials entfernt sich daher nur wenig von der Grundgestalt im ersten Takt: Grundelement 1 ändert sich im 2. Takt gar nicht. Der nachschlagende Ton (Grundelement 2) verändert sich dagegen (aus e' wird d'). So entsteht aus der Terz-Konsonanz im ersten Takt eine dissonierende Sekundreibung. Grundelement 3 (das Arpeggiomotiv) wird tonleitereigen um einen Ton nach oben verschoben. Dadurch entsteht zusammen mit den Grundelementen 1 und 2 ein Sekundakkord, dessen Unterstimme nach einer Auflösung verlangt. Die Unterstimme weicht deshalb im nachfolgenden Takt vom c' auf das kleine h aus. Zusammen mit dem wiederholt nachgeschlagenen d' (Grundelement 2) ergibt sich nun wieder eine Terzkonsonanz. Zwischen dem Basston h und dem Spitzenton f'' im Arpeggiomotiv ergibt sich im Verlauf des 3. Taktes eine Tritonusspannung, die im 4. Takt mit der vollständigen Wiederkehr des 1. Taktes wieder aufgehoben wird. Die erste Bearbeitung der

The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of two measures each. The first system shows the initial two measures. The second system shows the next two measures, with a '3' above the first measure of the system, indicating a triplet or a specific rhythmic grouping. The notation includes treble and bass staves with various rhythmic and melodic patterns.

drei Grundelemente aus dem 1. Takt bewegt sich damit im leitereigenen Tonartenbereich von C-Dur und bildet durch die genaue Wiederholung des 1. Taktes in Takt 4 eine in sich geschlossene Kadenz.

## Aufbruch in eine „neue Welt“ ab Takt 5

In den ersten vier Takten hat sich J. S. Bach bei seiner „Reise in Tönen“ nur in die allernächste Umgebung von C-Dur gewagt. Und auch im 5. Takt entsteht zunächst nicht der Eindruck, als würde Bach diese Umgebung verlassen wollen, denn Grundelement 1 (die halbe Note C) wird beibehalten und auch der nachschlagende Ton (Grundelement 2) wird nicht verändert. Das Arpeggiomotiv (Grundelement 3) springt jedoch mit dem Spitzenton auf das a´´ hinauf (der höchste Ton im Präludium). Dieser Ton bildet einerseits aufgrund seiner exponierten Tonhöhe, andererseits durch den durch ihn entstehenden Sextakkord in a-Moll einen Kontrast zu dem vorherigen Geschehen und kündigt auf diese Weise eine beginnende Veränderung des in den ersten 4 Takten etablierten Tonraumes an. Die sich anschließende Sekundreibung in den Unterstimmen und der daraus erneut sich bildende Sekundakkord erinnern zwar noch einmal an den 2. Takt, spätestens aber mit dem Erklingen des leiterfremden Tons im Arpeggiomotiv (fis´) wird hörbar, dass Bach nun den Aufbruch in eine „neue Welt“ gewagt hat. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch das Gefälle, zu dem in Takt 6 erklingenden Spitzenton im Arpeggiomotiv (d´). Er liegt eine Quinte tiefer als der Spitzenton a´´ aus dem 5. Takt. Damit ergibt sich ein weiterer Kontrast zu den ersten 4 Takten, in denen der Ambitus der Spitzentöne nicht über eine kleine Sekunde hinausgegangen ist. In den nachfolgenden Takten 7 und 8 offenbart sich noch ein weiterer Gegensatz zu den ersten 4 Takten: Das Kompositionsmittel der Sequenzierung in den Takten 7/8 im Gegensatz zu der Kadenzierung in den Takten 3/4. Demnach werden gegenüber den Takten 5 und 6 in den Takten 7 und 8 alle Töne leitereigen in C-Dur um eine Sekunde nach unten versetzt. Der Takt 8 bildet dadurch nicht wie Takt 4 den Abschluss einer viertaktigen Einheit, sondern gleicht einer Durchgangsstation auf dem Weg zu einem neuen Ziel. So bekommt das Wiedererreichen der Tonart C-Dur im 8. Takt eine andere Qualität im Vergleich zu Takt 4, denn sie steht hier nicht am Ende eines kadenzierenden Prozesses, sondern wird durch den Prozess der Sequenzierung erreicht. Außerdem ergibt sich hier ein instabiler Charakter aufgrund der durch die Sequenzierung entstehenden Sekundreibung (h/c) in den Unterstimmen, die nach einer Auflösung

verlangen. Auf diese Weise erhält Takt 8 eine Doppelfunktion: Er ist einerseits Zieltakt der Sequenz; andererseits wegen der Dissonanz in den Unterstimmen der Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung. Metrisch gesehen ergibt sich dadurch die Aufhebung der innerhalb des gesamten Präludiums ansonsten vorherrschenden Viertaktstruktur, denn die nachfolgende Kadenzierung nach G-Dur kann dadurch bereits in Takt 11 abgeschlossen werden. Zusammen mit der in Takt 5 angestoßenen Entwicklung („Aufbruch in eine neue Welt“) entsteht so eine insgesamt siebentaktige Einheit, in der Takt 8 ein Brückenglied einnimmt. Bemerkenswert ist noch, dass die Tonart G-Dur beim Abschluß der Kadenz in Takt 11 in Terzlage erscheint und sich damit ein Rückbezug zu den Takten 1 und 4 ergibt.

The image shows a musical score for measures 5 through 11. The score is written for piano and consists of two systems. The first system contains measures 5, 6, 7, and 8. The second system contains measures 9, 10, and 11. The music is in G major and 4/4 time. Measures 5-8 feature a sequence of chords with a rising bass line. Measure 9 is a cadence. Measures 10-11 show a cadence in G major, with the bass line in a lower register (terzlage).

## Spannungssteigerung und Rückmodulation ab Takt 12

Nach dem Erreichen der Tonart G-Dur in Takt 11 folgt gleich die nächste Überraschung in Takt 12: Dem Ton g in der Unterstimme (Grundelement 1) folgt ein nachschlagendes b - ein Zeichen dafür, dass die Tonart G-Dur wieder verlassen werden soll. Das anschließende Arpeggiomotiv verstärkt die harmonische Spannung durch den zusammen mit Grundelement 1 und 2 entstehenden verminderten Septakkord mit dem Leitton cis'' als Spitzenton. Zusammen mit dem Basston g erklingt eine übermäßige Quarte, deren Auflösung in Takt 13 durch das Auseinanderstreben der beiden Außenstimmen zu einem d-Moll Sextakkord

führt. Takt 14 verrät schließlich den übergeordneten Sinn des in Takt 12 erklingenden verminderten Septakkords: Das Mittel der Sequenzierung wird genau wie in den Takten 5 bis 8 eingesetzt, um eine einmal bestätigte Tonart wieder zu verlassen. Der gegenüber Takt 12 um eine große Sekunde nach unten sequenzierte verminderte Septakkord in Takt 14 löst sich in Takt 15 in den Sextakkord von C-Dur auf. Damit ist die Rückmodulation nach C-Dur eingeleitet.



### Kadenzierung nach C-Dur ab Takt 16

Die Stimmführung in den Takten 15 auf 16 entspricht der Stimmführung in den Takten 7 und 8: Der Basston wird beibehalten und bildet mit dem nachschlagenden Ton eine kleine Sekunde (e-f). Der Spitzenton springt wie in Takt 8 eine Quinte abwärts zum Grundton des Akkordes (f´). Ein Unterschied zu Takt 8 ergibt sich hier durch die metrische Stellung des Akkordes: In Takt 8 ist er das Folgeprodukt einer Sequenzierung und erscheint am Ende eines Viertakters. In Takt 16 ist er zu Beginn eines neuen Viertakters zu hören. In Takt 8 hatte dieser Akkord die Funktion eines Brückengliedes zwischen zwei Abschnitten. In Takt 16 steht er für sich am Anfang eines neuen Abschnittes, wird aber im weiteren Verlauf der Takte 16 bis 19 in gleicher Weise wie in den Takten 8 bis 11 für eine Kadenzierung eingesetzt: Nach Auflösung der Dissonanz (e/f) zu (d/f) im Bass entsteht ein d-Moll Septakkord, der wie in Takt 9 bis 11 über den Dominantseptakkord zum Zielakkord in Terzlage geführt wird (hier: C-Dur). Damit ist wieder der gleiche Akkord erreicht wie in Takt 1. Klanglich besteht aber ein Unterschied zu Takt 1: Der bis Takt 19 zurückgelegte Weg offenbart sich durch die um eine Oktave nach unten verlagerte Tonlage des C-Dur Akkordes aus Takt 1. Betrachtet man das gesamte Präludium, so hat der Bass an dieser Stelle die Hälfte seines Weges bis zum Großen C am Ende des Präludiums zurückgelegt.



## Weitere Überraschungen in den Takten 20 bis 23

Die Takte 20 bis 23 unterscheiden sich grundsätzlich von den bisherigen Viertaktgebilden, denn sie haben weder kadenzierenden noch sequenzierenden Charakter. Bezogen auf den Gesamtverlauf des Präludiums bekommen diese 4 Takte die Funktion einer Überleitung. Der Abschnitt beginnt damit, dass der zuletzt erreichte C-Dur Akkord in Terzlage (Takt 19) durch das Arpeggiomotiv in einen C-Dur Septakkord in Terzlage überführt wird und damit eine Strebetendenz nach F-Dur erhält (Takt 20). Eine Auflösung nach F-Dur geschieht aber nur teilweise, denn der Leitton  $e'$  in der Oberstimme wird überraschenderweise nicht aufwärts zum Grundton  $f'$  geführt, sondern als große Septime von F-Dur in der Oberstimme beibehalten. Dadurch verbleibt der F-Dur Klang in einem eigentümlichen Schwebezustand. In der Unterstimme jedoch wird das F durch den konventionellen Quintfall erreicht. In Takt 22 taucht wieder der verminderte Septakkord auf, da die beiden Außenstimmen (F und  $e'$ ) halbtönweise aufeinander zugehen. Damit ergibt sich eine starke Auflösungsspannung zwischen dem Fis im Bass und dem Es in der Oberstimme hin zu einem G-Dur Akkord. Statt dessen fügt Bach im folgenden Takt 23 noch einen weiteren verminderten Septakkord ein, um den Auflösungsdruck nach G-Dur noch weiter zu erhöhen: Durch den ungewöhnlichen verminderten Terzsprung im Bass von Fis nach As wird der erwartete Zielton G von einer anderen Seite aus „angepeilt“. Auch die anderen Stimmen in Takt 23 richten sich auf den zu erwartenden G-Dur Akkord ein: Die nachschlagende Stimme (Grundelement 2) erhält mit dem kleinen f die Septime und im Arpeggiomotiv, das in diesem Takt überraschenderweise nicht als Akkordbrechung, sondern als Schrittfolge erscheint, werden mit dem kleinen h und dem  $d'$  bereits Bestandteile des G-Dur Akkordes gespielt. Die un-

gewöhnliche Stimmführungsbehandlung und der überleitende Charakter sind demnach die prägenden Gestaltungsfaktoren dieses Viertakters.

### Die Takte 24 bis 31 als „Zielgerade“

Die beiden Viertakter von Takt 24 bis 31 bleiben harmonisch auf der Dominanttonart stehen. Die halbe Note G als Orgelpunkt im Bass (Grundelement 1) wird die ganzen 8 Takte über beibehalten und wie eine Glocke gleichmäßig angeschlagen. Das übrige Geschehen kann als Wechsel zwischen Spannungsaufbau und Spannungsabbau innerhalb der Dominanttonart beschrieben werden. Die Auflösung in die Tonika wird dadurch ständig hinausgezögert. Auf diese Weise entsteht, wie beim Laufsport, der Eindruck von einer „Zielgeraden“, auf der sich die

Musik in Richtung Ziellinie bewegt. Mittel der Spannungssteigerung auf dieser „Zielgeraden“ sind die Quartvorhalte in Takt 26 und 30 sowie der verminderte Septakkord über dem Orgelpunkt G in Takt 28.

## Das letzte Viertaktmodell von Takt 32 bis 35

Nach der Auflösung des Dominantseptakkordes in Takt 32 entsteht der Eindruck, als hätte sich J.S. Bach einen Scherz erlaubt, denn nach dem „heiß ersehnten“ Quintfall nach C im Bass folgt in der Arpeggiofigur statt des erwarteten C-Dur Dreiklangs erneut ein Dominantseptakkord. Bei näherer Betrachtung jedoch scheint es folgerichtig zu sein, dass Bach als Gegengewicht zu der 8 Takte langen „Zielgerade“ mit dem Orgelpunkt G im Bass noch eine „Auslaufstrecke“ benötigt und deshalb einen weiteren viertaktigen Abschnitt anschließt, um das Präludium schließlich mit dem simultan gespielten Abschlussakkord C-Dur zum „Stillstand“ zu bringen.

Der letzte Viertakter beginnt mit dem erwarteten Zielton C und der nachschlagenden Oktave im Bass (Grundelement 1 und 2). Das anschließende Arpeggiomotiv jedoch verwandelt mit dem erklingenden „b“ die Akkordterz e' in der Oberstimme in einen Leitton, worauf sich im nächsten Takt über dem Orgelpunkt C ein F-Dur Akkord ausbreitet, der die abschließende Kadenz einleitet. In den Takten 33 und 34 werden erstmalig alle drei Grundelemente der Komposition variiert: Grundelement 1 wird durch Haltebogen zu einer ganzen Note verlängert. Das Gleiche geschieht mit Grundelement 2. Durch diese Veränderung entsteht in der Musik ein „Stillstand“, der in Takt 35 durch den Wegfall des Arpeggiomotivs sowie durch die Fermate einen endgültigen Charakter bekommt. Grundelement 3 erfährt in den Takten 33 und 34 eine besondere Veränderung: Das bis dahin immer aufwärts geführte und direkt wiederholte Dreiton-Motiv mit dem prägnanten Eigenrhythmus der Spitzentöne, wird durch eine Änderung der Bewegungsrichtung variiert. Nach der gewöhnlichen Aufwärtsbewegung folgt nach 3 Tönen eine Abwärtsbewegung, wobei in Takt 33 das abwärts gerichtete Dreiklangsarpeggio in F Dur von allen drei Akkordtönen aus gespielt wird. In Takt 34 wird das Arpeggioprinzip auf der vierten Zählzeit aufgrund der verzierten Schlusswendung aufgehoben.

The image displays a musical score for the C major Prelude by J.S. Bach. It is divided into two systems. The first system contains measures 1 through 4. The second system contains measures 5 through 8. The score is written for piano in C major, 3/4 time. The first system shows a sequence of chords in the bass line: C major (T. 1), F major (T. 2), C major (T. 3), and F major (T. 4). The second system shows a sequence of chords: C major (T. 5), F major (T. 6), C major (T. 7), and F major (T. 8). The score ends with a double bar line in measure 8.

## Zusammenfassung der Analyse

Durch die Beschreibung der Entwicklung des motivischen Materials konnte aufgezeigt werden, dass jedes Detail in diesem Präludium einer inneren Logik entspringt: Im ersten Takt stellt Bach seine musikalischen Grundelemente und die darauf basierende Gestaltungsidee vor. Auf der Basis dieser Idee offenbart Bach in den folgenden Takten den Klangcharakter und das Tonmaterial der gewählten Tonart C-Dur. Daraufhin zeigt er, wie mit diesem Material der Weg in eine neue Tonart gefunden werden kann. Auf dem Weg dahin wird mit dem Mittel der Sequenzierung ein Akkord erreicht (T. 8), der gleichzeitig den Endpunkt der Sequenz darstellt und aufgrund der Sekunddissonanz in den Unterstimmen auch den Ausgangspunkt für eine sich anschließende Kadenzierung bildet. Die Rückmodulation nach C-Dur erfolgt dazu in symmetrischer Weise: Auf eine viertaktige Sequenz (angestoßen durch einen überraschend auftauchenden verminderten Septakkord als Ergebnis einer Weiterführungsidee nach dem G-Dur Akkord im 11. Takt) folgt wieder ein Akkord mit Sekunddissonanz in den Unterstimmen, der die anschließende Kadenzierung nach C-Dur einleitet (Takt 16). Der bis dahin zurückgelegte Weg zeigt sich in dem um eine Oktave nach unten versetzten Erscheinungsbild des ersten Taktes in Takt 19. Der zweite Teil des Präludiums beginnt mit einem ungewöhnlichen Viertaktgebilde, bei dem Bach die Strebetendenzen einzelner Töne auf ungewöhnliche

Weise behandelt (Leiton „e“ in Takt 20 wird nicht aufgelöst; der Leitton „fis“ in Takt 22 wird durch einen verminderten Terzsprung weitergeführt und zögert damit das Erreichen des Orgelpunktes G im Bass hinaus). Schließlich folgt eine achttaktige Zielgerade, in der Bach die drei Grundelemente in der Dominanttonart G-Dur beibehält und durch schrittweise Stimmführungen in der Mittelstimme sowie durch Quartvorhaltbildungen in Spannung hält, bevor er mit dem letzten Viertakter die Auflösung nach C-Dur zunächst nur andeutet (Takt 32); schließlich aber mit einer Kadenz über den Orgelpunkt C abschließt.

## Erweiterung des Interpretationsspielraums durch die Möglichkeiten der digitalen Tonstudioteknik

Die digitale Aufnahmetechnik sowie das Mixing erweitern das Spektrum der Interpretation von Musik auf nahezu unbegrenzte Weise. Jeder Parameter, ob auf musikalischer oder tontechnischer Ebene, kann vor-eingestellt oder nachbearbeitet werden. Damit kann Musik vielfältiger dargeboten werden als dies in der live gespielten Art und Weise möglich ist: So kann z.B. der Interpretationsspielraum erweitert werden, weil sich durch die Mixing-Parameter gegenüber der live gespielten Musik zusätzliche Ausdrucksebenen erschliessen lassen. Mit diesen auf tontechnischem Wege erreichten Ausdrucksebenen können einige der in der Analyse hervorgehobenen Details hörbar gemacht werden.

Auf der beiliegenden CD sind acht verschiedene Versionen des C-Dur-Präludiums zu hören, die ich mit Hilfe des „digitalen Baukastensystems“ erstellt habe: (manuelle Fähigkeiten instrumentalmischer Art waren dazu nicht erforderlich). In ihnen werden beispielhaft Erweiterungen des Interpretationsspielraumes zum Ausdruck gebracht. Die bei den jeweiligen Beispielen angewandte Technik wird in den nachfolgenden Abschnitten beschrieben. Zuvor wird jedoch das Aufnahmeverfahren (nämlich die Erstellung des Rohmaterials Tonhöhe, Rhythmus und Tondauer) erläutert.

## Das Aufnahmeverfahren

Der Sequencer bietet mit der Funktion „Step-Record“ ein Aufnahmeverfahren an, mit dem unabhängig vom Zeitverlauf musikalische Daten (hier die des C-Dur Präludiums) aufgenommen werden können. Da das C-Dur Präludium rhythmisch gleichförmig verläuft (der Komplementärhythmus im ersten Takt wird bis einschließlich Takt 32 in jedem Takt wiederholt), reicht es aus, wenn nur der erste Takt auf 2 Spuren verteilt (linke und rechte Hand) im Schrittvorgang mit den Parametern Tonhöhe, Rhythmus und Tondauer eingegeben wird. Im Anschluß daran wird dieser erste Takt einunddreißigmal kopiert und anschließend werden im Bereich der Note-Edit-Funktion die Tonhöhen der einzelnen Takte des Präludiums eingestellt. Abschließend werden auf diese Weise noch die Takte 33 bis 35 eingegeben.

## Das Stereo-Panorama als Mittel zur Abgrenzung von Formteilen (CD Track 1)

Beim ersten Beispiel werden die zur Verfügung stehenden Mittel des Mixings noch sehr sparsam verwendet. Über das ganze Präludium hinweg erklingt eine Cembaloklangfarbe mit gleichmäßig bleibender Anschlagsstärke, wodurch das akustische Ergebnis natürlich etwas „steril“ wirkt. Lediglich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Einstellung des Stereo-Panoramas wurden hier angewandt, um einzelne Formteile der Komposition voneinander abzugrenzen:

- In den Takten 1 bis 4 erklingt der Tonikaakkord C-Dur im 1. und 4. Takt mittig und die Subdominant- und Dominanttakte (Takt 2/3) abwechselnd extrem rechts bzw. links. Damit soll verdeutlicht werden, dass die Musik nach 4 Takten wieder am Ausgangspunkt angelangt ist.
- Die Sequenzakte (5 bis 8) werden abwechselnd links/rechts wiedergegeben. Auf diese Weise lässt sich die zweitaktige Gliederung innerhalb der Sequenz hervorheben.
- Takt 9 erklingt wieder aus der Mitte (damit Andeutung eines neuen Formteils), ebenso Takt 11 (als Ziel der Modulation nach

G-Dur). Die Dominante (Takt 10) erklingt in Rückbezug auf Takt 3 extrem rechts.

- Die anschließende Sequenzierung (Takte 12 bis 15) folgt wieder nach dem Muster der Takte 5 bis 8 und die Rückmodulation nach C-Dur (Takt 16 bis 19) schließt sich wieder an die Takte 1 bis 4 an.

Im 2. Teil des Präludiums (ab Takt 20) wird die Panoramaregelung in einer veränderten Weise genutzt, um den musikalischen Ausdruck zu unterstützen:

- Die beiden Spuren (jeweils für die linke und rechte Hand des Notenbildes) werden im Panorama aufgeteilt. Dadurch wird in Takt 20 das Tonmaterial für die linke Hand extrem links und das der rechten Hand extrem rechts zugeordnet. Bei den nachfolgenden Takten (bis Takt 23) wird die Einstellung von Takt zu Takt gewechselt (das Tonmaterial für die linke Hand wechselt jeweils von extrem links nach extrem rechts – analog dazu wechselt das Tonmaterial der rechten Hand von extrem rechts nach extrem links). Durch diese Technik wird der Viertaktabschnitt von Takt 20-23, der weder sequenziert noch kadenziert, stark von den anderen Viertaktern im C-Dur Präludium abgegrenzt.
- Mit Beginn des neuen Formteils („Zielgerade“ ab Takt 24) wird die Panoramaeinstellung ein weiteres Mal modifiziert. Die Aufteilung nach linker und rechter Hand bleibt erhalten. Das musikalische Material der rechten Hand ist in Takt 24 zunächst extrem links zu hören und entsprechend das der linken Hand extrem rechts. Im Laufe der folgenden Takte verschiebt sich die Panoramaeinstellung allmählich in Richtung Mitte. Nach dem Erreichen der Mitte (Takt 27) wird die Panoramaverschiebung in gleicher Weise beibehalten, sodass ab Takt 31 das Tonmaterial der rechten Hand extrem rechts und das der linken Hand extrem links zu hören ist. Durch diese allmählichen Veränderungen im Stereohorizont wird der musikalische Ausdruck dieser 8 Takte (das Zunehmen der Spannung) unterstützt.
- Für die letzten vier Takte des Präludiums wird die Panoramaeinstellung in folgender Weise geändert: Takt 32 erklingt aus der Mitte heraus, Takt 33 ganz rechts, Takt 34 ganz links und der

Schlussakkord C-Dur wieder aus der Mitte (in Anlehnung an die Takte 1 bis 4).

## Unterstützung der Formwahrnehmung durch Wechsel der Klangfarben und Panoramaregelung (CD Track 2)

Beim zweiten Beispiel werden die tontechnischen Bearbeitungsmöglichkeiten etwas differenzierter eingesetzt. Zur Abgrenzung von Formteilen wird zusätzlich der Parameter Klangfarbe eingesetzt. Die Feinjustierung im Bereich Panoramaeinstellung führt zu weiteren Ausdrucksmöglichkeiten und schließlich erklingt das Beispiel in temperierter Stimmung nach Werckmeister. Der Parameter Anschlagsstärke wird gegenüber dem ersten Beispiel noch nicht verändert:

- In den ersten vier Takten wird die Panoramaeinstellung in folgender Weise eingesetzt: Das Tonmaterial der linken Hand erklingt in allen vier Takten aus der Mitte. Für das Tonmaterial der rechten Hand wird jedem Einzelton des Dreitonmotivs ein spezieller Ort im Stereopanorama zugewiesen; beginnend mit dem ersten Ton ganz rechts, dem zweiten Ton in der Mitte und dem dritten Ton ganz links. Bei der Wiederholung des Dreitonmotivs wird die Richtung geändert, denn der erste Ton erklingt halb-links, der zweite aus der Mitte und der dritte Ton halbrechts. Damit ist ein Halbtakt gestaltet. Die zweite Hälfte des Taktes beginnt in gleicher Weise mit dem ersten Ton ganz rechts. Diese Einstellung für die rechte Hand wird bis zum vierten Takt beibehalten.
- Im fünften Takt erfolgt ein Wechsel der Klangfarbe: Das Klavier löst das bis zum Takt 4 erklingende Cembalo ab. Außerdem wird die Panoramaeinstellung etwas verändert: Die linke Hand erklingt nach wie vor aus der Mitte, aber die Panoramaeinstellung der Einzeltöne des Dreitonmotivs in der rechten Hand wird dahingehend verändert, dass der Übergang von der rechten zur linken Seite in langsameren Schritten erfolgt. Dementsprechend dauert es einen ganzen Takt lang, bis die Töne von der ganz rechten bis zur ganz linken Position gewandert sind. Im nachfolgenden Takt erfolgt dann der Richtungswechsel. Damit ist inner-

halb der zweitaktigen Sequenzgruppierung ein Zyklus der Bewegung durchlaufen. Innerhalb der zweitaktigen Gruppe wird durch den Wechsel der Klavierklangfarben (Wahl verschiedener Klaviersampleklänge) nach jedem Takt noch eine zusätzliche klangliche Differenzierung erreicht.

- Mit den Einstellungen im Bereich Klangfarbe und Panorama werden in den Takten 1 bis 8 die einzelnen Formteile Kadenz/Sequenz voneinander abgegrenzt. In den nachfolgenden Takten werden diese Einstellungen beibehalten. Daher klingen die Takte 9 bis 11 wie die Takte 1 bis 4, die Takte 12 bis 15 wie 5 bis 8 und die Takte 16 bis 19 wiederum wie die Takte 1 bis 4.
- Ab Takt 20 wird zur Abgrenzung eine andere Cembalo Klangfarbe eingesetzt. Die linke Hand erklingt zunächst wieder aus der Mitte und das Dreitonmotiv wird in drei Schritten (von Ton zu Ton) im Stereopanorama von links zur Mitte geführt. Da das Dreitonmotiv pro Takt viermal erklingt, ergibt sich eine viermalige Bewegung von links zur Mitte. In Takt 21 erfolgt ein Wechsel und das Dreitonmotiv wird dementsprechend vier Mal von rechts zur Mitte bewegt. Takt 22 und 23 sind von der Panorama-regelung her wie im ersten Beispiel (Track 1) gestaltet.
- Im Bereich der „Zielgeraden“ (ab Takt 24) beginnt die linke Hand mit den beiden musikalischen Grundelementen (Klangfarbe: Cembalo) zunächst ganz links und wird bis Takt 31 allmählich bis ganz nach rechts geführt. Das Dreitonmotiv (ebenfalls Cembaloklang) wird halbtaktig (von Ton zu Ton) von ganz rechts nach ganz links und in der 2. Takthälfte wieder von ganz links nach ganz rechts geführt. Dadurch entsteht ein Höreindruck, als würden die Sechzehntel des Dreitonmotivs wie ein „Scheibenwischer“ von einer Seite zur anderen gezogen. Ab Takt 28 kommt als Steigerung in Form einer zusätzlichen Klangfarbe (Klavier), von der der musikalische Inhalt der rechten Hand gedoppelt wird, eine weitere „Scheibenwischerbewegung“ hinzu, die allerdings entgegengesetzt zur ersten Bewegung verläuft. Dementsprechend verläuft die Bewegung in der 1. Takthälfte von links nach rechts. Dieser Effekt führt zu einer Steigerung des musikalischen Ausdrucks und unterstützt damit die von Bach

angestrebte Spannungssteigerung in den Takten 28 bis 31. Außerdem erklingen an dieser Stelle sozusagen als „Kulmination“ die beiden Klangfarben Cembalo und Klavier, die bis dahin stets getrennt zu hören waren, erstmals gemeinsam.

- In den 4 letzten Takten des Präludiums wird die Panoramaeinstellung wieder „beruhigt“. Takt 32 als „Ziel“ der Takte 24 bis 31 klingt mit einem Klavierklang ganz aus der Mitte. Ab Takt 33 erklingt wieder das Cembalo mit der Panoramaeinstellung eines allmählichen Übergehens der Töne der rechten Hand von rechts nach links und im Takt 34 von links nach rechts. Der Schlussakkord in Takt 35 ist aus der Mitte heraus zu hören.

## Das Stereo-Panorama und die Velocityeinstellung als Gestaltungsfaktoren des Mixings (CD Track 3 und 4)

Der dynamische Gestaltung ermöglichende Faktor der Anschlagsstärke (Velocity) wurde bisher noch nicht berücksichtigt. Bei den beiden folgenden Beispielen wurde dieses Gestaltungsmittel im Zusammenspiel mit weiteren Möglichkeiten der Panoramaeinstellung in differenzierter Weise eingesetzt, um ganz bestimmte Ergebnisse der analytischen Betrachtung hörbar zu machen. Die ausgewählten Instrumentalklangfarben (Harfe für Beispiel 3; Marimbaphon für Beispiel 4) wurden jeweils über das gesamte Präludium ohne Klangfarbenwechsel beibehalten. Beispiel 4 ist von der Gesamtgestaltung her gesehen identisch mit Beispiel 3. Die Gegenüberstellung der klanglichen Wirkung ist der Grund dafür, dass an dieser Stelle zwei tontechnisch identisch gestaltete Beispiele auf der CD zu hören sind.

- Die erste Gestaltungsidee in Bezug auf den Parameter der Anschlagsstärke wurde abgeleitet aus der Notation des ersten Taktes des Präludiums, denn die Aufwärtsbewegung der Töne vom  $c'$  zum  $e''$  suggeriert eine Steigerung der Lautstärke, zumal sich die linke und rechte Hand zu einer gemeinsamen Arpeggiofigur ergänzen. Daher liegt es nahe, jeden einzelnen Ton von  $c'$  bis  $e''$  mit einem ansteigenden Velocitywert im Note-Edit-Modus zu versehen. Die anschließende Wiederholung des Dreitonmotivs nach dem höchsten Ton  $e''$  suggeriert dagegen ein Nachlassen

der dynamischen Spannung, womit eine von Ton zu Ton resultierende Abnahme des Velocitywertes begründet werden kann, bevor mit dem wiederholten Einsetzen der Aufwärtsbewegung in der zweiten Hälfte des Taktes ein erneuter dynamischer Zyklus beginnt.

- Die Gestaltung der Panoramaeinstellung wurde in den ersten vier Takten ebenfalls im halbtaktigen Wechsel vorgenommen. Die halben Noten der linken Hand erklingen zuerst ganz rechts, dann links und das Arpeggiomotiv in der rechten Hand wird in seinen sechs Tönen kontinuierlich von rechts nach links und bei der Wiederholung wieder von links nach rechts geführt.
- Im 5. Takt erfolgt eine radikale Änderung der Panoramaregelung, um diesen Formteil (Sequenz) gegenüber der Kadenz (Takt 1 bis 4) abzugrenzen: Die halben Noten der linken Hand sind nun aus der Mitte heraus zu hören. Das Arpeggiomotiv wurde dagegen für jeden Ton einzeln geregelt. Der erste Ton ist extrem links, der zweite extrem rechts, der dritte wieder extrem links us. f. zu hören. Dadurch bekommen die Sequenztakete (5 bis 8 und 12 bis 15) einen gegenüber den Kadenztakteten (1 bis 4, 9 bis 11 und 16 bis 19) völlig andersartigen Charakter. Der andersartige Charakter dieser Sequenztakete wird noch dadurch verstärkt, dass die in der 2. Hälfte des Taktes erfolgende Wiederholung der gesamten Arpeggiobewegung in der Art eines „Echos“ gestaltet wurde. Dementsprechend wurden die Velocitywerte im zweiten Halbtakt gegenüber dem ersten Halbtakt auf ein niedrigeres Niveau gesetzt.
- Um den musikalischen Charakter dieser Stelle zu verstärken, wurden die vier Takte ab der Zwischendominante in Takt 20 bezüglich der Panoramaeinstellung und der Velocitywerte wieder auf eine andere Weise gestaltet. Dadurch, dass diese vier Takte in ihrer musikalischen Funktion in Richtung auf den Orgelpunkt der Dominante in Takt 24 ausgerichtet sind, ist es naheliegend, eine dynamische Steigerung bis Takt 23 anzustreben. Aus diesem Grunde wurden in diesen vier Takten die Velocitywerte kontinuierlich taktweise bis Takt 23 erhöht. In Abgrenzung zum musikalischen Geschehen der Takte 1 bis 19 wurde die Panoramaeinstellung ab Takt 20 in der Weise gestaltet, dass alle drei Grundele-

mente halbtaktig von einer extremen Rechts- zu einer extremen Linkseinstellung wechseln.

- Nach dieser Steigerung bis Takt 23 erklingt Takt 24 plötzlich ganz leise, um damit auf den Beginn des neuen Abschnittes aufmerksam zu machen. Um eine Korrespondenz zwischen dem Herauszügern der Auflösung bis Takt 32 und der Dynamikgestaltung herzustellen, wurden die Velocitywerte bis Takt 32 taktweise in kontinuierlicher Weise erhöht. In Abgrenzung zu den vorangegangenen Abschnitten wurde auch die Panoramaeinstellung noch einmal neu gestaltet. Im Gegensatz zu dem überwiegend halbtaktig gestalteten Stereopanorama bis Takt 23 wurde ab Takt 24 eine ganztaktige Einstellung programmiert: Das Arpeggiomotiv (die sechs Töne des Halbtaktes) wurde in Takt 24 kontinuierlich von der extremen Rechtsposition zur Mitte hin ausgerichtet und bei der Wiederholung in der zweiten Hälfte des Taktes bis ganz nach links geführt. Analog dazu ist das Tonmaterial der linken Hand (die halben Noten) in der ersten Hälfte des Taktes rechts und in der zweiten Hälfte in der Mitte zu hören. Diese Einstellungen für die rechte und linke Hand wurden im nächsten Takt übernommen. Die Bewegungsrichtung beginnt allerdings im Unterschied zu Takt 24 in Takt 25 mit der extremen Linksposition. Die nachfolgenden Takte bis Takt 31 wiederholen das Einteilungsschema der Takte 24/25.
- Nach dem „erlösenden“ Quintfall zum großen C in Takt 32 wurden die Velocitywerte des Arpeggiomotivs innerhalb eines Taktes Ton für Ton bis auf den Ausgangswert in Takt 24 herabgesetzt, um damit ein schnelles Decrescendo zu erreichen. Die Panoramaeinstellung entspricht dem Takt 25 (das Arpeggiomotiv wird von links nach rechts geführt). Takt 33 beginnt sehr leise. Das veränderte Arpeggiomotiv wird entsprechend der Bewegungsrichtung nach oben mit einem leichten Crescendo und nach unten (in der zweiten Takthälfte) mit einem leichten Decrescendo versehen. Ebenso in Takt 34. Die Panoramaregelung wurde ab Takt 33 auf das Dreitonmotiv bezogen. Jeder Ton erhält eine von rechts nach links ausgerichtete Position: Der erste Ton ganz rechts; der zweite in der Mitte und der dritte ganz links. Die nachfolgenden Töne wurden wieder in der Mitte, dann ganz

rechts und wieder in der Mitte usw. angeordnet. Das gesamte Klangbild erhält so vor dem „starren“ Schlussakkord in Takt 35 noch eine auf das Ende hin auslaufende Bewegung.

## Doppelung rhythmischer Phänomene als zusätzliches Gestaltungsmittel (CD Track 5)

In Beispiel 5 wurde das bereits bekannte Klangbild aus Track 4 mit weiteren tontechnischen Gestaltungsmitteln versehen, die den „Metarhythmus“ des Präludiums verdeutlichen können. Ausgangspunkt war die Übernahme der kompletten Gestaltung hinsichtlich Klangfarbe, Dynamik und Panoramaeinstellung aus Track 4. Um den „Metarhythmus“ des Präludiums zu verdeutlichen, wurden folgende Bearbeitungsschritte vorgenommen:

- Das Tonmaterial der rechten und linken Hand wurde zunächst komplett auf zwei weitere Spuren kopiert. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass neben den Rhythmus- und Tonhöhen-daten auch die Velocitywerte und Panoramaeinstellungen auf die neuen Spuren übertragen worden waren.
- Anschließend wurden die kopierten Spuren nachbearbeitet. Ziel war die Erstellung von zwei Spuren, die die zwei korrespondierenden rhythmischen Grundmuster des Präludiums zusätzlich verstärken. Eins der rhythmischen Grundmuster liefert die Bassstimme mit ihren durchgängigen halben Noten, ein zweites ist im Arpeggiomotiv enthalten (die in der Analyse beschriebene rhythmische Verschiebung der Spitzentöne auf dem ersten und vierten Sechzehntel der zweiten Zählzeit). Bei der Nachbearbeitung wurden lediglich diese Bestandteile der kopierten Spuren beibehalten. Alle anderen Daten wurden aus den kopierten Spuren entfernt. Auf diese Weise wurde eine Doppelung der rhythmischen Grundmuster in zwei zusätzlichen separaten Spuren angelegt.
- Die Zuordnung der Klangfarben für die kopierten Spuren, das Festlegen der Lautstärkenverhältnisse zwischen Original und kopierten Spuren sowie das Belegen dieser Spuren mit Studioeffekten (hier z.B. der nachklingende Echoeffekt bei den halben

Noten) führten letztendlich zu dem bei diesem Beispiel zu hörenden Klangbild.

## Klangfarbenwechsel, Anschlagsstärke und Panoramaeinstellung im Zusammenwirken (CD Track 6)

Neben der Anschlagsstärke und der Panoramaregelung nach dem Muster von Beispiel 3 und 4 wird bei Beispiel 6 noch ein weiteres Mittel zur Abgrenzung einzelner Formteile eingesetzt: Der Wechsel der Klangfarbe im Bereich einer einzelnen Instrumentengattung (hier: unterschiedliche Samples von Klavierklängen).

- Als Grundidee für die erste Hälfte des Präludiums (bis Takt 19) sollte eine deutliche Realisierung eines Klangunterschiedes zwischen den kadenzierenden (Takt 1 bis 4; Takt 9 bis 11 und Takt 16 bis 19) und sequenzierenden Formteilen (Takt 5 bis 8 und Takt 12 bis 15) erreicht werden.
- Außerdem sollten innerhalb der kadenzierenden Formteile den harmonischen Funktionen ganz bestimmte Klavierklangfarben zugeordnet werden. So wurden den Tonikaakkorden in Takt 1, 4, 11, und 19, den dominantischen Akkorden in Takt 3, 10 und 18 sowie den zum Subdominantbereich gehörenden Takten 2, 9, 16 und 17 bestimmte Klavierklangfarben zugewiesen.
- Innerhalb der sequenzierenden Formteile wurde darauf geachtet, dass bei den Sequenztakten 5/6 und 12/13 jedem Takt ein anderer Klavierklang zugeordnet wurde. Die Klangpaare in Takt 5/6 und 12/13 wurden in den sequenzierten Takten 7/8 und 14/15 wegen des aufeinander bezogenen Sequenzzusammenhanges beibehalten.
- Die Überleitung zum Orgelpunkt G in den Takten 20-23 wurde in ihrer Steigerung durch taktweise Veränderung der Klavierklangfarben unterstützt. Auch die Steigerung in den Takten 24-31 wurde in dieser Weise gestaltet.
- Die Schlusskadenz in den Takten 33-35 folgt bezüglich der ausgewählten Klavierklangfarbe wieder dem Muster der Takte 2-4.

## Weitere Experimente (CD Track 7 und 8)

Die Beispiele 7 und 8 stehen stellvertretend für den grenzenlosen Kosmos weiterer experimenteller Lösungen im Bereich der digitalen Klangbearbeitung und Tonstudioteknik. In diesen Beispielen wurde durch das Bearbeiten und Mischen vorhandener Samples sowie durch das Hinzufügen von Effekten das musikalische Material des Präludiums in ein völlig verändertes klangliches Umfeld gebracht. Das „Material“ stammt bei diesen Beispielen aus den beiden Spuren von Beispiel 3; d.h. alle Daten im Zusammenhang mit Tonhöhe, Rhythmus, Velocity und Panoramaeinstellungen wurden von Beispiel 3 übernommen. Verändert wurden lediglich die Soundeinstellungen. Für das Arpeggiomotiv (die rechte Hand) wurde als Ausgangsmaterial ein Xylophonsample ausgewählt. Dieser Klang wurde mit zwei Effekten belegt (Ringmodulation und Choruseffekt). Das klangliche Resultat hat mit einem Xylophonklang so gut wie nichts mehr zu tun. Für das Tonmaterial der linken Hand wurde als Ausgangsmaterial das Sample eines Tambourinklangs ausgewählt. Dieser Klang wurde mit den gleichen Effekten wie oben ausgestattet. Das klangliche Gesamtergebnis ist eher perkussiv zu nennen, wodurch der komplementäre Rhythmus des Präludiums hervorgehoben wird. Die Tonhöhen des Präludiums sind über diese beiden Spuren nicht mehr zu erkennen. Deshalb wurden zwei zusätzliche Spuren mit den Daten des Präludiums kopiert. Um den perkussiven Gesamteindruck zu erhalten, wurden für diese beiden zusätzlichen Spuren ebenfalls perkussive Klänge ausgewählt (ein in Tonhöhen gestimmtes Tom-Tom sowie ein Marimbaphon für die linke Hand). Im Gesamtmixing wurde die Lautstärke dieser beiden Spuren stark abgesenkt, damit die realen Tonhöhen des Präludiums nur ganz im Hintergrund zu hören sind und sich die reizvolle von der Tonhöhe abhängige Wirkung der ringmodulatorisch beeinflussten Klänge in den Vordergrund hebt.

Ebenso wie Beispiel 7 ist auch Beispiel 8 das Ergebnis einer experimentellen Spiellaune und soll an dieser Stelle zu einem heiteren Abschluß der tontechnischen Experimente mit dem C-Dur Präludium beitragen. Auch hier wurden die Daten von Beispiel 3 übernommen. Ein

Unterschied ergibt sich lediglich aufgrund der gewählten Klangfarbe für die einzelnen Spuren. Die Klangfarbe für die Spur mit dem Tonmaterial der rechten Hand spielt die Hauptrolle bei diesem Beispiel: Der Klang wurde aus vier verschiedenen Samples (alles verschiedene Vogelstimmen) zusammengesetzt. Damit die Vogelstimmen in verschiedenen Tonlagen erklingen, wurde für jedes dieser vier Samples eine eigene Transposition eingestellt. Auf diese Weise findet bei der Wiedergabe des Präludiums ein vielstimmiges Gezwitscher statt, dessen Rhythmus das Arpeggiomotiv der rechten Hand deutlich erkennen lässt.

## Ausblick

Das „WTK“ aber auch andere Werke aus dem BWV bieten sich aufgrund der in sich selbst ruhenden innermusikalischen Logik, aber auch aufgrund der gleichmäßig strömenden, oft komplementär gestalteten rhythmischen Schichten sowie wegen der in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts im allgemeinen unüblichen Praxis des Notierens von dedizierten Vortragsbezeichnungen wie Tempo-, Dynamikangaben oder Artikulationszeichen für eine musikalische Nachgestaltung im Computerzeitalter an. Die vielfältigen tontechnischen Nachbearbeitungsmöglichkeiten fordern zum Experimentieren mit dem musikalischen Material von J.S. Bach nahezu heraus. Die in diesem Beitrag beschriebenen Möglichkeiten könnten einen Anstoß geben für ein weiteres Nachdenken darüber, wie musikalische Strukturen auch außerhalb der Praxis des traditionellen Instrumentalspiels mit den Möglichkeiten der digitalen Tontechnik sinnlich erfahrbar gemacht werden können. Parallel zu den verdienstvollen Bemühungen um eine historische Aufführungspraxis könnte so eine mit dem Medium der digitalisierten Tonstudioteknik verbundene neue kreative Interpretations- und Aufnahmekultur entstehen, die die Werke vergangener Musikepochen in neuer Weise präsentiert. So könnten beispielsweise neben der stereophonen Übertragung auch die Surround Übertragungsmöglichkeiten interpretationstechnisch eingesetzt werden, indem z.B. das dialogische Prinzip einer Sonatenhauptsatzform tontechnisch in einer Weise präsentiert wird, dass bestimmte Themen, Motivteile oder satztechnische Bearbeitungsformen einen durch die Interpretation bestimmten Ort im Rahmen des zirkularen elektroakustischen Übertragungsweges zugewiesen bekommen,

wodurch die Formstruktur in besonders plastischer Weise vor „Ohren“ geführt werden könnte, weil die Präsentation von Musik damit eine zusätzliche räumliche Dimension erhält.

Die hier präsentierten Beispiele einer digitalen tontechnischen (Nach-)Bearbeitung des C-Dur Präludiums lassen sich aber auch musikpädagogisch in vielerlei Hinsicht auswerten, denn die nach dem Baukastenprinzip funktionierende digitale Studioteknik böte auch einem „Nicht-Pianisten“ Möglichkeiten zu einem aktiven musikalischen Handeln an. Die von der „Echtzeit“ unabhängige Dateneingabe im „Step-Verfahren“, die vielfältigen Kopierfunktionen, das nachträgliche Bearbeiten bzw. Verändern der Notendaten in Bezug auf Tonhöhe, Anschlagsstärke, Tondauer und zeitlicher Positionierung sowie die umfangreichen Klangbearbeitungs- und Mixingfunktionen ermöglichen ein „Zusammenbasteln“ von Musik. Im Zuge einer derartigen „Bastelarbeit“ können musiktheoretische, interpretatorische, klangästhetische und kreative Erfahrungen gemacht werden, die das Verständnis für musikalische Phänomene in den Bereichen Form und Struktur, Ausdruck, Klang, Komposition und Improvisation fördern können. Das Erlernen des softwarespezifischen Handwerkswissens als Voraussetzung für eine solche musikalische „Bastelarbeit“ sollte allerdings meiner Meinung nach nicht im allgemeinbildenden Musikunterricht mit Klassengrößen zwischen 20 und 30 SchülerInnen als Ziel angestrebt werden, weil die knapp bemessene Zeit für den Musikunterricht nicht für außerhalb des Gegenstands Musik liegende softwaretechnische Bedienungsdetails verschwendet werden sollte. Im Rahmen einer Kleingruppe könnte das Erlernen des „Musikbastelns am Computer“ jedoch wertvolle Impulse für eine außerschulische Freizeitbeschäftigung liefern. Die Einrichtung derartiger AG's wäre auch außerhalb der allgemeinbildenden Schule, z.B. innerhalb einer Musikschule, einer VHS, im Bereich der Erwachsenenpädagogik aber auch im Bereich der Jugend- und Sozialarbeit eine sinnvolle Ergänzung des Angebots.

## Literatur:

- Bergner, Christoph (1986): Studien zur Form der Präludien des Wohltemperierten Klaviers von J.S. Bach. Stuttgart.
- Hermelink, Siegfried (1945): Das Präludium in Bachs Klaviermusik. Diss. Heidelberg.
- Hinrichsen, Hans-Joachim: Zur Wirkungsgeschichte des Wohltemperierten Klaviers I. In: Rampe, Siegbert (Hrsg.): Bach. Das Wohltemperierte Klavier I. München/Salzburg, S. 27-52.
- Hofmann, Klaus (2001): Die Klangflächenpräludien des „Wohltemperierten Klaviers I“. Überlegungen zur Frühgeschichte der Sammlung. In: Staehelin, Martin (Hrsg.): Die Zeit, die Tag und Jahre macht. Zur Chronologie des Schaffens von J.S. Bach. Bericht über das Internationale wissenschaftliche Colloquium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Alfred Dürr. Göttingen (= Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, Phil.-Hist. Klasse. Dritte Folge, Nr. 240), S. 157-168.
- Keller, Hermann (1965): Das Wohltemperierte Klavier von J.S. Bach. Kassel.
- Rampe, Siegbert (2002): Sozialgeschichte und Funktion des Wohltemperierten Klaviers I. In: Rampe, Siegbert (Hrsg.): Bach. Das Wohltemperierte Klavier I. München/Salzburg, S. 67-108.
- Rampe, Siegbert (Hrsg.) (2002): Bach. Das Wohltemperierte Klavier I – Tradition, Entstehung, Funktion, Analyse. Ulrich Siegele zum 70. Geburtstag. München/Salzburg.
- Sackmann, Dominik: „A la recherche du Pre'lude perdu“. Die Präludien im Wohltemperierten Klavier I und ihre Stellung in der Geschichte der Gattung. In: Rampe, Siegbert (Hrsg.): Bach. Das Wohltemperierte Klavier I. München/Salzburg, S. 161-18.



# Den Umgang mit Musik erforschen

Klaus-Ernst Behne

## Musik, Toleranz und *Allesfresser*<sup>1</sup>

Toleranz gehört – in musikalischen Kontexten – zu den zweifelsfrei und zumeist uneingeschränkt positiv besetzten Begriffen. Selbstverständlich lässt man sich – insbesondere in der Musikpädagogik – von der Maxime leiten, dass Toleranz in musikalischen Dingen kaum zu hinterfragen ist. Gleichwohl wurde diese Copula *Musik / Toleranz* bildungspolitisch vergleichsweise selten gefordert und diskutiert, noch seltener in der Forschung thematisiert.

### Musikpädagogik

Zu den Autoren, die sich aus musikpädagogischer Sicht am frühesten mit der Notwendigkeit von Toleranz im Umgang mit Musik auseinandergesetzt haben, zählt Karl-Jürgen Kemmelmeyer. Sein Ausgangspunkt war Toleranz als „Bezeichnung für Duldsamkeit und die daraus abgeleitete Haltung des verstehenden Hinnehmens und Zulassens gegensätzlicher Auffassung ...“. Konsequenterweise forderte er ein „Toleranztraining“, wenn man darunter „auf beiden Seiten eine Akzeptanz gegenüber Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf Stile, Gattungen und Musikarten“ (Kemmelmeyer 1978, S. 26) versteht.

Die anhaltende Bedeutsamkeit von Toleranz wurde zwei Jahrzehnte später deutlich, als sie als Motto der 22. Bundesschulmusikwoche (Bäßler 1999) die Aufmerksamkeit auf ein nach wie vor zentrales Problem der Musikpädagogik lenken sollte. Hier ergab sich für Kemmelmeyer (1999) die Gelegenheit, seine Argumentationen von 1979 aufzugreifen und zu verdeutlichen, dass und wie Toleranz als pädagogisches Lernziel für den Musikunterricht umgesetzt werden müsste.

---

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um einen eigenständigen Text, der sich an keiner Stelle mit dem Gesamtbericht (Behne i.V.) überschneidet. Wo Details der Planung und Auswertung in diesem Text nicht gegeben sind, sei ebenfalls auf die geplante Monographie verwiesen.

## Musikpsychologie

Im Vergleich dazu sind Forschungsvorhaben, in denen Toleranz operationalisiert und zum Gegenstand von Forschung erhoben wurde, eher selten anzutreffen. Renate Müller (1990) entwickelte ein Forschungskonzept, das die Rolle des sozialen Kontextes von musikalischen Präferenzen zum Gegenstand hatte. Sie prüfte, ob „musikalische Toleranz“ davon abhängig ist, in welcher Situation Musik gehört wird (beim Tanzen, in den Medien, im Musikunterricht etc.). Toleranz versteht sie als „Akzeptierung von Musikstücken verschiedener Genres“ (Müller 1990, S. 132), sie wurde operationalisiert als „Anzahl der akzeptierten Musikstücke“ in bestimmten Situationen.

Toleranz im Umgang mit Musik spielt auch eine Rolle bei Projekten, in denen die Bereitschaft, zumindest zeitweilig weniger geschätzte Musik zu ertragen, die nicht aus dem Kanon der individuellen Vorlieben entstammt, Gegenstand der Untersuchung war. Dies ist eine Fragestellung, die die Rundfunkanstalten in besonderem Maße interessiert, will man doch Hörer mit Musik an sich binden und nicht vergraulen (Eckhardt 1987). Toleranz gegenüber so genannter E-Musik stand deshalb im Zentrum eines Radio-Projektes (Gembris 1995), das in einem geographisch begrenzten Raum (Münsterland) durchgeführt wurde. Der Autor konnte sehr anschaulich demonstrieren, dass die Hälfte der Hörer, deren Sympathien ganz eindeutig im populären Bereich angesiedelt waren, bei klassischer Musik keineswegs sofort abschalten, ein Sachverhalt, der für Programmplaner (und Musikpädagogen) fraglos von großer Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund möchte ich über einen spezifischen Aspekt aus einer Längsschnitt-Studie (Behne i.D.) berichten, die verschiedene Facetten der Entwicklung des Musikgeschmacks einbezog<sup>2</sup>. Dabei sollte geprüft werden, ob die Kategorie *Toleranz* auf ausgewählte Variablen anwendbar ist, obgleich der Terminus, wie auch das später zu besprechende Konstrukt der *Omnivores* (*Allesfresser*) bei der Planung der Studie

---

2 Thematisch behandelt die Studie die Entwicklung der verbalen und klingenden Musikpräferenzen, der sogen. „musikalischen Umgangsweisen“ sowie weiterer mutmaßlich erklärender Dritt-Variablen (z.B. Problembeladenheit, Persönlichkeit oder Jugendkulturen).

keine Rolle gespielt haben, die Daten vielmehr im Nachhinein zur Berechnung von Sekundär-Variablen verwendet wurden.

## Sekundär-Variablen

Für die sogenannten verbalen Musikpräferenzen waren in dieser Studie 40 Stilbegriffe vorgegeben, die jeweils zeilenweise nach folgendem Schema einzuordnen waren.

	<i>kenne ich nicht</i>	<i>kenne ich und finde ich...</i>			
		<i>...sehr gut</i>	<i>...eher gut</i>	<i>...eher schlecht</i>	<i>...sehr schlecht</i>
Deutsche Volksmusik	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...

Die Fragestellung war denkbar einfach: wer *Deutsche Volksmusik* nicht kennt (was auch unter Jugendlichen eher selten der Fall ist), macht sein Kreuz in der ersten Spalte und ignoriert den Rest dieser Zeile. Dann bearbeitet er die folgenden 39 gleichartig formulierten Zeilen im Hinblick auf 39 weitere Musikstile. Wer *Deutsche Volksmusik* hingegen kannte, musste sich für eine der folgenden vier Kategorien (*sehr gut*, *eher gut*, *eher schlecht*, *sehr schlecht*) entscheiden, auf diese Weise die Ausprägung seines Urteils fixierend. Die Jugendlichen mussten also zunächst alternativ entscheiden - *kenne ich nicht* / *kenne ich* - um dann im zweiten Fall eine jeweils zweistufige, positive oder negative Bewertung abzugeben.

Am Ende umfasste dieser Teil des Fragebogens 40 Antworten, die sich jeweils auf die fünf Kategorien verteilten: nicht wertend (weil Unkenntnis besteht) oder wertend anhand einer von vier Kategorien. Für die statistische Auswertung wurden die Daten folgendermaßen umcodiert:

	<i>sehr gut</i>	<i>eher gut</i>	<i>kenne nicht</i>	<i>eher schlecht</i>	<i>sehr schlecht</i>
Deutsche Volksmusik	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...

Dadurch ergibt sich eine Neuordnung der Antwort-Möglichkeiten mit der Antwortkategorie 3 (*kenne ich nicht*) in der neutralen(!) Mitte, umgeben von den positiv wertenden Kategorien (*sehr gut / eher gut*) auf den Stufen 1 und 2, sowie den negativ wertenden wie bisher auf den Stufen 4 und 5<sup>3</sup>. So entsteht eine Skala für das generelle Ausmaß der Ablehnung von Musik.

### minus plus minus = Toleranz

Wenden wir uns zunächst den Antwortkategorien *eher schlecht* sowie *sehr schlecht* zu, aber nicht um zu erfahren, wie ablehnend beispielsweise Deutsche Volksmusik von den befragten Jugendlichen eingeordnet wurde. Vielmehr interessiert uns: was könnten das für Jugendliche sein, die sehr viele (etwa 30mal und öfter) oder gar alle Musikstile ablehnen, im Gegensatz zu Jugendlichen, die die meisten oder alle der Musikrichtungen positiv bewertet haben.

Denkbar, aber wohl kaum zu beobachten, wären Jugendliche, die 40mal ein negatives Votum abgeben, umgekehrt solche, die dies in keinem Fall taten. Um zu berücksichtigen, dass es im Fragebogen eine schwächere und eine stärkere Form der Ablehnung gibt, wurde für die Bildung einer entsprechenden Skala eine Gewichtung durchgeführt, nämlich entweder ein („*eher schlecht*“) oder zwei Punkte („*sehr schlecht*“) vergeben. Die so entstandene Skala kann theoretisch zwischen 80 (40 × 2) und 0 Punkten variieren. Tatsächlich zeigten die Daten ein Minimum bei zwei und ein Maximum bei 37 Punkten. Ein Mittelwert von 17,4 sowie eine Streuung von 6,7 beschreiben eine eingipflige und näherungsweise normale Verteilung. Was wird nun durch eine derartige Skala beschrieben?

Zunächst wird man postulieren können, dass diese Skala vor allem Toleranz misst: je weniger Musikrichtungen abgelehnt werden, um so offener, aufnahmebereiter, ja toleranter würden wir diese Person einordnen. Das entspricht im Prinzip dem Vorgehen von Müller (1990), auch wenn dort klingende Präferenzen untersucht wurden, die Umcodierung der Daten im Detail anders gehandhabt wurde.

---

3 Auf eine ausführliche Diskussion dieser Kategorienanordnung sei hier aus Platzgründe verzichtet (s. Behne i.V.).

Doch stellt sich hier die Frage bezüglich der Extreme: wer gar nichts ablehnt, verhält der sich wirklich wünschenswert, würden wir den nicht unter Umständen als kritiklos, als bar jeglicher ästhetischer Maßstäbe einstufen? Andererseits: wenn jemand 80 Punkte erreicht, d.h. alles heftig ablehnt, wäre der, angesichts einer so vielfältigen Liste, nicht als Feind von Musik überhaupt einzustufen? Es sei hier jedoch betont (s.o.), dass die Toleranz-Skala in beiden Extrembereichen sehr dünn besetzt ist.

Der Deutlichkeit halber sei noch einmal auf einen anderen Aspekt des Toleranz-Begriffs verwiesen, der oben bereits gestreift wurde. Tolerant sein heißt auch, bereit zu sein, etwas (auf Zeit) zu ertragen, das man selbst keineswegs schätzt. In den vorgegebenen fünf Antwort-Kategorien unseres Fragebogens wird dieser Fall nicht berücksichtigt. Er ist jedoch vor allem in der Forschung der Rundfunkanstalten (Eckhardt 1987) wichtig. Sie wollen wissen, wann der kritische Punkt erreicht ist, bei dem eine nicht geschätzte Musik abgeschaltet, zu einem anderen Programm gewechselt wird. Zweifellos ist dies ein wichtiger Aspekt, der auch gezielt als spezifische Verhaltensform erfragt werden kann, aber nicht unbedingt als Teil der Urteilsbildung zu betrachten ist. Die über die Häufigkeit von Negativ-Voten definierte Toleranz ist Teil eines relativ stabilen Orientierungssystems, das sich in Kindheit und Jugend heraus gebildet hat und in konkreten Situationen handlungsleitend wirken kann, aber nicht muss.

### plus plus plus = Allesfresser

Wenn es sinnvoll ist, aus der Anzahl der Negativ-Voten eine Toleranz-Skala zu entwickeln, also eine Skala für ein bei der Planung ursprünglich nicht intendiertes Konstrukt, dann stellt sich die Frage, ob dementsprechend nicht auch summierte Positiv-Voten zusätzliche Erkenntnisse erbringen könnten. Die gewichtete Aufsummierung der Kategorien „sehr gut“ (doppelt) und „eher gut“ (einfach) ergibt wiederum eine Skala zwischen 0 und 80.

Wie wäre eine solche Skala zu interpretieren? In wenigen Einzelfällen gaben Jugendliche während der Befragung zu bedenken, dass sie lediglich eine einzige Musikrichtung *cool* fänden, diese aber in der vorgegebenen Liste nicht vertreten war. Diese Erklärung vor der Gruppe der anderen befragten Jugendlichen hatte vermutlich vor allem dekla-

matorischen Charakter: man wollte die Einmaligkeit des eigenen Musikgeschmacks kundgeben! Eine nachträgliche Inspektion des betreffenden Fragebogens ergab jedoch, dass auch bei diesen Jugendlichen immerhin zwei bis drei Stil-Kategorien Gnade fanden.

Damit wird deutlich, dass niedrige Werte auf dieser Skala als ein Maß für die Fokussierung auf ganz wenige Musik-Richtungen angesehen werden können. Von daher wäre es interessant zu prüfen, in welcher Weise diese Skala – als Summe von positiven Einzelurteilen – im unteren Bereich zum Verständnis von *Distinktion*<sup>4</sup> beitragen kann.

Wie aber wäre das andere Skalen-Ende zu interpretieren, wenn zahlreiche oder gar alle Musik-Richtungen positiv bewertet wurden? Die Breite, Weite des individuellen Musikgeschmacks ist bereits in den 90er Jahren (Peterson/Simkus 1992) zum Thema gemacht worden. Für die Autoren gibt es – spätestens seit den 80er Jahren – eine zahlenmäßig bedeutsame und vor allem anwachsende Gruppe von Personen, die populäre wie klassische Musikrichtungen gleichermaßen schätzen, Personen, die von den Autoren als *Omnivores (Allesfresser)* bezeichnet wurden.

Auch wenn dieser Ansatz nach Neuhoff (2001) nicht zu sehr strapaziert werden sollte und sich nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen lässt, erscheint es mir sinnvoll, diese Dimension durch das Gegensatzpaar *Omnivores - Distinktion* zu umschreiben. Wer auf dieser Skala hohe Werte aufweist, ist zweifellos besonders aufgeschlossen und offen, für ihn entfällt aber *Distinktion* als ein Mittel, sich in der Vielfalt unseres Musik-Lebens abzusetzen, abzugrenzen, beides letztlich ein Aspekt der Entwicklung von Identität. Auch hier gilt – wie bei der *Toleranz-Skala* –, dass Werte nahe den Skalenenden besonders behutsam interpretiert werden sollten.

---

4 Zur Rolle der *Distinktion* durch musikalisches Verhalten sei auf Bourdieu (1982), Müller (1990 und 1995) verwiesen.

## Unkenntnis

Es bleibt schließlich ein Rest, nämlich jene Befragten, die weder positiv noch negativ votieren konnten, weil die betreffende Musik-Richtung ihnen nicht bekannt war. Diese summierte *Unkenntnis*-Skala in den Grenzen 0 bis 40<sup>5</sup> beschreibt die allgemeine Entwicklung der individuellen Musik-„Kunde“, einer Variablen, die für sich genommen nicht sonderlich aufschlussreich zu sein scheint, wohl aber als Kontext die Interpretation der beiden anderen Skalen (*Toleranz*, *Omnivores*) befruchten kann. Bei der nachfolgenden Analyse ist zu berücksichtigen, dass die drei Skalen – deren Summe immer 100% ergeben muss – nicht unabhängig voneinander sind, was bei bestimmten statistischen Verfahren zu berücksichtigen ist. Für die inhaltliche Diskussion ist es darüber hinaus wichtig zu wissen, dass zwischen den Skalen *Toleranz* und *Omnivores* immerhin eine Korrelation von 0,74 besteht.

Auf diesen drei Skalen, genauer: auf 40 nachträglich gebündelten verbalen Musikpräferenzen, wurden von 1991 bis 1997 mehrfach Daten in einer Längsschnittstudie erhoben, insgesamt 6mal<sup>6</sup>. Zunächst soll varianzanalytisch geprüft werden, ob und wie sich die Werte auf diesen Skalen im Verlauf der Befragung verändern, ob es Geschlechtseffekte und ob es zwischen zeitlich benachbarten Befragungen signifikante Unterschiede gibt.

## Entwicklungsverlauf der Skalen Unkenntnis, Toleranz und Omnivores

Beginnen wir unter Berücksichtigung des Geschlechts mit der *Unkenntnis* musikalischer Stile<sup>7</sup>. Am augenfälligsten ist Abb.1<sup>8</sup> zu entnehmen, dass zunächst (L1) knapp die Hälfte der 40 Musikrichtungen als *terra incognita* zu bezeichnen ist. Wenn man bedenkt, wie viele und wie viel verschiedene musikalische Nischen berücksichtigt werden mussten,

---

5 Eine Gewichtung ist bei dieser Skala nicht möglich, es werden lediglich die „kenne ich nicht“-Antworten aufsummiert.

6 Für Details der Befragung und Auswertung sei auf Behne (i.V.) verwiesen.

7 Die varianzanalytische Prüfung der verschiedenen Effekte geschah mit der Prozedur MANOVA (SPSS) unter Berücksichtigung eines Messwertwiederholungs-Faktors.

8 Die Werte auf der y-Achse geben die Häufigkeit des Urteils „kenne ich nicht“ an.

damit die Studie diesbezüglich eine gewisse Aussagekraft beanspruchen kann, ist das für diese Altersstufe ein durchaus akzeptables Ergebnis. Dabei gibt es einen erheblichen Unterschied hinsichtlich des Geschlechts: Jungen wissen Bescheid, Mädchen müssen aufholen. Das tun sie auch, die ungewöhnlich steile Kurve zwischen L1 und L5 macht deutlich, dass die Mädchen erhebliche Anstrengungen unternommen haben müssen, um in dem so wichtigen jugendlichen Disput über Musik mithalten zu können. Mit Ausnahme des letzten Jahres (L7-L8) verringert sich stets das mittlere Niveau der Unkenntnis, erst in L7 ist das wahrscheinliche Schlussniveau erreicht.

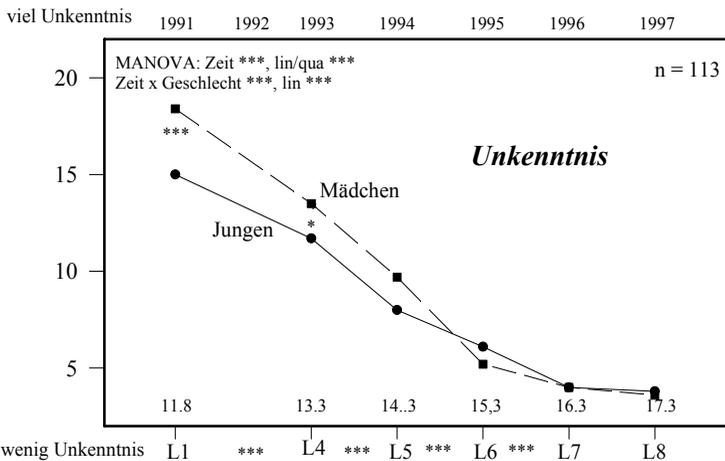


Abb. 1: Geschlecht-beeinflusste Entwicklung der Skala Unkenntnis

Der Effekt der Mediennutzung<sup>9</sup> (ohne Abbildung) ist vergleichsweise schwach, aber insofern erwähnenswert, als sich am Ende (L8) die Audio- und Intensiv-Nutzer (jeweils 2,9 unbekannte Genres) mit Abstand als die informiertesten erwiesen, Abstinente (Mittelwert 4,9) und Video-Nutzer (5,0) hingegen erheblich häufiger „kenne ich nicht“ angeben. Zu

9 Anhand der Angaben zur täglichen Hör- und Sehdauer wurden die Jugendlichen einer der folgenden vier Kategorien zugeordnet: Abstinente, Hör-Orientierte, Seh-Orientierte sowie Intensiv-Nutzer. Die Zuordnung ergab sich wie bei der Toleranz-Omnivores-Typenbildung (s.o) durch Kreuztabellierung (von Hör- und Sehdauer).

Beginn (L1) gab es noch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den vier Gruppen verschiedener Nutzungsformen.

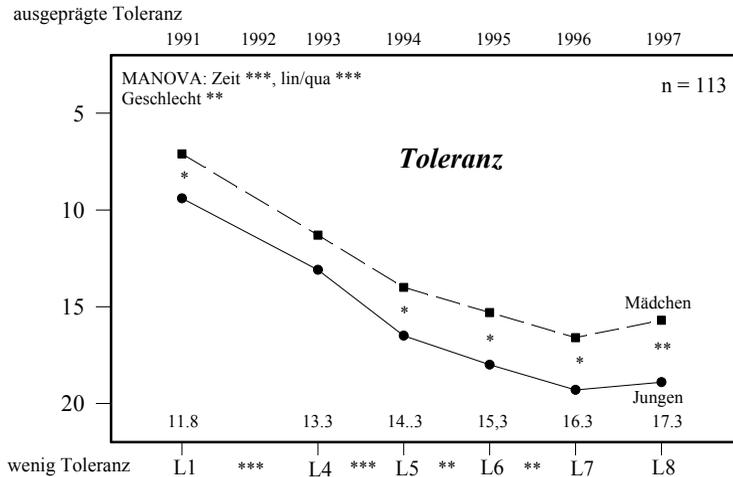


Abb. 2: Geschlecht-beeinflusste Entwicklung der Skala Toleranz

Da *Toleranz* durch das Fehlen negativer Urteile definiert sein soll, wurde in Abb. 2 die y-Achse gewendet, so dass *Toleranz* als Orientierungsbegriff nach oben aufgetragen wurde. Die Abbildung belegt zwei wichtige Aussagen in ausgeprägter Form:

- Mädchen sind (bei Äußerungen ihres Musikgeschmacks, bei Diskussionen über Musik) grundsätzlich toleranter eingestellt als Jungen;
- Zwischen 11 und 17 Jahren verringert sich *Toleranz* stetig und erheblich, am Ende scheint sich eine „Wende“ abzuzeichnen.

Diese Befunde lassen sich vor allem im Zusammenhang mit der These der „Offenohrigkeit“ (open-earedness, Hargreaves 1982) diskutieren, allerdings mit einer nicht unerheblichen Verzögerung: normalerweise (so u. a. bei Gembris 1995) wird das Grundschulalter auf etwaige Einstellungsänderungen hin untersucht. In der Studie, über die hier berichtet wird, ist es dagegen vor allem der Sek II-Bereich, in dem über sechs

Altersstufen (L1 - L8<sup>10</sup>) sich verringernde Toleranz beobachtet wurde. Es stellt sich auch die Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen den Geschlechtseffekten für Unkenntnis und für Toleranz. Da man nur tolerant (bzw. omnivor) sein kann gegenüber Musikstilen, die man kennt, muss die Verringerung der Unkenntnis (zwischen L1 und L8) zu einem Anstieg der beiden anderen Variablen führen. Dass die Geschlechtseffekte der beiden Variablen ursächlich ähnlich einzuordnen wären, ist jedoch denkbar unwahrscheinlich, da der Vorsprung der Mädchen im einen Fall (Unkenntnis, Abb. 1) in der Mitte der Befragung verschwindet, im anderen Fall (Toleranz, Abb. 2) jedoch nicht.

Ein anderes Bild bietet sich auf der Allesfresser-Skala (Abb. 3). Die Mittelwerte der sechs Befragungszeitpunkte liegen zwischen 7,1 und 8,4. Das ist deutlich niedriger als die betreffenden Werte bei Toleranz: 6,7 und 17,4. Einen Geschlechtseffekt gibt es nicht, wohl aber zeigt sich (als Wechselwirkung) ein Entwicklungsschub bei den Mädchen (L5 - L6), die etwa ab dem 13. Lebensjahr das Spektrum der von ihnen geschätzten Musik deutlich erweitern.

Auch im Hinblick auf die Schultypen gibt es eine interessante Wechselwirkung. Die Gesamtschüler haben von L1 bis L6 die extremsten, nämlich niedrigsten Werte, konzentrieren sich also am stärksten auf eher wenige Stil-Kategorien. Dagegen zeigen die Gymnasiasten ab L4 jeweils den höchsten Wert und halten einen konstanten Abstand zu den Gesamtschülern. Die generell zurückhaltenden Voten auf dieser Skala ließen sich als Konzentration auf eher wenige Musik-Richtungen deuten. Die höchsten Werte bei den Gymnasiasten hingegen (ab L4 bis zum Ende!) könnten die Haltung widerspiegeln: „Unser Musikgeschmack ist nicht so eng wie der von ...“, was dem postulierten Gegensatz (*Omnivores - Distinktion*) widersprechen würde.

---

10 Die Längsschnittstudie umfasste insgesamt acht Datenerhebungen, es wurden aber nicht bei allen Befragungszeitpunkten alle Variablen erhoben.

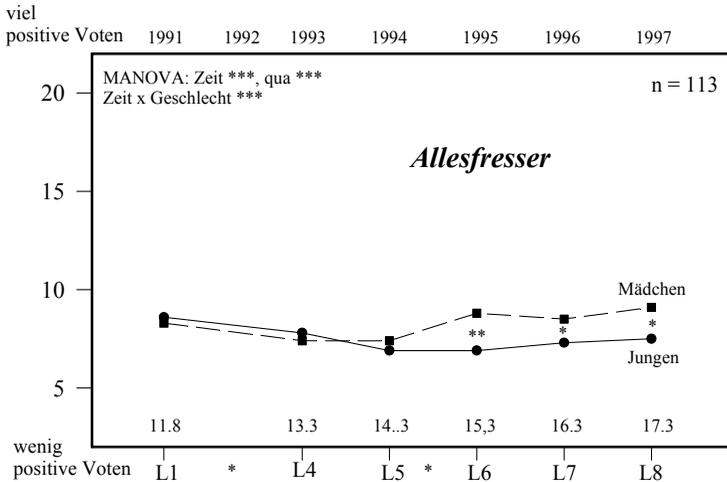


Abb. 3: Geschlecht-beeinflusste Entwicklung der Skala *Allesfresser*

## Gegensätze

Die Diskussion der entwicklungspsychologischen Verläufe der drei Skalen *Toleranz*, *Omnivores (Allesfresser)* und *Unkenntnis* hat deutlich werden lassen, dass mit ihnen etwas durchaus Verschiedenes gemessen wird, wenngleich sie – bedingt durch die komplementäre Summenbildung – voneinander nicht unabhängig sind. Um etwaige Unterschiede zwischen *Toleranz* und *Allesfresser* deutlicher werden zu lassen, sei als nächstes geprüft, in welchem (musikalischen) Kontext die beiden Skalen stehen. Analog der Bildung einer Audiovisuellen Mediennutzungstypologie „von Hand“ (s. Behne i. D., Kap. 2.4.1) wurde zunächst eine Kreuztabellierung der Variablen vorgenommen. Sodann wurden nach dem Prinzip linke/rechte Hälfte *Toleranz*, obere/untere Hälfte *Allesfresser* vier etwa gleich große Gruppen gebildet, die sich auf diesen Variablen logischerweise markant unterscheiden<sup>11</sup>. Abb. 4 verdeutlicht die Stellung dieser vier Gruppen anhand der Mittelwerte der Skalen *Toleranz* und *Allesfresser* zueinander. Es handelt sich hier lediglich um eine „Arbeits-Typologie“, die illustrieren soll, ob über- bzw. unterdurchschnittli-

<sup>11</sup> Die Skalen-Mittelwerte entstanden durch die oben beschriebenen Aufsummierungen.

che Ausprägung von *Toleranz* bzw. *Allesfresser* sich auf andere Verhaltensbereiche auswirken bzw. mit diesen korrespondieren<sup>12</sup>.

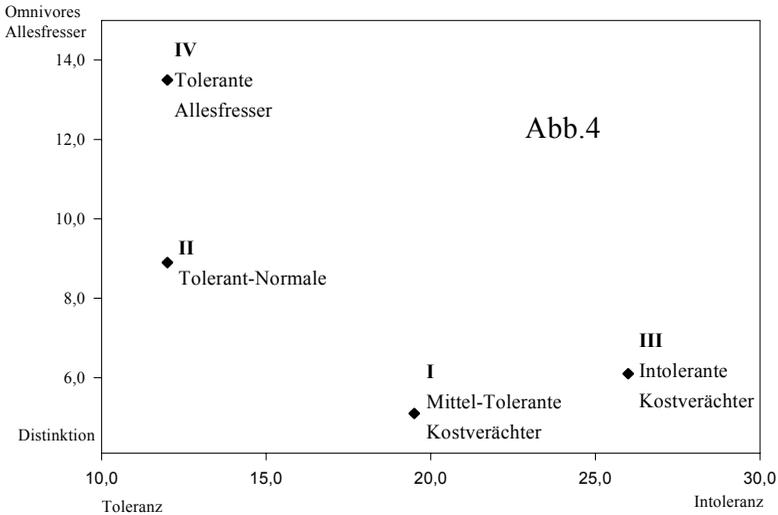


Abb. 4: Verteilung von Typen in einer ersten Annäherung

Wie lassen sich diese vier Gruppen (T/O-Typen) benennen, beschreiben und verstehen? Orientiert man sich an der Konstellation der vier Typen in Abb. 4 und bezeichnet jene, die auf der *Allesfresser*-Skala niedrige Werte aufweisen, als *Kostverächter*, so könnte man zu den Formulierungen gelangen, die in Tab. 1 in der 2. Zeile wieder gegeben sind. Zu fragen, ob sich die vier T/O-Typen „von Hand“ im Bereich der verbalen Musikpräferenzen unterscheiden, wäre wegen der schon erwähnten fehlenden Unabhängigkeit unsinnig. Anders sieht es jedoch bei den musikalischen Umgangsweisen aus. Hier werden Bereiche zueinander

12 Die Benennung (z.B. Mittel-Tolerante Kostverächter) ist sperrig, beansprucht kein stilistisches Lob, soll vielmehr die wichtigsten Merkmale der vier Typen knapp benennen.

in Beziehung gesetzt<sup>13</sup>, die als unabhängig voneinander angesehen werden können.

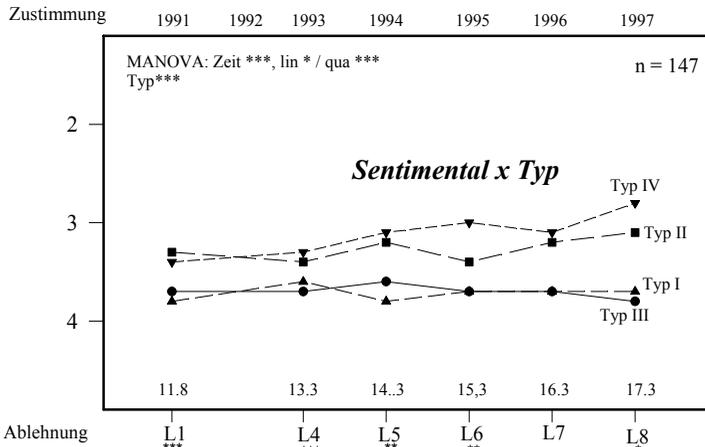


Abb. 5: Typ-beeinflusste Entwicklung der Skala Sentimentales Hören

Sollten sich hier in den Daten Zusammenhänge finden, etwa in dem Sinne, dass die vier Typen sich beispielsweise hinsichtlich der Ausprägung von *Kompensatorischem Hören* unterscheiden, so kann es sich hier nicht um ein Artefakt handeln. Dann ist vielmehr zu fragen, wie derartige Zusammenhänge inhaltlich zu interpretieren sind.

Das Ergebnis (s. Tab. 1) ist verblüffend: auf sechs der acht Skalen für musikalische Umgangsweisen ergaben sich varianzanalytisch geprüfte Signifikanzen! Die Ergebnisse für eine der Skalen sind in Abb. 5 wieder gegeben. Man kann ihr entnehmen, dass *Sentimentales Hören* bei Typ I und III durchwegs schwächer ausgeprägt ist, in deutlichem Abstand zu Typ IV und II. Des weiteren zeigt sich tendenziell, dass Typ I und II häufiger zwischen den beiden anderen Kurvenverläufen (III und IV) liegen. Man wird deshalb insgesamt feststellen können, dass *tolerante Allesfresser* (im Vergleich von III und IV) Musik durchwegs *sentimentaler* erleben (in Tab.1 vermerkt durch „*sentimental +*“) als *intolerante Kostver-*

13 Als Beispiel sei genannt, wenn das Item „Wenn ich Musik höre, kann es sein, dass ich am liebsten weinen möchte“ in Relation zu verbaler Rap-Beurteilung gesetzt wird.

ächter (III). So weit diese Unterschiede sich nicht durchgängig (für sechs Beobachtungszeitpunkte), sondern nur tendenziell ergaben, wurde die betreffende Variable in Klammern gesetzt. Es lässt sich so leicht ablesen, dass tolerante *Allesfresser* (IV) in markanter Opposition zu *intoleranten Kostverächtern* (III) stehen, was die Art und Weise ihres Musikerlebens betrifft, in schwächerem Ausmaß gilt dies auch für die Typen I und II. Dominierend ist der Befund, dass *tolerante* Jugendliche (II und IV) Musik auf mehreren Ebenen intensiver erleben. Nachgeordnet, aber keineswegs vernachlässigbar, lässt sich feststellen, dass die beiden *Kostverächter* (I und III) Musik weniger intensiv erleben.

Mit dem gleichen Vorgehen lässt sich prüfen, ob die Zugehörigkeit zu einem der vier TO-Typen Einfluss darauf hat, wie die Jugendlichen unserer Studie Klangbeispiele aus den Kategorien *Klassische Musik*, *introvertierte Vokalmusik*, *Jazz*, *Hits* und *Neue Musik* beurteilten<sup>14</sup>. Dieser Art Zusammenhang lässt sich am ausgeprägtesten für die Kategorien *Klassische Musik* belegen, wobei in dieser Variablen die Beurteilungen von insgesamt zehn klassischen Klangbeispielen zusammen gefasst waren. Abb. 6 belegt eine auffällige Schichtung der Urteile: klingende Klassik-Beispiele wurden von *intoleranten Kostverächtern* (III) um bis zu 1,5 Skaleneinheiten negativer beurteilt als von *toleranten Allesfressern* (IV). Die Reihenfolge der vier Typen ist aus den vorigen Abbildungen bekannt, aber hier durchwegs ausgeprägter.

In Tab.1 ist des Weiteren die Signifikanz und die Richtung des jeweils zu prüfenden Zusammenhangs zwischen Typzugehörigkeit und einer der fünf klingenden Variablen wie zuvor vermerkt. So wurden Klangbeispiele aus *Neuer Musik* und *Jazz* von *toleranten Normalen* erheblich positiver beurteilt als von *intoleranten Kostverächtern*. Eine solche Aussage mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist es aber deshalb nicht, weil hier unabhängig voneinander erhobene Daten in Beziehung gesetzt werden<sup>15</sup>.

---

14 Die Klangbeispiele stammten von Bach, Bartok, Beethoven, Berlioz, Brahms, Debussy, Mozart, Tschaikowsky, Verdi und Vivaldi (*Klassische Musik*); Bartlett, Gesualdo, Schubert und Simon/Garfunkel (*introvertierte Vokalmusik*); J.L Lewis, Prince, Roxette und Scorpions (*Hits*); Ellington, Lake, Reich und Tatum (*Jazz*); Boulez, Ligeti, Rihm und Schönberg (*Neue Musik*).

15 Einschränkung muss aber darauf hingewiesen werden, dass es zwischen verbalen und klingenden Musikpräferenzen Beziehungen gibt, so korrelieren Klassik klingend mit Klassik verbal mit  $r = 0,73$ .

<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
<i>Mittel-Tolerante Kostverächter</i>	<i>Tolerant- Normale</i>	<i>Intolerante Kostverächter</i>	<i>Tolerante Allesfresser</i>
Kompensato- risch - (Assoziativ -) (Emotional -) (Vegetativ -)	(Emotional +) (Vegetativ +)	Sentimental - Assoziativ - Emotional - Vegetativ - (Stimulativ +)	Kompensatorisch + Sentimental + Assoziativ + Emotional + Vegetativ +
(Introvertierte Vokalmusik -)  (Jazz -)	(Klassische Musik +)  Jazz + Neue Musik +	Klassische Musik - Introvertierte Vokalmusik - (Hits -)  Jazz - Neue Musik -	Klassische Musik + Introvertierte Vokalmusik + (Hits +)  Jazz + Neue Musik +

Tab. 1: Merkmals-Profil der vier T/O Typen

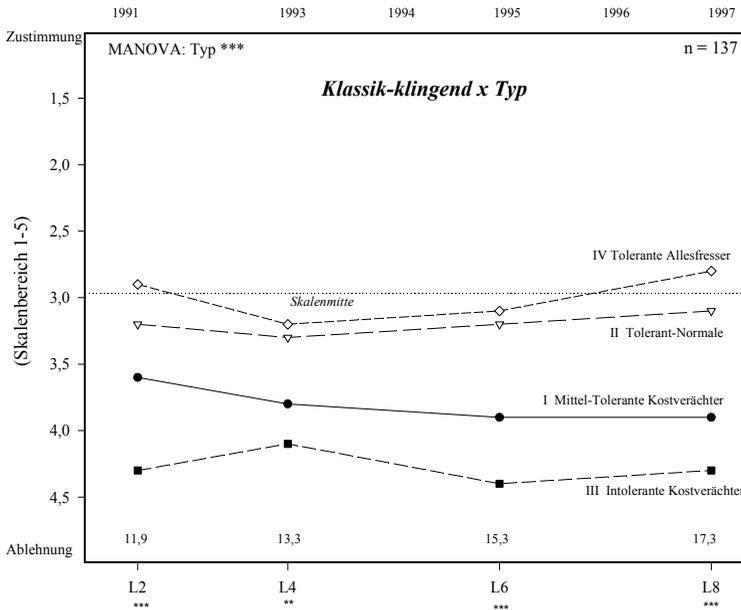


Abb. 6: T/O-Typ-beeinflusste Entwicklung der Bewertung klingender Klassik- Beispiele

Aus Abb. 6 lässt sich eine weitere Beobachtung entnehmen, die unerwartet schwierig zu erklären ist. Man muss sich hier zunächst vergegenwärtigen, dass die Zuordnung in die Gruppen I bis IV sich auf Daten aus der letzten Befragung (L8) stützen, also Daten, die 1997 von 17jährigen erhoben wurden. Diese Einordnung von 1997 schlägt sich aber auch in Daten nieder, die in der Befragung L2, d.h. 1991 von den 11jährigen erhoben wurden. Nun wird man nicht ernsthaft nach zeitlich rückwärts gerichteten Effekten suchen, aber es bleibt doch zu prüfen, ob hier ein sogenannter Schläfereffekt (Kagan/Moss 1962) zu vermuten ist. Danach könnte die Zugehörigkeit in L8 zu einer der vier Gruppen ihre Ursache in Persönlichkeitsmerkmalen haben, die nicht auftraten, weil der Umwelt-Kontext dies nicht begünstigte.

So, wie Signifikanzen etwas erzählen können, ist es möglich, dass erwartete Zusammenhänge, wenn sie sich statistisch nicht verifizieren lassen, Aufschluss geben können über die in Frage stehenden Verhaltenskomplexe. Keinerlei Zusammenhänge mit den TO-Typen I bis IV

ergaben sich für die Faktoren Geschlecht, Mediennutzung, Schultypus, die drei unabhängigen Variablen, für die in der gesamten Studie zahlreiche signifikante Effekte zu beobachten waren. Auch für das Persönlichkeitsmerkmal Empfindungssuche (*sensation seeking*<sup>16</sup>), wenn man beispielsweise einen *empfindungs-hungrigen Allesfresser* vermutet, konnten keine signifikante Zusammenhänge gefunden werden, ebenso wenig für den „elterlichen Sozialstatus (SIOPS). Ich schliesse daraus, d.h. aus den signifikanten und nicht-signifikanten Ergebnissen, dass die Variablen *Toleranz* und *Allesfresser* inhaltlich ein eigenes Profil haben (s.u. Tab.1), aber auch Aspekte erfassen, die so ansonsten mit den üblichen Variablen-Arsenalen nicht berücksichtigt werden.

## Resümee

Anhand der Verbalen Musik-Präferenzen aus einer Längsschnittstudie des Autors wurden zwei Variablen zweiten Grades gebildet: gewichtete Aufsummierung der Negativ bzw. Positiv-Voten. Der erste Wert wurde als *Toleranz-Maß* (niedrige Werte entsprechen hoher Toleranz), der zweite anknüpfend an Bourdieu (1982), Müller (1990) und Neuhoff (2001) als *Omnivores* („*Allesfresser*“) versus *Distinktion* interpretiert.

Wird als weitere Variable die Häufigkeit von „kenne ich nicht“-Urteilen berücksichtigt, erhält man drei Maße, die sich jeweils auf 100% summieren, sie sind deshalb nicht unabhängig voneinander. Abb. 1 bis 3 lässt sich entnehmen, dass die Entwicklung dieser drei Variablen sehr verschieden verläuft. *Unkenntnis* wird zu Beginn der Längsschnittstudie von etwa 50% eingeräumt, von Mädchen häufiger als von Jungen, im Verlauf der Studie 1991 - 1997 reduziert sich der Bereich der nicht bekannten Musik-Genres erheblich.

Die *Toleranz-Entwicklung* (Abb. 2) beginnt bei den 11Jährigen auf relativ hohem Niveau, verschiebt sich aber in den folgenden Jahren zu ausgeprägter *Intoleranz*. *Unkenntnis*- und *Toleranz*-Werte verlaufen in etwa komplementär.

Im Vergleich dazu ist die Verteilung der Positiv-Voten (Skala *Omnivores* - *Distinktion*, über die Zeit 1991-1997) eher stabil, jedoch mit einem

---

16 „Sensation Seeking“ wurde mit einer Übersetzung der „Spanish Junior Sensation Seeking Scale“ erfasst (Perez et al. 1986).

nennenswerten Entwicklungsschub der Mädchen, die ihr geschätztes musikalisches Terrain etwa ab 15 Jahren merklich erweitern.

Fragt man nach den Merkmalen, die Hoch- und In-Tolerante, *Omnivores* und Personen mit eingeschränktem Präferenz-Spektrum kennzeichnen und postuliert zu diesem Zweck eine Arbeits-Typologie (T/O-Typen), so muss man überrascht konstatieren, dass Variablen wie Geschlecht, Schultypus, audio-visueller Mediennutzungs-Typus (anhand eigener Daten berechnet), aber auch der elterliche Sozial-Status (SIOPS) und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale keinerlei Effekte aufweisen.

Demgegenüber ergab sich für die TO-Skalen in zwei musikalischen Verhaltensbereichen (Beurteilung von Klangbeispielen und *Musikalische Umgangsweisen*) erhebliche Unterschiede zwischen den Arbeits-Typen: *tolerante Allesfresser* zeichneten sich durch erheblich größere Intensität des Musikerlebens aus! Diese Konstellation von signifikanten und nicht-signifikanten Ergebnissen macht deutlich, dass *Toleranz* und *Allesfresserei* (trotz hoher Interkorrelation) eigenständige Variablen sind, dass die typologische Kombination von *Toleranz* und *Allesfresser* aufschlussreiche Ergebnisse erbringen kann. Gleichwohl wäre es wünschenswert, musikalische Toleranz in der Befragungsplanung gezielter zu berücksichtigen als in der vorliegenden Studie. Auch müsste spezifiziert werden, ob die Gegenüberstellung von *Omnivores* und Distinktion sich auch in anderen Kontexten bestätigen lässt.

## Literatur

- Bäßler, Hans (Hrsg.) (1999): „Toleranz“ – Dimensionen für den Musikunterricht. Kongressbericht 22. Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998. Mainz.
- Behne, Klaus-Ernst (i.D.): Entwicklung des Musikerlebens im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main.
- Eckhardt, Josef (<sup>2</sup>1983): Musikakzeptanz und Programm-Strategien des Hörfunks. In: Media Perspektiven Nr.7 (1987), S. 405-427.
- Eggert, Dietrich/Ratschinski, Günter: Eysenck-Persönlichkeits-Inventar. Göttingen.

- Gembris, Heiner (1995): Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: Maas, Georg (Hrsg.): Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien. Essen, S. 124-145.
- Gembris, Heiner / Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhaugen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hrsg.): Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 19. Göttingen, S. 71-92.
- Hargreaves, David J. (1982): The Development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, Spec. Issue, S. 51-54.
- Kagan, Jerome / Moss, Howard A.: *Birth to Maturity*. New York (1962).
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen (1979): Traditionsanspruch und Hörwirklichkeit – eine unlösbare Antinomie für den Musiklehrer. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik*, H. 8. S. 23-28.
- Ders. (1999): Toleranz als pädagogisches Ziel – Anregungen für den Musikunterricht. In: Bäßler, Hans (Hrsg.): „Toleranz“ – Dimensionen für den Musikunterricht. Kongressbericht 22. Bundesmusikwoche Potsdam 1998. Mainz, S. 223-240.
- Müller, Renate (1990): Musikalische Rezeptionsstrategien und Differenziertheit des musikalischen Urteils in verschiedenen sozialen Situationen. In: Behne, Klaus-Ernst / Kleinen, Günter / de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.) (1991): *Jahrbuch Musikpsychologie* Bd. 7. Wilhelmshaven, S. 129-146.
- Dies. (1995): Selbstsozialisation. In: Behne, Klaus-Ernst / Kleinen, Günter / de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): *Jahrbuch Musikpsychologie* Bd. 11 (1994). Wilhelmshaven, S. 63-75.
- Neuhoff, Hans (2001): Wandlungsprozesse elitärer und populärer Geschmackskultur? Die „Allesfresser-Hypothese“ im Ländervergleich USA/Deutschland. In: *Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozialpsychologie* 53(4), S. 751-722.
- Perez, Jorge / Ortet, Genreós / Plá, Salvador / Simo, Silvia (1986): A Junior Sensation Seeking Scale (J-SSS). In: *Personality and Individual Differences* 7. Jg., H. 6, S. 915-918.
- Peterson, Richard A. / Simkus, Albert (1992): How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: Lamont, Michéle / Fournier, Marcel (Hrsg.): *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago, S. 152-186.



Andreas Lehmann-Wermser

Was Kinder von Musik wissen sollen...

Von musikalischen Schulleistungen, Bildungsstandards und von der Kunst<sup>1</sup>

Die öffentliche Debatte nach der Publikation der ersten PISA-Ergebnisse konzentriert sich zunächst auf den „learning outcome“, die Schülerleistung, und dabei vor allem auf die so genannten schulischen Hauptfächer. Bildungsstandards erschienen zunächst als das geeignete Mittel, schnell und zuverlässig den „output“ des Bildungssystems zu verbessern. Inzwischen freilich hat der Diskurs an Tiefgang und Breite gewonnen. So wird inzwischen die Verbindung der Schülerleistung zu Lehrerkompetenzen und Unterrichtsqualität gesehen (vgl. Helmke 2004, S. 111) und längst sind alle schulischen Fächer aufgefordert, Bildungsstandards zu formulieren. Allerdings hinken die „Nebenfächer“ in diesem Diskurs hinterher, weil die meisten Fachdidaktiker die differenzierten und in vielen Jahren entwickelten Modelle fachspezifischen Lernens in Deutsch, Mathematik, Englisch oder in den Fremdsprachen kaum rezipiert und auf das eigene Fach übertragen haben. Das gilt auch für das Fach Musik, für das der Zusammenhang von Bildungsstandards und domänenspezifischen Lernens mit einigen Anmerkungen hier skizziert werden soll.<sup>2</sup>

„Klassische Musik“ ist Bestandteil des Musikunterrichts an vielen Schulen und das „Verstehen“ dieser Musik – was immer im Einzelnen darunter gefasst werden mag – ist sicherlich ein von den meisten akzeptiertes Ziel und ein zentraler Bereich von Musikunterricht. Es läge daher nahe, Bildungsstandards für diesen Bereich zu formulieren. Verstehen ist auch eine zentrale Kategorie in den Musikdidaktiken, die sich auf eine hermeneutische Tradition berufen. Allerdings ist dieser Verstehensbegriff mit Bildungsstandards nicht kompatibel, weil er sich einer Überprüfung im Sinne der Lehr-Lernforschung entzieht und gerade das Individuelle, Nicht-Erfassbare ins Zentrum des Denkens rückt. Damit

---

1 Der Text ist die überarbeitete und aktualisierte Fassung der Antrittsvorlesung des Autors vom 31. Januar 2007 an der Universität Bremen.

2 Für eine ausführlichere Darstellung des musikpädagogischen Diskurses siehe Knigge/Lehmann-Wermser (2007).

sind keine Wertungen verbunden, aber es ist ein Kennzeichen der bisherigen Diskussion, dass die je unterschiedlichen Paradigmen als solche kaum nachvollzogen worden sind.<sup>3</sup>

Für das Verständnis der Bildungsstandards ist der Begriff der *Kompetenz* zentral. Allgemein wird in Deutschland unter den vielen auch international kursierenden Definitionen auf die Weinerts zurückgegriffen, der Kompetenzen als ein Bündel kognitiver Fähigkeiten definiert, die zur Lösung eines Problems geeignet sind und die in einer Situation unter Einschluss von motivationalen und volitionalen Faktoren zur Anwendung kommen. Kompetenzen sind an Inhalte gebunden (vgl. Weinert 2000, S. 27).<sup>4</sup> Insofern sind sie für einzelne Fächer domänenspezifisch zu formulieren. Johannes Bähr hat das für das Fach Musik versucht:

„Unter musikalischer Kompetenz kann die Fähigkeit verstanden werden, Musik für verschiedene Zwecke sachgerecht zu gebrauchen und für das eigene Leben nutzbar zu machen, verschiedene Musiken in ihren Absichten und Strukturen zu verstehen und sie in größere Sinnzusammenhänge einzuordnen.“ (Bähr 2003)

Für solche Domänen sind nun Teilkompetenzen zu beschreiben, die interdependent oder hierarchisch mit den übergeordneten Kompetenzen in Verbindung stehen. Das geschieht auf verschiedene Weise: Die bereits erprobten amerikanischen Bildungsstandards benennen z.B. die Bereiche „creating“, „performing“ und „responding“ (vgl. Persky/Sandene/Akew 1998), wobei der letzte Bereich auch das Hören mit einschließt. Die Niedersächsischen „Curricularen Vorgaben für die Grundschule“ (Nds. Kultusministerium 2006), die sich bereits auf Kompetenzmodelle berufen, gehen von „Wahrnehmen“, „Gestal-

---

3 Missverständnisse, die zwangsläufig aus dem unvermittelten Nebeneinander unterschiedlicher Paradigmen entstehen müssen, lassen sich exemplarisch bei Bank (2006) ablesen, dessen begriffskritische Äußerungen zu „Bildung“ und „Standards“ zwar lesens- und bedenkenswert sind, aber am Anliegen und an der gesellschaftlichen Funktion von Bildungsstandards vorbeigehen. Nach dem Abschluss an den Arbeiten an diesem Manuskript hat ein Symposium an der Universität Bremen stattgefunden, bei dem u. a. diese Fragen eine Rolle gespielt haben. Ein lohnender Beitrag Jürgen Vogts dazu findet sich in der Sonderedition der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2007).

4 Man beachte, dass diese Definition sehr breit ist und berücksichtigt, dass problemlösendes Verhalten in sozialen Situationen stattfindet und einer engen, „technokratischen“ Erfassung nur schwer zugänglich ist. Dies Konzept von Kompetenzen steht auch quer zu dem landläufigen Konzept von „Schlüsselkompetenzen“.

ten“ und „Erschließen des kulturhistorischen Hintergrundes“ aus. Damit sind mögliche (und in ihrer Fassung untereinander nicht kompatible) Kompetenzbereiche skizziert, und zugleich wird deutlich, dass ein allgemein akzeptiertes, in Tests validiertes Modell, auf das sich Standards stützen könnten, nicht existiert. Und wie schwierig der Schritt von basalen Prozessen des Hörens hin zu höheren z.B. des Verstehens ist, soll hier an einem Ausschnitt skizziert werden, dem des „Wissens“ – oder genauer und in der Terminologie der Lehr-Lern-Forschung: dem der kognitiven Bestände.

Müssen Jugendliche, um etwa die Fidelio-Ouvertüre zu „verstehen“, eine fanfarentypische Dreiklangsbrechung kennen? Müssen sie wissen, dass eine Ouvertüre jedenfalls in der Oper des 18. Jahrhunderts auch die Funktion hatte, das noch nicht von gedimmtem Licht und elektrischen Klingeln zur schweigsamen Raison gerufene Publikum zu sammeln (vgl. Pelker 1997, S. 1247)? Dass Beethoven sich von dieser Konvention weit entfernte und zunächst 1805 Fassungen geschrieben hatte, die nicht der Forderung nachkamen, „in einem kurzen Begriff und Vorspiel eine kleine Abb. desjenigen machen, so nachfolgen soll“ – wie es Mattheson in seinem *Vollkommenen Capellmeister 1739* geschrieben hatte (Engel 1962, S. 498<sup>5</sup>)? Die vielmehr harmonisch kühne und ausgedehnte, in sich geschlossene Meisterwerke voller Anspielungen auf den weiteren Verlauf der Oper waren und sich weit von der dramaturgischen Funktion entfernten?

Man *muss* es wohl nicht wissen, obwohl die Kenntnis vielfältiger Bezüge das Vergnügen steigern kann und das Wissen wird – entgegen einem vereinfachten aristotelischen Denkmuster – Schüler<sup>6</sup> auch nicht zu besseren Menschen machen. Für das Verständnis hilfreich aber wäre es, wenn Vorerfahrungen mit Musik es möglich machten, den großen Gestus der Musik zu erfassen, aus den Kontrasten und Steigerungen heraus die Erwartung der „großen Dinge“ zu spüren, aus dem raschen Allegro-Teil den „élan révolutionnaire“ zu spüren, in dem „auf einen

---

5 s. auch Koch im Jahr 1802: Der Charakter der Ouvertüre „ist unbestimmt und richtet sich gemeinlich nach dem Charakter des Singstücks, dem die Ouvertüre zur Einleitung dienete.“ Die Aufgabe dabei sei, „die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu reizen, und ihre Erwartung in Hinsicht auf das Stück selbst zu erhöhen“ (zitiert nach Pelker 1997, S. 1251)

6 Hier und an anderen Stellen sind immer beide Geschlechter gemeint.

Sieg vorausgeschaut“ (Gülke 2000, S. 263) wird. Dazu gehört auch die Bereitschaft sich auf derlei Musik überhaupt einzulassen.

Man *muss* all das Gesagte über die Ouvertüre nicht wissen – und die meisten Schülerinnen und Schüler werden tatsächlich nicht über diese kognitiven Bestände verfügen, wie unten gezeigt werden soll. Allerdings ist das gesellschaftliche Interesse am Zustand ästhetischer Bildung nicht groß genug, als dass wir aus differenzierten und repräsentativen Vergleichsstudien wie die bekannten PISA- und TIMS-Studien Fundiertes über musikalische Bildung aussagen könnten – so wie es übrigens noch keine Bildungsstandards für Musik gibt, die hohen inhaltlichen Anforderungen gerecht würden<sup>7</sup>.

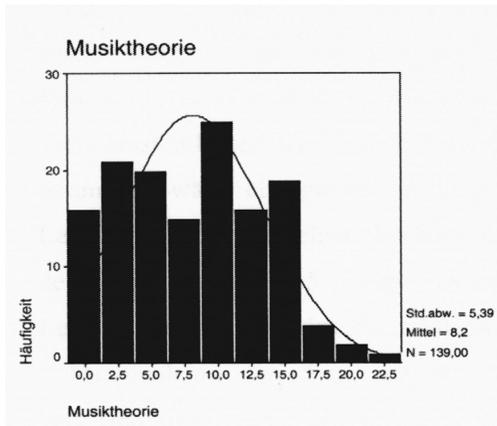


Abb. 1: Erreichte Punktzahl im Teilbereich Musiktheorie (Lembke 2000, S. 91)

Eine Studie von Lembke untersuchte Einstellungen und Kenntnisstand von Schülerinnen und Schülern eines 7. Jahrgangs an einem musikbetonnten Gymnasium im Umland von Hannover. Gegenstand waren im

<sup>7</sup> Den Titel Bildungsstandard tragen verschiedene Entwürfe wie etwa der Rahmenplan Baden-Württemberg; bei näherer Betrachtung erscheinen manche allerdings eher als Austausch von Türschildern, ohne dass der inhaltliche Paradigmenwechsel, der mit der Einführung von Bildungsstandards intendiert ist, nachvollzogen wäre (vgl. Niesen/Lehmann-Wermser 2005). Zum 1.1.2006 hat deshalb ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt seine Arbeit aufgenommen, in dem gemeinsam von Forschern der Universität Bremen, der Universität Köln und der Musikhochschule Würzburg Vorarbeiten zur lerntheoretischen und ästhetischen Fundierung von Bildungsstandards geleistet werden. Die Laufzeit endet zunächst 2009.

Bereich der Musiktheorie ausschließlich die Inhalte der Klassen 5 und 6<sup>8</sup> wie etwa Notenschlüssel, -werte und Tonhöhen. Die Ergebnisse waren alarmierend. Im Durchschnitt wussten die Jugendlichen gut ein Drittel dessen, was ihnen seit der Orientierungsstufe vertraut sein sollte. Mehr als 15% konnten keine Aufgabe richtig lösen (Abb. 1).

Im Bereich der Instrumentenkunde, in dem es um das akustische und visuelle Erkennen von Instrumenten ging, sahen die Ergebnisse günstiger aus. Hier erreichten nur etwa 9% nicht die Hälfte der Punktzahl, also jene Schwelle, die von vielen Lehrkräften als für ein *ausreichend* als notwendig erachtet wird. Immerhin 11% machten hier alles richtig (Abb. 2).

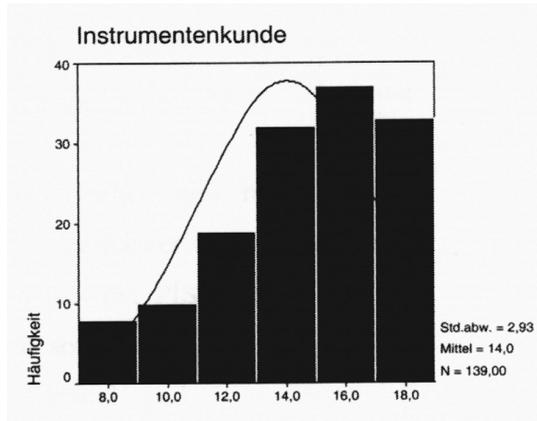


Abb. 2: Erreichte Punktzahl im Teilbereich Instrumentenkunde (Lembke 2000, S. 91)

Interessant ist freilich Lembkes Versuch Einflussfaktoren zu identifizieren. Es ergaben sich nämlich erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen. Mädchen z.B. schnitten signifikant besser ab (s. Abb. 3). Das erstaunt nicht angesichts des vielfach dokumentierten Vorsprungs von Mädchen dieser Altersstufe (12-14jährige). Bei genauerer Betrachtung ergab sich allerdings, dass der hochsignifikante Zusammenhang zwischen der Leistung im Test und dem Geschlecht zu einem Gutteil der Tatsache geschuldet war, dass die Mädchen auch außerschulisch in verschiedenster Weise musikalisch engagiert waren,

8 Zu der Zeit existierte in Niedersachsen noch die Orientierungsstufe.

so dass der vermeintliche genderspezifische Vorsprung in einem Bereich schulischen Lernens tatsächlich vor allem der häuslichen Förderung zuzuschreiben war. Eine Untersuchung von Studierenden der Universität in Bremen hat ähnliche Ergebnisse bezüglich des Kenntnisstandes von Sechstklässlern ergeben. Wir können davon ausgehen, dass eine musikalische Grundbildung – jedenfalls: gemessen an der Beherrschung der curricularen Inhalte – nicht vorliegt.

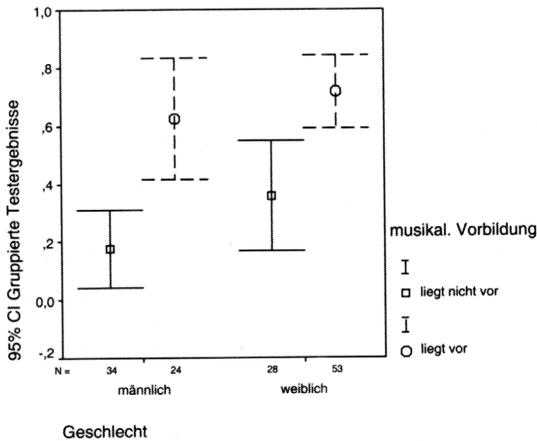


Abb. 3: Verteilung der Testergebnisse nach Geschlechtern und musikalischer Vorbildung (Lembke 2000, S. 82).

## Allgemeinbildung

Am Befund knüpft eine kulturpessimistische Denkfigur an, die den Verlust an Allgemeinbildung konstatiert und die die Nichtbeachtung klassischer Musik als einen Teil davon sieht. Das fehlende jugendliche Publikum in Sinfoniekonzerten und die Fixierung auf Populäre Musik erscheinen hier als zwei Seiten einer Medaille. Die fraglos anzutreffende Präferenz für Populäre Musik gilt dann als umso problematischer, als „Musik hören“ die beliebteste Freizeitbeschäftigung Jugendlicher ist (vgl. SHELL Deutschland Holding 2006, S. 78). Jugendlicher Musikkonsum wird dabei als passiv, niveaulos und als bloßes Ergebnis von Marktmechanismen erachtet.

Reflex darauf ist die gesellschaftliche Wiederentdeckung einer kanonisierten Allgemeinbildung. *Alles, was man wissen muss* (Schwanitz 1999) mag Ausdruck des Bedürfnisses nach Orientierung in einer (soziologisch, „ethnisch“, kulturell) sehr unübersichtlichen Gesellschaft sein, aber es ist auch ein Missverständnis. Allgemeinbildung ist mehr als das Wissen, das Jörg-Dieter Gauger von der Konrad-Adenauer-Stiftung unter diesem Stichwort nennt, nämlich, „dass Beethoven neun Sinfonien, aber nur eine Oper geschrieben habe“<sup>9</sup>. Gauger führt diese Inhalte aus dem Kurs einer Großbank für Nachwuchsmanager als Beispiele allgemeiner Bildung an und verfehlt damit gleich in mehrfacher Hinsicht den Kern, weil dabei nur Inhalte benannt werden, nicht aber der Umgang der Lernenden mit diesen näher beschrieben wird.

Deshalb ist auch der Werkkanon aus dem oft zitierten Papier der Konrad-Adenauer-Stiftung *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts* wenig hilfreich. In ihm, das sei nebenbei bemerkt, findet sich dann auch eine Beethoven-Ouvertüre als verbindlicher Gegenstand von Musikunterricht; allerdings – und darauf wird gleich noch einmal zurückzukommen sein – nur für Gymnasiasten und Realschüler<sup>10</sup>. Für Hauptschüler scheint deren Kenntnis entbehrlich.

Die o.g. Gedankenfigur hält einer kritischen Überprüfung aus verschiedenen Perspektiven nicht stand. Aus Sicht der historischen Bildungsforschung ließe sich das Argument des Verlusts kritisieren. Denn diese vermeintliche Allgemeinbildung ist es nie in dem Sinne gewesen, wie es etwa Comenius verstand: *Alle alles zu lehren*. Sie ist nie allgemein in dem Sinne gewesen, dass auch der „gemeine Mann“, wie es das 18. und 19. Jahrhundert formulierte, hätte daran teilhaben können. Denn während die Beschäftigung mit Musik als Kunst Teil bürgerlicher Bildung wurde, die nur allgemein in dem Sinne war, dass sie nicht berufsspezifisch war, wurde sie der Mehrheit des Volkes vorenthalten. Musikalische Bildung war für sie – das kann hier nur angedeutet werden – Ausbildung der Stimme, ideologisch überhöht zur „Ausbildung des

---

9 So geäußert in einer Podiumsdiskussion zum KAS-Papier. Dokumentiert in: Deutscher Kulturrat (2006, Beilage S. 4)

10 Das Papier selbst und die Auseinandersetzung damit findet sich bei Kaiser et al. (2006)

Gemüthes“, in Wahrheit aber vor allem der Indoktrination mit Chorälen und – nach 1871 – vaterländischen bzw. patriotischen Liedern dienend<sup>11</sup>.

Die Kulturwissenschaft, vor allem in der britischen Tradition der „cultural studies“ und dort insbesondere John Fiske, hat herausgearbeitet, wie unzureichend ein Verständnis von Alltagskultur und der Musik darin ist, das die Menschen nur als Opfer und passive Rezipienten sieht. Das Alltagsleben zeige Menschen als aktive kulturelle Agenten, es setze sich zusammen „aus einer Anzahl taktischer Manöver gegen die Strategien der kolonisierenden Mächte“ (Fiske 1999, S. 240). Die Jugendlichen, die den sprichwörtlichen Ghetto-Blaster an den Rand eines öffentlichen Platzes stellen, um unermüdlich auf Skateboards zu üben, sind eben nicht nur Hip Hop-Konsumenten, sondern auch Individuen, die sich geometrisch und gesellschaftlich Räume aneignen und die Musik als Marker verwenden. Sie bedienen sich einer Musik, deren „ethnischer“ und gesellschaftlicher Kontext ihnen unbekannt, deren Riten wie etwa die „battle“ und das „Dissen“ vielen durchaus fremd sein mögen, die aber in einem neuen Kontext für sie eine sehr eigene Bedeutung erhalten.

Musiksoziologen und -psychologen haben die Funktion von Musik gleich welcher Art im Alltag untersucht. Tia DeNora (2000) etwa hat in einem wunderbaren Buch gezeigt, wie bewusst und differenziert Menschen mit Befindlichkeiten wie Trauer, bei der Gestaltung von Aerobic-Stunden oder beim intimen Zusammensein mit Musik Situationen gestalten. Musik wird dabei nicht beliebig rezipiert, sondern planvoll (und nicht selten kenntnisreich) ausgewählt und eingesetzt. Im so genannten „mood management“ (Schramm 2005, Schramm/Vorderer 2002) und im „uses-and-gratifications-Ansatz“ (vgl. Schenk 2002) spielt Musik eine wichtige Rolle.

Simon Rattle hat im Film *Rhythm Is It!* das Verhältnis von Musik als ästhetischem Objekt und der Musik als bedeutungstragendem Element für Menschen auf den Punkt gebracht: *Music is not just what it is. It's what it means and what it can do for people.*

---

<sup>11</sup> Der Gegensatz zwischen der Beschäftigung mit Kunst (für bürgerliche und adlige „Dilettanten“) und der Volksbildung als Gestaltung des Alltagslebens finden sich in der Musikpädagogik seit Natorp am Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Gruhn 1993, S. 74ff.); zum Singen im Kaiserreich auch die materialreiche und nach wie vor aktuelle Studie des kürzlich verstorbenen Heinz Lemmermann (1984).

Wenn Musik für Individuen einerseits so wichtig ist, andererseits der gesellschaftliche Umgang mit ihr so starken Veränderungen unterzogen ist, dass wichtige Formen zu verschwinden drohen, dann ist es sinnvoll, über Musikunterricht in der Schule dazu beizutragen, dass kulturelles musikalisches Wissen, ein gemeinsamer kultureller Zeichenvorrat nicht verloren geht. Und wenn Musikunterricht eine Funktion für einen wie auch immer gearteten Bildungsbegriff hat und bei der Vermittlung mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat, dann ist es sinnvoll, qua Bildungsstandard zu einem erfolgreicherem Unterricht beizutragen.

## Bildungsstandards

Die Entwicklung der Bildungsstandards basiert in Deutschland auf einem Gutachten des Deutschen Internationalen Instituts für Pädagogische Forschung (DIPF), der so genannten Klieme-Expertise (Klieme 2003). Dieses Papier setzt einer vorschnellen Verwendung, vor allem aber einer eilfertigen politischen oder administrativen Funktionalisierung einige Hürden entgegen.

Bildungsstandards können in unterschiedlicher Form vorliegen<sup>12</sup>: als *Content-Standards*, wie das bislang schon Richtlinien und Lehrpläne taten. Sie können als so genannte *opportunity-to-learn-Standards* formuliert werden, die die Rechte von Kindern bestimmte Dinge zu lernen verdeutlichen. So etwa gehen die englischen Bildungsstandards vor, die in Musik das Recht der Kinder auf „Kompositionsunterricht“ zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr konstatieren, sich aber nicht auf konkrete zu erlernende Fähigkeiten beziehen. Und sie können schließlich als *Performance-Standards* formuliert werden, die versuchen den „output“ zu erfassen, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich in einem sehr breiten Sinn gelernt haben.

---

12 Die Systematik folgt Ravitch (1995).

Die output-orientierten deutschen Bildungsstandards sollen...

...**auf Kompetenzen beruhen**. Kompetenzen sind hier im oben skizzierten Sinne Weinerts zu verstehen.

...**gestuft sein**. Die Kompetenzen sollen auf unterschiedlichen, aus dem Lernprozess zu begründenden Niveaus definiert werden, wie am Beispiel der Lesekompetenz erläutert werden soll.

...**testbar sein**. Wenn die Leistung eines Schulsystems am Output erkennbar sein soll, wenn der Output für das Bildungsmonitoring, für die Verbesserung von Schule und Unterricht Hinweise liefern soll, dann müssen Leistungen nachvollziehbar und einheitlich überprüft werden. Im Sinne der Akzeptanz sind dabei alle Stufen transparent zu gestalten: die Definition der als relevant erachteten Dimensionen, die Testkonstruktion und -durchführung und die Verwendung der Ergebnisse.

...**und Minimalstandards bezeichnen**, d.h. sie sind verbindlich für alle Schüler in allen Schulformen. Sie sind ausdrücklich nicht allein für die Diagnose der Leistungsfähigkeit einer wie auch immer definierten Spitze konzipiert, sondern für das Schul- und Bildungssystem in allen Teilen. Das ist besonders zu vermerken, weil der in meinen Augen dramatischste Befund der ersten PISA-Runde nicht die möglichen Defizite in den Gymnasien waren – obwohl auch dort vieles zu verbessern war und ist –, sondern das schlechte Abschneiden im Bereich der Hauptschulen, wo der Anteil derer, deren Lesefähigkeit nicht zum erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung reichte, besonders hoch war.<sup>13</sup>

Es lohnt daher, einen Blick auf das in verschiedenen Studien zugrunde gelegte Modell der Lesekompetenz zu werfen, weil diese Fähigkeit in ihrer komplexen Struktur Gemeinsamkeiten zu musikalischem Verhalten zeigt. Zugleich wird dabei deutlich, welche Aufgaben bei der Modellierung musikalischer Kompetenzen zu lösen sind, welche Möglichkeiten darin liegen – und was solche Modelle nicht leisten können.

---

13 Vgl. PISA Der Anteil schwacher und schwächster Leser beträgt insgesamt unter den deutschen Schülern fast 20% (vgl. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>).

## Leseverständnis

Leseverständnis ist Teil einer umfassenderen Sprachkompetenz, die im Spannungsfeld verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und ihrer jeweiligen Zugänge gesehen werden muss (vgl. Jude/Klieme 2007, S. 10). Auch als Folge dieser unterschiedlichen Perspektiven und angesichts der Komplexität des Gegenstands ist das Problem der Dimensionalisierung im Sinne des lernpsychologischen Testdesigns nicht eindeutig zu lösen. Je nach eingenommenem Blickwinkel finden sich daher durchaus abweichende Modellbildungen (vgl. Nold/Willenberg 2007, S. 24ff.).

Grundlage vieler Studien über Lesekompetenz ist derzeit das Modell von Irwin, der fünf unterschiedlich komplexe Ebenen der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung unterscheidet. Zu jedem der genannten Prozesse gehören eine Reihe von Teilfähigkeiten, Vorgehensweisen und Strategien, die empirisch identifizierbar sind (vgl. Abb. 4).<sup>14</sup>

Auf der Basis dieses Modells können Aufgaben formuliert werden, die im Sinne der Bildungsstandards vier verschiedenen Stufen zuzuordnen sind (s. Abb. 5). Da deren Komplexität zunimmt, wird davon ausgegangen, dass diejenigen, die eine der höheren Stufen erreicht haben, auch die Aufgaben der niedriger liegenden Stufen lösen können. Die statistische Grundlage liefert die *Item Response Theory*<sup>15</sup>. Die Auswertung der Schülerlösungen ergibt neben der Leistungsmessung über verschiedene statistische Verfahren zugleich auch Hinweise auf die Stimmigkeit des Modells und die Güte jeder einzelnen Aufgabe.

Das ist hier in aller Kürze skizziert, weil die Übertragung solcher Modelle auf Musik besondere Hürden bereitstellt. Bildungsstandards im oben skizzierten Verständnis sind nämlich schwer auf der Basis der bisherigen fachdidaktischen Kategorien zu entwickeln. Die Musikdidak-

---

14 Das Modell von 1986 wird dargestellt in Bos et al. 2005, S. 6 ff.; (siehe auch Voss et al. 2005, S. 6ff.)

15 Die IRT macht Aussagen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Versuchsperson eine bestimmte Aufgabe lösen kann. Wenn diese Aufgabe unter vielen verschiedenen und unterschiedlichen Aufgaben steht, so lässt sich daraus – bei entsprechend sorgfältiger Konstruktion der Aufgaben – eine Skala der komplexen Kompetenz konstruieren, auf der für einzelne Aufgaben (und in der Fähigkeit zu richtigen Lösung auch für Individuen) ein Wert gefunden werden kann (vgl. Blatt / Voss 2005, S. 240; auch Bühner 2005).

tik in Deutschland hat bislang fast ausschließlich bildungstheoretisch argumentiert – auch in der Auseinandersetzung über das Für und Wider von Bildungsstandards (vgl. Knigge/Lehmann-Wermser 2008). Ziele wurden mit Schlagworten wie etwa der „Introduktion in die Musikkultur“ (Nykrin) oder der „eigenständigen und selbstbewussten Teilhabe an der Musikkultur“<sup>16</sup> belegt. Wie aber wäre die gelungene Introduktion an der Musikkultur und eigenständige Teilhabe zu erfassen außer ex post über entsprechende Zahlen von Konzertbesuchern,

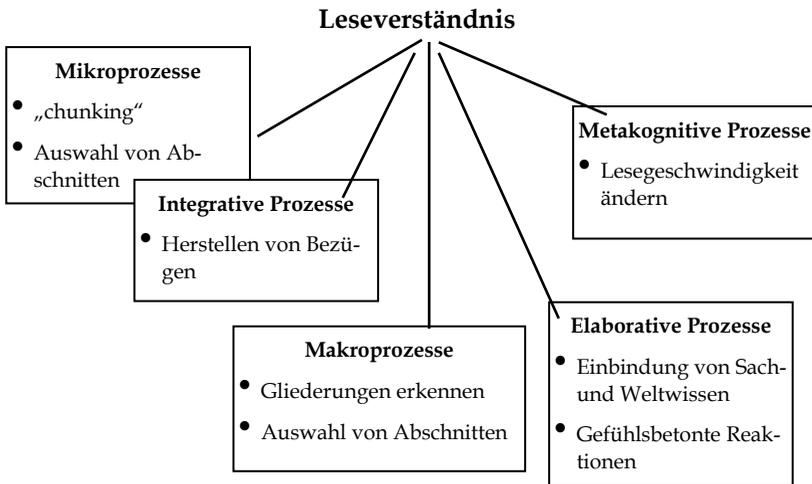


Abb. 4: Dimensionen des Leseverständnisses nach Voss, Carstensen & Bos (2005)

Radiohörern<sup>17</sup> oder Spielern in Ensembles – wobei offen bleiben müsste, welche Qualitäten sich hinter der beobachtbaren Partizipation verbergen und in welchem Verhältnis dieses Engagement zum schulischen Unterricht steht, inwieweit es also ein Ergebnis des Musikunterrichts wäre. Eine Offenlegung des eigenen Erfolges oder der eigenen Vergeblichkeit hat kaum stattgefunden und konnte es auch nicht.

Wenn man sich deshalb auf den Versuch einlässt, genauere Modelle musikalischen Lernens zu skizzieren, die eine Evaluation gestatten, ergeben sich Schwierigkeiten. Zunächst einmal scheint es denkbar, Mu-

<sup>16</sup> So z.B. die Formulierung in den Rahmenrichtlinien Musik im Land Sachsen-Anhalt.

<sup>17</sup> Die umfangreiche Forschung der Radioanstalten zu diesem Thema ist als Indikator möglicher Bildungsprozesse m.W. noch nicht umfassend genutzt worden.

sikverständnis und Sprachverständnis gleichzusetzen und nach einem Modell einer „musikalischen Lesekompetenz“ zu suchen. Die Analogien zwischen Musik und Sprache haben insbesondere in der Musikästhetik ja eine lange Tradition. Dann könnte man versuchen, die Komponenten des vorgestellten Modells von Irwin (oder einem der anderen, möglicherweise einfacher auf Musik zu anwendbaren) zu übersetzen.

Abbildung IV.3: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU

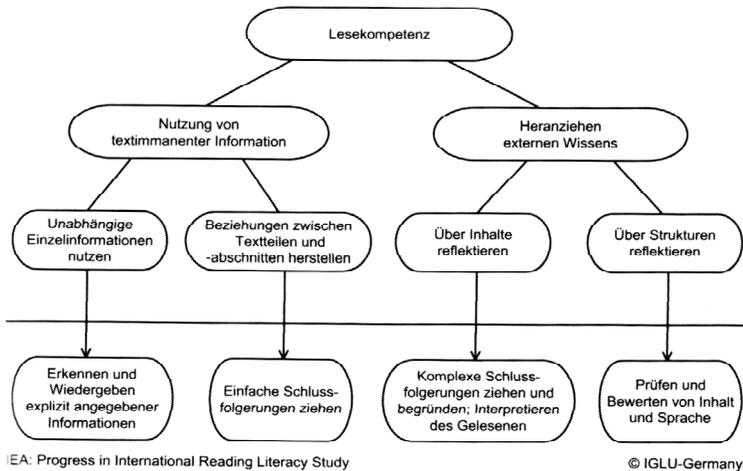


Abb 5: Beispiel für ein Kompetenzmodell; die Komplexität der Aufgaben nimmt von links nach rechts zu (Bos et al. 2005, S. 23)

Auf der Ebene der Mikroprozesse wäre die Hörfähigkeit oder genauer: die Diskriminationsfähigkeit von Tonhöhen, Klangfarben oder Lautstärken anzusiedeln. Ähnliches wäre für die Identifizierung von Instrumenten möglich, die sicherlich, wie wir am Eingangsbeispiel sehen konnten, Grundlage für Verstehensprozesse ist. Nur wer die Trompete erkennt, kann sie als Marker für die Sphäre des Aristokratischen oder Militärischen verstehen. Schülerinnen und Schüler verfügen über eine erstaunliche Fähigkeit Sounds zu erkennen. Die Art und Weise, wie in der Populären Musik Stimmen und Instrumente z.B. über Kompressoren und Equalizer ein spezifisches Profil bekommen, zeigt, wie bewusst diese Fähigkeit der Rezipienten von den Produzenten eingeplant wird: die Gitarre Mark Knopflers von *Dire Straits* wird nach wenigen Takten

ebenso identifiziert wie die Pat Methenys; den Sound zu erkennen, kann aber für das Verständnis eines Stil- oder Genrezitats bedeutsam sein.

Integrative Prozesse sind beim Hören von Musik vertikal und horizontal denkbar. Wir wissen aus der Säuglingsforschung, dass es bereits bei Säuglingen differenzierte und dynamische Entwicklungen zur Unterscheidung von Konsonanz und Dissonanz gibt (vgl. z.B. Gembris 1987, Papousek 1997). Ähnliches gilt für die Erkennung des Metrums. Hier sind z.B. in der Unterscheidung von pünktlichem, metrisch korrektem und irregulärem Einsetzen, der so genannten „onset-Detektion“, ähnlich grundlegende (und außerordentlich feine) Prozesse zu finden (vgl. Yost 2005). Kompetenzen bauen bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter auf Fähigkeiten auf, die sich in einem langen Prozess entwickelt haben und den Grund für alle „höheren“ Verstehensvorgänge bilden.

Makroprozesse, also die Herstellung von Bezügen innerhalb des Gehörten, sind ebenfalls beschreibbar. Jede Wiedererkennung einer Strophe im Popsong oder eines Themas im Rondo basiert auf dem Vergleich von eben Gehörtem mit dem jetzt Gehörten. Nur am Rande und ohne, dass das hier systematisch entwickelt werden kann, sei vermerkt: Solche Wiedererkennung wird routinemäßig und in unterschiedlichen Kontexten im Musikunterricht gefordert. Welche komplexen Anforderungen damit verbunden sind, die Dimensionen des musikalischen Gedächtnisses, der mentalen Repräsentation und adäquater Begriffsbildung einbeziehen, ist nicht systematisch bedacht und beschrieben worden. Folglich wird es oft auch nicht systematisch als Fähigkeit im Unterricht aufgebaut. Das Nachdenken über solche Modelle ist daher unmittelbar praxisrelevant und Erkenntnisse darüber könnten Unterricht verbessern.

Elaborative Prozesse, die Einbeziehung von Sach- und Weltwissen, spielen in der Musikrezeption eine große Rolle. Die Tanzszene in Mozarts *Don Giovanni* muss unverstanden bleiben, wenn man nicht die unterschiedlichen Tänze – das Menuett als höfischen Tanz, den Contretanz und den Deutschen als bürgerlichen bzw. bäuerlichen – identifizieren kann und die Szene nicht einfach als Chaos, sondern als Dekonstruktion von Klassegegensätzen hören kann. Nur wer weiß, dass Jazz aus der Blasmusik sich entwickelte, kann die Episode *Robert Thompson As a Young Man* auf einer der spannendsten Platten des Free Jazz aus

den 60er Jahren, Archie Shepp's *Mama too tight*<sup>18</sup> verstehen (und genießen).

Metakognitive Prozesse im erwähnten Sinn hingegen scheinen mir derzeit für Musik nicht beschreibbar – jedenfalls in direkter Analogie zum Leseverständnis. Es ist ja gerade das Besondere musikalischer Wahrnehmung, dass sie zeitlich eindimensional ist. Ich kann als Hörer *nicht* hin- und herspringen; auch das Tempo ist dem Hörer vorgegeben und ist nicht beeinflussbar. Damit aber ist die erste von zwei Schwierigkeiten bezeichnet. Es gibt bislang kein Modell für „musikalische Lesekompetenz“. Ein solches Modell müsste Teilkompetenzen wie das Hören in unterschiedlichen Parametern, kognitive Bestände und (möglicherweise) affektive Haltungen beschreiben. Es sollte ähnlich wie die Modelle zur Lesekompetenz Prozesse des Verstehens einbeziehen. Und es müsste so präzise sein, dass empirisch überprüfbar wäre, in welcher Weise die unterschiedlichen Teilkompetenzen sich untereinander beeinflussen. Nur dann ließe sich auch genauer bestimmen, welchen Einfluss schulische Lernprozesse auf das Ergebnis ausüben und welchen Stellenwert außerschulische Aktivitäten haben. Für eine Standortbestimmung des Musikunterrichts im Sinne eines „Monitoring“ wäre das unerlässlich. Erste Ansätze, wie sie bei Persky (1999) vorliegen, erscheinen immerhin fruchtbar: Nicht als für alle verbindliche Bildungsstandards, sondern als freiwillige Tests wurden in den USA Mitte der 1990er Jahre die Fähigkeiten in den Bereichen „Creating“, „Responding“ und „Performing“ gemessen. Eine ganze Reihe origineller Aufgaben ist dafür entwickelt worden (s. z.B. Abb. 6). Allerdings scheint der Zusammenhang der unterschiedlichen dort beschriebenen Teilkompetenzen noch weitgehend unklar. Diese Klärung wäre aber für eine Stufung und Skalierung notwendig. Nur der Zusammenhang zwischen den einzelnen Bereichen ist bislang deskriptiv beschrieben worden (vgl. Persky 1998, Sandene/Askew 1998, S. 54ff.)<sup>19</sup>.

---

18 Wieder verfügbar (als CD) unter Impulse (Universal - 0000245SE).

19 dass dabei wenig überraschende Ergebnisse gefunden wurden – Weiße schneiden besser ab als Schwarze, Mädchen als Jungen und Kinder mit Instrumentalunterricht besser als solche ohne – zeigt konzeptionelle Schwächen und die Notwendigkeit, diese Instrumente weiter zu entwickeln.

### Sample Student Response to Question 9

The music for question 9 is performed by a person who is learning to sing a song. The music for the song is printed on page 8 of your test booklet. Each measure of the music has been numbered in its upper left-hand corner.

In the performance you will hear, the first two verses of the song will be sung correctly. However, starting at measure 17, which is the third verse, you will hear several mistakes in the performance.

As you listen, you may write on the music or circle places in the music where you hear mistakes, but be sure to write your answer on the lines on this page. The music will be played two times. After you hear the music, read question 9.

Identify three specific places in the music where the singer made mistakes. Tell what the mistake was in each place you name.

Measure 6, went down on the notes instead of going up

Measure 20, didn't hold the note long enough

Measure 24 + 25, didn't hold long enough

Abb.6: Aufgabenstellung und Schülerantwort. Persky 1998, S. 43

Damit verbunden ist eine zweite Schwierigkeit. Hören ist nur eine Teilfähigkeit im komplexen Vorgang musikalischen Verstehens. Trotz der Analogie von Sprache und Musik bleibt ein zentraler Unterschied. Bei allen Differenzierungen, die in den Sprachwissenschaften an der Verbindung von sprachlichem Zeichen und Bezeichnetem vorgenommen worden sind, bleibt ein solcher Außenbezug prinzipiell bestehen. Für die Musik gilt das nicht in gleicher Weise. Bedeutung erschließt sich nicht im Verweis auf etwas Außermusikalischem, sondern in der kontextgebundenen „musikbezogenen Erfahrung“ (Kaiser), in der Haltung zu Musik allgemein oder zu spezifischen Genres.

Musik wirkt ähnlich auf viele Menschen: Das Tempo etwa beeinflusst über Kulturen hinweg Jugendliche, so dass ihr Geschmacksurteil für Musik, ihre Präferenz, positiv beeinflusst wird (LeBlanc et al. 2000). Aber Kopiez hat an einer Vielzahl von Beispielen aufzeigen können, dass die Idee der „Völker verbindenden Musik“ vor allem ein Mythos

ist (Kopiez 2004): Schon Wiegenlieder werden kaum über den engen westeuropäischen Raum als beruhigend erkannt; das im eigenen Land anerkannt gute Trommelspiel von professionellen Schlagzeugern aus Westafrika und aus Europa wird im jeweils anderen nicht als solches erkannt (Kopiez et al. 1999).

Was viel stärker das Verständnis von Musik und damit verbunden das Werturteil über Musik beeinflusst, sind die interindividuellen Mechanismen, also die Art und Weise, in der Menschen die Bedeutungen von Musik aushandeln. Im gemeinsam mit Anne Niessen von der Universität zu Köln durchgeführten Forschungsprojekt *Reziproke Sinnzuschreibungen im Musikunterricht* (Niessen/Lehmann-Wermser 2004) haben wir untersucht, in welcher Weise Lehrkräfte und Lernende dem Musikunterricht und der darin zu hörenden Musik Sinn und Bedeutung zuweisen. Wir haben dafür vor und nach Unterrichtsstunden Interviews geführt und auf der Basis der *Grounded Theory*<sup>20</sup> ausgewertet. In diesem Korpus findet sich die ganze Bandbreite gelingender und misslingender Sinnkonstruktion: Sechstklässler einer Brennpunktschule übernehmen bis in einzelne Formulierungen hinein Bedeutungszuweisungen zu Musikunterricht und Musik, die ihre Lehrerin an anderer Stelle geäußert hat, weil sie – so unsere Vermutung (Niessen/Lehmann-Wermser 2004) – sich mit ihr identifizieren und sie bewundern. Und es finden sich Dokumente des Nicht-Verstehens, nicht allein, weil die Vermittlung im Sinne einer Unterrichts- „Technik“ Schwächen zeigte, sondern auch weil das, was die Schülerinnen und Schüler hörten und assoziierten, weit weg lag von dem, was die Lehrerin assoziierte und hörte.

Eine große Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen dem schulischen Musikunterricht und dem usuellen Umgang mit Musik bei den Jugendlichen, die sich nicht nur in den unterrichteten Stunden manifestiert, sondern auch in der Art und Weise, wofür man Musik verwendet, was man damit verbindet, wie man sich ihr zuwendet, was man darin erkennt und versteht (Stålhammar 2006, S. 51). Diese Differenz kann aufgelöst oder jedenfalls verkleinert werden in dem, was Tia DeNora (2000) als „telling music“ bezeichnet, die erzählende Weitergabe dessen, was Musik für einzelne bedeutet und welchen Sinn sie

---

20 Das Verfahren kann hier aus Platzgründen nicht weiter erläutert werden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in Niessen/Lehmann-Wermser (2006)

besitzt als einer intersubjektiven Verhandlung von Sinn und Bedeutung. Für Gymnasiasten der Zwischenkriegszeit lassen sich solche Vermittlungsprozesse nachweisen, die zu positiven Einstellungen gegenüber bürgerlicher Kunstmusik und einer andauernden Beteiligung am Musikleben geführt haben (vgl. Lehmann-Wermser 2002).

Prinzipiell ließen sich auch solche Einstellungen und Haltungen in Tests erfassen. Die Psychologie besitzt ein reiches Repertoire an Fragebogen in diesem Bereich. Die Bildungsforschung hat bei großen internationalen Vergleichstests, den so genannten *large scale assessments*, Aufgaben entworfen, die solche Kompetenzen erfassen sollten. Bei der Untersuchung sprachlicher Kompetenzen (DESI) wurden – das mag für die Musikpädagogik besonders interessant sein – Items zur interkulturellen Kompetenz einbezogen (vgl. Hesse/Göbel 2007). Die Frage ist freilich, ob es zum gegenwärtigen Zeitpunkt oder generell *wünschenswert* ist, sie in den Prozess der Standardformulierung mit einzubeziehen. Unter anderem wird damit nämlich das Problem der kulturellen Orientierung und Identität berührt. Skalen in diesem Bereich können nicht „culture fair“ sein, sondern sind hochgradig „culture sensitive“. Was das für den Bereich musikalischen Lernens bedeutet, hat die Musikpädagogik erst angefangen zu bedenken. In den genannten amerikanischen Tests finden sich Beispiele aus der indianischen und dezidiert afro-amerikanischen Tradition. Schon für die USA ist die Definition kultureller Tradition nicht unproblematisch; eine Übertragung auf deutsche Verhältnisse mit einer breiteren Auffächerung der Kulturen erscheint unmöglich.

## Standards und Kunst

Kognitive Bestände und psychometrisch ermittelte Einstellungen ließen sich als Inhalte von Bildungsstandards formulieren. Aber ist damit das Eigene ästhetischen Lernens zu bezeichnen? „The proof of the pudding is the eating“, sagt ein englisches Sprichwort und bezeichnet an dieser Stelle die entscheidende Frage, ob Bildungsstandards und die aus ihnen abgeleiteten Überprüfungsverfahren musikbezogene Erfahrungen allgemein und Erfahrungen mit Kunst im besonderen abbilden können. Bildung als individueller Prozess in der ideengeschichtlichen Tradition

des frühen 19. Jahrhunderts scheint geradezu unvereinbar mit einheitlichen Standards, der Begriff *Bildungsstandard* ein Oxymoron (vgl. Bank 2006).

Helmut Lachenmanns *Tanzsuite mit Deutschlandlied* wäre so ein „Pudding“. Zugegeben: ein schwieriges Beispiel. Was soll man hier verstehen? Eine Suite kennzeichnet eine Folge von Tanzcharakteren, die in den Abschnitten dieser knapp 20-minütigen Komposition in der Tat als Titel auftauchen: Walzer, Marsch, Siciliano etc., aber dem Höreindruck zu widersprechen scheinen. Der Titel erscheint wenig hilfreich und der Kommentar des Komponisten betont eher das Hermetische: „Die Frage, ob jeder hier das Deutschlandlied wiedererkennen kann, ist mir (...) weniger wichtig als die Tatsache, dass hier eine Struktur ihr Zeit- und Klangnetz von einer Struktur wie dem tief in uns wurzelnden Lied borgt und steuern lässt“ (zitiert nach Andraschke 2006). Lachenmann geht es dabei nicht um eine vermeintliche Eigengesetzlichkeit des Materials, sondern um die Eigenschaften der Musik im Bezug auf den Hörer und seine Erfahrungen und Erwartungen. Neue Erfahrungen zu ermöglichen, Erwartungen in ausgefahrenen Gleisen zugleich unmöglich zu machen, hat viel mit dem Hörer zu tun, ist, wenn man so will, eine „pädagogische“ Aufgabe. Alle Klänge – so Lachenmann – seien durch musikalischen Gebrauch abgenutzt, historisch aufgeladen. Sie hätten ihre Jungfräulichkeit verloren. Er möchte stattdessen „den scheinbar wohlvertrauten Klang als etwas Unberührtes vor Ohren führen. Die herkömmliche Bedeutung des Klanges wird dabei nicht ausgelöscht. Das wäre gar nicht möglich, da diese Bedeutungen in Form sedimentierter Erfahrungen in unseren Ohren verankert sind“ (Mosch 2006, S. 25).

Abb. 7: Helmut Lachenmann: Siciliano aus *Tanzsuite mit Deutschlandlied*  
 Quelle: Lachenmann (1996, S. 183)

Und so hören wir in diesem Ausschnitt vielleicht ein Metrum, suchen nach einem vertrauten Rhythmus, einem Muster, das wir an die Erfahrungen mit Suiten „andocken“ können. Wer das Vieldeutige zulässt, wer musikalische Erfahrungen<sup>21</sup> macht, der kommt u. U. zur Kunsterfahrung, die sich der präzisen Fassung in Worten zu entziehen versucht. Lachenmann dazu: „Kunst ist vom Geist beherrschte Magie. Kunst als erfahrene Möglichkeit von Freiheit. Plötzlich spüren Sie beim Hören etwas fast naturhaft – wie ein Blitz: Und Sie hören als ein Veränderter, sind auf ganz neue Weise dabei“ (zitiert nach Schläuren 1997).

„Wehe, wenn es uns gelänge, den Begriff zu definieren und damit zu zementieren! Kunst gibt sich dort zu erkennen, wo wir über das ästhetisch-sinnliche Erlebnis an unsere Möglichkeiten als geistbegabte Geschöpfe erinnert werden“ (Lachenmann 2004).

<sup>21</sup> Kaiser (1992) spricht etwas präziser von „musikbezogener Erfahrung“; die Unterschiede verschwimmen freilich im hier angedeuteten Zusammenhang.

Bildungsstandards können qua definitione weder das Ureigene, Individuelle erfassen noch das in die Zukunft Weisende, das in den Möglichkeiten liegt. Bildungsstandards können nur das bislang Zurückgelegte beschreiben und messen, nicht aber das, was die Gegenwart persönlich, ästhetisch und politisch überschreitet (Vogt 2004)<sup>22</sup>. Was aber ist dann die Funktion von Standards?

## Zur Einführung von Standards in Musik

Am Anfang dieses Kapitels standen exemplarisch einige Anmerkungen zu (fehlenden) Kenntnissen im Bereich kognitiver Inhalte des Musikunterrichts. Auch in anderen Fächern erfolgte die Einführung von Bildungsstandards als Reaktion auf festgestellte Defizite<sup>23</sup>. Die Idee des Monitoring ist mit den Standards untrennbar verbunden; wenn es keine Bereitschaft gibt, an festgestellten Mängeln etwas zu ändern, verliert die Einführung von Standards ihren Sinn. Aber einige grundsätzliche Bemerkungen dazu, wie solche Konsequenzen aussehen könnten, sollen an dieser Stelle festgehalten werden.

Die Standards sind keine Ansammlung von Inhalten im Sinne bisheriger Richtlinien. Für die Naturwissenschaften werden gegenwärtig Konzepte einer *Scientific Literacy* formuliert. Analog dazu ginge es um eine *Artistic Literacy*, in die so unterschiedliche Bereiche wie Hören, kognitive Bestände und Einstellungen modellhaft eingebunden sind<sup>24</sup>. Das Modell hätte curriculare Überlegungen zu berücksichtigen. So scheint es m. E. zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, Notenkenntnisse in der herkömmlichen Form, etwa im Benennen von Tonhö-

---

22 Vogt hat auf diesen konservativen Charakter von Bildungsstandards hingewiesen. Zur Frage des unabhängigen Wertes von Kunst innerhalb von Erziehungsprozessen gibt es eine interessante Dokumentation einer Tagung in Paris, bei der Gardner die Autonomie betont hat (<http://www.centrepopmpidou.fr/straming/symposium/en/session1.htm>).

23 Nach Fertigstellung dieses Manuskriptes erging der Bewilligungsbescheid der DFG, das o.g. Forschungsprojekt zur Erstellung eines Kompetenzmodells für den Bereich Hören und Kontextualisieren von Musik für weitere zwei Jahre zu finanzieren. Erst danach wird sich zeigen, ob differenzierte und empirisch haltbare Modelle für den weiteren Prozess zur Verfügung stehen werden.

24 Prinzipiell ist allerdings das Konzept der Literacy, das aus dem Gedanken eines Qualifikationsniveaus für den Arbeitsmarkt heraus entwickelt worden ist, nicht problemlos auf Musik zu übertragen, ohne dass das hier vertieft werden kann. Das Konzept einer domänenspezifischen Musical Literacy, wie es in den 1990er Jahren vereinzelt verfolgt worden ist, wird gegenwärtig nicht mehr diskutiert (vgl. Knigge/Lehmann-Wermser 2007).

hen in Notenbeispielen oder im Aufschreiben von Noten einzubeziehen. Das Überprüfen einer Fähigkeit, die in der Schule und im Musikunterricht nur eine marginale Bedeutung hat, vor allem aber Kinder mit außerschulischer musikalischer Förderung massiv bevorzugt, ist als Teil *schulischer* Standards nicht sinnvoll.

Wichtig hingegen wäre es, den *prozeduralen* Charakter von Teilkompetenzen zu integrieren. In diesem Sinne könnte auch der Umgang mit Noten eine Funktion erhalten, die aber mit einem neuen und noch zu entwickelnden Typ von Aufgaben zu erfassen wären. Die oben dokumentierte Aufgabe aus einem amerikanischen Test, ist in diesem Sinne ein wichtiger Schritt, weil hier Notenkenntnisse eine Funktion für einen konkrete (und relativ „realistische“) Aufgabe haben.

Daran schließt die Frage an, welche Bereiche überhaupt Gegenstand von Bildungsstandards in Musik sein können. Es wäre ein Missverständnis, Unterricht nur noch auf die Inhalte zu reduzieren, für die Standards formuliert und ggf. Lernstandserhebungen vorgesehen sind<sup>25</sup>. In der Literatur wird als ein willkürlich, aber plausibel gesetzter Richtwert angegeben, dass 70% des Unterrichts sich auf die Inhalte der Standards beziehen solle (vgl. Dubs o.J.). Die Formulierung der Standards, insbesondere aber die administrative Um- und Durchsetzung<sup>26</sup> muss auf diesem partikularen Charakter bestehen. Der ergibt sich aus dem Gegenstand ästhetischen Lernens, nämlich der Kunst. Er lässt sich aber zusätzlich mit Argumenten aus dem pädagogischen Alltag an den Schulen wie z.B. der Berücksichtigung von Schülerinteressen begründen.

Allgemein gibt es derzeit in der Diskussion um Bildungsstandards die Tendenz, sich aus Gründen der Erprobung und Implementierung auf kognitive Bestände zu beschränken, ohne dass die Bedeutung anderer Bereiche prinzipiell gering geschätzt würde. Vor allem aber gilt es, das populäre Missverständnis zu vermeiden, bei kognitiven Gehalten ginge es vor allem um die Abfrage von Wissen, die Formulierung von Standards stünde also im Widerspruch zu Prozessen der Bildung. Viel-

---

25 In Konsequenz würden Lehrkräfte nicht mit dem Ziel gelungener musikalischer Bildung, sondern dem guten Abschneidens im Test unterrichten – eine Ausrichtung, die unter dem Begriff *teaching to the test* zu Recht kritisiert worden ist.

26 Dieses Missverständnis findet sich oft sowohl in der bildungstheoretischen Debatte (vgl. etwa Bank 2006) als auch in der musikpädagogischen; s.auch Knigge/Lehmann-Wermser (2007).

mehr spielt die Problemlösekompetenz, ermittelt an Aufgaben mit lebensweltlicher Nähe, eine große Rolle<sup>27</sup>. Für Musik wären dementsprechend Aufgaben zu entwickeln, die auf Verstehensprozesse an Beispielen unterschiedlichster Herkunft zielen. Dabei scheint mir die zentrale Kompetenz des Hörens als Bestandteil von Standards unverzichtbar.<sup>28</sup> Ob und in welchem Umfang Einstellungen (wie etwa die Offenheit für neue Musikstile) zu erfassen wären, müsste curriculumtheoretisch diskutiert, testtheoretisch reflektiert und praktisch erprobt werden.

Ähnliches gilt für den Bereich des Musik Spielens („performing“). Fraglos ist das ein zentraler Bereich von Musikunterricht. So erscheint es nur folgerichtig, ihn ebenfalls zum Gegenstand von Standards zu machen: Entsprechend verfahren die genannten amerikanischen Tests, auch in Deutschland gibt es dafür Vorbilder (Bähr 2000). Zwei Argumente sprechen aus meiner Sicht dagegen. Zum einen bereitet die Überprüfung der Performanz erhebliche praktische Probleme. Das betrifft den Zeitaufwand, aber auch die Fragen der Beurteilung. Welcher Grad von rhythmischer Ungenauigkeit wird in einer entsprechenden Aufgabe z.B. zugelassen? Für eine Aufgabe unter Laborbedingungen lassen sich über digitale Schnittstellen und entsprechende Programme, die die Differenz zwischen idealem und tatsächlichem Onset erfassen, Auswertungsverfahren konstruieren. Ob das für eine großräumige Erfassung geht, erscheint mir fraglich. Vor allem aber ist wahrscheinlich, dass Probleme der manuellen Vertrautheit mit einer entsprechenden Mechanik und affektiven Komponenten („Lampenfieber“ z.B.) die Ergebnisse verfälschen. Zum anderen aber wird in der Performanz wiederum vor allem die außerschulische Förderung erfasst, so dass die diagnostische Aussagekraft zum schulischen Lernen eingeschränkt wird. Guter und zeitgemäßer Unterricht beschränkt sich auch nicht auf kognitives Arbeiten. Der Aspekt der Performanz ist deshalb als Unterrichtsgegenstand mit aufgehoben, selbst wenn er als *Test*gegenstand nicht auftaucht.

Damit wird die zentrale Frage nach der Implementierung von Bildungsstandards und ihrer Bewährung im Schulalltag berührt. Es steht

---

27 Prinzipielle Überlegungen und Beispiele dafür finden sich bei Klieme/Leutner/Wirth (2005)

28 Die DFG fördern bis Anfang 2010 im Bremer KOMUS-Projekt diesen Schritt der empirischen Validierung des Modells der Teilkompetenz Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik.

zu befürchten, dass gegenwärtig die Einführung der Standards in einem „top down“-Prozess erfolgt, der den erhofften Nutzen, nämlich die Verbesserung von Unterricht nicht zeitigt. In verschiedenen Gremien und Kommissionen wird in den Kultusministerien an vermeintlich oder tatsächlich an Standards im engeren Sinne orientierten curricularen Vorgaben gearbeitet. Noch ehe die konzeptionellen und mit dem Test verbundenen Voraussetzungen geklärt sind, werden sie bereits administrativ durchgesetzt (vgl. dazu ausführlicher Hermann 2006, S. 11f.). Dieses Verfahren ersetzt die eigentlich intendierten langfristigen „bottom up“-Prozesse, die Klieme et al. bei der Formulierung ihrer Expertise für die Erarbeitung der Standards selber als auch für ihre Anwendung in den Schulen im Sinne hatten:

„Es sollte auch von Beginn an deutlich werden, dass Bildungsstandards auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern abzielen, etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen.“ (Klieme et al. 2003, S. 34f.)

Dubs hat darauf hingewiesen, dass die Annahme von Bildungsstandards durch Lehrende mehr ist als nur die Veränderung von Inhalten, wie sie früher bereits durch neue Richtlinien erfolgte. Vielmehr wird von ihnen verlangt, den Unterricht im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts“ (Dubs o.J., S. 14) umzubauen. Darunter versteht er eine Strukturierung des Unterrichts, der deklaratives und prozedurales Wissen an komplexen Aufgaben entwickelt<sup>29</sup>. An Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelt er Vorstellungen zu einer *Science Literacy*, die den oben skizzierten Modellen aus dem Bereich des Leseverständnisses ähneln und an denen sich das Modell einer *Artistic Literacy* orientieren könnte.

Auf zwei Aspekte sei abschließend noch eingegangen, weil sie für den Nutzen von Bildungsstandards entscheidend sind. Zum einen muss der politische Rahmen für die Verwendung von Ergebnissen aus entsprechenden Tests klar gesetzt und von den Beteiligten akzeptiert wer-

---

<sup>29</sup> Die Nähe zu neueren didaktischen Konzepten wie dem aufbauenden Musikunterricht von Jank et al. ist auffallend. Nur liegt diesen zum einen (einstweilen) noch kein Modell musikalischen Lernens zugrunde; zum anderen wird eine Überprüfung der Lernergebnisse im Sinne eines Bildungsmonitoring nicht mitgedacht.

den. Sie sollten in erster Linie dem Systemmonitoring dienen, also der Überprüfung dessen, was das Bildungssystem in einem bestimmten Sektor leistet. Als Richtwert kann etwa die Formel aus der amerikanischen Bildungsforschung dienen, wonach 80% der Schüler 80% der Standards erreichen sollte. Wenn dies nicht der Fall ist, so ist von allen Beteiligten über geeignete Konsequenzen daraus zu beraten. Diese könnten aus zusätzlichen Mitteln oder besonderen Fördermaßnahmen für besonders „schwache“ Schulen bestehen. Der zu erreichende Maßstab freilich gilt – daran ist zu erinnern – für alle Schultypen. Insofern sind Ergebnisse nicht zum Vergleich von Schulformen oder Bundesländern untereinander oder gar Schul-Rankings in britischer Manier gedacht.

Wenn der Rahmen „stimmt“, wenn Lehrende den Sinn der Standards verstehen und für sich akzeptieren können, wenn Unterricht sich entsprechend verändert, dann könnte auch das gefürchtete „teaching to the test“, die Ausrichtung des Unterrichts nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten, sondern nach Anforderungen der Testaufgaben, seine Bedeutung verlieren (vgl. z.B. Herrmann 2006, Nichols/Berliner 2005). Diese Aufgabe ist nicht zuletzt von den Kultusministerien zu leisten, die bislang etwa in Niedersachsen bei den Vergleichsarbeiten im 8. Jahrgang individuelle Zensurierung und Bildungsmonitoring nicht voneinander getrennt haben.

Zum anderen gilt es, die Konsequenzen aus der Einführung von Bildungsstandards für die Lehreraus- und -weiterbildung zu bedenken. Zwar sind für den Bereich des Studiums solche Standards bereits formuliert worden. Allerdings drängt sich der Eindruck auf, dass dabei ebenfalls ein verkürztes Verständnis zugrunde lag. Es geht eben nicht nur um andere Inhalte oder die Ausdehnung vergleichsorientierter Leistungstests auf den Bereich von Universität und Hochschule. Vielmehr müsste in der Ausbildung ein genaueres Verständnis der musikalischen Lernprozesse und der dabei relevanten Kompetenzen erlangt werden. Darüber hinaus müsste eine Veränderung von Einstellungen bereits in dieser Ausbildungsphase erfolgen, die Leistungsmessung nicht mehr allein als selektierende individuelle Beurteilung verstehen, sondern auch als diagnostisches Instrument für einzelne, als Referenzrahmen für eigenen Unterricht und als Steuerungsinstrument für die Verbesserung struktureller Probleme im schulischen Umfeld.

## Literatur

- Andraschke, Peter: „Heimat die ich meine“. Drei Hinweise aus der Avantgarde-Szene. Vortrag gehalten auf der Konferenz *Musikgeschichte zwischen Ost- und Westeuropa: Nationale Musik im 20. Jahrhundert*. Im Internet [www.uni-leipzig.de/~musik/P559\\_580.pdf](http://www.uni-leipzig.de/~musik/P559_580.pdf) (Stand 24.1.2007)
- Bank, Volker (2006): Bildungsstandards: kritische Fragen zu einem Oxymoron. (sowi-online.journal). Online verfügbar unter [http://www.sowi-online.de/journal/2006/bank\\_bildungsstandards.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2006/bank_bildungsstandards.htm) (Stand 14.9.2007).
- Bähr, Johannes (2000): Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule. Göttingen.
- ders. (2003): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Musikunterricht. In: Afs-Magazin, Nr. 15, S. 7-13. Online verfügbar unter [http://www.afs-musik.de/pdf/Afs-Mag15\\_Baehr.pdf](http://www.afs-musik.de/pdf/Afs-Mag15_Baehr.pdf) (Stand 10.01.2007).
- Bos, Wilfried et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- dies.(2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.): *Steilvorlage oder Fehlpass? Misstöne um einen Kanon*. In: *Politik/Kultur*, Ausgabe 7/2006 (Nov.-Dez.), Beilage *kultur - kompetenz - bildung*, S. 4-6.
- Dubs, Rolf: *Bildungsstandards – Versuch einer kritischen Beurteilung der Entwicklung – eine Nachbetrachtung zum Symposium*. Im Internet unter (Stand 7.3.2007): [http://www.cms.sibp.ch/user\\_doc\\_bstd/437765547.pdf](http://www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/437765547.pdf).
- Engel, Hans (1962): *Ouvertüre*. In: MGG. Kassel, Sp. 493-501.
- Fiske, John: *Politik. Die Linke und der Populismus*. In: Bromley, Roger; Kreuzner, Gabriele / Winter, Carsten (Hrsg.) (1999): *Cultural*

- studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg 1999. [Zuerst erschienen in: *Understanding Popular Culture*. London 1989].
- Gembris, Heiner (1987): *Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung*. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*. Kassel, Basel, London (= *Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 4), S. 116-185.
- Gülke, Peter (2000): „... immer das Ganze vor Augen“. *Studien zu Beethoven*. Stuttgart.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze.
- Hermann, Ulrich: *Pädagogische Anforderungen an „Bildungsstandards“*. Erörterung eines Problems der allgemeinbildenden Schulen; im Internet unter [http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107\\_files/downloads/bildungsstandards.murten.doc](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/bildungsstandards.murten.doc) (Stand 7.3.2007).
- Hesse, Hermann-Günter / Göbel, Kerstin (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim/Basel, S. 256-272.
- Jude, Nina / Klieme, Eckhard (2007): *Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim/Basel, S. 9-22.
- Kaiser, Hermann J. (1992): *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung*. In: ders. (Hrsg.): *Musikalischer Erfahrung. Wahrnehmung - Erkennen - Aneignen*. Essen (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 13), S. 100-113.
- Kaiser, Hermann J. et al. (Hrsg.) (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg.
- Klieme, Eckhard et al.: im Internet unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Stand 17.9.2007)
- Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev / Wirth, Joachim (2005): *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern*. Diagnostische

- Ansätze, theoretische Befunde und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden.
- Knigge, Jens / Lehmann-Wermser, Andreas: Bildungsstandards für das Fach Musik: Eine Zwischenbilanz aus musikpädagogischer und curricularer Sicht. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org>. (Stand 18.1.2008).
- Kopiez, Reinhard (2004): Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache. In: Bullerjahn, Claudia / Löffler, Wolfgang (Hrsg.): Musikermymen. Hildesheim, S. 49–92.
- Kopiez, Reinhard / Langner, Jörg / Steinhagen, Piotr (1999): Afrikanische Trommler (Ghana) bewerten und spielen europäische Rhythmen. *Musicae Scientiae*, Jg. III, Nr. 2, S. 139–160.
- Lachenmann, Helmut (1996): Musik als existentielle Erfahrung. Schriften 1966–1995. Wiesbaden.
- ders.: Gegen die Vormacht der Oberflächlichkeit. In: Die ZEIT. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2004/19/Interview> (Stand 24.1.2007)
- LeBlanc, Albert et al. (2000): Tempo Differences of Young Listeners in Brazil, China, Italy, South Africa, and the United States. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Nr. 147, S. 97–102.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2002): „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse...“. Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938. Hannover.
- Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne (2004): „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind.“ In: Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen (= Musikpädagogische Forschung Bd. 25), S. 31–48.
- Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne / Knigge, Jens / Lehmann, Andreas: Vorüberlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Schulfach Musik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpä-*

- dagogik, Sonderedition „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org>. (Stand 18.1.2008).
- Lembke, Susanne (2000): Untersuchung von Einflussfaktoren auf Leistungen im Musikunterricht. Hannover (unveröffentlichte Examensarbeit Hochschule für Musik und Theater).
- Lemmermann, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Bd. 1 / Bd. 2. Lilienthal.
- Mosch, Ulrich (2006): Das Unberührte berühren - Anmerkungen zur Interpretation von Helmut Lachenmanns Werken *Pression* und *Allegro Sostenuto*. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.): *Musik inszeniert*. Mainz (= Veröffentlichungen des INMM, 46), S. 25-46.
- Nichols, Sharon L. / Berliner, David C.: *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stake Testing*. Arizona State University. Online verfügbar unter <http://epsu.asu.edu/epu/documents/EPSSL-0503-101-EPRU.pdf>. (Stand 12.12.2006).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Curriculare Vorgaben für die Grundschule Musik*. Im Internet unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_musik\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_musik_nib.pdf) (Stand: 1.3.2007).
- Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (2005): *Bildungsstandards*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 25, S. 8-13.
- dies. (2006): *Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen*. In: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Essen (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 27), S. 239-252.
- OECD (Hrsg.) (2000): *Lernen für das Leben: erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA*. Paris.
- Papousek, Hanus (1997): *Anfänge und Bedeutung der menschlichen Musikalität*. In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern, S. 565-586.
- Pelker, Bärbel (1997): *Ouverture*. In: *MGG*, Bd. 7. Kassel, Sp. 1242-1256.
- Persky, Hilary R. / Sandene, Brent A. / Askew, Janice M.: *The NAEP 1997 Arts Report Card. Eighth Grade Findings*. National Center for Education Statistics. Washington. Online verfügbar unter

- <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999486>  
(Stand 1.2.2007).
- Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. Washington DC.
- Schenk, Michael (2002): Medienwirkungsforschung. Tübingen.
- Schlüren, Christoph: Rede zur Verleihung des Siemens Kunstpreises 1997. Im Internet unter  
[http://www.musikmph.de/rare\\_music/composers/f\\_1/lachenmann\\_helmut/1.html](http://www.musikmph.de/rare_music/composers/f_1/lachenmann_helmut/1.html) (Stand 24.1.2007)
- Schramm, Holger (2005): Mood management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen. Köln.
- Schramm, Holger / Vorderer, Peter (2002): Musikpräferenzen im Alltag. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In: Müller, Renate / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie / Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/München, S. 112-125.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt.
- SHELL Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend – eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main.
- Stålhammar, Börje (2006): Music and Human Beings. Music and Identity. Örebro.
- Vogt, Jürgen (2004): Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? In: Grundschule, Jg. 36, Nr. 9, S. 9-12.
- Vogt, Jürgen: Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den ‚Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik‘. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/sonder2002.html>, (Stand 18.10.2007).
- Voss, Andreas / Carstensen, Claus H. / Bos, Wilfried (2005): Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie. In: Bos, Wilfried et al.: IGLU.

Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2000): Leistungsmessung. Weinheim/Basel.

Yost, William A. (2005): Fundamentals of hearing. An introduction. San Diego.



Kai Martin

„Wir weilen bei der Betrachtung des Schönen...“<sup>1</sup>

## Musikalische Bildung und die Praxis der Kontemplation

Ist das *Schöne* ein Thema der Musikpädagogik? Überblickt man die musikpädagogische Diskussion der letzten Jahrzehnte, so muss man feststellen, dass diesem Thema nicht die ihm gebührende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Obwohl sich viele musikpädagogische Beiträge auf Musikwerke beziehen, die allgemein als schön gelten, sind eingehende Untersuchungen des Begriffs des Schönen aus musikpädagogischer Perspektive selten. Es scheint im Gegenteil, dass gerade solche Untersuchungen, die vor allem *schöne* Kunst thematisieren, die Frage nach dem Schönen ausklammern. Das zeigt sich beispielsweise an der Diskussion um das Verstehen von Musik, die in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts geführt wurde (vgl. z.B. Alt 1968; Rauhe/ Reinicke/Ribke 1975; Ehrenforth 1971; Richter 1976). In den meisten Beiträgen, die zu dieser Diskussion veröffentlicht wurden, geht es zwar um die Frage, wie Menschen der Zugang zu *schönen* Musikwerken ermöglicht werden kann. Die Antwortversuche auf diese Frage gehen aber weniger auf die Schönheit der Werke ein, sondern untersuchen, wie man sich mit ihnen *verstehend* auseinandersetzen kann. Dabei ist es durchaus nicht selbstverständlich, dass diese Art der Beschäftigung mit einem ästhetischen Gegenstand auch mit der Wahrnehmung seiner Schönheit einhergeht. Jedenfalls ist keineswegs ausgemacht, dass sich die Schönheit etwa einer Bachschen Fuge notwendig durch hermeneutische Verfahren, wie sie in diesen Beiträgen dargestellt werden, erschließt.

Wenn das aber so ist, dann folgt daraus die Frage, was Schönheit eigentlich sei. Dass die Beschäftigung mit dieser Frage auch für die Musikpädagogik nicht bedeutungslos ist, zeigt sich schon daran, dass es für viele Menschen äußerst wichtig zu sein scheint, sich mit schönen Ge-

---

1 Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, B S. 37; ich zitiere unter Angabe der Seitenzahl der 2. Auflage (B) von 1793.

genständen – und dazu gehört auch schöne Musik – zu umgeben. Möglicherweise ist Schönheit sogar ein notwendiger Bestandteil menschlichen Lebens. Das lässt sich zwar schwerlich belegen. Wie wichtig das Schöne für einen selbst ist, kann man aber leicht im Selbstversuch testen, indem man sich für eine gewisse Zeit von allem Schönen fern hält (vgl. dazu Schmid 2004, S. 127). Dann wird man vielleicht gewahr, dass es das Schöne ist – und nicht etwa das Nützliche –, was das Leben erst lebenswert macht (S. 133).

Was also ist das Schöne<sup>2</sup>? Dieser Frage will ich im ersten Teil meiner Überlegungen nachgehen, in dem ich einen kurzen Abriss einer Theorie des Schönen gebe, die in besonderem Maße pädagogisch wirkungsmächtig war. Es handelt sich um Kants Konzeption ästhetischer Erfahrung<sup>3</sup>. Ihre bildungstheoretische Relevanz erläutere ich im zweiten Teil<sup>4</sup>.

## Kants Theorie des Schönen

Kant entwirft seine Theorie des Schönen in der *Kritik der Urteilskraft*. Im Zentrum dieser Theorie steht eine Untersuchung des Geschmacks, d.h. der Fähigkeit, Gegenstände als schön zu beurteilen. Kant analysiert den Vorgang des Geschmacksurteils und entwirft in diesem Rahmen eine Konzeption des Zustands ästhetischer Erfahrung, die für die Musikpädagogik aus folgenden Gründen von Interesse ist:

Sie fundiert das moderne Denken über ästhetische Bildung und ist wichtig für die aktuelle musikpädagogische Diskussion um das Thema ästhetische Erfahrung<sup>5</sup>.

---

2 Eine ausführliche Untersuchung zu den folgenden Themenbereichen habe ich vorgelegt in: Martin, Kai: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen ( i. Vorb.). Meine obige Darstellung beruht zu einem großen Teil auf dieser Untersuchung. Sie führt aber einen Gedanken weiter, der dort lediglich angedeutet wird.

3 Dass Kants Ästhetik auch heute noch von Interesse ist, zeigt die Untersuchung von Andrea Kern, die Kants Theorie ästhetischer Erfahrung aktualisiert. Vgl. Kern 2000.

4 In diesem Beitrag beziehe ich mich lediglich auf die bildungstheoretische Relevanz schöner Gegenstände. Damit ist der Bereich der ästhetischen Gegenstände bzw. der Kunstwerke, die nicht schön sind, bewusst ausgeschlossen. So wäre es beispielsweise absurd, ein Werk wie Schönbergs Kantate „Ein Überlebender aus Warschau“ als schöne Kunst zu betrachten. Zur Frage, inwiefern solche Werke bildendes Potential entfalten können, vgl. das Kapitel Ästhetische Bildung und „fortgeschrittene Kunst“ in meiner Dissertation (Anm. 2).

5 Zur Bedeutung der „Ästhetische Erfahrung“ für die Musikpädagogik, vgl. Vogt 2004.

Was ein Geschmacksurteil ist, erläutert Kant, indem er darstellt, was in uns vorgeht, wenn wir uns mit einem Gegenstand auseinandersetzen, den wir als schön beurteilen. Nach Kant geraten in diesem Fall Einbildungskraft und Verstand in ein freies Spiel. Wie hat man sich das vorzustellen? Kant beschreibt in der *Kritik der reinen Vernunft*, dass Einbildungskraft und Verstand zusammenwirken, wenn es um das Erkennen eines Gegenstandes geht. Bei einem Erkenntnisvorgang – Kant sagt: Erkenntnisurteil – ist die Einbildungskraft dafür zuständig, sinnliche Daten, die sie im Gemüt vorfindet, so anzuordnen, dass der Verstand daraus Begriffe bilden kann. Der Verstand wiederum ist das Vermögen, das aus den sinnlichen Daten, die ihm die Einbildungskraft liefert, Begriffe herausarbeitet. Ist ein Begriff gebildet, ist der Erkenntnisvorgang abgeschlossen. Beim freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand geschieht nun Folgendes: Wie beim Erkenntnisurteil ordnet die Einbildungskraft sinnliche Daten für den Verstand an, und der Verstand beginnt mit dem Begriffsbildungsvorgang. Allerdings scheitert er dabei, und es gelingt ihm nicht, aus den von der Einbildungskraft geordneten sinnlichen Daten einen Begriff zu bilden. Die Einbildungskraft ordnet daraufhin die Daten neu an, der Verstand scheitert beim Versuch der Begriffsbildung jedoch wieder, woraufhin die Einbildungskraft die Daten wiederum anders strukturiert usw. Dieses freie Spiel kann potentiell bis ins Unendliche fortgesetzt werden. Entscheidend dabei ist zweierlei: Wir empfinden in diesem Vorgang das Gefühl der Lust und wir befinden uns in einem Zustand der Kontemplation (Kant 1793, S. 14).

Kant unterscheidet das Geschmacksurteil von anderen Urteilsarten, was durch den Vergleich mit dem Erkenntnisurteil, dem moralischen Urteil und dem Urteil über das Angenehme deutlich wird.

Wie oben skizziert ist es für das Erkenntnisurteil kennzeichnend, dass es dem Verstand gelingt, aus den von der Einbildungskraft geordneten sinnlichen Daten, einen Begriff herauszuarbeiten. Ist der Begriff als Ergebnis des Urteils gefunden, ist der Erkenntnisvorgang – und damit der Urteilsprozess – abgeschlossen. Ein weiterer Unterschied zum Geschmacksurteil liegt darin, dass sich das Erkenntnisurteil am Gegenstand ausweisen lässt. *Das Klavier hat 88 Tasten*. Diese Behauptung kann jederzeit am Gegenstand überprüft werden, indem man die Tasten nachzählt. Anders verhält es sich bei der Behauptung *Dieser Gegenstand ist schön*. Hier lässt sich kein vergleichbarer Beweis führen. Wenn je-

mand beispielsweise behauptet, *Bachs C-Moll-Fuge aus Band 1 des Wohltemperierten Klaviers ist ein schönes Musikstück*, wird es ihm nicht möglich sein, diese Behauptung durch eine Analyse des Stückes zu belegen. Eine Analyse der Fuge kann zwar ihren Aufbau vergegenwärtigen. Sie kann jedoch nicht als Beweis dafür herhalten, dass es sich um ein schönes und kompositorisch gelungenes Werk handelt. Die beiden weiteren Urteilsarten, das moralische Urteil und das Urteil über das Angenehme, unterscheiden sich vom Geschmacksurteil insbesondere dadurch, dass hier der Urteilsprozess durch ein Interesse geleitet wird.

Beim moralischen Urteil handelt es sich um ein Erkenntnisurteil, bei dem geprüft wird, ob die Zwecke unseres Handelns moralisch gut sind. Von Interesse geleitet sind moralische Urteile deshalb, weil die Vernunft uns aufträgt, moralisch gut zu handeln. Und das heißt auch, wir haben ein Interesse daran, dass Menschen moralisch gut handeln.

Das Urteil über das Angenehme ist ein so genanntes Sinnenurteil. Bei dieser Urteilsart wirkt der Gegenstand unmittelbar auf die Sinne und wird ohne Aktivierung der Erkenntnisvermögen beurteilt. So mag z.B. ein Stück Schokolade solch ein angenehmer Gegenstand sein und sein Genuss bei uns Lust erzeugen. Dann appelliert die Schokolade an unsere Sinnennatur, das Wasser läuft uns im Mund zusammen, wir erliegen ihren Reizen und sehnen uns nach dem kulinarischen Genuss. Kurz gesagt: Hier bestimmt das Interesse an der Schokolade unser Urteil, dass die Schokolade angenehm ist und, wie Kant sagt, uns Lust bereitet.

Kant spricht im Zusammenhang mit diesen beiden Urteilsarten auch von einem Zwang, dem der Urteilende ausgesetzt ist. Der angenehme Gegenstand übt einen Zwang aus, weil wir uns seinem Reiz schwerlich entziehen können. Ebenso übt die Vernunft einen Zwang auf uns aus, moralisch gut zu handeln, denn es regt sich das Gewissen, wenn wir das nicht tun. Allein beim Geschmacksurteil über einen schönen Gegenstand erleben wir einen Zustand, der uns die Erfahrung bietet, von allen Zwängen befreit zu sein und uns frei zu fühlen. Hier machen wir jene Freiheitserfahrung, die, wie ich weiter unten ausführen werde, ein bildendes Potential birgt.

Die Lust, die wir im Prozess des Geschmacksurteils empfinden, ist eine spezifische Lust, die durch das freie Spiel der Erkenntnisvermögen Einbildungskraft und Verstand hervorgerufen wird. Weil sich das freie

Spiel potentiell ins Unendliche erstrecken kann, „weilen“ wir, wie Kant sagt, „bei der Betrachtung des Schönen“ (Kant 1793, S. 37) und er erläutert in diesem Zusammenhang, dass wir uns dabei in einem Zustand der Kontemplation befinden. Entscheidend für Kants Bestimmung dieses Zustands ist nun, dass es sich um einen Zustand höchster Bewusstheit, d.h. um eine Situation höchster emotionaler und kognitiver Aktivität handelt. Für Kant ist es nämlich das „*Bewusstsein*“ der Lust (Kant 1793, S. 36/37), welches den Prozess des Geschmacksurteils ausmacht. Gerade das aber unterscheidet Kants Beschreibung von Kontemplation von der Bestimmung dieses Zustands durch andere Autoren. So definiert beispielsweise Martin Seel den Zustand der Kontemplation als durch die Suspension von Sinn gekennzeichnet und spricht von einem „sinnferne[n] Augenblick“ (vgl. Seel 1996, S. 133)<sup>6</sup>. Kants Argumentation impliziert jedoch, dass es sich nicht um einen Zustand handelt, der durch die Abwesenheit von Sinn gekennzeichnet ist, im Gegenteil: dass wir uns der Lust, die wir empfinden, bewusst sind, heißt: wir nehmen den kontemplativen Zustand durchaus als sinnerfüllt wahr.

Inwiefern trägt nun Kants Definition des Geschmacksurteils zur oben aufgeworfenen Frage bei, was Schönheit ist? Nach Kant lautet die Antwort: Schönheit ist etwas, das wir uns konstruieren. Ob ein Gegenstand schön ist oder nicht, hängt, wie Kant sagt, davon ab, „was ich aus [der Vorstellung des Gegenstandes] in mir selbst mache“ (Kant 1793, S. 6). Wenn Kant sagt, dass Schönheit vom urteilenden Individuum *gemacht* wird, kommt es auf die Aktivität des Individuums an. Diese Aktivität besteht nun darin, auf eine bestimmte Weise vom Gegenstand des Geschmacksurteils abzusehen. Denn das ist Voraussetzung, dass es *in sich* Schönheit *machen* kann, d.h. dass es sich in einen Gemütszustand versetzen kann, der durch das freie Spiel von Einbildungskraft und Verstand gekennzeichnet ist und mit dem Gefühl der Lust einhergeht. Entscheidend dafür ist nun nach dem bisher Gesagten, dass es fähig ist, dem Gegenstand ohne Interesse gegenüberzutreten, d.h. von dessen interesseleitenden Eigenschaften zu abstrahieren.

Um die bildungstheoretische Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Schönen zu verdeutlichen, werde ich nun etwas genauer erläutern,

---

6 Im Unterschied zu Kant ist er außerdem der Auffassung, dass sich jeder Gegenstand zur kontemplativen Betrachtung eignet, während das bei Kant lediglich für schöne Gegenstände zutrifft.

was Kant zufolge bei dieser interesselosen Haltung dem Gegenstand gegenüber in uns geschieht. Wenn wir im kontemplativen Zustand des Geschmacksurteils von den interesseleitenden Eigenschaften des Gegenstandes abstrahieren, sehen wir gleichzeitig von unseren individuellen, ggf. egoistischen Interessen ab, die unseren Blick gerade auf solche Eigenschaften lenken, und stellen wir uns auf einen allgemeinen Standpunkt. Das ist ein Standpunkt, den jedes vernunftbegabte Wesen einnehmen kann und von dem aus alle vernunftbegabten Wesen dasselbe Urteil fällen würden. Für Kant folgt daraus, dass das Geschmacksurteil allgemeine Geltung beanspruchen kann. Beim Erkenntnisurteil ist die Allgemeingültigkeit ohne weiteres einsehbar, da es objektiv, d.h. am Gegenstand nachprüfbar ist und ohne Einflüsse subjektiver Vorurteile gefällt wird. Was das Geschmacksurteil betrifft, äußert sich Kant allerdings eher vorsichtig. Er spricht davon, dass man ein angemessenes Geschmacksurteil allen Menschen lediglich *ansinnen* könne. Was das heißt, wird deutlich, wenn man sich Kants Bestimmung des *Gemeinsinns* vergegenwärtigt, auf den er mit der Verwendung des Wortes *ansinnen* hinweist. Aus Kants Bestimmung des Gemeinsinns geht nun hervor, inwiefern Schönheit das Individuum, das sie erfährt, bilden kann.

## Das bildende Potential der Auseinandersetzung mit dem Schönen

Was ist nach Kant der Gemeinsinn? Im Rahmen unserer Fragestellung sind insbesondere die beiden folgenden Bestimmungen des Gemeinsinns wichtig. „1. Selbstdenken“, „2. an der Stelle jedes anderen denken“ (Kant 1793, S. 158). Selbstdenken betrifft das aufgeklärte Individuum und meint Autonomie. Das Individuum, das selbst denkt, ist nicht von irgendwelchen Autoritäten abhängig.

Die zweite Bestimmung meint, dass das Individuum in der Lage ist, sich bei einem Urteil über einen Sachverhalt in jeden anderen Menschen hineinzudenken. Es muss dabei von jeglichen „Privatbedingungen“ (Kant 1793, S. 157) absehen, fällt sein Urteil also von einem allgemeinen Standpunkt aus. Dies ist, wie gesagt, ein Ort, der allen Menschen gemeinsam ist und der sie verbindet, von dem aus alle dasselbe Urteil über einen Sachverhalt fällen würden – der Ort der Vernunft.

Nach Kant gehört nun auch die Fähigkeit, angemessene Geschmacksurteile zu fällen, zum Gemeinsinn. Denn auch Geschmacksurteile sind autonom, durch selbständiges Denken gekennzeichnet, d.h. nicht von äußeren Faktoren – z.B. Meinungen anderer – beeinflusst. Und sie werden, wie erläutert, von einem allgemeinen Standpunkt aus gefällt.

Das bildende Potential des Geschmacksurteils lässt sich herausarbeiten, wenn man die Bestimmungen des Gemeinsinns mit Kants Bildungsauffassung vergleicht. Dabei fällt auf, dass der Gemeinsinn die Schnittstelle zwischen einer angemessenen Auseinandersetzung mit dem Schönen, wie sie im Prozess des Geschmacksurteils geschieht, und Kants Bildungsauffassung darstellt.

Seine Vorstellung von Bildung erläutert Kant in der Schrift *Über Pädagogik*. Hier beschreibt er drei Leitgedanken des Bildungsprozesses (Kant 1974, S. 41). Erstens betrifft Bildung den Erwerb von „Geschicklichkeit“. Damit ist die Aneignung von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben gemeint. Bildung zielt zweitens auf die Ausbildung von Klugheit, d.h. auf die Entwicklung der Fähigkeit, sich souverän innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zu bewegen und bezüglich seiner Ziele Einfluss auf sie zu nehmen. Drittens geht es in Kants Bildungsvorstellung um die Entwicklung von Autonomie und einer moralischen Haltung. Bildung zielt auf das „frei handelnd[e] Wesen“. Deshalb ist es für Kant so wichtig, dass Kinder „denken lernen“ (Kant 1974, S. 36). In diesem Zusammenhang spricht Kant auch von „moralischer“ Bildung (S. 41). Die Menschen sollen ihrer Bestimmung nachkommen und moralisch gut handeln. Denn die Bestimmung des Menschen ist es, sich „selbst besser [zu] machen, sich selbst [zu] kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervor[zu]bringen“ (ebd., S. 32). Moralisch gute Handlungen, sind solche, die auf *gute Zwecke* zielen, d.h. auf Zwecke, die allgemein akzeptiert werden (ebd., S. 36). Und um solche Zwecke geht es beim moralischen Urteil. Man kann sie ermitteln, in dem man sich auf den bereits erläuterten allgemeinen Standpunkt stellt und von seinen individuellen Interessen abstrahiert.

Mit der Forderung, sich bei moralischer Bildung auf einen allgemeinen Standpunkt zu stellen, überschneidet sich Kants Bildungsbegriff mit dem Gemeinsinn und mit dem Geschmacksurteil. Man kann also sagen, dass nach Kant die Fähigkeit, sich auf angemessene Weise mit dem Schönen zu beschäftigen, Ausweis von Bildung ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Schönen birgt aber auch bildendes Potential. Dieses liegt zunächst einmal darin, dass wir, wenn sie in der beschriebenen Weise geschieht, auf den Gemeinsinn gebracht werden.

Das bildende Potential liegt weiterhin in der Erfahrung von Freiheit, die wir im Prozess des Geschmacksurteils machen. Sie resultiert, wie ich oben beschrieben habe, daraus, dass wir im von den interesseleitenden Eigenschaften des Gegenstandes, den wir als schön beurteilen, und von unseren individuellen Interessen abstrahieren. Gerade unsere individuellen Interessen bestimmen aber unsere normale, alltägliche Art und Weise, mit Gegenständen umzugehen. Sie gehören zu den Denkmustern, in die wir Gegenstände, die uns im Alltag begegnen, gewöhnlich einordnen und die unseren Zugang zur Alltagswelt bestimmen. Diese Denkmuster geben wir also im Prozess des Geschmacksurteils auf, was zur Folge hat, dass wir damit unsere vertraute Perspektive auf die Alltagswelt verlassen, ihr distanziert gegenüberstehen.

Diesen Zustand der Distanz von der Alltagswelt erleben wir, wie bereits erwähnt, als sinnerfüllt, weil es sich um einen Zustand höchster Bewusstheit, äußerster intellektueller Aufmerksamkeit handelt. Das heißt, dass wir uns *bewusst* als freie Individuen erfahren, was für die Bildungswirksamkeit dieses Zustands von erheblicher Bedeutung ist. Denn die Erfahrung der Distanz von der Alltagswelt, ist eine Erfahrung der Freisetzung von alltäglichen Anforderungen und Zwängen, die es uns ermöglicht, eine ganz neue Perspektive auf uns selbst einzunehmen. Handelte es sich dabei um einen Zustand der Bewusstlosigkeit, wären wir dazu nicht in der Lage. Die neue Perspektive auf uns selbst ist aber eine wichtige Voraussetzung für den Bildungsprozess, denn sie erlaubt auch eine neue Sicht auf unseren Lebensentwurf. Dabei kann uns deutlich werden, dass dieser Lebensentwurf von uns selbst gestaltet werden kann und nicht notwendig von außen gesetzt sein muss. Das Bildungsziel, einen eigenen Lebensentwurf gestalten zu können – und dies auch zu wollen – scheint allerdings in der aktuellen pädagogischen (und musikpädagogischen) Diskussion nur noch am Rande eine Rolle zu spielen. Im Gegenteil: Die Diskussion um die PISA-Studie zeigt, dass im Moment andere Erziehungsziele im Mittelpunkt stehen. Offensichtlich ist es die „lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung“ (Knobloch 2004, S. 24), auf die sich heutige Schülerinnen und

Schüler einlassen sollen. Denn das der PISA-Studie zugrunde liegende „Bildungs“-Konzept, das Literacy-Konzept, nennt als ein wichtiges anzustrebendes Ergebnis von Bildungsbemühungen „to function in society“ (OECD 1999, S. 19). Interessant dabei ist, dass hier durchaus noch Elemente des Kantschen Bildungsbegriffs aufgegriffen werden. Das Literacy-Konzept beschränkt sich dabei allerdings auf die im Zusammenhang mit Kants Bildungsbegriff beschriebenen Fähigkeiten „Geschicklichkeit“ und „Klugheit“ und verzichtet damit gerade auf jenes Bildungsziel, welches den Bildungsbegriff im emphatischen, klassischen Sinn ausmacht. Es ist das dritte Ziel Kants, die Ausbildung einer moralischen Haltung. Damit aber zielt Literacy auf weiter nichts als auf das Nützliche und folgt dem Primat der Ökonomie, das sich in einer globalisierten Welt immer mehr durchsetzt. Die Auseinandersetzung mit dem Schönen hingegen, so wie sie z.B. Kant beschreibt, setzt sich vom Nützlichen ab. Ihr geht es vielmehr darum, im Zustand der Kontemplation der Bestimmung des Menschen inne zu werden, d.h. – modern gesprochen – „den Sinn des Lebens zu finden“<sup>7</sup>.

Die Fähigkeit zur Praxis der Kontemplation in der Auseinandersetzung mit Musik dürfte also ein wesentlicher Bestandteil musikalischer Bildung sein. Und damit ist dann auch die Beschäftigung mit dem Schönen für die Musikpädagogik ein nicht nur lohnendes, sondern auch längst überfälliges Thema.

---

7 Schmid 2004, S. 133. Schmid spricht von der „Annahme, dass wohl nicht im Nützlichen und ökonomisch Berechenbaren, sondern im Schönen der Sinn des Lebens zu finden ist.“ Bei seinen Überlegungen geht er zwar von einem weiter gefassten Schönheitsbegriff aus als Kant. In der Abgrenzung zum Nützlichen treffen sich seine Überlegungen aber mit Kants Ästhetik.

## Literatur

- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Frankfurt/Main.
- Kant, Immanuel (2001): Kritik der Urteilskraft. Mit einer Einleitung und Bibliographie. Hrsg. von Heiner F. Klemme. Hamburg.
- Kant, Immanuel (1974): Über Pädagogik. Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum.
- Kant, Immanuel (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: Immanuel Kant: Werke in zwölf Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main (= Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I, Bd. 11), S. 53-61.
- Kern, Andrea (2000): Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt/Main.
- Knobloch, Clemens (2004): Eine neoliberale Transformationsgeschichte: vom Bildungsprivileg zur Selbstoptimierungspflicht. In: Sowi, S. 23-26.
- Martin, Kai: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik. Hannover, (i. Vorb.).
- OECD (Hrsg.) (1999): Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. Paris.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1995): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München.
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt/Main.
- Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Frankfurt/Main.
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/Main.

Vogt, Jürgen (2004): Musikalisch-ästhetische Bildung – Glanz und Elend.  
In: Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer  
Forschung in Deutschland. Abschlussbericht. Hrsg. von  
Karl-Jürgen Kimmelmeyer und Kai Martin. Hannover.



Reinhard Kopiez / Eckart Altenmüller

## Der Prozess der Jazz-Improvisation

### Ein Interview mit dem Gitarristen Thomas Brendgens-Mönkemeyer

Improvisation ist traditionell ein fester Bestandteil der Kirchenmusik und als ausgebildeter Kirchenmusiker mit A-Prüfung und zusätzlichem Kompositionsstudium ist Karl-Jürgen Kemmelmeyer der Gegenstand der Improvisation mehr als vertraut. Er hat die Improvisation deshalb auch in das von ihm herausgegebene Schulbuch *Spielpläne* als Unterrichtsgegenstand einfließen lassen (z.B. Kemmelmeyer et al. 2003; Kemmelmeyer/Nykrin 1999). Improvisation ist aber auch ein hochinteressanter Gegenstand für die Kreativitätsforschung, denn er bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte dafür, dem Gehirn quasi in Echtzeit bei der schöpferischen Arbeit zuzuhören. Gerade das Nicht-Reversible ist im Gegensatz zum Kompositions-, aber auch zum literarischen Schreibprozess das Alleinstellungsmerkmal der Improvisation<sup>1</sup>. Im folgenden Beitrag werden wir versuchen, existierende musikpsychologische Theorien über die musikalische Improvisation am sogenannten „impliziten musikpsychologischen Wissen“ eines Jazz-Musikers zu validieren.

---

1 Das Prozesshafte des Schreibens mit seinem Hauptmerkmal der iterativen (schrittweisen) Veränderung des Produkts ist allerdings selbst historischen Wandlungen unterworfen. So war im späten Mittelalter die leicht zu modifizierende Wachstafel das externe Speichermedium für Gedanken und Ideen, seltener auch für ausformulierte Texte. Von diesen Tafeln fertigte ein professioneller Schreiber eine Kopie auf Pergament an, die dann wiederum vom Autor Korrektur gelesen wurde. Erst im letzten Schritt erfolgte eine Reinschrift. Es war bis zum Ende des 13. Jahrhunderts also nicht die Regel, dass ein Autor seinen Text selber ausformuliert aufschrieb. Mit Thomas von Aquin veränderte sich der Schreibprozess z. B. dadurch, dass der Autor direkt mit Tinte und Feder auf Pergament schrieb. Dieser Prozess der Textproduktion war jedoch erheblich langsamer und anstrengender als das Schreiben auf einer Wachstafel und führte wiederum dazu, dass sich in Thomas' Texten zahlreiche Abkürzungen und unvollständige Formulierungen finden, wodurch die Texte für Außenstehende nur schwer verständlich waren. Der Vorteil dieser Art des Schreibens auf Pergament, nämlich die Möglichkeit der direkten Überarbeitung während des Schreibens bzw. die Integration von Schreibearbeit und Gedankenproduktion in die Textproduktion überwog aber offensichtlich die Nachteile der Verlangsamung (vgl. Ludwig 2005).

## Improvisation und generative musikalische Performanz: psychologische und neurobiologische Grundlagen

Im Allgemeinen gelten als Hauptmerkmale der Improvisation das Ungeplante und die Unvorhersagbarkeit (Frisius 1996). Von der Komposition wird die Improvisation häufig unterschieden, indem auf das Fehlen einer schriftlichen Vorlage und die Unbestimmtheit in mindestens einem der beiden primären Parameter der Ton- oder Zeitordnung verwiesen wird (a.a.O. Sp. 593). Auch wenn hiermit scheinbar eine Dichotomie zwischen Improvisation und Komposition begründet wird, ist es keinesfalls so, dass ohne zusätzliche Informationen das akustische Ergebnis einer Improvisation von dem einer Komposition unterschieden werden kann (a.a.O.). Vielmehr stellen aus moderner musikpsychologischer Sicht Improvisation und Komposition die Eckpunkte eines Kontinuums dar, welches die Möglichkeit dafür offen lässt, dass Kompositionen Merkmale der Improvisation einschließen können und umgekehrt.<sup>2</sup> Musikpsychologische Studien bestätigen, dass Hörer, die mit dem Idiom einer Improvisation nicht sehr gut vertraut sind, diese nicht überzufällig von einer Komposition im gleichen Stil unterscheiden können (Lehmann/Kopiez 2002). Dieser wahrnehmungspsychologische Befund hat zur Folge, dass Komponisten so komponieren können, dass es wie eine Improvisation klingt. So beruht beispielsweise die zentrale Szene des Improvisationswettbewerbs im Spielfilm "Schlafes Bruder" mit der großartigen Orgelimitation des musikalischen Genies Johannes Elias Alder über den Choral "Komm, oh Tod, du Schlafes Bruder" auf einer auskomponierten Sequenz des Filmmusikkomponisten Norbert Jürgen Schneider.<sup>3</sup> Ein weiteres Beispiel sind die Klavierkompositionen des russischen Komponisten Nikolai Kapustin (\*1937), der seine hyperkomplexen Klavierwerke im quasi-improvisierten Jazz-Idiom notations-technisch bis ins letzte Detail festgelegt hat.<sup>4</sup>

Aus Sicht der Musikpsychologie ist es deshalb sinnvoller, statt von einer Polarität Komposition versus Improvisation von "generativer

---

2 Das Kontinuum-Modell wurde zuerst begründet in Pressing (1984).

3 *Schlafes Bruder* (1995). Regie: Joseph Vilsmaier. (DVD, Chapter 22); die dazugehörige Erklärung der Szene befindet sich auf der VHS-Cassette „Thema Musik: Filmmusik“ als Beilage zu folgendem Themenheft: Maas, Georg (2001). *Filmmusik*. Leipzig.

4 Siehe auch <http://www.nikolaikapustin.net>

musikalischer Performanz" zu sprechen. (z.B. in Lehmann 2005). Diese kann sich auf ihren verschiedenen kontinuierlichen Merkmalsdimensionen konkretisieren. Improvisation würde sich nach diesem Ansatz durch die Einheit von Erfindung, Verarbeitung und klanglicher Realisation auszeichnen (Lehmann, a.a.O., S. 924). Alle generativen musikalischen Vorgänge können dann durch vier Hauptperspektiven beschrieben werden: erstens durch die Perspektive des Produkts (gesellschaftliche Bedingungen), zweitens durch die des Prozesses (Automatisierung, Iterativität), drittens durch die der Entwicklung (Erwerb und Veränderung generativer Fähigkeiten) und viertens durch die der Person (Merkmale der kreativen Persönlichkeit, Arbeitsstrategien).

Aus Sicht der Neurobiologie haben sich ebenfalls in den letzten Jahren einige neue Einsichten in generative musikalische Prozesse ergeben. So verfolgte Marianne Hassler in einer Langzeitstudie die Entwicklung der improvisatorischen und kompositorischen Fähigkeiten bei Kindern vor und nach der Pubertät (Hassler 1998). Mittels endokrinologischer Methoden (es wurde der Testosterongehalt des Speichels gemessen) konnte sie nachweisen, dass sich die nach der Pubertät noch kreativ-musikalischen Kinder durch ein höheres Androgynitätsmaß auszeichneten. Die Androgynitäts-Hypothese der Autorin beruht auf dem Befund, dass die Jungen weniger „männlich“ und die Mädchen weniger „weiblich“ im endokrinologischen Sinn waren.

Aus Sicht der Neurophysiologie können die Aktivitäten des „kreativen“ Gehirns durch drei Hypothesen erklärt werden (siehe Altenmüller 2003): die Kohärenz-Hypothese, die Hemisphären-Hypothese und die Frontallappen-Hypothese. Aus Sicht der Kohärenz-Hypothese wird Kreativität durch einen gesteigerten Informationsaustausch zwischen weiter entfernt liegenden Hirnarealen begünstigt. Dies lässt sich objektiv in einer Zunahme der Signalähnlichkeit (Kohärenz) des EEGs in den miteinander kommunizierenden Hirnregionen nachweisen. Typisch sind hierfür Aktivitätsanstiege im Beta 2-Frequenzband des EEG (18,5-31,5 Hz). Dieser Frequenzbereich wird mit hoher Aufmerksamkeit und bewusst ablaufenden Denkprozessen in Verbindung gebracht. Aus heutiger Sicht ist zu dieser Hypothese anzumerken, dass ähnliche Aktivierungsmuster auch bei anderen anspruchsvollen Denkaufgaben zu beobachten sind. Die Hemisphären-Hypothese nimmt an, dass kreative Prozesse stark durch die rechte Hemisphäre des Gehirns gesteuert wer-

den. Für diese Hypothese sprechen unter anderem Fallberichte von Komponisten, die nach einem linkshirnigen Schlaganfall zwar die Fähigkeit zu sprechen verloren hatten, aber mit der intakten rechten Hirnhälfte sehr wohl noch in der Lage waren, zu komponieren. Der russische Komponist Shebalin ist hierfür ein eindrucksvoller Beleg. Nach einem linkshemisphärischen Schlaganfall im Jahr 1953 litt er unter einer schweren globalen Aphasie, komponierte aber noch bis zu seinem Tod 1963 herausragende Werke. Umgekehrt existieren jedoch auch Befunde, die zeigen, dass eine linkshemisphärische Schädigung die Kreativität beeinträchtigt. Als Beispiel könnte Maurice Ravel angeführt werden, der vorwiegend unter einem Schwund der Hirnsubstanz der linken Hirnhälfte mit rasch voranschreitender Aphasie litt. Seine kreativen Fertigkeiten kamen bereits früh im Krankheitsverlauf zum Erliegen (siehe Amaducci/Grassi/Boller 2002). Aus heutiger Sicht ist zu dieser Hypothese anzumerken, dass Denkvorgänge in der Regel auf weit verzweigten Netzwerken beider Hemisphären beruhen, womit ein Kooperationsmodell der Hemisphären angemessener als ein Hemisphärenmodell ist. Die Frontallappen-Hypothese nimmt an, dass die kontrollierende Funktion des Stirnhirns für Denkvorgänge sich eher ungünstig auf die Entstehung unkonventioneller oder kreativer Prozesse auswirkt. Demzufolge müsste man als eine Voraussetzung für die Entstehung von Kreativität die inhibierende Aktivität des Frontallappens reduzieren. Dies ist z.B. durch Drogen möglich. Aus heutiger Sicht ist zu dieser Hypothese anzumerken, dass auch in einigen Jahrzehnten populärer Musik mit prominenten Beispielen für intensiven Drogenkonsum kein Beweis für hierdurch gesteigerte Kreativität geliefert wurde.

## Das Interview

Aus den oben genannten Theorien der Improvisation und Kreativität wurden für den nun folgenden letzten Abschnitt Fragen für ein Experteninterview mit einem aktiven Jazz-Musiker abgeleitet. Als Methode wurde das Leitfadenterview mit offenen Fragen gewählt (vgl. Flick 1995)<sup>5</sup>. Die vorher ausgearbeiteten Leitfragen wurden entsprechend der vier Hauptperspektiven Produkt, Prozess, Entwicklung und Person gruppiert.

### 1. Die Perspektive des Produkts<sup>6</sup>

RK: Es gibt in der Musikpsychologie Theorien der Improvisation, die davon ausgehen, dass Improvisation eine geschickte Rekombination von verschiedenen, vorher erlernten Bausteinen ist. (Johnson-Laird 2002). Stimmt dies mit deiner Erfahrung überein und gibt es durch diese Sichtweise möglicherweise auch Probleme bei der Erklärung der Entstehung von etwas Neuem? Könnte der Spieler beispielsweise zu sehr durch solche Patterns bestimmt werden?

TBM: Wenn jemand kreativ genug ist, glaube ich, kommt er über die bloße Rekombination hinaus. Sie wird auch nicht als Grenze erlebt, sondern nur als Übungsfeld. Es gibt sicher auch andere Wege zum Improvisieren. Am einfachsten wäre es, wenn wir Improvisation aus einer anderen Perspektive betrachteten. Wir in unserem kleinen Abendland repräsentieren ja nur einen ganz kleinen Ausschnitt aus der Musik der Welt, doch die Improvisation ist weltweit wohl die am häufigsten ausgeübte Musikpraxis. Aus dieser globalen Perspektive betrachtet, ist dieses Erlernen von Mustern ein legitimes Verfahren, aber eben auch nur eines von vielen.

RK: Das schließt also nicht aus, dass auch Neues durch die Kombination von bereits Bekanntem oder Bewährtem entsteht?

TBM: Nein, es ist die Phantasie, die Neues aus dem Bewährtem entstehen lässt.

---

5 Das Interview wurde in Schriftsprache transkribiert und vom Interviewten freigegeben.

6 Das Interview fand am 06.01.2007 in der Privatwohnung von Thomas Brendgens-Mönkemeyer statt. Wir danken Wolfram Hirmer für die Transkription.

RK: Eine andere Theorie von Jeff Pressing (vgl. Lehmann 2005) besagt, dass Komposition und Improvisation keine getrennten Kategorien sind, so wie sie häufig dargestellt werden, sondern dass sie sich auf einem Kontinuum befinden und damit fließend ineinander übergehen können. Das würde bedeuten, dass Improvisateure auch komponieren oder Komponisten auch improvisatorisch tätig sind. Stimmt das aus deiner Sicht?

TBM: Bach, Mozart, Beethoven, Bruckner und viele andere Komponisten waren großartige Improvisateure. Ob der Improvisator auch komponiert, denke ich, hängt von seinem Selbstverständnis ab. Der indische Improvisator wird sich beispielsweise nicht verpflichtet fühlen, das, was er dann in der Situation spontan „komponiert“, auch zu archivieren. Unser Kompositionsbegriff mit dem dazugehörigen Werkbegriff und allen Folgen wie Konservierung, Reproduzierbarkeit etc. wird für einen solchen Improvisator keine Bedeutung haben. In einer Filmdokumentation<sup>7</sup> äußerte sich einmal ein indischer Instrumentalist zu der Frage von Improvisation und Wiederholbarkeit. Unter anderem sagte er, es gehe darum einen Modus zu lernen und zu spielen. Die Improvisationsarbeit bestünde darin, die Essenz dieses Modus herauszuarbeiten. Dafür können sie sechs Stunden benötigen, weshalb ein Konzert dann eben länger sein kann, als es unseren Gewohnheiten entspricht, und eben auch unwiederholbar, weil die nächste Situation wieder eine andere ist: andere Hörer, ein anderer Raum etc. Trotzdem ist der Modus wieder derselbe, doch der will dann durch das improvisierte Spiel neu erschaffen werden. Das impliziert die Unmöglichkeit einer Verschriftlichung.

RK: Du bist ja selbst kompositorisch aktiv – In welchem Verhältnis stehen Komposition und Improvisation bei Dir zueinander?

TBM: Zunächst möchte ich daran erinnern, dass ich ausgebildeter westeuropäischer Musiker bin mit starker Affinität zu Jazz und verwandten Musikformen (diese Musik ist mir viel näher und vertrauter als z.B. die von Brahms) und also auch mit dieser Sozialisation lebe. Nun zu der Frage: Prozentual kann ich das nicht sagen, aber

---

<sup>7</sup> Es handelt sich um die mehrteilige Dokumentation „On the edge - Improvisation in music“ (BBC 1992, Regie und Konzeption: Derek Bailey); siehe auch Bailey (1987).

es ist schon so, dass ich mich beim Spielen auch darum bemühe, Bezüge zu Themen herzustellen, um als Improvisator nicht der Beliebigkeit zu erliegen. Sonst läuft man Gefahr, sich im nächsten Stück zu wiederholen. Ein Konzertbesucher hat mir einmal gesagt: „Bei dir hat man den Eindruck, dass man wirklich den ganzen Abend ein Konzert hört. Bei vielen Jazzmusikern hört man den ganzen Abend nur ein einziges Stück.“ Mit anderen Worten: Der Übergang von Improvisation zu Komposition ist für mich fließend. Es gibt ein Stück auf meiner letzten CD,<sup>8</sup> welches ein gutes Beispiel dafür ist: Der Titel „Evergreen“ besteht eigentlich nur aus einer kleinen Sequenz, deren harmonischen Gehalt ich vor ihrem eigentlichen Erscheinen auseinandernehme, präsentiere und mich nicht an die Taktzahlen oder an die direkten Abläufe halte. Ich deute an, vermische und irgendwann zieht sich das zusammen auf diese komponierte Sequenz. Wenn man das nicht weiß, sollte man das auch nicht hören, sondern als musikalische Entwicklung erleben.

RK: Wenn ich den Gedanken noch einmal aufnehme, dass es sich um ein Kontinuum handelt, dann wäre daraus ja die Vorhersage ableitbar, dass es einem mit dem speziellen Stil nicht vertrauten Hörer nicht möglich sein dürfte zu unterscheiden, ob es sich um Komposition oder Improvisation handelt. Würdest du das auch vorhersagen?

TBM: Das kann passieren und ist plausibel.

## 2. Die Perspektive des Prozesses

RK: Es gibt sogenannte musiktheoretisch „naive“ Musiker, die, pointiert formuliert, eigentlich musikalische Analphabeten sind. Ein Prototyp dieses Musikers wäre Django Reinhardt (1910-1953), der nicht nur ein literarischer, sondern auch ein notationstechnischer Analphabet war. Trotzdem kann dieser Musikertyp auf eine sehr intuitive Art unübertrefflich improvisieren. Gibt es diesen Spielertyp heute noch?

TBM: Ja, unbedingt. Django Reinhardt hat ja auch komponiert (z.B. „Minor Swing“). Paul McCartney (\*1942) würde ich auch zu diesem Typ zählen. Es scheint auch nicht-formale Lernprozesse zu geben,

---

8 Brendgens-Mönkemeyer (2006). Lightness (CD). Factoryoutlets Records.

um später sowohl komponieren als auch improvisieren zu können. Der Gitarrist Wes Montgomery (1925-1968) ist auch so jemand ebenso wie Chet Baker. Sie konnten alle nicht nur keine Noten, sondern auch keine Akkordsymbole lesen. Montgomery konnte im Leadsheet nicht einmal einen A7-Akkord erkennen. Wenn man ihm sagte: „Spiel das mal“, fragte er: „Kannst du mir das mal vorspielen?“ Nachdem er das Vorgespielte gehört hatte, konnte er es sofort ausführen und auch variieren. Gegen Ende seiner Karriere wurde er berühmt durch seinen Part in Arrangements von Gitarre mit Big Band oder Streich-Orchester. Zur Vorbereitung der Aufnahmen schickte man ihm die Tonbänder mit einer Pilotspur nach Hause. Darin gab es dann markierte Pausen, in denen er zu spielen hatte. Mit diesem Rohprodukt hat er zu Hause geübt und ist dann zum Studio gefahren, um mit dem Orchester alles live einzuspielen.

RK: Wenn ich mir jetzt den generativen Prozess vorstelle, dann ist das ja ein Echtzeitprozess. Wie geistig anspruchsvoll ist das? Fühlst Du Dich nach einem Konzert z.B. geistig erschöpft?

TBM: Nach einem Solokonzert bin ich regelmäßig geistig und körperlich völlig erschöpft, allerdings nicht unangenehm.

RK: Ich möchte noch einmal auf die Rekombinationsthese zurückkommen: Gibt es Musiker, die sehr stark von diesen automatisierten Abläufen in ihrem Spiel bestimmt werden?

TBM: Davon gibt es ganz viele. Ich würde gern noch einen anderen Aspekt hinzufügen: Improvisieren lernt man wie eine fremde Sprache. Ein Kind spricht intuitiv nach, plappert erst falsch, dann richtig. Es schreitet fort von kleinen Bausteinen wie Ein-, Zwei-, oder Dreiwortsätzen hin zu längeren Gebilden. Auch Menschen, die nie schreiben und lesen gelernt haben, sind ja in der Lage, komplizierte Satzgefüge zu denken und zu sprechen. Für mich funktioniert das in der Musik genauso. Man lernt eine musikalische Sprache und wenn man das musikalische europäische Esperanto gelernt hat, dann wird man zwangsläufig einen musikalischen Dialekt entwickeln, der dazu führt, dass der eine vielleicht ein Spezialist für Barockmusik wird oder der andere eben ein Improvisator. Und wie im Leben gibt es dann noch Menschen, die mit einem relativ geringen Wortschatz trotzdem überzeugend sprechen, also mit einem re-

lativ geringen musikalischen Vokabular überzeugende Musik machen und daran sofort erkennbar sind.

RK: Ist der Prozess der Improvisation auch von situativen Faktoren abhängig wie z.B. der Stimmung, in der der Spieler sich befindet?

TBM: Ja natürlich. Über Charlie Parker (1920-1955) gibt es folgende Anekdote: In einer Konzertpause nimmt Parker den Trompeter Red Rodney (1924-1997) am Arm und führt ihn nach draußen. Im Hinterhof sucht er eine Stelle, wo sich beide auf den Rücken legen können. Sie schauen in den Sternenhimmel und sagen nichts. Dann gehen sie wieder rein und spielen völlig anders. Parker selbst spielt anders und Rodney, der diese Szene beschreibt, sagt, er habe diese Veränderung gar nicht verhindern können.

RK: Gibt es während der Improvisation auch Reflexionsprozesse wie Bewertungen des eigenen Spiels, zum Beispiel innere Kommentare wie: „Das war gelungen“?

TBM: Ich bewerte durchaus während des Spiels. Ich könnte das ein paar Sekunden vorher Gespielte auch wiederholen. Du musst immer mit „Headroom“ arbeiten, sonst weißt du nicht, was du tust. Die Bewertung am Ende eines Stücks fällt mir eher schwer.

RK: Hattest du während des Spiels auch schon einmal intensive emotionale Erlebnisse wie zum Beispiel starke physiologische Reaktionen, etwa einen Kloß im Hals oder einen Schauer über den Rücken?

TBM: Das ist für mich ein sehr vertrautes Phänomen. Ich weiß von einem pro-filierten Orchestermusiker, dass er begeistert Wagner-Opern spielt, weil er bei dieser Musik solche Erfahrungen macht.

RK: Mit den Worten Carl Philipp Emanuel Bachs: Muss man also selbst gerührt sein, um rühren zu können?

TBM: Ja, natürlich. Kannst du dir Maria Callas ohne innere Beteiligung vorstellen?

### 3. Die Perspektive der Entwicklung

RK: Wenn du selbst mal zurückblickst auf die Anfänge deiner Improvisationstätigkeit: Wie sah der von dir beschriebene musikalische „Spracherwerb“ bei dir selbst aus?

TBM: Ich habe mit Imitation begonnen. Etwas salopp formuliert, habe ich ganz naiv Aufnahmen nachgedudelt. Ich hatte irgendwelche Aufnahmen von irgendwelchen Rhythm´n´Blues Bands. Ich habe dann versucht, mitzuklimpern – ohne irgendetwas zu verstehen. Ich habe einfach gehört und gespielt und manchmal gelang mir etwas genauso wie das, was die Band gerade spielte. Dabei habe ich einzelne Stücke sehr häufig wiederholt.

RK: Also ist das ein Entwicklungsprozess, der auch eine gewisse Mühsal bedeutet?

TBM: Ich finde das ist der falsche Begriff. Ich würde das eher als Aufwand oder intensiven Einsatz bezeichnen. Wenn das Kind gehen lernt, fällt es vielleicht einhundertmal hin, aber das zählt nicht und es macht eben weiter. Es setzt sich solange ein, bis das Ziel, eben das Stehen oder Sprechen oder Laufen, erreicht ist. Der Begriff Aufwand ist wertfrei; Mühsal ist für mich ein negativer Begriff. Ich möchte noch einmal auf die Bedeutung der Imitation zurückkommen. Wenn ich ganz naiv die ersten Schritte zur Improvisation mache und mit einer Aufnahme mitspiele, finde ich vielleicht eine kleine Eröffnungswendung als ersten Zugang. Wenn das Stück drei oder vier Minuten lang ist, dann höre ich vielleicht zehn solcher Stellen. Bei irgendeinem anderen Stück entsteht dann nach einer Weile des Verinnerlichens die Erkenntnis, dass diese erlernten Wendungen auch hier vorkommen. Es ist wie ein Wiedererkennen der gleichen Vokabel oder des gleichen Idioms.

RK: Neben dem Imitieren und Wiederholen wäre das Wiedererkennen also die dritte große Komponente beim Erlernen des Improvisierens. Ich kann mich daran erinnern, dass du in einem früheren Interview einmal die komplette Gitarrenstimme zu einer CD-Aufnahme mitgepielt hast. Der Prozess der Aneignung kann offensichtlich bis hin zur vollständigen und wörtlichen

Imitation ganzer Soli gehen?

TBM: Ich glaube, das müsste die CD *Midnight Blue* von Kenny Burrell<sup>9</sup> gewesen sein. Von der habe ich z.B. den Titel „Midnight Blue“ vollständig imitiert<sup>10</sup>.

#### 4. Die Perspektive der Person

RK: Nun eine „Huhn-Ei-Frage“: Kann eigentlich jeder zum Improvisator werden und hängt es nur vom Zufall ab, ob man eher ein Barockspezialist oder ein Jazzmusiker wird? Oder gibt es doch vielleicht spezielle Eigenschaften, die man mitbringen muss?

TBM: Es ist sicher so, dass die Dinge sich entwickeln, wenn man sie tut. Also, indem man improvisiert, kann man natürlich besser improvisieren. Ich kann noch ein anderes Beispiel geben: Ich habe vor einigen Jahren den modernen Jazzgitarristen John Abercrombie (\*1944) getroffen und ihn zum Thema „Üben“ gefragt. Er sagte, dass er bei seinen Improvisationsübungen manchmal sechs bis acht Stunden probiert, bis er eine Wendung gefunden hat, von der er weiß, dass sie von ihm ist. Das hat mir sehr geholfen<sup>11</sup>. Ich finde, das ist dem Prozess des Komponierens gleichwertig und es ist auch ähnlich intensiv. Bei Abercrombie ist diese geistige Arbeit des „Ringens“ um die richtigen Wendungen so intensiv, dass er mit geschlossenen

---

9 Kenny Burrell (1963/1999). *Midnight Blue* (CD). Blue Note Records.

10 Der Jazz-Gitarrist Pat Martino beschreibt in einem Interview ebenfalls die zentrale Bedeutung der Imitation für das Erlernen der Improvisation, indem er auf seine Erfahrung als Dreizehnjähriger mit einer Aufnahme des Gitarristen Wes Montgomery verweist (Groove Yard), die er so häufig abhörte, bis er kleine Segmente des Solos beherrschte. Dadurch wurden mehrere Schallplatten verschlissen (vgl. Nemeyer 2006). Die Strategie, nur wenige Tonträger zu besitzen, diese jedoch intensiv zu hören und die Soli zumindest partiell zu erlernen, scheint ein weiteres Merkmal der Anfänge des Improvisationserwerbs zu sein. So äußert der Jazz-Gitarrist John Scofield in einem Interview, er habe in der Jugendzeit nur 15 Alben besessen, von diesen aber intensiv einzelne Phrasen verschiedener Instrumente wie Saxophon oder Trompete abgehört (vgl. Nemeyer 2006).

11 Im Verlauf des weiteren Gesprächs wurde auch die Frage diskutiert, ob es so etwas wie eine vollkommene Improvisation gibt, in der alle Eigenarten der harmonischen und thematischen Verarbeitung in idealer Weise aufeinander abgestimmt sind. Ein Beispiel hierfür ist die Improvisation des Saxophonisten Colemann Hawkins (1904-1966) über den Standard „Body and Soul“ aus dem Jahr 1939. Dieses Solo wurde prägend für ganze Generationen von Jazzmusikern. Seine Bedeutung wird wie folgt beschrieben: „Hawkins's celebrated recording of Body and Soul (1939) is notable for its relaxed virtuosity, warmth of sound, harmonic ingenuity, consistent use of double time, and intricate development of motifs“ (Porter 1988).

Augen spielt und live sofort schwitzt, obwohl er nicht übergewichtig oder krank ist.

RK: Können sich die Improvisationsideen auch erschöpfen?

TBM: Erschöpfung der Ideen kann eine Rolle spielen. Der Gitarrist Fred Frith (\*1949) beispielsweise hat einmal eine Tournee mit der Begründung abgebrochen, dass er nicht jeden Abend etwas Neues erfinden könne. Wenn er morgen spiele, wiederhole er sich und das war für ihn unerträglich.

RK: Kann man die Kreativität durch Drogen steigern?

TBM: Hierzu eine kleine Anekdote: Als Jimi Hendrix (1942-1970), den ich für einen der genialsten Innovatoren und Improvisatoren halte, das erste Mal in der Royal Albert Hall in London spielte, war er nachmittags beim Soundcheck wohl sehr unsicher. Er hatte richtig Bühnenangst. Seine Nervosität steckte die beiden anderen Bandmusiker (einen Schlagzeuger und einen Bassisten) mit an. In dieser Situation sagte dann der Manager: „Ich hab was für euch, Jungs“ und brachte ihnen dann eine Flasche Whiskey, die sie austranken. Also pro Person eine Drittel Flasche Whiskey. Damit sie abends dann wieder richtig munter wurden, gab es noch etwas Kokain dazu. Wenn einen das nicht erschöpft, was dann?

RK: Es gibt im Bereich der Kreativitätsforschung Theorien, die von einer altersbedingten Abnahme der Kreativität ausgehen (Simonton 1996). Trifft das auch für Jazzmusiker zu oder bleiben die bis ins hohe Alter kreativ?

TBM: Mir fällt da gleich der Saxophonist Arnett Cobb ein (1918-1989), der noch mit Krücken auf der Bühne stand und einen sehr kraftvollen, vitalen Swing spielte. Ein anderes Beispiel ist der Kontrabassist Ray Brown (1926-2002). Er verstarb während eines Konzerts in der Garderobe - bei der Arbeit, sozusagen. Diese altersbedingte Abnahme von Kreativität scheint es nicht zwingend zu geben. Vielleicht bei Komponisten, aber nicht bei Jazzmusikern.

RK: Ich habe hier noch zwei Aufnahmen von „Loverman“, gespielt von Charlie Parker. Die Aufnahmen liegen nur fünf Jahre auseinander, aber in der Biographie werden diese Aufnahmen sehr kontrovers diskutiert. Ich sage jetzt nicht, welche welchen Hintergrund hat, sondern schlage vor, dass du sie dir einfach anhörst und danach

kommentierst. Mir geht es dabei um Merkmale wie musikalischer Ausdruck und natürlich um die Gesamtqualität<sup>12</sup>. (Es folgte als erstes die Aufnahme von 1946, dannach die Aufnahme von 1951. Bei der früheren Aufnahme befand sich Parker in einem extrem kritischen körperlich-geistigen Zustand). Es gibt Autoren die behaupten, man könne hören, dass Charlie Parker auf seinem gesundheitlichen Tiefpunkt angelangt sei, denn er versuchte zum Zeitpunkt einer Aufnahme, den Heroinentzug durch einen schweren Alkoholismus zu kompensieren<sup>13</sup>. Gibt es irgendeine Kategorie des Spiels, an der man das merken könnte?

TBM: Nein, auf keinen Fall. Die zweite Aufnahme, ist für mich etüdenhafter und etwas stärker von gelernten Patterns und erarbeiteten Strukturen bestimmt. Bei der ersten Aufnahme ist zu hören, dass die Begleitung sehr viel souveräner ist und mit der Modernität von Parkers Spiel umgehen kann. Der Saxophonist hat es nicht mehr nötig, alles zu spielen und zu zeigen, was er kann. Es gibt zwei, drei Stellen, an denen er wirklich extrem modern ist und nur die Erweiterungen der Akkorde spielt. Er spielt in dieser ersten Aufnahme nur das wirklich Wichtige, würde ich sagen.

RK: Die erste Aufnahme ist also nicht weniger virtuos oder weniger von Können geprägt?

TBM: Nein, ich würde den Begriff „ausgeschlafen“ verwenden. Ich höre, dass in dieser frühen Aufnahme jemand nicht mehr beweisen muss, dass er das alles spielen kann. Er spielt nur dann, wenn es für ihn wirklich wichtig ist, ein paar Töne (das ist mein Eindruck). Ich empfinde auch den Ton als sehr ausdrucksstark. Insgesamt interessiert mich die erste Aufnahme, die sehr viel kantiger ist, viel mehr.

RK: Das ist interessant. Die erste Aufnahme hielt Parker selbst für eine seiner schlechtesten, die er je gemacht hat. Sie entstand in der Phase des Heroinentzugs, den er mit Alkohol kompensierte. Pointiert

---

12 Die Klangbeispiele von „*Lover Man*“ und die Aufnahme von „*Body and Soul*“ in der Version von Coleman Hawkins können auf der Webseite <http://musicweb.hmt-hannover.de/parker> angehört werden.

13 Zum Gesundheitszustand Parkers und den Entstehungsbedingungen der beiden Aufnahmen siehe die Berichte in Hirschmann (1994), Schneider/Russell (1972) und Steinert (1997).

formuliert: konnte Charlie Parker dank oder trotz seiner Drogensucht so spielen?

TBM: Er selbst hat immer gesagt: trotz.

RK: Also sind Kreativitätstheorien naiver Art, die von einer Steigerung durch Drogen ausgehen, falsch?

TBM: Solche Behauptungen sind völlig daneben. Ich halte das für die Entschuldigung vor sich selbst, für Ausreden für schlechte Aufnahmen. Ich dachte, das wäre längst vom Tisch.

RK: Man muss beim Improvisieren also seine Sinne beieinander haben?

TBM: Wenn man dabei seinen Kopf und sein Herz nicht klar beieinander hat, kann das nichts werden.

RK: Ich bedanke mich für das Gespräch.

## Literatur

- Altenmüller, Eckart (2003): Das improvisierende Gehirn. In: Fähndrich, Walter (Hrsg.): *Improvisation V*. Winterthur, S. 27-40.
- Amaducci, Luigi / Grassi, Enrico / Boller, Fernandez (2002): Maurice Ravel and right-hemisphere musical ceativity: Influence of disease on his last musical works. In: *European Journal of Neurology*, 9. Jg., H. 1, S. 75-82.
- Bailey, Derek (1987): *Improvisation: Kunst ohne Werk*. Hofheim.
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek.
- Frisius, Rudolf (1996): *Improvisation*. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Sachteil Bd. 4. Kassel, Sp. 538-542.
- Hassler, Mariane (1998): *Musikalische Begabung in der Pubertät*. Augsburg.
- Johnson-Laird, Philip N. (2002): How jazz musicians improvise. In: *Music Perception*, 19. Jg., H. 3, S. 415-442.
- Ludwig, Otto (2005): *Geschichte des Schreibens*. Berlin.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf / Lang, Otmar / Haun, Anke (Hrsg.) (2003): *Spielpläne Bd. 1*. Leipzig.

- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (1999): Spielpläne Bd. 9/10. Leipzig, S. 167.
- Lehmann, Andreas (2005): Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz. In: Stoffer, Thomas H. / Oerter, Rolf (Hrsg.): Allgemeine Musikpsychologie. Göttingen (= Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie, Bd. 1), S. 913-954.
- Lehmann, Andreas / Kopiez, Reinhard (2002): Revisiting composition and improvisation with a historical perspective. In: Britta, Maria / Melen, Marc (Hrsg.): Proceedings of the ESCOM 10th Anniversary Conference on Musical Creativity, 5.-8. April. Lütlich.
- Ludwig, Otto (2005): Geschichte des Schreibens. Berlin.
- Maas, Georg (2001): Filmmusik. Leipzig.
- Nemeyer, Eric (2006): Interview with Pat Martino. In: Jazz Improv, 6. Jg., H. 4, S. 119-125.
- Porter, Lewis (1988): Hawkins, Coleman. In: Kernfeld, Barry (Hrsg.): The New Grove Dictionary of Jazz. Bd. 1. London, S. 505-507.
- Pressing, Jeff (1984): Cognitive processes in improvisation. In: Crozier, W. Ray / Chapman, Anthony J. (Hrsg.): Cognitive processes in the perception of art. North-Holland, S. 345-363.
- Schneider, Hans / Russell, Ross (1972): Bird lebt! Wien.
- Simonton, Dean Keith (1996): Creative expertise: A life-span developmental perspective. In: Ericsson, Karl Anders (Hrsg.): The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah, S. 227-253.
- Hirschmann, Thomas (1994): Charlie Parker. Kritische Beiträge zu Bibliographie sowie zu Leben und Werk. Tutzing.
- Steinert, Heinz (1997): Musikalischer Exotismus nach innen und außen. Über die kulturindustrielle Aneignung des Fremden. In: Rösing, Helmut (Hrsg.): Step across the border – Neue musikalische Trends, neue massenmediale Kontexte. Karben, S. 151-173.



Martin Weber

## Abschied von der Handlungsorientierung?

### Historische und bildungspolitische Aspekte des aktuellen musikpädagogischen Mainstream

Der Terminus „Handlungsorientierung“ ist zu einem der meistgebrauchten Begriffe in der aktuellen Musikpädagogik geworden. Es gibt kaum noch unterrichtspraktische Veröffentlichungen in den Schulbuchverlagen oder in den musikpädagogischen Zeitschriften, in denen er nicht einen herausgehobenen Platz einnimmt. Es entsteht dabei mitunter der Eindruck, dass mit dem handlungsorientierten Musikunterricht der entscheidende Durchbruch bei der Bewältigung der vielfältigen Probleme des Musikunterrichts und des Schulfaches Musik gelungen sei. Problematisch erscheint dabei, dass der Begriff häufig verengt und unreflektiert verwendet wird. Ziel dieses Aufsatzes ist es, eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriff anzuregen. Zu diesem Zweck wird zunächst in knapper Form festgehalten, welche Merkmale das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts heute kennzeichnen. Anschließend soll durch die Heranziehung der historischen Perspektive aufgezeigt werden, in welchen fach- und allgemeinesgeschichtlichen Zusammenhängen das Konzept des „Handlungsorientierten Musikunterrichts“ entstanden ist und wie dieses Konzept ursprünglich angelegt war. Abschließend wird untersucht, welchen Stellenwert die Handlungsorientierung im heutigen Diskurs der musikpädagogischen Theoriebildung hat.

#### 1. Handlungstheorie und Handlungsorientierter Unterricht

Zum besseren Verständnis der Handlungstheorie sei zunächst ein kurzer Blick auf die behavioristische Theorie des Verhaltens geworfen, die gewissermaßen einen Gegenpol bildet. Mit Hilfe dieser Theorie soll auf der Basis eines mechanistischen und deterministischen Menschenbildes eine „objektive Verhaltenslehre“ die Voraussetzungen für eine effektive Beeinflussung bzw. Verhaltenskontrolle bei Mensch und Tier schaffen

(Edelmann 1986, S. 6). Dementsprechend wird Verhalten als Reaktion auf bestimmte von außen vorgegebene Reize definiert (Reiz-Reaktions-Schema). Das Verhalten eines auf Reize reagierenden Menschen ist somit kausal in einem Input-Output-Modell erklärbar und damit auch entsprechend pädagogisch beeinflussbar und planbar (König 1992, S. 130f.). Ein wichtiges Augenmerk wird dabei auf die dem Verhalten folgenden belohnenden oder bestrafenden Konsequenzen geworfen (Edelmann 1986, S. 7). Während die behavioristischen Lerntheorien eher die äußeren Bedingungen des Lernens in den Blick nehmen, konzentrieren sich die kognitiven Lerntheorien auf die inneren Repräsentationen der Umwelt. Das Interesse gilt nun weniger der Außensteuerung als vielmehr der Innensteuerung des Menschen. Bei den Kognitionen, mit denen der Mensch Kenntnis von seiner Umwelt erlangt, handelt es sich um bewusste und aktive Prozesse der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung. Handlungstheorien können dem Bereich der kognitiven Lerntheorien zugewiesen werden, sie betonen dabei besonders stark den Zusammenhang zwischen Kognition und Handlung. Handlungstheoretiker sehen den Menschen also nicht als ein auf äußere Reize reagierendes, sondern als handelndes Subjekt an, das einen inneren Willen besitzt und sich Gedanken über seine Fähigkeiten und Ziele macht. Menschliches Handeln ist im Gegensatz zum (reizreagierenden) Verhalten ein „sinnhaftes“ Handeln, der Mensch misst seinem Handeln eine Bedeutung bei. Sinnhaftes Handeln in der Schule kann beispielsweise durch Unterrichtsthemen ermöglicht werden, die für die Schüler bedeutsam sind (König 1992, S. 132f.).

In der Hinwendung zur Handlungstheorie spiegelt sich die sog. kognitive Wende der Sozialforschung der 1970er Jahre wider. In der handlungstheoretisch orientierten Sozialwissenschaft wurden jetzt Ziele und Einstellungen von Individuen mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden untersucht, beispielsweise durch narrative Interviews. Man bemühte sich, die gemeinsame Bedeutung bestimmter Handlungen zu erfassen, so auch für die gemeinsame Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. Statt einem quasi automatischen Reagieren wurde Lernen nun als aktiver Prozess des Individuums verstanden, dementsprechend rückten Fragen der Lernmotivation in den Vordergrund des Interesses. Motivation entsteht, wenn Themen in den Fragehorizont der Schüler

und damit auch in Alltagssituationen gerückt werden, wenn die Unterrichtsplanung im Sinne eines Konsensverfahrens durchgeführt wird, wenn die Nützlichkeit des Lernens einsichtig ist.

Für die Entwicklung einer „bildungstheoretisch oder curricular stringente[n] und konsistente[n] Theorie“ des Handlungsorientierten Unterrichts bieten sich nach Gudjons Einschätzung verschiedene Theorien an. Eine erste Möglichkeit sieht er in der von sowjetischen Psychologen geprägten Aneignungstheorie. Sie geht davon aus, dass durch eine Tätigkeit das Abzubildende (Gegenstände, Erscheinungen, Prozesse in der Welt) in einem menschlichen Abbild (Wahrnehmungen, Empfindungen, Begriffe) widergespiegelt wird. Im Zusammenhang mit Lernen wird Tätigkeit als Gesamtprozess, in dem die objektive Welt in subjektive Formen umgewandelt wird, verstanden. Die Tätigkeit ist mit einem Motiv verbunden, hinter dem ein Bedürfnis steht. Die Tätigkeit wird durch untergeordnete Handlungen realisiert, die durch Teilziele reguliert werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Theorie den aktiven praktischen Tätigkeiten bei der Herausbildung des menschlichen Bewusstseins eine entscheidende Bedeutung zukommt. Nach Galperin kann ein pädagogisch gelenkter Aneignungsprozess in 5 verschiedene Niveaustufen etappenweise gliedert werden: Orientierungsgrundlage → Materialisierte Handlung → Übertragung der Handlung in gesprochene Sprache → Sprechen für sich → innere Sprache / geistige Handlung (Gudjons 2001, S. 43f.).

Bei den moderneren Handlungstheorien hebt Gudjons besonders die Handlungsregulationstheorie hervor. Durch sie werden drei grundlegende Komponenten menschlichen Handelns herausgearbeitet:

„Menschliches Tun im Sinne einer Handlung wird durch die Trias ‚Planen‘, ‚Durchführen‘ und ‚Kontrollieren‘ reguliert. Diese drei Begriffe werden als Antizipationskomponente (bzw. -phase), Realisationskomponente (bzw. -phase) und Kontroll-, Reflexions- oder Bewertungskomponente (-phase) bezeichnet.“ (S. 48)

Im Bereich der Antizipation geht es um die grundlegende Motivation und um das Entwerfen von Aktionsprogrammen, bei denen die einzelnen Teilhandlungen organisiert, hierarchisch strukturiert und sequenziert werden. Bei der Realisation des Aktionsprogramms werden nun die Operationen und Hilfsoperationen durchgeführt, wobei die neue-

wonnenen Erfahrungen durchaus auch zu einer Veränderung des Programms bzw. des Plans führen können. Der Realisationsverlauf ist also nicht linear, sondern zyklisch. Die Handlungskontrolle setzt bereits bei der Planung ein und begleitet stets auch die Realisationsprozesse, sie steht also keineswegs nur am Ende. Mit der so erfolgten Beschreibung einer „vollständigen Handlung“ wird der Dualismus von Denken und Handeln überwunden. Aus dieser Theorie kann ein Modell für den handlungsorientierten Unterricht abgeleitet werden:

- „1. Handlungsziel: Klärung, Begründung und Aushandlung mit dem Ziel einer gemeinsamen Identifikation
2. Handlungsplan: Beurteilung der Ausgangslage, Bestimmung der einzelnen Lösungsschritte, Festlegung einer Reihenfolge
3. Handlungsdurchführung: konkrete Umsetzung in einer hierarchisch-zyklischen Struktur
4. Handlungsbewertung: Ergebnisprüfung, Konsequenzen
5. Verinnerlichung: Integration und Stabilisierung im Handlungsrepertoire.“ (S. 51)

Auch die Ergebnisse der Lern- und Motivationspsychologie bieten Argumente für den handlungsorientierten Unterricht. So kann etwa die Bedeutung sensorischer und motorischer Aktivitäten für die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit aus Untersuchungen zum Wachstum von Hirnstrukturen abgeleitet werden. Allerdings darf der handlungsorientierte Unterricht dabei nicht zu permanenter Reizüberflutung führen, vielmehr muss ein ausgewogenes Aktivierungsniveau angestrebt werden. Aus der Gedächtnisforschung ist bekannt, dass handlungsorientierte Lernprozesse durch die Beanspruchung mehrerer Eingangskanäle zu besseren Gedächtnisleistungen führen, da sie die multidimensionale Kodierung von Informationen und damit die Bildung von Redundanzen fördern. Die Einbeziehung möglichst vieler Sinne in Lernprozesse hat schließlich einen positiven Einfluss auf die Motivation von Schülern, vor allem, wenn sie die Lerninhalte gleichzeitig auch als sinnvoll begreifen und ihnen eine Bedeutung geben. Neuere Motivationstheorien heben vor allem die intrinsisch verankerte „Kompetenzmotivation“ hervor. Die erwünschte Kompetenzsteigerung soll

zur Bewährung in neuen Situationen befähigen und führt damit zu einem verbesserten Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

Als vielleicht wichtigster Bereich für die Begründung eines Handlungsorientierten Unterrichts hat sich Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung erwiesen, bei der Adaptionprozesse eine besondere Bedeutung haben. Adaption als notwendige und immer neu zu leistende „Anpassung eines jeden Organismus jeder Entwicklungshöhe an seine Umwelt“ kann entweder durch Assimilation erfolgen, indem Elemente der Umwelt vorhandenen Strukturen und Eigenschaften des Organismus angepasst und diesem ‚einverleibt‘ werden, oder durch Akkomodation, indem der Organismus an vorgegebene Eigenschaften der Umwelt angepasst wird. Adaption als ein mehr äußerliches Geschehen hat im Phänomen der Organisation seine innenseitige Entsprechung. Unter Organisation wird die Organisation aller Organismen verstanden, „Strukturen und Aktivitäten zu systematisieren, hierarchisch zu koordinieren [und] in immer höhere, komplexere, übergreifende funktionale Systeme zu integrieren“.

Bedeutsam in handlungstheoretischer Hinsicht ist nun, dass Piaget auch Erkenntnisprozesse als Adaptionsvorgänge betrachtet. Dabei entstehen Schemata, die als kognitive Strukturen eine Klasse gleichartiger Handlungssequenzen umfassen. Diesen Schemata wohnt nach Piagets Überzeugung eine intrinsische Tendenz zur Anwendung, zur Realisation inne. Diese Aktivierungstendenz zeigt sich in vier verschiedenen Ausprägungen:

1. Reproduktive, funktionale Assimilation: wiederholende Aktivierung
2. Generalisierende Assimilation: Ausweitung des Anwendungsbereiches
3. Differenzierend-rekognitorische Assimilation: Erkennen der Unterschiede in der Assimilierbarkeit verschiedener Objekte
4. Reziproke Assimilation: Zusammenschluss zu umfassenderen Einheiten (Bugge 2001, S. 24ff.)

Diese Grundlagen der kognitiven Entwicklung wurden vom Piaget-Schüler Hans Aebli auf die Didaktik übertragen. Nach Aebli müssen Denkprozesse aus konkreten Handlungsvollzügen erwachsen und sich letztlich auch wieder in solchen bewähren und überprüft werden. Ler-

nen wird in diesem Zusammenhang als der Versuch des Individuums definiert, zwischen den neuen Eindrücken und Erfahrungen, die Neugier hervorrufen, und den vorhandenen Schemata wieder einen Zustand des Gleichgewichts herzustellen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass zunächst erst einmal durch Handlungswissen geprägte Schemata aufgebaut werden müssen, bevor individuelle Lernprozesse durch neue Eindrücke und Konflikte aktiviert werden können. (Fischer 1986, S. 325ff.). Unmittelbare Bedeutung für die praktische Unterrichtsplanung hat Aebli vierstufiges Modell des Erfahrungserwerbs:

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

Diese Stufung ist charakterisiert durch eine zunehmende Realitäts- und Erlebnisferne und geht einher mit einem zunehmenden Motivationsverlust (Aebli 1985, S. 217ff.). Eine Missachtung dieses Modells durch das Überspringen einzelner Stufen oder durch eine Schwerpunktsetzung auf der dritten oder vierten Ebene bliebe nach dieser Theorie nicht ohne Folgen für die Lernmotivation und damit für den Lernerfolg insgesamt. Unterstützt werden diese Aussagen durch Überlegungen zu den Entwicklungsbedingungen der Wissensaneignung. Nach Jerome S. Bruner können drei sich einander überlagernde und durchdringende Arten repräsentativen Wissens unterschieden werden:

1. die Ebene der enaktiven Reaktionen, der unmittelbaren Erfassung durch Tätigkeiten;
2. die Ebene der „ikonischen Repräsentation“, der bildhaften Vorstellung von Gegebenheiten und Ereignissen; und
3. die Ebene der symbolischen Repräsentation, der Abstraktion und Begriffsbildung (vgl. Beck/Fröhlich 1992, S. 63ff.).

Die kognitive Lernpsychologie geht letztlich davon aus, dass der Aufbau von Handlungs- und Denkstrukturen ein individueller Prozess ist. Damit geraten ihre Erkenntnisse nach Überzeugung von Gudjons in die Nähe der erkenntnistheoretischen konstruktivistischen Diskussion. Aus diesem Forschungstrend heraus wurden Aspekte eines „konstruktivisti-

schen Unterrichts“ entwickelt. Ein solcher Unterricht sollte sich „an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren“. Lernen müsse als aktiver Prozess verstanden werden, der Fehler zulasse und Vorerfahrungen, Interessen, Gefühle und persönliche Identifikationen der Lernenden berücksichtige. Es sei erstrebenswert, dass individuelle Interpretationen und Sinngebungen durch kollektive Lernprozesse verändert und neu konstruiert würden. Die Evaluation solcher Lernprozesse sollte sich nicht primär auf die Lernprodukte, sondern auf die Fortschritte im Lernprozess erstrecken (Gudjons 2001, S. 56-57).

Diese theoretischen Überlegungen sind mittlerweile von Pädagogen in konkrete Forderungen an einen modernen Unterricht übertragen worden. Ein Blick in ein pädagogisches Standardwerk zeigt, dass mit dem Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ eine ganze Reihe aktueller didaktischer Schlagworte wie Ganzheitlichkeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Produktorientierung und Öffnung von Unterricht usw. verbunden werden (siehe z.B. Jank/Meyer 1991, S. 355ff.).

Als Fazit dieses ersten Kapitels liegt die Schlussfolgerung nahe, Schulunterricht könne grundsätzlich nur noch „handlungsorientiert“ gestaltet werden. Es soll an dieser Stelle nicht der Versuch unternommen werden, den aktuellen Diskurs in der Allgemeinen Pädagogik auf Gegenkonzepte zu untersuchen, dies wird erst im Schlusskapitel im musikpädagogischen Kontext geschehen. Allerdings zeigen sich bei den bisher herangezogenen Autoren selbst bereits Argumente, die auf eine Relativierung bzw. auf eine Differenzierung hinauslaufen. So umfasst der Handlungsbegriff Aebli auch das reflektierte Probehandeln. Aebli geht davon aus, dass Menschen im Laufe ihrer Entwicklung sich zunehmend bei der reflektierenden Metatätigkeit vom konkreten Handeln und von dessen Wahrnehmung lösen könnten. Abstraktions- und Denkprozesse könnten dadurch aus ihrem ursprünglichen Handlungszusammenhang herausgelöst werden, so dass sich zumindest mit Blick auf die Sekundarstufe II die Frage stellt, inwieweit nicht allmählich das Prinzip der unbedingten bzw. unmittelbaren Handlungsgebundenheit aufgelockert werden kann (Fischer 1986, S. 333).

Auch Herbert Gudjons weist darauf hin, dass der handlungsorientierte Unterricht seine Grenzen habe: „Er bleibt angewiesen auf die Ergänzung durch methodische Konzepte, die die stoffliche Systematik,

die kognitive Verarbeitung, die Wissensvermittlung, ja auch das Üben und Wiederholen in den Mittelpunkt stellen.“ So gebe es Schulen, die handlungsorientierten Projektunterricht mit Lektionen, Kursen, Spielen/Übungen und Schülerversammlungen in einem integrierten Stoffverteilungsplan verbinden würden (Gudjons 2001, S. 59).

In diesem Sinne kann auch Walter Edelmann verstanden werden, der in der Annahme verschiedener Unterkategorien (Klassen) von Lernprozessen eine Möglichkeit zur Überwindung unterschiedlicher theoretischer Positionen sieht. Er unterscheidet das assoziative Lernen (Erwerb von Reiz-Reaktionsverbindungen), das instrumentelle Lernen (Verbindung von Verhalten und nachfolgender Konsequenz), das kognitive Lernen (Aufbau von Wissensstrukturen) und das Lernen von planvollem Handeln und Problemlösen (Edelmann 1986, S. 5).

## 2. Handlungsorientierter Musikunterricht im Spektrum musikdidaktischer Konzepte

Handlungsbezogenheit in einem allgemeineren Sinne ist eine alte und traditionsreiche musikpädagogische Kategorie, die sich im reformpädagogisch orientierten Konzept der Musischen Bildung niederschlug. Im Umfeld der Jugendmusikbewegung zeigten sich antibürgerliche, anti-modernistische und antiintellektuelle Vorstellungen, die zum musikalischen Ideal des „ursprünglichen“ Volksliedes und der funktional gebundenen Tanz- und Vokalmusik des 16. bis 18. Jahrhunderts führten. Die spätere Kritik an diesem handlungsbezogenen Konzept erstreckte sich unter anderem auf das Kernziel der Bildung einer musischen Gemeinschaft, der unabhängig von ihrem musikalischen Ergebnis bzw. ihrem künstlerischen Niveau ein pädagogischer Eigenwert zugesprochen wurde. Letztlich wurde das aktive Musizieren gegenüber kognitiven Umgangsweisen mit Musik klar in den Vordergrund gestellt. Das wesentlich von Michael Alt geprägte Konzept einer „Kunstwerkorientierung“ kann sicher als Gegenbewegung zur Musischen Bildung verstanden werden. Im Anschluss an eine wissenschaftsorientierte Schule und an eine leistungsorientierte Didaktik wurde darin das aktive Hören hervorgehoben und in ein musikgeschichtlich orientiertes System einge-

arbeitet. Dieses eher kognitiv<sup>1</sup> ausgerichtete Konzept geriet zunächst durch interdisziplinär orientierte Konzepte unter Druck. Unter sozialwissenschaftlicher Ausrichtung kam es zum Konzept des „Mündigen Hörers“, das allerdings ebenfalls ausgesprochen kognitiv angelegt war. Die Rezeption des Aisthesis-Begriffes von Hartmut von Hentig, die zum Konzept der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ führte, und das von Wolfgang Roscher entwickelte Konzept einer „Polyästhetischen Erziehung“, das sich um eine Integration verschiedener Fachdidaktiken aus dem ästhetischen Bereich (Musik, Kunst, Sprache) bemühte, waren hingegen deutlich handlungsbezogen. Mit dem von Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter entwickelten Konzept der „Didaktischen Interpretation von Musik“ wurde hingegen ein stärker fachbezogenes Konzept entwickelt, das wieder an die Kunstwerkorientierung anknüpfte.<sup>2</sup>

Mit dem von Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke entwickelten Konzept eines Handlungsorientierten Musikunterrichts (1975) nahm die Musikpädagogik in gewisser Weise reformpädagogische Impulse aus dem frühen 20. Jahrhundert wieder auf, allerdings unter Vermeidung veralteter musischer Vorstellungen. Musik wird in diesem Konzept als eine Folge von Handlungsvollzügen verstanden, die sich auf verschiedenen Kommunikations- und Verstehensebenen abspielen. Damit verweist der Handlungsbegriff auf eine Betrachtungsweise, die von der psychosomatischen Einheit des Menschen ausgeht und „den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen interdependenter Aktions-Reflexionsprozesse“ ermöglichen will. Die Kategorie des Handelns soll „die strikte Trennung von Innerem und Äußerem, von Bewusstsein und Verhalten, von Erfahrung und Tätigkeit“ überwinden (Rauhe & Ribke 1977, S. 339). Dem Konzept liegt ein interdisziplinärer Ansatz zugrunde. Im Gegensatz zu Roschers gesamt-künstlerischer Richtung verweist es verstärkt auf die mit der Musikpädagogik korrespondierenden Wissenschaften, die ihrerseits der Unterrichtsforschung („Analyse der Determinanten des konkreten Unterrichtsvorganges“), der Musikwissenschaft („Objektanalyse“) und der Soziologie/ Psycho-

---

1 Der Begriff kognitiv ist vielschichtig und gelegentlich verwirrend: Hier bezeichnet er in der für die Schulpädagogik wichtigen Tradition Blooms die rationale Aneignung von Inhalten; im o.g. Sinne der kognitiven Wende wird er durchaus umfassender gebraucht.

2 Für eine ausführlichere Darstellung dieser konzeptionellen Entwicklung vgl. Weber 1997

logie („Zielgruppenanalyse, Subjektanalyse“) zugeteilt und als „interdisziplinäres Korrespondenzmodell“ verstanden werden. Mit dem kommunikationstheoretischen Aspekt wird von den Autoren der rote Faden benannt, mit dessen Hilfe sie musikalische Hör- und Verstehensvorgänge untersuchen (Rauhe, Reinecke & Ribke 1975, S. 65).

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

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

Mit Hilfe eines Katalogs kategorialer Fragestellungen wird von den Autoren der Versuch unternommen, das Konzept für die Unterrichtspraxis übertragbar bzw. anwendbar zu machen. Mit insgesamt 36 Fragestellungen soll im Sinne einer Checkliste die pädagogische Phantasie

des Lehrers angeregt werden. Darüber hinaus sollen die Fragen zur Legitimation, Problematisierung und Revision von Lerninhalten verwendet werden und letztlich auch die Schüler dazu bringen, über unterrichtliche Situationen selbst zu reflektieren. Die Fragen des Abschnitts A galten der Analyse der Schülersituation und sollen die „spezifisch musikbezogenen Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der generellen sozio-ökologischen, sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen“ aufdecken. Die Fragen des Abschnitts B umfassen die didaktische Analyse des Unterrichtsinhalts und sollen die „Synthese funktionaler und werkimmanenter, gegenstandsorientierter und prozessbezogener Aspekte bei der didaktischen Analyse und Interpretation von Musik“ gewährleisten. Die Fragen des Abschnitts C zielen auf eine offene und flexible Gestaltung des Unterrichtsverlaufs und stellen dabei die Behandlungstendenzen und -schwerpunkte in den Vordergrund, die für einen handlungsorientierten Musikunterricht von Bedeutung sind (Rauhe 1977, S. 340ff.).

Diese kurze Skizze macht bereits deutlich, dass das Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts weniger als Gegenbewegung zu den vorausgegangenem Konzepten, sondern vielmehr als Versuch verstanden werden muss, unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den musikpädagogischen Bezugswissenschaften die neueren musikdidaktischen Konzeptionen mit der Handlungsbezogenheit älterer reformpädagogischer Ansätze zu verbinden. Deutlich wird dies beispielsweise in dem Bemühen der Autoren Rauhe, Reinecke und Ribke, im Rahmen der zweiten didaktischen Kategorie die hermeneutischen Aspekte des Verstehens aus dem Konzept von Ehrenforth und Richter zu übernehmen. Umgekehrt bemühte sich auch Richter, handlungsorientierte Aspekte in sein Konzept aufzunehmen und griff dabei auf den der philosophischen Anthropologie entnommenen Begriff der „Verkörperung“ zurück, der auf die wechselseitigen Beziehungen von Körper (Leib), Seele und Geist in den Verstehens- und Erfahrungsprozessen hinweist (vgl. Richter 1987, S. 92). Trotz dieser gegenseitigen Annäherung blieb ein zentraler Unterschied bestehen: während das Konzept der Didaktischen Interpretation das individuelle Musikwerk in den Mittelpunkt stellt und damit den Unterrichtsgegenstand zum Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Schritte macht, richtet der Handlungsorientierte Musikunterricht sein Interesse vor allem auf die han-

delnde Aneignung im Rahmen kommunikativer und interaktiver Prozesse und macht damit eher den Schüler zum Ausgangspunkt aller Überlegungen (Fischer 1986, S. 338).

Die Bedeutung des Konzepts eines Handlungsorientierten Musikunterrichts liegt für Fischer weniger in der Entwicklung grundsätzlich neuer Gedanken als in der Popularisierung eines handelnden Umgangs mit Musik, der durch Ergebnisse benachbarter Disziplinen theoretisch abgesichert wird (vgl. Fischer 1982, S. 620). Der integrative Charakter des Handlungsorientierten Musikunterrichts, die wechselseitige Annäherung gegenüber der Didaktischen Interpretation sowie die zunehmende Schülerorientierung der Musikpädagogik, die sich auch in dem von Nykrin entwickelten Konzept einer Erfahrungerschließenden Musikerziehung zeigt, mögen dazu geführt haben, dass die verstärkte Handlungsbezogenheit des Musikunterrichts allgemein akzeptiert wurde und bis heute selbstverständlicher Bestandteil musikpädagogischer Überlegungen geblieben ist.

### 3. Handlungsorientierung vor dem Hintergrund eines allgemeinen Umbruchs in den 1960er / 1970er Jahren

Die Zeit der späten 1960er und der frühen 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland ist eine Epoche des Umbruchs gewesen, die hier nur schlagwortartig skizziert werden kann<sup>3</sup>. Ein weit verbreitetes technokratisches Denken einflussreicher politischer Kräfte führte zu der Vorstellung, mit Hilfe einer staatlichen Globalsteuerung die gesamte ökonomisch-gesellschaftliche Entwicklung zu gestalten. In diesem Zusammenhang zeigte sich bald eine Überforderung des Staates. Durch die 1973 einsetzende (weltweite) Wirtschaftskrise wich der Wachstumsglaube und damit das Selbstbewusstsein der bundesdeutschen Bevölkerung zunehmender Krisenangst und Pessimismus. Damit geriet auch die auf Chancengleichheit oder verstärkte politische Mitbestimmung ausgerichtete Reformpolitik der Sozial-Liberalen Koalition in die Krise, die durch eine euphorische Reformrhetorik geschürten enormen Erwartungen in der Bevölkerung wichen einer Ernüchterung und führten zu

---

3 Zu den folgenden Ausführungen vgl. Weber 2005.

einer nachlassenden Wirksamkeit ideologischer und utopischer Orientierungen. Hier zeigte sich, dass die Entwertung eines pragmatischen Politik-Begriffs zu einer Politisierung geführt hatte, die letztlich an der Bevölkerung vorbeigegangen war. Die Folge war eine zunehmende Reformmüdigkeit in einem Klima des Misstrauens, der ursprüngliche Reformkonsens in der Bevölkerung zerbrach. Dieses Misstrauen erstreckte sich auf die Kompetenz von Experten, die erschöpfte Faszination der Moderne war das Resultat eines nachlassenden Theoriebooms. Im Übergang vom „Prinzip Hoffnung“ zum „Prinzip Angst“ zeigte sich in der bundesdeutschen Bevölkerung ein Mentalitätswechsel, dessen Ängste, Unsicherheiten, Skepsis, Pessimismus, Utopieverlust und Fortschrittsszweifel in einer Katastrophenstimmung gipfelten, die im Ausland als beinahe hysterisch empfunden wurde. Die neue Wertschätzung von Stabilität spiegelte sich in pragmatischeren und auf Alltagsphänomene konzentrierten Einstellungen.

Der Rückzug aus der Politik entsprach aber auch allgemeinen Individualisierungstendenzen, die zunehmend das Klassenbewusstsein und milieuspezifische Unterschiede überlagerten. In diesem Zusammenhang wuchs die Bedeutung der Peers im Jugendalter. Das politische Aufbegehren bürgerlicher Jugend- und Studentengruppen zielte auf eine Befreiung von politischer Repression, war aber wohl nur deshalb so erfolgreich, weil dieser Protest auf eine vorübergehende öffentliche Sprachlosigkeit und auf ein schlechtes kollektives Gewissen aufgrund der NS-Vergangenheit stieß. Die Spaltungsprozesse innerhalb der Studentenbewegung führten später aber zu ideologischer Regression und sogar zu terroristischer Gewalt, während andere Teile in lokalen Bürgerinitiativen und Alternativbewegungen nach authentischer Lebensführung in einer Projektkultur (Kinderladenbewegung, Stadtteilarbeit, ökologische Bewegungen) suchten. Die heftigen Auseinandersetzungen zwischen etablierten Bevölkerungsteilen und jugendlichen Protestgruppen führte zu tiefgehenden Verletzungen und Verbitterungen, es kam zur „ Eskalation der Emotionen“ in einer „Landschaft des Verdachts“.

Ideologischer Funktionsverlust (Vermittlung nationaler und religiöser Werte), gesellschaftlicher Funktionsverlust (bürgerliches Repräsentationsbedürfnis) und psychologischer Funktionsverlust (Trost und Kompensation werden unwichtig in einer Wohlstandsgesellschaft) waren Ursachen für eine Krise der „Hochkultur“, die sich zudem immer stär-

ker dem Unterhaltungs- und Genussanspruch ausgesetzt sah. Der kommerziell organisierte Durchbruch der populären Massenkulturen, unterstützt durch die Massenmedien, brachte eine „kulturelle Amerikanisierung“ hervor, in der die Grenzen zwischen der Hoch- und der Unterhaltungskultur verschwammen, was die zunehmende Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse unterstützte.

Vielfach beschrieben worden ist der Wertewandel in dieser Umbruchphase (vgl. dazu Klages 1985, S. 18ff.; Ellwein 1989, S. 119; Hillmann 1989, S. 177ff.). Der allmähliche Abbau der Pflicht- und Akzeptanzwerte ging einher mit einer Expansion der Selbstentfaltungswerte. So kam es beispielsweise zu einem zunehmenden Interesse für gesundheitliche Fragen, zur Betonung persönlichkeitsrelevanter Aspekte der Arbeit, zur zunehmenden Bedeutung von Freizeit, zum Interesse für Umweltfragen oder zu Änderungen der sozialen Beziehungsstrukturen (Familienführung, Sexualverhalten, Geselligkeit). Die zunehmende Orientierung am Hedonismus und Narzissmus führte im Erziehungsbereich zu einer Abkehr von der Leistungsorientierung.

Im Begriff der „Tendenzwende“ spiegelt sich ein wiedergefundenes Selbstbewusstsein der Reformgegner wider. Es wurde eine Abkehr von kulturevolutionären Ansprüchen und weltverbesserlichen Allmachtsphantasien gefordert, verbunden mit dem Anspruch, nunmehr selbst als Garanten des Fortschritts gelten zu wollen. Unter dem Schlagwort der „Humanisierung“ wurde eine Verlangsamung des Veränderungstempos gefordert. Dem sozialistischen, partizipatorischen Demokratiemodell wurde das liberale Modell einer Führungsdemokratie gegenübergestellt. Umfassende Kritik gab es auch am Emanzipationsbegriff, denn durch ihn werde der Kreis der Unmündigen erweitert und eine dauerhafte Herrschaft der Emanzipatoren gesichert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland asynchron und asymmetrisch verliefen und die Bevölkerung nur partiell erfassten. Viele praktische Auswirkungen einzelner Veränderungen machten sich erst langfristig bemerkbar. Durch die neue Dominanz der konservativen Eliten konnten viele Reformen abgemildert und abgebremst, aber letztlich nicht aufgehoben werden. Dieser Eindruck kann auch auf die Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre übertragen werden. Strukturelle Hemmnisse

des Föderalismus und eine Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortungen erschwerten die Bildungsreform beträchtlich. Ausgelöst von einem durch internationale Vergleiche ausgelösten Krisenbewusstsein schwankte die Bildungsreform zwischen einem bildungsökonomischen Minimalkonsens und gesellschaftsreformerischen Maximalforderungen. Die zunehmende neokonservative Kritik an der Bildungsreform zeigte, dass auch dieser Reformbereich von den wachsenden Polarisierungen in der Gesellschaft erfasst wurde.

Ein Minimalkonsens konnte nur in der „äußeren Bildungsreform“ gefunden werden. Die schon in den frühen 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion drohte allerdings schon bald eine Überfüllungskrise hervorzubringen. Die strukturelle Reform des Bildungssystems führte zu einem charakteristischen Nebeneinander von alten und neuen Systemelementen, der bis heute die Schullandschaft prägt. Die pädagogische Dimension der Bildungsreform wurde hingegen vernachlässigt, im Bereich der „inneren Bildungsreform“ dominierte die Planung gegenüber der Realisation noch stärker. Probleme bei der Curriculumentwicklung oder durch einen dynamischen Begabungsbegriff ausgelöste übermäßige Erwartungen führten zu erheblicher Enttäuschung. Didaktische Konzepte wurden zwar um emanzipatorische Lernziele ergänzt, führten aber nicht zu konkreten methodischen Konsequenzen. Vielmehr machten sich die Technologisierung und Bürokratisierung auch im Unterrichtsalltag bemerkbar und führten zu wachsender Schulunlust. Die Ablösung der klassischen Bildungsphilosophie war zwar eine Voraussetzung für den Beginn der Bildungsreform, dabei gelang es aber nicht in ausreichendem Maße, eine neue pädagogische Sinnstiftungsphilosophie zu entwickeln. Die Schule geriet vielmehr in das Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen und konnte dabei traditionelle Vorstellungen einer pädagogischen Autonomie nicht aufrechterhalten.

Vor diesem Hintergrund meldeten sich Konservative zu Wort (u. a. der bayerische Kultusminister Hans Maier, Hermann Lübke oder Robert Spaemann). Sie warfen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ eine „ideologische Verwüstung“ vor und machten das „verhängnisvolle 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, so dass 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 Komplexität der Erziehung die „einfachen 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 „Pädagogisierung“ und „Humanisierung“ wider, mit denen eine Abkehr von der „Verwissenschaftlichung“ der Schule und der kühlen Kultur der Technologie und des Expertentums gefordert wurde. Diese Äußerungen können kaum als pädagogischer Neuansatz verstanden werden, die eher theoriefeindlichen Thesen verweisen auf keinerlei wissenschaftstheoretische Aspekte. Die „Neokonservative Pädagogik“ war eher ein Konglomerat öffentlichkeitswirksamer Thesen, die sich an ein mehrheitlich konservatives Publikum richteten und hauptsächlich von Nicht-Pädagogen vertreten wurden (vgl. dazu Berner 1994, S. 189ff. und Brezinka 1981).

Es erscheint durchaus möglich, vor dem in diesem Kapitel skizzierten allgemein- und bildungsgeschichtlichen Rahmen das Konzept eines „Handlungsorientierten (Musik-)Unterrichts“ als Ausdruck eines allgemeinen Zeitgeistes Mitte der 1970er Jahre, als Reflex auf pädagogische Defizite der Bildungsreform zu verstehen, indem es der technokrati-

schen Vernunft und der Verwissenschaftlichung der Schule entgegentritt. Die Forderung nach verstärktem Handlungsbezug spiegelt in gewissem Sinne eine Ernüchterung gegenüber utopischen und ideologischen Orientierungen wider, wie sie etwa im Konzept des „Mündigen Hörers“ spürbar sind. Wenn auch das Konzept des „Handlungsorientierten Musikunterrichts“ nicht unbedingt selbst für das Ende des Theoriebooms stehen kann, so decken sich doch die Konsequenzen, die sich aus seiner praktischen Umsetzung ergeben könnten, mit einer allgemeinen Hinwendung zu einer pragmatischeren Grundhaltung und zu einer Pädagogik, die wieder stärker Alltagsphänomene des Unterrichts ins Visier nimmt. Verstärkter Handlungsbezug und die Vorstellung eines ganzheitlichen Lernens erinnern in gewisser Weise an die Vorstellungen der Alternativbewegungen über eine neue authentische Lebensführung beispielsweise unter ökologischen Aspekten. Die schülerorientierte Komponente des Konzeptes kann zudem als Ausdruck eines Wertewandels verstanden werden, der die Selbstentfaltungswerte und damit u. a. auch den Hedonismus in den Vordergrund rückt. Sicherlich hat auch der Durchbruch einer massenmedial bedingten populären Massenkultur dazu geführt, dass körperorientierte Umgangsweisen mit Musik eine größere Wertschätzung in der Pädagogik erfuhren.

Der „Handlungsorientierte (Musik-)Unterricht“ spiegelt weniger die oben beschriebene Reformära selbst als vielmehr einen Reflex auf die sich aus dieser Epoche ergebenden Probleme wider. Damit kann diesem Konzept durchaus auch eine politische Dimension zugesprochen werden. Unabhängig von den eigenen Intentionen der Autoren steht die Rezeption dieses Konzepts durchaus in der Tradition der „Tendenzwende“ und damit einer neokonservativen Pädagogik, die unter dem Schlagwort einer „Humanisierung“ der Schule u. a. einen verstärkten Praxis- und Berufsbezug einforderte. Hier mag eventuell auch eine Ursache für die vielfach verkürzte Rezeption des Konzepts zu finden sein, die den Handlungsbezug aus dem Gesamtkonzept isolierte und zu „neomusischen“ bzw. „aktionistischen“ Formen einer sich selbst genügenden Musikpraxis führte. Für diese Entwicklung sind die Autoren des Konzeptes jedoch nur insofern verantwortlich zu machen, als sie es versäumten, ihr Konzept adressatengerechter zu formulieren und zu einem praktikablen Unterrichtsmodell auszuarbeiten.

Die Musikpädagogik der späten 1960er und frühen 1970er Jahre war wie viele andere Bereiche von Konflikten und Kontroversen geprägt. In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, inwieweit ein handlungsorientiertes Konzept zur Lösung dieser Grundsatzfragen, die auch heute noch von wesentlicher Bedeutung sind, beigetragen hat oder beitragen kann:

Die zunehmende Aufstellung außerfachlicher Lernziele wird oft mit einem beträchtlichen Transferoptimismus verbunden. Im Rahmen der sogenannten „Realistischen Wende“ wurde aber der Blick verstärkt auf die gesellschaftlichen Realitäten und damit auch auf die Erziehungswirklichkeit und die unterrichtlichen Rahmenbedingungen und auf die zunehmende pädagogische Ohnmacht gegenüber sozialen Prägungen gelenkt. Hier stellt sich nun umso nachdrücklicher die Frage, inwieweit das erweiterte Lernzielspektrum eines Handlungsorientierten Musikunterrichts (zwischen beobachtbaren und versteckten Verhaltensänderungen) evaluierbar ist, denn nur so kann letztlich der Gehalt von Utopie und Realisierbarkeit in diesem Konzept bestimmt werden.

Befragt werden muss das Konzept eines Handlungsorientierten Musikunterrichts auch auf seine Fähigkeit, an der Entwicklung neuer musikbezogener Curricula mitzuwirken, zumal die Zurückstellung inhaltlicher Aspekte gegenüber formalen Aspekten (Handlungskompetenzen) eine Umarbeitung wohl erforderlich macht. Damit gerät das Konzept auch in die Auseinandersetzung um die Frage, ob Musikunterricht eher lehrgangsartig-systematisch oder vorzugsweise exemplarisch zu organisieren sei und ob eher das logisch Elementare oder das psychisch Elementare Ausgangspunkt sein solle.

Letztlich muss die Frage geklärt werden, ob die Musik ein Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele (*Erziehung durch Musik*) oder selbst das Ziel pädagogischer Bemühungen (*Ausbildung in Musik*) sein sollte, ob *funktionsimmanenten oder sachimmanenten Aspekten von Musik* der Vorzug zu geben sei. Im ersten Falle müsste ggf. entschieden werden, ob es zunächst zu einer Emanzipation gegenüber gesellschaftlichen oder erst zu einer Emanzipation gegenüber ästhetischen Abhängigkeiten kommen soll. Ein solcher emanzipatorischer Ansatz müsste sich aber auch der Kritik einer zunehmenden Utilitarisierung der Pädagogik stellen, die im Extremfall in einen neuen Identitätszwang einmünden kann.

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. Im zweiten Falle müsste auf die Diskussion eingegangen werden, ob eine gesellschaftlich-politische Legitimation nicht erfolgreicher als eine fachimmanente Legitimation den Prestigeverlust des Musikunterrichts stoppen könne.

Mit der Formel „Leistung oder Lust“ kann eine Kontroverse zugespitzt werden, in der sich eine kognitive und eine emotional-motorische Lernzielerspektive als Mittelpunkt des Musikunterrichts gegenüberstehen. 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. Diese Intellektualisierung wird die Hedonik als neues Leitbild entgegengesetzt. So könne auch die Improvisation als individueller Befreiungsakt einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten.

#### 4. Zur aktuellen Diskussion über den Handlungsorientierten Musikunterricht

Ich habe bisher in diesem Aufsatz aufzuzeigen versucht, wie das Konzept des Handlungsorientierten Musikunterrichts in fach-, bildungs- und allgemeineschichtliche Zusammenhänge eingeordnet und dass es als Ausdruck eines „Zeitgeistes“ verstanden werden kann, dessen Ausbildung allerdings mittlerweile 30 Jahre zurückliegt. In einem letzten Schritt soll nun der Frage nachgegangen werden, inwieweit es gegenüber diesem Konzept, das im heutigen musikpädagogischen Diskurs offensichtlich eine Selbstverständlichkeit ist und so etwas wie den musikpädagogischen Mainstream darstellt, auch kritische Äußerungen gibt. Zu diesem Zweck wurde eine Sichtung von jüngeren theoriebezogenen Beiträgen aus drei musikpädagogischen Zeitschriften<sup>4</sup> unternommen. Als Ergebnis sei vorweggenommen, dass der Aspekt der Handlungsorientierung im aktuellen Diskurs eine wichtige Rolle spielt, aber dabei

---

4 Musik & Bildung, Diskussion Musikpädagogik, Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.

keineswegs so unumstritten ist, wie es in der breiten Öffentlichkeit den Anschein hat.

#### 4.1. Zweifelhafte Legitimationsgrundlage

Der Durchbruch des Konzepts des Handlungsorientierten Musikunterrichts hat auch den Stellenwert des (instrumentalen) Klassenmusizierens erhöht und zur Gründung zahlreicher Instrumental- und Chorklassen geführt. An dieser Entwicklung, die zu einer gewissen Aufbruchstimmung in der Musikpädagogik geführt hat, wird neuerdings von Jürgen Vogt auch vorsichtige Kritik geübt, die letztlich auch dem zugrundeliegenden Konzept gilt. Zunächst einmal wird festgestellt, dass im Rahmen eines sogenannten „Wirkungsdiskurses“ überwiegend außerfachliche, nichtmusikalische Effekte hervorgehoben werden: positive Intelligenzentwicklung, verbessertes Sozialverhalten oder größere Konzentrationsfähigkeit. Auch die Überprüfung der musikbezogenen Effekte beziehe sich weniger auf das eigentliche Musikmachen als vielmehr auf vom Instrumentalspiel losgelöste abstrakte Fähigkeiten. Die bisher durchgeführten Untersuchungen würden sich kaum mit der Unterrichtsqualität beschäftigen, so dass vom Wirkungsdiskurs kaum überzeugende Aussagen über Ziele, Inhalte und Methoden des Klassenmusizierens abzuleiten seien (Vogt 2004, S. 3ff.).

Auch der „Wissensdiskurs“ zeige im Zusammenhang mit dem instrumental-musikalischen Musizieren Probleme auf. Jürgen Vogt kritisiert in diesem Zusammenhang, dass das Musikmachen gegenüber dem Sachwissen eine gewisse Entwertung erfahren würde, da sich Eigensinn und Eigenlogik des Musikmachens nicht immer mit dem angestrebten Ziel des Unterrichts vereinbaren ließen. In diesem Diskurs zeige sich eine gewisse Unsicherheit, da das Musikmachen als Selbstzweck nicht akzeptabel sei, sondern vielmehr zu einem Zuwachs an Lernleistungen führen müsse. In diesem Zusammenhang würde das Musikmachen aber im Sinne Piagets auf die vorsprachliche und psychomotorische Erschließung von Welt bezogen, die als Vorstufe der theoretischen Vernunft gesehen wird<sup>5</sup>. Unter dem Motto „von der figuralen zur formalen Re-

---

5 Als Beispiel sei hier auf Franz Niermann verwiesen, der den Begriff des Gestaltens einengt, indem er das „bewusste, reflexive und zielgerichtete Tun“ ausschließt und nur Gestaltung

präsentation“ entstehe die Gefahr, dass das Musikmachen unter dem Blick auf die „eigentliche, spätere Zielsetzung“ von Beginn an selektiert und bewertet werde (Vogt 2004, S. 7f.).

Auch die Rezeption neurobiologischer Forschungsergebnisse zum Zwecke der Legitimation eines Handlungsorientierten Musikunterrichts muss nach Theo Hartogh mit Skepsis verfolgt werden. So muss nach seiner Einschätzung die in der Musikpädagogik weit verbreitete Vorstellung, dass man den beiden Gehirnhälften bestimmte musikalische Teilleistungen zuordnen könne, durch aktuelle Forschungsergebnisse in Frage gestellt werden, denen zufolge die beiden Gehirnhälften keine getrennten Funktionseinheiten sind, sondern beide Hälften stets gemeinsam musikalische Stimuli verarbeiten (Hartogh 2005, S. 35). Auch die Vorstellung, dass man durch möglichst viele musikalische Reize und die damit verbundenen verstärkten Gehirnaktivitäten einen Zuwachs von Intelligenz und damit verstärkte Lernerfolge erreichen könne, hält Hartogh für eine voreilige Schlussfolgerung. Lernerfolge hängen eben nicht nur von der Intelligenz, sondern auch stark von Erfahrungswissen und Übung ab, die sich sogar in einer geringeren Hirnaktivität niederschlagen könnten. Interessant ist aber vor allem Hartoghs Kritik an der von Altenmüller und Gruhn aufgestellten Forderung, dass Musik nur musikalisch, aber nicht über Begriffe und Regeln gelernt werden könne und dementsprechend großer Wert auf durch Bewegen, Spielen und Singen erworbene Muster (figurale Repräsentationen) gelegt werden müsse. Hartogh ist der Ansicht, dass die Anregung unterschiedlicher Neuronen durch figurale und formale Repräsentationen keineswegs die didaktische Forderung nach einer festen Reihenfolge dieser Lernaktivitäten belege<sup>6</sup>, da figurale und formale Repräsentationen keineswegs trennscharf auf bestimmte Hirnbereiche festgelegt werden könnten. So sei es vorstellbar, dass man auch ohne äußere Reizeinwirkungen und damit nur über formale Repräsentationen etwas über Musik lernen könne. Lernen könne eben nicht auf ein behavioristisches Reiz-

---

im Bereich des Vor-Bewussten gelten lässt. Nach Niermann muss im Musikunterricht an erster Stelle ein Gestaltungsprozess stehen, durch den aktiv Dinge in die Welt gesetzt würden. An zweiter Stelle stehe die Wahrnehmung der Dinge, das Sehen und das Hören. An dritter Stelle sieht Niermann dann das Wissen, die Reflexion und Diskussion des Wahrgenommenen. (Niermann 2005, 5ff.)

<sup>6</sup> vgl. Anm. 3

Reaktionsschema reduziert werden, sondern sei vielmehr ein intentionaler Akt des Individuums, das sich zum Lernen entscheide.

„Die naturalistische Position, die die Zunahme neuronaler Verknüpfungen zur Grundlage pädagogischer Bemühungen macht, verfällt im Kontext didaktischer Überlegungen einem ‚naturalistischen Fehlschluss‘, da von einer rein deskriptiven Ebene der Beschreibung von Hirnaktivitäten auf ein Sollen geschlossen wird, *welche* Hirnfunktionen zu fördern sind. Was wünschenswert und sinnvoll ist, ist jedoch nicht in den Gehirnströmen zu finden, sondern eine erzieherische bzw. bildungsbezogene Entscheidung.“ (Hartogh 2005, S. 41)

## 4.2. Kritik aus der Allgemeinen Didaktik

In der Allgemeinen Didaktik werden unter dem Begriff der „Bildungsgangdidaktik“ Ansätze eines neuen Modells sichtbar, die ebenfalls eine kritische Haltung zur Handlungsorientierung einnehmen. Grundlage ist dabei zunächst die Kritik an den Defiziten der drei gängigsten Modelle in der Allgemeinen Didaktik. Nach Meinert A. Meyer ist das bildungstheoretische Modell Klafkis nicht in der Lage, über die Formulierung von Schlüsselproblemen zur Konzipierung von Lehrplänen zu kommen, da vieles Wissenswerte von diesem Raster nicht erfasst und vor allem das Problem ausgeblendet werde, dass Kinder und Jugendliche diese Schlüsselprobleme nicht als für sich bedeutsam ansehen könnten. Die lehr-lern-theoretische Didaktik nach Heimann/Otto/Schulz könne bei ihrer Strukturanalyse des Unterrichts nicht das Problem lösen, dass „Schüler den Unterricht anders als ihre Lehrer sehen“ (Meyer 2005, S. 14f.). Besonders interessant ist die Problematisierung der Handlungsorientierung. In diesem Zusammenhang spricht Meyer von einer „Faustregel“, die der Lehr-Lern-Situation „übergestülpt“ werde und die in eine Sackgasse führe. Nach seiner Auffassung ist die Wirksamkeit der Handlungsorientierung bzw. die Unwirksamkeit des Frontalunterrichts bisher empirisch nicht belegt worden, es sei vielmehr völlig unklar, „wie viel frontale Belehrung und wie viel *learning by doing* für die Lernenden gut ist“. Hauptziel der Schule sei nicht „gut laufender Unterricht“, sondern das Initiieren individueller Bildungsprozesse. Insofern sei die didaktische Gegenwart in Deutschland als offen einzuschätzen. Meyer sieht zwischen dem schulischen Unterricht und dem individuellen Bil-

dungsgang ein spannungsreiches Verhältnis und stellt fest, dass ein Lehrer wohl schulische Lernprozesse gestalten kann, individuelle Bildungsprozesse hingegen nicht planbar seien.

„Lehren und Lernen sind wesentlich widersprüchlich. Lehren bedeutet Führung und Fremdbestimmung. Lehren ist meist auf ganze Lerngruppen (Klassen) ausgerichtet. (...) Lernen impliziert Selbsttätigkeit, es gehorcht lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten, verlangt den ‚kairos‘, den günstigen Zeitpunkt, und ist grundsätzlich individuell.“ (Meyer 2005, S. 18).

Konsequenz dieser Überlegungen müsse eine größere Bescheidenheit bezüglich der Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen in der Erkenntnis sein, dass vieles in diesem hochkomplexen Prozess ungewiss bleibe. Man müsse sich von der traditionellen Motivationspsychologie verabschieden, in der immer nur gefragt würde, wie man Schüler zur Lernbereitschaft gegenüber curricularen Vorgaben bringen könne. Schüler würden schulische Lehrangebote in ihrer eigenen Sinnstruktur variantenreich subjektiv deuten. Eine fachbezogene gemeinsame „Bedeutungsaushandlung“ zwischen Lehrern und Schülern sei dementsprechend nicht leicht realisierbar.

Diese Problematik kann beispielsweise an Christoph Schönherr's Konzept einer „Phänomen-orientierten Musikvermittlung“ verdeutlicht werden. Schönherr versucht der Praktizismusfalle beim Klassenmusizieren zu begegnen, indem er das Musizieren mit anderen musikalischen Umgangsformen verbinden will. Offensichtlich in Anlehnung an Klafkis Schlüsselprobleme und an Christoph Richters „Treffpunkte“ versucht Schönherr dabei einzelne Phänomene wie Wasser, Mond oder Kälte zum Ausgangspunkt der Vermittlungsprozesse zu machen. Dabei wird zwar über mögliche Bedeutsamkeiten des Phänomens für Schüler nachgedacht, aber offensichtlich nicht die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass die ausgewählten Phänomene in der individuellen Sinnstruktur der Schüler überhaupt keine Relevanz haben.

### 4.3. Konzeptionelle Integrationsversuche

In seinem Konzept einer „Relationalen Schulmusik“ greift Christopher Wallbaum (2005) die alte Streitfrage auf, ob die Musik ein Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele (*Erziehung durch Musik*) oder selbst das Ziel pädagogischer Bemühungen (*Ausbildung in Musik*) sein sollte, oder, mit Wallbaums Worten, ob der Musikunterricht „vom Kinde her“ oder eben „von der Sache her“ gedacht werden sollte. Wallbaum sieht in der musikalischen Praxis „eine Kombination von Handlungen, in deren Zentrum das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen“ steht und versucht, diese Basis des Musikunterrichts in die Mitte der beiden oben genannten „Minenfelder“ einzuordnen. Während bei einer radikalen Subjektorientierung im Rahmen ästhetischer Vollzüge, wie sie in Entwürfen Meyer-Denkmanns angelegt seien, der Gegenstand Musik verloren gehe bzw. beliebig werde, bringe die Verständigung über die Attraktivität von Wahrnehmungsvollzügen den ästhetischen Gegenstand ins Spiel. Wahrnehmungshandlungen und Gegenstände seien relational, also aufeinander bezogen, ein erfüllender Wahrnehmungsvollzug sei nur möglich, wenn die ästhetische Einstellung und der Gegenstand zueinander passen würden. Unter der Leitidee einer Orientierung an erfüllten musikalischen Vollzügen in der Schulmusik kommt Wallbaum zu seiner Hauptthese:

„Die musikdidaktische Hauptthese ... läuft also darauf hinaus, dass musikdidaktisches Handeln primär von der Frage geleitet sein sollte: Wie ermöglichen wir - Lehrende und Lernende - stets von Neuem erfüllte musikalische Praxen in der Schule? Mit anderen Worten: Wie stellen wir eine funktionierende Relation zwischen Wahrnehmungsinteressen der Schüler und potenziellen Attraktionen eines Musikstücks her?“ (Wallbaum 2005, S. 13).

Unter diesem Primat stellt Wallbaum ausdrücklich auch die methodischen Vorgehensweisen frei. Gerade die Einführung in neue Musikpraxen erfordere auch Vorbereitung, Lehrgangphasen, Recherchen und Übungsphasen, allerdings immer nur so lange, „bis allen die Attraktivität oder Schönheit eines Stückes erscheint“ (Wallbaum 2005, S. 14).

Werde dieses Endziel mehrfach nicht erreicht, verlören die Schüler die Bereitschaft, solche mühsamen Wege auf sich zu nehmen.

#### 4.4. Rehabilitation von Unterrichtsprinzipien und Methoden

Christoph Stange (2005) geht bei seinen musikdidaktischen Überlegungen ebenfalls davon aus, dass eigene Handlungserfahrungen die Grundlage für musikbezogenes Wissen und für die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen sind. Allerdings weist er in diesem Zusammenhang darauf hin, dass zu diesem Zweck ein kontinuierlicher Aufbau musikalisch-praktischer Fähigkeiten in einem stringenten Unterricht stattfinden muss. Innerhalb eines solchen Entwicklungsprozesses könne das Musizieren immer anspruchsvoller werden und damit die Voraussetzung für eine umfassende musikalische Kompetenz geschaffen werden. Stange warnt allerdings davor, dass ein so strukturierter Unterricht in die gleiche Falle geraten könne wie ein Musikunterricht, der auf den Grundlagen von Musiktheorie und Musikgeschichte aufbaut und verweist dabei auf Bläser-, Streicher- oder Keyboardklassen, in denen häufig reine Übestunden stattfänden. Diesem Problem sei zu begegnen durch die Auswahl vielfältiger Musik, die jeweils unter Themen zu bündeln sei, die sich auf musikalische Phänomene (z.B. „Kontraste“) bezögen. Bemerkenswert an diesen Überlegungen ist, dass Stange in seinem handlungsbezogenen Konzept dem Projektgedanken des handlungsorientierten Unterrichts ein Modell eines systematisch aufbauenden Lehrgangs gegenüberstellt, der sich über mehrere Schuljahre erstreckt.

Problematisch erscheint allerdings seine Forderung, dass sich die Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Musik an den Möglichkeiten des Erwerbs ästhetischer Erfahrungen *und* des Erwerbs musikalisch-praktischer Fähigkeiten auszurichten sei. Würde diese Forderung konsequent umgesetzt, dann wären die Auswahlmöglichkeiten von Musik in Lerngruppen, in denen der Erwerb musikalisch-praktischer Fähigkeiten aus den unterschiedlichsten Gründen problematisch und schwierig ist, drastisch eingeschränkt. Man denke in diesem Zusammenhang nur an die ständigen Kürzungen in den Studententafeln und an die wachsenden Klassenstärken. So fragt denn auch Gunter Diehl in diesem Zusammenhang kritisch:

„Werden bestimmte musikalische Erfahrungen nicht von vornherein ausgeklammert, wenn komplexe musikalische Phänomene – da klanglich nicht unmittelbar selbst umsetzbar – gar nicht erst unterrichtlich in Erscheinung treten? Und schließlich: Befördert die (scheinbar neutrale) Feststellung, (besonders) Musikunterricht mit möglichst umfänglichen aktiven Musizieranteilen könnte praktische Musikerfahrung ideal vermitteln, zuletzt nicht doch problematische Dogmatisierungstendenzen?“ (Diehl 2006, S. 38).

Diehl betont in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Klassenmusizieren, dass das vielfach eingesetzte übliche Instrumentarium die Art und die Qualität musikalischer Erfahrungen erheblich beeinflusse und der notwendigerweise bescheidene Umfang und das oft geringe Niveau der schulmusikalischen Aktivitäten es fraglich erscheinen lasse, „ob sich jene Repräsentationen, die tatsächliches Musiklernen bestimmen, überhaupt ausbilden (lassen)“ (S. 38). Den vereinfachten Arrangements der schulmusikalischen Praxis und der damit verbundenen ästhetischen Nivellierung stellt Diehl die „Faszination des Komplexen“ entgegen: „Komplizierte Musik kann nicht deshalb ungeeignet sein für Musikunterricht, weil sie nicht selbst musizierbar ist. Denn ansonsten lauert die Gefahr einer ästhetischen Nivellierung“ (S. 40). Als Alternative zum unmittelbaren Musizieren empfiehlt Diehl beispielsweise das „Ein-Lesen“ in musikalische Persönlichkeiten anhand vielfältiger Bild- und Wortmaterialien oder die „Aktivität der Imagination“ anhand von Gemälden und Architektur zur Wahrnehmung von Eigenheiten eines musikalischen Satzes. Auch diese praktischen Erfahrungen genügen den Kriterien eines „möglichst aktivhandelnden, poly-perspektivischen und damit horizontal-erweiternden Umgang[s] mit klingender Musik“ (S. 41). Eine praktische Musikerfahrung müsse grundsätzlich immer über ein ausgewogenes Verhältnis von Rezeption (auditives Wahrnehmen) und Produktion (handelndes Musizieren) gewonnen werden.

Der Lehrgangsgedanke wird auch von einer Autorengruppe um Werner Jank besonders betont. In einer Bestandsaufnahme stellen sie zunächst eine starke Ausweitung der Themenfelder des Musikunterrichts fest, die jedoch im negativen Sinne zu einer Stoffüberfüllung und inhaltlicher Beliebigkeit geführt habe. Der Musikunterricht folge nicht mehr einer Fachsystematik mit eingebauter Lernprozedur und gerate

deshalb auch leicht in das Fahrwasser anderer Fächer. Es werde mehr auf Spiel und Spaß als auf Kompetenzzuwachs gesetzt (vgl. Bähr et al. 2004, S. 421ff.). Und selbst wenn etwa in den Bereichen der elementaren Musiklehre und der Notenschrift lehrgangsartig gearbeitet werde, blieben diese Bemühungen weitgehend erfolglos, so dass schließlich auch im Oberstufenunterricht „das Gespräch über Musik oft ohne ausreichendes Fundament in der eigenen Erfahrung und kognitiven Durchdringung“ bleibe (Jank/Stroh 2006, S. 52). Vor diesem Hintergrund erhebt Werner Jank die Forderung nach einer „Nachhaltigkeit des Musiklernens“ (Jank 2005, S. 92). In einem „Aufbauenden Musikunterricht“ muss nach Werner Jank daher unbedingt das Praxisfeld eines „systematischen Aufbaus musikalischer Fähigkeiten“ mit den Praxisfeldern des „vielfältigen Musizierens und musikbezogenen Handelns“ und der „Erschließung von Kultur(en)“ verbunden werden. Dabei dürfe das erstgenannte Praxisfeld keineswegs anteilmäßig den Unterricht dominieren, vielmehr müsse der Anteil des Musizierens bzw. des musikbezogenen Handelns in der Sekundarstufe I bei über 50% liegen (Jank & Stroh 2006, S. 53-54; Jank 2005, S. 92-94).

„Dominiert einseitig das systematisch Aufbauende, so wird aus dem Unterricht schnell Drill und Konditionierung. Umgekehrt hingegen: Wird auf aufbauendes Lernen verzichtet, so begnügt sich der Musikunterricht oft auch nach mehreren Schuljahren noch weitgehend mit der voraussetzungslosen Beschäftigung mit Musik, ja erhebt das Voraussetzungslose gerade zum Ideal.“ (Jank/Stroh 2006, S. 57).

Eine wichtige Ergänzung des normalen Musikunterrichts sieht Jank in ergebnisorientierten und zeitlich begrenzten musikalischen Vorhaben bzw. Projekten. Durch sie könne die Integration der drei Praxisfelder in besonderer Weise gefördert werden, gleichzeitig ermöglichten Sie einen hohen Grad an Binnendifferenzierung und Selbstregulation durch die Schüler. In Verbindung mit dem Gedanken eines aufbauenden Musikunterrichts müsse aber eine sinnvolle Reihenfolge musikalischer Vorhaben eingefordert werden (Jank 2005, S. 97ff.). Ein erfolgreicher aufbauender Musikunterricht kann nach Janks Einschätzung letztlich aber nur gelingen, wenn die Schüler ihre Kompetenzen erweitern wollen. Dies setzt voraus, dass die im Musikunterricht gepflegten Praxen von den Schülern für sich selbst als bedeutsam eingeschätzt werden und so ihre

eigene usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis überführt wird (S. 72).

Vor diesem Hintergrund wurden für die Klassenstufen 1-6 erste Unterrichtssequenzen konzipiert, die auf (schon länger bekannten) entwicklungs- und lernpsychologischen Grundlagen beruhen. Sie gehen dabei von der Einheit der drei musikalischen Handlungsbereiche „Hören – Sich bewegen – Klänge erzeugen“ aus und fordern das Üben an koordinierenden musikpraktischen Aufgaben, beispielsweise das Hören von Musik unter Zuhilfenahme von graphischer Notation oder Zuordnungs- und Puzzlespielen (vgl. Bähr et al. 2004, S. 424f.). Unter Berücksichtigung entwicklungsbedingter Zeitfenster für musikalisches Lernen wird ein Spiralcurriculum, das „den Kindern kontinuierliche, schrittweise aufeinander aufbauende und auseinander hervorgehende Lernfortschritte ermöglicht und dabei den jeweils erreichten musikalischen Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt“ (S. 426) Diese Vorstellungen über systematisch aufbauende Lehrgänge werden im Bereich der Entwicklung rhythmischer Teilkompetenzen zu einem ersten Lehrgang ausgebaut. Nach Vorstellung der Autoren sollen die rhythmischen Übungen des Lehrgangs regelmäßig, aber immer nur für eine relativ kurze Phase in jeder Musikstunde durchgeführt und möglichst immer mit musikalischer Produktion verbunden werden. Es muss sichergestellt werden, dass Musik als komplexe Gestalt nie längerfristig aus den Augen verloren wird (siehe dazu Bähr et al. 2004, S. 431ff.; Jank 2005, S. 101ff.).

Den Gedanken einer Rehabilitation diskreditierter Unterrichtsmethoden greift auch Gunther Diehl unter dem Stichwort der „Balancierung“ auf. Er hat dabei vor allem die „alten“ Methoden des Übens und Wiederholens im Blick, sofern sie angemessen dosiert und bewusst eingesetzt werden. Ein moderner Musikunterricht sollte sowohl erlebend-emotionale wie auch untersuchend-sachliche Ansätze umfassen, sowohl die synchrone wie die diachrone Perspektive einbeziehen, sowohl verbindliche musikpädagogische Standards einfordern wie auch flexibel-offene Unterrichtsgestaltung zugestehen (Diehl 2005, S. 30). Neben den üblichen handlungsbetonten Verfahren wie der Expression oder der Inszenierung weist Diehl auch auf Verfahren der Imagination (als Fantasietätigkeit), der Kontextualisierung (z.B. Einbindung in zeit-

geschichtliche Rahmenbedingungen), auf einen neu strukturierten Schwerpunkt „Hörpädagogik“ (der Hören als Aktivität versteht) oder auf eine „fundierte Auslotung des kulturellen Phänomens der Tradition“ (Verbindungslinien zwischen Traditionen und aktuellen Entwicklungen) hin, die er in eine Konzeption aufnehmen will, die sich in ihrem antizyklischen Selbstverständnis gegen aktuelle musikdidaktische Entwicklungstrends stemmt.

#### 4.5. Terminologische Differenzierungen

Jürgen Vogt und Christian Rolle gehen der Frage nach, wie musikpädagogisches Handeln sinnvoll beschrieben werden kann. Sie befragen musikpädagogische Ansätze, „inwieweit sie in ihren Beschreibungsversuchen dem komplexen Charakter musikpädagogischen Handelns genügen“, ohne dabei den Anspruch zu erheben, ein befriedigendes handlungstheoretisches Modell zu formulieren. Sie stellen fest, dass musikpädagogisches Handeln weder als intentionales Handeln noch als zweckrationales bzw. zielorientiertes Handeln allein beschrieben werden könne. Einerseits sei unmöglich, „die höchst unterschiedlichen Teilaktivitäten komplexer Handlungen auf eine einzige Intention zurückzuführen“, andererseits gebe es keine eindeutige „Deduktion konkreter pädagogischer Handlungen aus vorgegebenen Zielen“ (Vogt/Rolle 1999, S. 17f.). Die Formulierung von Lehrertugenden, günstigen Persönlichkeitsmerkmalen oder richtigen Haltungen eines Lehrers müsse in diesem Zusammenhang eher als Ausweichmanöver eingeschätzt werden. Erfolgreicher sei da die Vorstellung, musikpädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln zu verstehen, das im Idealfall auf einer symmetrischen Kommunikation beruhe. Eine „Beschwörung symmetrischer Kommunikation“ könne aber nicht das Kompetenzgefälle und die Machtverhältnisse in der Schulwirklichkeit überwinden. Der Bezug auf die Habermas'sche Theorie des kommunikativen Handelns scheitere letztlich daran, dass die Welt des Ästhetischen nicht den von ihm formulierten Anforderungen an kommunikative Rationalität genüge.

Einen Ausweg sehen Vogt und Rolle in der Handlungsform des „Zeigens“, die als „basale Kategorie musikpädagogischen Handelns“ anzusehen sei. Zeigehandlungen könnten dabei in gestischer

oder verbaler Form durchgeführt werden, sie umfassten das Vormachen ebenso wie das Sagen, Erklären oder Verdeutlichen. Die Analyse „deiktischer Sprech- und Handlungssituationen“ sei ein wichtiges Desiderat an die musikpädagogische Unterrichtsforschung. In musikalisch-ästhetischen Kontexten sei dabei zu berücksichtigen, dass „die intentionale pädagogische Grundoperation des ästhetischen Zeigens“ mit dem „kommunikativen ästhetischen Handeln im Musikunterricht“ eng verbunden sei: „Intentionales und kommunikatives Handeln machen erst zusammen die Struktur des musikpädagogischen Handelns aus“ (S. 77).

Mit einem Bezug auf die Tätigkeitspsychologie versucht Wolfgang Martin Stroh (1999) einer Krise des handlungsorientierten Musikunterrichts zu begegnen. Stroh geht von einem Paradigmenwechsel aus, der den traditionellen Verstehensbegriff, das Verstehen musikalischer Botschaften, in Frage gestellt habe. Dieses alte Paradigma sei bereits durch die Handlungsorientierung relativiert worden. Die „aktive Interpretation“, der „handelnde Nachvollzug“ und das „Erfahren von Musik“ hätten dazu geführt, dass sich das Verstehen nicht mehr nur am Werk, sondern auch an der Rezeption orientiert hätte. Dieser Paradigmenwechsel hat nach Ansicht von Stroh durch den radikalen Konstruktivismus eine Zuspitzung erhalten. Demnach seien Botschaften in Musik nicht mehr in der Musik selbst enthalten, sondern sie würden von den Hörern selbst konstruiert. Hier sieht nun Stroh die Gefahr, „dass die herkömmlichen Ziele des ‚Verstehens‘ weitgehend dem Konzept eines fantasievollen und lustbringenden Umgangs mit Musikstücken gewichen“ sind. Unter dem Vorwand der Handlungsorientierung werde „Spaß haben“ zu einem maßgeblichen Ziel des Musikunterrichts (Stroh 1999, S. 10f.). Dieser Fehlentwicklung will Stroh durch eine terminologische Unterscheidung der Begriffe „Handlung“ und „Tätigkeit“ auf Basis der Tätigkeitspsychologie begegnen. Musikalische Handlungen seien dieser Unterscheidung zufolge auf ein Ziel ausgerichtet, während musikalische Tätigkeiten mit Motiven verbunden seien. So gesehen wären die Handlungen den Tätigkeiten untergeordnet, da Handlungen lediglich Tätigkeiten realisierten. Dadurch sei es denkbar, dass einzelne gemeinsame musikalische Handlungen wie beispielsweise das Singen eines Liedes zur Realisierung ganz unterschiedlicher musikalischer Tätigkeiten führen könnten, oder aber das Motiv einer musikalischen

Tätigkeit ganz unterschiedliche musikalische Handlungen hervorbringen könne. Diese Erkenntnisse versucht Stroh nun auf eine musikdidaktische Dimension zu übertragen. Musikalische Tätigkeiten seien die Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln. Dabei komme es zu einem dialektischen Prozess, da jede Tätigkeit die Umwelt, damit aber auch den tätigen Menschen selbst verändere. Dies führt nach Stroh zu folgenden Kernaussagen:

„(1) Musikalische Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess. (2) Durch die Tätigkeit ändern sich auch die Motive. (3) ‚Musikmachen‘ als prototypischer Vorgang von ‚Vergegenständlichung‘ ist mehr als ein Erwerb von musikalischen Fertigkeiten, er ist Teil einer umfassenden Aneignung von Wirklichkeit (Jugendkultur, Geschichte, soziale Gruppensituation usw.).“ (S. 11)

Diese Aussagen fasst Stroh zu der musikdidaktischen Formel zusammen, nach der Musiklernen die Herausbildung der Fähigkeit sei, „selbstbestimmt und selbstbewusst musikalisch tätig sein zu können“. Mit dieser Anleihe aus der Tätigkeitspsychologie möchte Wolfgang Martin Stroh einer praktizistischen Verabsolutierung des Musikmachens entgegenwirken und musikalische Bildung wieder fest mit der Entwicklung der Persönlichkeit verbinden (S. 13).

Es bleibt nach Jürgen Vogt eine Aufgabe der Musikpädagogik, über die Differenzierung des Handlungsbegriffes das „Musikmachen so von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden, dass es musikpädagogisch begründbar ist“ (Vogt 2004, S. 9). Er greift dabei auf eine von Aristoteles abstammende Unterscheidung zwischen herstellendem Handeln (Poiesis) und sittlich gutem Handeln (Praxis) zurück. Während die Poiesis eine zweck- und produktorientierte Tätigkeit ist, wird die Praxis um ihrer selbst willen mit dem Ziel durchgeführt, zur Glückseligkeit und zur richtigen sittlichen Orientierung des Handelnden beizutragen. Eine solche Praxis führt zu ethisch geprägter „praktischer Klugheit“, aber nicht unbedingt zu technischem Wissen oder theoretischer Erkenntnis. Diese „praktische Klugheit“ kann nach Vogt als die Fähigkeit beschrieben werden, „in einer **konkreten Situation** des Musikmachens – oft auch in **Interaktion** mit an deren Menschen – aufgrund von **musikalischer Erfahrung**, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige **Musikkultur** musikalisch ‚**richtig**‘ und für den oder die Beteiligten ‚**gut**‘ ist“ (S. 17). Auch

wenn diese begriffliche Unterscheidung noch keine fertige Theorie des Musikmachens bietet, so ermöglicht sie doch immerhin eine Zuordnung des Musikmachens entweder zur Poiesis oder zur Praxis und damit eine Diskussionsbasis, welche Formen des Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule etabliert werden sollen.

#### 4.6. Reaktionen auf bildungspolitische Entwicklungen

Die durch den sogenannten PISA-Schock ausgelösten bildungspolitischen Entwicklungen könnten einen Handlungsorientierten Musikunterricht auch von einer außerfachlichen Seite her in Frage stellen. Die Forderung nach einer Einführung von Bildungsstandards könnte nach Ansicht von Horst Rumpf einer lernzielorientierten Schulkritik Aufschub geben. Unter dieser Perspektive würden die Probleme des Schulwesens an fehlender Zielklarheit, Zielgenauigkeit und Kontrollierbarkeit der Ergebnisse festgemacht (Rumpf 2005, S. 5). Das diesem Denken zugrunde liegende Input-Prozess-Output-Modell,<sup>7</sup> das eine deutliche Verwandtschaft zum behavioristischen Reiz-Reaktions-Modell aufweist, lässt einen ausdrücklichen Bezug auf die Schüler vermissen und birgt so die Gefahr einer didaktischen Verengung, die gerade durch den handlungsorientierten Ansatz aufgebrochen wurde. Eine reine Output-Steuerung verkennt nach Rumpfs Ansicht, dass „der Wert von Erfahrungen von der Qualität der Prozesse abhängt, in denen sie erworben wurden. Ohne Standards für die Lehrerrolle, für Unterrichtsbedingungen, für Arbeits- und Sozialformen in der Schule verkommt Bildung zu außengesteuertem Training“ (S. 6). Die Forderungen nach Zielgenauigkeit und Kontrollierbarkeit könnten zu den gleichen Effekten führen, die in den 1970er Jahren die Forderung nach einer Operationalisierbarkeit von Lernzielen ausgelöst hatte. Oliver Krämer gelingt es zwar, den Begriff des „Standards“ vom Begriff des Lernziels zu unterscheiden<sup>8</sup>

---

7 Input = Themen, Inhalte, Unterrichtsgegenstände; Prozess = Ausstattung, Vermittlungsformen, Lernwege; Output = Kompetenz, dauerhafte Fähigkeiten (Vgl. Krämer 2005, S. 24)

8 Nach Krämer sollten Standards lediglich unverzichtbare Mindestniveaus beschreiben, während Lernzielkataloge als Maximalkataloge zu verstehen seien. „Die Orientierung an Standards betont also zwei scheinbar gegenläufige Tendenzen. Sie stärkt einige wenige Verbindlichkeiten und sorgt damit für ein Fundament musikalischer Fähigkeiten, das alle mit entsprechender Übung erreichen können und sollen. Im Gegensatz aber stärkt sie auch die pädagogische Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schulen, die für sich in Eigenver-

und die diesem Begriff innewohnenden Chancen einer Deregulierung von Vorschriften und einer Individualisierung von Lernwegen herauszuarbeiten, dies setzt allerdings voraus, dass die Schulbehörden von diesem Instrument wirklich nur maßvoll Gebrauch machen. Auch Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser sehen im Unterschied zum Lernzielbegriff in den Kompetenzen einen komplexen Zusammenhang einzelner Verhaltensweisen und Fähigkeiten, der durchaus sinnvoll auf musikbezogene Leistungen übertragen werden könnte. Allerdings müssen die Autoren einräumen, dass der sich ausdrücklich auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards berufende badenwürttembergische Bildungsplan von 2004 genau dies nicht leistet und stattdessen kleinschrittige kognitive Lernziele oder nicht überprüfbare komplexe Ziele aufweist (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2005, S. 9-11). Es zeigt sich also, dass die Zukunft eines Handlungsorientierten Musikunterrichts wesentlich von der weiteren bildungspolitischen Entwicklung abhängen dürfte.

## 5. Fazit

Das Konzept eines Handlungsorientierten Musikunterrichts war fachgeschichtlich gesehen ein wichtiges Korrektiv gegenüber einem theorie-lastigen Musikunterricht und ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer zunehmend schülerorientierten Konzeptbildung. Allgemeingeschichtlich gesehen war es Bestandteil eines Reflexes gegen die Reformära der späten 1960er und frühen 1970er Jahre und somit Ausdruck des damaligen „Zeitgeistes“. Das Konzept war damit aber auch Bestandteil grundsätzlicher musikpädagogischer Kontroversen und somit keineswegs unumstritten. Ein Blick auf die aktuelle Diskussion im Bereich der musikpädagogischen Theoriebildung zeigt, dass viele dieser Kontroversen auch heute noch aktuell und keineswegs einer *Communis opinio* gewichen sind. Handlungsorientierung ist zwar in den praxisbezogenen musikpädagogischen Publikationen ein unverzichtbares und werbewirksames Schlagwort geworden und damit offensichtlich ein selbstverständlicher Bestandteil eines musikpädagogischen Mainstream, es

---

antwortung definieren, inwiefern ihr Unterricht über das musikalische Fundament hinausgeht.“ (Krämer 2005, S. 24f.)

scheint aber so, als ob im Bereich der wissenschaftlichen Musikpädagogik die Kritik an diesem Konzept bzw. an seiner verkürzten Rezeption wächst. Das absolute Primat emotional-motorischer Umgangsweisen mit Musik (Bewegung, Singen, Spielen ...), das heutzutage vielfach mit einem Handlungsorientierten Musikunterricht verbunden wird, kann offenbar nicht überzeugend begründet werden. Pragmatischere Einstellungen scheinen dazu zu führen, dass auch andere (und damit auch kognitive) Umgangsweisen mit Musik wieder stärker akzeptiert werden und auch andere Formen der Unterrichtsorganisation außerhalb des Projektlernens und des exemplarischen Lernens wieder ernster genommen werden. Terminologische Differenzierungen erscheinen als geeignet, einer weiteren verkürzten und einseitigen Rezeption des ursprünglichen Konzepts vorbeugen. Bildungspolitische Entwicklungen unter dem Eindruck des PISA-Schocks (zentrale Leistungskontrollen, verbindliche Bildungsstandards) könnten evtl. zu einer Renaissance verhaltenstheoretischer Ansätze führen.

Aktuelle musikpädagogische Konzeptionen werden in Zukunft ein hohes Maß an inhaltlicher wie methodischer Flexibilität zeigen müssen und sollten eine größere Bescheidenheit hinsichtlich der Wirksamkeit von Musikunterricht propagieren und dabei stärker die strukturellen Rahmenbedingungen des schulischen Musikunterrichts zur Kenntnis nehmen. Auch didaktisch-methodische Grundsatzentscheidungen müssen vor diesem Hintergrund ständig neu getroffen und regelmäßig überdacht werden. Deswegen wäre es wünschenswert, wenn die Feststellung einer Offenheit der didaktischen Gegenwart auf möglichst breite Zustimmung stoßen würde. In einer solchen Grundhaltung kann man durchaus ein wichtiges Korrektiv gegenüber didaktischen und teilweise auch ideologischen Verengungen sehen.

Von entscheidender Bedeutung ist die Frage, ob man unter „Handlungsorientierung“ ein Unterrichtskonzept oder lediglich ein Unterrichtsprinzip sehen will. Es bleibt doch insgesamt zweifelhaft, ob das Konzept eines Handlungsorientierten Musikunterrichts mit allen seinen Bestandteilen und Konsequenzen unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen in der Schule realisierbar ist. Das utopische Potential zeigt sich wohl am stärksten in der besonderen Betonung der Individualität des Lernens. Ob es wirklich möglich ist, durch besondere didaktische

und methodische Maßnahmen einschließlich einer immer weiter fortschreitenden Ausdehnung des Unterrichts in den Nachmittagsbereich Kindern und Jugendlichen individuelle Bildungsgänge zu ermöglichen, muss zumindest kritisch diskutiert werden. Vielleicht wird man doch akzeptieren müssen, dass sich schulisches und alltägliches außerschulisches Lernen voneinander unterscheiden und sich dabei in wertvoller Weise ergänzen. Damit ist auch eine sehr aktuelle bildungspolitische Debatte um die flächendeckende und ggf. sogar verpflichtende Ganztagschule tangiert. Will man letztlich das Leben von Kindern und Jugendlichen immer stärker pädagogisieren oder will man Ihnen die außerunterrichtlichen Freiräume zugestehen, in denen individuelle Bildungsgänge (vielleicht angeregt durch schulisches Lernen) möglich sind, die vielleicht dem handlungstheoretischen Ideal weit mehr entsprechen. Will man das „Leben in die Schule“ holen, oder eher ein Leben neben der Schule zulassen. Es spricht einiges dafür, in der „Handlungsorientierung“ eher ein Unterrichtsprinzip zu sehen, dass bei der Planung von Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Doch auch dies ist mit Blick auf die Unschärfe des Begriffs und auf die einseitige bzw. verengte Rezeption des Begriffs durchaus nicht unproblematisch. So droht der Eigenwert des Musizierens verloren zu gehen, außerdem könnten andere aktive Umgangsweisen mit Musik verdrängt werden.

So sei abschließend die etwas provokante Frage gestellt, ob es nicht letztlich besser ist, auf den Begriff der Handlungsorientierung zu verzichten. Es ist nicht sicher, ob es gelingen wird, auf Basis der Handlungstheorie ein tragfähiges musikpädagogisches Konzept für die Zukunft zu entwickeln. Es steht für mich aber außer Frage, dass der aktive Umgang mit Musik ein unverzichtbarer Bestandteil des Musikunterrichts bleiben wird.

## Literatur

- Aebli, Hans (1985): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung des Musiklehrers. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. Mainz, S. 212-222.
- Bähr, Johannes / Fuchs, Mechtild / Gallus, Hans-Ulrich / Jank, Werner (2004): Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6. In: Ansohn, Meinhard/Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikkulturen – fremd und vertraut. Oldershausen (= Musikunterricht heute 5), S. 420-442.
- Beck, Wolfgang / Fröhlich, Werner D. (1992): Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. Mainz.
- Berner, Hans (1994): Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule. 2. überarb. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien (= Studien zur Geschichte der Pädagogik und der Erziehung 15).
- Brezinka, Wolfgang (1981): Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. 6. Aufl., München/Basel.
- Bugge, Franz (2001): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. 4. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln.
- Diehl, Gunther (2005): Zukunftsfähig heißt widerständig – Eine womöglich unterschätzte Perspektive in musikdidaktischem Selbstverständnis. In: DMP /2, S. 27-33.
- Diehl, Gunther (2006): Zwischen praktischer Musikerfahrung und verständiger Musikpraxis. Zum Stellenwert aktiven Musikhandelns im Klassenunterricht. In: DMP/3, S. 38-44.
- Edelmann, Walter (1986): Lernpsychologie. Eine Einführung. München-Weinheim.
- Ellwein, Thomas (1989): Krisen und Reformen. Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren. München (= Deutsche Geschichte der neuesten Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart).

- Fischer, Wilfried (1982): Das „musikdidaktische Wunderland“ und die schulpraktische Realität. Zur Weiterentwicklung der Konzeption eines handlungsorientierten Musikunterrichts. In: MuB 14/1982/10, S. 620-630.
- Fischer, Wilfried (1986): „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel (= Handbuch der Musikpädagogik 1), S. 297-341.
- Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb (= Erziehen und Unterrichten in der Schule).
- Hartogh, Theo (2005): Vernetzt Mozart die Gehirnhälften? Über Sinn und Unsinn neurobiologischer Forschungsergebnisse in der Musikpädagogik. In: ZfKM, S. 32-45.
- Hillmann, Karl-Heinz (1989): Wertwandel. Zur Frage soziokultureller Voraussetzungen alternativer Lebensformen. 2. Aufl., Darmstadt.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/Main.
- Jank, Werner / Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? In: Pfeiffer, Wolfgang/Terhag, Jürgen (Hrsg.): Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen (= Musikunterricht heute 6), S. 52-64.
- Klages, Helmut (1985): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2. Aufl., Frankfurt/Main.
- König, Eckard (1992): Handlungstheoretisch orientierte Pädagogik. In: Pädagogische Konzeptionen. Hg. von J. Petersen und G.-B. Reinert. Donauwörth, S. 130-145.
- Krämer, Oliver (2005): Gemeinsame Lernvereinbarungen über Standards hinaus. Mit Schülerinnen und Schülern festlegen, was sie lernen wollen. In: DMP /3, S. 23-27.
- Meyer, Meinert A. (2005): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. In: ZfKM, S. 13-31.

- Niermann, Franz (2005): Aktiv gestalten – innovativ hören: Wie Gestalten das Hören prägt. In: DMP/1, S. 5-9.
- Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (2005): Bildungsstandards in Musik. In: DMP/3, S. 8-13.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München.
- Rauhe, Hermann / Ribke, Wilfried (1977): Handlungsorientierter Musikunterricht: Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven. In: MuB 9/6, S. 338-342.
- Richter, Christoph (1987): Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik. In: Schneider, Reinhard (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Referate des Symposiums vom 24.-25. Oktober 1986 an der Pädagogischen Hochschule Flensburg, Regensburg (= Musik im Diskurs 4), S. 73-120.
- Rumpf, Horst (2005): Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens. In: DMP/3, S. 4-8.
- Schönherr, Christoph (2005): Der aktive Umgang mit Musik als zentraler Ausgangspunkt für den Musikunterricht. Einige Schlaglichter auf Praxis und Ausbildung. In: DMP/1, S. 9-14.
- Stange, Christoph (2005): Zum Verhältnis des Erwerbs musikalisch-praktischer Fähigkeiten und ästhetischer Erfahrung. In: DMP/2, S. 34-37.
- Stroh, Wolfgang Martin (1999): „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. In: MuB/3, S. 8-15.
- Vogt, Jürgen / Rolle, Christian (1999): „Ja, mach' nur einen Plan...“. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. In: MuB/3, S. 16-23.
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: ZfKM, S. 1-17.
- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: DMP/2, S. 4-17.

- Weber, Martin (1997): Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik. Hannover (= Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung 10).
- Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik. Hannover (= Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung 17).



Franz Riemer

## (Weitere) Gedanken zur vergangenen und (vor allem) zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung

I.

Mit dieser Überschrift greife ich wörtlich den Titel eines Aufsatzes von Karl-Jürgen Kemmelmeyer auf, der 2005 in der Festschrift für Klaus-Ernst Behne (Bullerjahn u. a. 2005, S. 451ff.) veröffentlicht wurde. Kemmelmeyer beleuchtet dort Aspekte musikpädagogischen Forschens, streift im historischen Überblick den Forschungsgedanken in der Musikpädagogik, beleuchtet die Bedeutung der Bezugswissenschaften, insbesondere der Musikpsychologie und deckt Forschungsdesiderata auf. Die in Klammern gesetzten Ergänzungen in der Überschrift meines Beitrags sollen andeuten, dass Karl-Jürgen Kemmelmeyers Gedanken es wert sind, fortgesponnen und weitergeführt zu werden. Drei Jahre nach Erscheinen des Aufsatzes möchte die Diskussion um die Wissenschaftsfrage in der Musikpädagogik, die Frage nach den Forschungsfeldern, der Systematisierung, der Professionalisierung und der Kompetenzerweiterung wach gehalten werden.

Wir zählen derzeit in Deutschland drei an Hochschulen angesiedelte musikpädagogische Forschungsinstitute (siehe auch Gruhn 2006, S. 35). In Hannover befindet sich an der Hochschule für Musik und Theater das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf - gegründet 1993 von Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer), in Paderborn an der Universität das Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM)<sup>1</sup> und in Potsdam an der Universität die Forschungsstelle systematische Musikpädagogik (fsymp - gegründet 2004 von Prof. Dr. Birgit Jank).

Die beiden letztgenannten weisen auf systematische Forschung hin. Die Potsdamer Forschungsstelle hat die Systematik bereits im Namen integriert. „Systematische Musikpädagogik wird als Ensemble von auf

---

1 Im Jahr 2003 wurde das Institut von Prof. Dr. Heiner Gembris so benannt; es wurde 1992 als Institut für Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik (IBFF) von Prof. Dr. Hans Günter Bastian gegründet.

verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen begriffen. Zu diesen zählen u. a. Theorien einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis, übergreifende Theorien musikbezogenen Handelns sowie Theorien musikbezogener Lernpraxen“ (<http://www.uni-potsdam.de/u/musik/forschungsstelle>). Systematische Forschung wird also offensichtlich überwiegend als Theoriebildung musikpädagogischen Handelns und Lernens verstanden. Dazu „sollen einzelne Stränge und wissenschaftliche Diskurse aufgegriffen und unter systematischen Aspekten zusammengeführt werden“ (ebd.).

Die Begabungsforschung aus Paderborn zählt sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Musikwissenschaft zum systematischen Zweig. „Das Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) hat sich zum Ziel gesetzt, die musikalische Begabungsforschung und Begabtenförderung als künstlerisches, pädagogisches und psychologisches Anliegen wissenschaftlich zu fundieren und in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Eine wichtige Intention dabei ist die Verbindung von Forschung und künstlerischer, pädagogischer und bildungspolitischer Praxis“ (<http://groups.uni-paderborn.de/ibfm/ziele.html>). Mit Fokus auf die Begabungsforschung hat sich das Paderborner Institut auf einen übersichtlichen Bereich systematischer Forschung spezialisiert und fördert durch eine Verbindung von Forschung und Praxis auch die Nutzbarmachung der Ergebnisse und Erkenntnisse für die musikalische Praxis.

Das Institut in Hannover hält sich sowohl von der unspezifischen Namensgebung als auch von den Forschungsarbeiten und -ergebnissen, die in einer eigenen Publikationsreihe seit 1994 der Öffentlichkeit vorgestellt werden, frei von einer Festlegung zu einem bestimmten Bereich spezifischer Forschung. Gleichwohl beruft es sich auf Leo Kestenbergs: „Auf die Notwendigkeit einer Grundlagenforschung in einer wissenschaftlich begründeten Musikpädagogik und – in Konsequenz – auf die Einrichtung eines Forschungsinstitutes zur Lösung dieser Aufgaben hatte 1921 schon Leo Kestenbergs hingewiesen. 72 Jahre später, im Jahre 1993 wurde mit der Gründung des Instituts für musikpädagogische Forschung diese Idee durch die Professoren Amrhein, Behne und Kemelmeyer verwirklicht“ (<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de/de/institut/entstehung>).

Kestenberg formulierte als erster in seiner Monographie „Musikerziehung und Musikpflege“ 1921 die Vision einer Musikpädagogischen Akademie (Kestenberg 1921, S. 82). Er fordert dafür vier Abteilungen. Neben der Abteilung „Praktische Fächer“, der Abteilung „Pädagogische Fächer“ und der Abteilung „Theoretische Fächer“ erwähnt er ein „Musikpädagogisches Forschungsinstitut“:

„Die Probleme, die der Musikpädagogik gestellt, und die von der Psychologie erst in jüngster Zeit behandelt sind, können in einem eigenen Forschungsinstitut untersucht werden. Experimentelle Versuche und psychologische Beobachtungen geben die Grundlage zu einer wissenschaftlich begründeten Musikpädagogik. Ein Laboratorium hat in Verbindung mit einem psychologischen Institut die nötigen Apparate zu stellen, während ein Seminar der gemeinsamen Durcharbeitung der Ergebnisse dient. Der Umkreis der Aufgaben, die hier zu erforschen sind, scheint unbegrenzt. Steht doch die Musikpädagogik nach der experimentellen, psychologischen und physiologischen Seite hin noch in den ersten Anfängen und fehlt doch noch immer eine Stelle, bei der alle Fragen und Interessenkreise zusammenlaufen. An Übungen und Untersuchungen schließen sich Vorlesungen, eigene wissenschaftliche Arbeiten und Fragen der Unterrichtstätigkeit. Das Musikpädagogische Forschungsinstitut könnte eine gemeinsame Grundlage und damit eine Zentralstelle für die gesamte musikpädagogische Bewegung schaffen. Die Leitung müsste in den Händen eines Experimentalpsychologen oder Akustikers liegen, dem musikpädagogisch geschulte Assistenten zur Seite stehen“ (Kestenberg 1921, S. 85f.).

## II.

Kestenbergs Ausführungen machen deutlich, dass er sich musikpädagogische Forschung in enger Verknüpfung mit der Psychologie, nach heutigem Entwicklungsstand und Spezifizierung der Forschungsbereiche würde man sagen mit der Musikpsychologie, allgemeiner ausgedrückt mit der systematischen Musikwissenschaft vorstellt. Die Fächer Musikpädagogik und Musikpsychologie haben in der Tat zu einer Affinität gefunden, werden doch auch musikpädagogische Lehrstühle mit Musikpsychologen besetzt. Beim Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland, das vom ifmpf und der DFG im Dezember 2003 durchgeführt wurde, waren von 23 Teil-

nehmerinnen und Teilnehmern immerhin fünf Musikpsychologen eingeladen worden und an Statements und Diskussionen beteiligt (Kemmelmeyer u. a. 2004, S. 116-117). Freilich kann eine selbstbewusste Musikpädagogik heute Leo Kestenbergs widersprechen und für ein musikpädagogisches Institut auch eine Musikpädagogin oder einen Musikpädagogen an die Spitze und (musik)psychologisch geschulte Kolleginnen und Kollegen zur Seite stellen.

Die Notwendigkeit musikpädagogischer Forschung wird jedenfalls heutzutage nicht (mehr) infrage gestellt. Die Möglichkeiten dazu müssen aber noch weiter ausgelotet und ausgebaut werden. Nach den Anfängen eher individueller Forschung von Michael Alt etwa auf experimentellem Gebiet oder Georg Schünemann auf historiographischem (vgl. Gruhn 2006, S. 33; Kemmelmeyer 2005, S. 456; Schatt 2007, S. 31) zeichnete sich in den sechziger und siebziger Jahren der Beginn hochschul- bzw. universitätsgebundener wie auch verbandsgebundener musikpädagogischer Forschung ab. So wird Kestenbergs Forderung nach Forschung in der Musikpädagogik spätestens seit Sigrid Abel-Struth zunehmend institutionell erfüllt. Der akademische Nachwuchs der Musikpädagogik promoviert und habilitiert sich an Universitäten und zunehmend auch an Musikhochschulen nicht mehr innerhalb der Musikwissenschaft, sondern sucht im eigenen Fach, der Musikpädagogik, geeignete Forschungsfelder und -themen, um die akademischen Schriften zu erstellen und die akademischen Würden zu erhalten.

Wie lassen sich solche Forschungsfelder nun systematisieren? In welchen Bereichen ist musikpädagogische Forschung möglich, in welchen wird sie betrieben? Peter W. Schatt stellt die Musikpädagogik mit Rückgriff auf die Schriften von Sigrid Abel-Struth in den Kontext ihrer Bezugswissenschaften und stellt kritisch die Frage, ob die Musikpädagogik „nichts Anderes als ein Konglomerat aus anderen Disziplinen“ (Schatt 2007, S. 24) sei. In Bezug auf andere Autoren formuliert er den Verdacht, „Musikpädagogik sei eine Disziplin zwischen den Stühlen der anderen, ‚richtigen‘ Wissenschaften, ein eklektisches Sammelsurium zu einzelnen musikbezogenen Aspekten“ (Schatt 2007, S. 27). Freilich sind diese Fragen provokativ gestellt. Schatt attestiert der Musikpädagogik durchaus, dass sie zur wissenschaftlichen Disziplin geworden sei (Schatt 2007, S. 29). Trotzdem dürfen diese provokativen Fragen mit

Nachdenklichkeit gestellt werden, denn die Musikpädagogik hat durchaus die Neigung, ihre Bezugswissenschaften mitunter weit in den Mittelpunkt ihrer Forschung zu rücken.

Die Geschichtswissenschaft etwa bedient sich der anderen Wissenschaften, welche sie für die Lösung ihrer Problemstellungen benötigt, als „Hilfswissenschaften“ (siehe Brandt 2007). Die scheinbar etwas despektierliche Begrifflichkeit verschafft der Geschichtswissenschaft aber immerhin ein gehöriges Selbstbewusstsein und ist den anderen zur Hilfe herbeigerufenen Wissenschaften ganz und gar nicht schädlich. Zwar handelt es sich bei den Hilfswissenschaften um einen abgeschlossenen Fächerkanon, gegen eine offenere Sicht scheint mir aber nichts einzuwenden zu sein. Denn jede Wissenschaft kann, wird und darf sich selbst in den Mittelpunkt stellen und sich der Hilfe der anderen Wissenschaften, wenn sie denn zu einem Bezug und zur Lösungs-Hilfe auf die jeweilige wissenschaftliche Problemstellung taugen, bedienen. Ob man nun von Bezugs- oder Hilfswissenschaften sprechen sollte, sei dahingestellt. Entscheidend ist meiner Ansicht nach das Bewusstsein, dass sich die Musikpädagogik (in ihrer Berechtigung als Wissenschaft) eben nicht aus den Bezugswissenschaften speist, sondern sich derer ganz legitim bedient, wie es auch allen anderen Wissenschaften gestattet ist, sich der Musikpädagogik als Hilfswissenschaft oder gerne auch Bezugswissenschaft zu bedienen.

Karl Heinrich Ehrenforth eröffnet in seiner Geschichte der musikalischen Bildung in der vorletzten „Station“ bzw. dem vorletzten Kapitel Forschungsbereiche, die eher das inhaltliche Feld als das formale abstecken. Dort stehen Bereiche wie „ethnologisch-anthropologische Grundlagen“, „kulturhistorische Probleme“ und „Säkularisierung“. Er äußert sich auch zur „Historiographie der Musikerziehung“ und zur „integrativen Aufgabe von Systematischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik“. Diese Aufteilung ist hilfreich zur Themenfindung und Eingliederung in Verständnisbereiche der Musikpädagogik.

Zu einer für uns hilfreichereren und klareren Übersicht bringt uns Rudolf-Dieter Kraemer. In seiner Einführung in das Studium der Musikpädagogik (Kraemer 2007) findet sich eine Kongruenz zwischen der Gliederung des Faches (Kraemer 2007, Kap. 2.4., S. 46ff.) und der Systematisierung einer musikpädagogischen Forschung (Kraemer 2007, Kap. 4, S. 327ff.). Kraemer gliedert das Fach in historische Musikpäda-

gogik, allgemeine oder systematische Musikpädagogik, vergleichende Musikpädagogik und Musikdidaktik, die als Praxisbereich für die folgende Gegenüberstellung außer Acht gelassen werden kann. Die Wissenschaft gliedert er in Anlehnung an die entsprechenden Forschungsmethoden in historische Forschung, empirisch-experimentelle Forschung, qualitative Forschung – zwei Bereiche, die man zur systematischen Forschung zusammenfassen kann – und vergleichende Forschung. Diese Gliederung ist zwar eher formal gehalten, dafür ist sie übersichtlich und in ihrer Klarheit sympathisch – und, wie später noch zu zeigen sein wird, für die Bereichsgliederung eines Instituts tauglich.

### III.

Musikhochschulen stehen in dem Ruf, aufgrund der künstlerisch orientierten Ausrichtung schon allein aus Systemgründen die Forschung vernachlässigen zu müssen (vgl. Kaiser 2004, S. 54-55). Die Hochschule für Musik und Theater in Hannover hat durch die Möglichkeit und Beförderung stetiger Wissenschaftsintegration über die letzten Jahrzehnte ein für die Forschung glücklicheres Schicksal getroffen. Sie ist die einzige Musikhochschule in Deutschland, in der alle Bereiche der Musikwissenschaft, die historische, die systematische und die vergleichende mit Lehrstühlen besetzt und in Lehre und Forschung vertreten sind. Sie ist ebenfalls die einzige Musikhochschule, die ein musikpädagogisches Forschungsinstitut ihr Eigen nennt.

Noch ist es nicht üblich, auch in der Musikpädagogik Teildisziplinen in der Denomination von Lehrstühlen auszudrücken. Aber wir leben in einer Zeit der Spezialisierung. Nahezu jede größere Disziplin spaltet sich in Teildisziplinen auf, um der Fachkompetenz in Forschung und Anwendung noch akribischer gerecht werden zu können. In der Medizin etwa gab es in den Nachkriegsjahren lediglich die Unterscheidung zwischen dem Chirurgen und dem Internisten. Der Internist war für alles „Innere“ zuständig. Mittlerweile splittert sich die interne Abteilung in eine Vielzahl von Spezialabteilungen von der Kardiologie über die Gastroenterologie bis zur Rheumatologie auf. Warum sollte die Musikpädagogik diese Entwicklung nicht mitmachen? Die Aufgliederung in die drei Teildisziplinen historische Musikpädagogik oder musikpäda-

gogische Historiographie in Analogie zu historischen Musikwissenschaft, systematische Musikpädagogik in Analogie zur systematischen Musikwissenschaft, vergleichende Musikpädagogik in Analogie zur vergleichenden Musikwissenschaft oder Musikethnologie ist überfällig.

Historische Musikpädagogik: Der Versuch von Gesamtdarstellungen zur Geschichte der Musikpädagogik (aufgrund der Quellen- und der bislang erbrachten Forschungslage) wird immer wieder unternommen: Nach Georg Schünemanns Pioniertat einer Darstellung zur Geschichte der deutschen Schulmusik von 1928 folgte mit großen Abstand 1986 der Band 1 des Handbuchs der Musikpädagogik mit dem Titel „Geschichte der Musikpädagogik“, hrsg. von Hans-Christian Schmidt. Die Sammlung beinhaltet Beiträge unterschiedlicher Autoren, ist eher systematisch als historisch-chronologisch gegliedert und reicht lediglich bis ins 19. Jahrhundert zurück. Der Versuch, eine umfassende Geschichte der Musikpädagogik zu schreiben, wurde 1993 erfolgreich von Winfried Gruhn unternommen; er blickt bis ins 18. Jahrhundert zurück und informiert den Leser chronologisch. 2005 veröffentlichte Karl Heinrich Ehrenforth, ebenfalls erfolgreich, seine Geschichte der musikalischen Bildung, die „von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart“ (Ehrenfort 2005, Titelseite) reicht. Dass solche Gesamtdarstellungen nach Schünemann mit fast fünfzigjähriger Pause (abgesehen von Otto Riemers kleiner Einführung in die Geschichte der Musikerziehung von 1970) seit 1986 nun in kürzeren Abständen gehäuft auftreten, ist nur möglich, weil es zunehmend mehr Forschungserkenntnisse zu Einzelphänomenen musikpädagogischer Historiographie gibt und somit die kulturellen Quellen immer mehr aufgeschlossen werden. Die stetige forschende Weiterarbeit an fokussierten Themenbereichen zur musikpädagogischen Vergangenheit wäre Aufgabe einer historischen Musikpädagogik. Im Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover ist die historische Musikpädagogik bereits verankert: „Einen Schwerpunkt in der Forschung bildet die musikpädagogische Historiographie. Daher wird seit der Institutsgründung eine Präsenzbibliothek aufgebaut, welche die deutschsprachige musikpädagogische Literatur einschließlich der Unterrichtsmaterialien ab ca. 1750 erfassen und zugänglich machen will.“ (<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de/de/institut/entstehung>)

Systematische Musikpädagogik: Die Nähe der Musikpädagogik zur systematischen Musikwissenschaft oder Musikpsychologie wird bereits von Leo Kestenberg, der explizit auf die Zusammenhänge dieser Disziplinen hinweist, betont. Die Aufgabenfelder sind von ihm schon weitgehend formuliert worden, wofür er „experimentelle Versuche“, „psychologische Beobachtungen“ und als Ausstattung ein „Laboratorium“ mit den „nötigen Apparaten“ einfordert (siehe oben). Hier könnte der Schwerpunkt – und auch derzeit praktizierter Projektgegenstand – des Instituts für musikpädagogische Forschung in Hannover die Unterrichtsforschung werden. Mit diesem Schwerpunkt könnte man künftig der vom Institut selbst gestellten Prämisse sinnvoller (theoretischer) Forschung gerecht werden: „Musikpädagogische Forschung meint neben der Grundlagenforschung immer auch Anwendungsbezug“ (<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de/de/institut/konzept>). Unterrichtsforschung gereicht dann zu großer Sinnhaftigkeit, wenn sie auf wissenschaftlicher Grundlage dazu beiträgt, das Wissen über Musikunterricht zu vermehren, zu erweitern, zu verbessern und so insbesondere zu einer Optimierung von musikalischem Lernen und ganz direkt von Musikunterricht beiträgt.

Vergleichende Musikpädagogik: Die vergleichende Musikpädagogik gilt als das am wenigsten erforschte und am schwierigsten zu erforschende Feld des Faches. Eine Überblicksdarstellung in Form einer umfassenden Monographie fehlt in Deutschland, die Forschungsausbeute einzelner Teilgebiete ist rar. An der Defizit- und Problemlage, wie sie 1985 von Siegmund Helms beschrieben wurde, hat sich bis heute wenig geändert (Helms 1985). Die Probleme liegen auf der Hand. Versteht man das Vergleichende als Nationenvergleich, so ist – will man seriös arbeiten – in aller Regel Forschung, mitunter auch Feldforschung, im Ausland angesagt. Das ist eine Finanzierungsfrage – und die musikpädagogische Forschung ist in aller Regel nicht üppig finanziert. Ein weiteres Problem ist die Sprache. Das scheinbar universell einsetzbare Englisch ist dann nicht mehr nutzbar, wenn es etwa um Unterrichtsforschung in China geht. Denn im Musikunterricht an chinesischen Schulen spricht man Chinesisch. Hier müssen also zunächst außermusikalische Probleme gelöst werden. Das sollte aber nicht verhindern, komparative Forschung in der Musikpädagogik zu betreiben. Denn Musik-

vermittlung in ihren vielen Facetten aus anderen Ländern kennenzulernen, wäre für deutsche Musikpädagogen ein Bildungszuwachs. Außerdem ist niemals auszuschließen, dass die deutsche Musikpädagogik trotz ihres hohen Standards noch etwas von den Vermittlungsverfahren in der Musik aus anderen Ländern lernen kann. Die institutionelle Anbindung eines solchen Forschungszweigs als Abteilung eines Forschungsinstituts ist dann nutzbringend, wenn personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können und/oder Synergieeffekte durch die Zusammenarbeit mit der Musikethnologie gegeben ist – und dies ist an der Hochschule in Hannover der Fall.

In der Systematisierung des Faches Musikpädagogik hat sich die Bereichsgliederung in historische, systematische und vergleichende Musikpädagogik bereits durchgesetzt (s. Kraemer 2007) – in der Idee einer musikpädagogischen Wissenschaftssystematisierung ebenso. Die Zielsetzung in der Systematisierung des ifmpf ist im Konzept bereits niedergelegt: „Das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik und Theater Hannover leistet in den Feldern der historiographischen, systematischen und komparativen Musikpädagogik vielfältige Forschungsarbeit auf interdisziplinärer und integrativer Ebene“ (<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de/de/institut/konzept>). Das liegt an einer Forschungsstätte wie in Hannover mit der Breite der musikwissenschaftlichen Lehrstühle auch nahe. Der Wunsch und Wille zur Zusammenarbeit und der Ruf nach Synergieeffekten stellt sich dabei zwingend. So wird in der Erstellung eines gemeinsamen Forschungslabors von systematischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik (in ihrem systematischen Zweig) ein Wunsch Leo Kestenbergs Wirklichkeit.

Musikpädagogik als Wissenschaft ist etabliert und bedarf keiner Rechtfertigung mehr. Die musikpädagogische Forschung kann sich aber durchaus noch mehr professionalisieren. Eine Professionalisierung durch Aufteilung in unterschiedliche Forschungsbereiche entsprechend der Geflogenheit von der Musikwissenschaft in historisch, systematisch und komparativ, und mit der Voraussetzung, dass in jedem einzelnen Forschungsbereich eigene Lehrstühle eingerichtet werden und somit hochkompetente Fachleute arbeiten, wäre ein großer Schritt zur weiteren Professionalisierung des Wissenschaftsfaches Musikpädagogik.

## Literatur:

- Brandt, Ahasver von (2007): *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften*. Stuttgart.
- Bullerjahn, Claudia / Gembris, Heiner / Lehmann, Andreas C. (2005): *Musik: gehört, gesehen und erlebt*. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag, Hannover (= Institut für musikpädagogische Forschung, Monographie Band 12).
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): *Geschichte der musikalischen Bildung*. Mainz.
- Helms, Siegmund (1985): *Zum Stand der vergleichenden Musikpädagogik*. In: Klinkhammer, Rudolf (Hrsg.): *Schnittpunkte Mensch Musik. Beiträge zur Erkenntnis und Vermittlung von Musik*. Walter Gieseler zum 65. Geburtstag. Regensburg, S. 180-184.
- Gruhn, Winfried (1993/ 2. Auflage 2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim.
- Gruhn, Winfried (2006): *Forschung als Gegenstand von Musikpädagogik*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 31/06, S. 33-37.
- Kaiser, Hermann Josef (2004): *Über die Schwierigkeit einer praktischen Wissenschaft mit ihrer/der Forschung*; in: Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Martin, Kai: *Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland*. Hannover (Institut für musikpädagogische Forschung, Forschungsbericht Band 16), S. 50-57.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Martin, Kai (2004): *Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland*. Hannover (Institut für musikpädagogische Forschung, Forschungsbericht Band 16).
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen (2005): *Gedanken zur vergangenen und zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung*. In: Bullerjahn, Claudia / Gembris, Heiner / Lehmann, Andreas C. (2005): *Musik: gehört, gesehen und erlebt*. Festschrift Klaus-

- Ernst Behne zum 65. Geburtstag. Hannover (= Institut für musikpädagogische Forschung, Monographie Band 12).
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2. Aufl. 2007): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg.
- Riemer, Otto (1970): Einführung in die Geschichte der Musikpädagogik. Wilhelmshaven.
- Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt
- Schmidt, Hans-Christian (1986): Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik. Kassel.
- Schünemann, Georg (1928): Geschichte der deutschen Schulmusik, Leipzig.



## Zu den Autoren dieses Bandes

**Günter Adler:** geboren 1959. Schulmusik und Geographiestudium an der HMT Hannover und der Universität Hannover. Anschließend Aufbaustudiengang Musikwissenschaft/Musikpädagogik mit Promotion bei Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer an der HMT Hannover. Seit 1987 wissenschaftlicher und künstlerischer Mitarbeiter an der HMT Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Musiktheorie und Gehörbildung; schulpraktisches Arrangieren und schulpraktisches Ensemblespiel; Umgang mit tontechnischen Medien; musikpädagogische Anwendungsmöglichkeiten im Bereich digitaler Musikproduktion an Computern und Keyboards sowie Didaktik der Jazz-, Rock und Popmusik

**Eckart Altenmüller:** geboren 1955. 1974-1981 Medizinstudium in Tübingen, Paris und Freiburg/Breisgau, 1979-1985 Musikstudium und künstlerische Abschlussprüfung an der Staatlichen Hochschule für Musik Freiburg (Hauptfach Querflöte, Klassen Nicollet u. Bennett), 1983-1985 Neurophysiologische Ausbildung in Freiburg und erste Arbeiten über Großhirnaktivierung bei Musikverarbeitung, 1985-1994 Facharzt-ausbildung. 1992 Habilitation und Oberarztposition an der Neurologischen Universitätsklinik Tübingen. Seit 1994 Universitätsprofessor und Direktor des Instituts für Musikphysiologie und Musikermedizin der HMT Hannover. Forschungsarbeiten auf dem Gebiet des musikalischen Lernens, der Sensomotorik und der Emotionalität des Musizierens.

**Hans Bäßler:** geboren 1946. Studium der Theologie, der Schulmusik und der Philosophie sowie der Kirchenmusik, 1966 Abschluss in Kirchenmusik; nach 1. und 2. Staatsexamen 1974-1979 Studienrat für Musik, Philosophie und Religion am Gymnasium Willhörden; 1994 Promotion zum Dr. phil. 1970-1994 Organist an der Hauptkirche St. Petri in Hamburg; 1979-1994 Studienleiter am Institut für Praxis und Theorie der Schule des Landes Schleswig-Holstein (IPTS); seit 1994 Professor für Musikpädagogik an der HMT Hannover. Seit 1996 Bundesvorsitzender des Verbandes Deutscher Schulmusiker; seit 2003 Vizepräsident des Deutschen Musikrates; seit 1986 Mitherausgeber von Musik und Bildung (Schott); seit 2003 Redaktionsmitglied des Musikforums (Schott); seit 1997 Mitherausgeber einer musikpädagogischen Reihe im Klett-Verlag.

**Peter Becker:** geboren 1934. Professor Emeritus für Musikpädagogik und Präsident a.D. der HMT Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Musik im Kontext von Bildender Kunst und Literatur, Neue Musik und Tradition, Entwurf einer Aporetischen Musikdidaktik. Veröffentlichungen zur Analyse, Interpretation und Vermittlung von Musik

**Klaus-Ernst Behne:** geboren 1940. Studium der Musikwissenschaft, Psychologie, Physik und Schulmusik in Hamburg, Bonn und Freiburg. Promotion 1972, danach Mitarbeiter am Staatl. Institut für Musikforschung und als Assistent an der PH Bielefeld. 1975 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Musikhochschule Detmold, von 1975 bis 2003 an der HMT Hannover. Von 1997 bis 2003 deren Präsident; Mitbegründer und langjähriger Präsident der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*.

**Johannes Herwig:** Geboren 1954. Studium Schulmusik, Klavier und Klavierpädagogik; 1983-1996 Schuldienst; Seit 1989 parallel dazu Studium der historischen und systematischen Musikwissenschaft an der Universität Hamburg; 1994 Promotion mit einer Dissertation über die exotischen Einflüsse im Werk Maurice Ravels. Verschiedene Veröffentlichungen zu musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Themenstellungen; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der HMT Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Musik in der Grundschule, Musik für Kinder, schulische Klavierpraxis, Unterrichtsforschung.

**Reinhard Koppiz:** geboren 1959. 1978-1982 Gitarrestudium an der Hochschule für Musik Köln, 1981 Künstlerische Reifeprüfung, 1982 Konzertexamen; 1982-1990 Studium der Musikwissenschaft an der Technischen Universität Berlin mit den Nebenfächern Psychologie und Musikethnologie; 1990 Promotion; 1998 Habilitation für das Fach Musikwissenschaft. 1982-1990 Konzerttätigkeit im Berliner Gitarrenduo gemeinsam mit Peter Schimanski. 1990-1995 Hochschulassistent für Musikwissenschaft an der TU Berlin; 1995-1998 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Hochschule für Musik Würzburg; seit 1998 Professor für Musikpsychologie an der HMT Hannover. Seit 1997 zweiter und erster Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM) und seit 2000 Vizepräsident der European Society For The Cognitive Sciences Of Music (ESCOM). Forschungsschwerpunkte: Performanceforschung (experimentelle Interpretationsfor-

schung), Erwerb und Erhalt musikalischer Fertigkeiten (Expertiseforschung).

**Andreas Lehmann-Wermser** studierte von 1975 bis 1980 an der HMT Hannover. Nach vieljähriger Lehrtätigkeit kehrte er als wissenschaftlicher Mitarbeiter 1999 bis 2002 an die Hochschule zurück und promovierte bei Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer über ein bildungshistorisches Thema. Seit 2004 Hochschullehrer an der Universität Bremen.

**Kai Martin** unterrichtete nach dem Studium in Hannover an Gymnasien und Gesamtschulen. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter wurde er 2006 an der HMT Hannover mit einer Arbeit über die Bedeutung Kants für musikpädagogische Theoriebildung promoviert. Er arbeitet seit einigen Jahren als Miterausgeber am Schulbuch *Spielpläne* mit.

**Franz Riemer:** geboren 1953. Studium der Schulmusik mit Komponieren und Dirigieren in Detmold, Musikwissenschaft mit Geschichte und Kunstgeschichte in Berlin. Promotion 1988. 1979-1987 Lehrer an allgemeinbildender Schule und Musikschule, Tätigkeit als freischaffender Komponist, Musikschriftsteller, Chorleiter, freier Mitarbeiter beim Sender RIAS-Berlin. 1988-1998 Leiter des Fachbereichs Musik an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Lehrbeauftragter, Universitätsmusikdirektor, und Honorarprofessor an der TU Braunschweig. Seit 1998 Universitätsprofessor an der HMT Hannover. Präsidiumsmitglied im Landesmusikrat Niedersachsen von 1996-2002. Direktor des Instituts für musikpädagogische Forschung seit 2006.

**Manfred Sauga-Janicki:** Jazzstudium bei Joe Viera an der HMT Hannover, Auftritte als Musiker auf nationalen und internationalen Jazzfestivals, Platten- und CD-Produktionen im Jazzbereich (Quartett & Brass, Horndasch Quartett, SOKO u. a.) sowie im Folk-Bereich (Lämmerhirt, Sequoia u. a.), Jazzlehrer an den Musikschulen Calenberger Land und Isernhagen, Lehramtsstudium Deutsch, Geschichte und Gesellschaftslehre in Kassel, Göttingen und Hannover, Leiter des "Fortbildungsinstitutes für akademische und soziale Berufe" in Hannover, seit 1991 Jazzreferent beim Landesmusikrat Niedersachsen, seit 1994 Geschäftsführer des Landesmusikrates Niedersachsen, Mitglied des Projektbeirates „Jugend jazzt“ und des Bundesfachausschusses „Populäre Musik“ des Deutschen Musikrates.

**Martin Weber:** Studium an der HMT Hannover und an der Universität Hannover in den Fächern Schulmusik, Kirchenmusik und Geschichte; später dort auch wissenschaftlicher Mitarbeiter und Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf); Promotion (2004) über den musikpädagogischen Diskurs in den 1960er und 1970er Jahren; zur Zeit Oberstudienrat und Fachobmann für den Fachbereich Musik am Gymnasium Liebfrauenschule in Cloppenburg, seit 2004 Geschäftsführer im Vorstand des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung (AMPF), seit 2007 als wissenschaftlicher Beirat.

## Institut für musikpädagogische Forschung

Das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik und Theater Hannover leistet in den Feldern der historiographischen, systematischen und komparativen Musikpädagogik vielfältige Forschungsarbeit auf interdisziplinärer und integrativer Ebene. Musikpädagogische Forschung meint neben der Grundlagenforschung immer auch Anwendungsbezug, der sich in didaktischer Theorie wie auch in praktischen Unterrichtsmaterialien konkretisiert. In der Verknüpfung von Ausbildung und Forschung sollen Studierende so früh wie möglich an den Stand der Forschung heran geführt und selbst daran beteiligt werden. Neben den laufenden Projekten unterhält das Institut mit Forschungsberichten, Praxisberichten und Monographien eine Veröffentlichungsreihe, die Ergebnisse aus der eigenen Arbeit und auch publikationswürdige Schriften von Forscherinnen und Forschern außerhalb des Instituts dokumentiert. Durch die hauseigene Publikationsmöglichkeit ist eine äußerst zeitnahe Veröffentlichung von aktuellen Forschungsergebnissen möglich.

**Vorstand:** Prof. Dr. Franz Riemer (Direktor) –  
Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer – Prof. Dr. Reinhard Kopiez

**Mitglieder:** Prof. Dr. Eckart Altenmüller – Prof. Dr. Franz Amrhein – Prof. Dr. Hans Bäßler – Prof. Peter Becker – Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne – StR Markus Büring – Prof. Dr. Arnfried Edler – Prof. Dr. Johannes Herwig – Prof. Dr. Susanne Rode-Breymann – Prof. Dr. Raimund Vogels

**Externe Mitglieder:** Prof. Dr. Peter Brünger – Prof. Dr. Hermann J. Kaiser – Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser – Dr. Kai Martin – Dr. Martin Weber

**Sekretariat:** Frowine André

## Jüngste Publikationen

### Forschungsberichte

- F 17: Weber, Martin: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Hrsg. von Karl-Jürgen Kimmelmeyer. Hannover 2005. ISBN 3-931 852-16-4; € 18,50
- F 18: Martin, Kai: Biographien von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht: zur Theorie biographischer Darstellung; Fallbeispiel: 1778 - Mozart in Paris. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-17-2 € 8,00
- F 19: Landesmusikrat Niedersachsen (Hrsg.): Kontaktstellen Musik im Landesmusikrat Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme nach fünf Jahren. Mit Beiträgen von Manfred Sauga und Friedrich Soretz unter Mitarbeit von Vivian Carstensen. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-18-0; € 8,00

### Praxisberichte

- P 06: Häusler, Martin/ Philippi, Micha: MUSIEGT – Musikunterricht im Nachkriegs-Bosnien. Hrsg. von Karl-Jürgen Kimmelmeyer. Hannover 2004. ISBN 3-931 852-25-3; € 14
- P 07: Bäßler, Hans/ Nimczik, Ortwin (Hrsg.): Aktiv hören – innovativ gestalten. Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004. Hannover 2004. ISBN 3-931 852-26-1; € 7,50
- P 08: Riemer, Franz (Hrsg.): Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption, Erfahrungsbericht, Handreichung. Hannover 2005. ISBN 3-931 852-27-X; € 12,50

### Monographien

- M 15: Deutscher Musikrat (Hrsg.): Richard Jakoby: Leben und Werk. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-75-X; € 5,00
- M 16: Luyken, Lorenz/ Weiss, Stefan (Hrsg.): Professionelle Musikausbildung und Internationalität. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-76-8; € 12,00
- M 17: Fröde, Bernd/ Heise, Walter/ Weber, Rudolf : Gleiches Bestreben in getrennten Ländern. Hannover 2007. ISBN 3-931 852-77-6; € 21,00

Karl-Jürgen Kemmelmeier, der Gründer des Instituts für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater, vollendete im Januar 2008 sein 65. Lebensjahr. Aus diesem Anlass haben Freunde, Schüler und Kollegen Beiträge für diese Festschrift zusammengetragen. In Übereinstimmung mit der Natur der Arbeit des Jubilars, der neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit auch kulturpolitisch und musikpädagogisch tätig ist, vereinen sich in diesem Band Berichte aus der Praxis der Musikvermittlung und aktuelle Forschungsbeiträge der Schüler und Kollegen zu einem facettenreichen Band.

ISSN 1617-6847  
ISBN 3-931852-78-4

18,00 €