

Wolfgang Martin Stroh

Zu Ulrich Günthers „Neukonzeption des Musikunterrichts“

von 1970/72

Der 1972 in einem Beiheft zu „Musik & Bildung“ veröffentlichte Text Ulrich Günthers geht auf einen programmatischen Vortrag aus dem Jahr 1970 zurück und erweitert ihn dadurch, dass der aktuelle Realisierungsstand des Lehrwerkes „Sequenzen I“ – Prototyp des Konzepts der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ – sowie die niedersächsische Diskussion im Vorfeld der Reformuniversitätsgründungen Osnabrück und Oldenburg als ein „Beweis“ von Günthers Thesen zu einem neuen Musikunterricht eingebaut werden. Man kann, wie es in allen heute käuflichen „Geschichten der Musikerziehung seit 1945“ zu lesen ist, hier die Grundelemente jenes didaktischen Konzepts erkennen, das den kritischen Hörer als Ziel hat. Lesenswert jedoch ist der Text erst dann, wenn man ihn als historisches Zeitdokument und als Versuch liest, jenes Konzept wissenschaftlich abzuleiten und nicht nur quasi im luftleeren Raum politisch zu propagieren.

Günther rückt ins Zentrum des Musikunterrichts den Schüler (den „handelnden Menschen“) und nicht die Musik. Letztere definiert er bekanntlich als „geordneten Schall“, während der Schüler als von der Kulturindustrie manipulierter Hörer gesehen wird. Dieter Baakes „Beat - Die sprachlose Opposition“ (1969) steht hier neben Theodor W. Adorno Pate, die „jugendkulturellen Entdeckungen“, denen zufolge es auch subversive Jugendkulturen gibt, wurden erst Jahre später von England aus von Günthers Doktoranden rezipiert. Die Abrechnung Günthers mit vielen hergebrachten Paradigmen der

15

scheinlich als übertrieben ist, wie an anderer Stelle ausführlich begründet wurde“).

Die Erörterung erfolgt unter drei Aspekten (1.1–3), wobei jeweils der Subjekt-Objekt-Bezug besonders akzentuiert wird.

1. Der Heranwachsende als Musikkonsument

1.1 Affinität zur mikrophonalen Musik

Der erste Aspekt bezieht sich auf die Alltagswirklichkeit Musik. Ihr ist jeder Mensch, auch der Heranwachsende, ausgesetzt. Aber der Heranwachsende hat einen anderen Bezug zu ihr als der ältere Mensch. Er hört *seine* Musik, etwa Pop oder Beat. Aber er hört auch Musik des Barock oder der Klassik, jedoch nicht, wie Erwachsene das tun, sondern auf seine Weise: als Fan oder um sich zu stimulieren, um sich vom Leistungsdruck abzuschirmen oder um die Einsamkeit besser zu ertragen. Der Heranwachsende bezieht Musik, die *er* sich wählt, in *seiner* Welt ein, er identifiziert sich mit ihr, er läßt sich von ihr anregen und seine Stimmungen beeinflussen.

Die ungleich größere Erfahrung mit Lautsprechermusik stellt demzufolge eine spezifische Beziehung und Affinität zur Musik her, auch in der Weise, wie man sich ihr aussetzt: Der Heranwachsende benutzt Lautsprechermusik zur Ausgestaltung seiner Freizeit. Er hört *seine* Musik, etwa Pop oder Beat. Aber er hört auch Musik des Barock oder der Klassik, jedoch nicht, wie Erwachsene das tun, sondern auf seine Weise: als Fan oder um sich zu stimulieren, um sich vom Leistungsdruck abzuschirmen oder um die Einsamkeit besser zu ertragen. Der Heranwachsende bezieht Musik, die *er* sich wählt, in *seiner* Welt ein, er identifiziert sich mit ihr, er läßt sich von ihr anregen und seine Stimmungen beeinflussen.

Diese Zusammenhänge sind im einzelnen noch unerforscht. Es liegen bisher nur einige wenige Arbeiten vor, z. B. der von Dieter Baacke im „Merkur“ (Mai 1969) erschienene Aufsatz „Beat. Ein Versuch“, der sich auf die vom selben Autor herausgegebene Untersuchung „Beat – die sprachlose Opposition“ (München 1968) stützt. Hinzu kommt, daß viele Musiklehrer sich nicht dafür interessieren, weil ihnen selbst dieser Aspekt von Musik, *diese* musikalische Wirklichkeit unserer Gegenwart, fremd ist; manchem erscheint sie sogar unter seiner Würde.

Nun könnte man in der Tat diese Art musikalischen Verhaltens und Umgehens mit Musik als eine Privatangelegenheit jedes einzelnen betrachten. Aber abgesehen vom später noch zu erörternden Zusammenhang von Lernprozessen und Lernerfahrungen, liegt in der geschilderten spezifischen Beziehung der meisten Heranwachsenden zu ihrer Musik ein eminent gesellschaftliches Problem begründet.

1.2 Manipulation durch die Musikindustrie

Das Problem besteht darin, daß die stimulierende und identifizierende Affinität zur Musik, die man als Verbraucher- und Konsumhaltung bezeichnen kann, von der Musikindustrie mit größtem Raffinement ausgenutzt, darüber hinaus gesteuert und gereizt wird. Das soll an einigen Daten erläutert werden, die H. Rauhes kleinem Beitrag „Musik zwischen Protest und Geschäft“ (Hamburg 1969) entnommen sind.

Danach sind Hitparaden und Sendungen mit Diskjockeys typische, wenngleich nicht die einzigen Beispiele für die Geschäftsmethoden der Musikindustrie. Und die Wirkungen und Ergebnisse? 1968 wurden beispielsweise Schallplatten für ca. 1/2 Milliarde DM umgesetzt. Der Verkauf betrug 70 Millionen Stück, das

II.

Die allgemeinbildende Schule – mit oder ohne Musikunterricht?

Wenn wir Musik definieren als einen geordneten und immer aufs neue zu ordnenden Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit, dann impliziert dieser Wirklichkeitsbereich vier Grundverhaltensweisen:

- das Erfinden, Komponieren oder *Produzieren*,
- das Singen bzw. Spielen, Interpretieren oder *Reproduzieren*,
- das Wahrnehmen, Hören oder *Rezipieren*,
- das Kritisieren, Systematisieren und *Reflektieren*.

Für diese vier Grundverhaltensweisen im Bereich der Musik ist zweierlei konstitutiv: Einmal basieren alle auf dem Hören, auf der auditiven Wahrnehmung, zum andern liegt ihnen immer ein subjektiver Bezug zum objektiven Hörbefund zugrunde.

Das ist bei der sich anschließenden Erörterung der Frage zu bedenken, welche Folgen die Entscheidung hätte, den Musikunterricht aus dem Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule zu streichen – eine Gefahr, die aus mehreren Gründen eher wahr-

Musikpädagogik nach Adorno erfolgt dabei (scheinbar) streng wissenschaftlich. Wie heute die Gehirnforschung so steht 1970 in Vorahnung des Computerzeitalters die Kommunikationstheorie - wohl als Verdienst Hans-Peter Reineckes - als neue Heilslehre ganz vorne. Daneben spielen aktuelle pädagogische Theorien zur Entwick-

lungs- und Begabungspsychologie, die verstärkt auf die Bedeutung der Sozialisation abheben, eine Rolle.

Die Orientierung der Musikpädagogik, der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts an „der Wissenschaft“ wurde zwar in akribischer Feldforschung entwickelt aber dennoch dem Lehrwerk „Sequenzen

16

waren 60 % mehr als nur vier Jahre zuvor. In diesen vier Jahren (1964–68) stieg der Anteil der U-Platten von 80 % auf 87 %.

Wie jede Industrie wirbt auch die Schallplattenindustrie mit allen psychologischen Mitteln, um ihre Produkte zu verkaufen. Dieter Baackes 1968 veröffentlichte Untersuchung ergab, daß Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren ein wichtiges Käuferpotential darstellen. Sie haben jährlich 24 Milliarden Mark zu ihrer Verfügung. Die Hälfte von ihnen besitzt ein eigenes Radio und einen Plattenspieler. 60 % aller U-Platten werden von Heranwachsenden gekauft, das waren 1968 ca. 42 Millionen Stück. Deshalb richten sich die meisten Anstrengungen der Musikindustriewerbung auf diese Altersstufe.

Die emotionale Affinität von Jugendlichen zu ihrer Musik wird also zum Ausgang und zum Ziel eines riesigen Geschäfts der Musikindustrie. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß Musik auch in der Werbung eine große Rolle spielt, z. B. in den „Werbespots“ des Fernsehens. Das folgende Zitat zeigt, welche Überlegungen eine Margarinefirma darüber anstellt:

„Mit unserer Werbung appellieren wir an das Verantwortungsgefühl der Hausfrau und Mutter, die ihre Familie versorgt und dazu nur die wertvollsten und besten Nahrungsmittel wählen sollte. Dementsprechend tragen die Bilder, sowohl in Anzeige und Plakat als auch im Fernsehen, einen archaischen, ‚urigen‘ Charakter, die Texte einen mahnenden, schon fast pastorenhafte Grundton. Wir haben allen Ernstes erwogen, dem gesprochenen Text im Fernsehen Orgelmusik zu unterlegen, fürchteten jedoch, damit einen Schritt zu weit zu gehen. Die jetzt verwendete, ein wenig traurig-sentimental klingende Melodie entspricht voll unserer gestalterischen Absicht, unsere Werbung für dieses Produkt eher in der Gefühlswelt der Hausfrau, als im kalten Verstand anzusiedeln“¹⁰⁾.

1.3 Die Musikwelt des Jugendlichen – jenseits des etablierten Musiklebens und der Musikpädagogik

Seit jeher haben Staat und Kirche die Musik als Indoktrinationsmittel benutzt; und sie tun das noch heute. Luthers Reformation ist ohne geistliches Volkslied nicht denkbar, und an die Rolle der Musik im Dritten Reich soll hier nur erinnert werden. Umgekehrt beginnt, zunächst in den USA, die Jugend, sich speziell der Pop-Musik zu bedienen, auch um ihren politischen Ideen von der Veränderung der amerikanischen Gesellschaft eine stimulierende Massenwirkung zu geben. So wurden beispielsweise beim bisher größten Pop-Festival in Woodstock 1969, an dem 400 000 Jugendliche, vor allem Studenten, teilnahmen, fast ausschließlich politische Lieder vorgesungen. Zur Affinität der Heranwachsenden zu „ihrer Musik“ tragen, zumindest in Deutschland, viele Faktoren bei. So kommen entwicklungspsychologische, individual- sowie gruppenpsychologische Gegebenheiten den ebenso raffinierten wie massiven Werbemethoden der Industrie entgegen. Freilich reicht das zur Erklärung nicht aus. Hinzu kommt vor allem, daß bisher auf diesem Gebiet die Jugendlichen sich selbst überlassen sind. Niemand, weder Eltern noch Öffentlichkeit noch Schule, hat sich um dieses Problem gekümmert, jedenfalls nicht unter kritisch-pädagogischem Aspekt. Wir stehen vielmehr vor einer Manipulation und Entmündigung größten Ausmaßes, und wir lassen sie zu.

Der einzige Erziehungsbereich, der geeignet wäre, hier eine Veränderung mitzubewirken oder zumindest einzuleiten, ist der Musikunterricht. Freilich genügt dafür sein bisheriges Selbstverständnis ebensowenig wie seine gegenwärtige Struktur und die Ausbildung seiner Lehrer. Wie sie auszusehen hätten, um die Aufgaben in Gegenwart und Zukunft zu lösen, wird im dritten Teil dieses Beitrags dargestellt.

2. Wahrnehmungserziehung und ihr Fehlen – Vorteile und Nachteile für den einzelnen und für die Gesellschaft

Dieser zweite Aspekt erörtert mögliche Folgen, die ein Verzicht auf das Fach Musik in den allgemeinbildenden Schulen haben könnte. Der Akzent liegt auf der Frage, welche Mängel und Verluste dann beim einzelnen entstünden.

Hartmut von Hentig umschreibt die „Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“ (1967)¹¹⁾ als Ausrüstung und Übung des Menschen in der *aisthesis* – in der Wahrnehmung. Ästhetische Erziehung will, sagt von Hentig, etwas ganz Elementares und Allgemeines.

Daran anschließend läßt sich Musikunterricht allgemein definieren als planmäßige und systematische Schulung und Differenzierung der *hörenden* Wahrnehmung. Auch im Sprachunterricht geht es, wenigstens zum Teil, um hörende Wahrnehmung. Deshalb haben Sprachunterricht und Musikunterricht manches gemeinsam. Es gibt aber auch vieles, das sie voneinander unterscheidet, das sie spezifiziert. Sprache ist mehr als Musik, und Musik ist mehr als Sprache. Diese Zusammenhänge und Unterschiede, Besonderheiten und Gemeinsamkeiten im Bereich der hörbaren Wirklichkeit hat der Musikunterricht zu thematisieren, zu klären, zu differenzieren und zu schulen. Und nur er ist in der Lage, dies zu leisten – freilich ein Musikunterricht neuer Art.

Andernfalls verkümmert der Gehörsinn, er stumpft ab, oder er bleibt un ausgebildet. Ein Mensch mit solchen Mängeln steht seiner akustischen Umwelt, die oft seine volle Aufmerksamkeit und schnelle Reaktion voraussetzt und fordert, weniger gut gewappnet gegenüber; er ist ihr vielleicht sogar hilflos ausgeliefert. Sie bemächtigt sich seiner, ohne daß er sich wehren könnte, vielleicht sogar, ohne daß er es überhaupt bemerkt (Werbung, Indoktrination). Ein un ausgebildeter Gehörsinn kann dem einzelnen beruflich und gesundheitlich schaden, kann Chancen mindern, die das Grundgesetz garantiert. Der Verlust, zumindest die starke Minderung eines Sinnes wie Taubheit oder Blindheit schafft Unsicherheit, Hilfsbedürftigkeit. Umgekehrt verleiht die differenzierte Ausbildung eines oder mehrerer Sinne – etwa im Zusammenhang einer bestimmten Berufstätigkeit – Selbstvertrauen und ein Gefühl von Sicherheit. Wir wissen heute, daß unsere Sinne sich nicht nur addierend ergänzen; vielmehr potenzieren sie sich in der Weise, daß der Ausfall oder die Minderung nur eines Sinnes den einzelnen als Person in vieler Hinsicht behindern und sogar existentiell schädigen kann. Dieser individuelle Mangel oder Schaden kumuliert darüber hinaus zu einem Verlust, der die ganze Gesellschaft treffen kann – sowohl in sozialer wie in wirtschaftlicher und in politischer Hinsicht.

Abschließend zum zweiten Aspekt noch folgende Überlegungen, die mit von Hentigs schon zitiertem Beitrag über „Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“ korrespondieren. Von Hentig kritisiert dort, daß wir uns von der Wahrnehmung meist keine Rechenschaft geben und daß wir uns im Wahrnehmungsbereich das ungeschützte „natürliche“ Empfinden leisten zu können glauben. Führen wir den Gedanken weiter, so läßt sich folgendes feststellen: Ohne Zweifel erfährt von unseren Sinnen der Sehsinn die meiste Beachtung: Nicht erst die Gegenwart mit ihren Verkehrszeichen und Lichtreklamen, ihren Illustrierten und dem Fernsehen wendet sich vorrangig ans Auge, sondern schon seit Jahrhunderten bilden Buch und Lesen in vielfältiger Form die Grundlage von Kultur und Gesellschaft, darüber hinaus von deren schulischer Ausbildung; und beim Lehren und Lernen spielt die Anschauung seit eh und je eine zentrale Rolle.

Bei alledem ist zu bedenken, daß wir ohnehin über eine sehr viel weitere Entfernung sehen als hören können. Auch können wir unser Gehör etwa bei großem Lärm oder beim Schlafen nicht so

I“ zum Verhängnis. Denn dies Curriculum war, wie die frühere Orientierungen am Kunstwerk, keineswegs am Schüler sondern wiederum an der Musik orientiert. Das Kunstwerk war durch die Wissenschaft bzw. die Kommunikationstheorie ersetzt. Ulrich Günther hat 10 Jahre später, nachdem der Klettverlag wegen zu geringen

Verkaufsziffern die „Sequenzen I“ hat fallen lassen, den Misserfolg des Konzept mit der Überforderung der Musiklehrer/innen begründet. In Wahrheit war es aber eher eine Fehleinschätzung von Schülerorientierung, wenn statt Musik als kultureller Handlung nun musikalische Parameter erkannt werden sollten.

gut schützen, wie uns das vergleichsweise mit den Augenlidern als Schutz der Augen vor Helligkeit möglich ist.

So ist, anthropologisch gesehen, unser Gehörsinn gegenüber dem Sehsinn benachteiligt – eine Benachteiligung, die durch gesellschaftliche Traditionen, Bedingungen und Zwänge nur noch verstärkt wird. Gleichwohl profitiert die Wahrnehmung im Bereich der *Musik* davon in ganz besonderem Maße. Sie wird jetzt eher in die Lage versetzt, spezifisch musikalische Aussagen auf den gesamten auditiven Wahrnehmungsbereich zu beziehen und zugleich das spezifisch Musikalische klarer zu erkennen, nämlich kritisch-vergleichend und nicht mehr nur isoliert-immanent.

„Wir sind allenthalben“, schreibt von Hentig, „zu solchen Ausweitungen genötigt, wenn wir mit der Komplexheit unseres Lebens Schritt halten wollen . . . ; wir werden der immer größeren Flut von Wahrnehmung nur durch immer größere Diskriminierung Herr werden; wir werden uns auch gegen die Wahrnehmung nur durch Wahrnehmung – nämlich durch kritische und sinnvoll ausgewählte (Wahrnehmung) – wehren können; wir werden schließlich für eine zunehmende Freizeit und ein längeres, einsames Alter nicht nur neue Aktionsmöglichkeiten, sondern vor allem neue Perzeptionsmöglichkeiten erfinden müssen¹²⁾.“

3. Musik – Nationaldenkmal und Museumsgegenstand oder Mittel zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung des einzelnen?

Bei diesem dritten Aspekt liegt der Akzent auf dem Objekt Musik. Es geht also um die Frage nach den Konsequenzen für die Musik, die einträten, wenn es keinen Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen mehr gäbe. Dies Problem wird, wenn auch unter anderer Fragestellung, seit langem diskutiert. Es stand sogar im Mittelpunkt der zahlreichen Denkschriften zur Notlage des Musiklebens und der Musikerziehung in Deutschland während der fünfziger und sechziger Jahre. Es ginge, hieß es dort, vor allem darum, die deutsche Musikkultur zu pflegen und die große Tradition zu wahren. Dieses Denken sah in dem einzelnen einen Kulturgutpfleger, einen Träger des nationalen Erbes. Es zielte auf Anpassung und auf Funktionieren, weniger auf Kreativität und kritisches *Verändern*. Es zielte also auf die Vergangenheit, nicht auf die Zukunft.

Demgegenüber ist *unsere* Definition von Musik (als einem geordneten und immer wieder neu zu ordnenden Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit) schon vom Ansatz her umfassender. Sie unterscheidet potentiell weder in historischer noch gattungsspezifischer noch soziologischer oder geografisch-nationaler Hinsicht, sondern sie spiegelt den derzeitigen Befund der Musik ebenso wie deren zukünftige Möglichkeiten. An die Stelle des inzwischen höchst umstrittenen Kunstwerkbegriffs, der eine statisch-elitäre Einstellung impliziert, treten in unserer Definition Prozeß und Aktion. Der Akzent liegt auf dem handelnden Menschen und auf seiner kritischen Auseinandersetzung mit Musik, hier und jetzt. Es geht nicht um den Menschen, der Kulturgut pflegt, sondern um seine aktive, kreative, also mit- und neuschaffende Teilnahme und Teil-habe an der Musik heute.

Diese kritische Auseinandersetzung ist ein permanenter Lernprozeß. Er bereichert und verändert sowohl den einzelnen wie die Gesellschaft. Der einzelne lernt in der Auseinandersetzung mit Musik Beispiele dafür kennen, wie hörbare Wirklichkeit von anderen, von Komponisten, geordnet worden ist; er lernt, wie erfundene musikalische Ordnungen durch Interpretieren auf ganz verschiedene Weise aktualisiert werden. Seine hörende Wahrnehmung

wird sensibilisiert, indem er versucht, solche Ordnungen hörbaren Materials selbst herzustellen, produktiv oder reproduktiv. Diese eigenen Erfahrungen mit Ordnungsversuchen werden kritisch verglichen mit allseits anerkannten Ordnungsversuchen anderer. Solche Vergleiche helfen mit, den eigenen Standpunkt zu klären und eigene Probleme besser zu lösen – nicht nur im engen musikalischen Bereich.

Das alles aber muß gelernt werden. Auch und vor allem Heranwachsende müssen das lernen, freilich zu dem Zweck, daß sie „ihre Welt von morgen anders machen dürfen, als wir sie gemacht haben“ (von Hentig).

Die bisher erörterten Argumente und Aspekte implizieren eine klare Antwort auf die Frage unseres Themas „Die Schule von morgen – mit oder ohne Musikunterricht?“ Sie lautet: Auch die künftige Schule braucht den Musikunterricht. Sie braucht ihn sogar in verstärktem Maße; denn der einzelne und die Gesellschaft stellen schon heute und erst recht morgen an die Schule Forderungen, deren Erfüllung u. a. eine intensiviertere Wahrnehmungserziehung voraussetzen. Das betrifft auch die Schulung und Differenzierung der *hörenden* Wahrnehmung – konzipiert und betrieben von einem Schulfach, das sich 50 Jahre lang Musikunterricht nannte. Freilich, neue Aufgaben bedingen auch neue Ziele, Inhalte und Verfahren sowie eine dementsprechende Lehrerausbildung.

4. Negativ-Katalog für einen künftigen Musikunterricht

a) – Ein zukünftiger Musikunterricht kann sich nicht mehr orientieren am vorgegebenen musikwissenschaftlichen System; denn das *musikwissenschaftliche System*, von Fachleuten für Fachleute geschaffen, ist selbst schon eine Abstraktion von historischen Befunden. Es liefert, weil fachimmanent, Daten und Antworten; dagegen stellt es kaum Fragen. Deshalb kann es den Laien auch nicht motivieren und stimulieren.

b) – Ein zukünftiger Musikunterricht kann sich nicht mehr orientieren am tradierten Rollenverhalten im Bereich der Musik; denn die *tradierten Rollen musikalischen Verhaltens* billigten nur dem Komponisten und dem anerkannten Interpreten musikalische Kreativität und Mündigkeit zu und ließen sie als Genies und Stars bewundern. Für alle übrigen galt es, gut zu funktionieren und sich optimal anzupassen – oder sich eine eigene musikalische Welt zu schaffen.

c) – Ein zukünftiger Musikunterricht kann sich nicht mehr orientieren an der Antinomie von Wissenschaft und Kunst; denn die damit verbundene Implikation von *rational* und *irrational* hatte die pädagogisch-didaktische Konsequenz, daß Kunst – weil angeblich nicht lehr- und lernbar, sondern nur erfühlbar – unvermittelt blieb und deshalb ohne Motivation und positive erzieherische Wirkung. Es blieb also dem einzelnen überlassen, damit fertig zu werden, d. h. entweder er adaptierte und paßte sich an, oder er fühlte sich nicht angesprochen und wendete sich ab. Dann lebte er in seiner musikalischen Welt und konnte um so leichter zum unmündigen Opfer der Musikindustrie werden.

d) – Ein zukünftiger Musikunterricht kann sich nicht mehr orientieren an den herkömmlichen Auslesekriterien von „musikalisch begabt“ und „musikalisch unbegabt“; denn die neuesten Ergebnisse der **Begabungs- und Lernforschung** haben gelehrt, daß Begabung, auch musikalische Begabung, nicht als genetische Eigenschaft anzusehen ist, die jemand hat oder eben nicht hat. Vielmehr gilt es heute, Begabung aktivisch zu verstehen im Sinne von

Die Definition, die Günther 1970 von „Musikpädagogik“ als Wissenschaft der musikalischen Kommunikation gibt, sollte ab 1974 in der Musiklehrerausbildung in Niedersachsen umgesetzt werden, ist aber letztendlich doch nicht realisiert worden und zugunsten der allseits bekannten Reduktion der Kommunikationstheorie auf

das Schema Produktion-Reproduktion-Rezeption- (Transfer-) Reflexion geschrumpft. Dass der erweiterte Musikbegriff Günthers, der auf Rudolf Frisius zurückgeht, der Avantgarde die Tür hinein in die Musikpädagogik geöffnet hätte, ist auch Wunschenken. Zeitgleich mit den „Sequenzen“ demonstriert Getrud Meyer-Denk-

18

„Begaben“. Damit aber erhält der Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule eine grundlegend andere Aufgabe, zugleich aber auch neue Chancen, wie sie bisher nicht gesehen werden konnten.

e) – Ein zukünftiger Musikunterricht kann sich allerdings auch nicht mehr einfach damit begnügen, daß er statt einer „musischen“ Integration eine *rein sachbezogene* Spezifikation betreibt. Deren Folge sind fachliche Isolierung und Introversion, allenfalls eine additive Ergänzung des alten Konzepts durch einige neue Inhalte, Verfahren und Begriffe. Auf diese Weise wird das Bisherige nur bis in die Gegenwart verlängert, und es wird ein unverbindlicher, alles relativierender Pluralismus proklamiert, der um nichts besser ist als die jahrhundertelange ideologische Abhängigkeit des Musikunterrichts von Kirche und Staat. Hinter solchen Vorschlägen, die sich in jüngster Zeit in der musikpädagogischen Diskussion mehren, steht Kurt Sontheimers kritisch-ironische Devise „Reformieren ja, aber ja nichts ändern!“ Sie reicht nicht aus, sie ist sogar gefährlich. Es ist vielmehr an der Zeit und dringend notwendig, ein musikalisches Konzept zu entwerfen, das sich herleitet von einem neuen Verständnis der Funktionen, Aufgaben und Ziele von Musik und Erziehung in der Gesellschaft und Schule heute und morgen.

III.

Musikunterricht in der Schule von morgen – Grundsätze, Programm, Folgerungen

1. Vier Grundsätze für einen künftigen Musikunterricht

Die folgende Erörterung von vier Grundsätzen, die für den künftigen Musikunterricht als konstitutiv gelten können, geht aus von der allgemeinen Definition des Musikunterrichts als einer planmäßigen Differenzierung und Schulung der hörenden Wahrnehmung.

Sein Ziel ist, jeden Schüler so zu befähigen und auszurüsten, daß er an der hörbaren Wirklichkeit heute und morgen teil-nehmen und teil-haben und darüber hinaus sie positiv mitverändern kann.

Aus dieser Definition und Zielsetzung des künftigen Musikunterrichts ergeben sich vier pädagogisch-didaktische Konsequenzen:

Es geht

1. um die hörbare Wirklichkeit von heute und morgen,
2. um die Teilnahme und Teilhabe daran, aber auch um deren Veränderung der Wirklichkeit,
3. darum, daß *jeder* Schüler dazu befähigt wird.

Dazu im einzelnen:

1.

Hörbare Wirklichkeit beinhaltet mehr als nur musikalische Kunstwerke, die überdies noch unter bestimmten pädagogischen, gesellschaftlichen oder politischen Vorurteilen ausgewählt und angeboten werden. Hörbare Wirklichkeit meint alles Hörbare, das geordnet ist oder das sich ordnen läßt, darunter die Musik aller Zeiten,

Formen, Völker und Kulturkreise sowie Musik in allen möglichen ästhetischen Kombinationen – ohne Einschränkung.

2.

Teilnahme, um mitzuverändern, setzt voraus, daß man Verfahren und Methoden kennen- und erproben lernt, ferner: das akustische Material, das Entstehen und Verändern von Ordnungen, die Grenzen, wo Musik beginnt oder aufhört, Musik zu sein, wo Hörbares sich mit einer Wirklichkeit kombiniert, die mit anderen Sinnen wahrgenommen wird. Kurz: Verfahren- und Methodenkenntnisse haben Vorrang vor Datenkenntnissen und reproduzierenden Fertigkeiten.

3.

Jeder Schüler soll befähigt werden, nicht nur einige sogenannte Begabte. Hier kommt uns, wie schon erwähnt, die moderne Begabungsforschung entgegen, deren Ergebnisse besagen: Es geht auch im Musikunterricht um Lernprozesse, die nicht von bestimmten Vorbedingungen personaler oder inhaltlicher Art abhängen dürfen, sondern die sich beziehen auf konkrete und individuelle Lernerfahrungen von *Laien*. Alle Laien, also auch Kinder und Heranwachsende, haben zumindest zwei grundlegende Erfahrungen: mit Umweltschall vielfältigster Art und mit ihrer Umgangssprache. Auf sie muß der Musikunterricht aufbauen und sich immer wieder beziehen. Das Ziel, *jeden* Schüler zu befähigen, macht es außerdem nötig, im Unterricht so oft wie didaktisch möglich die geübten und angewendeten musikalischen Verhaltensweisen ebenso abzuwechseln wie die Gegenstände und Themen des Unterrichts und des Lernens. Kurz: statt indoktrinierender, bestätigender oder frustrierender Einseitigkeiten – Vielfalt der Verhaltensweisen, Gegenstände, Themen, Methoden.

4.

Über die genannten drei pädagogisch-didaktischen Konsequenzen hinaus ist noch eine vierte zu nennen. Sie ergibt sich aus der schulorganisatorischen Situation des Musikunterrichts heute und morgen. Gegenwärtig müssen wir davon ausgehen, daß Musikunterricht nur selten kontinuierlich erteilt wird. Vielmehr sind beispielsweise häufiger Ausfall (oft ein oder mehrere Schuljahre hindurch), Wahlfreiheit und Lehrerwechsel eher die Regel als die Ausnahme. Es gilt also, daraus die didaktische Konsequenz zu ziehen, daß an die Stelle eines linear-progressiven Lehrgangs über viele Schuljahre hinweg ein flexibles Konzept tritt. Dies Konzept muß es ermöglichen, mit dem Musikunterricht in *jeder* Situation unter *jeder* Bedingung, zu *jeder* Zeit und dennoch zentral (nicht aber propädeutisch) zu beginnen. Das Konzept muß ferner so funktionieren, daß es jederzeit ein für alle verstehbares und einsehbares Ziel erreicht hat, so daß es sinnvoll unterbrochen oder abgebrochen werden kann. Ein solches Konzept wäre nicht nur für den derzeitigen Zustand eines diskontinuierlichen Musikunterrichts brauchbar, sondern *auch* praktikabel für die sehr flexible Organisationsform jeglichen Unterrichts in der künftigen Gesamtschule.

2. Entwurf eines Musikunterrichts in der Schule von morgen (Konzeptionskizze)

Der Entwurf¹³⁾ ist inhaltlich in 6 Themen- oder Arbeitsbereiche (Komplexe) gegliedert, jeder bildet einen Aspekt des gesamten Sachverhalts Musik. Sie lauten:

1. Schall
2. Musik und Sprache
3. Hören und Verstehen
4. Schalleigenschaften
5. Formverläufe
6. Hörerfahrung und Gesamterfahrung

mann, nur 500 m von Ulrich Günthers Arbeitsplatz Klavier unterrichtend, mit ihren „Klangexperimenten“ (1970) und „Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“ (1972), wie das gehen kann.

Und dennoch ist der argumentative Ansatz des vorliegenden Textes von Ulrich Günther diskussionsfähig

geblieben. 1983 hat dies eine Fachtagung „Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag“¹ mit über 30 Referent/innen feststellen können. Die musikpädagogische Forschung musste sich mit jenem Typ Unterrichtsforschung auseinandersetzen, den Ulrich Günther als Basis von Schulbuchentwicklungen 1970 kreiert hatte.

Der 1. Arbeitsbereich „Schall“ beinhaltet alles Hörbare. Damit stellt er u. a. die Frage nach der Grenze zwischen Musik und Nicht-Musik, kurz: nach der Definition von Musik. Angesichts der Modernen Musik ist diese Grenze so fließend geworden, daß sich ein Selbstverständnis von Musik – Prämisse des traditionellen Musikunterrichts – nicht mehr voraussetzen läßt.

Vielmehr ist ein moderner Musikunterricht gehalten, dies Problem der Grenzfindung und Definition zu thematisieren, es also immer wieder aufzuwerfen, in Frage zu stellen und nach konkreten und begründeten Antworten zu suchen, denen jeder zustimmen kann.

Thema und Inhalt des 2. Arbeitsbereichs „Musik und Sprache“ ist das Verhältnis der beiden auditiven Kommunikationssysteme Musik und (gesprochene) Sprache. Untersucht werden sowohl ihre Ähnlichkeit und Übereinstimmung wie ihre Unterschiede, Verbindungen und Gegensätze.

Der 3. Arbeitsbereich „Musikalisches Verstehen“ steht im Zentrum der Konzeption. Er bildet auch tatsächlich den Mittelpunkt des Interesses; denn hier geht es um die Wirkung von Musik auf den einzelnen und auf andere, sodann um die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen dieser Wirkung sowie um die Möglichkeiten, diese zu beeinflussen und zu verändern.

Um diese psychologisch, kommunikativ und gesellschaftspolitisch bedingten Probleme nicht abstrakt und im luftleeren Raum, sondern auf konkreter musikalischer Grundlage zu untersuchen, folgen zwei Arbeitsbereiche, die sich mit innermusikalischen Problemen beschäftigen.

So beinhaltet der 4. Arbeitsbereich die musikalischen Eigenschaften (die Parameter) und ihre Beziehungen, der

5. Arbeitsbereich die musikalischen Formverläufe.

Diese beiden innermusikalischen Sachkomplexe stehen aber nun nicht mehr isoliert von den anderen Fragen und Aspekten, sondern sie sind eingebettet in den großen systematischen Zusammenhang, von dessen Einzelaspekten aus die Klärung musikimmanenter Probleme nötig wird. Umgekehrt bleibt die Untersuchung musikimmanenter Probleme nicht isoliert, sondern ihre Untersuchung dient der Lösung übergeordneter Probleme.

Der 6. Arbeitsbereich „Hörerfahrung und Gesamterfahrung“ schließlich greift wieder über die musikimmanente Fragestellung hinaus, indem er die Musik als einen auditiven Wahrnehmungsbereich auf andere Wahrnehmungsbereiche, vor allen den optischen, bezieht – ein Themenkomplex also, der die Musik als einen Teil des Gesamtbereichs der menschlichen Wirklichkeit erfahren lassen will. Anders gesagt: Dieser Arbeitsbereich untersucht die Beziehungen zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Vorgängen. So verbinden sich beispielsweise Musik und Bewegung zu Tanz oder Ballett, Musik und Bewegung und Szene zum Musical oder zum Film. Es geht dabei aber nicht nur um verschiedene Erfahrungen mit (vor allem) zeitlichen Vorgängen, sondern auch um die Frage, wie man sich zu Hörerfahrungen und -erlebnissen verhält oder verhalten kann – bezogen auf sich selbst und auf andere. Diese Reaktionen sind individuell verschieden. Solche Verschiedenheiten gilt es zu erfahren, zu erklären und zu vergleichen, mit dem Ziel, zu objektivierbaren, also übertragbaren und damit allgemein zugänglichen Erfahrungen zu kommen. Es geht hierbei nicht nur und nicht in erster Linie um immanente und isolierte Fakten aus dem musikwissenschaftlichen Repertoire, sondern auch und vor allem um deren ästhetische und gesellschaftliche Funktion und Bedeutung.

Die¹⁴) skizzierten sechs Arbeits- oder Themenbereiche des Entwurfs bezeichnen jeweils Aspekte der gesamten erfahrbaren Hörwirklichkeit, damit zugleich Aspekte einer musikalischen Ausbildung, die sich nicht an der traditionellen Musiklehre und an überholten Wertvorstellungen orientiert, sondern an der konkreten, jedem zugänglichen alltäglichen Hörerfahrung. Die sechs Themenbereiche werden nicht einzeln nacheinander in einem Lehrgang behandelt, der mit Bereich 1 beginnt und mit Bereich 6 endet – ganz abgesehen davon, daß sich heute weder an den allgemeinbildenden Schulen noch im privaten Musikunterricht ein kontinuierlicher, z. B. sechsjähriger, Lehrgang einheitlich durchführen ließe. Vielmehr ist jeder Themenbereich in allen Einzelheiten so ausgearbeitet, daß jeder Abschnitt einen unmittelbaren Zugang zum Gesamtkonzept und damit zum Generalproblem, der hörenden Wahrnehmung von geordnetem Schall, eröffnet. Jeder Themenbereich ist deshalb so untergliedert, daß die übrigen Themenbereiche in ihm als Teilaspekte auftauchen. So enthält beispielsweise der Themenbereich 1 (Schall) im Keim das gesamte Konzept, denn er ist entsprechend den sechs Themenbereichen in sechs Unterabschnitte gegliedert:

Gliederung von Arbeitsbereich 1 (Schall)

- 1.1 Schallereignisse überhaupt
- 1.2 Schallereignisse in der Sprache (Sprachlaute)
- 1.3 Schall-Signale (Bedeutung, Wirkung)
- 1.4 Gruppen von Schallereignissen mit ähnlichen Eigenschaften (z. B. hohe, laute, kurze)
- 1.5 Verlaufsbeschreibung von Schallereignissen
- 1.6 Inhaltliche Bewertung von Schallereignissen

*

Abschließend zu diesem Abschnitt sei noch auf folgendes hingewiesen: Wenn die hier skizzierte Konzeption als Entwurf eines Musikunterrichts in der Schule von morgen bezeichnet wird, dann ist das nicht so zu verstehen, als gelte sie erst in der Zukunft, als setze sie Formen der Schulorganisation voraus, die erst noch geschaffen werden müßten, beispielsweise die der Gesamtschule.

Das Gegenteil ist der Fall: Diese Konzeption ist zwar auch in der künftigen Gesamtschule – und besonders dort –, aber auch schon heute in allen bestehenden Organisationsformen der allgemeinbildenden Schule zu praktizieren. Und gerade dies ist ein entscheidendes Kennzeichen des Entwurfs. Mit der Bezeichnung „Musikunterricht in der Schule von morgen“ soll vielmehr programmatisch ausgedrückt werden, daß es in unserer Konzeption um den Versuch geht, im Bereich der hörenden Wahrnehmung schon heute eine ästhetische Erziehung zu initiieren, die auf die Humanisierung der Erwachsenen von morgen und damit der Gesellschaft von morgen zielt.

3. Folgerungen des neuen Entwurfs

Der im vorigen Abschnitt skizzierte Entwurf eines neuen Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule hat selbstverständlich Konsequenzen; drei wichtige sollen im folgenden erörtert werden.

Sie musste sich ausgehend von Hartmut von Hentigs „Systemzwang und Selbstbestimmung“ (1968) grundlegend mit einem Unterricht „für alle Schüler“ (Günther) bzw. „Musik in der Gesamtschule“ (Segler) auseinandersetzen. Sie musste sich nicht nur auf Erziehungswissenschaft sondern auch auf die viel geschmähte Mu-

sikwissenschaft beziehen, die 1972 mit Hans Heinrich Eggebrecht zeigte, welchen Beitrag sie zur Etablierung einer Musikpädagogik als Wissenschaft leisten könnte. Sie musste von dieser Seite auch Kritik ertragen, beispielsweise Freia Hoffmanns - bei Eggebrecht eingereichte - Dissertation im Fach Musikwissenschaft zu

zu

Die 1. Konsequenz,

die sich aus unserer Konzeption für den künftigen Musikunterricht ergibt, betrifft das **Musik-Curriculum**. Die bisher übliche Praxis entsprach dem Obrigkeitendenken des 19. Jahrhunderts. Der Lehrer als Beauftragter des Staates und der Kirche bezweckte mit seinem Unterricht die Erziehung der Heranwachsenden zu gut funktionierenden Staatsbürgern, zu Mitgliedern der Gesellschaft und der kirchlichen Gemeinden. Deshalb legte der Staat in Richtlinien und Lehrplänen mehr oder weniger genau fest, wie das zu bewerkstelligen sei. Die staatliche und kirchliche Schulaufsicht überwachte das alles. Seit der Einrichtung der wissenschaftlichen Lehrerbildung ließ diese sich immer weniger in diesen Regelkreis einspannen, so daß die Diskrepanz zwischen den pädagogischen und didaktischen Wissenschaften einerseits und der Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis andererseits immer größer wurde.

Hier gibt es nur einen Ausweg: die wissenschaftstheoretisch begründete Erstellung von Curricula. Nur sie können die jeweils neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse mit den sich ständig verändernden Bedingungen und Forderungen der Gesellschaft und der Schule so in Einklang bringen, daß Forschung und Praxis sich in dauernd verändernder Wechselwirkung befinden.

Das gilt auch für das Musik-Curriculum. Deshalb hat die „Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik“ ihr Projekt „SEQUENZEN-Musik Sekundarstufe 1“ in mehrjähriger Zusammenarbeit mit Hunderten von Klassen und Lehrern aller Stufen und Schularten in der ganzen Bundesrepublik entwickelt. Und dies Projekt ist kein neues Lehrbuch oder Lehrwerk im herkömmlichen Stil, sondern ein Beitrag zu einem modernen Musik-Curriculum.

Die 2. Konsequenz

betrifft das **Verhältnis von schulischem und außerschulischem Musikunterricht**. Es ist in diesem Beitrag nicht möglich, die sehr problematische Entwicklung nachzuzeichnen, die sich während der letzten Jahre in den Musikschulen vollzogen hat, ebenso wenig deren Anlaß sowie deren Methoden und Argumente kritisch zu untersuchen. Hier muß die Feststellung genügen, daß der außerschulische Musikunterricht derzeit in eine Richtung zielt, die der in unserer Konzeption angedeuteten weithin entgegengesetzt ist. Vermeintlich verlorenes Terrain läßt sich nicht dadurch zurückgewinnen, daß man an herkömmlichen Zielen orientierte Inhalte einpackt und damit die betroffenen Schüler an der musikalischen Gegenwart vorbeierzieht und ihnen den Zugang zur musikalischen Zukunft verbaut.

Diese Kritik richtet sich nicht gegen einen außerschulischen Musikunterricht an sich, sondern gegen die Art und Weise, wie er heute weithin betrieben wird. Gerade weil sich die Musikpädagogik gegenwärtig um ein Konzept für den Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen bemüht, ist ein ergänzender Musikunterricht in Institutionen außerhalb der allgemeinbildenden Schulen nicht nur wünschenswert, sondern sachlich notwendig. Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen wendet sich an alle und jeden. Außerschulischer Musikunterricht fördert darüber hinaus diejenigen, die dazu geeignet und dafür disponiert scheinen, daß man ihnen instrumentale und vokale Fertigkeiten vermittelt, diese schult und differenziert. Mittel und Wege sowie gemeinsame und spezielle Lernziele hierfür müßte die Musik-Curriculum-Forschung ebenfalls in ihr Programm einbeziehen; denn auch der außerschulische Musikunterricht ist gesellschaftsbezogen und deshalb dem einzelnen wie der Gesamtheit gegenüber verantwortlich. Diese Probleme aber sind heute nur noch mit **wissenschaftlichen** Methoden zu klären. Sie gehören deshalb in den Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Musikpädagogik.

Die 3. Konsequenz

betrifft die **Ausbildung von Lehrern für den Musik-Unterricht an allgemeinbildenden Schulen**. Es ist klar, daß es auch hier keine prinzipiellen Unterschiede nach Schulgattungen und Altersstufen und sogar nach Inhalten und Verfahren mehr geben kann. Dem entsprechend lassen sich auch nicht mehr generell zwei Typen von Musiklehrern unterscheiden: auf der einen Seite den mehr elementar-didaktisch orientierten Musiklehrer für die Grund- und Hauptschule, auf der anderen Seite den mehr künstlerisch-musikwissenschaftlich orientierten für die sogenannten weiterführenden Schulen.

Wie der künftige Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen braucht auch die Musiklehrer-Ausbildung ein einheitliches Konzept. Da der Musiklehrer im Musikunterricht Lernprozesse ermöglichen soll im Sinne der skizzierten didaktischen Konzeption, muß die Musiklehrer-Ausbildung ihn dazu befähigen. Die Folge ist eine prinzipielle wissenschaftstheoretische Übereinstimmung beider Konzeptionen. Dabei ergibt sich eine weitgehende Kongruenz von didaktischen und hochschuldidaktischen Aspekten, Verfahren und sogar von Unterrichts- und Studieninhalten¹⁵⁾.

Ein erster Versuch, ein solches Ausbildungsprogramm zu formulieren, ist der Studienplan der Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, der 1968 in Kraft gesetzt wurde¹⁶⁾. Der Studienplan gliedert sich in drei große Arbeitsgebiete, die sich summarisch und grob als

Musikausübung
Musikwissenschaft
Musikunterricht

kennzeichnen lassen.

Es könnte so scheinen, als sei hier als Arbeitsbereiche bezeichnet, was bisher schwerpunktmäßig an den drei traditionellen Ausbildungsstätten für Musiklehrer betrieben wurde:

die Musikausübung vornehmlich an der Musikhochschule, die Musikwissenschaft vornehmlich an der Universität, die Musikpädagogik und -didaktik vornehmlich an der Pädagogischen Hochschule.

Hier ist jedoch folgendes kritisch anzumerken¹⁷⁾:

Die universitäre Musikwissenschaft ist als Geisteswissenschaft überwiegend mit der historisch-philologischen Erforschung musikliterarischer Quellen befaßt. Die Teilgebiete der systematischen Musikwissenschaft nehmen dieser Forschung gegenüber eine Randstellung ein und haben zumindest in der Ausbildung der Schulmusiker bisher kaum die nötige Akzentuierung erfahren.

Die Musikhochschule bildet in erster Linie Berufsmusiker künstlerisch aus und läßt die Schulmusiker an dieser Ausbildung teilhaben. Didaktik und Methodik des Unterrichts werden an ihren Schulmusikabteilungen mehr programmatisch als Handwerkslehre musikalischer Unterweisung denn als Wissenschaft betrieben.

Auch bei optimaler Zusammenarbeit zwischen den musikwissenschaftlichen Universitätsinstituten und den Musikhochschulen wird die Ausbildung nach dem bisherigen Konzept kaum mehr den Anforderungen gerecht werden können, die das Curriculum der künftigen Gesamtschule von den einzelnen Fachgebieten fordert.

Denn diesem Curriculum geht es weniger um eine historisch-philologische als um eine gesellschaftsbezogene Grundbildung. Die entscheidende Schwierigkeit ist, die musikalischen Daten und Fakten, die der Wissenschaftler eruiert und der Künstler darstellt, so umzusetzen, daß sie auch demjenigen auf Dauer etwas geben, der nicht Künstler oder Musikwissenschaftler werden will. Ein solcher Umsetzungsprozeß kann nicht mehr allein der Intuition des

„Musiklehrbüchern in den Schulen der BRD“².

Günthers Text ist, obgleich er als Provokation in die Annalen von „Musik & Bildung“ eingegangen ist, doch zu allererst ein Kind seiner Zeit. Sie war gedeckt durch eine bildungspolitische Aufbruchstimmung, innerhalb derer auch Liebgewordenes beargwöhnt werden darf-

te. Dass die Kommunikationstheorie nicht das hielt, was sie versprach, sollte man verzeihen und nicht Günther anlasten. Heute sind es die empirischen Musikpsychologen und Gehirnforscher, die dasselbe Feld bestellen. Der wesentliche Unterschied zu 1970/72 dürfte darin liegen, dass Günthers Theorie den Musikbegriff und das Primat

Lehrers anheimgestellt bleiben, sondern er muß objektiviert und rationalisiert, d. h. zum Gegenstand einer Wissenschaft gemacht werden.

Die Musikpädagogik muß daher ein eigenes wissenschaftliches Selbstverständnis gewinnen. Sie muß zu einer Disziplin werden,

die gleichermaßen Musik- wie Erziehungswissenschaft ist. Vorsichtig und vorläufig könnte man sie als eine Wissenschaft von der musikalischen Kommunikation bezeichnen. Ihre Teildisziplinen könnte man unterteilen in systematische und empirische, wie es aus dem folgenden Schema zu ersehen ist:

MUSIKALISCHE KOMMUNIKATION *)

THEORIE DER MUSIKALISCHEN KOMMUNIKATION (SYSTEMATIK)

(Theoriebildung aufgrund empirisch ermittelter Daten)

1. *Ästhetik der musikalischen Kommunikation* (innerfachliche Aspekte)
2. *Ästhetik der allgemeinen Kommunikation* (fachübergreifende Aspekte)
3. *Musikalische Technologie:*
Die technische Dimension der Musik: Technik in der musikalischen Produktion, Reproduktion, Interpretation, Rezeption
4. *Theorie der Musikerziehung* (Musikpädagogik)
5. *Theorie des Musikunterrichts* (Musikdidaktik)
6. *Systematik der Musik:*
Musiktheorie, systematische und vergleichende Musikwissenschaft einschließlich Musikgeschichte
(= die traditionellen Bereiche der Musikwissenschaft, hier in neuem Zusammenhang, mit neuem Stellenwert, demzufolge mit neuer Aufgabenstellung und Zielsetzung)

EMPIRIE DER MUSIKALISCHEN KOMMUNIKATION (EMPIRIK)

(Überprüfbare Tatsachenforschung mit dem Ziel der Theoriebildung)

1. *Musikalische Verhaltensforschung* (Rezeption, Produktion, Reproduktion, Interpretation, Realisation, Reflexion)
2. *Empirische Musiksoziologie* (z. B. Strukturen und Abhängigkeiten im Musikleben, Konsumforschung)
3. *Empirische Musiksoziologie* (in bezug auf 1. 2–6)
4. *Vergleichende Musikerziehung* (einschließlich Geschichte der Musikerziehung und der Musikdidaktik)
5. *Unterrichtsforschung* (Unterrichten und Lernen in allgemeinbildenden Schulen, in der Früh- und Vorschulerziehung, in der Hochschule – Hochschuldidaktik –, in der Instrumental- und Gesangsausbildung und im Gesangstudium)
6. *Vergleichende Musikdidaktik* zur Erhellung und Erklärung von Problemen der Gegenwart im Hinblick auf
 - a) die Zukunft
 - b) die Theorie (s. Bereich Systematik)

*) Die in beiden Spalten genannten sechs Bereiche korrespondieren nicht direkt, sondern sie differenzieren jeweils den systematischen bzw. den empirischen Bereich.

Dieses Schema gibt den vorläufigen Stand der Diskussion um die Strukturierung des Fachs Musikpädagogik bzw. des Fachs Musikalische Kommunikation an der neugegründeten Universität Oldenburg wieder¹⁸). Dieser Strukturplan kennzeichnet eine Form der Musiklehrer-Ausbildung, die als ein Kontrastmodell zur Musiklehrer-Ausbildung in der niedersächsischen Hochschule für Musik und Theater in Hannover gelten kann. In mehr als einjähriger Kommissionsarbeit zwischen Lehrstuhlinhabern für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen und dem Direktor der Musikhochschule Hannover wurde eine grundsätzliche Übereinstimmung in dieser Hinsicht erzielt, zu der dieser sich bereits mehrere Male in der Öffentlichkeit mündlich und schriftlich bekannt hat¹⁹). Damit unterbreiten erstmals in einem Bundesland Institutionen und Vertreter der Musikpädagogik der Öffentlichkeit den konkreten Vorschlag eines einheitlichen und zugleich differenzierten Studiums der künftigen Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen.

Dabei werden die Akzente des musikpädagogischen Studiums jeweils verschieden gesetzt: An der Musikhochschule stände die **Musikausübung** im Vordergrund. Dieses Studium würde vor allem solche Studierende anziehen, die schon als Kinder und Heranwachsende die Gelegenheit erhielten, sich instrumentale und vokale Fertigkeiten anzueignen.

Während also in der Musikhochschule der Zugang zur Musikpädagogik und Musikdidaktik vornehmlich über das praktische Musizieren gesucht wird, stehen in dem Kontrastmodell des Studiums an der Universität die Wissenschaft und die Erforschung der **musikalischen Kommunikation** im Mittelpunkt. Dieses Modell wird andere Studierende anziehen, wahrscheinlich auch solche, die zwar Interesse und Neigung am Musiklehrerberuf haben, die aber keine spezifischen Voraussetzungen für ein Studium an der Musikhochschule mitbrächten²⁰).

Die in beiden Modellen künftiger Musiklehrer-Ausbildung²¹) implizierte Vielfalt entspricht nicht nur dem musiksoziologischen Be-

des Musizierens radikal in Frage stellt während heutige Wissenschaftler diesbezüglich offensichtlich resigniert haben und sich jeglicher Provokation mit der Hoffnung auf Anerkennung enthalten.

Anmerkungen

- 1 Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Heinrichhofen's Verlag, Wilhelmshaven 1984.
- 2 Freia Hoffmann: Musilehrbücher in den Schulen der BRD. Luchterhand, Neuwied und Berlin 1974.

22

fund der Gegenwart, sondern vor allem erweitern beide Modelle, insgesamt gesehen, das Studienangebot und öffnen sich von der Sache her einem breiteren und damit größeren Kreis von Interessenten. Das würde auch dem differenzierten Angebot von Musikunterricht an der künftigen Gesamtschule entsprechen.

Anmerkungen

Dieser Aufsatz ist die erweiterte Fassung eines Vortrages, den der Verf. auf einer Tagung der Evang. Akademie Loccum mit dem Tagungsthema „Probleme und Möglichkeiten ästhetischer Erziehung“ Ende 1970 gehalten hat.

- 1) Abgedruckt in: Ulrich Günther, „Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches“; Neuwied 1967; S. 319 f.
- 2) Hermann Kretzschmar: „Musikalische Zeitfragen“; Leipzig 1903; S. 25 ff.
- 3) Siehe die ausführliche Darstellung der Reform der Schulmusikerziehung durch Leo Kestenberg in der in Anm. 1 genannten Arbeit des Verfassers.
- 4) S. die in Anm. 1 genannte Untersuchung.
- 5) Otto Haase: „Musisches Leben“; Hannover 1951; S. 22.
- 6) E. Noelle / E. P. Neumann: „Jahrbuch der Öffentlichen Meinung“, Bd. 3, 1958–64, Allensbach; S. 352.
- 7) Hans-Peter Reinecke: „Psychologische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte des Faches Musik“, in: Musik und Bildung, H. 7 + 8/1970; S. 306.
- 8) S. Ulrich Günther: „Musikhören – das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart?“, in: Musik und Bildung, H. 4/1970; S. 162 ff.
- 9) S. Ulrich Günther: „Musikunterricht in der Gesamtschule“, in: E. Kraus (Hg.), Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970.
- 10) Bei H. Rauhe: Musik zwischen Protest und Geschäft, Hamburg 1969, S. 6.
- 11) In: Hartmut von Hentig: „Spielraum und Ernstfall“, Stuttgart 1969; S. 358.
- 12) A. a. O., S. 360 f.
- 13) Vgl. „SEQUENZEN – Musik Sekundarstufe 1 – Information 1“, Stuttgart 1971.
Dieses Unterrichtswerk wurde entwickelt von der „Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik“ (R. Frisius, P. Fuchs, U. Günther, W. Gundlach, G. Küntzel) in Zusammenarbeit mit der Redaktion Musik des Ernst-Klett-Verlages und mit zahlreichen Lehrern. Das Unterrichtswerk soll Ende 1971 erscheinen. Bereits erschienen ist davon die „Information“.
- 14) Die flg. Passage ist zitiert aus einem Arbeitspapier, das im Zusammenhang der Entwicklung „SEQUENZEN“ – Musik Sekundarstufe 1“ formuliert wurde.
- 15) Vgl. Ulrich Günther: „Die Videoaufzeichnung von Musikunterricht unter fachdidaktischem und hochschuldidaktischem Aspekt“ (in: didactica 3/1970, S. 180 ff), wo diese Kongruenz am Beispiel der unterrichtspraktischen Ausbildung aufgezeigt wird.
- 16) S. Musik und Bildung, Heft 1/1969, S. 41 f.
- 17) Die folgende Passage fußt auf Überlegungen von R. Frisius und dem Verfasser und wurde von G. Küntzel im Rahmen der

Gesellschaft für Musikforschung vorgetragen und diskutiert. Vgl. hierzu auch R. Frisius, Musik in der Gesamthochschule, in: Musik und Bildung, H. 3/1971.

- 18) Einen verwandten, wenngleich fachlich sehr viel umfassenderen Entwurf hat Wolfgang Roscher, Hildesheim, vorgelegt und zur Diskussion gestellt. Sein besonderes Kennzeichen ist die Polyästhetik; er sollte als ein weiteres Kontrastmodell künftiger Musiklehrerausbildung diskutiert werden. Siehe W. Roscher, Gesellschaft und die Aufgabe ästhetischer Erziehung heute, in: W. Roscher, „Ästhetische Erziehung, Improvisation, Musiktheater“, Hannover 1970, bes. S. 27 ff. und S. 31 ff.
- 19) Z. B. auf der Tagung der Evgl. Akademie Loccum „Möglichkeiten und Probleme ästhetischer Erziehung“, Oktober 1970, s. ferner R. Jakoby: „Das Problem der Differenzierung auf der Studienstufe“, in: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, hg. von E. Kraus, Mainz 1970; S. 242.
- 20) Vgl. hierzu E. Kraus: „Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik“, im gleichnamigen Sammelband (s. Anm. 18); S. 36.
- 21) Auch in Hamburg gibt es eine neue „Verordnung über die künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien“ vom 19. 5. 1970 (siehe H. Rauhe, „Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern. Grundprinzipien der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung...“, in: Musik und Bildung, Heft 3/1971). Obwohl dieser Entwurf einige Aspekte enthält, die sich von bisherigen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen abheben, so dominiert doch die traditionelle Gesamtstruktur. Diese zeigt sich vor allem darin, daß 1. weiterhin unterschieden wird zwischen der Ausbildung von Musiklehrern an Gymnasien und an anderen allgemeinbildenden Schulen (und gerade diese Unterscheidung sollte sich in einem Stadtstaat wie Hamburg am ehesten überwinden lassen), 2. am eindeutigen Übergewicht des herkömmlichen „künstlerischen“ Studiums: die Tabelle auf S. 127 zeigt das auf den ersten Blick; besonders überrascht dabei die minuziöse Vielfalt der Fächer – nebst ihrem Gewicht im Zusammenhang der Ausbildung – und der Unterrichtszeiten in Semesterwochen. Von curricularen Tendenzen und institutioneller Kooperation, vor allem im Hinblick auf die musikpädagogische Forschung, sowie von Selbst- und Mitverantwortung des einzelnen Studenten und der Studentenschaft ist in diesem Hamburger Modell nichts zu erkennen. – Ähnliches, nur umgekehrt (d. h. auf die Ausbildung von Musiklehrern an Grund- und Hauptschulen bezogen), läßt sich von dem Entwurf sagen, den H. Kopf für die Abt. Münster der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe vorgelegt hat; siehe Arbeitspapier Bundestagung des AfJ Bayreuth 1970.