

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]

Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien

Essen : Die Blaue Eule 2004, 367 S. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen : Die Blaue Eule 2004, 367 S. - (Musikpädagogische Forschung; 24) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95805 - DOI: 10.25656/01:9580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95805>

<https://doi.org/10.25656/01:9580>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung
in Deutschland**

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
---	----

<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
---	----

<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37
---	----

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
----------------------------------	----

<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
--	----

<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
--	----

<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105
--	-----

Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen
Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis
als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik 131

Position und Diskussion

Matthias Flämig
Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik
als Wissenschaft möglich? 163

Jürgen Vogt
Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik
Eine kleine Replik auf Matthias Flämig 177

Norbert Schläbitz
Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!? 183

Christian Rolle
Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft? 213

Historische Musikpädagogik

Bernhard Hofmann
Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht 221

Andreas Lehman-Wermser
Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung?
Zur empirischen Gründung eines Begriffs 231

Eva Meidel
Einflussfaktoren
bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik 245

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

Birgit Jank
Zeitgeschichtliche Entwicklungen
als Gegenstände musikpädagogischer Forschung 261

Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia
Aktuelle Schulprogramme in Spanien
für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher
Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile 271

Günter Olias
Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten
zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik 301

Holger Gringmuth-Dallmer
Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht
an Sonderschulen in der DDR 311

Freie Forschungsberichte

Erich Beckers
Musikalisches Lernen Erwachsener
aus der Sicht der Lernenden 329

Lars Oberhaus
Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis –
Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs 351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

ANDREAS C. LEHMANN

Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik

Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises

Die wissenschaftliche Qualifikation von Musikpädagogen ist kein einfach zu bewerkstellendes Ziel (s. Rolle & Vogt, 2002; H. J. Kaiser, persönliche Mitteilung, 12.2.2002), denn die Ausbildung zum Musikpädagogen ist vielfältig und häufig entweder stark künstlerisch orientiert oder stark praxisbezogen, sodass in jedem Fall das Interesse der Studenten oder Absolventen nur mit Mühe auf die wissenschaftliche Beschäftigung zu lenken ist. Aus diesem Grund wurden im Vorfeld der AMPF-Tagung in Peseckendorf (2002) verschiedene Arbeitskreise eingerichtet, unter ihnen auch eine Arbeitsgruppe „Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik“ (kurz „Empirische Musikpädagogik“). In diesem kurzen Bericht sollen die Voraussetzungen für den Arbeitskreis „Empirische Musikpädagogik“ beschrieben, der Verlauf der Arbeitsphasen protokolliert sowie ein Ausblick auf die mögliche weitere Arbeit der Arbeitsgruppe gegeben werden.

Voraussetzungen

Das vorrangige Anliegen dieser Arbeitsgruppe war es, verschiedene Themen behandeln, die mit empirischer Arbeit im Bereich der Musikpädagogik zu tun haben. Dabei wurde der Begriff von „empirisch“ und „Empirie“ bewusst weit gefasst. Obgleich vor Beginn der Tagung keine Definition oder nähere Umschreibung der möglichen Themengebiete vorgegeben worden war, fand sich eine erstaunlich homogene Gruppe aus etwa 14 Personen zusammen, die, wie sich zeigen sollte, auch sehr produktiv zusammen gearbeitet hat. Aufgrund der gemeinsamen Forschungsinteressen sollte gewährleistet werden, dass man sich gegenseitig durch fachlich kompetente und konstruktive Kritik bei Forschungsvorhaben helfen kann. Weiteres dazu auch im Bericht über den Verlauf.

Um die Situation der musikpädagogischen Forschung im Bundesgebiet, zumindest ausschnitthaft, zu erfassen, war von mir vor der Tagung ein kurzer informeller Fragebogen an einige Kollegen geschickt worden, mit der Bitte, sich zum Thema der „Empirischen Musikpädagogik“ Gedanken zu machen. Entsprechende Statements sind dann auch von einigen Kollegen (z. B. F. Grimmer, W. Gruhn, H. Bruhn) zurückgekommen. Der Fragebogen enthielt drei Fragenkomplexe zur Situation der empirischen Forschung, zu ihren Inhalten und zu infrastrukturellen Aspekten der Forschung. Die Antworten will ich kurz darstellen, um den Tenor der Äußerungen zu verdeutlichen.

Grimmer (persönliche Mitteilung vom 10.7.2002) stellt fest, dass es um die „gewachsene Identität“ der forschenden Musikpädagogik eher schlecht bestellt ist, da die Disziplin noch sehr jung und im Zwischenfeld verschiedener Wissenschaftsbereiche wie Sozialwissenschaften, Psychologie und Musikwissenschaften angesiedelt ist. Außerdem sei die Komplexität musikpädagogischer Wirklichkeiten und Handlungsfelder hoch und erfordere „ein in sich abgestimmtes Ensemble von Methoden“ und Sachkenntnis. Sie stellt eine stärkere Betonung quantitativer Forschungsmethoden fest und plädiert für qualitative Methoden, die andernorts bereits längst etabliert seien (z. B. In der Mikrosoziologie). Die zeitaufwändige Forschung könne der Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin nicht allein leisten und sei deshalb auf die Hilfe studentischer Kräfte angewiesen. Allerdings können Lehre und Forschung ineinander greifen, sodass auf Studenten einbezogen werden können. Leider sind Projekte unter studentischer Beteiligung aber immer etwas langwieriger, was meines Erachtens darauf zurückzuführen ist, dass hier Forschung im hochschuldidaktischen Sinne vermittelt und gelernt werden muss.

Gruhn (persönliche Mitteilung vom 8.7.2002) vergleicht die deutsche Situation mit der internationalen und kommt zu dem Schluss, dass ein großes Defizit an musikpädagogischer Forschung existiert, was unter anderem daran abzulesen ist, wie niedrig der Anteil deutscher Forschung in den einschlägigen Journals ist. Besonders im Bereich der empirischen Forschung sieht der Autor Defizite. Dabei wäre diese Forschung für die Weiterentwicklung des Faches unbedingt erforderlich, damit Musikpädagogik nicht lediglich „Unterrichtslehre“ bzw. Musikdidaktik sei. Musikpädagogische Forschung sei, unabhängig von der eingesetzten Methode, interdisziplinär. Zentrale Themenbereiche der Forschung seien die Lernforschung, Wirkungsforschung, Rezeptionsforschung, Kognitionsforschung, Performance Forschung, Expertise Forschung, interkulturelle Fragen und Unterrichtsforschung. Gruhn plädiert dafür, die Methodenfrage von der Forderung nach musikpädagogischer Forschung abzukoppeln. Obgleich sich Kollegen ähnlicher Arbeitsgebiete und Methoden in der Regel kennen, wäre zwecks Einbeziehung von Studenten die Einrichtung von Sommerkursen zu speziellen Forschungsbereichen wünschenswert. Abschließend weist Gruhn darauf hin, dass gerade auch an Musikhochschulen, durch ihre Verbindung von musikalischer

Praxis und Lehre, interessante Forschungsmöglichkeiten bestehen.

Bruhn (persönliche Mitteilung vom 23.8.2002) äußerte sein Bedauern, dass so wenig empirische Forschung durchgeführt wird. Er sieht dies darin begründet, dass die meisten Kollegen und Kolleginnen in der Lehrerbildung oft unsicher in Methodenfragen sind. Selbst diejenigen, die für die Promotion ein empirisches Thema bearbeitet hätten, haben meist später nicht weiter empirisch gearbeitet. Oft hat sich unter den Kollegen und Kolleginnen eine gewisse Skepsis breit gemacht, die in überhöhte Vorsicht und sogar Kritik empirischer Forschung mündete. Äußerst bedauerlich findet Bruhn, dass sich die wenigen unter den älteren Kollegen, die in der Vergangenheit regelmäßig empirisch geforscht haben, in den letzten Jahren nach und nach aus dem Diskurs zurückgezogen haben. Dazu zählt er neben G. Kleinen, E. Kötter, H. de la Motte-Haber oder W. Pape auch H.-G. Bastian, mit dem er gerne einen regen Informationsaustausch über methodische Fragen hätte. Ein Ausweg aus der Lage sähe er in gemeinsamen Projekten, die zu weiteren Treffen zwischen den AMPF-Tagungen führen.

Wie aus den hier zusammengefassten Äußerungen deutlich wird, sind die Probleme vielfältig und oft von der spezifischen Biographie der Kollegen bestimmt, die bestimmte Desiderate aus ihrer anführen. Sicherlich kann man sagen, dass einerseits einfach mehr Aktivität entwickelt werden muss und andererseits diese neue Aktivität aktuellen institutionellen und fachlichen Rahmenbedingungen angepasst werden muss.

Aufgrund der hier aufgezeigten Probleme galt es in der Arbeitsgruppe sowohl inhaltliche als auch soziale Voraussetzungen für gute wissenschaftliche Arbeit und Austausch zu schaffen. Empirische Forschung sollte von allen Anwesenden als gemeinsames Anliegen erfahren, und vor allem sollten die jüngeren Teilnehmer in ihren Bemühungen bestärkt werden, sich der empirischen Forschung zu widmen.

Verlauf der Arbeitsphase

Da sich im Voraus nicht genau feststellen ließ, wie sich die Gruppendynamik und thematische Vielfalt entwickeln würde, war für diese Gruppe eine größere Einheit vorgesehen, für die Dr. Stefanie Stadler gewonnen werden konnte. Diese thematische Einheit war als Workshop gedacht. Zusätzlich gab es Kurzberichte aller Teilnehmer über ihre gegenwärtigen Aktivitäten und Interessen sowie einige ausführlichere Forschungsberichte aus laufenden Arbeiten (B. Strunz, C. Rora, H. Bruhn, G. Schellberg; s. Beiträge in diesem Band).

Die Arbeiten von Stadler (2000a; 2002) zu kindlichen Singen und der vokalen Improvisation enthalten sowohl in theoretischer als auch in forschungsmethodischer Hinsicht viele interessante Anknüpfungspunkte für Musikpädagogen. Für

unseren Arbeitskreis gab S. Stadler eine inhaltliche Einführung in ihre Arbeit und demonstrierte dann die Methode der Datenerhebung und Aufbereitung mittels eines Computerprogramms. Die Teilnehmer hatten anschließend Gelegenheit, die Software selber auszuprobieren und in einer kurzen Arbeitsphase fiktive Fragestellungen zu entwerfen, für deren Bearbeitung sich das vorgestellte Programm ebenfalls eignen würde. Ein längerer Bericht dieses Workshops erübrigt sich, da die Arbeit von S. Stadler bereits in einem früheren AMPF-Band berichtet wurde (Stadler, 2000b).

Es wurden auch einige Einzelreferate gehalten. B. Strunz referierte zur Erforschung von Unterrichtsmethoden. Dabei ging es dem Autor primär darum, Schüler über geschicktes methodisches Vorgehen im Unterricht zu motivieren. G. Schellberg berichtete von einer gemeinsamen Untersuchung mit H. Gembris über die so genannte Offenohrigkeit von Grundschulkindern. In der Untersuchung ging es darum, zu überprüfen, in wie weit Grundschulkindern gegenüber ihnen weitgehend unbekannter Musik noch tolerant sind (s. Bericht in diesem Band). C. Rora berichtete aus ihrer Arbeit zur ästhetischen Erfahrung des Raums in der Musik. Die Autorin studiert derzeit die aktiv konstruierende Leistung des Hörers in Bezug auf den musikalischen Raum, wie er vom Rezipienten in einer mehrdimensionalen Figur beschrieben werden kann (s. Beitrag in diesem Band). H. Bruhn trug erste Ergebnisse aus einem Versuch zur kognitiven Verarbeitung von Dur-Moll Unterscheidungen vor, wobei besonders die Reaktionszeiten beim Unterscheidungsvorgang interessierten.

Ein letzter Programmpunkt der Arbeitsphase war der Vorschlag von H. Bruhn, gemeinsam über die Möglichkeit nachzudenken, eine psychometrische Skala zur Erhebung der Funktion von Musik im Leben von Jugendlichen zu entwickeln. Besonders der Umgang Jugendlicher mit Musik ist für Musikpädagogen ein wichtiger Faktor, den es für die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen gilt. Es gibt zum Bereich der musikalischen Funktion bereits eine Reihe von Vorarbeiten, weil Musikanthropologen, -pädagogen, -psychologen und -ästhetiker sich häufiger mit dem Gebrauch von Musik beschäftigen. Daher wäre es interessant, eine Skala zu entwickeln, mit der Lehrer oder Forscher den Umgang von Jugendlichen mit Musik erfassen könnten. Als Fernziel wurde ins Auge gefasst, ein solches Instrumentarium, wenn erst einmal entwickelt, eventuell den Machern von Repräsentativbefragungen wie der Shell-Jugendstudie anzubieten. Zunächst einmal wurde verabredet, unter Beteiligung einiger Mitglieder der Arbeitsgruppe einen Itempool zu generieren, den man dann in Schulen ausprobieren und verfeinern könnte. Ein Arbeitstreffen zu diesem Projekt unter Leitung von H. Bruhn hat im März 2003 in Hamburg stattgefunden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Arbeitsgruppe sich als Forum des ge-

meinsamen Lernens, als kollegiale Gesprächsrunde und als Brutstätte zumindest eines gemeinsamen Projekts bewährt hat. Die Möglichkeit, gemeinsam und „handgreiflich“ die Forschungsmethode von Stadler kennen zu lernen und selbst zu erkunden, hat allen Beteiligten einen exemplarischen Einblick in eine komplexe und pädagogisch relevante Thematik gegeben. Bei den anderen Vorträgen und sich anschließenden Diskussionen herrschte eine überaus freundliche Atmosphäre, in der auch kritische Bemerkungen produktiv aufgenommen werden konnten. Die erste Sondierung eines gemeinsamen, geradezu prototypischen empirischen Projekts, nämlich der Entwicklung eines Befragungsinstruments, hat das Gefühl der Gemeinschaft gestärkt.

Ausblick

Aus meiner Sicht ist die Situation der empirischen Forschung in der Musikpädagogik nicht so desolat, wie von manchen Autoren geunkt wird, vor allem nicht, wenn man sieht, wie viele jüngere Forscher sich auf dem Weg in die Manege befinden. Dies ist erfreulich, da offensichtlich, wie auch Bruhn (s. o.) andeutet, ein Generationenwechsel stattfindet. Natürlich gibt es einige Dinge, an denen man arbeiten könnte, um die musikpädagogische Forschung im empirischen Bereich zu stärken. Diese Vorschläge zielen vor allem auf eine stärkere Professionalisierung dieser (Teil)Disziplin sowie auf die stärkere Vernetzung der Forschenden.

Die vom AMPF erkannte Problematik des Wissenschaftsnachwuchses wurde von uns nicht ausführlich behandelt. Es hatte unseres Erachtens wenig Zweck, im Kreise motivierter Kollegen eine Situation zu beklagen, die wir nicht selbst zu verantworten haben. Vielmehr haben wir versucht, durch die Schaffung einer Gruppe von Interessierten ein Forum zu schaffen, in dem sich wissenschaftlich Tätige im Bereich der Empirischen Musikpädagogik austauschen können. Es schien ein Konsens darüber zu bestehen, dass man weiterhin in Kontakt bleiben möchte und dass aufgrund dieses Gefühls der Zugehörigkeit ein wenig von der Vereinzelung verloren gehen möge, die Kaiser (2002) für musikpädagogisch Forschende beklagt. Langfristig gilt es auch, Personen, die einmal empirisch gearbeitet haben, weiterhin in diesem Arbeitsbereich zu halten.

Das Handwerkszeug der empirischen Forschung ist vielfältig und reicht vom „hardcore“ quantitativ/experimentellen Repertoire über weichere Methoden wie Fragebögen, die auch noch quantitativ sein können, bis hin zu ausgesprochen qualitativen Verfahren. Diese Bandbreite kann kein Kollege allein abdecken und selbst in einem Bereich, wo man sich zu Hause fühlt, gibt es Dinge, die man nicht weiß. Daher ist es unbedingt notwendig, sich im Kreise von Gleichgesinnten Rat zu holen. Oftmals gibt es in der empirischen Forschung methodische Probleme, für die innovative oder standardisierte Lösungen gefunden werden

müssen. Im Kreis von Kollegen kann sich er Einzelne weiter bilden und Rat suchen und gewinnt auch die Sicherheit, nicht auf einer Forschungsinsel zu leben. Der „einsame Denker“, der typisch für den hermeneutischen Ansatz in den Geisteswissenschaften ist, ist für die empirische Arbeit kein sinnvolles Vorbild. Vielleicht gilt es hier auch, eine alternative Arbeitsform zu dem traditionell eher geisteswissenschaftlichen Ansatz der deutschen Musikpädagogen zu etablieren.

Was der deutschen musikpädagogischen Forschung zum Teil auch fehlt ist die Anbindung an die internationale Szene (z. B. ISME). Forschungsergebnisse, wie sie übersichtlich in bedeutenden Sammelpublikationen wie dem jüngst erschienenen „New Handbook of Research on Music Teaching and Learning“ von Colwell und Richardson (2002) zusammengefasst sind, werden hierzulande kaum rezipiert. Überhaupt scheint die englischsprachige Literatur eher als lästig empfunden zu werden. Längerfristig wäre es wünschenswert, wenn zumindest ein Teil der Aktivitäten, die wir in unserem Land entfalten, auch den Weg in eine breitere Öffentlichkeit fänden.

Zu einer verstärkten Professionalisierung gehört auch ein bestimmtes Maß an gemeinsamen Vorstellungen über die Qualitätsstandards, die die Durchführung und Verbreitung von empirischer Forschung betreffen. Dazu müssen empirisch arbeitende Forscher (und solche, die es werden wollen) gemeinsam an einem Tisch sitzen und miteinander ins Gespräch kommen. Außerdem sollten Ergebnisse der Forschung verstärkt auf englisch zugänglich gemacht werden. Diese Forderung ist für den Bereich der geisteswissenschaftlich arbeitenden Musikpädagogen vielleicht nicht so wichtig, im empirischen Bereich ist sie jedoch unabdingbar und die Einlösung dieser Forderung ist möglich. Ich würde mir davon einen interessanten Austausch und neue Impulse versprechen.

Insgesamt kann das Treffen als AG „Empirische Musikpädagogik“ mit all seinen Programmpunkten und Auswirkungen als Erfolg gewertet werden. Daher werden wir versuchen, dieses Jahr an die Arbeit vom Vorjahr anzuknüpfen und den Prozess des gemeinsamen Austauschs und Lernens weiter zu betreiben. Meine Prognose wäre, dass nach mehreren derartigen Treffen im Rahmen der AMPF-Jahrestagung eine erstarkte, international konkurrenzfähige und an aktuellen Problemen des Fachs orientierte „Empirische Musikpädagogik“ entstehen würde.

Literatur

- Bruhn, H. (2003): [Antwort auf Fragebogen v. Lehmann vom 23.8.2002]
Colwell, R. & Richardson, C. (Hg.). (2002): The new handbook of research on music teaching and learning. New York: Oxford University Press

- Grimmer, F. (2002): [Antwort auf Fragebogen v. Lehmann vom 10.7.2002]
- Gruhn, W. (2002): [Antwort auf Fragebogen v. Lehmann vom 8.7.2002]
- Kaiser, H. J. (2002): [Brief an die AMPF Mitglieder vom 12.2.2002]
- Rolle, C. & Vogt, J. (2002): Von Wollmilchsäuen in Käfighaltung: Zum Problem des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Musikpädagogik. *Neue Musikzeitung*, 6, 55.
- Stadler, S. (2000a): *Spiel und Nachahmung*. Aarau, Schweiz: Nepomuk
- Stadler, S. (2000b): Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens. In N. Knolle (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 152-182). Essen: Blaue Eule
- Stadler, S. (2002): *Kinder singen Lieder*. Münster: Waxmann

Prof. Dr. Andreas C. Lehmann
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstraße 6-8
97070 Würzburg
Email: ac.Lehmann@hfm-wuerzburg.de

CONSTANZE RORA

Albert Welleks 'musikalischer Raum' und ein Unterrichtsexperiment

Der folgende Text steht im Kontext eines Forschungsprojekts, das sich mit dem Musikhören von Jugendlichen beschäftigt. Ausgehend von einer historisch-systematischen Aufarbeitung musikalischer Raumbegriffe wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, in der Jugendliche zu einem Musikstück Raumobjekte bauen und anschließend den Zusammenhang ihres Objekts mit der gehörten Musik erklären. Die Untersuchung befindet sich in den Anfängen und die folgende Darstellung bezieht sich auf die erste Durchführung des Experiments. Demzufolge geht es hier nicht um die Vorstellung von Ergebnissen, sondern um eine erste Annäherung an das Material mit dem Ziel, Verbindungen zwischen den Schülertexten und dem der Untersuchung zugrunde liegenden Raumbegriff herzustellen.

Musik und Raum

Dass Musik etwas mit Zeit zu tun hat, erscheint unmittelbar einleuchtend. Dass sie auch etwas mit der Erfahrungskategorie des Raums zu tun haben soll, scheint auf den ersten Blick abwegiger, doch wird auch hier gelegentlich von musikwissenschaftlicher Seite eine Beziehung hergestellt. Unter anderem gerät dort der Raum in den Blick, wo Bezüge zwischen Musik, Architektur und Bildender Kunst thematisiert werden. Auch im Zusammenhang mit den Impulsen der seriellen Musik wird von musikalischem Raum gesprochen, im Sinne einer Verräumlichungstendenz, die der hier gegebene neue Umgang mit der musikalischen Zeit mit sich bringt: „Die Musik entläßt die Zeit, um räumlich, gegenständlich und schließlich farbig zu werden.“¹ Einen weiteren Bereich, der die Reflexion des Raums bezogen auf Musik nahelegt, bilden Klanginstallationen.

Albert Welleks Beschäftigung mit dem musikalischen Raum ist demgegenüber anderer Art. Sein Blick ist nicht auf musikalische Konstruktionsprinzipien gerichtet, sondern darauf, wie Musik dem Hörer begegnet. Der musikalische Raum ist aus seiner Perspektive ein psychologischer Raum, ein Raum, an dessen Zustandekommen der Hörer mit seinen wahrnehmungspsychologischen Voraussetzungen maßgeblichen Anteil hat. Welleks musikpsychologische Forschungen

¹ Budde 29

stehen in der Tradition der Ganzheitspsychologie, die wegen ihrer problematischen Nähe zu den Rassentheorien des Nationalsozialismus nach dem zweiten Weltkrieg an Einfluss verloren hat. Jedoch lässt sich seine Theorie des musikalischen Raums in Bezug zu neueren Ansätzen phänomenologischer Ästhetik setzen, da er hier einen Raumbegriff auf die Musik anwendet, der gegenwärtig im Zusammenhang mit einer Ästhetik der Atmosphäre diskutiert wird.²

Gerade für die Musikpädagogik lassen sich, wie ich meine, aus einer die Leiblichkeit des Hörers thematisierenden Theorie des musikalischen Raums fruchtbare Anregungen gewinnen. Denn nach wie vor geht es beim Musikhören mit Kindern und Jugendlichen darum, von Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühlen und Assoziationen eher als von der Partitur ausgehend Zugänge zur Musik zu finden. Im Folgenden soll die Theorie Welleks dargestellt werden, indem zunächst der phänomenologische Raumbegriff, auf den er sich bezieht, thematisiert wird. An die theoretische Darstellung schließt sich ein Bericht über ein Unterrichtsexperiment an, das den Kern einer weitergehenden qualitativen Studie bildet, aber auch als pädagogische Anwendung der Theorie verstanden werden kann.

Zum phänomenologischen Raumbegriff

Der wirkliche Raum

Dem amerikanischen Wahrnehmungstheoretiker James Jerome Gibson zufolge konstruieren wir aus dem Nebeneinander der Dinge einen visuellen Raum: Die Dinge sind objektiv vorhanden, der Raum ist ein Konstrukt. In ihrem objektiven Dasein sind die Dinge bei Gibson aller Sinnbezüge entkleidet, die sie im täglichen Umgang für uns haben. Für den „nackten“ visuellen Wahrnehmungsvorgang haben sie lediglich als *Substanzen* und *Oberflächen* Relevanz: „Wir leben in einer Umwelt, die aus Substanzen, einem Medium und Oberflächen besteht: aus Substanzen, die mehr oder weniger stofflich sind, aus der gasförmigen Atmosphäre als Medium und aus Oberflächen, die die Substanzen vom Medium trennen. Wir leben nicht im Raum“³

Der geometrische Raum wird von Gibson als Vorstellungsphänomen gewertet, der von dem realen Vorhandensein der Dinge zu unterscheiden ist. Seine Sicht auf den Raum wird durch den folgenden Satz wiedergegeben: „Raum als solcher ist ein Mythos, ein Gespenst, eine Fiktion, gut für Geometer.“⁴

² Böhme, Gernot: *Atmosphäre* (1995): Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a. M.

³ Gibson 33

⁴ Gibson 4

Während es das Interesse Gibsons ist, visuelle Eindrücke von Raumtiefe und ihre zeichnerische Darstellung als Konstruktion zu entlarven, durch die der eigentliche Wahrnehmungsvorgang bzw. die tatsächliche Wirklichkeit - die eine nicht-räumliche von Substanzen, Medien und Oberflächen ist - verdeckt wird, wendet sich Karlfried von Dürckheim, auf dessen Raumbegriff Wellek sich beruft, der konstruierten Wirklichkeit des Raums zu, als der Erlebniswirklichkeit, in der wir leben. Dürckheim nimmt den Raum nicht als sekundäres Vorstellungsphänomen in den Blick, sondern als „gelebten Raum“, als subjektiv geschaffene Wirklichkeit. Insofern ist auch Dürckheims Raum nicht der (abstrakte) Raum der Geometrie, sondern immer konkreter Raum:

„Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium seiner leibhaftigen Verwirklichung [...] Durchgang oder Bleibe, Fremde oder Heimat, Material, Erfüllungsort und Entfaltungsmöglichkeit, Widerstand und Grenze, Organ und Gegenspieler dieses Selbstes in seiner überdauernden und seiner augenblicklichen Seins- und Lebenswirklichkeit.“⁵

Für diese Sicht auf den Raum ist der Aspekt der Leiblichkeit räumlicher Erfahrung von zentraler Bedeutung. Thomas Fuchs, der sich in neuerer Zeit um die Aufarbeitung des phänomenologischen Raumbegriffs für die Psychologie bemüht, rückt bezugnehmend auf Merleau-Ponty den Leibbegriff in den Mittelpunkt seiner Argumentation. Der uns umgebende Raum endet Fuchs zufolge nicht an den Grenzen des Körpers, sondern ist umgekehrt eine Erweiterung des Leibes, der selbst räumliche Ausdehnung besitzt und der in seiner Gesamtheit der Ort unseres Fühlens und Denkens ist. Deutlich grenzt sich diese Auffassung von dem cartesianischen Denken einer Trennung von räumlichem Körper und nicht-räumlicher Seele ab. Diese Zweiteilung der psychologischen Wirklichkeit in einen objektiven Außenraum und eine subjektive Innenwelt wird als irrelevant erklärt. Die Räumlichkeit des Leibes setzt sich als Intention über die Körpergrenzen weiter fort. Der Leib ist nicht im Raum, „sondern 'verräumlicht' sich fortwährend und erzeugt selbst seinen Raum.“⁶

„Sehen, Hören, Riechen, Schmecken oder Tasten sind immer auf die Grenzen und Richtungen des Leibes bezogen. [...] Wenn wir z. B. einen Blick auf etwas werfen, spannt sich spürbar eine verbindende Richtung von unserem Leib zum Gegenstand auf, der 'Sehstrahl'. Auch unsere Bewegung ist keine bloße Ortsveränderung sondern eine spürbare leibliche Gebärde, ein Ausgreifen oder Ausschreiten in bereitliegende Bewegungsgestalten. In der Handlung greift der Leib auf die Dinge über: Wenn ich mit einem Bleistift schreibe, empfinde ich unmittelbar, ob er kratzt oder weich über das Papier gleitet, als ob er mein Finger selbst wäre. - Der Leib ist somit das Zentrum eines Netzes von Richtungen oder

⁵ Dürckheim 389

⁶ Fuchs 91

wäre. - Der Leib ist somit das Zentrum eines Netzes von Richtungen oder Vektoren, die von ihm ausgehen oder zu ihm hinführen. In Wahrnehmung und Bewegung wird der leibliche Raum zum gerichteten oder zum Bewegungsraum.“⁷

Aus dieser Sicht stellt die geometrische Messbarkeit des Raums und die damit verbundene Feststellung seiner Unabhängigkeit von dem eigenen subjektiven Erleben zwar eine der Möglichkeiten dar, sich dem Raum zuzuwenden - jedoch eine, „die in ihrer Ausschließlichkeit vom gelebten Raum wegführt“⁸ und die einen Gegenpol zu dem Raumverständnis markiert, das sich in dem Zitat von Fuchs äußert.

Tatsächlicher und physiognomischer Raum

Dürckheim unterscheidet zwei gegensätzliche Formen der Vergegenwärtigung des Raums: Gegenständlichkeit und Innesein. Vergegenwärtigt sich der Betrachter den Raum als ein von ihm unterschiedenes Ganzes, vergegenständlicht er ihn.

„Ich kann mich eigens darauf besinnen und kann dieses Zimmer als dies bestimmte Raumganze ausdrücklich gegenständlich haben. Dann liegt eine eigentümliche vergegenständlichte Weise vor, in der ich dieses Zimmer und mich in diesem Zimmer gegenwärtig habe.“⁹

In der extremsten Form der Vergegenständlichung wendet sich das betrachtende Subjekt dem tatsächlichen Raum zu. Dies gelingt ihm, indem es alle räumliche Konkretheit, die aus dem augenblicklichen Erleben, aus seiner persönlichen Verbundenheit mit dem Raum erwachsen, übergeht, zugunsten einer Vergegenwärtigung, die auf eine Fixierung der Beobachtungen anhand abstrakter Begriffe aus ist. Der tatsächliche Raum ist durch messbare Größen, Formen und Verhältnisse gekennzeichnet.¹⁰

Mit *Innesein* ist der andere Pol der Verhaltensmöglichkeit zum Raum benannt: Wenn ich den Raum im *Innesein* habe, reflektiere ich ihn nicht, stelle ich nicht seine Abgesetztheit von mir fest, sondern der Raum ist dann „lediglich eine komplexe Bestimmtheit des augenblicklichen Erlebnisganzen und in diesem vor allem 'ungegenständlich' gegenwärtig.“¹¹ Im Innesein hat der Raum ein Gesicht, eine Physiognomie, einen Charakter, eigene Gebärden.

⁷ Fuchs 89

⁸ Dürckheim 388

⁹ Dürckheim 397

¹⁰ Dürckheim 434

¹¹ Dürckheim 397

„Der physiognomisch erlebte Raum spricht den Erlebenden an, berührt ihn.“¹² Dürckheim fasst diese Gefühlsqualitäten, die der physiognomisch erlebte Raum für das Subjekt hat mit dem Begriff der Anmutungsqualitäten zusammen. Die Anmutungsqualitäten gliedern sich in drei Ebenen, die der Artung, der Stimmung und der Stellung. Mit Artungsqualität ist die Beschaffenheit¹³ gemeint, die der Raum für das Subjekt hat, d. h. seine sinnlichen Eigenschaften (weich, hart, leicht) aber auch sein Charakter (heroisch, streng), seine Dynamik (bewegt, ruhig) und seine Struktur. Die Ebene der Stimmung ist die der Gefühle (heiter, düster, nüchtern, kalt), die dem Raum durch das Subjekt zugesprochen werden. Sie lässt sich nicht immer deutlich von der Beschaffenheit unterscheiden, manche Begriffe haben für beide Ebenen Bedeutung. Mit Stellungsqualität ist gemeint, dass der Raum sich zu uns stellt, sich uns gegenüber auf eine bestimmte Weise verhält. Er kann auf dieser Ebene einladend, abweisend, bedrückend, drohend, beengend etc. wirken. Abgesehen davon, dass der Raum nach Dürckheim auf dieser Ebene eine Art Personifizierung erfährt - er wird zu einem „Wesen“¹⁴ - scheint mir diese Ebene am besten mit dem Begriff des Appells¹⁵ bezeichnet zu sein. Der Raum appelliert an den Betrachter, fordert ihn auf zum Beispiel zu verweilen, sich wohlzufühlen, sich zurückzuziehen, sich vorzusehen etc.

Die Anmutungsqualitäten Beschaffenheit, Stimmung und Appell sind für den musikalischen Raum von besonderer Bedeutung.

Der musikalische Raum

Zur Wirklichkeit des musikalischen Raums

In seiner "Musikpsychologie und Musikästhetik" aus dem Jahr 1963, die eine Zusammenfassung langjähriger musikpsychologischer Forschung darstellt, widmet Albert Wellek dem Raum in der Musik ein eigenes Kapitel. Diese Untersuchung grenzt sich deutlich ab von den tonpsychologischen Fragestellungen, denen Wellek zuvor nachgeht. Während diese sich der räumlichen Wahrnehmung einzelner musikalischer Parameter wie z. B. der Tonhöhe oder der Dynamik zuwenden und versuchen, Analogien zum geometrisch dimensionierten objektiven Raum aufzuspüren, thematisiert Wellek anhand der Frage nach dem musikalischen Raum die gefühlshafte, räumliche Wirkung von Musik als „Erlebniss Ganzes“. Offensichtlich lässt sich aus der räumlichen Wirkung einzelner musikali-

¹² Dürckheim 441. Dürckheim bezieht sich hier auf Ernst Cassierer.

¹³ Den Begriff *Beschaffenheit* werde ich im Folgenden anstelle des heute unverständlich klingenden Begriffs „Artung“ verwenden.

¹⁴ Dürckheim 441

¹⁵ Den Begriff *Appell* verwende ich im Folgenden anstelle des Dürckheimschen Begriffs „Stellung“

scher Elemente die räumliche Wirklichkeit eines Musikstückes - die Wellek als eine Erfahrungstatsache voraussetzt¹⁶ - nicht befriedigend erklären oder beschreiben. Die Tonpsychologie bleibt zu sehr einem Raumbegriff verhaftet, der die subjektive Bestimmtheit des Raums übergeht. In seiner Darstellung des musikalischen Raums stützt sich Wellek einerseits auf Ernst Kurth, von dem er den Begriff übernimmt und andererseits auf Dürckheim, dessen Raumtheorie er auf die Musik zu übertragen versucht. Aus dieser Sicht kommt dem musikalischen Raum eines Werkes eine Erlebniswirklichkeit zu, die den Erfahrungen mit dem alltäglichen Um-Raum analog sind.

Räumliche Qualitäten von Musik

Der musikalische Raum lässt sich, um es bildhaft auszudrücken, von vier unterschiedlichen Seiten betreten. Ein Weg führt über die *Vergegenwärtigung der musikalischen Gefühle (1)*, die immer auch räumlichen Charakter haben. Ein anderer Zugang liegt in der *Vergegenwärtigung der musikalischen Form (2)*, die Wellek auch als musikalische Architektur bezeichnet. Eine dritte Zugangsweise liegt in der *Vergegenwärtigung der räumlichen Qualitäten des musikalischen Gesamteindrucks (3)*. Und ein letzter Zugang ist den Synästhetikern vorbehalten, die den musikalischen Raum visuell vergegenwärtigen können. (*Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand von Synästhesien (4)*) Dieser Weg darf aber, wie Wellek betont, nicht verwechselt werden mit den verbreiteten assoziativen Beileitvorstellungen des Nicht-Synästhetikers.

Zu 1: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand musikalischer Gefühle

Der physiognomische Raum ist ein Raum des Fühlens, nicht des Erkennens. Wellek arbeitet heraus, dass nicht nur Räume uns „gefühlgeladen gegenüberreten“¹⁷, sondern dass Gefühle ihrerseits räumlich erlebt werden.¹⁸

Die Räumlichkeit der Gefühle korrespondiert der Räumlichkeit von Musik. Dabei ist nicht das eine als Ursache für das andere zusehen. Es steht nicht fest, ob die raumhaften Qualitäten der Musik aus der Gefühlswirkung der Töne entstehen oder ob es die Raumqualitäten der Töne sind, die ihre Gefühlswirkung bedingen.¹⁹ Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich beides in einem Wechselverhältnis befindet, denn sowohl Töne als auch Gefühle sind Träger „räumlicher,

¹⁶ Die Erfahrungstatsache räumlicher Empfindungen beim Hören von Musik ist ja auch Anstoß der Tonpsychologie, die Raumwirkung der einzelnen Elemente zu untersuchen.

¹⁷ Wellek 21

¹⁸ Über die Räumlichkeit von Gefühlen hat der Phänomenologe Hermann Schmitz gearbeitet: Schmitz, Hermann: *Der Leib, der Raum, die Gefühle*. Ostfildern 1998

¹⁹ Wellek 323

sekundär haptischer, sekundär optischer Eigenschaften“.²⁰ Dabei gibt es Worte wie das Wort dumpf zum Beispiel, die sowohl ein Gefühl wie auch einen Klangeindruck bezeichnen können. D.h. ein Gefühl kann Klangeigenschaften haben ebenso wie ein Klang Gefühlseigenschaften haben kann.

Zu 2: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand der musikalischen Form

Doch entfaltet sich die Musik nicht nur im Klang, sondern auch in der Form. Je mehr die Musik Musik ist, d. h. „je mehr sie über einzelne Töne und Tongruppen hinausgreift [...] zu hohen, reichgegliederten Gestalten architektonischer Art“²¹ sich entwickelt, desto mehr wächst mit ihrer Raumwirkung auch ihre Gefühlswirkung.

Das kleine Motiv im tonpsychologischen Experiment kann über die gefühlshafte Wirkung einzelner musikalischer Elemente Aufschluss geben, aber beim Anhören eines Musikstückes als Ganzes sind diese Gefühlseigenschaften um ein Wesentliches gesteigert.

D. h. nicht nur musikalische Elemente wie der Klang sind Träger von Gefühlseigenschaften, sondern gerade der musikalische Zusammenhang, die Form, das architektonische Gerüst, wird gefühlshafte wahrgenommen. Dabei spielen die Harmonik und die zeitliche Gestaltung eine zentrale Rolle.

Zu 3: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums als Gesamteindruck

Der Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand von Gefühlen und musikalischer Form stellt Wellek den musikalischen Gesamteindruck zur Seite. Ein Musikstück hat eine Form und ist Träger von Gefühlen. Aus beidem speist sich der musikalische Raum. Das musikalische Werk ist aber darüberhinaus auch eine Ganzheit, mit einem eigenen Gesamtcharakter, und Träger eines bestimmten, physiognomischen Ausdrucks. Dieser Ausdruck wiederum kann stärker oder weniger stark räumlich geartet sein. Neben den räumlichen Anmutungsqualitäten der musikalischen Gefühls- und Formebene gibt es bei manchen Musikstücken auch einen ausgeprägten Raumcharakter als Gesamteindruck. Wellek führt hierzu nur ein Beispiel an, indem er von der Domhaftigkeit geistlicher Musik spricht und Bachs h-Moll-Messe als Beispiel anführt.

Der räumlich-physiognomische Gesamteindruck eines Stückes hat eine bestimmte Anmutungsqualität für den Hörer, deren Gliederung in Beschaffenheit ('Artung'), Stimmung und Appell ('Stellung') Wellek von Dürckheim übernimmt. Die Domhaftigkeit der H-Moll-Messe beispielsweise hat eine Beschaffenheit, die für

²⁰ Wellek 323

²¹ Wellek 324

den Hörer mit einer bestimmten Stimmungsqualität und einem bestimmten Appellcharakter einhergeht:

„Dieser musikalische Dom-Raum kann ihn sanft und kindlich in sich aufnehmen, umfassen mit der Gewissheit des Glaubens und der ewigen Seligkeit; oder aber er kann sich drohend und drückend über ihn wölben, ihn pressen und drängen, als eine Mahnung an das Jüngste Gericht. Er wird den Hörer fromm und andächtig stimmen und zu „kirchgemäßer“ Haltung rufen, wenn er gläubig - indifferent oder widerstrebend stimmen, wenn er ungläubig ist.“²²

Zu 4: Synästhetische Vergegenwärtigung des musikalischen Raums

Der musikalische Raum im eigentlichen Sinne ist eine Angelegenheit der absoluten Musik, betont Wellek. Räumlichkeit haftet der Musik nicht als etwas bildhaft Gegenständliches an, Musik weist nicht auf Bildhaftes hin, sondern die Musik selbst wird als Raum mit haptischen, visuellen, auditiven etc. Qualitäten vergegenwärtigt. Dies widerspricht sich nicht mit der „Domhaftigkeit“ von Musik als Beispiel musikalischen Raums. Denn diese wird von Wellek als Gefühl aufgefasst und ist etwas anderes als die bildhafte Vorstellung eines Kirchenraums.

Der Raum des Synästhetikers ist jedoch ein besonderer Fall. Der Synästhetiker vollzieht den musikalischen Raum aufgrund seiner Veranlagung optisch mit. Die von ihm hervorgebrachte optische Begleiterscheinung, das anschauliche Sichtgebilde steht dabei im engsten Zusammenhang zur Musik und ist deshalb nicht als „ausschweifende optische Phantasie“ zu werten.

„Der anschauliche Musikraum des Synästhetikers, sofern er sich zwangsläufig aus der Musik heraus mit ihr gestaltet, verträgt sich mit der ausschweifenden programmmusikalischen Mitvorstellung im Grunde ebensowenig wie dieser Musikraum selbst. Er wird vielmehr als Ausbau und Vergegenständlichung eben des musikpsychologischen Raums zu verstehen sein, als optischer Niederschlag musikalischer Raumgefühle[...].“²³

Zusammenfassung

Welleks Theorie des musikalischen Raums versteht Musik als ein raumhaftes Gebilde, das beim Hören entsteht und das durch den Hörer ebenso wie durch den Komponisten bestimmt wird. Der musikalische Raum ist durch eine Vielheit sinnlich-räumlicher Eindrücke definiert. Diese können auf der musikalischen Form bzw. Architektur basieren, auf musikalischen Gefühlen, auf dem physiognomischen Gesamtausdruck, den die Musik für den Hörer hat, und auf Synästhesien.

²² Wellek 328

²³ Wellek 332

Die Thematisierung des musikalischen Raums zeigt sich zugleich als eine Zuwendung zu der Frage der Leiblichkeit und Subjektivität musikalischer Erfahrung. Welleks Ansatz verzichtet auf ein mechanistisches Verhältnis zwischen der Musik und ihrer Wirkung zugunsten einer Auffassung, die dem Anteil des Hörers an dem musikalischen Eindruck wesentliche Bedeutung einräumt. Kennzeichnend für seinen Ansatz ist die Überzeugung, dass es sich beim Musikerleben - als dessen besondere Form der musikalische Raumeindruck zu verstehen ist - um einen psychologischen Vorgang handelt, der nur in Berücksichtigung seiner Komplexität adäquat erfasst werden kann. In dem Phänomen des musikalischen Raums findet die Komplexität des Musikerlebens ihren Ausdruck und ihren Zusammenhang mit den leiblichen Empfindungen des Alltags.

Ein Unterrichtsexperiment

Ausgehend von Welleks musikalischem Raum wurde gefragt, ob dieser musikalische Raum für das Musikerleben von 17/18-jährigen Schülern Relevanz besitzt und wie seine Thematisierung sich in ihrem Zugang zu einem bestimmten Musikstück bemerkbar macht. Beide Fragen hängen zusammen, da hier davon ausgegangen wird, dass ein Erlebnis immer konkret ist. Die Untersuchung richtete sich also darauf, den räumlichen Aspekten konkreter Hörerlebnisse einzelner Schüler auf die Spur zu kommen. Es ging darum einen Rahmen zu schaffen, der die Schüler anregen sollte, auf der Ebene des Handelns und der Ebene der Reflexion, Raumkategorien und -begriffe mit einem Musikstück in Zusammenhang zu bringen. Dies geschah mit einer bildnerisch-räumlichen Gestaltungsaufgabe zu einem Musikstück, deren Ergebnisse anschließend durch die Schüler erläutert wurde.

Hierzu wurden die Schüler eines Musik-Grundkurses dazu aufgefordert, zu einem Musikstück (Schostakowitsch: Klavierkonzert Nr. 1, 3. Satz) aus Papieren, Drähten, Stoffen und weiteren leicht zu verarbeitenden Materialien innerhalb einer sechsständigen Unterrichtseinheit kleine Raumobjekte zu bauen. Als Einstieg wurden isolierte Wahrnehmungsübungen zum Tast- und Hörsinn durchgeführt. Zu den Objekten verfassten die Schüler anschließend kurze Texte, mit denen sie den Bezug zwischen ihrem Objekt und der Musik erläuterten.

Die Aufgabe, bezogen auf ein Musikstück räumliche Objekte herzustellen, verlangt, dass die Musik räumlich vergegenwärtigt wird, bzw. mit einer konkreten sichtbar - räumlichen Struktur in Zusammenhang gebracht wird. Anders als in der Aufgabe, eine graphische Partitur herzustellen - die eine Fokussierung auf den zeitliche Verlauf des Stückes nahelegen würde - ist in dieser Aufgabenstellung offengelassen, welche Aspekte des Höreindrucks bei der Darstellung aufgegriffen werden. So ist anders als bei einer graphischen Partitur in der Aufgabenstellung die Möglichkeit angelegt, einen Gesamteindruck zu formulieren. Zu er-

warten ist die Herstellung von Bezügen zwischen den taktilen und farblichen Qualitäten des Materials und der Musik. Die Aufgabe, zur Darstellung des musikalischen Eindrucks konkrete Materialien zu verwenden, legt eine in Ansätzen synästhetische Vergegenwärtigung der Musik nahe.

Überraschender Weise waren ausnahmslos alle Schüler schon bei den vorausgehenden Wahrnehmungsübungen mit Eifer bei der Sache und kamen auch in der relativ kurzen Zeit beim Bau der Objekte zu Ergebnissen.²⁴ Kleine, größtenteils abstrakte Gebilde entstanden, deren Zusammenhang mit der Musik von den Schülern zunächst schriftlich und dann im Vergleich der Objekte miteinander auch im mündlichen Gespräch erläutert wurde. Direkt nach dem ersten Anhören der Musik äußerte ein Schüler, dass es ihm leichter fallen würde, eine menschliche Figur herzustellen, um auch Gefühle ausdrücken zu können. Mit einem Objekt dagegen, zumal einem abstrakten, wäre dies nicht möglich. Ihm wurde von der Gruppe widersprochen. Und tatsächlich zeigten die fertigen Ergebnisse in Kombination mit den Schüleräußerungen, dass es ihnen durchaus gelungen war, auch die Gefühlsebene der Musik bildnerisch zu thematisieren.

Eine starke Verbindung zwischen den musikbezogenen Gefühlen und den Objekten stellte die jeweilige farbliche Gestaltung her. Sie wurde ausnahmslos von allen Schülern zur Darstellung herangezogen und begründet. Weniger häufig waren Hinweise auf die Bezüge zwischen den Tasteigenschaften des Materials und dem Eindruck der Musik. Auch die räumliche Anordnung der Materialien zueinander stand nicht so sehr im Vordergrund, wie es die Aufgabenstellung hätte erwarten lassen. Bei vier der zehn Objekte überwog das Prinzip der Reihung: Dem Nacheinander der musikalischen Ereignisse wurde das Neben- oder Übereinander verschiedener Materialien gegenübergestellt.²⁵ Insofern waren diese Objekte teilweise (graphischen) Partituren gar nicht so unähnlich. Bei den anderen Objekten erfolgte die räumliche Anordnung der farbigen Materialien nach anderen Kriterien. Drei dieser Objekte stellten konkrete, benennbare Formen dar: Treppe und Welle.

Im Folgenden soll einer der Texte, mit denen die Schüler den Zusammenhang zwischen ihrem Objekt und der Musik dargestellt haben, mithilfe der Dürckheim-Wellekschen Begriffe beschrieben werden.

²⁴ Es handelte sich um zwölf Schüler, die an der Unterrichtseinheit teilnahmen. Einige fehlten zwischenzeitlich, so dass nur zehn Objekte vollendet wurden.

²⁵ Zwei dieser vier Objekte hatten eine Bogenform und wurden in den Kommentaren von einer Seite zur anderen 'gelesen'. Ein weiteres war fast kreisförmig und noch ein anders erinnerte an einen runden, aus Papierringen zusammengesetzten Turm, an dessen aufsteigender Ringfolge der Verlauf der musikalischen Ereignisse ablesbar war.

Lydias²⁶ Text

Wenn die Musik beginnt, klingt sie leicht, fließend, und es sind nach und nach mehrere Stimmen zu hören, die sich miteinander verweben. Dies sind in meinem Objekt die Drähte, die sich umeinander verdrehen. Die Musik klingt spielerisch, das wird durch die flatternden Stoffstreifen gezeigt.

Nun folgt eine tiefe drohende Melodie, der Klangteppich verdichtet sich, die Musik wird lauter. Für mich klingt das wie eine große Woge, eine sanfte blaue Welle, die beinahe rauschend die Zartheit vom Anfang überflutet. Das wird durch das blaue Papier und die Federn gezeigt, die schon an den Drähten „hochschlagen“. Doch die Klaviermusik überlebt, sie streckt zum Schluss wieder ihre Drahtarme gen Himmel.

Lydia nähert sich der Musik sachlich beschreibend, wobei in dieser Beschreibung von Anfang an synästhetische Qualitäten zur Sprache kommen. Zu Beginn ihres Textes beschreibt sie die Beschaffenheit der Musik: Haptische Qualitäten („leicht“) und Bewegungseigenschaften („fließend“) werden festgestellt, ebenso wie ein räumliches Verhältnis musikalischer Elemente zueinander („miteinander verweben“). Diese Merkmalen der Musik werden von ihr auf das Objekt übertragen. Hier „verdrehen“ sich die Drähte „umeinander“. Eine Analogie zwischen musikalischer Beschaffenheit und bildnerischer Gestaltung ist deutlich, zugleich zeigt sich in Lydias Wortwahl die gegenüber den musikalischen Stimmen größere Stofflichkeit des Drahtes, der sich eben nicht *verweben*, sondern nur umeinander verdrehen kann. In der Beschreibung erscheint das Objekt analog zur Musik als etwas Bewegtes, Prozesshaftes, indem die Drähte nicht *umeinander verdreht sind*, sondern sich umeinander verdrehen.

Das Beschreibungsmerkmal „spielerisch“ gehört bereits der Stimmungsebene an. Mit ihm wird die Ebene sinnlicher Wahrnehmung verlassen in Richtung psychologischer oder gefühlshafter Qualitäten. Dieser Wechsel der Ebene spiegelt sich in der Beschreibung der Bezugnahme des Objekts auf die Musik wider: die Drähte *sind* die Stimmen, während die Stoffstreifen auf ein Stimmungselement verweisen, *zeigen*. Die gegenüber der Drähte-Stimmen - Analogie größere Abstraktheit bei der Symbolisierung des Stimmungselements 'spielerisch' kommt auch in dem Attribut 'flatternd' zu Ausdruck, denn die konkreten Stoffstreifen des Objekts flattern im geschlossenen Raum nicht. Jedoch setzt sich in diesem Attribut der Aspekt der Bewegung fort: das Objekt nimmt wie bei den Drähten Bewegung in sich auf.

²⁶ Der Name wurde geändert.

Die Eigenschaft „drohend“ gehört einerseits der Stimmungsebene an. Andererseits stellt sie eine Beziehung zwischen Musik und Hörer her. Denn anders als Gefühle wie Fröhlichkeit, Traurigkeit, Wut od. ä. ist eine Drohung adressiert. Jemand der eine Drohung wahrnimmt, fühlt sich (oder jemand anderen) bedroht. Indem Lydia der Musik einen drohenden Charakter zuerkennt, bringt sie sich selbst in ein Verhältnis zu ihr und verlässt die Ebene der distanzierten Betrachtung.

Vollends vergegenwärtigt sie sich die Musik mit dem nächsten Satz auf der Ebene des *Appells*. Sowohl die Formulierung eines subjektiven Eindrucks – „Für mich klingt das wie...“ - als auch das Bild der großen Woge selber deuten darauf hin, dass Lydia an dieser Stelle sich in den Raum hineinbegibt, ihre Stellung zu dem Raum miteinbezieht. Der Vergleich mit einer Woge lässt auf einen Eindruck räumlicher Überwältigung schließen. Dieser Eindruck wird von Lydia mit dem nächsten Satz wieder etwas zurückgenommen, die Woge wird zur *sanften, blauen Welle*. Noch weiter wird das Bild der Woge gebändigt mit dem Hinweis, dass die Woge den musikalischen Eindruck des Anfangs - also nicht etwa den Hörer - überflutet. Auf die Woge und das Überflutungsgeschehen weisen symbolhaft die Farbe blau und die Federn. Letztgenannte scheinen der Schaumkrone der Welle analog zu sein. Wieder wird das Objekt als etwas Bewegtes imaginiert, die Federn *schlagen wie Wellen an den Drähten hoch*.

Während in der bisherigen Darstellung Lydias der musikalische Raum anhand der Räumlichkeit des Objekts vergegenwärtigt bzw. durch das Objekt gezeigt wurde, Objekt und Musik also als etwas aufeinander Bezogenes aber zugleich Unterschiedenes zur Sprache kommen, werden Objekt und Musik im letzten Satz in eins gesetzt. Ein musikalisches Element, der Klavierpart, wird personifiziert – „überlebt“ - und bewegt sich wie ein beseelter Körper, der seine Arme gen Himmel streckt. Das Objekt wird zum Körper der Musik, seine Drähte sind die Arme des Klavierparts.

Zusammenfassend lässt sich Lydias Erläuterung als ein Prozessbericht ihrer Annäherung an das Stück lesen. Ausgehend von der Vergegenwärtigung räumlicher Eigenschaften (Intermodaler Qualitäten) der Musik (leicht, fließend, verweben) anhand der musikalischen Form (nach und nach mehrere Stimmen; es folgt eine tiefe drohende Melodie, lauter werden) kommt sie über die Beschreibung von Gefühlseigenschaften (spielerisch, drohend) zur Äußerung eines räumlichen Gesamteindrucks (Woge, Welle), in den sie als Beobachterin einbezogen ist. Die Aufhebung von Distanz zwischen der Hörerin und der Musik wird besonders deutlich in der sprachlichen Verschmelzung von Musik und Objekt, die überdies darauf hindeuten, dass Produktion und Rezeption als *ein* Vorgang erlebt werden

Räumliche Vergegenwärtigung von Musik und ästhetische Erfahrung

Anders als im gewöhnlichen Verfahren musikalischer Analyse gibt es bei dieser Aufgabenstellung nicht die Frage nach der Rückbindung des eigenen Eindrucks an die Tatsächlichkeit des klingenden Faktums: die Frage, wie - d.h. aufgrund welcher musikalischer Gestaltungsmittel - es zu einem Eindruck kommt, wird nicht gestellt und die Schüler, konzentriert auf die eigene Wahrnehmung und Empfindung, stellen die Frage auch nicht. In den plastischen Gestaltungsarbeiten vergegenwärtigen sich die Schüler verschiedene Ebenen des musikalischen Raums - Beschaffenheit, Stimmung, Appell, räumlicher Gesamteindruck -, indem sie diese zum Ausdruck bringen. Dabei reicht der musikalische Eindruck als Anstoß für die bildnerische Äußerung nicht aus, es muss noch eine *Idee*, ein Einfall hinzukommen. Dies geht aus den Schüleräußerungen in den - im Anschluss an das Unterrichtsexperiment ausgefüllten - Fragebögen hervor. Lydia z. B. schreibt:

„Anfangs war es noch ziemlich schwierig, das Gehörte und das, was ich dabei empfinde und mir vorstelle, in etwas Bildliches umzusetzen. Aber als ich die Idee erst einmal entwickelt hatte, kamen die Vorstellungen für Details und Materialien von ganz allein.“

Eine andere Schülerin schreibt:

„Anfangs hatte ich große Schwierigkeiten mit dem Haufen an Materialien irgendetwas anzufangen. Die Musik war so facettenreich und unterschiedlich. Doch als ich dann angefangen hatte, fiel es mir nicht mehr ganz so schwer, da Ideen langsam 'raussprudelten'. Wenn man nämlich eine Idee oder einen Anfangspunkt hat, bekommt man die Möglichkeit Gedachtes weiterzuspinnen und darauf aufbauend Neues zu erfinden. Man muss sich einfach nur trauen und seiner Kreativität freien Lauf lassen.“

Die räumliche Vergegenwärtigung, ergibt sich nicht beim bloßen Hören, sondern vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit dem Material. Das Nacheinander der Musik muss zu einem räumlichen Nebeneinander umgeordnet werden. Dies ist ein kreativer Vorgang, ein Schaffensprozess. Ob dabei eine anfängliche Idee stringent durchgeführt wird oder nach und nach Ideen entstehen ist unterschiedlich.

Im Zusammenhang der Legitimierung sowohl des Untersuchungsverfahrens als auch des didaktischen Vorgehens steht die Frage, warum über das Objekt hinaus erklärende Texte eingefordert werden. Haben diese ausschließlich die Funktion eine Zugänglichkeit für den Forscher zu ermöglichen oder verändern sie auch die Erfahrungssituation der Schüler? Was artikuliert sich in Lydias Text über das Objekt hinaus? Zunächst bringt er den Prozess der räumlichen Aneignung der Musik *zur Sprache*. Es werden musikalische und bildnerische Elemente benannt

und in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt - auch dort, wo möglicherweise beim Gestaltungsvorgang eine gewisse Unbestimmtheit vorherrschend war. Darüber hinaus geschieht aber auch etwas mit dem Objekt: es gerät in der Beschreibung in Bewegung; es bleibt nicht das Objekt, wie es vor den Augen eines teilnahmslosen Betrachters steht, sondern es beginnt sich zu verdrehen, zu flattern, streckt seine Arme aus etc. Damit vollendet der Text das Objekt - indem er das Produkt wieder in den Prozess zurück verwandelt. Jetzt erst lässt sich von ästhetischer Erfahrung sprechen, indem nicht nur das Produkt, sondern auch die Intentionen, die es hervorgebracht haben, in der Reflexion gegenwärtig sind.

*Man whittles, carves, sings, dances, gestures,
molds, draws and paints. The doing or making is
artistic when the perceived result is of such a
nature that its qualities as perceived have controlled
the question of production.*

John Dewey

Literatur

- Budde, Elmar (2000): Musik - Architektur - Bildende Kunst. Historische Skizze einer wechselseitigen Beziehung. In: Frank Schneider (Hg.): Im Spiel der Wellen. Musik nach Bildern. New York
- von Dürckheim, Karlfried (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebniswirklichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchung II. In: Neue Psychologische Studien. Bd. 6: Psychologische Optik, S. 383 - 480. Leipzig
- Fuchs, Thomas (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart
- Gibson, James J. (1982): Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München
- Wellek, Albert (1963): Musikpsychologie und Musikästhetik. Grundriss der systematischen Musikwissenschaft. Frankfurt a. M.

Dr. Constanze Rora
Joachim-Friedrich-Str. 20
10711 Berlin
Email: rora@udk-berlin.de

Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik

1. Fragestellung

Musikalische Präferenzen sind in hohem Maße altersabhängig.¹ Im Unterschied zu Erwachsenen und Jugendlichen sind Präferenzen bei Kindern weitaus weniger festgelegt. Die bisherige Forschung zeigt, dass die „Offenohrigkeit“ („open-earredness“) jüngerer Kinder bereits im Laufe des Grundschulalters, spätestens mit Beginn der Adoleszenz deutlich abnimmt.²

Welche musikalischen Vorlieben haben Grundschul Kinder? Dazu gibt es in Deutschland keine aktuellen Erhebungen. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht deshalb darin zu prüfen, inwieweit die pädagogisch nutzbare Offenohrigkeit im Grundschulalter (noch) vorhanden ist bzw. wie sie sich verändert. Im Einzelnen wird u.a. folgende Hypothese untersucht:

Jüngere Kinder sind musikalisch offener als ältere Kinder.

Im Folgenden werden in knapper Form Elemente der Untersuchung präsentiert, die im Rahmen der Jahrestagung 2002 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in der Arbeitsgruppe „Empirische Forschung“ diskutiert wurden.

2. Untersuchungsaufbau

An der Untersuchung nahmen 591 Kinder (300 Jungen und 291 Mädchen) aus Gaimersheim im Landkreis Eichstätt (Oberbayern) teil. Darunter waren 517 Grundschul Kinder, 22 Kindergarten Kinder und jeweils 26 Kinder aus der fünften und sechsten Jahrgangsstufe der Hauptschule.

Zur Untersuchung der Hörpräferenzen wurde ein klingender Fragebogen entwickelt und in einer Pilotstudie auf die Eignung für das Grundschulalter überprüft. Um auch Erstklässlern, die noch nicht lesen können, die Teilnahme zu ermöglichen, enthielt der Fragebogen Symbole in Form verschiedener Gesichter (vgl. Abb. 1).

¹ Vgl. für einen Überblick Gembris, Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.

² Vgl. LeBlanc, Effect of maturation/age on music listening preference.

Klasse: 11

Alter: 17 Jahre

Mädchen

Junge

So gefällt es mir:

Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
1					
2					
3					
4					

Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
5					
6					
7					
8					

Mir hat di immer sieben' s ergut
gefallen

Abb. 1: Fragebogen

Folgende Hörbeispiele wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt:

Nr.	Hörbeispiel	Zeitdauer
1	F. Mendelssohn-Bartholdy (1809 - 1847): Sinfonie Nr. 4 op. 90, 1. Satz	1'13
2	H.-W. Henze (*1926): 3. Sinfonie, 3. Satz "Beschwörungstanz"	1'16
3	Propaganda: Heaven Give Me Words (1990)	1'23
4	J. S. Bach (1685 - 1750): Suite Nr. 3 D-Dur, Gavotte I	1'20
5	G. Scelsi (1905 - 1988): Canti del Capricorno, Nr. 1	1'25
6	W. A. Mozart (1756 - 1791): Arie: "Voi, che sapete" aus der "Hochzeit des Figaro" (Agnes Baltsa)	1'20
7	Marque: One To Make Her Happy (2000)	1'22
8	Bulgarian Voices Angelite: Dancing Voices (trad.)(1988)	1'14

Abb. 2: Hörbeispiele

Die Unterteilung des Fragebogens in zwei Blöcke erfolgte aus optischen Gründen zur besseren Orientierung insbesondere der jüngeren Schüler. In der Untersuchung wurden den Schülern Hörbeispiele vorgespielt, die sie je nach Gefallen auf einer fünfstufigen Gesichterskala von großer Zuneigung bis zu starker Ablehnung beurteilen sollten. Die Schüler nahmen die Zuordnung durch das Ausmalen der Gesichter vor.³

Die Versuchsleiterin stellte den Fragebogen klassenweise jeweils in einer Musikstunde als „Hörspiel“ vor. Zunächst erfolgte eine Einführung in die Bedeutung der Gesichter, anschließend wurden Anleitungen zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. Am Ende wurden die Schüler gebeten, einen kurzen Kommentar auf das Fragebogenblatt zu schreiben. Um einen Reihenfolgen-Effekt zu vermeiden, wurde einem Teil der Klassen die Folge der Hörbeispiele rückwärts vorgespielt.

³ Die Vorgehensweise wird ausführlich beschrieben in Schellberg, Welche musikalischen Vorlieben haben Ihre Schüler?

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden nur die Ergebnisse der Klassen 1 bis 4 dargestellt. Die 517 Probanden setzen sich wie folgt zusammen:

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
131	132	129	125

Für die Auswertung in SPSS werden den Gesichtern Werte von 1 bis 5 zugeordnet. Man kann diese Werte wie Schulnoten verstehen: Eine Eins bekam das Gesicht „höre ich sehr gern“, eine Fünf hingegen „will ich nicht hören“. Für die Auswertung ist zu bedenken, dass diese „Noten“ ordinale Merkmale sind, die lediglich eine Rangordnung angeben. Um statistisch fundierte Aussagen treffen zu können, setzen wir daher nonparametrische Analysemethoden ein. Als Maß für die zentrale Tendenz wird nicht das arithmetische Mittel, sondern der Median verwendet.

Die Ergebnisse sind in Boxplots, d. h. in Grafiken, die eine Verteilung charakterisieren, dargestellt (vgl. Abb. 3, 4 und 5). Ein Boxplot enthält für jedes Hörbeispiel in jeder Jahrgangsstufe einen Kasten (Box). Diese Box gibt den Bereich zwischen dem ersten und dem dritten Quartil an. Das ist der Bereich, in dem die mittleren 50 Prozent der Fälle liegen. Der waagerechte schwarze Strich innerhalb dieses Kastens gibt die Lage des Medians an. Die Querstriche am Ende der jeweiligen Längsachse zeigen die höchsten bzw. niedrigsten beobachteten Werte an, die keine Extremwerte⁴ oder Ausreißer⁵ sind. Die Werte 0 und 6 sind nicht belegt, werden jedoch wegen der besseren Lesbarkeit der Werte angezeigt.

3.1 Klassische Musik

Aus Abb. 3 lässt sich ablesen, dass die drei Musikbeispiele aus dem Bereich der Klassischen Musik (mit Ausnahme von Bach in der 3. Klasse) eine zunehmende Ablehnung erfahren. Den jüngsten Kindern gefallen die klassischen Hörbeispiele noch am besten. Bereits in der zweiten Klasse setzt eine Veränderung ein.

Bei den Boxplots gibt die Größe des Kastens einen Hinweis auf die Streuung der Werte. Zum Beispiel erkennt man am Hörbeispiel von Mozart, dass in der Jahrgangsstufe 1 die Streuung noch sehr groß war. In der vierten Klasse nimmt die Streuung deutlich ab. Die Schüler dieser Klasse urteilen über das Hörbeispiel von

⁴ Extremwerte sind Werte, die mehr als 3 Boxlängen vom oberen Quartilswert nach oben bzw. vom unteren Quartilswert nach unten abweichen. Wegen der besseren Lesbarkeit sind die Extremwerte nicht abgedruckt.

⁵ Ausreißer (Outliers) sind Werte, die zwischen 1,5 und 3 Boxlängen vom oberen Quartilswert bzw. vom unteren Quartilswert abweichen. Wegen der besseren Lesbarkeit sind die Ausreißer nicht abgedruckt.

Mozart weitgehend mit „will ich nicht hören“ oder „höre ich nicht so gern“. Diese Urteile weisen eine geringe Streuung auf, die Schüler sind sich somit in ihrer Ablehnung weitgehend einig. Ein Grund dafür könnte die ungewohnte Belcanto-Stimme sein. Jugendliche bevorzugen mehrheitlich Pop-Stimmen, wie sie täglich im Radio gespielt werden.⁶

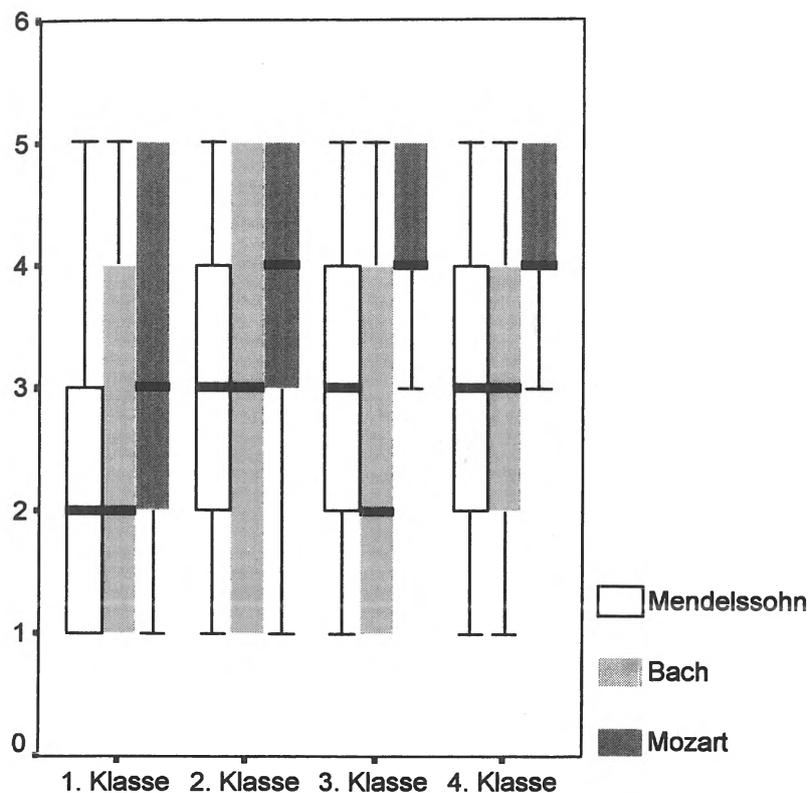


Abb. 3: Boxplot „Klassische Musik“

3.2 Popmusik

Zwei Popmusikbeispiele sollen Vorlieben für dieses Genre ermitteln. Um festzustellen, ob vielleicht der Bekanntheitsgrad der Musik einen Einfluss hat, stammt ein Beispiel (Marque) aus den aktuellen Charts und das andere (Propaganda) von

⁶ Vgl. Brünger, Geschmack für Belcanto- und Popstimmen, S. 228.

1990, also aus einer Zeit, als die meisten Kinder noch nicht geboren waren. In Abb. 4 wird deutlich, dass Popmusik von den Grundschulern in allen Jahrgangsstufen durchgehend sehr positiv beurteilt wird. Selbst den Ältesten gefällt diese Musik, was sich an der geringen Streuung ablesen lässt. Das ältere Popmusikstück wird zwar auch noch sehr positiv beurteilt, weist aber eine breitere Streuung auf als die aktuelle Musik. Die Mediane liegen bei beiden Stücken in allen Klassen bei 1 bzw. 2.

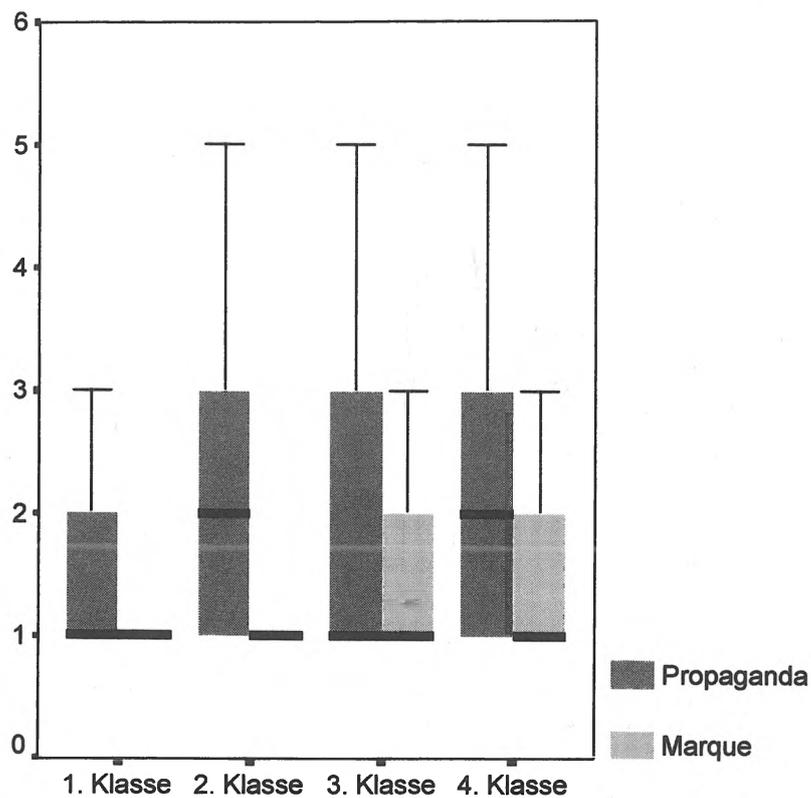


Abb. 4: Boxplot "Popmusik"

3.3 Neue und Ethnische Musik

Die Beurteilung Neuer und Ethnischer Musik durch die Schüler der Jahrgangsstufen eins bis vier ist in Abb. 5 dargestellt. Die drei Musikstücke werden in den jeweiligen Klassenstufen recht ähnlich beurteilt. Bis einschließlich der dritten

Klasse liegen die Werte im „Gefallen-Bereich“, während danach die Ablehnung mit steigendem Alter deutlich und stark zunimmt. Die Ältesten haben zum großen Teil das Urteil „höre ich nicht so gern“ gefällt (vgl. Abb. 5).

In den jüngeren Klassen zeigen sich die Kinder noch sehr aufgeschlossen gegenüber dieser Musikrichtung. Als Beispiel kann die Beurteilung der Musik von Scelsi in der ersten Klasse genannt werden. Der Median dieser Gruppe ist „1“, was gleichbedeutend ist mit „höre ich sehr gern“. In der zweiten und dritten Jahrgangsstufe liegt der Median noch bei „2“ („höre ich gern“). In der vierten Klasse steigt der Median bereits auf „4“ („höre ich nicht so gern“). Am Beispiel von Henze lässt sich erkennen, dass die Schüler ab dem vierten Schuljahr eher negativ urteilen und eine geringere Streuung in ihrem ablehnenden Urteil zeigen. Dies ist ein Hinweis, dass Erstklässler eine größere Toleranz gegenüber unvertrauten Musikstücken haben als Viertklässler.

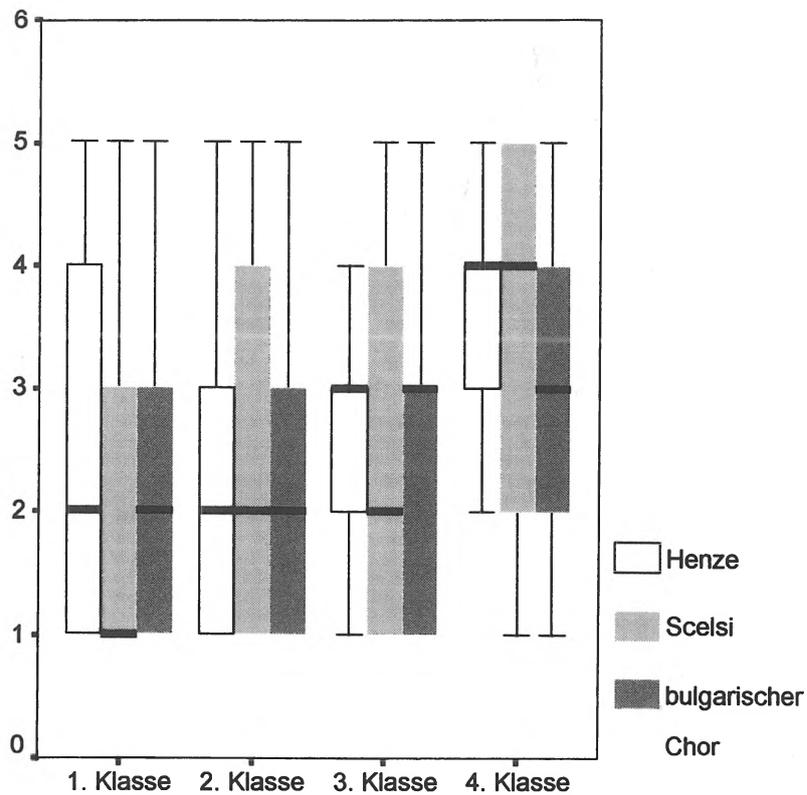


Abb. 5: Boxplot „Neue Musik und Ethnische Musik“

3.4 Reaktionen auf die Hörbeispiele

Während der Durchführung des „Hörspiels“ konnte die Versuchsleiterin verschiedene Beobachtungen machen. Bei den Schülern lösten die Hörbeispiele unterschiedliche Reaktionen wie Mitdirigieren, Gelächter oder Tanzbewegungen aus. Jüngere Kinder reagierten auf die Musik sowohl motorisch wie auch emotional generell stärker als die älteren Schüler. Die Kommentare auf den Fragebögen zeigten zum einen eine große Akzeptanz des „Hörspiels“. Das Interesse der Kinder blieb durch die gespannte Erwartung, welche Musik nun wohl kommt, bis zum Schluss erhalten. Zum anderen offenbarten die Kommentare aufschlussreiche Ansichten der Schüler über einzelne Hörbeispiele und ihre Vorstellungen von Musikunterricht.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse bei allen Hörbeispielen einen Alterseffekt zeigen. Erstklässler urteilen generell positiver als Kinder höherer Klassen. Während Bach und Mendelssohn ähnlich bewertet wurden, erfuhr die Mozart-Arie bei allen Altersstufen eine große Ablehnung. Die Popmusikbeispiele gefielen Schülern aller Altersgruppen. Die Beispiele Neuer Musik mochten die Kinder mit steigendem Alter immer weniger.

Zusätzlich führten wir auch eine Varianzanalyse für Rangziffern durch (Kruskal-Wallis-Test). Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass sich die Urteile der Jahrgangsstufen signifikant unterscheiden. Bei Mendelssohn, Henze, Scelsi, der älteren Popmusik und dem Bulgarischen Chor sind die Unterschiede hochsignifikant ($p \leq 0,001$). Bei Bach ($p = 0,68$), Mozart ($p = 0,151$) und der aktuellen Popmusik ($p = 0,19$) sind die Ergebnisse nicht signifikant. Die Ursache dafür, dass die Urteilsunterschiede hier nicht signifikant sind, dürfte in Deckeneffekten (Mozart, Marke) bzw. der sehr hohen Streuung der Urteile (Bach) liegen. Ferner gab es signifikante Geschlechtsunterschiede, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann.⁷

4. Folgerungen für die Musikpädagogik

Die Ergebnisse zeigen, dass musikalische Offenheit und Toleranz im Grundschulalter in den ersten Schuljahren am größten sind. Die Ablehnung anderer Musik als der aktuellen Popmusik ist spätestens ab der vierten Klasse zu beob-

⁷ Vgl. Gembris & Schellberg, Musical Preferences of Elementary School Children.

achten. Nach einer Phase der Bevorzugung von Rock-, Pop- oder Technomusik in der Pubertät ändern sich jedoch die Musikpräferenzen im Erwachsenenalter wieder. Es ist nachgewiesen, dass frühere musikalische Erfahrungen für den späteren Musikgeschmack eine Rolle spielen.⁸

Unter musikpädagogischen Aspekten können die ersten Grundschuljahre ein optimales Fenster darstellen, um Kinder mit einem breiten Spektrum von Musik bekannt zu machen. Da die jüngsten Kinder noch vielen Musikstilen gegenüber aufgeschlossen sind, wären demnach hier die Chancen für einen musikpädagogischen Einfluss im Hinblick auf eine vielseitige musikalische Bildung am größten.

In den Musiklehrplänen für die Grundschule hat das Werkhören in der Regel wenig Gewicht.⁹ Nach unseren Ergebnissen müsste sich dies aber grundlegend ändern. Je eher das Werkhören im Musikunterricht eingesetzt wird, desto größer sind die Chancen des Musiklehrers, bei den Schülern auf Interesse zu stoßen, das dann vielleicht auch in späteren Lebensphasen wieder auflebt. Die Folgerung für den Musikunterricht hieße, das Werkhören ab der ersten Klasse als wichtigen Bestandteil in den Musikunterricht zu integrieren. Da in den letzten Jahren zunehmend Literatur mit didaktischen Handreichungen für das Werkhören in der Grundschule veröffentlicht wurde, sollte kein Lehrer diesen Zeitraum ungenutzt verstreichen lassen.

Literatur

- Brünger, P. (1984): Geschmack für Belcanto- und Popstimmen: Eine repräsentative Untersuchung unter Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt. Diss. Univ. Hannover
- Gembris, H. (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. 2. Aufl. Augsburg: Wißner
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2003): Musical Preferences of Elementary School Children, Paper presented on the 5th Escom Conference, September 8-13, Hannover
- Gembris, H. & Schellberg, G.: (in Vorb.) Musikalische Präferenzen von Grundschulkindern
- LeBlanc, A. (1991): Effect of maturation / age on music listening preference: a review of literature. Paper presented to the Ninth National Symposium on Research in Music Behaviour, Cannon Beach / Oregon, 7. – 9. März 1991

⁸ Vgl. Gembris, Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, S. 345 f.

⁹ In europäischen Musiklehrplänen hat das Musikhören im Durchschnitt nur einen Anteil von 8,6 % aller musikbezogenen Umgangsweisen, vgl. Schlegel, Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich, S. 315.

Schellberg, G. (im Erscheinen): Welche musikalischen Vorlieben haben Ihre Schüler?, in:
Grundschulunterricht

Schlegel, C. M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich: eine vergleichende In-
haltsanalyse, Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik, Band 50)

Dr. Gabriele Schellberg
Domplatz 2
85072 Eichstätt
Email: gschellberg@freenet.de

Prof. Dr. Heiner Gembris
Pohlweg 85
33100 Paderborn
Email: gembris@hrz.uni-paderborn.de

JÜRGEN VOGT

Einleitung

Grundlegende Überlegungen zu den Grundlagen der Musikpädagogik

Nach gängiger wissenschaftstheoretischer Auffassung verbirgt sich hinter dem Begriff der „Grundlagen“ und der damit verbundenen „Grundlagenforschung“

„die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem systematischen und methodischem Fundament einer wissenschaftlichen Disziplin, die wissenschaftliche Bemühung also um deren methodische erste Schritte, Ziele und grundlegende Verfahrenswiesen“ (Kambartel 1980, S. 825)¹.

Sind diese Grundlagen strittig und geraten in die Schusslinie der Kritik, so bricht ein „Grundlagenstreit“ aus; besteht allgemein ein großes Maß an Unsicherheit über die Grundlagen, so spricht man auch von einer „Grundlagenkrise“. Die Tatsache, dass es innerhalb der bundesdeutschen „Musikpädagogik als Wissenschaft“ (Abel-Struth) bislang weder einen Grundlagenstreit noch eine Grundlagenkrise gegeben hat, sollte allerdings nicht zu dem Schluss verleiten, die Grundlagen dieser Wissenschaft seien sicher und fest gefügt wie das Fundament eines Bauwerks (im Englischen: „foundations of music education“). Der umgekehrte Schluss ist ebenso möglich: Grundlagenstreit und Grundlagenkrise blieben aus,

¹ Kambartel weist in seinem Handbuchartikel auch auf eine aufschlussreiche Variante des Wortgebrauchs hin: Unter „Grundlagenforschung“ versteht man auch „nicht auf Anwendungen hin orientierte Forschung“. Diese Definition hat nicht unerhebliche Bedeutung, wenn es um die Forschungsfinanzierung geht. „Dass die nicht anwendungsbezogenen Gegenstände der Forschung dabei ‘Grundlagen’ genannt werden, verbindet sich häufig mit der unbegründeten Meinung, zweckfrei angesetzte Forschung (...) schaffe quasi durch eine List der Wissenschaftsentwicklung die Grundlagen für angewandte Wissenschaft, insbesondere Technologie“ (Kambartel 1980, S. 825). Auch wenn es hier wohl in erster Linie um Naturwissenschaften geht, liegt der Transfer auf Disziplinen wie die Musikpädagogik nahe: Nicht-anwendungsbezogene Forschung werden immer dann als „Grundlagen der Musikpädagogik“ bezeichnet, wenn – aus Überzeugung oder aus Strategie – diese Forschung als Grundlage für spätere (unterrichtliche) Anwendungen aufgefasst wird. Diese Auffassung ist aber, so Kambartel, nicht mehr als eine „unbegründete Meinung“. Jedoch: „Ein Plädoyer für die Förderung von nicht an bestimmten Einzelzwecken orientierter Wissenschaft lässt sich (...) dann berechtigt führen, wenn diese ein für sehr verschiedene Anwendungen wesentliches Wissen allgemein, d.h. aus dem Zusammenhang jeder bestimmten Anwendung herausgelöst, bereitstellen soll“ (ebd.).

weil es gar keine Grundlagen gibt, die diesen Namen verdienten und über die man folglich auch in Streit geraten könnte.

Sicherlich gab und gibt es von Zeit zu Zeit den einen oder anderen *Methodenstreit*, etwa über die Angemessenheit quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, oder innerhalb der jeweiligen Methodenfraktionen, aber ein *Grundlagenstreit* wäre dies nur, wenn eine oder mehrere bestimmte Forschungsmethoden als konstitutiv für die Musikpädagogik als Wissenschaft selbst angesehen werden könnten. Im Unterschied aber beispielsweise zur Physik gibt es keine empirische Methode, die innerhalb der Musikpädagogik angewendet würde, die man als *spezifisch musikpädagogisch* ausweisen könnte; in der Regel werden die Methoden aus der empirischen Sozialforschung importiert.

Was also, so müsste man fragen, sind denn überhaupt „Grundlagen der Musikpädagogik als Wissenschaft“, oder genauer: „als systematischer Wissenschaft“, wenn man einmal die historische Forschung beiseite lassen möchte? Zumindest der Begriff scheint eher ungebräuchlich zu sein, denn in den neueren musikpädagogischen Nachschlagewerken wie dem „Neuen Lexikon der Musikpädagogik“ (1994) oder dem „Kompendium der Musikpädagogik“ (1995) findet man ihn nicht, wenn auch Hermann J. Kaisers Beitrag „Musikerziehung / Musikpädagogik“ mit der begrifflichen Identität der Disziplin auch ihre Grundlagen anvisiert². Auch aus der Lehrbuch-Architektur sind die Grundlagen nicht ersichtlich; greift man beispielsweise zum „Handbuch der Musikpädagogik“ (1986 ff.), so scheint sich das Ganze des Faches gar aus seiner Geschichte, aus Musikpsychologie und Instrumental/Vokalpädagogik zu konstituieren³.

Ein Blick über den nationalen Tellerrand könnte hier, so die Vermutung, vielleicht weiterhelfen, denn so gibt es beispielsweise in der amerikanischen Musikpädagogik Publikationen wie den Klassiker *Foundations and Principles of Music Education* (1959) von Leonhard & House oder die *Foundations of Music Education* (1984) von Abeles, Hoffer & Klotman, die den Grundlagenbegriff immerhin im Titel tragen. Um es jedoch vorweg zu sagen: Auch die amerikanische Musikpädagogik hat die Grundlagenfrage nicht beantwortet. Der kanadische Musikpädagoge Wayne Bowman präsentierte vor kurzem eine kleine Blütenlese, die er nach dem Durchforsten diverser nordamerikanischer Internetseiten zum Thema „Foundations of Music Education“ im Angebot der musiklehrausbildenden Institutionen zusammengestellt hat. Dabei fand er:

² Auf ältere Arbeiten wie W. Kühns Vortrag *Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung* (1925), F. Reuters *Grundlagen der Musikerziehung* (1962), M. Alts Aufsatz *Zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts* (1965) etc. gehe ich an dieser Stelle nicht ein, da sie die fachkonstitutive Malaise gleichfalls nicht beseitigen; Ähnliches gilt auch für neuere Publikationen wie A. Litschauers *Grundlagen des Musikunterrichts* (1998).

³ Auch die geplanten Bände 2 (Musikunterricht in der Schule) und 5 (Jugendkulturen und ihre Musik) hätten diese Situation nicht verbessert.

- „A number of music education ‘foundation courses’ devoted exclusively to psychology, or to history, or (much less often) to sociology – any of these, and philosophical inquiry in particular, being strictly optional and dispensable. The idea of optional foundations is, if not an oxymoron, an interesting concept.
- A three-hour undergraduate ‘foundations’ course presuming to cover the historical, psychological, social, and philosophical foundations of music education (...). The sheer breadth of these foundations raises interesting questions about their depth and, therefore, their foundational nature.
- A three-hour undergraduate course covering the development of (a) a philosophy of music education, (b) program development, (c) ‘current methodologies’, (d) technology in music education, (e) special needs instruction in music, (f) continuing education in music, (g) musical aptitude, (h) lesson planning, (i) testing and evaluation, and (j) the interpretation of research. No comment is required here.
- A foundation of music education exemption test (an interesting complement to the concept of optional foundations)” (Bowman 2002, S.3).

Die *hochschuldidaktische* Position der “Grundlagen” kann an dieser Stelle symptomatisch für die *systematische* Positionierung musikpädagogischer Grundlagen gelesen werden:

- Es werden zwar Seminare angeboten, diese sind aber häufig freiwillig. Für Vertreter einer „normalen Wissenschaft“ im Sinne Thomas S. Kuhns wäre dies ein Unding, und zu Recht macht sich Bowman über die „optional foundations“ lustig. Offenbar werden die Grundlagen als nicht besonders wichtig angesehen.
- Als Grundlagen der Musikpädagogik werden Philosophie (zumeist Ästhetik), Musik-Psychologie, Geschichte der Musikpädagogik und manchmal auch Musik-Soziologie angeboten. Die Auffassung, eine wissenschaftliche Disziplin konstituiere sich aus einer Reihe von anderen Disziplinen, mutet dabei kurios an; nicht weniger kurios freilich ist die Vorstellung, die Geschichte einer Disziplin (oder gar ihrer Praxis) sei identisch mit ihren Grundlagen.
- Die Seminare sind inhaltlich völlig überfrachtet; alle Themen können nur angedeutet werden. Wie fundamental (für was?) können diese Grundlagen sein? Offensichtlich kann es auch kein wissenschaftliches oder hochschuldidaktisches Profil geben, innerhalb dessen man sich als „Grundlagenspezialist“ (ein Paradox?) etablieren könnte. Umgekehrt: wer schon einmal etwas von Systematischer Musikwissenschaft oder Historischer Musikpä-

dagogik gehört hat, der ist offensichtlich auch imstande, ein Seminar zu den „Grundlagen der Musikpädagogik“ anzubieten.

Ein Blick auf die Situation musikpädagogischer Grundlagenforschung (und ihrer hochschuldidaktischen Vermittlung) in Deutschland zeigt, dass hier kein Grund für Überlegenheitsgefühle besteht; im Gegenteil deutet die Ähnlichkeit der Problematik auf eine Ähnlichkeit in der Sache hin:

- Seminare zu „Grundlagen der Musikpädagogik“ werden in der Regel überhaupt nicht angeboten; es existiert auch kein ernstzunehmendes Lehrbuch, das in diese Grundlagen einführen würde.
- Es werden keine Hochschullehrerstellen ausgeschrieben, die das Profil „Musikpädagogische Grundlagenforschung“ fordern würden.
- Wenn überhaupt, so werden die Grundlagen der Musikpädagogik gar nicht innerhalb der Musikpädagogik selbst verortet, sondern in anderen Disziplinen; so gibt es beispielsweise in NRW den Studien- und Prüfungsbereich „Psychologische und soziologische Grundlagen der Musikpädagogik“.

Tatsächlich scheint sich der Eindruck zu bestätigen, dass es gar keine Grundlagen der Musikpädagogik gibt, die (1) von Belang wären oder (2) nicht von anderen Disziplinen nach *gusto* entlehnt werden könnten. Trifft diese Vermutung zu, so wäre dies für die Musikpädagogik aus zweierlei Gründen desaströs:

Ad 1: Weshalb sind „Grundlagen der Musikpädagogik“ (was immer damit gemeint sein könnte) nicht von Belang, z.B. für angehende Musiklehrer? Die Grundlagen sind solange nicht von Belang, wie „Musikpädagogik“ gleichgesetzt wird mit „Musikdidaktik“, „Musikdidaktik“ mit „Methoden des Musikunterrichts“, und „Methoden des Musikunterrichts“ mit „Anwendung dieser Methoden“ (und nicht mit „theoretischen Grundlagen dieser Methoden“). Die Ideologie der „Praxisorientierung“ sorgt dafür, dass „Grundlagen“ als entbehrlich angesehen werden, weil sie naturgemäß keinen Aufschluss darüber geben, wie Musikunterricht in konkreten Situationen vonstatten gehen sollte⁴.

Ad 2: Nach welchen Kriterien werden wissenschaftliche Grundlagenbestände in die Musikpädagogik importiert, wenn es gar keine genuin musikpädagogischen Fragen, Themen, Gegenstände und Methoden gibt? Die schrankenlose Offenheit für Theorien nicht-musikpädagogischer Art ist nichts als ein wissenschaftlicher Offenbarungseid oder ein Dokument der Hilflosigkeit: Ohne musikpädagogische Fragen und Probleme lässt sich schlechterdings gar nicht beurteilen, was an ästhetischen, psychologischen oder soziologischen Theorien musikpädagogisch relevant ist. Ohne solch ein ausgeprägtes Problembewusstsein wechseln sich die Theoriemoden in schöner Regelmäßigkeit ab (je nachdem, was außerhalb der

⁴ Dass Methodenseminare dies auch nicht tun, steht auf einem anderen Blatt.

Musikpädagogik gerade „angesagt“ ist, seien dies Konstruktivismus, Systemtheorie, Poststrukturalismus, Medientheorien etc. etc.), oder aber, man arbeitet methodisch sauber und selbstgenügsam an der Lösung musikpädagogischer Scheinprobleme, mitunter auch nur, weil diese Arbeit zufällig finanziell gefördert wird.

Analog zur Erziehungswissenschaft muss man auch für die Musikpädagogik konstatieren, dass sich bislang keine „unverkennbare Identität dieser Disziplin herausgeschält hat, die durch die Einheit es Gegenstandes und der Methode charakterisiert wäre“ (Lenzen 1983, S. 11)⁵, mithin auch ihre eigenen Grundlagen gar nicht explizieren kann oder auch nur möchte. Auch die musikpädagogische Provinz „ist noch immer und vielleicht auf Dauer eine Provinz, die sich leicht erobern und willig regieren läßt“ (Prange 2001, S. 383), indem andere Disziplinen der Musikpädagogik ihre Fragen, Themen, Gegenstände und Methoden zu-diktieren⁶. Zu fragen ist, ob diese freiwillige Kapitulation der Musikpädagogik angesichts massiver Forderungen nach (Berufs)Praxisorientierung und chronischer disziplinärer Unsicherheit das letzte Wort sein muss.

Die vorliegenden Beiträge versuchen, um im Bild zu bleiben, von unterschiedlichen Positionen aus die Grenzposten dieser musikpädagogischen Provinz ein wenig fester zu einzuschlagen, als dies bislang zumeist der Fall war.

Hermann J. Kaiser erörtert die Frage, ob so etwas wie eine ‚Systematische Musikpädagogik‘ überhaupt möglich ist. Es zeigt sich dabei, dass die Orientierung an der ‚Systematischen Musikpädagogik‘ aus vielerlei Gründen wenig ergiebig ist; wenn es eine *Systematische Musikpädagogik* gibt, so kann diese Systematik allenfalls als ein *regulatives Prinzip* (im Sinne Kants) verstanden werden, das wiederum in *Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen*, in *übergreifenden Theorien gesellschaftlichen Handelns* und in *Theorien gesellschaftlicher Gesamtpraxis* eingeht. Das systematische Prinzip der Musikpädagogik erweist sich dabei als unverzichtbar für alle drei Theorietypen, denn ohne ein solches Prinzip – das Kaiser als die „alles übergreifende Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“ versteht – sind diese Theorien überhaupt nicht als „musikpädagogisch“ zu kennzeichnen. Folgt man Kaisers Überlegungen, so ist diese regulative Systematik zumindest als negatives Abgrenzungskriterium nutzbar; Musiksoziologie oder Musikpsychologie sind dann

⁵ Zur Diskussion dieser Frage vgl. Kraemer 1995, Kaiser 1998, Vogt 1998

⁶ Paradox formulierte schon S. Abel-Struth, dass die Bezeichnung Musikpädagogik für die in Rede stehende Disziplin „als zu einseitig [erscheint...], denn anthropologische, psychologische, soziologische und ästhetische Erkenntnisse sind für ihn genauso konstitutiv wie pädagogische“ (Abel-Struth 1970, S. 134).

eben keine musikpädagogischen Grundlagentheorien mehr, weil sie sich, wissenschaftskonstitutiv gesehen, nach anderen Prinzipien konstituieren.

Jürgen Vogt stellt in seinem Beitrag die Frage nach *Möglichkeiten und Aufgaben einer Allgemeinen Musikpädagogik*. In vielfacher Hinsicht berührt sich sein Beitrag dabei mit demjenigen Hermann J. Kaisers: während Kaiser das systematische *Prinzip* aller musikpädagogischer Teildisziplinen zu bestimmen sucht, untersucht Vogt das mögliche *Allgemeine* dieser Disziplinen. Während Kaiser jedoch ein – wie auch immer zurückgenommenes – Grundlegendes in Form einer ‚alles übergreifenden Frage‘ anvisiert, kommt Vogt zu dem bescheideneren Schluss, das Allgemeine der Musikpädagogik könne letztlich nichts anderes sein, als allgemeine Fragen, die in allen (oder vielen) musikpädagogischen Teildisziplinen zur Sprache kommen. In Anlehnung an parallele Diskussionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft plädiert Vogt deshalb für eine *Entlastung durch Differenzierung*: Eine Allgemeine Musikpädagogik als über- und umgreifende Disziplin der Musikpädagogik muss an Überforderung scheitern; die Aufgaben, die bislang zumindest implizit einer Allgemeinen Musikpädagogik zugewiesen werden sollten, können nur durch eine differenzierte Musikpädagogik erfüllt werden, die sich in eine *normenbegründende Philosophie der Musikpädagogik*, eine *empirische musikpädagogische Forschung* und in eine *metatheoretische Musikerziehungswissenschaft* ausfaltet.

Matthias Flämig betont in seinem Beitrag die *Notwendigkeit (sprach)analytischen Arbeitens* in der Musikpädagogik. Vor allen Dingen an Ansätzen Piagets und Aebli demonstriert Flämig in zugleich dekonstruktiver und konstruktiver Absicht den Grundansatz sprachanalytischer Philosophie in der Nachfolge Wittgensteins und der *Ordinary Language Philosophy*, die bislang innerhalb der Musikpädagogik noch überhaupt nicht rezipiert worden ist. Das bei Piaget und Aebli mindestens implizit enthaltene Denken im Rahmen eines Subjekt-Objekt-Schemas dekonstruiert Flämig als bewusstseinsphilosophische Reste, die in Psychologie und Pädagogik nach wie vor anzutreffen sind, und von denen sich der Sprachphilosoph dezidiert abgrenzt. Innerhalb der Musikpädagogik ist dieses Schema vor allem für den lerntheoretischen Ansatz W. Gruhns prägend, dessen Lernarrangements Flämig folgerichtig als irreführend kritisiert („Der arme Jeff“) auch Musik-Lernen ist nach Flämig ein Vorgang, der sich zuallererst sprachlich konstituiert.

Der Beitrag von *Anne Niessen* und *Andreas Lehmann-Wermser* widmet sich schließlich einer Frage, die so alt ist wie die wissenschaftliche Pädagogik, nämlich der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Ist nicht gerade die Grundlagentheorie der Musikpädagogik, so jedenfalls der Eindruck aus Bowmans Bestandsaufnahme, für die Praxis völlig überflüssig, da es sich bei musikpädagogischer Theorie und Praxis um zwei gänzlich unterschiedliche Aufgaben-

und Arbeitsgebiete handelt? Wäre nicht etwa für die Musiklehrerausbildung das Prinzip des „Aus der Praxis für die Praxis“ nicht wesentlich sinnvoller? Diese schroffe Gegenüberstellung, so jedoch das Fazit des Textes, erweist sich als irrig. Dabei schlagen Niessen und Lehmann-Wermser vor, den Fokus auf denjenigen „Ort“ zu richten, in dem sich Theorie und Praxis vermitteln, nämlich im individuellen „methodisch-didaktischen Gestus“ (Lehmann-Wermser) und in den „subjektiven Theorien“ (Niessen) der MusiklehrerInnen. Erst eine entsprechende musikpädagogische Unterrichts-, Professions- und Wissensverwendungsforschung könnte Aufschluss darüber geben, in welcher Weise Theorie-Wissen und Praxis-Erfahrungen eine je individuelle Gemengelage eingehen.

Im Nachklang zur Tagung stellte *Matthias Flämig* den Gruppenmitgliedern per eMail einen Text als Diskussionsgrundlage zur Verfügung. Die (transzendental-philosophische) Frage „Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?“ wird von ihm dabei vorzugsweise im Sinne eines *sprachanalytischen* Ansatzes beantwortet. Diese These wurde von *Jürgen Vogt* aus *phänomenologischer*, von *Norbert Schläbitz* aus *dekonstruktivistischer* Warte diskutiert und in Frage gestellt; *Christian Rolle* nimmt abschließend eine vermittelnde Position ein, indem er noch einmal auf Möglichkeiten und Grenzen des sprachanalytischen Ansatzes hinweist. Der Leser mag sich selbst ein Bild von dieser kleinen Debatte und der Triftigkeit der vorgebrachten Argumente machen. Allein schon die Tatsache, dass solche Fragen überhaupt diskutiert werden, lässt aber hoffen, dass die Musikpädagogik auch in Zukunft nicht in einer rein anwendungsorientierten Disziplin aufgehen wird.

Literatur

- Abeles, H. F.; Hoffer, C. F. & Klotman, R. H. (1984): *Foundations of Music Education* (2nd ed.), New York: Schirmer Books
- Abel-Struth, S. (1970): *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*, Mainz: Schott
- Bowman, W. (2002): „Re-Tooling ‘Foundations’ to Address 21st Century Realities: Music Education Amidst Diversity, Plurality, and Change (The Dream of Certainty is a Retreat from Educational Responsibility).“ Vortrag vor der Mayday Group in Amherst, Massachusetts; erscheint im Online-Journal *Action, Criticism, and Theory (ACT) for Music Education* (<http://mas.siu.edu/ACT/index.html>).
- Kaiser, H. J. (1998): Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘ ?, in: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (MPF 19)*, hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen: Die Blaue Eule, S. 27-40

- Kambartel, F. (1980): Grundlagenforschung, in: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie I, hg. v. J. Mittelstraß, Mannheim u.a.: BI-Wissenschaftsverlag, S. 825-826
- Kraemer, R.-D. (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens, in: Musiklernen und Neue (Unterrichts)Technologien (MPF 16), hg. v. G. Maas, Essen: Die Blaue Eule, S. 146-172
- Leonhard, Ch. & House, R. (1959): Foundations And Principles Of Music Education, New York: McGraw-Hill
- Lenzen, D. (1983): Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, hg. v. D. Lenzen & K. Mollenhauer, Stuttgart: Klett-Cotta, S.11-15
- Prange, K. (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 47.Jg., Nr.3, S. 375-387
- Vogt, J. (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag ‚Was heißt aus musikpädagogischer Perspektive‘ von Hermann J. Kaiser, in: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (MPF 19), hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen: Die Blaue Eule, S. 41-55
- Vogt, J. (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg

Priv.-Doz. Dr. Jürgen Vogt
 Lindenstr. 28
 44869 Bochum
 Email: juevogt@web.de

HERMANN J. KAISER

Spurensuche

Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik¹

„In der Pädagogik scheint das systematische Interesse mit dem Interesse zu kollidieren, lebensnah auf Fragen der Erziehung zu reagieren.“ Dieser Satz des Erziehungswissenschaftlers Prange könnte, zweimal durch den Zusatz Musik ergänzt, auch über dem musikpädagogischen Nachdenken stehen, wie es sich gegenwärtig einem unvoreingenommenen Betrachter darstellt. Auch die Fortführung dieses Satzes, es handelt sich hier um die Einleitung zu einem 2001 erschienenen Beitrag Fehlanzeige: Pädagogische Systematik, zwar für die Erziehungswissenschaft geschrieben, kann ohne Einschränkung für die Musikpädagogik geltend gemacht werden: „Dennoch entgeht die Disziplin nicht dem Erfordernis, ihr Wissen so zu ordnen, dass es gelehrt und in der Forschung erweitert werden kann.“ Beide Aussagen können für jenes Interesse stehen, dem die folgenden Überlegungen ihr Entstehen verdanken. Allerdings, das sei vorweg gesagt, ist mit dem Hinweis auf die durch das Erfordernis der Lehrbarkeit gegebene Notwendigkeit zur Systematik nicht das gesamte Interesse des hier Vorgelegten markiert.

Prange macht auf die Notwendigkeit einer Systematik für die akademische Lehre aufmerksam. Das ist ein Grundtenor seiner Überlegungen. Die andere besteht darin, dass eine Systematik als Grundvoraussetzung der Erweiterung des Wissens durch Forschung zu betrachten ist. Denn anders können *weiße Flecken* nicht ausreichend ausgemacht und *unzureichendes Wissen* in bereits bestehenden Wissenskontexten nicht bestimmt werden.

Musikpädagogische Systematiken

(a) Eine Setzkasten-Systematik

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte finden sich zwei Entwürfe, die sich explizit als Systematiken verstehen. Neben Sigrid Abel-Struth,

¹ Ein Ausschnitt der folgenden Überlegungen war unter dem Titel *Über die (Un)Möglichkeit einer systematischen Musikpädagogik* Gegenstand der Diskussion in der Arbeitsgruppe Grundlagen. Hier erscheint die beträchtlich erweiterte Fassung.

auf deren systematisierenden Zugriff später noch eingegangen wird, hat sich Helga Ettl ausdrücklich zum Systemdenken in der Musikpädagogik bekannt. 1969 dokumentierte sie in ihrem Beitrag *Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik – Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt* bereits im Titel diese Form des Nachdenkens und Forschens in der Musikpädagogik. Den Anspruch, eine für die Didaktik der Musik entwickelte Systematik vorzulegen, formulierte sie, auf ihren Vortrag von 1966 in einer Arbeitssitzung der aus den Personen M. Alt, K.-E. Eicke, G. Kube, H. Ettl und R. Wagner bestehenden Gruppe (innerhalb des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung) zurückgreifend, folgendermaßen: Diese Systematik greife nicht auf die Musik als eine Disziplin der Künste zurück. Von systematisch-konstruktivem Belang seien nicht das musikalische Kunstwerk und seine Materialstruktur; ebenfalls nicht die Relationen Komponist – Interpret – Kunstwerk – Hörer. Leitend sei vielmehr die Musik und das Musikleben in der Gesellschaft. (Ettl 1969, S. 54). Auf diesem Hintergrund wird ein zweidimensionales Kategoriengefüge, eine „Matrix zur Systematik der Fachdidaktik“, die mit hohem Systemanspruch verbunden ist, entfaltet. Bei den zwei Dimensionen handelt es sich um *Beobachtungsbereiche* (S = Spalten) und um anthropologische, psychologische und soziologische *Dimensionen* dieser Beobachtungsbereiche (Z = Zeilen).

Beobachtungsbereiche (Spalten der Matrix))

- I Potentielle Klangträger
- II Der Komponist(der Produzent)
- III Zeichensysteme der Musik
- IV Klangquellen
- V Der Raum der Realisation
- VI Primäre und sekundäre Realisation
- VII Das musikalische Kunstwerk
- VIII Die Rezeption (der Hörer)
- IX Der Raum der Rezeption
- X Die Reflexion (im akustischen, graphischen und gestischen Zeichensystem)

Anthropologische, psychologische und soziologische Dimensionen der Beobachtungsbereiche (Zeilen der Matrix)

- A Verhaltensweisen des Menschen im Umgang mit der Musik
- B Berufsgruppen
- C Berufsverbände
(auch Interessensgruppen, -verbände, Vereine, Klubs usw.)
- D Institutionen

- E Erziehung und Unterricht
 - E 1 Teilbereiche des Unterrichtsfaches
 - E 2 Formen der Vermittlung (Organisationsformen)
 - E 3 Medien (auch Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, Technische Mittler, audiovisuelle Lehrmittel)
 - E 4 Vermittlungsstile
- F Wissenschaft und Forschung
- G Kulturpolitik
- H Wirtschaft (Industrie, Handel, Technik, Gewerbe)
- I Massenmedien
- K Funktionsbereiche
- L Freizeit

Die Komplexität dieses Kategoriengefüges ist äußerst hoch. Ja, vorgehend muss gesagt werden: Unter dem Anspruch der Systematik, also einer Vereinfachung durch Ordnung, tritt an die Stelle einer Komplexitäts*reduktion* eine Komplexitäts*erweiterung*. Denn es werden nicht nur Kombinationen von Spalten und Zeilen gebildet, sondern es wird auch auf Interdependenzen *innerhalb* der beiden Dimensionen verwiesen. Für die Dimension „Beobachtungsbereiche“ gibt Ettl folgendes Beispiel. (Um die Zuordnung zu den Beobachtungsbereichen (Spalten I bis X)) deutlich zu machen, werden die Sätze hier getrennt):

„Jede Komposition wird von Menschen bestimmter Begabungs- und Verhaltensweisen unter bestimmten Zeit- und Lebensumständen an einem bestimmten Ort gestaltet (II).

Der Komponist (Tonkünstler) wählt bestimmte Ton- und Klangkombinationen aus der Fülle aller bereits in seiner Umwelt bekannten, geübten oder durch Experiment erprobten akustischen Reize aus (IV) oder

fügt potentielle Klangträger zu bisher unbekanntem Klangqualitäten zusammen (I).

In seinen Reaktionen ist er überwiegend an vorgegebene Reize gebunden. Das Werk als musikalisches Ereignis (VII)

ist nach der Niederschrift, nach der Umsetzung der einzelnen Klangkombinationen in ein Zeichensystem (III), zunächst nur einem begrenzten Expertenkreis zugänglich.

Es bedarf der Realisation (VI) durch geübte Interpreten, die ihrerseits des Zeichensystems (III) kundig sein müssen, dessen sich der Komponist bei der Niederschrift seiner Klangvorstellungen bediente, und die zur Reproduktion des Kunstwerks Stimme (vokale Klangquelle) oder Instrumente (instrumentale Klangquellen) spieltechnisch beherrschen.

Im Prozeß der primären Realisation (VI A)

halten sich Interpret und Empfänger (VIII)

im gleichen Empfangsraum (IX) auf.

Daneben ist eine sekundäre Übertragung (VI B) vom Interpreten auf den Hörer durch die Einschaltung technischer Mittler heute möglich und üblich. Für diesen Fall wären Realisations- und Rezeptionsraum different.

Der Ort der Werkaufnahme oder der Realisation unmittelbar (V)

und der Raum der Rezeption (IX) stellen durchaus eigenständige Beziehungsfelder dar, die für gegenwärtige und zukünftige Kompositionsweisen als Parameter der Komposition gelten. Über den Hörakt hinaus wirkt die Lebendigkeit des Werkes fort. Reflektierend setzt sich der Hörer nach dem Ablauf des Hörprozesses zumeist

im Medium Sprache (X) mit jedem gehörten Werk auseinander.“ (Ettl, 1969, S. 55).

Nun soll aber die Zuordnung der Beobachtungsbereiche (I bis X) und die Dimensionen der Beobachtungsbereiche (A bis L) ein System der Musikdidaktik ausmachen. Damit ergibt sich folgende Matrix (in Symbolen zusammengefasst dargestellt):

A I	A II	A III	A IV	A V	A VI	A VII	A VIII	A IX	A X
B I									
C I									
D I									
E I			EIV *						
F I									
G I									
H I									
I I									
K I									
L I									

Das Feld (E IV) ist mit * markiert; es steht für die Kategorienkombination (vgl. oben): *Erziehung und Unterricht / Klangquellen*. An ihm mag – beispielhaft - die Leistungsfähigkeit und Problematik dieser Systematik verdeutlicht werden. Man erwartet Antwort auf zumindest drei Fragen:

1. Welche analytische oder konstruktive Qualität weist diese Kategorienkombination auf.
2. Welche Form einer Systematisierung präsentiert sie, um den erhobenen Anspruch einer *Systematik der Fachdidaktik* Musik einlösen zu können.
3. Welchem Prinzip einer Systematisierung verdankt es sein Entstehen?

Dass Klangquellen im Musikunterricht auftauchen können, ist ohne weiteres einsichtig. Wenn man nun die vierfache Untergliederung der Dimension E (Erziehung und Unterricht) berücksichtigt, kann man z.B. festhalten, dass die Thematisierung und der Umgang mit Klangquellen sicherlich einen Teil des Unterrichtsfaches Musik darstellen können (E1); ebenso dürften dafür spezifische, sich von Text- oder Notenarbeit unterscheidende Formen der Vermittlung angesagt sein (E2); auch wird deren Präsentation medienabhängig erfolgen (E3); und schließlich könnten sich bestimmte Vermittlungsstile günstiger als andere erweisen (E4). Doch was ist damit über die Beschreibung eines trivialen Sachverhalts hinaus gesagt und erst recht für den Anspruch einer Systematisierung eingeholt? Das heißt, die Perspektive, unter der Klangquellen im Musikunterricht auftauchen, muss jeweils wiederum *innerhalb* der Kategorien E1 bis E4 spezifiziert werden. Welches aber wäre hier das über die einfache Zuordnung hinausgehende systematisierende Prinzip?

Man kann die hier vorgelegte Systematik als *Setzkasten-Systematik* bezeichnen. Der Begriff Setzkasten kann zweierlei Bedeutungen haben. Ursprünglich handelt es sich dabei um einen Kasten im Druckereigewerbe, in dem jeweils ein Kästchen für einen bestimmten Buchstaben und für die Interpunktionen vorgesehen war. Aus diesen wurden nach Bedarf die Buchstaben entnommen, wie es der zu druckende Text verlangte. (In gewisser Weise zweckentfremdet findet sich auch heute noch der Setzkasten. Dann dient er, meist an die Wand gehängt, als Reservoir für Utensilien, die z.B. einen besonderen Wert für seine/n Besitzerin/Besitzer darstellen.) Das systematisierende Prinzip eines solchen Setzkastens bestand in einer Anordnung der Holzbuchstaben, und zwar in einer der Häufigkeit des Auftretens von Buchstaben entsprechenden Ordnung; und als dahinter stehender Zweck, d.h. als der das System generierende Gedanke, gilt: Buchstaben und Satzzeichen sollten möglichst übersichtlich und damit schnell zu Hand sein, um dem Arbeitsprozess eine größtmögliche Schnelligkeit und Flexibilität zu verleihen.

Nun lässt sich denken, dass die Ordnung des Setzkastens variabel war. Man braucht sich bloß einmal vorzustellen, dass der Eigentümer eines Setzkastens kein Rechtshänder, sondern ein Linkshänder war. Demzufolge wäre sicherlich eine für diesen viel günstigere, nämlich *handlichere*, Anordnung des Setzkastens denkbar und praktisch angemessen, unangesehen dessen, ob das jemals realisiert worden ist. Was damit gesagt sein soll? Es gibt für die Organisation eines Setzkastens eigentlich kein systematisierendes Prinzip, sondern höchstens eine pragmatisch plausible Anordnung.

Eine Setzkasten-Systematik stellt also ein Ordnungsgefüge im - je nach Anzahl (= n) der zueinander in Beziehung gebrachten Dimensionen - n-dimensionalen Raum dar. Die darin gebildeten n-dimensionalen Zellen bilden „Aufbewahrungsorte“ für Phänomene bzw. Kombinationen von Phänomenen (im vorliegenden Falle n=2 dimensionale Kombinationen aus Beobachtungsbereichen und deren anthropologischen, psy-

chologischen und soziologischen Dimensionen). Eine Setzkasten-Systematik suggeriert - und tatsächlich dürfte es sich so auch verhalten, ohne dass damit die gerade wesentlichen Differenzierungen freigelegt würden -, dass alles mit allem „irgendwie“ zusammenhängt. Das „irgendwie“ bleibt dabei allerdings unbestimmt. Das zeigt sich schon im für das Schema formulierten Geltungsanspruch: „Das Schema erfasst alle im Sektor des Musiklebens möglichen Beziehungsfelder und Faktorengruppen, deren Interdependenzen und Interaktionen...“ (Ettl 1969, S. 54). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einer derartigen Systematik eine die Vielzahl von möglichen Zuordnungen *präsentierende*, jedoch keine *begründende* Funktion eigen ist. Damit wird ein solcher Systematisierungsversuch keineswegs als überflüssig abgelehnt; entscheidend nur ist, seine Reichweite einzuschätzen und den nicht gerechtfertigten Geltungsanspruch zurückzuweisen.

Die Rezeptionsgeschichte dieses Entwurfs einer *Systematik der Musikdidaktik* scheint allerdings dessen Unergiebigkeit für die musikdidaktische Theoriediskussion der folgenden Jahrzehnte zu erweisen. Er wurde nicht aufgegriffen und weitergeführt; man muss hinzufügen: leider. Denn er hätte einen Stimulus bilden können, der Frage nach der Möglichkeit systematischen Denkens in der Musikpädagogik intensiver nachzugehen. Seine Unterschätzung hängt wohl auch damit zusammen, dass er nicht nur zu komplex, sondern auch nicht systematisch - im strengen Sinne des Wortes - ist. Daher lässt sich die von der Autorin für ihn beanspruchte evaluative Funktion, wie sie im Folgenden zur Sprache kommt, kaum begründen:

„Die Spalten I bis X und die Zeilen A bis L bilden eine Matrix, in der vielfältige Komplexbildungen möglich werden. Die vorliegende Strukturanalyse des sozialen Systems „Musikleben“ ist so angelegt worden, dass bisher gültige, ausnahmslos einseitige, durch Zeit und Standort bedingte Wertschätzungen von Ansichten, Leitbildern, Verhaltensmustern, Konventionen, Normen, Kollektivvorstellungen, Denkmolellen, Kunststilen etc. vermieden werden, so dass grundsätzlich alle Realfaktoren zur Prüfung auf ihren bisherigen Einsatz oder ihre künftige Eignung im Stoffkanon anstehen, ohne durch vorwissenschaftliche Beweisführungen pädagogischer Erfahrung oder Verantwortung und Realbezogenheit nicht erkannt worden zu sein“ (Ettl 1969, S. 55). Erst recht lässt sich der mit diesem Schema implizit verbundene normative Anspruch nicht begründen. Denn für das Schema wird geltend gemacht, dass es auch als „Vorwurf (...) für die Systematik aller *möglichen* Bildungsinhalte und deren An- und Einordnung in gegenwärtige Unterrichtssysteme vorgegeben“ (sei) (Ettl, 1969, S. 54). Die verborgene Normativität wird offenkundig, wenn man sich bewusst macht, dass im Begriff *Bildung*, gerade durch seine notwendige zeitbedingte inhaltliche Füllung, deutlich gemacht ist, dass in ihm - über den Aufweis aller im Sektor des Musiklebens zu verzeichnenden möglichen Beziehungsfelder und Faktorengruppen hinaus - zeitspezifische Normen, und zwar durch die Form dessen, was

Bildung sein soll, gesetzt werden. Darüber hinaus gilt: Ein Schema, das um seinen implizit normierenden Anspruch nicht weiß – jeder Ordnungsversuch unterstellt, dass das zu Ordnende sich einer außer ihm existierenden Ordnung fügt -, kann schwerlich im Rahmen einer wissenschaftlich verfahrenen musikpädagogischen Reflexion den Anspruch eines *allumfassenden* Ordnungssystems einlösen.

(b) Systematik als kategorial geordnete Sammlung

„Dass eine traditionelle, fachliche Systeme sprengende, sich der interdisziplinären Vielfalt öffnende Entwicklung in Gang gekommen ist, entbindet die Musikpädagogik wohl nicht davon, zunächst die bisher versäumte grundlegende systematische Überlegung für ihr Fachgebiet zu leisten. Dies ist eine Nachhol-Aufgabe des noch jungen Fachgebietes, letztlich die Voraussetzung, um innerhalb des Faches Modifikationen, den Konsens und Dissens erkennbar zu machen und über das Fach hinaus Korrespondenzen ansetzen zu können“ (Abel-Struth 1985, S. 619). Man fragt sich, ob diese vor nicht ganz zwanzig Jahren formulierte Feststellung inzwischen überholt ist. Die Antwort dürfte lauten: Wohl kaum. Gleichzeitig mit dieser Antwort erscheint eine weitere Frage: Ist das Ausbleiben systematisierender Zugriffe a) der Bequemlichkeit der Musikpädagogen zuzuschreiben, die sich nicht der Mühsal des systematischen Geschäftes unterziehen wollen, oder ist es b) die Komplexität des Unterfangens, musikpädagogische Vorstellungen in eine überzeugende nachvollziehbare Ordnung zu bringen oder ist es c) heute überhaupt nicht mehr möglich, eine „musikpädagogische Systematik“, wie sie Abel-Struth vorschwebt, zu generieren?

Abel-Struth hat eine musikpädagogische Systematik vorgelegt, für die drei Säulen konstitutiv sind: Musik-Lernen – „als Herzstück wissenschaftlicher Musikpädagogik“ (Abel-Struth 1985, S. 621), Musik-Lehren und Musikunterricht. Diese ternäre Struktur liegt dem gesamten *Grundriß der Musikpädagogik* zugrunde. In ihren, der Systematik geltenden Überlegungen beansprucht sie, dass die „Konturierung des Musik-Lernens mit Musik-Lehren und Musikunterricht als fachspezifischen musikpädagogischen Gegenständen (...) neue Voraussetzungen für den Ansatz einer Systematik der Musikpädagogik“ bilde. *Diese eigenen Gegenstände* (kursiv – HJK) seien geeignet, die fachspezifischen Fragestellungen der Musikpädagogik zu binden. Sie seien in der Lage, die bisherigen und die unzähligen offenen Fragestellungen der Musikpädagogik zu bündeln.

Aufschlussreich ist nun die weitere Differenzierung dieser drei „Gegenstandskomplexe“.

(1) Musik-Lernen

Lernergebnisse:

- deren Feststellung und

- Untersuchung ihrer Abhängigkeit von Lernprozessen

Lernprozesse

Untersuchung der Variablen, die Einfluss auf die Lernprozesse haben

Theoriebildung im Bereich musikalischen Lernens; diese umfasst:

- Begriffliche Klärung
- Teiltheorien
 - des musikalischen Lernens auf den einzelnen Altersstufen
 - des Lernens in Bezug auf musikalische Unterrichtsgegenstände
 - des Lernens in Bezug auf soziale, kognitive und affektive Faktoren
 - des Lernens in Bezug auf motivationale Abhängigkeiten
 - zur Vorgeschichte des individuellen musikalischen Lernens

(2) Lehrforschung

- Historische Forschung
- Zielforschung
- Lehrplanforschung
- Historische Berufsforschung
- Lehrprinzipien
- Lehrmodelle
- Empirische Erforschung des Lehrens

Methoden historischer Forschung, die untersuchen:

- Unterrichtslehren im Fach Musik
- Lehrbedingungen
- Lehrinstitutionen

Methoden sozialwissenschaftlicher Art (für die Untersuchung des Berufsfeldes des Musiklehrers)

Empirische Methoden zur Feststellung der Realitäten der Lehrsituation und des Lehrerverhaltens

(3) Musikpädagogische Unterrichtsforschung

Untersuchung des Zusammenspiels von Lernen und Lehren

Untersuchung des Phänomens Musik

- in seiner originären Komplexität
- in seinen unterrichtsbedingten Eigenarten

Die mit diesem Kategoriengefüge verbundenen Ansprüche sind nicht unbeträchtlich: Es erlaube, die komplexe Wirklichkeit pädagogischen Umgangs mit Musik in ihrem Gesamt und als Zusammenhang aufzuschließen und damit gleichzeitig die Voraussetzungen für die Orientierung und Zuordnung in diesem äußerst heterogenen Bereich zu schaffen. Ferner sichere eine derartige Systematik einen „höchstmöglichen Grad an Objektivität“, die „frei von Absichten der Veränderung des praktischen Geschehens“ sei (Abel-Struth 1985, S. 618).

Funktional, im Hinblick auf Musikpädagogik als wissenschaftliches Fachgebiet, sei mit einer solchen Systematik gewährleistet, dass Erfahrungen, Erkenntnisse sowie einzelne Forschungsergebnisse eingebracht und in einen Zusammenhang gebracht werden können. Auch seien hierdurch erst Aufweis und Verdeutlichung von Gegensätzlichkeiten verschiedener Positionen möglich.

Der Totalitätsanspruch, der hier von Abel-Struth für eine Systematik erhoben wird, wird in uns später noch eingehender beschäftigen. Seine Diskussion wird daher hier ausgespart. Nicht uninteressant ist jedoch die Frage, welche Form von System hier vorgelegt wird.

Es werden drei Kategorien, Forschungsbereiche genannt, *gesetzt*. Dieses wird begründet mit dem Hinweis auf deren Entsprechung zu den „drei bestimmenden musikpädagogischen Gegenstandskomplexen“: Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musik-Unterricht.

Betrachtet man die oben einzeln aufgelisteten *Subkategorien* dieser drei Forschungsbereiche, dann ist ihre jeweilige Zuordnung zweifellos plausibel. Bezweifelt werden dürfte jedoch, dass sie hinreichend und notwendig sind unter dem explizit erhobenen Anspruch, den Bereich der Musikpädagogik *umfassend* abbilden zu können.

Unsicher bleibt in gewisser Weise auch der Systemanspruch im Hinblick auf die Bestimmung des Verhältnisses der drei Bereiche zueinander. Zwar erfährt Musik-Lernen eine herausgehobene Stellung, insofern als es als „Herzstück“ wissenschaftlicher Musikpädagogik gewichtet wird; doch werden dessen Bezüge zu den Forschungsbereichen Musik-Lehren und Musik-Unterricht zwar behauptet, bleiben jedoch unbestimmt.

Versucht man nun, die von Abel-Struth vorgelegte musikpädagogische Systematik zu klassifizieren, so lässt sich sagen: Es handelt sich um einen Ordnungsvorschlag, der die Gegenstandsbestimmung seiner in ihm erfassten Objekte als bereits vollzogen voraussetzt: Was Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musikunterricht sei, wird

dabei jeweils unbefragt angesetzt. Das Prinzip der Musikpädagogischen Systematik Abel-Struths, so lässt sich daher zusammenfassend sagen, ist das des kategorial geordneten Sammelns, Zuweisens und Zusammenfassens.

Problematisch bleibt der objektivistische Anspruch. Er erkennt, dass jede Systematik gerade auf Grund ihres Prinzips, Phänomene zu ordnen, normiert. Auf dieses Problem wird später ausführlicher eingegangen.

Die Systematische Musikwissenschaft - Ein Vorbild?

Musikpädagogisches Nachdenken und Forschen sieht sich (unter anderem) immer wieder verwiesen auf die Bezugsdisziplin, die Nachbardisziplin, die Hilfsdisziplin - oder wie auch immer sie in ihrer Funktion für die Musikpädagogik genannt werden mag: die Musikwissenschaft. Nun ist es für diese Disziplin durchaus gewöhnlich, sich als Disziplin mit zwei Zweigen zu verstehen: Historische Musikwissenschaft einerseits, Systematische Musikwissenschaft andererseits. Die Gliederung findet sich wieder in der Organisation einiger musikwissenschaftlicher Institute an deutschen Universitäten; entsprechend werden Studiengänge in Historischer und in Systematischer Musikwissenschaft angeboten.

In dieser wissenschaftstheoretischen Form der Zweiteilung spiegeln sich, wissenschaftsgeschichtlich gesehen, Vorstellungen des Neukantianismus südwestdeutscher Prägung (Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert). In ihm entwickelte sich die Vorstellung von verallgemeinernden oder nomothetischen (Gesetze entdeckenden) und individualisierenden oder idiographischen (das Spezifische von Einzelercheinungen beschreibenden) Wissenschaften. Methodologisch findet sich diese Zweiteilung in der Diltheyschen Alternative von Erklären (in den Naturwissenschaften) versus Verstehen (in den Geisteswissenschaften) wieder. Diese Vorstellungen stehen zweifellos Pate bei jenem umfassenden Ordnungsversuch, welcher am Anfang jener Wissenschaft steht, die dann den Namen Musikwissenschaft trägt. 1885 versucht Guido Adler - in einer Art Gründungsmanifest der Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft -, das System der Musikwissenschaft nach „Umfang, Methode und Ziel“ zu bestimmen. Da auch die gegenwärtige Systematische Musikwissenschaft dieses Modell weiterhin entfaltet (vgl. de la Motte 1982, S. 1), lohnt sich ein Blick darauf.

Musikwissenschaft

I. Historisch

Geschichte der Musik nach Epochen, Völkern, Reichen, Ländern, Gauen, Städten, Kunstschulen, Künstlern

A. musikalische Paläographie (Notationen).	B. Historische Grundclassen (Gruppierung der Musikalischen Formen).	C. Historische Aufeinanderfolge der Gesetze. 1. wie sie in den Kunstwerken je einer Epoche vorliegen, 2. wie sie von den Theoretikern der betreffenden Zeit gelehrt werden. 3. Arten der Kunstausübung.	D. Geschichte der musikalischen Instrumente.
--	---	--	--

II. Systematisch

Aufstellung der in den einzelnen Zweigen der Tonkunst zuhöchst stehenden Gesetze

A. Erforschung und Begründung derselben in der 1. Harmonik (tonal od. tonlich). 2. Rhythmik (temporär oder zeitlich). 3. Melik (Cohärenz von tonal und temporär).	B. Aesthetik der Tonkunst 1. Vergleichung und Werthschätzung der Gesetze und deren Relation mit den apperzipierenden Subjecten behufs Feststellung der <i>Kriterien des musikalisch Schönen</i> . 2. Complex unmittelbar und mittelbar damit zusammenhängender Fragen.	C. Musikalische Pädagogik und Didaktik (Zusammenstellung der Gesetze mit Rücksicht auf den Lehrzweck) 1. Tonlehre, 2. Harmonielehre, 3. Kontrapunkt, 4. Compositionslehre, 5. Instrumentationslehre, 6. Methoden des Unterrichtes im Gesang und Instrumentalspiel.	D. Musikologie (Untersuchung und Vergleichung zu ethnographischen Zwecken.)
--	--	---	--

Das Gesamtgebäude der Musikwissenschaft (Adler, 1885) - hier: ohne Hilfswissenschaften

Drei Gesichtspunkte sind für die folgenden Überlegungen beachtenswert.

1. Es handelt sich um den Versuch, vorhandenes und noch zu gewinnendes musikbezogenes Wissen zu ordnen. Dieses Wissen wird zunächst, wie wir heute sagen, nach seinen ihm zugrundeliegenden „Erkenntnisinteressen“ zweifach klassifiziert: historisch versus systematisch. Das heißt, dieser Ordnungsversuch wird einmal - „I. Historisch“ - geleitet von der Frage: Zu welchem Zeitpunkt, an welchem geographischen Orte und in welchen Institutionen ist die jeweils betrachtete Musik, aber auch das Wissen darüber entstanden, und welche Transformationen haben beide im Laufe der Geschichte erlebt? Die zweite, weitere Ordnungsbemühungen - „II. Systematisch“ - leitende Frage lautet: Lässt sich der Gegenstand musikbezogenen Wissens - nun nicht mehr auf dem Hintergrund seiner historischen Genese, vielmehr - nach strukturell-funktionalen Gesichtspunkten ordnen? Strukturell hinsichtlich der in ihm aufscheinenden kompositorischen Textur, funktional im Hinblick auf die wahrnehmenden und Musik verarbeitenden - und bei Adler auch noch der Musik produzierenden - Subjekte.

2. Hier gilt das Interesse dem Bereich, der bei Adler *systematisch* genannt wird. Bereits seine Anordnung der Elemente in der tabellarischen Übersicht macht auf einen besonderen Umstand aufmerksam: Es handelt sich um eine parataktische Ordnung der Elemente. War, wissenschaftsgeschichtlich gesehen, für den Systembegriff, sofern er aus der Naturwissenschaft (Astronomie, Biologie) bezogen wurde, der Gesichtspunkt der Hierarchie, der Über- und Unterordnung von Elementen des Systems bestimmend, so gilt dieses - letztlich an der klassischen Form logischer Ordnung von „genus proximum“ und den durch die Angabe einer „differentia specifica“ sich bildenden Unterabteilungen orientierte - Modell nur höchst begrenzt für geistes- und kulturwissenschaftliche Systematiken (vgl. Frühwald u.a. 1991, S. 16 ff.). Bei Adler kann von einer Hierarchisierungsvorstellung nicht mehr die Rede sein. An die Stelle der Hierarchie ist das Prinzip der Klassifikation getreten. Der Wandel von einer hierarchischen zu einer klassifikatorischen Sichtweise bringt einen methodischen Perspektivenwechsel mit sich: Es geht nicht länger um eine normative oben-unten-Ordnung, sondern um eine beschreibend-analytische Darstellung.

3. Es handelt sich bei Adler um eine nomologisch orientierte, disziplinäre Klassifikation. Das heißt, das gewonnene oder zu gewinnende musikbezogene Wissen wird nach Gegenständen und disziplinären Bereichen klassifiziert.

Systematik - Offenkundig ein Problem

Ich möchte nun auf die oben angeschnittene Frage zurückkommen, ob eine dem Adlerschen Versuch und seinen gegenwärtigen Fortführungen analoge Klassifikation von Gegenständen und Sachverhalten, die mit dem Begriff einer *Systematischen Mu-*
68

sikpädagogik zu belegen wäre, möglich ist. Um es vorweg zu nehmen: Einiges scheint dagegen zu sprechen.

1. Die Unterscheidung historisch-systematisch ist *in dieser*, ihrem Ansatz nach nicht weiter differenzierten Form kaum aufrecht zu erhalten; man wird nämlich – und sei es auch nur heuristisch – eine weitergehende Differenzierung im Begriff „historisch“ vollziehen müssen: Es ist eines, ob die geschichtliche Entwicklung von Gegenständen und Sachverhalten narrativ transportiert wird, d. h. ob Geschichte(n) erzählt wird (werden); ein anderes ist es, wenn Historizität *als Qualität* von musikalischen Erscheinungen und musikbezogenem Wissen verstanden wird. Hierin wird Geschichtlichkeit als konstitutives Merkmal begriffen. Dann wird Geschichtlichkeit zu einem bestimmenden Moment des systematischen Zugriffs. Dieses kann man sich folgendermaßen verdeutlichen: Es ist denkbar, dass die Geschichte, die ein musikalisches Phänomen mit sich trägt, außer Betracht bleibt und die gegenwärtige Erscheinungsform nur *in ihrer Funktionalität* betrachtet wird. Dann wäre die historische Formation des Gegenstandes, als qualitatives Moment dieser Erscheinung, nur unter Verkürzung des Gegenstandes außer Acht zu lassen: Geschichtlichkeit ist ein für alle wissenschaftlichen Gegenstände konstitutives Moment. Sie haftet unlösbar an ihnen und ist insofern immer in einem systematischen Zugriff unveräußerbar eingebunden. Andererseits: Dass eine Musik vor dreihundert Jahren komponiert worden ist, dass die Menschen zu dieser Zeit in dieser oder jener Weise musiziert haben, dass sie Musik in ihrer Funktionalität ganz anders gewichtet haben als wir das heute tun usw., ist eine (historisch interessante) Sache für sich, kann aber unter gewissen Umständen (d.h. in systematischer Perspektive) völlig unberücksichtigt bleiben. Nur eine *historistisch* verkürzende Sicht kann darauf insistieren, dass *allein* unter Aufnahme der zuvor genannten Gesichtspunkte der sachliche Gehalt und die Bedeutung eines Musikstückes zu gewinnen sind. Wenn aber diese Musik in einem andersartigen Funktionszusammenhang erscheint, sieht die Sache anders aus. So ist z.B. bei der Würdigung und Analyse gegenwärtiger populärer Musik die *Transformation* der Musik der Beatles in den folgenden Jahrzehnten ihrer Rezeption und deren Überführung in daran anschließende Musiken von systematischer Bedeutung; ferner heißt das, die spezifische Art des Komponierens, Arrangierens und Spielens z.B. eines Miles Davis, wie sie in Musiken der Gegenwart aufgenommen und verarbeitet wird und wurde, zeigt, dass das Moment der Geschichtlichkeit ein konstitutives Merkmal eines bestimmten Musikstückes ist und von der Weise, in der es Gegenstand einer Historischen Musikwissenschaft werden könnte, grundverschieden ist. Geschichtlichkeit ist für ein Musikstück, einen Korpus von Wissen usw. ein *konstitutives* Moment. Im Rahmen einer *Historischen* Musikwissenschaft ist Historie dagegen ein *regulatives* Prinzip ihres Arbeitens und kein konstitutives Moment ihres Gegenstandes; nicht weniger, aber auch nicht mehr.

2. Es hat sich inzwischen ganz deutlich gezeigt, dass ein dem Begriff des Systemati-

schen impliziter Anspruch nicht eingelöst werden kann: Gesetze, die eine kausale Verbindung zwischen Formen des musikpädagogischen Handelns und seinen Resultaten behaupten, lassen sich stringent nicht entwickeln.²

3. Es gibt noch einen weiteren Grund dafür, dass jeder Versuch, eine Analogie zu einem derartigen Versuch, *in dieser Form* eine Systematische Musikpädagogik formulieren oder gar fundieren zu wollen, fehlschlagen muss: Es gibt - auch wissenschaftsgeschichtlich gesehen - keine ausdifferenzierten musikpädagogisch dimensionierten Teildisziplinen. Es gibt keine Musikpädagogische Psychologie, keine Musikpädagogische Soziologie usw. Festzuhalten ist, dass eine inhaltliche oder gar disziplinäre Bestimmung von genuin musikbezogenen Teildisziplinen und deren Funktion im Rahmen musikpädagogischen Nachdenkens und Forschens nicht möglich erscheint.³

(Allerdings stellt sich hier eine insgesamt viel bedeutsamere Frage, die hier nicht aufgenommen werden kann, auf die aber hinzuweisen nicht versäumt werden darf: Inwieweit ist die mit der Institutionalisierung des Denkens und Forschens in Form von Wissenschaftsdisziplinen verbundene Gefahr einer Ontologisierung der Prozesse der Wissensgewinnung und des Wissens selbst zu vermeiden? Das will sagen: Das gewonnene Wissen erhält, gewissermaßen als Korpus eines fest umrissenen und legitimierten Wissens einen ontologischen Status in der Weise, dass die viel wichtigeren Prozesse der Wissensgewinnung (Personen, die daran beteiligt sind; Formen, in denen sie lernen d.h. Wissen gewinnen; gesellschaftliche Räume, in denen das Wissen gewonnen wird; sein Bezug zu anderen Feldern gesellschaftlichen Wissens usf.) zu Aggregaten gerinnen und unter diesem Status verschwinden.)

Es ist nicht beruhigend, aber doch bezeichnend, wenn Dahlhaus seine Überlegungen zur Skizzierung des Umrisses einer Systematischen Musikwissenschaft in einer Weise einleitet, die in ähnlicher Form auch für die Musikpädagogik geschrieben sein könnten: „Der Begriff der Systematischen Musikwissenschaft bezeichnet eine Disziplin - oder eine Bündelung von Disziplinen -, über die im allgemeinen Bewusstsein der musikalisch oder sogar der musikwissenschaftlich Gebildeten nahezu nichts feststeht: weder die Prämissen, von denen sie ausgeht, oder die Ziele, die sie verfolgt, noch die Grenzen, die ihr gezogen sind, oder die Methoden, mit denen sie arbeitet. Nicht einmal die Notwendigkeit, dass sie überhaupt existiert, blieb unbestrit-

² Hier gilt entsprechend, was Dahlhaus für den Anspruch einer nomothetischen Methode in der Systematischen Musikwissenschaft geäußert hat: „Der Anspruch auf universale, übergeschichtliche Geltung, der in dem Ausdruck »nomothetisch« steckt, ist ... längst preisgegeben worden.“ (Dahlhaus, 1982, S. 29)

³ Dass auch die Frage erlaubt sein muss, ob es eine Musik-Psychologie, eine Musik-Soziologie gibt, oder höchstens eine Psychologie, die sich mit Fragen der musikbezogenen Wahrnehmung und Anschauung beschäftigt, und eine Soziologie, die sich mit dem gesellschaftlichen Gebrauch von Musik beschäftigt, das steht auf einem anderen Blatt; es sollte uns hier aber nicht beunruhigen.)

ten.“ (Dahlhaus 1982, S. 25). Hinzuzufügen - für die Musikpädagogik - ist, dass eine solche Frage bedauerlicherweise (von wenigen Personen abgesehen, die ein derartiges Desiderat haben verlauten lassen) keineswegs durchgängig in das Blickfeld der (deutschen) Musikpädagogik geraten ist. Dass Dahlhaus, trotz seiner zunächst ernüchternden Feststellung, den Versuch einer Bestimmung der Systematischen Musikwissenschaft unternimmt, hängt mit seiner Bestimmung des Gegenstandes einer Systematischen Musikwissenschaft zusammen, die er seinen weiteren Darstellungen voranstellt: Musik als in bestimmter Weise kategorial geformte akustische Wahrnehmung (Dahlhaus, 1982, S. 26). Den Gegenstand einer Wissenschaft als gegeben vorausgesetzt ermöglicht dann, diese unter den Gesichtspunkten ihres Wissenschaftsanspruches, ihrer Methodologie, ihres Verhältnisses zur Historie und ihrer Traditionsbestände zu beleuchten. Wo aber der Gegenstand selbst immer erst noch *diskursiv* zu gewinnen ist, lassen sich im Vorhinein keine Teildisziplinen eines systematischen Zugriffes benennen.

Wenn also zu festzuhalten ist, dass

1. Historie und Systematik begründet kaum auseinander zu halten sind.
 2. die Systematische Musikwissenschaft - nach wie vor - im wesentlichen disziplinär denkend ihre Klassifikationen vollzieht (Musiktheorie, Musikästhetik, Musikpsychologie), welches aber kaum zu einem zu rechtfertigenden Ergebnis mehr führt, weil Gegenstände erst im Vollzug des wissenschaftlichen Diskurses sich bilden bzw. bestimmt werden können,
 3. überdies keine, den musikwissenschaftlichen Teildisziplinen entsprechenden, historisch entfaltenen *musikpädagogischen* Teildisziplinen auszumachen sind,
- dann scheint es wenig ergiebig, in der Systematischen Musikwissenschaft ein Konstruktionsvorbild für eine Systematische Musikpädagogik sehen zu wollen.

Eine radikale Kritik am Systemgedanken

Ist aber möglicherweise bereits der Versuch, eine Systematische Musikpädagogik zu denken, obsolet? Bildet vielleicht schon der System-Gedanke in den Wissenschaften selbst ein zentrales Moment jener „großen Erzählungen“, vor denen Lyotard warnt? (Lyotard 1993, besonders S. 87 ff.). Eine solche Warnung hat es allerdings schon viel früher gegeben. Für Nietzsche zeigt der Wille zum System einen Mangel an Rechtschaffenheit (Götzendämmerung, Sprüche 26). Das Bemühen, bei einer einmal entwickelten Ordnungsvorstellung, alles Weitere in dieses Ordnungsgefüge einpassen, pressen zu müssen, bzw. zu wollen, auch auf die Gefahr hin, Sachen zu „verbiegen“, läßt Rechtschaffenheit, das heißt: das Bemühen, einem jeden Sachverhalt sein Recht zu verschaffen, vermissen. Dementsprechend gilt sein Mißtrauen auch all jenen, die sich als Systematiker verstehen. Er wirft ihnen Schauspielerei vor. Schau-

spielerei meint hier: „so tun als ob“. Der Systematiker, so Nietzsches Vorwurf, sieht sich gezwungen, alles, was er zur Kenntnis nimmt, seinem System einzufügen, gleichgültig, ob dieses gerechtfertigt ist oder nicht. Die System-Klammer soll das Wissen legitimieren und ihm einen funktional gesicherten Ort im Systemgebäude zuweisen. Das Verdikt gegen den Systematiker fällt daher auch sehr herb aus:

„Der Wille zum System: bei dem Philosophen, moralisch ausgedrückt, eine feinere Verderbtheit, eine Charakter-Krankheit; - unmoralisch ausgedrückt, sein Wille sich dümmer zu stellen als er ist - dümmer, das heißt: stärker, einfacher, gebietender, ungebildeter, commandierender, tyrannischer ..“ (Nietzsche GA XIV, S. 353; Nr. 216). (Der im letzten Teil des Zitats auftauchende Hinweis auf das der Systembildung (allzu leicht) innewohnende Moment der Machtausübung ist ja auch ein Moment der Kritik am Systembegriff in den Wissenschaften bei Lyotard.)

Worin nun sieht Nietzsche die Ursache für (falsche) Systembildungen? Auf eine Kurzformel gebracht: Es ist die Angst vor Ungewissheit. Diese Angst vor der Unsicherheit führt zu einer Erstarrung des Denkens, zu Dogmen, welche das freie Denken ungebührlich und ungerechtfertigt einengen. Nicht-ängstliche Naturen können Unsicherheit aushalten, ja, sie ziehen aus Unsicherheit sogar Lustgewinn:

„Wie die skeptischen, an der Unsicherheit *leidenden* Zeitalter zu einem starren Glauben übergehn: andererseits Menschen mit einem Widerwillen gegen vorzeitige Dogmen und Einengungen nur langsam und spät sich einen Gesamt-Glauben *abzwingen* lassen (weil sie an der Unsicherheit nicht *leiden*, sondern Lust haben).“ (Nietzsche GA, XIII, S. 72). Was Nietzsche hier ausspricht, trifft sich mit dem, was in der Postmoderne-Diskussion breite Entfaltung gefunden hat. Die Mehrperspektivität des Wissens, die Heterogenität seiner Orientierungen, die mit ihm verbundene Vielfalt über sich hinausweisender Referenzen, sein infolgedessen nicht mehr durch Einzelne übersehbares Ausmaß, lassen die Absicht, es in *einem* einheitlichen, in sich unter Umständen auch noch hierarchisch gegliederten Zusammenhang zu ordnen, als obsolet erscheinen. Der mit dem Systemgedanken, mit der Vorstellung einer hierdurch gerechtfertigten Ordnung von Gegenständen und Sachverhalten, der damit implizit oder explizit einhergehende Anspruch auf universelle Geltung, der letztlich ein Machtanspruch ist, machen dieses Wissen anfällig für eine selbstzweckhafte Überhöhung. Es dient nicht mehr den Menschen, sondern diese haben ihm zu dienen.

In dieser Tradition des Misstrauens gegen Systembildung steht in jüngerer Zeit auch Adorno. Die Entfaltung seines Vorbehalts setzt - wie nicht anders zu erwarten - in der *philosophischen* Tradition des Systemdenkens an. Für dieses ist die Forderung nach Ableitung eines philosophischen Systems aus einem einzigen obersten Punkt, Begriff, Prinzip o.ä. bestimmend; das gilt auch in methodischer Hinsicht: das Prinzip der Deduktion wird leitend. Das heißt, sowohl die *Denkform* als auch ihr *Gegenstand* wird aus diesem zentralen Punkt erzeugt. Die damit verbundene Verkürzung ist

unmittelbar ersichtlich: Bei derartigem Systemdenken gerinnt Philosophie zu einem reinen Identitätsdenken: Der erkennende Geist wird zum Urheber des durch ihn Gedachten. Es gibt schließlich gar nichts, was außerhalb des Geistes verbleibt. Die mit dieser Vorstellung verbundene Rekursivität hat vielleicht Hegel am deutlichsten auf die häufig zitierte Formel gebracht: „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig.“ (Hegel 1821/1970, Bd. 7, S. 24; ferner 1830/1970 Bd. 8, S. 47). An anderer Stelle heißt es noch deutlicher: „Etwas vernünftig betrachten heißt, nicht an den Gegenstand von außen her eine Vernunft heranbringen und ihn dadurch bearbeiten, sondern der Gegenstand ist für sich selbst vernünftig; hier ist es der Geist in seiner Freiheit, die höchste Spitze der selbstbewußten Vernunft, die sich Wirklichkeit gibt und als existierende Welt erzeugt; die Wissenschaft hat nur das Geschäft, diese eigene Arbeit der Vernunft der Sache zum Bewußtsein zu bringen.“ (Hegel 1821/1970, Bd. 7, S. 85)

Das Problematische an derartigen Identitätsvorstellungen zeigt sich in dem Augenblick, in dem diese Vorstellung der Identität zu einem Regulativ wird, als alle Erkenntnisbemühungen leitende, ja normative Kraft verstanden wird. Sie zwingt dazu, alles, was überhaupt ist, in den erkennenden Geist hereinzuholen. Nichts darf draußen bleiben. Der Problematik eines solchen Denkens begegnet Adorno in einer so überzeugenden Weise, dass er hier ausführlicher zu Wort kommen soll: „Diese Forderung, dass Philosophie System sein müsse, hat schon die Antwort in sich auf das, was eigentlich das Problem der Philosophie bildet, nämlich die Frage, ob eine solche Identität sei oder ob sie nicht sei. Die erdrückende Tradition, was man so die große Philosophie nennt, teilt indessen die Forderung nach dem System. Wenn ich aber die Philosophie von vornherein, ehe ich nur anhebe zu denken, der Norm unterwerfe, dass sie entweder System oder gar nichts sein soll, habe ich damit bereits über das entschieden, was überhaupt erst den Gegenstand der Philosophie bilden soll, nämlich ob es eine solche Identität von Subjekt und Objekt gibt und welche Möglichkeit sich unter Umständen finden lässt, das, was nicht identisch ist, trotzdem auszudrücken. Insofern also ist eine solche Philosophie, indem sie nur beginnt, eigentlich immer schon bei dem, was sie haben will. Ich würde sagen, dass je logischer und konsequenter in ihrem eigenen Aufbau sie sich gibt, um so mehr verstrickt sie in diesem zentralen Sinn sich in Unlogik, also tatsächlich in Denkfehler.“ (Adorno 1974, Bd. 2, S. 264/265)

Nun ist Adorno keineswegs so naiv, Philosophie und positive (n.b. nicht positivistische) Wissenschaft in einen Topf zu schmeißen. Die Kritik an einer in der langen Geschichte der Philosophie entwickelten System-Vorstellung und den damit an das Denken gerichteten Verpflichtungen trifft nicht das nicht-philosophische System-Denken, so Adorno. (Er macht dieses am Rechtsdenken deutlich.) Aber verpflichtet es die Musikpädagogik als Wissenschaft, sofern sie über ihre eigenen Grundlagen und Ordnungsvorstellungen nachdenkt - und hier handelt es sich zwei-

felsfrei um wissenschaftstheoretisches, Wissenschaft begründendes, letztlich also philosophisches Nachdenken - diese Kritik auch auf sich - gewissermaßen prophylaktisch - in Rechnung zu stellen? Diese Frage wird man mit „jein“ beantworten müssen. Sofern es sich um die Grundlagen des Faches handelt, also eine metatheoretische Ebene eingenommen wird, werden die Vorbehalte Adornos und der hinter ihm liegenden system-kritischen Tradition nicht zu übergehen sein; sofern Musikpädagogik als positive Wissenschaft zur Diskussion steht, werden jedoch die Systemreflexion und die sich daraus ergebenden Denknötenlichkeiten letztlich unabweisbar sein. Zur Aufklärung dieser Ambivalenz, bzw. Dialektik, dienen die beiden folgenden Kapitel.

Zur Geschichte und zu den Leistungen des Systemdenkens

Die Versammlung des Wissens unter den Begriff eines „Systems“ ist zweifellos eine Errungenschaft der frühen Neuzeit. In dem Augenblick, in dem das Wissen vom Menschen und von der Welt nicht mehr in einer höchsten Instanz kulminiert und seine Ordnung nicht länger durch die Exegese geoffenbarten Wissens erhält, das seinerseits seine Gründung, seine Struktur und seine Rechtfertigung in einer jenseitigen Instanz findet bzw. finden kann, wird eine neue Verortung bestehenden und neu hinzukommenden Wissens existentiell für eine Gesellschaft, die sich damit zunehmend von der religiösen Fundierung ihrer selbst und des Wissens um sich befreit weiß.

Natürlich gibt es System-Denken in einem weiten Sinne bereits seit der Antike. Die platonische Gründung des Wissens in einer durch die Ideen des Wahren, Guten und Schönen hierarchisch strukturierten Ordnung, die aristotelische stufenweise Rückführung allen Wissens und Forschens auf letzte Ursachen bzw. auf einen unbewegten Beweger bilden frühe und für ihre Zeit das Nachdenken beruhigende Versuche, in die Heterogenität des Gedachten und des Wissens der Zeit eine begründete und nachvollziehbare Ordnung zu bringen. Diese Ordnung erfährt ihre Struktur, aber auch ihre Legitimation wesentlich über zwei unterschiedliche Modi. Entweder wird sie kosmologisch oder theologisch gegründet. Bisweilen sind beide eng miteinander verflochten. Dabei ist die kosmologische Spielart für die Antike und Spätantike charakteristisch. Das wird besonders in systematisierenden Ordnungsversuchen musikästhetischer Art deutlich. So kommt im zweiten Buch seiner Abhandlung *Von der Musik* Aristides Quintilianus auf zwei ihm vorausliegende Ordnungsversuche zu sprechen. Der erste, im Anschluss an Platon (Timaios, Kap. 8, bes. 35-36a; ebenfalls Phaidon 86 c), wird aus der unterstellten prinzipiellen Identität der Zahlenverhältnisse von Seele und Musik entwickelt; der zweite, wohl pythagoräischen Ursprungs, gewinnt sein Ordnungsprinzip aus einer kosmologisch gegründeten Inkarnation der Seele, die im Laufe dieser Inkarnation verschiedene Stufen der körperlichen Konkre-

tisierung durchläuft. Dabei wird eine Wesensverwandtschaft von Körper und Klangproduktion/Instrumenten angenommen, die dafür verantwortlich zeichnet, dass die Seele durch Musik in Bewegung versetzt werden kann.

Eine theologische Gründung der Ordnungsvorstellungen ist für das Mittelalter bestimmend, wobei diese sich zumeist als eine Ummünzung des kosmologischen Ansatzes antiker Vorstellungen erweist. Beispielhaft ist hierfür die Beibehaltung der von Boethius eingeführten Dreiteilung der Musikgattungen in *musica mundana*, *musica humana* und *musica instrumentalis* (vgl. dazu Wagner 1952, S. 54).

Allerdings ist in diesen frühen Formen des Systemdenkens der *Ordnungsgedanke* gegenüber dem *Konstitutionsgedanken* vorherrschend. Das heißt, das Wissen der Zeit bzw. je bestimmter Bereiche wird als gegeben betrachtet, und in die Vielfalt seiner Erscheinungen muss eine Ordnung gebracht werden, damit es überhaupt handhabbar wird. Handhabbar meint dabei zumeist, dass es überschaubar und infolgedessen lehrbar wird; wobei wiederum vorausgesetzt wird, dass es schrittweise erlernbar ist. (Bestes Beispiel: Quintilian: Über den Redner) Insofern verbinden sich im Systemdenken der Ordnungs- und der Lehrbarkeitsgedanke miteinander, ohne dass dieses jeweils ausdrücklich formuliert zu werden braucht.

In dem Augenblick jedoch, in dem sich das Bemühen um Wissenserwerb und Wissensordnung zunehmend aus der theologischen Umklammerung befreit und sich infolgedessen allein auf die menschliche Vernunft zurückgeworfen sieht, wird notwendigerweise die Frage nach der Konstitution menschlichen Wissens und seiner Ordnung auf dem Hintergrund von Einheits- und Totalitätsvorstellung zum Zentralthema. Das gilt insbesondere für übergreifende Welt- und Erkenntnisentwürfe der Philosophie, aber auch für die sich von ihr emanzipierenden Einzelwissenschaften. Der Konstitutionsgedanke enthält wesentlich zwei keineswegs identische Momente. Zum einen zielt er auf die Einheit und Totalität des überhaupt Erkennbaren; zum anderen - in gewisser Weise entwickelt es sich, historisch gesehen, aus diesem ersten Moment - jene Vorstellung, dass die Gegenstände des Erkennens durch die Form eben dieses Erkennen überhaupt existieren. Paradigmatisch wird Kant diese Einsicht später formulieren; er schließt diesen Prozess der Emanzipation des mundanen vom theologisch begründeten und zu rechtfertigenden Wissens und Erkennens gewissermaßen ab. Seine Frage lautet daher auch nicht mehr: Was ist und Warum ist es? Sondern: Inwiefern ist das, was wir erkennen, Produkt unserer Denk- und Erkenntnisleistung? Anders gewendet: Welches sind die Möglichkeitsbedingungen dessen, was wir erkennen und damit zugleich unseres Erkennens? Symptomatisch, aber auch in extremer Form diese konstitutive Leistung des Erkennens betonend, ist dafür seine Fassung des Natur-Begriffes: „Natur ist das Dasein der Dinge, sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist.“ (Kant 1783, § 14) Die allgemeinen Gesetze aber, d.h. die ordnenden Strukturen, sind nicht etwa der Natur abgelauscht, nein, unser Verstand ist es, der „als Vermögen der Regeln“ gesetzgebend für die Natur ist:

„Die Ordnung und Regelmäßigkeit also an den Erscheinungen, die wir Natur nennen, bringen wir selbst hinein, und würden sie auch nicht darin finden können, hätten wir sie nicht, ... , ursprünglich hineingelegt.“ (Kant 1781, KrV 1. A., tr. Anal. 1. B. 2. H. 2. Abs.)

Problemgeschichtlich gesehen bildet das 17. Jahrhundert jenen historischen Zeitraum, in dem und von dem aus sich das Systemdenken in seiner philosophischen und gesellschaftstheoretischen Leistung zu entfalten beginnt; gleichzeitig gewinnt dieses Denken in seiner kategorialen Disposition eine Orientierungsfunktion, die sich bis in die Gegenwart (trotz der Kritik am Systemdenken) durchhält. Dass dieses keineswegs nur für das philosophische Denken regulativ wird, macht der Eingang in eine kleine, nicht vollendete Schrift des René Descartes deutlich: „Die Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht, das rein aus sich und ohne Hilfe der Religion und Philosophie die notwendigen Ansichten eines recht denkenden Menschen über alle sich möglicherweise seinem Bewusstsein darbietenden Dinge bestimmt, und das in die Geheimnisse der seltensten Wissenschaften eindringt.“ (Descartes 1701, S. 67) Dieser Titel dokumentiert ähnlich deutlich wie die 1641 zum ersten Male erschienenen *Meditationen* die von allen anderen Bezugnahmen befreite menschliche Vernunft, das natürliche Licht, als letzte und unbedingte und unhintergehbare Instanz, wenn es um Erkenntnis überhaupt, aber auch um Wissenschaft geht. Die Leistungsfähigkeit der Vernunft als Möglichkeitsbedingung von Erkennen und Wissenschaft ist jedoch nur die eine Seite. Die andere Seite, nämlich das in ihr zugleich vorhandene Vermögen zu konstitutiver Ordnung zeigt sich im Fortgang dieser Schrift: „Die Erkenntnisse nämlich, welche die Fassungskraft des menschlichen Geistes nicht übersteigen, sind alle durch ein so wunderbares Band mit einander verknüpft und lassen sich auseinander durch derart notwendige Folgerungen ableiten, dass es keiner großen Kunst und Geschicklichkeit bedarf, um sie zu finden, wenn man es nur versteht, mit den einfachsten zu beginnen und sich von da schrittweise zu den erhabensten zu erheben.“ (Descartes 1701, S. 68). Das in dieser Überzeugung sich ausdrückende Vermögen, systematisch - hier vom Einfachem zum Erhabenen - und eigenständig - durch das natürlich Licht geführt - verfahren, die dem menschlichen Geiste überhaupt mögliche Erkenntnis zu gewinnen, enthält eine dritte Komponente, die sich in dem zuvor gebrachten Zitat allerdings schon ankündigt: Der schrittweise Aufstieg von den einfachen zu den erhabensten Erkenntnissen bedarf einer Führung. Schritte können allzu leicht Schritte ins Abseits darstellen. Dann führen sie nicht zu Erkenntnis und Wissen. Folglich bedarf es einer Anleitung, die sagt, um welche Schritte es sich handelt und in welcher Reihenfolge sie zu gehen sind. Vorausgesetzt ist dabei, und das sollte nicht übersehen werden, die ontologisch verankerte Einheit und Totalität des Erkenn- und Wissbaren. Eine solche Anleitung gibt Descartes in seinen *Regulae ad Directionem Ingenii*, Regeln zur Leitung des Geistes (zum ersten Male veröffentlicht - wie die *Inquisitio veritatis per Lumen Na-*

turale - 1701; abgefaßt dürften sie vor 1629 sein. vgl. dazu Buchenau 1959). Sie entfalten - als methodische Anleitung - das zuvor Gesagte, wenn als Ziel wissenschaftlicher Bemühungen gilt, sich über alle dem Geiste sich darbietenden Gegenstände begründete und wahre Urteile zu fällen; von vorgängigen Ansichten über die Sachverhalte abzusehen und nur dem eigenen Denken zu vertrauen; wenn das Ziel der Methode in der Ordnung und Disposition dessen, worauf sich der Blick des Geistes richten muss, gesehen wird; wenn diese Ordnung im stufenweisen Rückgang vom Undeutlichen zum Einfachen und im stufenweisen Hinaufschreiten vom Einfachen zum Komplexen gewonnen werden soll/kann.

Ein Blick zurück mag die Funktion der vorhergehenden Überlegungen noch einmal deutlich machen:

- Disparates Wissen zu ordnen, ist eine Angelegenheit, die seit der Antike feststellbar ist und als für Wissenschaft grundlegend betrachtet wird.
- Die Fortführung dieses Bemühens geschieht in der Form des Systemdenkens als Rückführung des den Menschen möglichen Erkennens und Wissens auf eine angenommene diesem Wissen zugrunde liegende Einheit und Totalität. Dabei lassen sich zwei Spielarten des Denkens voneinander abheben: Die dem Wissen zugrunde liegende Einheit ist - ontologisch - eine Einheit der objektiven Welt; oder - erkenntnistheoretisch - die Einheit des Wissens ist eine transzendente, das heißt: durch die Erkenntnisbedingungen eines erkennenden Subjekts gestiftete Einheit. (Eine Mutante dieses gegenstandskonstitutiven Denkens findet sich gegenwärtig - bio-logistisch und entwicklungsgeschichtlich gewendet - im Konstruktivismus wieder.)
- Systemdenken geschieht in der Absicht, das systematisch geordnete Wissen einer Zeit eines Wissenschaftsbereichs, eines Lebenszusammenhangs weiterzugeben, zu lehren.

Systematik als *Regulatives Prinzip* der Wissenschaft(en)

Wenn man System oder Systematik (auch systematisch) im Sinne einer (möglicherweise noch hierarchischen) Ordnung von *als gegeben zu betrachtenden Sachverhalten oder Gegenständen* verstehen wollte, dann wäre eine Systematische Musikpädagogik in der Tat nicht mehr guten Gewissens zu entwickeln. Worin aber besteht die Alternative? Ein Denken und Forschen, dessen Charakter aggregathaft zu nennen und nur noch rhapsodisch zu vermitteln wäre, weil es Erkenntnisse nur noch sammeln, aber nicht mehr begründet ordnen kann? Wäre dann nicht bereits der Begriff *musikpädagogisch* nur noch eine sprachliche Klammer, die Disparates mühsam, aber letztlich doch vergeblich zusammenzuhalten trachtete? Vielleicht aber gibt es doch noch eine andere Sicht auf die gestellte Frage.

Bisher erschien die Aufgabe einer Systematik in der Weise, dass ein Wissen über Gegenstände zu bilden sei, welches einem vorgängigen Ordnungsgefüge einzuverleiben möglich sei. Die vorhergehenden Überlegungen haben aber deutlich zu machen versucht, dass dieses nicht das Ziel der Fundierung einer Systematischen Musikpädagogik sein kann. Nun finden sich aber in der Geschichte des wissenschaftstheoretischen Denkens Hinweise auf ein ordnendes Vorgehen, das einer solchen gegenstandsdeterminierten Systematisierung nicht verfällt. Nietzsche selbst, energischer Warner vor dem System-Gedanken, gibt im Zuge seiner Kritik einen weiterführenden Hinweis. Dieser bezieht sich auf die *Form* unseres Erkennens und Forschens:

„Es ist etwas Kindisches oder gar eine Art Betrügerei, wenn jetzt ein Denker ein Ganzes von Erkenntnis, ein System hinstellt; - wir sind zu gut gewitzigt, um nicht den tiefsten Zweifel an der *Möglichkeit* eines solchen Ganzen in uns zu tragen. Es ist genug, wenn wir über ein Ganzes von *Voraussetzungen der Methode* übereinkommen, - über „vorläufige Wahrheiten“, nach deren Leitfaden wir arbeiten wollen: So wie der Schiffahrer im Weltmeer eine gewisse Richtung festhält.“ (Nietzsche, GA, XIII, S. 72/73)

Ein ähnlicher, auf die *Form* des Denkens bezogener Hinweis wird allerdings schon früher gemacht. Im dritten Hauptstück der Transzendentalen Methodenlehre seiner Kritik der reinen Vernunft erörtert Kant das Verfahren der Vernunft, psychologisch gewendet: ihr Motiv, wenn es um Wissenschaft geht. „Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie sein, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem Systeme die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen sowohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird.“ (Kant 1787, B 861). Kant reserviert den Systembegriff ausschließlich als *regulatives Prinzip* des wissenschaftlichen Arbeitens und nicht als konstitutives Prinzip seiner Gegenständlichkeit. Es ist nicht die Gegenständlichkeit, welche einer Wissenschaft ihre systematisierende Ordnung gibt, sondern das Interesse der Vernunft, Vollständigkeit des Wissens, der Erkenntnis - obgleich dies in Wirklichkeit niemals erreichbar ist - zu gewinnen: „Der Grundsatz der Vernunft also ist eigentlich nur eine *Regel*, welche in der Reihe der Bedingungen gegebener Erscheinungen einen Regressus gebietet, dem es niemals erlaubt ist, bei einem Schlechthinunbedingten stehen zu bleiben. Er ist also kein Prinzipium der Möglichkeit der Erfahrung und der empirischen Erkenntnis der Gegenstände der Sinne, mithin kein Grundsatz des Verstandes; ... sondern ein Grundsatz der größtmöglichen Fortsetzung und Erweiterung der Erfahrung, nach welchem keine empirische Grenze für absolute Grenze gelten muß, also ein Prinzipium der Vernunft, welches *als Regel*, postuliert, was uns im Regres-

sus geschehen soll, und *nicht antizipiert*, was im Objekte vor allem Regressus an sich gegeben ist. Daher nenne ich es ein regulatives Prinzip der Vernunft ...“ (Kant 1787, B 537).

Musikpädagogik unter dem Anspruch des Regulativen Prinzips *System*

Musikpädagogik kann also nicht als ein allumfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und diese verwaltenden wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen bestimmt werden, das sich einer im vorhinein gegebenen hierarchisch ordnenden Idee verdankt; sie wird hier dagegen gesehen als *Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen* (man könnte auch sagen: Sprachspielen); dabei folgt sie dem zuvor genannten Regulativ, die Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen; diese werden geleitet von der nie vollständig einlösbaren Vorstellung einer durch Nachdenken und Forschen erreichbaren durchgängigen Ordnung einer Vielheit und Mannigfaltigkeit von Erscheinungen. Dabei wird das Verhältnis *zwischen* den Diskursen nicht durch das Kriterium der Wahrheit bestimmt, sondern durch das der *Verträglichkeit* dauerhaft *geleitet*: Die einzelnen Diskurse eröffnen unterschiedliche Sichtweisen und ermöglichen unterschiedliche Systematisierungsleistungen; sie müssen gerade auch mögliche Konflikte zwischen ihnen aushalten und ausbalancieren. Damit nun gewinnt der Begriff des Systematischen (und auch des Systems) eine Flexibilität, die ihm zuvor nicht eigen war. Folglich gibt es auch nicht nur *das* System der Musikpädagogik, ja, es gibt nicht einmal nur *ein* System. Das Binnenverhältnis möglicher Diskurse ist durch deren Unterschiedlichkeit der Perspektiven variabel und labil. Folglich muss es - wie gesagt - ausbalanciert werden, soll das Ensemble der Diskurse von wissenschaftstheoretischer Relevanz sein. Zum Verständnis des Folgenden sei hinzugefügt, dass wir Theorien u. a. als immer überholbare und damit zeitlich begrenzt gültige Resultate von Diskursen verstehen. (Hier sei noch einmal an das Moment der Unsicherheit erinnert, welches für Nietzsche gerade auch Wissenschaft aushalten muss.) Diese Theorien umgreifen auch die Verhältnisse, welche die einzelnen Diskurse miteinander eingehen. Musikpädagogik ist kein Metadiskurs, der einzelnen Diskursen ihren Ort und ihre Funktion zuzuweisen vermöchte. Sie ist eher - wenn dieses Bild erlaubt ist - zu betrachten als ein im Fließen befindlicher Diskurs, der - sich verwandelnd und doch sich durchhaltend - an anderen Diskursen partizipiert, von ihnen beeinflusst wird wie auch diese wiederum zu beeinflussen vermag. In allen Prozessen des Wandels hält sich dieser Wissenschaftsdiskurs selbstgewiss als identischer insofern durch, als er bestimmt wird von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden. Drei Schichten/Ebenen von Diskursen lassen sich unterscheiden:

Schicht 1	Schicht 2	Schicht 3
THEORIEN KONKRETER MUSIKBEZOGENER LERN-PRAXEN	ÜBERGREIFENDE THEORIEN GESELLSCHAFTLICHEN HANDELNS	THEORIEN GESELLSCHAFTLICHER GESAMTPRAXIS
<ul style="list-style-type: none"> • Theorien institutionalisierten Musikkernens (u.a. Musikdidaktik als Theorie der Organisation und Steuerung von Prozessen des musikbezogenen Lernens in der Schule) • Theorien nicht-institutionalisierten Musikkernens (z.B. Theorien des Musikkernens/ Musikgebrauchs von Jugendlichen in ihren Peergroups) 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorien über Erziehung und Bildung • Theorien über Wahrnehmung, Herstellung und Nutzung musikalischer Prozesse und Produkte 	z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft als Autopoietisches System • Gesellschaft als Kommunikationsgemeinschaft

Schichten von Theoriediskursen, in denen der musikpädagogische Diskurs sich bewegt.

Diese Unterscheidung von Theorieschichten hat heuristischen Wert. Sie dient dazu, ein komplexes Gefüge durchsichtig zu machen. Die Schichten stehen als nicht für eine hierarchische Ordnung. Die Tabelle ist so zu lesen, dass in Theorien konkreter musikbezogener Lern-, Erziehungs- und Bildungspraxen (Schicht 1) immer auch die anderen beiden Schichten durchscheinen; und umgekehrt: Das Allgemeinere, das Umfassendere artikuliert sich immer in der nächst konkreteren Schicht durch das Besondere.

In der *ersten* Schicht erscheinen Theorien über institutionalisiertes und nicht-institutionalisiertes musikbezogenes Lernen. Diese Unterscheidung zu treffen, ist deshalb notwendig, weil die Institutionalisierung von Lernvorgängen weitreichende Folgen für die *Form* des Lernens hat. In diesen Bereich fällt der Musikunterricht an den Allgemeinbildenden Schulen, an den Musikschulen, an den Musikhochschulen

und Universitäten, kurz an allen Orten, die nicht dem privaten Musiklernen vorbehalten sind.

Dem nicht-institutionalisierten Musiklernen werden alle Formen des privaten Musikunterrichts und Musiklernens zugerechnet; auch gehört hierhin das implizite musikbezogene Lernen, das in der Familie, in Jugendgruppen, in Peergroups usw. stattfindet.

Musikalisches Lernen, ob institutionalisiert oder nicht, wird immer angeregt, um musikbezogene Erfahrungen gewinnen zu lassen; denn Erfahrungen steuern unser zukünftiges Handeln. Lernen aber ist der Weg, über den Erfahrungen gewonnen werden. Theorien über Form und Erwerb von musikbezogenen Erfahrungen bilden folglich den Hintergrund von Theorien musikalischen Lernens.

Nun ist das Verhältnis von Theorien der Bildung musikbezogener Erfahrung, die in Theorien institutionellen und nicht-institutionellen Musiklernens eingreifen, nicht in der Weise zu denken, als ob hier ein lineares Abhängigkeitsverhältnis bestünde. Theorien des Lernens spielen umgekehrt in Theorien der Bildung musikbezogener Erfahrung hinein. Man kann sich das leicht dadurch verdeutlichen, wenn man bedenkt, daß durch die Form des Lernens die Form der zu gewinnenden musikbezogenen Erfahrung mitbestimmt wird: Es ist eben ein Unterschied, ob z.B. durch Musiklernen in der Schule musikbezogene Erfahrung aufgebaut wird, oder ob dieses in der Peergroup erfolgt oder im privaten Instrumentalunterricht; die Erfahrungen werden unterschiedlich sein. Diesem Umstand muss auf der Theorieebene Rechnung getragen werden.

Von dieser soeben angesprochenen ersten Schicht von Theoriebildung sind jene Theorien zu unterscheiden, die Einzelpraxen übergreifen. Man könnte sie als *Theorien mittlerer Allgemeinheit* bezeichnen. Für den hier behandelten Sachverhalt sind dieses Theorien über Bildung und Erziehung sowie Theorien der Wahrnehmung und Aneignung, der Erstellung und Verwendung von musikalischen Prozessen und Produkten. Das heißt, hier stehen nicht einzelne musikbezogene Lernpraxen zur theoretischen Durchdringung an. Es handelt sich im Vergleich zur vorher angesprochenen Schicht um eine allgemeinere. Sie liegt gewissermaßen „hinter“ der Schicht von Theoriediskursen, die konkrete musikbezogene Lernpraxen thematisieren. Es ist unmittelbar einsichtig, dass Theorien, die sich hiermit befassen, notwendigerweise Einfluss auf Theorien institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Musiklernens nehmen: Vorstellungen über Formen allgemeiner und privater Erziehung, der jeweils unterlegte Bildungsbegriff, Geschichte des Erziehungs- und Bildungsdenkens usw. haben ohne Zweifel Auswirkungen auf Theorien der ersten Schicht.

Ähnliches gilt für Theoriediskurse der Wahrnehmung und Aneignung sowie der Erstellung und Verwendung von musikalischen Prozessen und Produkten; diese sind nicht genuin pädagogisch dimensioniert. Das heißt, ihre Gegenständlichkeit konstitu-

iert sich nicht aus einem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Auch hier wird unmittelbar deren Einwirkung auf die erste Theorieschicht einsichtig: Alle Theorien über musikbezogene Lernprozesse sind nicht nur an allgemein-psychologische Lerntheorien, sondern auch an Vorstellungen über das, was Musik sei, also an einen Musik-Begriff gebunden. Die Thematisierung von gesellschaftlich relevanten Musikbegriffen aber geschieht weitgehend auf der Ebene 2. Am Beispiel des Musikbegriffs kann jedoch auch die Rückwirkung von Theoriediskursen der Schicht 1 auf die Schicht 2 sichtbar gemacht werden. Es ist kein Geheimnis, dass die Diskussion über Begriff und Funktion der Populären Musik in der Musikpädagogik nicht weg zu diskutierende Folgen in der Musikwissenschaft gehabt hat; ähnliches gilt für eine sozial- und kulturwissenschaftliche Umorientierung der Musikwissenschaft, wie sie bei einigen Vertretern dieser Disziplin inzwischen zu beobachten ist. Diese wurde und wird, so kann man ein wenig überspitzt sagen, durch Theoriediskurse auf der Ebene 1 *erzwungen*.

Beide bisher behandelten Schichten von Theoriediskursen sind zu sehen vor dem Hintergrund einer alle Formen von Theoriebildung durchdringenden sehr allgemeinen Schicht theoretischer Bemühungen (Schicht 3). Hier finden sich die Theoriediskurse über eine gesellschaftliche Gesamtpraxis, die - zwar vermittelt - doch durchgängig in Theorien der beiden zuvor genannten Schichten hineinreichen. Diese Schicht wird von jenen Theoriediskursen gebildet, die sich u. a. um Positionierungen und Funktionsbestimmungen ästhetischer Praxis in einer Gesellschaft überhaupt, um Bedeutungskklärungen von Bildung und Funktionszuweisungen an Bildungssysteme innerhalb einer Gesamtgesellschaft mühen. Auch wenn sie die Ebene 1 nicht unmittelbar bestimmen, so werden deren Diskurse doch implizit von den Auswirkungen der Diskurse in der Schicht 3 erreicht. Des Weiteren gilt z.B. umgekehrt auch, daß die Theoriediskurse in der Ebene 2 zweifellos nicht ohne Bedeutung für die Theorien in der 3. Ebene sind. Die Schicht 3 reflektiert in allgemeiner Form die in der Ebene 2 stattfindenden Diskurse und nimmt sie transformierend in ihre eigenen Theoriediskurse auf, wie sich in der Vergangenheit z.B. an bildungs- und kulturpolitischen Diskursen gezeigt hat.

Zusammenfassung

Demjenigen, der den bisherigen Gedankengang verfolgt hat, wird einleuchten, dass von einer Systematischen Musikpädagogik im Sinne einer Disziplin, die in sich wieder verschiedene, wohl abgegrenzte (Unter)Disziplinen vereinigt, nicht die Rede sein kann. Die Aufgabe einer solchen material gedachten System-Vorstellung berührt aber nicht jene Vorstellung des *Systematischen*, die als regulatives Prinzip musikpädagogisches Nachdenken und Forschen leitet, sofern sie den Anspruch auf eine

möglichst weitgehende Ordnung ihres Sachstandes erhebt. (Dabei muss man sich bewusst halten, dass die Gegenständlichkeit, worauf sich ein System bezieht, durch die Form des Systems zumindest wesentlich mit-konstituiert, wenn nicht gar überhaupt erst konstituiert wird.)

Die zuvor vollzogene heuristische dreifache Schichtung von Theoriediskursen, die sich auf musikbezogene Lernprozesse unmittelbar oder mittelbar beziehen, hatte die Funktion, den Rahmen zu bestimmen, in dem sich musikpädagogische Reflexion und Forschung unter dem Regulativ des Systematischen „in der Methode“ begründet bewegen kann. Sie hat außerdem den Vorteil, von verschiedenen Ausgangspunkten her und mit unterschiedlichem Allgemeinheitsgrad, ob von Schicht 1, 2 oder 3, anzusetzen zu können. Dass sich von ihnen aus dann ganz unterschiedliche Systematisierungen entwickeln lassen, dürfte unmittelbar einsichtig sein. Ein Vorschlag in diese Richtung wird an anderer Stelle vorgelegt werden.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985) Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Adler, Guido (1885): Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. In: Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft 1, S. 5-20
- Adorno, Theodor W. (1974): Philosophische Terminologie, Bd. 2, Frankfurt/M.
- Descartes, R. (1701): Regulae ad Directionem Ingenii (dt. Regeln zur Leitung des Geistes, herausgegeben und übersetzt von A. Buchenau. Hamburg: Meiner (1959)
- Descartes, R. (1701/1959): Inquisitio Veritatis per Lumen Naturale. (dt. Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht, herausgegeben und übersetzt von A. Buchenau. Hamburg: Meiner
- Dahlhaus, Carl (1982): Musikwissenschaft und Systematische Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, Carl / de la Motte-Haber, Helga (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. S. 25-48
- de la Motte-Haber, Helga (1982): Umfang, Methode und Ziel der Systematischen Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, Carl / de la Motte-Haber, Helga (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. S. 1-24
- Frühwald, Wolfgang u.a. (1991): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ettl, Helga (1969): Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik- Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt. In: Forschung in der Musikerziehung 1969/2, S. 51-59
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830/1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Erster Teil. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821/1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Frankfurt/M. 1970: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1781/1787): Kritik der reinen Vernunft

- Kant, Immanuel (1783): Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können. Riga: Johann Friedrich Hartknoch
- Lyotard, Jean-Francois (1979): La condition postmoderne. (deutsch in: Theatro machinarum, 3/4, Wien 1982; hier zitiert nach: Jean-Francois Lyotard (1993): Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen-Verlag. Insbesondere Kapitel 9: Die Erzählungen von der Legitimierung des Wissens.
- Nietzsche, Friedrich (1894-1926): Werke Gesamtausgabe (Großoktavausgabe = GA). Leipzig: C.G. Naumann / Kröner
- Platon: Phaidon. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher
- Platon: Timaios. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher
- Prange, Klaus (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, S. 375-387
- Quintilianus, Aristides (1937): Von der Musik; dt. herausgegeben u. übersetzt von R. Schäfke, Berlin
- Wagner, Rudolf (1952) : Boethius, Anicius Manlius Severinus. In: MGG, Bd. 2, S. 49-57

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118 A
22589 Hamburg
Email: kaiser.hermann@erzwiss.uni-hamburg.de

JÜRGEN VOGT

Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik

1. Das Problem: Neue Unübersichtlichkeit und die Frage nach einer Allgemeinen Musikpädagogik

Legt man eine jüngere Bestandsaufnahme zugrunde (Helms, Schneider & Weber 2001), so hat sich das Feld der Musikpädagogik – verstanden als Feld musikpädagogischer Praxis – (so das Vorwort der Herausgeber) „inzwischen derartig vielfältig entwickelt, dass niemand mehr eine Gesamtübersicht haben kann“ (S.7)¹. Ähnliches gilt für das Feld der Musikpädagogik als Theorie. Zieht man D. Lenzens Überblicksdarstellung der Struktur der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft als Kontrastfolie heran (Lenzen 1989, S. 1114/1115), so kommt man zu dem Schluss, dass sich auch die Musikpädagogik mittlerweile in eine Vielzahl von Aufgaben- und Themenfelder ausdifferenziert hat, die derjenigen der Erziehungswissenschaft zumindest im Differenzierungsgrad vergleichbar ist: Es gibt mittlerweile auch in der Musikpädagogik *Teil- oder Subdisziplinen* (z.B. Historische Musikpädagogik, Vergleichende Musikpädagogik, Musikdidaktik, Erwachsenenmusikpädagogik, Musikalische Früherziehung etc.) ebenso wie *Fachrichtungen* (Interkulturelle Musikpädagogik, musikbezogene Medien- und Kulturpädagogik etc.) und die schon erwähnten *Praxisfelder*². Und selbst die Musikdidaktik als musikpädagogische Subdisziplin sieht sich der Herausforderung diverser „Bindestrichdidaktiken“ gegenüber, also musikdidaktischen Hybriden, die sich etwa auf einen Unterrichtsgegenstand konzentrieren (wie etwa „Popmusik-Didaktik“ oder „Filmmusik-Didaktik“), oder auf eine Unterrichtsmethode ausgerichtet sind (z.B. neuerdings „Didaktik des Klassenmusizierens“).

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun ein praktisches und ein theoretisches Problem. Das praktische Problem besteht sicherlich darin, dass niemand mehr

¹ Natürlich beseitigt der Sammelband diese Unübersichtlichkeit auch nicht – wie sollte er? –, sondern dokumentiert sie in erster Linie.

² Verblüffend für den Fachdidaktiker ist sicherlich in diesem Zusammenhang, dass Lenzen den Fachdidaktiken zwar konzidiert, dass sie in einem „Schnittbereich zwischen Erziehungswissenschaft und einer anderen Disziplin angesiedelt sind, in der Regel aber vom Boden der jeweiligen anderen Disziplin aus betrieben werden“ (S. 1113) – im Falle der Musikdidaktik also vom „Boden“ der Musikwissenschaft aus – und deshalb aus der Struktur der Erziehungswissenschaft herausfallen.

allen Ernstes den in Stellenausschreibungen oftmals erhobenen Anspruch einlösen kann, das Fach „Musikpädagogik“ in seiner „ganzen Breite“ vertreten zu können. Angesichts akuter Stellen- bzw. Geldknappheit erscheint es allerdings fast müßig, die Forderung erheben zu wollen, musikpädagogische Professuren nicht z.B. nach Maßgabe von Studierendenzahlen, sondern nach dem Grad der inneren Ausdifferenzierung des Faches zu besetzen. Das andere Problem, um das es im folgenden Beitrag gehen soll, ist dagegen eher theoretischer Natur. Gibt es, so muss man angesichts der theoretischen wie praktischen Ausdifferenzierung des Faches fragen, (1) überhaupt (noch) so etwas wie eine Allgemeine Musikpädagogik und (2) wozu brauchte man sie denn überhaupt, eine Musikpädagogik, die den Anspruch erhebt, „allgemein“ zu sprechen, mithin in bestimmter Weise für alle Subdisziplinen und Fachrichtungen zugleich?

2. Bestimmungsversuche Allgemeiner Musikpädagogik

Der Gebrauchswert Allgemeiner Musikpädagogik ist allerdings unklar. Legt man beispielsweise die Lehrerprüfungsordnung NRW zugrunde, so existiert dieser Bereich überhaupt nicht; zu vermuten ist, dass er durch den Bereich „Musikdidaktische Konzeptionen“ abgedeckt werden soll. Auch in der Literatur der 70er Jahre – also derjenigen Zeit, in der solchen wissenschafts- und disziplinkonstituierenden Fragen noch Aufmerksamkeit geschenkt wurde – wird „Allgemeine Musikpädagogik“ als Begriff seltsamerweise nirgends verwendet (zur Geschichte der Fachbezeichnungen vgl. Abel-Struth 1985, S. 94 ff.). So unterscheidet z.B. Sigrid Abel-Struth (1975, S. 18 f.) stattdessen zwischen „Musikpädagogik im weiteren Sinne“ und „Musikpädagogik im engeren Sinne“. „Musikpädagogik i.w.S.“ umfasst danach „Musikpädagogik i.e.S.“ und „Musikdidaktik“. „Musikpädagogik i.e.S.“ wird von Abel-Struth definiert als „Lehr- und Forschungsgebiet Musikpädagogik“.

„Dieses erforscht und sichert die Grundlagen, die der Musikdidaktik begründbare und kontrollierbare Entscheidungen möglich machen, und entwickelt eine historisch weiter reichende Theorie des Musik-Lernens (...), die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musik-Lernens klärt und ordnet, um dadurch Maßstab und Bezugsmöglichkeiten eben gerade für unterschiedliche musikdidaktische Konzepte, um spezielle Orientierungen abgeben zu können“ (ebd.).

Man sieht recht schnell, worin die Erklärung für die merkwürdig anmutende Unterscheidung zwischen „Musikpädagogik i.w.S.“ und „Musikpädagogik i.e.S.“ zu suchen ist³. „Musikpädagogik i.w.S.“ umfasst als „neutrale und umfassende

³ In seiner logischen Struktur entspricht dies etwa einer Differenzierung von „Obst im weiteren Sinn“ in „Äpfel“ und „Obst im engeren Sinn“. Die Abel-Struthsche Unterscheidung wird in jüngster Zeit auch noch von Richter (1997, Sp. 1441) aufgegriffen.

Fachbezeichnung“ (Abel-Struth 1985, S. 100) gleichermaßen musikpädagogische Theorie und Praxis, während „Musikpädagogik i.e.S.“ als Theorie des Musik-Lernens letztlich allein die Grundlagentheorie der *Musikdidaktik* darstellt. Eine „Allgemeine Musikpädagogik“ ist in diesem Bestimmungsversuch gar nicht notwendig, da alle theoretischen Bemühungen um eine wissenschaftliche Musikpädagogik in Musikdidaktik und ihrer praktischen Umsetzung in der Unterrichtspraxis aufgehen. Mit anderen Worten: Musikpädagogik ist hier – trotz der Weite des Begriffes des Musik-Lernens – so eng auf *Musikdidaktik* (oder auf *Musik-Schulpädagogik*) fixiert, dass eine Allgemeine Musikpädagogik, zu der Musikdidaktik dann lediglich eine Subdisziplin darstellte, gar nicht erst in den Blick gerät⁴; dazu passt der spätere Versuch Abel-Struths, die Systematik der Musikpädagogik um die Begriffs-Trias „Musik-Lernen“, „Musik-Lehren“ und „Musikunterricht“ zu organisieren (Abel-Struth 1985, S. 619; vgl. zum Problem einer Systematischen Musikpädagogik auch den Beitrag von Hermann J. Kaiser in diesem Band).

Rauhe (1978, S. 231) unterscheidet dagegen – auf den ersten Blick ähnlich – zwischen „Musikpädagogik im weitesten Sinne“ und „Musikpädagogik im engeren Sinne“. „Musikpädagogik i.w.S.“ ist hier identisch mit „Wissenschaft, die die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten einer gezielten Förderung und Beeinflussung der vielfältigen Beziehungen zwischen Mensch und Musik (genauer: zwischen Menschen und Musiken) untersucht“. „Musikpädagogik i.e.S.“ ist dagegen entweder die „erziehungswissenschaftlich begründete Theorie des Faches Musik“, oder die „Wissenschaft der Musikerziehung und des Musikunterrichts“. „Musikpädagogik i.e.S.“ entpuppt sich hier also bei genauerem Hinsehen als „Musikdidaktik“ (vgl. auch Kaiser & Nolte 1989, S. 18), während „Musikpädagogik i.w.S.“ deutlich weiter gefasst ist als bei Abel-Struth. Sie ist gekennzeichnet als Wissenschaft der Tätigkeiten musikbezogener „Förderung“ und „Beeinflussung“. Damit wird Musikpädagogik, wie Kaiser & Nolte zu Recht anmerken, allerdings so weit gefasst, dass auch musikbezogene Therapie- und Ausbildungsmaßnahmen darunter fallen. Zwar öffnet Rauhes Definition also die enge Schul- und Unterrichtsbezogenheit der Musikpädagogik, jedoch um den Preis der konzeptuellen Unschärfe – „Pädagogik“ kann von „Therapie“ und

⁴ Zur Erläuterung: Abel-Struth unterscheidet terminologisch auch zwischen „Musikpädagogik“ und „Musikdidaktik“. Ihre Definition von „Musikdidaktik“ ist aber wiederum recht eng: „Musikdidaktik“ bezeichnet ein Lehrgebiet zwecks Ausbildung für praktische Musikpädagogik, dessen Übergänge zu wissenschaftlicher Musikpädagogik sich in ständiger (...) Bewegung befindet“ (Abel-Struth 1985, S. 100). Es handelt sich demzufolge bei „Musikdidaktik“ um eine mehr oder weniger wissenschaftsempfindliche Handwerks- und Praxislehre des Musikunterrichts (was in etwa dem Gros der musikdidaktischen Studienangebote entsprechen dürfte). Nach Kaiser & Nolte (1989) ist Musikdidaktik hingegen schlicht „die Theorie des Musikunterrichts“ (S.12), was wiederum Abel-Struths Begriff der wissenschaftlichen Musikpädagogik recht nahe kommen dürfte.

„Ausbildung“ nicht mehr hinreichend unterschieden werden, und es wird unmöglich, in diesem diffus-bleibenden Gesamtfeld noch so etwas wie eine „Allgemeine Musikpädagogik“ ausmachen zu wollen.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass, wie Kaiser (1994) anmerkt, *Musikpädagogik* und *Musikerziehung* terminologisch oft nicht hinreichend voneinander geschieden wurden. So ist nach Kühn (1926) Musikpädagogik identisch mit „Theorie der musikalischen Erziehung“. Dieser Gleichsetzung ist leicht mit dem Hinweis zu begegnen, dass Pädagogik sich schon traditionellerweise in drei Bereiche gliedert, und zwar in

- Theorien der Erziehung
- Theorien der Bildung
- Theorien pädagogischer Institutionen (vgl. Benner 1991),

so dass Kühns Definition also die Bereiche „musikalische Bildung“ und „musikpädagogische Institutionen“ entweder ignoriert, oder undifferenziert unter „Musikerziehung“ fallen lässt. Es wäre hier also mindestens davon auszugehen, dass sich Musikpädagogik ausdifferenziert in

- Theorien der Musikerziehung (gereinigt vom historischen Ballast des Begriffes)
- Theorien der musikalischen Bildung und
- Theorien musikpädagogischer Institutionen.

So hilfreich diese erste Bestimmung ist, so wenig klärt sie jedoch, was unter einer „Allgemeinen Musikpädagogik“ zu verstehen sein könnte. Das Gemeinsame besteht hier im Theoriebezug, der sich jeweils auf Musikerziehung, musikalische Bildung und musikpädagogische Institutionen richten kann. *Musikpädagogik* wäre damit zu definieren als „das theoriegeleitete Nachdenken über jene Lehr/Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse, in denen Musik eine Rolle spielt“ (Kaiser 1994, S. 175)⁵. Und Musikpädagogik als theoriegeleitetes Nachdenken setzt genau dann ein, „wenn der praktische Zirkel von Musikleben, Musikerleben und Musikerziehung zerbrochen und der Rückhalt eines bloß ontischen Begriffes von Musikerziehung fragwürdig geworden ist“ (Antholz 1977, S. 30).

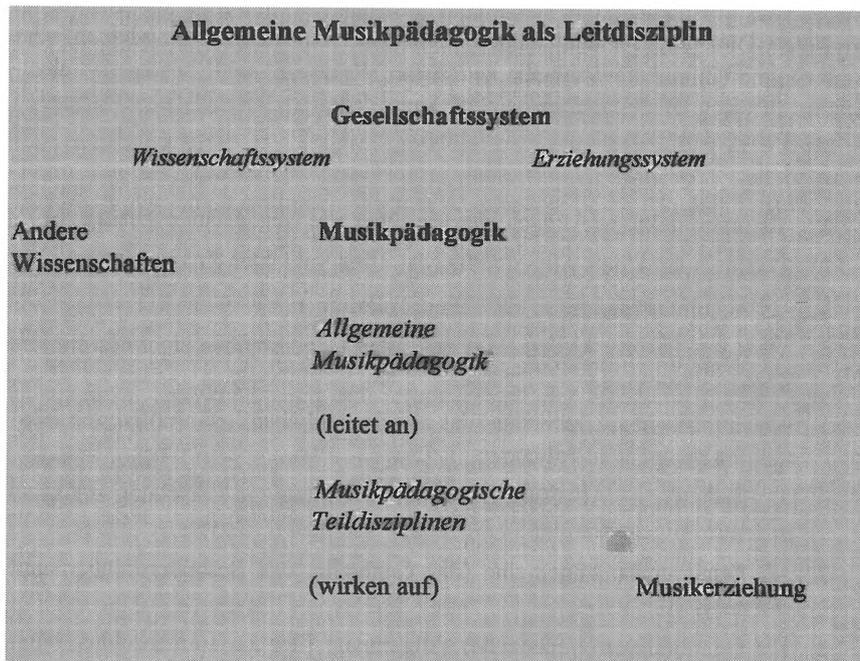
3. Leitdisziplin oder Teildisziplin?

Man sieht jedoch sogleich, dass diese (notwendige) formale Abgrenzung von Musikpädagogik und Musikerziehung das Problem einer Allgemeinen Musikpädagogik nicht löst. Werden doch auch die Vertreter der diversen Subdisziplinen

⁵ Musikerziehung wäre demnach identisch mit „der Praxis in der Schule, in der Musikschule“ etc. (Kaiser 1994, S. 176)

und Fachrichtungen gleichfalls für sich in Anspruch nehmen, in ihrem Fachgebiet ein „theoriegeleitetes Nachdenken“ durchzuführen, das gleichfalls den Bezug auf Erziehung, Bildung und Institutionen im Fokus der jeweiligen Disziplinen herstellt. Es kommt also auf den *Theriefokus* an und auf die *Funktionen*, die dieser jeweilige Fokus im Gesamt der Disziplin „Musikpädagogik“ erfüllt bzw. ermöglicht. Dazu bedarf es einer Klärung von Gegenstand und Aufgaben einer Allgemeinen Musikpädagogik; gelingt dies nicht, so träfe auch für die Allgemeine Musikpädagogik zu, was man mit H. Heid der Allgemeinen Pädagogik zuschreiben könnte: Sie sei weithin nichts anderes als „die Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken“ (Heid 1991, S.683), das letztlich von niemandem benötigt wird.

Zwei grundsätzliche Optionen stehen hier zur Verfügung (vgl. dazu auch Lenzen 1998). Option (1) besteht darin, in der Allgemeinen Musikpädagogik die *Leitdisziplin* für alle anderen musikpädagogischen Disziplinen zu sehen. In diesem Falle gäbe Allgemeine Musikpädagogik in Gestalt musikalischer Bildungstheorie oder Theorie der Musikerziehung die Themen, Begriffe, Denkformen und Handlungsorientierungen vor, an denen sich dann alle anderen Disziplinen zu orientieren hätten. Schematisch-systemisch dargestellt sähe dies etwa so aus:



Diese Option, soviel scheint klar zu sein, steht nicht mehr zur Verfügung, wenn dies denn jemals überhaupt der Fall war. Allgemeine Musikpädagogik müsste nach diesem Modell in der Lage sein, (1) allen musikpädagogischen Teildisziplinen theoretische Vorgaben zu liefern und (2) für alle Handlungen, so wie sie in den diversen musikerzieherischen Praktiken vollzogen werden, verbindliche Kriterien angeben zu können. In der pädagogischen Tradition erheben vor allem normativ-ethische und bildungstheoretische Theorien den Anspruch, diese Funktion erfüllen zu können. Nun gibt es (leider?) so gut wie keine empirischen Hinweise darauf, dass dieser Anspruch jemals zu Recht erhoben werden konnte; auch liegt hier eine Täuschung über die Wirksamkeit pädagogischer Intentionalität – so wie sie etwa in musikpädagogischen Normen und musikpädagogischen Bildungstheorien am Werk ist – zugrunde (vgl. etwa Tenorth 1992). Ein hierarchische Stufenbau „von der Wissenschaftstheorie über Erziehungswissenschaft und pädagogischer Kunstlehre zu instruierter Praxis wäre kein Kontinuum, sondern würde sehr weite Sprünge vom einen zum anderen erfordern“ (Luhmann & Schorr 1988, S. 7). Oder anders: „Minen, die im Wissenschaftssystem fabriziert sind, können im Erziehungssystem hochgehen, und es mag dann wiederum Sache der Wissenschaft sein, den Druck zu messen“ (ebd., S.8).

Auch ein logischer Einwand spricht gegen die Vorstellung einer Leitdisziplin: Allgemeine Musikpädagogik kann nicht deswegen für alle anderen musikpädagogischen Disziplinen leitend fungieren, weil sie *allgemein* ist; stattdessen wäre – als Option (2) auf die Differenz zwischen „allgemein“ und „besonders“ abzuheben. Der Begriff des „Allgemeinen“ kann dabei traditionell folgendermaßen aufgefasst werden:

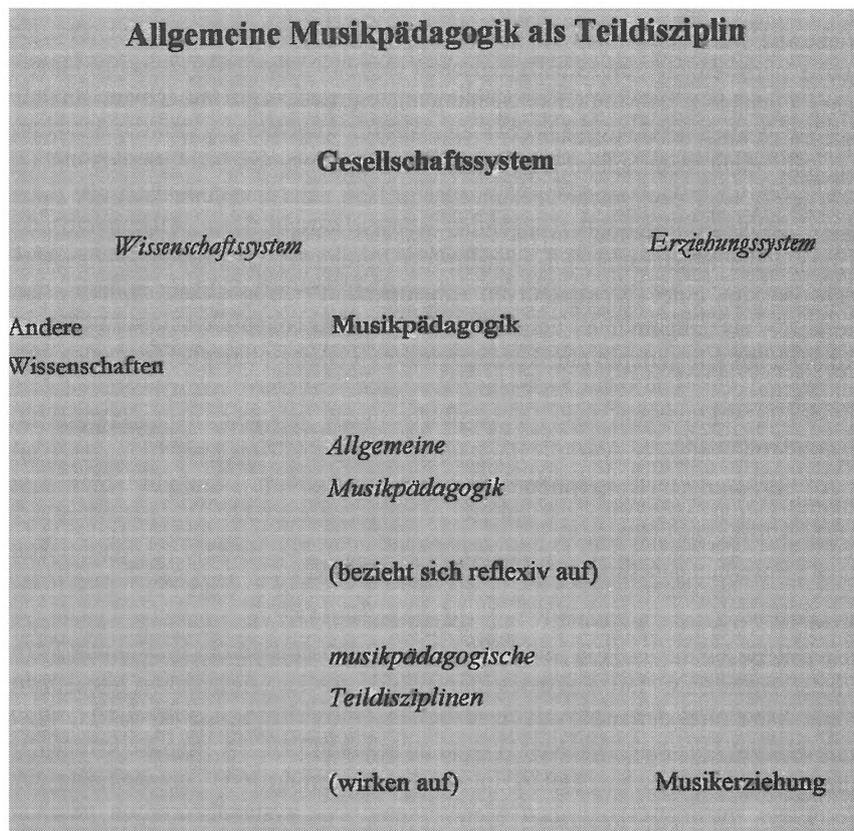
1. Als Interobjektives Allgemeines (das über alle Gegenstände Aussagbare)
2. Als Intersubjektives Allgemeines (das allen Subjekten Zukommende)
3. Als Absolutes (das Allen und Allem zukommende)
4. Als Komparatives Allgemeines (das allen Gegenständen einer bestimmten Klasse zukommende)
5. Als Empirisches Allgemeine (das aus der täglichen Erfahrung durch Abstraktion gewonnene Allgemeine)
6. Als Apriorisches Allgemeine (das der Erfahrung und Forschung zugrunde liegende Allgemeine)
7. Als Qualitatives Allgemeine (das Generelle, das Besonderes überhaupt erst zulässt)
8. Als Quantitatives/Numerisches Allgemeine (der Zusammenschluss aller vorkommenden Fälle).

Nicht alle Variationen sind für die Musikpädagogik relevant; so wäre etwa die Suche nach einem „musikpädagogischen Apriori“, das jeder musikpädagogischen Forschung als Möglichkeitsbedingung zugrunde läge, nur schwer vorstellbar. Es ist auch einsichtig, dass etwa eine absolut-allgemeine „Idee der Musikpädagogik“ nicht mehr haltbar ist, (1) aus erkenntnistheoretischen Gründen und (2) aber auch, weil eine solche metaphysische Idee nahezu automatisch als „Leitidee“ der Musikpädagogik verstanden werden müsste. Das „Allgemeine“ der Allgemeinen Musikpädagogik besteht - in Anlehnung an Lenzen 1998 - vielmehr im Sinn einer „Komparativen Allgemeinheit“ (Möglichkeit 4) darin, dass sie sich - als „allgemeine“ Teildisziplin - mit bestimmten Gemeinsamkeiten im Hinblick auf alle anderen musikpädagogischen Teildisziplinen befasste, also mit:

- Geschichte,
- Strömungen (Konzeptionen),
- Grundlagen und
- Forschungsmethoden der Musikpädagogik,

also mit Bestandteilen, die in allen anderen Teildisziplinen in bestimmter Form wiederkehren bzw. dort eine konstitutive Rolle spielen. Allgemeine Musikpädagogik hätte sich demnach mit *historischem*, *theoretischem*, *interdisziplinärem* und *wissenschaftstheoretischem* Wissen zu beschäftigen, das eine Bedeutung für alle musikpädagogischen Teildisziplinen hat; sie produzierte demnach also eine Form des musikpädagogischen Metawissens, das, systemtheoretisch gesehen, außerhalb des subdisziplinären Wissens angesiedelt ist. Es handelte sich hier also um eine Aufgabenteilung, die zum Zwecke der Komplexitätsreduktion durchgeführt werden muss: Musikpädagogische Teildisziplinen, die ihre spezifischen Reflexionsleistungen im Hinblick auf schulpraktische Einflussnahmen vollziehen, haben in der Regel nicht die Möglichkeit, auch noch die oben angedeuteten Wissensformen zu entwickeln, zu integrieren, zu beurteilen oder zu kritisieren; Allgemeine Musikpädagogik wiederum ist mit der Herstellung eines direkten Konnexes zur Unterrichtspraxis nicht nur zeitlich überfordert. Allgemeine Musikpädagogik - oder besser vermutlich: Allgemeine Musik-Erziehungswissenschaft⁶ - als Teildisziplin mit besonderen Aufgaben hinsichtlich aller anderen Teildisziplinen wäre in etwa folgendermaßen zu verorten:

⁶ Zum Terminus vgl. Antholz 1977



Diese Lösung hätte nun einen entscheidenden Vorteil: Die Allgemeine Musikpädagogik wäre das leidige Theorie-Praxis-Problem los, weil sie gar nicht mehr den Anspruch erhöhe, als Leitdisziplin eine handlungssteuernde Theorie *für* die Praxis zu sein, sondern weil sie die Praxis (und ihre Reflexionsformen) lediglich als Gegenstand wissenschaftlich zu beobachten hätte. Vermutlich ist diese Lösung aber zu schön, um wahr zu sein. Denn der Bezug der Allgemeinen Musikpädagogik auf die musikpädagogischen Teildisziplinen lässt sich wiederum nicht in die Einheitsformel des bloßen Beobachtens auflösen⁷, sondern läuft über mehr-

13 Eine Anmerkung: Die Zugehörigkeit der Allgemeinen Musikpädagogik zum Wissenschaftssystem bedeutet aus streng systemtheoretischer Sicht, dass sie den *direkten* Handlungsbezug aufgeben würde und allein dem binären Code von ‚wahr/falsch‘ verpflichtet wäre. Ein „logisch gesicherter Wissenstransfer“ vom Wissenschafts- ins Erziehungssystem wäre damit unmöglich; allenfalls könnte es um die „sozialen Bedingungen der Ausbreitung und die damit verbundene Veränderung von Informationen“ (Luhmann 1992, S. 649) gehen. Einer pädago-

dimensionale Ankopplungen: Die Themen der Geschichte, der Strömungen, der Grundlagen und Methoden müssen offensichtlich in je anderer Weise aufgegriffen und bearbeitet werden.

4. Der Umweg über die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Aus Krisen kann man bekanntlich, jedenfalls manchmal, lernen und gestärkt aus ihnen hervorgehen. Im Gegensatz zur Allgemeinen Musikpädagogik ist die *Allgemeine Pädagogik* und/oder die *Allgemeine Erziehungswissenschaft*⁸ ein traditionsreiches und etabliertes Fachgebiet, das allerdings eben wegen der postulierten Allgemeinheit neuerdings in die Schusslinie geraten ist. Dementsprechend ist hier seit den 90er Jahren eine wahre Publikationsflut zu konstatieren, die sich mit der Aufgabenbestimmung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft so auseinandersetzt wie seit den 70er Jahren nicht mehr (vgl. etwa Tenorth 1984, Winkler 1994, Krüger 1994, Oelkers 1997). Dies hat äußere und innere Gründe. Zum einen besteht ein hochschulpolitisch erzeugter Legitimationsdruck, das Studium der Erziehungswissenschaft berufsspezifischer zu konzipieren, als dies die Allgemeine Erziehungswissenschaft leisten kann oder will - mit Stellenkürzungen ist zu rechnen. Zum anderen ist die Disziplin aber auch in eine innere Legitimationskrise geraten, die mehrfach dimensioniert ist. Nach Peter Vogels Synopse (1998, S. 159-165) handelt es sich dabei um folgende Krisen-Symptome, die daraufhin zu prüfen wären, inwiefern sie auch für das Problem „Allgemeine Musikpädagogik“ relevant sind:

- In Form *empirischer Wissenschaftsforschung* liegen erste – wenn auch sehr heterogene - Ergebnisse vor, die einen Schwund Allgemeiner Erziehungswissenschaft diagnostizieren. Dies betrifft u.a. das professionelle Selbstverständnis von Hochschullehrern, die Menge an Qualifikationsarbeiten und den Anteil an Lehrveranstaltungen. Macke (1994) kommt dabei zu dem Schluss, „daß sich die Teildisziplinen zu *relativ selbständigen Subkulturen* entwickeln, die mehr zu subdisziplinärer Abgrenzung tendieren als dazu, im Kontext derjenigen Disziplin, in deren Rahmen sie sich ausdifferenziert haben, zur Gestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen“ (S. 66). Dies muss freilich noch nicht unbedingt Anzeichen einer Krise sein; näherliegender wäre die Vermutung, es handele sich bei Spezialisierung und Ausdifferenzierung um einen Vorgang, der – nolens

gisch-engagierten Reflexion (Flitner) wäre dies allemal zuwenig, während hingegen ein unvermittelter Umschlag theoretischer Einsichten in praktisches Handeln allemal zuviel voraussetzen und erwarten würde.

⁸ Beides benutze ich vorläufig synonym.

volens - zur Normalisierung einer wissenschaftlichen Disziplin gehört (kann der Allgemeinpraktische Arzt Zahnschmerzen kurieren?).

- Das pädagogische Handeln hat sich mittlerweile in so viele *Praxisfelder* ausdifferenziert, dass auch die Theorie dieser Felder nicht mehr von einer Super-Disziplin abzudecken ist. Dazu kommt, dass die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem Kern eine Berufswissenschaft für Lehrer war und auch geblieben ist. Dass vor allem auch personell stark angewachsene Disziplinen wie die Sozialpädagogik für sich beanspruchen, eine eigene pädagogische Theorie entwickeln zu müssen, die auf die je eigenen Probleme und Aufgaben reagiert, ist vor diesem Hintergrund nachvollziehbar (hat aber für einiges Blätterrauschen im pädagogischen Diskurs gesorgt); so spricht Niemeyer (1996) von einer „Allgemeinen Sozialpädagogik“ (S. 13) und Schirlbauer (1992) diagnostiziert die Entstehung von „Allgemeinpädagogiken / Systematiken zweiter Ordnung“ (S. 396), während Paschen (1997) nach der Systematik differenter „Pädagogiken“ sucht, oder Helsper (2001) in der Schulpädagogik Tendenzen entdeckt, die dem Diskussionsstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht nachfolgten, sondern diesem vorausgingen .
- Das dritte Symptom ist schließlich im Herzen der pädagogischen Theorie selbst auszumachen. Durch die *Rezeption postmoderner Theorien und Philosophien* in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die Kategorie des Allgemeinen an sich brüchig geworden (vgl. zusammenfassend Fromme 1997). Bezweifelt wird in der Nachfolge von Derrida, Foucault und Lyotard die Möglichkeit der Einheitsbildung selbst, die ethischen Implikationen der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ werden mit Levinas in Frage gestellt (vgl. etwa Wimmer 1997) und pädagogische Grundbegriffe wie die des sich-bildenden-Subjekts sind erodiert oder bedürfen zumindest einer grundsätzlichen Neubestimmung (vgl. Meyer-Drawe 1990).

Zwar liegen diese Symptome auf jeweils unterschiedlichen Ebenen, jedoch lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass es die Allgemeine Erziehungswissenschaft auf breiter Front mit dem Problem zu tun hat, wie diese Pluralität(en) durch „Inklusion in die Theoriebildung“ (Vogel 1998, S. 165) überhaupt noch zu verarbeiten sind. Hier sind vier Reaktionsstrategien zu beobachten (S. 165-171), die in Form von Postulaten dargestellt werden können:

- *Es muss ein (neuer) „allgemeiner“ Theorierahmen für die ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft entwickelt werden.* Ruhloff (1991) weist hier auf ein gewichtiges logisches Problem hin: Ohne einen Allgemeinbegriff „des Pädagogischen“ wüsste man nicht einmal mehr, dass es sich bei den einzelnen Disziplinen um „Teil“- oder „Subdisziplinen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft handelt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wäre demnach z.B. von der postmodernen Kritik zwar herausgefordert, ihre Grundbegriffe und ihre Konstitutionsbedingungen zu revidieren; abgeschafft wäre sie aber erst, wenn man zeigen könnte, dass das „Besondere“ oder „Spezielle“ ohne die Kategorie des „Allgemeinen“ (oder auch des „Systematischen“) zu denken wäre. In diesem Falle handelte es sich eben nicht mehr um das „Besondere“, sondern nur noch um das „Kontingente“, also um das nur noch Zufällige oder auch Willkürliche. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass sich die Auffassungen darüber, was denn „das Pädagogische“ sei, mit der Zeit wandeln können und müssen. Dies führt nahtlos zu Punkt
- *Das Tableau der Grundbegriffe und Themen der Erziehungswissenschaft muss erweitert werden.* Offensichtlich reicht die ausschließliche Konzentration auf den Begriff der „Erziehung“ nicht mehr aus, um dem Gesamt pädagogischer Theorie und Praxis gerecht zu werden. So wird denn in jüngster Zeit das „Generationenverhältnis“ und der des „sorgenden Verhältnisses“ zwischen Generationen als Zentralbegriff vorgeschlagen (Zinnecker 1997) und „Kindheit“ als Orientierungsrahmen durch den des „Lebenslaufs“ ersetzt (Lenzen 1997). Es bleibt hier allerdings die Frage offen, ob und inwieweit die Erziehungswissenschaft in ihren Begriffen und Themen soweit expandiert, dass sie das unter (1) angemahnte „Allgemeine“ aus den Augen verliert.
- *Die Diversität des theoretischen „Widerstreits“ muss theoretisch eingeholt bzw. inkludiert werden.* Der thematischen Expansion von (2) entspricht die thematische Pluralisierung und Fragmentierung der Erziehungswissenschaft, durch die angemessen auf die Herausforderungen postmodernen Denkens reagiert werden soll. Die Erodierung der Grundlagen der Erziehungswissenschaft führt jedoch nicht nur zu ihrer Pluralisierung, sondern auch zum Verlust ihrer eigenen Basis. Daher konstatiert z.B. Lenzen (1992) einerseits, die Vielfalt der pädagogischen Theorien sei unhintergebar, während er auf der anderen Seite fordert, Allgemeine Erziehungswissenschaft als *Reflexionswissenschaft* müsse diese Vielfalt reflexiv wieder einholen. Es fragt sich hier

wiederum, nach welchen (erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen) Kriterien diese Reflexion stattfinden soll, da sie diese ja nicht aus den pluralen Disziplinen selbst entnehmen kann. Die Diskussion von (4) und (5) muss demnach einem solchen reflexiven Inklusionsvorhaben vorangehen.

- *Empirisches Wissen muss in die Allgemeine Erziehungswissenschaft einbezogen werden.* Diese Forderung nach größerer Sachhaltigkeit und Realitätsnähe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist nicht neu, ist aber bislang nicht erfüllt; Allgemeine Erziehungswissenschaft wird sich nicht in Empirische Sozialforschung auflösen lassen.
- *Die einheitliche Wissensform der Allgemeinen Erziehungswissenschaft muss differenziert werden.* Interessanter ist vermutlich der Versuch, auf die Überforderung durch Vereinheitlichung durch *Entlastung qua innerer Differenzierung* zu reagieren⁹. Vogel (1998) schlägt dabei vor, das Feld der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft durch drei *Aufgabengebiete* zu umreißen, die sich wiederum durch je unterschiedliche Problematiken und Begründungsmuster auszeichnen. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft müsste sonst zuviel auf einmal leisten, nämlich *empirische Forschung* durchführen, *Handlungsorientierung* für die Praxis liefern und *kritische Reflexion* von Grundlagen und Begründungsmustern in Gang setzen. Auffällig ist dabei die Trennung von *Pädagogik*, *Empirischer Forschung* und *Theoretischer Erziehungswissenschaft*, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Erziehungs-Wissenschaft keine Handlungsorientierung leisten kann, während wiederum Allgemeine Pädagogik als normativ ausgerichtete Disziplin keine sozialwissenschaftlichen Aufgaben erfüllen kann. Tabellarisch dargestellt sieht Vogels Vorschlag so aus:

⁹ Auch nach Uhl (2001) sollen die Allgemeinen Pädagogen viel zu viel auf einmal: „Sie sollen die normative Philosophie der Erziehung und der Erziehungstheorien voranbringen, kritisch die vorhandenen Erziehungstheorien analysieren, den Forschungsgegenstand und die Grundbegriffe des Faches festlegen, die ‚Einheit der Pädagogik in Theorie und Praxis‘ sichern und noch eine ganze Reihe weiterer Probleme lösen. So betrachtet, ist Allgemeine Pädagogik tatsächlich eine Art ‚Restkategorie‘. Sie ist ein Sammelbecken; aber nicht für geistig anspruchslose und thematisch theoretisch nebensächliche Gebiete. Im Gegenteil: Dorthin werden die schwierigsten und heikelsten Probleme überwiesen, die in der Pädagogik zu finden sind“ (Uhl 2001, S. 78).

THEORIEFORM	PROBLEMTYPIK	BEWEISREGELN / BEGRÜNDUNGSMUSTER
Allgemeine Pädagogik	Handlungsorientierung	Normenbegründung (Philosophie)
Empirische Forschung	Theoriedynamik, Forschungsdefizite	Empirische Sozialwissen- schaften
Theoretische Erziehungswissenschaft	Metareflexion	Wissenschaftstheorie Geschichtswissenschaft

5. Musikpädagogische Spezifika

Was wäre nun aus dieser Bestandsaufnahme für die Musikpädagogik zu lernen? Hat es doch eine Forschungs- und Lehrdisziplin „Allgemeine Musikpädagogik“ in zur Erziehungswissenschaft vergleichbaren Form nie gegeben, und deswegen kann diese Disziplin sich auch gar nicht in einer vergleichbaren Krisensituation befinden. Möglich wäre allerdings auch, dass die Musikpädagogik aufgrund ihrer *disziplinhistorischen Verspätung* und ihrer *disziplinkonstitutiven Labilität* diese Krise in *disziplinspezifischer* Form widerspiegelt. Folgende Symptome wäre hierfür zu benennen:

- Spezialisierung und Ausdifferenzierung gehören zum Gang einer „normalen“ Wissenschaft (Kuhn). Wenn es zutrifft, dass diese Prozesse in der Musikpädagogik gar nicht als Entwicklung aus einer etablierten Allgemeinen Musikpädagogik vonstatten gegangen sind, so könnte dies darauf hindeuten, dass Musikpädagogik nie den Status einer normalen Wissenschaft erlangt hat; möglicherweise liefen diese Prozesse aber auch parallel ab. So konvergiert z.B. Abel-Struths „Grundriß der Musikpädagogik“ von 1985, der ein erstes Fazit der musikpädagogischen Wissenschaftsentwicklung zieht, zeitlich mit dem Schwund musikdidaktischer Konzeptionen und der Entstehung diverser Sub- oder gar Subsubdisziplinen wie „Pop/Rockdidaktik“ oder der „Interkulturellen Musikpädagogik“. Ein Spezifikum der Musikpädagogik könnte also darin bestehen, dass es einerseits Differenzierungen und Spezialisierungen gibt, die aber andererseits gar nicht aus einer entwickelten Allgemeinen Musikpädagogik heraus erfolgten. Es steht zu vermuten, dass solche Entwicklungen mit besonderen *Reflexionsdefiziten* belastet sind, die sich stärker noch als in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen in der Theoriefundierung dieser mu-

sikpädagogischen Disziplinen niederschlagen. Dies führt – wie Y. Ehrenspeck (1998) dies am Beispiel der Rezeption des sozialphilosophischen Alltagsbegriffes in der Sozialpädagogik vorgeführt hat – nicht nur zu theoretischer Anämie, sondern vor allem auch zu völlig falschen Erwartungshaltungen innerhalb der Teildisziplinen gegenüber Theorien und Begriffen. Ohne allgemein-musikpädagogische Reflexion bleiben dann auch Begriffe wie „Lebenswelt“ oder „Ästhetische Erfahrung“, aber auch z.B. die Ergebnisse der Gehirnforschung „folgenlose Moden“ (Neumann & Oelkers 1981), da ihre Rezeption nur in kurzatmigen Programmen zur Lösung unterrichtspraktischer Probleme endet.

- Eine Allgemeine Musikpädagogik wäre ein Musterbeispiel für eine oben bereits erwähnte „Systematik zweiter Ordnung“ in Bezug auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft als „Mutterdisziplin“ (und ungefähr so absurd wie eine „Allgemeine Sonderpädagogik“). Es sind jedoch Zweifel daran anzumelden, ob sich Allgemeine Musikpädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft verhält wie ein Einzelnes (Besonderes) zu etwas Allgemeinem. Kaiser (1995, 1998) postuliert demgegenüber einen „zentralen Gegenstand“ (1995, S.36) der Musikpädagogik, der als „regulatives Prinzip“ (1998, S. 37) alle musikpädagogischen Erkenntnisbemühungen leitet (und nur in diesem Sinne die Systematik des Faches bildet): „Die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen“ (1998, S.35; sympathetisch-skeptisch dazu Vogt 1998). Diese Bestimmung eines eigenen Gegenstandes der Musikpädagogik schließt natürlich den Einbezug von Nachbardisziplinen wie Allgemeine Erziehungswissenschaft, Musikwissenschaft(en), Soziologie, Psychologie etc. nicht aus (vgl. dazu Kraemer 1995), ordnet diese aber einer genuin musikpädagogischen Fragestellung unter. Einerseits kommt also auch eine Allgemeine Musikpädagogik nicht ohne den Bezug auf Disziplinen wie Philosophie oder Empirische Sozialforschung aus, andererseits ist sie nicht einfach ein Derivat der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, sondern diese fungiert wiederum als Bezugsdisziplin für die Allgemeine Musikpädagogik.
- Eine Rezeption postmodernen Denkens hat in der Musikpädagogik bislang nicht in derselben Weise stattgefunden wie in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Da die Kategorie des Allgemeinen durch die Absenz einer Allgemeinen Musikpädagogik ohnehin nicht so stark ausgeprägt war, konnte sie auch nicht durch die postmoderne Kritik wesentlich erschüttert werden (vgl. jedoch Pfeffer 1998). Ähnliches trifft auch für musikpädagogische Grund-Begriffe wie die des sich musikalisch bildenden Subjekts zu (vgl. jedoch Vogt 1999). Eine mittlere

Position nimmt hier Kaiser (1995) ein: Mit Nietzsches Kritik am philosophischen System-Denken wird die postmoderne Kritik an musikpädagogischer Systematik vorweggenommen bzw. aufgegriffen (ebd. S.36); andererseits beharrt Kaiser – wie oben angedeutet – auf einem musikpädagogischen Gegenstand als – im Sinne Kants - zumindest regulativem Moment musikpädagogischen Nachdenkens. „Theorien von Erziehung und Bildung“ (ebd., Grafik, S. 37) bilden hier weiterhin den Rahmen musikpädagogischer Theorie, auch wenn diese zentralen pädagogischen Begriffe in das Kreuzfeuer postmoderner Kritik geraten sind. Die Erweiterung der musikpädagogischen Grundbegriffe (soweit vorhanden) und die Inklusion (bzw. Bewusstmachung) des postmodernen „Widerstreites“ gehören also zu den zukünftigen Aufgaben einer Allgemeinen Musikpädagogik, die wiederum mit einer fachspezifischen Verspätung einhergehen.

Diese kurze Bestandsaufnahme deutet an, dass auch die Konsequenzen für eine Allgemeine Musikpädagogik etwas anders aussehen müssten als im Falle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft:

- Es bleibt weiterhin eine Aufgabe, einen allgemein-musikpädagogischen Theorierahmen zu entwickeln, der Anchlüsse an die musikpädagogischen Sub- und Teildisziplinen ermöglicht. Teilweise ist diese Arbeit noch gar nicht geleistet, teilweise ist aber auch der Eigenentwicklung dieser Disziplinen Rechnung zu tragen.
- Das Tableau der Themen und Grundbegriffe der Musikpädagogik muss sowohl befestigt als auch erweitert werden. So sind etwa in den musikpädagogischen Bemühungen um das Musikkernen vor und nach der Schulzeit als Indizien dafür aufzufassen, dass sich auch die Musikpädagogik zu einer „Lebenslaufwissenschaft“ entwickelt. Dagegen spricht weiterhin die Fixierung musikpädagogischer Reflexion auf die Institution Schule (mithin auf Fachdidaktik).
- Dort, wo ein theoretischer „Widerstreit“ über solche Grundbegriffe tatsächlich auftaucht, muss ein Modus gefunden werden, innerhalb dessen dieser Streit sinnvoll ausgetragen werden kann. Bedauerlicherweise finden solche Auseinandersetzungen in der Musikpädagogik faktisch so gut wie nicht statt, da ein Disput über musikpädagogische Grundbegriffe offensichtlich kein Thema für die meisten Sub- und Teildisziplinen ist, die meinen, ohne solch eine Selbstvergewisserung auskommen zu können.
- Eine wechselseitige Integration von empirischem und theoretischem Wissen bleibt weiterhin ein unerfülltes Desiderat.

- Der Diffusion und/oder Überforderung Allgemeiner Musikpädagogik sollte durch Aufgabendifferenzierung vorgebeugt werden. In Anlehnung an Vogels Vorschlag wäre dabei an folgende Aufgabenfelder zu denken:

THEORIEFORM	PROBLEMTYPIK	BEWEISREGELN / BEGRÜNDUNGSMUSTER
Allgemeine Musikpädagogik	Handlungsorientierung (= Normative Grundlagen, Strömungen, Konzeptionen)	Normenbegründung musikpädagogischen Handelns (Allgemeine Pädagogik, Anthropologie, Ethik, Musik-Ästhetik etc.)
Empirische musikpädagogische Forschung	Theoriedynamik, Forschungsdefizite (= Empirische Forschung in der MP)	Methoden der Empirischen Sozialwissenschaften (quantitativ; qualitativ)
Theoretische Musikerziehungswissenschaft	Metareflexion (= Wissenschaftstheoretische und historiographische Probleme der MP)	Wissenschaftstheorie; Geschichtswissenschaft; Allgemeine Erziehungswissenschaft

Ich versuche, so etwas wie ein vorläufiges Fazit zu ziehen:

1. Die Etablierung der Musikpädagogik als Wissenschaft erfolgte in den 70er Jahren in erster Linie als Etablierung wissenschaftlich getragener Fachdidaktik im Rahmen der Lehrerausbildung. Die mittlerweile erfolgte Ausdifferenzierung des musikpädagogischen Feldes lässt eine solche Beschränkung nicht mehr zu; allerdings fehlt das begriffliche Instrumentarium, um Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik zu umreißen.
2. Der Versuch, Musikpädagogik (im Unterschied zu Musikerziehung) ausschließlich durch den Theoriebezug zu definieren, reicht nicht aus; bereits die traditionelle Dreigliedrigkeit der Pädagogik deutet an, dass eine inhaltlich und funktional fundierte Definition Allgemeiner Musikpädagogik notwendig ist.

3. Als funktionale Definition bietet sich an, Allgemeine Musikpädagogik entweder als Leitdisziplin, oder als Teildisziplin des gesamten musikpädagogischen Feldes zu bestimmen. Gegen eine Bestimmung von Allgemeiner Musikpädagogik als Leitdisziplin sprechen nun eine ganze Reihe von logischen und systemischen Gründen. Als Teildisziplin mit besonderen Aufgaben wiederum wäre ihr aufgetragen, sich mit dem komparativ Allgemeinen zu beschäftigen, das in allen anderen Teildisziplinen in disziplinspezifischer Form wiederkehrt.
4. Wie der Blick auf die derzeitige Krise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft lehrt, ist hier jedoch durchaus unklar, was dieses Allgemeine denn noch sein könnte, und in welcher Form es sich dem wissenschaftlichen Zugang überhaupt öffnet. Angesichts vor allem der postmodernen Kritik an der Kategorie des Allgemeinen und an anderen konstitutiven Grundbegriffen der Pädagogik, wäre hier eine fachspezifische Neuvermessung musikpädagogischer Grundbegriffe wie „Bildung“, „Subjekt“, „ästhetische Erfahrung“ etc. vonnöten. Vieles deutet darauf hin, dass diese Grundbegriffe in Ausrichtung auf eine musikpädagogische „Lebenslaufwissenschaft“ neu zu verorten wären.
5. Weiterhin bietet es sich an, aus Entlastungsgründen für eine funktionale Aufgabendifferenzierung Allgemeiner Musikpädagogik zu plädieren. Allgemeine Musikpädagogik wäre demnach in erster Linie mit normativen Fragen beschäftigt, die empirische musikpädagogische Forschung würde bestimmte Forschungsdefizite aufarbeiten, und eine theoretische Musikerziehungswissenschaft hätte sich schließlich um metatheoretische, also um wissenschaftstheoretische und historiographische Themen zu bemühen.
6. Neben diesen konstruktiven Aufgaben muss schließlich leider auch an kritische Arbeit gedacht werden – es ist zu vermuten, dass andere Teildisziplinen der Musikpädagogik den Anspruch erheben, recht gut ohne die Existenz einer Allgemeinen Musikpädagogik auskommen bzw. im Bedarfsfall die notwendigen normativen oder metatheoretischen Reflexionen selbst mitzuliefern zu können. In Fallbeispielen ist zu zeigen, dass ein solcher Anspruch in der Regel nicht erfüllt werden kann, sondern dass in aller Regel die bereichsspezifischen allgemein-musikpädagogischen Reflexionen mit schweren Theoriedefiziten belastet sind. Dies kann aufgrund der Ausdifferenzierung und Spezialisierung des musikpädagogischen Feldes auch nicht anders sein. Allgemeine Musikpädagogik und die anderen Teildisziplinen der Musikpädagogik sind vielmehr mit jeweilig unterschiedlichen Aufgaben notwendig aufeinander angewiesen. Es steht jedoch zu befürchten, dass gerade durch die bildungspolitisch gewollte Re-Fokussierung der Musikpädagogik auf streng berufsbezogene Lehrerausbildung, dieser not-

wendige Zusammenhang verloren geht bzw. gar nicht mehr ins Blickfeld der Verantwortlichen gerät. Dies wäre jedoch ein Rückschritt der Disziplin hinter die Errungenschaften der 70er Jahre.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz
- Abel-Struth, S. (1975): Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf, S. 9-21
- Abel-Struth, S. (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz
- Antholz, H. (1977): Musikpädagogik, in: Musik & Bildung, 1, S. 28-31
- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim & München
- Ehrenspeck, Y. (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft?: Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 181-201
- Fromme, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne, Neuwied
- Heid, H. (1991): (Rez. zu) D. Benner: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S.683-689
- Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (2001): Praxisfelder der Musikpädagogik, Kassel
- Helsper, W (1998): Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen und schwierige Übergänge, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 203-222
- Kaiser, H. J. (1994): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel, S. 175-178
- Kaiser, H. J. (1995): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Hrsg.): Kompendium Musikpädagogik, Kassel, S. 9-41
- Kaiser, H. J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?, in: Schoenebeck, M. v. (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Die Blaue Eule, S. 27-40
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen, Mainz
- Kraemer, R.-D. (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens, in: Maas, G. (Hg.): Musikhören und Neue (Unterrichts-)Technologien, Essen, S. 146-172
- Krüger, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th.

- (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 115-130
- Kühn, W. (1926): Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung, aus: Die Musikerziehung, 7/8, S. 133-139
- Lenzen, D. (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft, in: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis, Reinbek bei Hamburg, S. 1105-1117
- Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?, in: Benner, D.; Lenzen, D. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (= 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 75-92
- Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese. Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie, in: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 228-247
- Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?, in: Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige, Donauwörth, S. 32-54
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979), Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1992): Das Wissenschaftssystem der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Macke, G. (1994): Disziplinärer Wandel? Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen?, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 49-68
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München
- Niemeyer, C. (1996): Sozialpädagogik als Pädagogik und als Erziehungswissenschaft – ein Vermittlungsversuch anlässlich einer Glosse von Klaus Mollenhauer, Ms., 17 S.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1981): Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 35. Jg., S. 623-648
- Oelkers, J. (1997): Allgemeine Pädagogik, in: Fatke, R. (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (= Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft), S. 237-267
- Paschen, H. (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen, Weinheim
- Pfeffer, M. (1998): Musikdidaktik und Postmoderne – Pluralität als Paralyse?, in: Kaiser, H. J. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, S. 8-35
- Rauhe, H. (1978): Musikpädagogik, in: Gieseler, W. (Hg.): Kritische Stichwörter zur Musikpädagogik, München, S. 231-236
- Richter, Chr. (1997): Versuch einer Systematik der Musikpädagogik, in: Finscher, L. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, begründet von F. Blume. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 6. Kassel u.a., Sp. 1440-1473

- Ruhloff, J. (1991): Eine Allgemeine Pädagogik?, in: Peukert, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (= Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft), S. 211-216
- Schirlbauer, A. (1992): Das Bokanowsky Problem. Oder: Das Allgemeine der Erziehungswissenschaften, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68. Jg., S.388-403
- Tenorth, H.-E. (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen, in: Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M., S. 194-217
- Tenorth, H.-E. (1994): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 49-68
- Uhl, S. (2001): Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. Eine Klassifikation der gängigen Auffassungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 61-82
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 157-180
- Vogt, J. (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes, in: Schoenebeck, M. v. (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Essen, S. 41-55
- Vogt, J. (1999): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne, in: Musik & Bildung, Grundlagen 2: Musikalische Bildung, 6, S. 2-9
- Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären, in: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M., S. 404-447
- Winkler, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 93-114
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes, in: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 199-227

Priv.-Doz. Dr. Jürgen Vogt
 Lindenstr. 28
 44869 Bochum
 juevogt@web.de

MATTHIAS FLÄMIG

Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff

Die Tagung des AMPF 2002 stand unter dem Motto: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Die Dimension, für die hier argumentiert und die für unverzichtbar gehalten wird, ja im Sinne Mittelstraß' die Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt begründen kann¹, ist das analytische Arbeiten im Sinne der sprachanalytischen Philosophie. *Analytisch* wird dabei in der besonderen Bedeutung verwendet, dass analytische Urteile und Behauptungen solche sind, über deren Wahrheit allein auf Grund der Wortbedeutungen entschieden werden kann. Der entsprechende Gegenbegriff wäre *empirisch*. Um sich dieser Unterscheidung zu vergewissern, hier ein Beispiel. Die Behauptung ‚Der vorletzte Akkord der Kadenz ist eine Dominante!‘ lässt sich nur empirisch überprüfen, indem man am erklingenden Musikstück hörend oder an den Noten sehend die Behauptung überprüft, sie bejaht oder zurückweist. Der Satz ‚Die Dominante ist eine Funktion‘ hingegen ist analytisch wahr. Sie gilt auf Grund von Vereinbarungen. Über die Bedeutung – nicht über die Wahrheit! - wird entschieden, indem man in einem Musiklexikon nachsieht oder einen eigenen Definitionsvorschlag macht. Analytisches Arbeiten besteht im Wesentlichen darin, implizite Bedeutungen herauszuarbeiten und auf Widersprüche zwischen den Wortverwendungen aufmerksam zu machen. Die Brüchigkeit eines Textes ist dann allein auf Grund der Reflexion auf Wörter bewiesen und die Behauptung, dass der Text widersprüchlich sei, ist analytisch wahr. Sprachanalytische Philosophie bleibt allerdings nicht bei der Untersuchung von Wortbedeutungen stehen, sondern untersucht die Funktionsweise ganzer Sätze und genau genommen müsste man sagen, dass die Untersuchung einzelner Wörter in Wirklichkeit eine Untersuchung ganzer Sätze ist: Der Widerspruch kann nämlich nicht zwischen einzelnen Wortbedeutungen bestehen – Wortbedeutungen lassen sich beliebig vereinbaren und zwischen Homonymen besteht ganz offensichtlich kein Widerspruch! – sondern nur zwischen der Behauptung, im Text eine einheitliche Bedeutung zu verwenden und dem analytischen Nachweis, dass im Text verschiedene Bedeutungen verwendet werden.

¹ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, passim

Im Titel nehme ich eine Formulierung von Klaus-Ernst Behne² auf, der für die Notwendigkeit empirischen Arbeitens plädiert. Im Übrigen wird der Artikel von Behne für mich als Beispiel dienen, um hieran analytisches Arbeiten zu demonstrieren. Damit ist keinerlei Kritik an Behnes Artikel gemeint. Empirische Behauptungen sind empirisch zu überprüfen und dies, daran gilt es zu erinnern, ist bereits analytisch wahr. Behne macht in seinem Artikel bereits analytische Voraussetzungen, die er nicht eigens reflektiert. Diese Bedingung der Möglichkeit empirischen Arbeitens soll hier (s. *Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten als Dokument analytischer Voraussetzungen*) aufgewiesen werden und damit eine Lanze auch für die Notwendigkeit und Effektivität analytischen Arbeitens gebrochen werden.

In einem zweiten Schritt (s. *Analyse der Begriffe Assimilation und Akkommodation*) möchte ich dann am Beispiel der Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* aufzeigen, wie Wortbedeutungen kontraintuitiv, gegebenenfalls auch gegen die Intention ihrer Erfinder – hier Piaget – analytisch verständlich gemacht werden können.

In einem dritten Schritt (s. *Aebli ungewollte analytische Argumentation*) möchte ich aufzeigen, dass an einem in der Geschichte der Pädagogik entscheidenden Punkt, in Wirklichkeit nicht empirisch, sondern analytisch argumentiert wurde. Die ganze Kritik Aebli an Piaget kulminiert in einem Satz, von dem Aebli reklamieren kann, dass er bereits analytisch wahr ist. Zugespitzt löst Aebli die Pädagogik aus der babylonischen Gefangenschaft der Entwicklungspsychologie, indem er dem Entwicklungsbegriff den Lernbegriff entgegensetzt. Dieses kleine Stück ungewollten analytischen Arbeitens soll hier dargestellt werden.

Aebli's analytische Revolte gegen die Entwicklungspsychologie kulminiert in seinem Lebenswerk „Denken: Das Ordnen des Tuns“. So folgerichtig er die Pädagogik aus der einen babylonischen Gefangenschaft befreit hat, bleibt er hier selbst in einem Vorurteil befangen. Gemeint ist damit der erkenntnistheoretische Gemeinplatz, dass ein Subjekt einem Objekt (Gegenstand) gegenübertritt. Diese Subjekt-Objekt-Relation ist ein Produkt der Philosophiegeschichte und als Allgemeingut im Alltagsbewusstsein verankert. Es bestimmt wesentlich unsere Vorstellungen davon, was Lernen überhaupt sein kann, schlägt sich in der pädagogischen Terminologie und den für selbstverständlich genommenen Schemata der musikpädagogischen Theoriebildung nieder. Sollte sich dieses Stück Philosophie als analytisch falsch erweisen, wäre ein Großteil philosophischen Denkens in der Musikpädagogik sprachlich haltlos. Aber auch die Interpretation empirischer Ergebnisse, die dieses Schema voraussetzt, wäre falsch. Gegen dieses Schema polemisiert Wittgenstein in seinem ersten Satz des *Tractatus*. An Zitaten soll aufge-

² Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens

zeigt werden, wie das Schema sich in der Musikpädagogik wiederfindet. Analytisch soll gezeigt werden, warum Wittgenstein Recht hat. Thetisch vorweggenommen, Menschen sind bewusstseinsmäßig nicht auf Gegenstände, sondern auf Sachverhalte (Propositionen) bezogen, und dies lässt sich analytisch zeigen. Unser Bewusstsein ist daher propositional, und Propositionen lassen sich nur sprachlich identifizieren. Die Fixierung auf das Stück schlechter Philosophie im Subjekt-Objekt-Schema überlagert die Interpretation empirischer Befunde auch in der Musikpädagogik. Dies kann exemplarisch an der Lerngeschichte von Jeff aufgewiesen werden, die Gruhn durch das Subjekt-Objekt-Schema verzerrt mitteilt, deren eigentlicher Kern aber leicht zu erkennen ist, wenn man die Verzerrungen abzieht und über die Bedeutung der Sprache in dieser Lerngeschichte nachdenkt. Arm dran ist Jeff, weil die Lerngeschichte ihm einen Umweg zumutet, den er nur auf Grund des verfehlten Subjekt-Objekt-Schemas gehen muss.

Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten als Dokument analytischer Voraussetzungen

Aufgezeigt werden soll, dass Behne bei seinem Plädoyer für empirisches Arbeiten, in Wirklichkeit bereits zu Recht von analytisch zu bestimmenden Annahmen ausgeht. Behne beginnt seine Argumentation, indem er drei Zitate bekannter Musikwissenschaftler (T. Kneif, Th. W. Adorno und C. Dahlhaus) vorstellt.³ Jedem dieser Zitate lässt Behne die Frage folgen, woher die drei Autoren denn wissen, dass es sich so verhält. Dass die Zitate und die darin gemachten empirischen Behauptungen dennoch akzeptiert werden und wurden – was Behne genüsslich mit „wir können uns zurücklehnen“ umschreibt – hat unterschiedliche Gründe, die aber jedenfalls nicht empirisch erbracht werden. Er fasst als Befund zusammen:

„Allen drei Zitaten ist gemeinsam, daß in ihnen Aussagen über das Erleben von Musik gemacht werden, die durch keinerlei empirischen Befund im weitesten Sinne belegt wurden.“⁴

Paradoxe Weise hat Behne entgegen seiner Forderung empirisch gezeigt, indem er diese drei Zitate untersucht hat, dass empirische Behauptungen in der Musikwissenschaft sehr oft nicht belegt werden. Warum aber gibt er sich mit diesem, wenn auch nur stichprobenartig gewonnenen Befund nicht zufrieden, lehnt sich nun empirisch überzeugt zurück, dass in der Musikwissenschaft eben empirische Behauptungen meist nicht durch empirische Befunde belegt werden, sondern schreibt seinen Aufsatz, der für empirisches Arbeiten plädiert? Ich behaupte, dass sich Behne hier an einem impliziten analytischen Vorverständnis orientiert, das

³ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 115 – 117

⁴ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 116

sich auch ohne weiteres explizit machen lässt. Wie Behne, entgegen dem empirischen Befund, dass Behauptungen nicht überprüft werden, analytisch argumentieren könnte, soll am Beispiel des Kneif-Zitats verdeutlicht werden.:

„In diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung will sich der Kleinbürger ‘an den Melodien des Privatgefühls ergötzen’, die er leicht durchschaut und die ihm gesteigerte sinnliche Reize verschaffen.“⁵

Die Bedeutung dieses Satzes lässt sich analysieren, indem er durch andere Sätze ersetzt wird, die dieselbe Bedeutung haben. In einem ersten Schritt kann explizit gemacht werden, dass es sich um eine Behauptung handelt.

„Ich behaupte, dass in diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung...“

In einem zweiten Schritt kann das in jeder Behauptung implizierte Wahrheitsmoment explizit gemacht werden:

„Ich behaupte, dass es wahr und nicht falsch ist, dass in diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung...“

Um die Argumentation abzuschließen, muss ich noch zwei Definitionen vorschlagen, indem ich ein Genus, *Behauptung*, und zwei Spezifika, *verifiziert* und *nicht verifiziert*, einführe.

Vermutung = nicht verifizierte Behauptung

Tatsachenbehauptung = verifizierte Behauptung.

Interpoliert man diese Unterscheidung in das Zitat von Kneif, würde der Vorwurf lauten, dass Kneif seinen Text wie eine Folge von Tatsachenbehauptungen klingen lässt, er aber allenfalls Vermutungen äußern dürfte. Während Tatsachenbehauptungen im Sprachgebrauch normalerweise nicht explizit kenntlich gemacht werden, ist dies bei Vermutungen üblich. Richtig müsste Kneif daher schreiben: „Ich vermute, dass es wahr ist, dass...“ Behne kann daher aus analytischen Gründen geltend machen, dass Kneif einen implizierten Wahrheitsanspruch für empirische Behauptungen nicht einlöst.

Analyse der Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation*

Die Reaktion auf dieses analytische Ergebnis dürfte ähnlich sein, wie Behne die Reaktionen auf empirisches Arbeiten beschreibt. Im folgenden Zitat habe ich das Wort *empirisch* des Originals in Klammer gesetzt und durch *analytisch* ergänzt:

⁵ Tibor Kneif (1963): Die geschichtlichen und sozialen Voraussetzungen des musikalischen Kitsches. Deutsche Vierteljahresschrift für Literatur- und Geisteswissenschaft 37 (1963), S. 31. Zit. nach Behne, Über die Notwendigkeit..., S. 115

„Wer selbst analytisch (empirisch) arbeitet oder Ergebnisse analytischer (empirischer) Studien in der Lehre vermittelt, dem bleibt nicht erspart, daß es ihm gelegentlich nach schweißtreibenden Prozessen in der Forschung bzw. Lehre, am Ende munter bis keck entgegenklingt: ‚Das hätte ich Ihnen gleich sagen können!‘ Der kluge Zurufer sieht eine Diskrepanz zwischen dem oft erheblichen Aufwand (der Datensammlung, -auswertung und -interpretation) und einem Ergebnis, das im Rahmen der Erwartung liegt, keinen eigentlichen Neuigkeitswert hat und keiner so aufwendigen Bestätigung bedurft hätte. Wie verhält es sich wirklich?“⁶

Dass unsere bestätigte Intuition uns hochmütig den Begründungsaufwand – erst recht, wenn der Analytiker lauter Tautologien erzeugt - belächeln lässt, vergeht, wenn Intuition und begründeter Sachverhalt nicht mehr zusammenfallen und wir gezwungen sind, unsere Intuition als falsch aufzugeben. Behne zeigt an Beispielen, dass Intuition und Ergebnis der Forschung auch diametral entgegengesetzt sein können. So täuschen sich Versuchspersonen z. B. über das gespielte Tempo, wenn sie ein Stück im gleichen Tempo statt beidhändig nur mit der rechten Hand spielen sollen. Es ergab sich kontraintuitiv, dass sie ohne Begleitung langsamer spielen. Dass analytisches Arbeiten nicht durch Intuition zu ersetzen ist, soll daher gleichfalls an einem kontraintuitiven Ergebnis analytischen Arbeitens aufgezeigt werden. Über die Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* schreibt Helga de la Motte-Haber:

„Eine *Akkommodation* (sic!) ohne die gleichzeitige Anwendung eines *Assimilationsschemas*, das aber durch neue Inhalte verändert werden kann, ist schwer denkbar.“⁷

Auch wenn hier die *Lexeme* *Akkommodation* und *Assimilation* in nominalisierter Form verwendet werden, ist im Zitat deutlich, dass sie für Vorgänge stehen oder das Resultat von Vorgängen sind. An dieser Stelle möchte ich noch nicht auf das im Zitat vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Schema eingehen, von dem de la Motte-Haber als „schwierige Subjekt-Objekt-Relation“⁸ spricht. Ich möchte allein unser intuitives Verständnis, dass *Assimilation* und *Akkommodation* Vorgänge sind, infrage stellen.

Dazu soll ein kurzer Textabschnitt vorgestellt werden, in dem Piaget die Bedeutung von *Assimilation* und *Akkommodation* erklärt. Für uns kommt es dabei darauf an zu beobachten, wie Piaget die Behauptung verteidigt, ob es sich nun um *Assimilation* oder um *Akkommodation* handelt.

„Es gibt keine *Assimilation* ohne *Akkommodation* (sic!), denn *Assimilation* ist ein allgemeines Schema, das auf eine besondere Situation angewandt wird und den

⁶ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 117

⁷ de la Motte-Haber, Handbuch der Musikpsychologie, S. 19

⁸ ebenda

jeweiligen Umständen entsprechend modifiziert werden muss. Das gilt für alle Stufen. Nehmen Sie einen Säugling, der die Möglichkeit entdeckt, einen Gegenstand zu ergreifen, den er sieht. Alles was er sieht, wird von nun an in die Schemata des Greifens eingepasst, das heißt, es wird zu einem Objekt, das ergriffen, angesehen oder belutscht werden kann. Ob er aber ein großes Objekt ergreift, für das er beide Hände braucht, oder ein ganz kleines Objekt, das er mit den Fingern einer einzigen Hand umschließen muss, dazu muss er das Schema des Greifens jeweils modifizieren.... Eben das nenne ich Akkomodation. Sie ist die Anpassung des Schemas an die besondere Situation.“⁹

Fastet man die Verwendungssituation der Begriffe kurz zusammen, kann man sagen, Piaget beobachtet ein Kind beim Greifen. Jene Momente der beobachteten Handlung des Kindes, die bei allen Greifhandlungen auftauchen, werden unter dem Begriff *Assimilation* zusammengefasst, und die jeweils einmaligen Handlungselemente, die sich aus der Besonderheit des ergriffenen Objekts ergeben, unter dem Begriff *Akkommodation*. Bezieht man dies auf das Greifen selbst, benennen diese Begriffe Modi des Greifens, nämlich *standardmäßiges* (Assimilieren) *gegenstandsgemäßes* (Akkommodieren) Greifen, wobei beides nach dem Zitat immer in einer gewissen Gemengelage vorliegt. Piaget beobachtet nur das Greifen des Kindes in den Ausformungen der beiden Modi, nicht aber Assimilation oder Akkommodation als Vorgänge. Auf einen inneren Vorgang zu schließen, ist reine Spekulation. Wahrheitsfunktional, also die Bedeutung der Wörter in ihrer Abhängigkeit vom Satzganzen und der damit behaupteten Wahrheit betrachtet, bedeuten der Begriff *Assimilation standardmäßig* und der Begriff *Akkommodation gegenstandsgemäß*.

Den Nachweis für meinen analytischen Vorschlag anhand der Texte von Piaget kann jeder durch entsprechendes Ersetzen der Wörter in den Texten durchführen. Es kann sich dann zeigen, dass mein Ersetzungsvorschlag weiter modifiziert werden muss. Will man *Assimilieren* und *Akkommodieren* unbedingt als Verb verwenden, bedeuteten sie, dass man eine Handlung in einem Modus durchführt, nämlich standardmäßig bzw. gegenstandsgemäß. Man könnte in Anlehnung an Ryle¹⁰ von *Modalverben* sprechen. Davon wären dann andere Verwendungsweisen der Verbform (Ereigniszeitwörter wie *Greifen*) zu unterscheiden. Die oberflächliche Erscheinungsweise von Wörtern, etwa in der Form von Verben, führt leicht zu Kategorienverwechslungen wie in unserer Intuition, *Assimilation* bezeichne einen Vorgang. Aus logischen Gründen dürfen Wörter aus unterschiedlichen Kategorien nicht durch *und* verbunden werden. So muss niemand einen linken Handschuh, einen rechten Handschuh *und* darüber hinaus auch noch ein Paar Handschuhe anziehen, sondern *indem* er einen linken und rechten Handschuh

⁹ Bringuier, Jean Piaget..., S. 76

¹⁰ Ryle, Der Begriff des Geistes, S. 177ff.

anzieht, zieht er ein Paar Handschuhe an. *Handschuhe* gehören zur Kategorie der Konkreta, während *Paar* als Relation zwischen konkreten Gegenständen ein abstrakter Gegenstand ist. Entsprechend muss kein Kind greifen *und* assimilieren bzw. akkommodieren, sondern *indem* es standardmäßig bzw. gegenstandsgemäß greift, assimiliert bzw. akkommodiert es, wobei immer zu bedenken ist, dass neben dem Greifen von keinem weiteren beobachteten Vorgang gesprochen wird. Die hier vorgetragene Interpretation der Bedeutung von Assimilation und Akkommodation als Modalverben bzw. Adverbien dürfte wohl kaum noch intuitiv erreichbar sein.

Aebli's ungewolltes analytisches Argument

Ich möchte nun einen Satz von Aebli analysieren, in dem er seine wohl für sein Lebenswerk entscheidende Einsicht formuliert, ohne sich des argumentativen Stellenwerts bewusst gewesen zu sein. Das gesamte Werk Aebli's bis zum groß angelegten „Denken: das Ordnen des Tuns“ kann als eine Auseinandersetzung mit Piaget aufgefasst werden, in der er sich immer weiter von Piaget entfernte. Heißt seine „*Psychologische Didaktik*“ im Untertitel „*Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*“ und wird im Vorwort¹¹ von 1951 noch der Eindruck einer völligen Übereinstimmung mit Piaget erweckt, geht er im Vorwort¹² zur deutschen Übersetzung 1962 auf deutliche Distanz. Aebli's Kritikpunkt ist, dass die geistige Entwicklung nach Piaget im Wesentlichen spontan verläuft. Unklar bliebe bei Piaget vor allem der Anteil von Reifung und Lernen.¹³ Die Übernahme der Piagetschen Vorstellungen führt nach Aebli für den Lehrer zu einem Widerspruch:

„Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, daß in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind nicht mehr beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so kann sie ihm noch nicht beigebracht werden. (...) Keiner der beiden Fälle läßt Platz für ein systematisches Lernen.“¹⁴

In seiner sofort überzeugenden Argumentation appelliert Aebli an unser Vorverständnis der Wörter *Lernen* und *Entwicklung (Reifung)*, die zwar nicht direkt genannt werden, aber mit denen sich zwei Stadien bzw. Arten der Veränderungen der menschlichen Handlungskompetenz beschreiben lassen, die sich definitionsgemäß, also analytisch ausschließen. Aebli argumentiert hier analytisch und nicht

¹¹ Aebli, *Psychologische Didaktik*, S. 11f.

¹² Aebli, *Psychologische Didaktik*, S. 12

¹³ Aebli, *Über die geistige Entwicklung*, S. 34

¹⁴ Aebli, *Über die geistige Entwicklung*, S. 88

empirisch, und daher ist seine Behauptung auch nur – und dieses *nur* ist nicht pejorativ gemeint - analytisch wahr. Über die empirische Triftigkeit der Unterscheidung *Lernen* vs. *Entwicklung* ist damit noch nichts entschieden. Die analytische Unterscheidung präjudiziert überhaupt kein empirisches Ergebnis. Es könnte sich empirisch zeigen, dass überhaupt kein Ereignis unter den Begriff *Lernen* bzw. *Entwicklung* fällt. Alle Entwicklung würde sich als Ergebnis systematischer Lernprozesse erweisen bzw. alles Lernen als Entwicklung. Empirisch wird natürlich keiner dieser Behauptungen im Ernst vertreten. Vielmehr kommt es auf die Unterscheidung an zwischen dem, was sich nur entwickeln, und dem, was dann gelernt werden kann, aber, weil es sich nicht spontan entwickelt, auch gelernt werden muss. Die analytische Unterscheidung präjudiziert zwar kein empirisches Ergebnis, aber sie ist die Bedingung der Möglichkeit empirische Unterscheidungen überhaupt erst anzustellen. Deutlich dürfte sein, worin die Gefahr eines analytisch unaufgeklärten Gebrauchs der Wörter *Assimilation* und *Akkommodation* besteht: Die beiden Begriffe sind geeignet, den fundamentalen Unterschied zwischen *Lernen* und *Entwicklung* zu verschleiern, weil sich sowohl Lernvorgänge als auch Entwicklungsvorgänge einheitlich durch die Begriffe *Assimilieren* und *Akkommodieren* beschreiben lassen. Spöttisch formuliert assimilieren die Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* die Begriffe *Lernen* und *Entwicklung* so sehr, dass die Akkommodation, die Lernen gegenüber Entwicklung bedeutet, verschwindet. Mit der Forderung Werner Janks, dass die Musikdidaktik von der Lerntheorie lernen solle, gewinnt die hier vorgeschlagene, wenn auch noch nicht definierte Unterscheidung zwischen Entwicklung und Lernen an Bedeutung. Dies ist allein daran zu sehen, dass Werner Jank, m. E. den fundamentalen Unterschied zwischen Piaget und Aebli, der am Gegensatz von Entwicklung versus Lernen festgemacht werden kann, nicht deutlich genug hervorhebt, wenn er als Koautor schreibt:

„In pädagogischer Absicht hat Hans Aebli den handlungstheoretischen Ansatz Deweys mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Piagets verknüpft...“¹⁵

Andererseits schreibt Werner Jank:

„Möglicherweise ist die Entwicklung verschiedener Musikerwerbtheorien – einerseits für Kleinkinder, andererseits für Ältere - erforderlich“¹⁶

Sollte sich in der Abhebung einer Erwerbtheorie für Kleinkinder von einer für Ältere wiederum Aebli's Kritik an Piaget wiederholen, und damit der Gegensatz von Entwicklung versus Lernen vorausgesetzt sein, kann dieser Gegensatz nicht nur graduell (polar-konträr) gemeint sein, wie Werner Jank durch den Gegensatz

¹⁵ Bähr et al., Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft, S. 236

¹⁶ Jank, Ist Musikkernen wie Sprechenlernen?, S. 37

Kleinkind –Ältere formuliert. Aebli's oben zitierte Formulierung lässt analytisch eine solche graduelle Abstufung nicht zu: Kein Grad der Entwicklung ist demnach Lernen. Daher muss aus analytischen Gründen das Kriterium so formuliert sein, dass sich ein Bruch ergibt, also ein konträrer Gegensatz. Ich werde später einen Vorschlag machen, wie dieser Bruch analytisch zu definieren ist, und wie er sich dann auch empirisch zu bewähren hat.

Ich möchte mich nun dem eigentlichen Thema zuwenden. Die scheinbare Selbstverständlichkeit mit der das Subjekt-Objekt-Schema in das musikpädagogische Denken eingewandert ist. Es soll gezeigt werden, dass damit ein Stück Philosophie adaptiert wurde, ohne dessen Konsequenzen zu bedenken. Allerdings kann hier nicht annähernd dieses philosophische Problem entfaltet werden. Die Geschichte des philosophischen Problems *Subjekt-Objekt-Schema* soll daher nur soweit angerissen werden (s. *Wittgensteins erster Satz des Tractatus*), dass die weitere Argumentation nachvollzogen werden kann, in der ich an einem Beispiel (s. ...*und der arme Jeff*) Konsequenzen dieser Übernahme aufzeige.

Wittgensteins erster Satz des Tractatus

Sieht man in philosophischen Wörterbüchern nach, wird man unter dem Stichwort *Subjekt* immer zugleich auf das Stichwort *Objekt* verwiesen, und kann feststellen, dass die inhaltlichen Bestimmungen jeweils komplementär sind. Zumeist werden drei Bedeutungen unterschieden. 1. Es wird zunächst auf die etymologische Abstammung des Wortes *Subjekt* verwiesen, lateinisch das Zugrundeliegende, eine Bestimmung die für Aristoteles wesentlich war, aber mit der heutigen Verwendung des Wortes nichts mehr zu tun hat. Es folgt dann 2. die uns heute vertraute Worterklärung:

„Erst seit dem 17. Jh. allmählich im heutigen Sinne benutzt, d. h. psychologisch-erkenntnistheoretisch das „Ich“ bedeutend, insofern es sich einem andern – Nicht-Ich, Gegenstand, Objekt – gegenüberfindet oder gegenüberstellt, oder ein objektiviertes ‚Ich‘ bedeutend, d. h. ein Individuum, dem ein Objekt gegenübersteht, gegenübergestellt wird, auf das sich Erkennen oder Tun dieses Individuums richten, das dann ‚S. des Erkennens‘, ‚S. des Handelns‘ ist...“¹⁷

Entsprechend wird für *Objekt* komplementär formuliert:

„Objekt (vom lat. obicere, ‚sich ‚entgegenstellen‘), Sache, Ding, Gegenstand, seit Ende des 18. Jh. (bes. seit Kant) Bez. für das, was dem Subjekt, d. h. als Teil der Außenwelt, gegenübersteht...“¹⁸

¹⁷ Schmidt, Philosophisches Wörterbuch, S. 675

¹⁸ Schmidt, Philosophisches Wörterbuch, S. 499

Und schließlich wird 3. auf die Bedeutung von Subjekt als Satzteil hingewiesen.

Dabei hat das Wort *Subjekt* eine merkwürdige Begriffsverkehrung erfahren: *Subjekt* als *das Zugrundeliegende* ist das, worüber etwas ausgesagt wird, also der Gegenstand der Rede. Zwischen dieser Bedeutung und der grammatikalischen Bedeutung als Satzsubjekt besteht ein enger Zusammenhang, da der Gegenstand der Rede tatsächlich durch das Satzsubjekt in die Rede eingeführt wird. Das Satzsubjekt steht daher für einen Gegenstand über den im ganzen Satz, etwas ausgesagt, behauptet oder auch erkannt wird. Diese Subjekt-Prädikat-Aussage wird in der Scholastik als Objekt bezeichnet.¹⁹ Der Redende selbst wird gar nicht erwähnt. Ganz anders aber verhält es sich bei der Subjekt-Objekt-Relation, deren Formulierung maßgeblich von Descartes bestimmt wurde und die wir für selbstverständlich halten. Diese Relation hat verschiedene Implikationen²⁰:

1. Innenwelt – Das Subjekt wird nun ein mit Bewusstsein ausgestattetes Wesen, das geistige Handlungen ausführt, die im Inneren dieses Wesens stattfinden und dem ein Gegenstand als Objekt gegenübertritt.
2. Erkenntnistheoretisches Problem - Damit ist das erkenntnistheoretische Problem entstanden, wie dieses dem Objekt gegenüberstehende Subjekt sicheres Wissen von dem Objekt erhalten kann und wie etwas von dem in der Außenwelt sich befindenden Gegenstand in die Innenwelt des Subjektes gelangen kann. Philosophisches Thema werden daher nun die Sinnestäuschungen, weil sie die Gewissheit mit der ein Subjekt von einem Gegenstand etwas wissen kann, infrage stellen.
3. Repräsentation - Denken vollzieht sich in der Innenwelt des Subjektes, wobei durch eine Repräsentation des äußeren Gegenstandes auf diesen Bezug genommen werden kann.
4. Sprache - Die Sprache wird wesentlich unthematisch.
5. Räumliche Relation - Das Subjekt-Objekt-Schema impliziert zwei raumzeitliche Gegenstände, das denkende Subjekt und der Gegenstand. Diese müssen sich als raumzeitliche Gegenstände auch in einer raumzeitlichen Relation zueinander befinden.
6. Sinnliche Wahrnehmung - Man orientiert sich an einer sprachfreien sinnlichen Wahrnehmung.

¹⁹ Lorenz, Artikel: Subjekt, S. 123

²⁰ vgl. Ryle, Der Begriff des Geistes, passim

Gegen das für selbstverständlich gehaltene Subjekt-Objekt-Schema wendet sich nun Wittgenstein in seinem Tractatus. Ich werde hier im Wesentlichen die Überlegungen von Ernst Tugendhat referieren²¹.

Wittgenstein schreibt in seinem Tractatus:²²

„1.1 Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.“

Was unter Tatsachen zu verstehen ist, erläutert er dann²³:

„2. Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten.“

Man muss zugeben, dass Wittgenstein hier nicht einmal schlecht für die Wahrheit seiner Behauptungen argumentiert, sondern sie einfach thetisch hinstellt. Ebenso ist nicht offensichtlich, warum dieser Satz sich gegen das Subjekt-Objekt-Schema richtet. Allenfalls mit *Dinge* (Objekt) lässt sich ein Teil des Subjekt-Objekt-Schemas identifizieren. Will man analytisch herausarbeiten, warum der Satz wahr ist, muss man seine gegen die Bewusstseinsphilosophie gerichtete Pointe herausarbeiten. Ich werde dies in zwei Schritten tun, indem ich den Satz so umformen werde, dass die in ihm implizierte Kritik am Subjekt-Objekt-Schema und damit der Bewusstseinsphilosophie deutlich wird, und dann zeigen werde, warum sprachlich dieses Schema haltlos ist.

Interpoliert man Bewusstseinsphilosophie und Subjekt-Objekt-Schema, ließe sich der Satz in etwa so formulieren.

„Unserem Bewusstsein als Subjekte sind nicht Dinge (Objekte) gegeben, sondern Sachverhalte.“

Unter Sachverhalten bzw. Propositionen versteht man, den durch die Konjunktion *dass* eingeleiteten Nebensatz. Propositionen sind z. B., dass in einer Komposition eine plagale Kadenz vorliegt, dass die AMPF-Tagung in Peseckendorf stattfindet und dass unserem Bewusstsein als Subjekte nicht Dinge sondern Sachverhalte gegeben sind. Propositionen werden durch das Behauptungsmomente („Es ist wahr, dass...“, „Ich behaupte, dass...“, usw.) zu einem ganzen Satz ergänzt. Von dieser Überlegung habe ich bereits Gebrauch gemacht, als ich den Satz von Tibor Kneif analysiert habe. Nun kann man leicht zugeben, dass tatsächlich alle Behauptungssätze sich in ihren propositionalen Gehalt und ein Behauptungsmoment zerlegen lassen. Aber warum sollten uns bewusstseinsmäßig nicht dennoch einfach Dinge oder eben beides, Dinge und Propositionen gegeben sein? Es muss nun gezeigt werden, dass das Subjekt-Objekt-Schema sprachlich haltlos und

²¹ vgl. Tugendhat, Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie, S. 9

²² Wittgenstein, Tractatus..., S. 11

²³ ebenda

Wittgensteins Behauptung wahr ist, dass uns bewusstseinsmäßig Sachverhalte und nicht Dinge gegeben sind.

Um mich dem Bewusstseinsphänomen zu nähern und das Gespräch mit Anhängern der Subjekt-Objekt-Relation nicht vorzeitig zu beenden, lasse ich mich für den Augenblick auf die Subjekt-Objekt-Relation ein. Man kann dann fragen, wie diese Relation sprachlich dargestellt wird. Der Anhänger der Subjekt-Objekt-Relation wird sich hier schlecht verweigern können, es sei denn, er ist der Meinung, dass über diese Relation überhaupt nicht geredet werden kann. Man wird sich sicherlich einigen können, dass folgende Verben unter anderem für eine Bewusstseinsrelation stehen: *wissen, meinen, glauben, behaupten, sich bewusst sein*. Verwendet man diese Wörter in einem Satz - auch dies kann der Verteidiger der Subjekt-Objekt-Relation schlecht verweigern, oder er muss aufhören sich in Sätzen zu artikulieren - könnte z. B. folgende Satzfolge gebildet werden:

Ich weiß, dass Händel in Halle geboren ist.

Ich meine, dass

Ich glaube, dass ...

Ich behaupte, dass ...

Mir ist bewusst, dass ...

Bewusstsein erweist sich hier in der normalsprachlichen Verwendungsweise nicht als die Relation zwischen zwei Gegenständen, nämlich Subjekt und Objekt, sondern zwischen einem Subjekt und einer Proposition, die mit der Konjunktion *dass* eingeleitet wird. Nun kann der Verteidiger des Subjekt-Objekt-Schemas retournieren und behaupten, dass auch „Ich weiß alles!“ eine Bewusstseinsrelation ist, aber das Verb offensichtlich nicht propositional ergänzt wird. Darauf müsste man entgegnen, dass man mit der Behauptung „Ich weiß alles!“ - z. B. im mündlichen Abitur mit dem Thema *Händel* - nicht sehr weit käme, und der Aufforderung, nun zu erläutern, was man denn alles über Händel wisse, gar nicht anders nachkommen könnte, als durch propositionale Ergänzungen: Ich weiß, *dass* er in Halle geboren ist, *dass* er 1759 in London gestorben ist, usw. Daher ist der Satz „Ich weiß alles!“ kein Beispiel für eine Subjekt-Objekt-Relation wie es den Anschein hat. Verteidiger der Subjekt-Objekt-Relation geraten beim Wort „sich bewusst sein“ in eine absurde Lage. Sie müssen leugnen, dass der Satz „Mir ist bewusst, dass wir uns in Peseckendorf befinden!“ eine Bewusstseinsrelation darstellt, denn dies ist ganz offensichtlich keine Subjekt-Objekt-Relation, obwohl hier gerade behauptet wird, dass einem etwas bewusst ist. Sprachanalytiker gehen davon aus, dass alle Verben, die für Bewusstseinsrelationen eines Subjektes stehen, entweder propositional ergänzt werden müssen oder Propositionen

implizieren²⁴, wie im Falle von „Ich weiß alles!“ Musikpädagogisch relevant ist dies, weil auch ein „Ich höre alles!“ auf Nachfrage nur propositional ergänzt werden kann. Die Herausforderung an die Verteidiger des Subjekt-Objekt-Schemas besteht nun darin, dass sie wenigstens für eine Bewusstseinsrelation ein Wort finden, das nur durch einen Objekt-Begriff ergänzt werden kann. Sollten sie dazu nicht in der Lage sein, handelt es sich bei dem Subjekt-Objekt-Schema um eine philosophische Erfindung, die keinen Halt in unserer normalen Sprache hat. Sollte sich zeigen, dass alle Bewusstseinsrelationen nur propositional verstanden werden können, müsste man der Sprache einen ganz anderen Stellenwert zollen, denn Propositionen lassen sich nur sprachlich identifizieren. Bewusstsein wäre demnach wesentlich bzw. analytisch sprachliches Bewusstsein.

Dies entspricht auch unserer alltagssprachlichen nicht-philosophischen Verwendung des Wortes *Bewusstsein*. Alltagssprachlich ist uns die Frage vertraut: „Ist er bei Bewusstsein oder nicht?“ Es könnte die Frage eines Rettungssanitäters sein, der an einer Unfallstelle einen nur noch schwach atmenden Mann vorfindet. Die Beantwortung der Frage ist von äußerster Wichtigkeit, ja gerade zu lebenswichtig, hängt doch von ihr Art und Weise der einzuleitenden lebensrettenden Maßnahmen ab. Um festzustellen, ob der Patient bei Bewusstsein ist oder nicht, wird der Rettungssanitäter dem Unfallopfer Fragen stellen. Werden diese beantwortet, ist der Patient bei Bewusstsein. Es könnte natürlich sein, dass der Patient durch entsprechende Verletzungen gar nicht verbal antworten kann. Deshalb wird der Sanitäter erneut eine Anfrage an den Verletzten richten: „Wenn Sie mich hören, aber nicht sprechen können, blinzeln Sie mit dem rechten Auge.“ Sollte es zu einer Gerichtsverhandlung kommen, etwa weil der Patient trotz Sofortmaßnahmen verstarb, wird der Sanitäter sein Tun und Lassen damit rechtfertigen, dass er festgestellt hätte, ob der Patient bei Bewusstsein war oder nicht. Das Kriterium, mit dem er diese Behauptung verteidigen wird, ist, dass der Patient in irgendeiner Form antworten konnte. Die philosophische Subjekt-Objekt-Relation als Beschreibung von Bewusstsein und unser alltägliches Verständnis davon, ob jemand bei Bewusstsein ist oder nicht, stehen damit völlig beziehungslos nebeneinander. Alltagssprachlich gilt: Wer bei Bewusstsein ist, ist bei Sprache und der Inhalt von Bewusstsein ist Sprache. Damit ist gezeigt, dass sowohl die Bewusstseinsrelationen, für die die Verben stehen, wie auch die Feststellung, ob jemand überhaupt bei Bewusstsein sei, Sprache implizieren.

...und der arme Jeff

Das Problem und die Gefahr besteht nun darin, dass das in die Alltagsphilosophie abgesunkene philosophische Kunstprodukt Subjekt-Objekt-Relation unser Ver-

²⁴ Tugendhat, Vorlesungen..., S. 100 ff.

ständnis wesentlich prägt. Philosophie, Psychologie, Lerntheorie, Pädagogik und Musikpädagogik orientieren sich wie selbstverständlich an diesem Schema. Unbemerkt verdeckt dabei die räumliche Relation, die zwischen zwei Gegenständen tatsächlich besteht, die sprachlich logische Relation, die zwischen Subjekt und Proposition besteht. Aufzeigen möchte ich diese unreflektierte Übernahme nur an einem Beispiel musikpädagogischen Nachdenkens, obwohl es in der gesamten Musikpädagogik greifbar ist. Die Horizontverschmelzung zwischen Subjekt und Objekt der didaktischen Interpretation²⁵ gehört hier ebenso her, wie eine musikpädagogische Medientheorie, die das Schema sprachlich verändert als System-Umwelt-Relation weiterführt²⁶. Ähnliches gilt von Rauhe/Reinecke/Ribke, bei denen die Subjekt-Objekt-Relation in die Sender-Empfänger-Relation²⁷ verändert wird. Es ist kein Zufall, dass Jürgen Vogt bei seiner Darstellung der phänomenologischen Ansätze zur Ästhetik eine Gegenüberstellung primär vom Subjekt und primär vom Objekt ausgehender Ansätze vornimmt.²⁸ Sein eigener Ansatz, der im responsiven Antworten die „Verschränkung“ von Subjekt und Objekt radikalisiert, lebt gleichwohl von der Subjekt-Objekt-Relation, wenn er von einem (Prä)Subjekt und (Prä)Objekt spricht.²⁹ Auch die Geringschätzung der Sprache, die aus einer sprachfreien unmittelbaren Subjekt-Objekt-Relation folgen muss, ist überall greifbar. So fordert Volker Schütz, dass „von der unbefragten didaktischen Maxime, dass das Reden über Musik Wesentliches zur Erfahrung von Musik beitragen könne...“ Abschied zu nehmen ist, auch wenn er gleich darauf Sprache wieder in Form von Reflexion fordert.³⁰ Ähnliche Formulierungen finden sich bei allen Bekenntnissen zur Handlungsorientierung.

Am Beispiel einer Lerngeschichte, die Gruhn in „*Der Musikverstand*“ schildert, möchte ich aufzeigen, wie das Subjekt-Objekt-Schema eine bestimmte Interpretation der Beobachtungen erzwingt, zu Widersprüchen führt und dabei die Subjekt-Propositions-Relation verdeckt. Die Charakteristika für ein Denken im Subjekt-Objekt-Schema lässt sich im genannten Buch aufweisen:

Die oben erwähnten Charakteristika der Subjekt-Objekt-Relation sind bei Gruhn ohne weiteres wiederzufinden.

1. Innenwelt - Die musikalische Denkhandlung, die in der Innenwelt stattfindet, ist die Audiation.³¹

²⁵ Richter, *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, S. 7

²⁶ Schläbitz, „...am Ende die Medientheorie!“

²⁷ Rauhe/Reinecke/Ribke, *Hören und Verstehen*, S. 93 ff.

²⁸ Vogt, *Der schwankende Boden der Lebenswelt*, S. 144 - 204

²⁹ Vogt, *Der schwankende Boden der Lebenswelt*, S. 230

³⁰ Schütz, *Welchen Musikunterricht brauchen wir?*, S. 6

³¹ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 95

2. Erkenntnistheoretisches Problem - Den schlagenden Nachweis, dass etwas als etwas verstanden wird, versucht er am Beispiel der Sinnestäuschungen zu exemplifizieren.³²
3. Repräsentation - Auf den Gegenstand wird indirekt durch eine Repräsentation Bezug genommen. Gruhn unterscheidet dabei zwischen der figuralen und der formalen Repräsentation.³³
4. Sprache - Das Lernen der Sprache dient zwar als Beispiel für ein ideales Lernen, die Sprache selber hat aber keine Funktion beim Lernen. Lernen ist Aufbau von Repräsentationen, die erst nachträglich benannt werden.³⁴
5. Räumliche Relation - Die raumzeitliche Relation zwischen dem Hörenden und der Musik wird implizit vorausgesetzt. Dies wird sich in der geschilderten Lerngeschichte an der räumlichen Relation zwischen Jeff und der Montessori-Glocken zeigen.
6. Sinnliche Wahrnehmung - Hören ist primär die Erregung einer Repräsentation. Die Sprache hat keine Funktion beim Hören.³⁵

Die Lerngeschichte, die ich im Folgenden rekonstruieren werde, erzählt von Jeff, der mit Hilfe von Montessori-Glocken die Melodie eines ihm bekannten Liedes („*Twinkle, twinkle, little star*“) spielen soll. Die Geschichte wird von Gruhn in „*Der Musikverstand*“ auf den S. 146 – 151 geschildert und interpretiert. Sie wurde in einem anderen Zusammenhang bereits ausführlich von mir kommentiert.³⁶ Ging es dort um den Lernbegriff, soll an dieser Stelle, gezeigt werden, dass die Schilderung der Lerngeschichte durch die Subjekt-Objekt-Relation überlagert ist. Diese Überlagerung überwuchert die Lerngeschichte soweit, dass über das Lernziel zwischen Gruhn und mir wahrscheinlich keine Einigkeit besteht bzw. hergestellt werden könnte. Das Ergebnis der Lerngeschichte fasst Gruhn folgendermaßen zusammen:

„Die ‚figurale‘, an der realen Abfolge der Ereignisse in der Zeit ausgerichtete Repräsentation, die nur auf einen Einzelfall anwendbar ist, hat nun eine Umformung in eine ‚formale‘ Repräsentation erfahren, die an den absoluten Tonhöhen in einer abstrakten, auf viele andere Fälle übertragbaren Ordnung orientiert ist.“³⁷

Das in der Lerngeschichte erreichte Lernziel würde ich in etwa so formulieren:

³² Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 21 ff.

³³ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 96

³⁴ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 9f.

³⁵ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 15

³⁶ Flämig, „Ich habe ganzen Nachmittag gelernt...“

³⁷ Gruhn, *Der Musikverstand*, S. 150

Schüler Jeff kann das Lied „Twinkle,...“ auf Montessori-Glocken in diatonischer Aufstellung spielen.

Gruhn beschreibt in seiner Lernzielformulierung die Veränderung von Repräsentationen, die dabei einen qualitativen Umschlag von figural zu formal erfahren. Mein Vorschlag der Lernzielformulierung benennt das, was Jeff am Ende des Unterrichts kann, nämlich ein bestimmtes Lied auf den Montessori-Glocken zu spielen. Die von Gruhn geschilderte Lerngeschichte ist ein Fallbeispiel aus J. Bambergers Buch „*The Mind behind the Musical Ear*“. Ich werde die Lerngeschichte zunächst kurz zusammenfassen. Die Textdokumentation gliedere ich dann gemäß der drei Aufgabenstellungen, die Jeff bearbeiten soll. Jede dieser drei Aufgabenstellungen wird in drei Schritten dargestellt werden. Im ersten Schritt stelle ich die Zitate zusammen, in denen Gruhn die Lerngeschichte beschreibt, und wie auch ich sie beschreiben würde. Im zweiten Schritt zitiere ich die Interpretation der Beschreibung durch Gruhn. Im dritten Schritt werde ich Gruhns Interpretation auf die von ihm vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Relation untersuchen und eine alternative Deutung des Geschehens geben, die davon ausgeht, dass das Subjekt *Jeff* ein sprechendes Wesen ist, dass sich in Sätzen und damit propositional artikuliert bzw. artikulieren könnte.

Zunächst die Zusammenfassung der Lerngeschichte: Dem achtjährigen Jeff werden in dieser Lerngeschichte drei Aufgaben gestellt. Die erste besteht darin, das Lied „*Twinkle, twinkle, little star*“ auf Montessori-Glocken zu spielen. Für jeden Ton der Melodie steht ihm dabei eine Glocke zur Verfügung. Sind die Glocken in die richtige Reihenfolge gebracht, muss er nur in der Reihenfolge der Glocken spielen, um die richtige Melodie zu erzeugen. Bei der zweiten Aufgabenstellung bekommt er nicht mehr für jeden Ton eine Glocke. Jeff entscheidet sich daher für eine Aufstellung der Glocken, die dem Melodieanfang entspricht, muss dann aber, wenn sich die Tonhöhe in der Melodie wiederholt, mit seiner Spielbewegung zu einer der vorherigen Glocken zurückkehren. Die Reihenfolge der Glocken ist nicht mehr identisch mit der Reihenfolge und Anzahl der Töne der Melodie. Entsprechend muss Jeff seine Spielbewegungen organisieren. Bei der dritten Aufgabenstellung soll Jeff die Melodie auf den Glocken spielen, die in der Tonleiteraufstellung stehen. (Die Seitenzahlen im Text beziehen sich auf Gruhn: *Der Musikverstand*)

1. Aufgabe – Glocken gemäß der Töne der Melodie aufstellen und spielen

1.1. Beschreibung

„Er beginnt mit der Glocke C, singt den nächsten Ton, sucht die passende Glocke und stellt sie neben die erste. Für jeden neuen Ton der Melodie benötigt er eine

neue Glocke, lediglich bei Wiederholungen von benachbarten Tönen schlägt er dieselbe Glocke zweimal an.“ (S. 146/147)

1.2. Gruhns Interpretation

„Jeff stellt die Glocken so vor sich hin, wie er sich die Melodie innerlich ‚vorstellt‘ – als raum-zeitliche Abfolge von Bewegungen und Handlungen gemäß dem Melodieverlauf. Dieser wird als Spielfolge, d. h. ‚figural‘, repräsentiert. Insofern steht Jeffs Lösung mit seiner Vorstellung im Einklang.“ (S. 147)

1.3. Destruktion und Rekonstruktion

Die Aufgabenstellung mit den Montessori-Glocken kommen Gruhns Voraussetzung, dass einem Subjekt ein Objekt bzw. Objekte gegenüberstehen, ideal entgegen. Er hat hier tatsächlich zwei raumzeitliche Gegenstände, nämlich Jeff als Subjekt und die Glocken als Objekt, die sich räumlich gegenüberstehen. Auch die Orientierung an der sinnlichen Wahrnehmung ist hier gegeben, kann Jeff die Glocken ja tatsächlich sehen. Die Aufstellung der Glocken in einer bestimmten Reihenfolge, was eine bestimmte räumliche Lage der Glocken zueinander impliziert, kann ohne weiteres mit dem Wort *Figur* belegt werden, da Figuren immer bestimmte Raumlagen von Punkten implizieren. Allerdings geht Gruhn noch einen Schritt weiter, indem er von der räumlichen Lage der Glocken, die er als Figur bezeichnet, nun auf die Repräsentationen dieser Glocken schließt, die eben eine figurale Repräsentation sein soll. Der Schluss von der figürlichen Anordnung der Glocken zu deren figürlichen Repräsentation ist allerdings rein spekulativ. In der von Gruhn gegebenen Beschreibung weist nichts darauf hin. Ohne die vorausgesetzte Subjekt-Objekt-Relation, die eine Repräsentation der Objekte impliziert, wäre Gruhns Argumentation überhaupt nicht verständlich. Angemessener scheint mir folgende Interpretation zu sein. Zu Jeffs Handlungskompetenz gehört, dass er dieses Lied singen kann. Diese Handlungskompetenz verwendet er, um Glocken auszuwählen, indem er den Ton der Glocke mit dem gesungenen Ton vergleicht. Auch das Vergleichen von gesungener Tonhöhe mit erklingender Tonhöhe muss bereits vorhanden sein. Dabei entscheidet er, ob die entsprechende Glocke passt oder nicht. Das heißt, er stellt Sachverhalte, also Propositionen fest, ob etwas der Fall ist oder nicht. Auch wenn Jeff nicht redet, scheint völlig klar zu sein, dass er hier Behauptungen aufstellt bzw. aufstellen könnte: „Die Glocke klingt so, wie ich gesungen habe, diese nicht.“

2. Aufgabe: Die Glocken in der Reihenfolge der Töne der Melodie aufstellen – soweit dies mit einem begrenzten Tonvorrat geht – und die Melodie spielen

2.1. Beschreibung

„Diese Aufgabe bringt ihn in erhebliche Schwierigkeiten, die er zu lösen sucht. Zunächst beginnt er wie gewohnt mit der Aufstellung. Beim Erreichen des zwei-

ten G („twinkle, twinkle, little star“) ist er ratlos: er braucht eine weitere Glocke, die er dann beim Suchen zufällig findet, als er auch die Glocken anschlägt, die bereits in seiner Melodieaufstellung vorkommen. Sofort nimmt er diese G-Glocke und stellt sie neben das A (...little). Doch dies löst das Problem nicht, sondern schafft für den Fortgang nur neue Schwierigkeiten. Denn nun stimmt auf einmal auch der Anfang nicht mehr (c c a a g g ?). Jeff ist völlig irritiert, weil nun die Glockenaufstellung nicht mehr der Abfolge der Melodietöne entspricht...Die Lösung, die er findet, besteht darin, die alte Glockenaufstellung zu belassen, aber den Bewegungsablauf umzustellen und nach dem A zurück zum G zu springen. Und dann muss er erneut springen, um mit der F Glocke (... how I wonder) fortzufahren zu können.“ (147/148)

2.2. Gruhns Interpretation

„Auf diese Weise baut er allmählich seine innere Repräsentation um. Hatte er die erste Aufstellung einmal fertiggestellt, konnte er gewissermaßen mechanisch die Melodie abspielen. Nun muß die Spielfolge mit ihren Sprüngen erinnert werden, was nur gelingt, wenn er sich den Ablauf der Melodie genau vorstellen kann. ... Bedeutsamer für den Umbau seiner Repräsentation ist aber, daß er nun den Glocken eine Eigenschaft zuerkennt, die unabhängig ist von ihrer Stellung in der Melodie: ihre absolute Tonhöhe. Eine Glocke ist nun nicht mehr Anfangston eines Melodieteils oder Schlußton, sondern eine Glocke ‚besitzt‘ eine Tonhöhe, die überall eingesetzt werden kann. Erst diese Entdeckung ermöglicht ihm den nächsten Schritt auf eine ‚formale‘ Repräsentation zu.“ (S. 149)

2.3. Destruktion und Rekonstruktion

Auch hier lässt sich wieder ohne Umweg über die Repräsentation erläutern: Beim Umbau der Glocken (nicht der Repräsentationen) und Auswählen der richtigen Töne, hat Jeff nicht nur seine Handlungsfähigkeit in Bezug auf das Spielen erweitert. Er hat dabei den Sachverhalt entdeckt, dass Tonhöhen in einer Melodie sich wiederholen können. Er kann diese Behauptung verteidigen, indem er einige Exemplare solcher Tonwiederholungen am Beispiel dieses Liedes vorführt. Dieses propositionale Wissen ist Teil seines Handlungswissens, dessen er sich bei seinem weiteren Handeln bedienen kann.

Gruhn gerät bei dieser Entdeckung von Jeff mit seiner Interpretation in Formulierungsnöte. Es ist offensichtlich, dass das Verb *entdecken* hier propositional ergänzt werden muss: Jeff entdeckt, dass die Tonhöhen sich in einer Melodie wiederholen können, dass ihnen eine bestimmte Eigenschaft zukommt, usw. Konnte Gruhn zuerst mit den Glocken raumzeitliche Gegenstände auf Repräsentationen eins zu eins abbilden, kann seine Repräsentationstheorie hier nicht greifen, da Sachverhalte nicht einfach Repräsentationen (Gegenständen) zugeordnet werden können. Gruhn umgeht das Problem, indem er hier nicht von Repräsentation spricht. Zwar leitet er seine Interpretation mit Spekulationen über die Repräsentation

tion ein („Bedeutsamer für den Umbau seiner Repräsentation ist aber,...), verbleibt dann aber auf der Ebene der normalen Sprache und hat somit die Möglichkeit, von Propositionen zu reden („daß er den Glocken eine Eigenschaft zuerkennt.“). Dem Wissen, dass die Glocken eine bestimmte Tonhöhe haben und in einer Melodie sich Tonhöhen wiederholen, müsste aber nach der Theorie von Gruhn eine Repräsentation - wie auch immer - entsprechen. Konsequenterweise müsste Gruhn von einer Repräsentation der Proposition reden. Aebli, der zwar am Repräsentationsgedanken festhält, löst dieses Problem, indem er Propositionen einfach in die Klasse der Repräsentationen integriert³⁸ Dabei wird der Satz „Großvater nimmt Schnupftabak“ in die Schreibweise ‚NEHMEN (großvater, schnupftabak)‘ überführt. Aebli kann so an seiner Repräsentationstheorie festhalten und dennoch auch Repräsentationen darstellen, die nicht Repräsentationen von Gegenständen sind. Allerdings müsste Aebli dann zugeben, dass unser Bewusstsein sprachlich ist, denn die Repräsentation NEHMEN (großvater, schnupftabak) ist natürlich nur verständlich, wenn man den unmodifizierten Satz „Großvater nimmt Schnupftabak“ bereits versteht.

Aebli's Orientierung an der Sprache bleibt dadurch auf halbem Wege stecken: Die propositionale Struktur unserer Sprache wird in die Repräsentation aufgenommen. *Verstehen* aber wird von ihm als *matching*³⁹, als Übereinstimmung bzw. Zusammenpassen der Wirklichkeit mit der Repräsentation, also wiederum im Gegenüber von Subjekt und Objekt beschrieben und damit als sprachfrei möglich gedacht. Konnte Gruhn im ersten Teil der Lerngeschichte die Gegenstände (Glocken) einfach eins zu eins in Repräsentationen umrechnen („Jeff stellt die Glocken so vor sich hin, wie er sich die Melodie innerlich ‚vorstellt‘...“), da die Handlungsschritte an je einem Gegenstand ausgeführt wurden, gerät Gruhn hier in Schwierigkeiten, weil Jeffs Entdeckung die Eigenschaft eines Gegenstandes betrifft. Sowohl dieser Sachverhalt, als auch die Eigenschaft selbst sind nicht raumzeitliche Gegenstände, die einfach durch einen Gegenstand (Repräsentation) vertreten, sondern nur sprachlich als Sachverhalt dargestellt werden können. Da Gruhn in der Beschreibungssprache nicht von *Repräsentation* spricht, formuliert er richtig, dass Jeff eine Entdeckung macht, die in einer Behauptung besteht: Jeff erkennt den Glocken Eigenschaften zu. Allerdings klafft nun in Gruhns Theorie beim Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation eine Lücke. Die Lücke schließt Gruhn, indem er auf eine propositionale Beschreibung zurückgreift, die nicht von seiner Repräsentationstheorie gedeckt wird. Der letzte Satz („Erst diese Entdeckung ermöglicht ihm den nächsten Schritt auf eine „formale“ Repräsentation zu.“) dient als „Gelenksatz“, mit dem Gruhn den Wechsel von der

³⁸ Aebli, Denken: das Ordnen des Tuns, Bd. 1, S. 67 ff.

³⁹ Aebli, Denken: das Ordnen des Tuns, Bd. 2, S. 216

propositionalen Beschreibungssprache vorbereitet, um seine Interpretation der dritten Aufgabe wieder „theoriekonform“ formulieren zu können.

3. Aufgabe: Spielen der Melodie auf den Glocken, die in Tonleiteraufstellung aufgestellt sind

3.1. Beschreibung

„Jeff soll nun versuchen, dieselbe Melodie aus der Tonleiteraufstellung der Glocken zu spielen, also von einem neuen Ordnungsprinzip ausgehen. Dies erzeugt wiederum heftige Irritationen. (...) Erst allmählich gelingt es ihm, die Strategie der Modifizierung seiner Spielbewegungen auf die neue Situation zu übertragen und sich durch Vor- und Zurückspringen die ‚richtigen‘ Glocken zu suchen.“ (S. 149)

3.2. Gruhns Interpretation

„Dies erfordert eine klare abstrakte, an den absoluten Tonhöhen orientierte ‚formale‘ Vorstellung der Melodie, bei der nun Glocken, Töne und Handlung nicht mehr übereinstimmen. ...Die Aufstellung der Glocken fungiert als ein ‚Instrument‘ zur Erzeugung von Melodien dieses Tonvorrats. Damit werden dann auch viele andere formale Operationen möglich: Jeff kann auf der gleichen Aufstellung auch andere Dur-Lieder spielen. Sein Handlungsablauf wird nun allein vor seiner Tonhöhenvorstellung geleitet. Die ‚figurale‘, an der realen Abfolge der Ereignisse in der Zeit ausgerichtete Repräsentation, die nur auf einen Einzelfall anwendbar ist, hat nun eine Umformung in eine ‚formale‘ Repräsentation erfahren, die an den absoluten Tonhöhen in einer abstrakten, auf viele andere Fälle übertragbaren Ordnung orientiert ist.“ (149 f.)

3.3. Destruktion und Rekonstruktion

Die Aufgabenstellung hat sich, ohne dass Gruhn dies hervorhebt, vollkommen geändert. In den ersten beiden Aufgaben wurde Jeff aufgefordert, die Glocken in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen und dann die Melodie zu spielen. Entsprechend finden sich in meiner Formulierung der Aufgabenstellung zwei Verben: aufstellen und spielen. Hier hat Jeff nur noch eine Aufgabe, nämlich die Melodie auf den von der Lehrerin (?) in eine bestimmte Aufstellung gebrachten Glocken zu spielen. Dass Jeff irritiert ist, ist nicht verwunderlich: Jeder Klavierstudent, der sicherlich über die „formale Repräsentation“ verfügt, von der Gruhn spricht, geriete in motorische Nöte, müsste er auf einem Klavier spielen, bei dem die Anordnung der Töne z. B. seitenverkehrt vorgenommen wurde. Jeff hat hier sicherlich ein motorisches Problem und daher lernt er etwas in Bezug auf seine Motorik. Zum Aufstellen der Glocken nach der Tonhöhe wird Jeff nicht aufgefordert. Aber diese Aufstellung der Glocken müsste das Thema sein. Denn nur vom Aufstellen der Glocken in dieser Reihenfolge könnte man sagen, dass sich

darin eine Abstraktionsleistung zeigt: Die Aufstellung wird gewonnen, indem man die Töne vieler Lieder gemäß ihrer Tonhöhe anordnet und beim Grundton beginnt und dabei von der konkreten Reihenfolge der Töne abstrahiert. Diese Abstraktionsleistung erbringt Jeff nicht. Sie wird von ihm nicht entdeckt, behauptet, gerechtfertigt oder verstanden. Stattdessen wird diese Abstraktion von Gruhn in die „Melodievorstellung“ Jeffs projiziert: „Dies erfordert eine klare abstrakte, an den absoluten Tonhöhen orientierte ‚formale‘ Vorstellung der Melodie...“ Eine abstrakte Vorstellung ist ein Unding! Der Begriff der Vorstellung wird gewöhnlich in dem Sinne gebraucht, dass man sich Gegenstände sinnlich vorstellt. Im Begriff der Vorstellung wird daher analytisch immer mitgedacht, dass es sich dabei um eine sinnliche Vorstellung handelt, um das innere Sehen eines Bildes. Die Glocken können natürlich in diesem Sinne vorgestellt werden. Dass Gruhn hier von „Melodievorstellung“ und nicht von den Glocken spricht, ist kein Zufall, denn die Aufstellung der Glocken ist natürlich weiterhin räumlich konkret und die Repräsentation, dieser von Jeff gesehenen Gegenstände, wäre weiterhin figurativ, nur dass es eben eine andere Figur wäre. An der räumlichen Figur der Glocken könnte Gruhn seinen Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation gar nicht demonstrieren. Er wechselt daher hier den Gegenstand aus, der die Repräsentation auslöst, und geht von der Vorstellung der Glocken zur Melodievorstellung über.

Jeffs Vorstellung der Melodie hat sich im übrigen überhaupt nicht verändert. Verändert hat sich die Anordnung der Tonglocken. Sinnvoll kann man nur sagen, dass Jeff unter veränderten Bedingungen, die er nicht durchschaut, die Melodie auf der neuen Anordnung spielt. Weiterhin gehört zu seiner Handlungskompetenz, dass er das Lied singen kann, dass er Verspieler erkennt und dieses Erkennen hat propositionale Struktur. Mit dieser Handlungskompetenz korrigiert er seine Verspieler, solange bis er die Melodie unter den neuen Umständen spielen kann, nämlich der Aufstellung der Glocken gemäß der Tonhöhe. Dass diese Aufstellung das Spiel zunächst erschwert, langfristig bei der Anwendung auf verschiedene Melodien einfacher ist, ist unbestritten. Aber mit einer abstrakten Vorstellung hat dies nichts zu tun. Gruhn möchte hier seine Theoriekonstruktion interpolieren, die besagt, dass figurative in formale Vorstellungen übergehen und sich in entsprechenden Repräsentationen niederschlagen. Meine viel einfachere Deutung besagt, dass Jeff Sachverhalte sprachlich feststellen kann, und diese Fähigkeit verwendet er schon bei der ersten Lernaufgabe. Bereits dort denkt er abstrakt, weil er nicht einfach auf Gegenstände bezogen ist, sondern auf Sachverhalte. Diese sprachliche Unterscheidungsleistung wird von Gruhn weder dargestellt noch zum Gegenstand der Forschung gemacht. Stattdessen nimmt er Lücken in der Darstellung und Sinnwidrigkeiten in Kauf. Ich muss natürlich zugeben, dass meine sprachliche Interpretation der Handlungen von Jeff reine Spekulation ist, die aber ohne weiteres empirisch verifizierbar wäre. Wie Gruhn auf seine Inter-

pretation unter Annahme seiner Repräsentationstheorie und des Subjekt-Objekt-Schemas kommt, lässt sich an Beispielen zeigen. Kann man z. B. zunächst einfach nur zählen, indem man bei Eins beginnt – Gruhn würde interpretieren, dass man nur über eine figurale Repräsentation der Zahlen verfügt –, kann man später bei jeder beliebigen Zahl beginnen, jede zweite Zahl auslassen, und auch rückwärts zählen, was wiederum von Gruhn als Besitz einer formalen Repräsentation gedeutet würde. Um Gruhns bzw. Bambergers Theorie der figuralen bzw. formalen Repräsentation zu stützen, muss die sprachliche Kompetenz von Jeff systematisch verschleiert werden und der arme Jeff einen Lernumweg machen. Sicherlich hätte Jeff mit seiner Handlungskompetenz, das Lied richtig zu singen und Tonhöhen zu vergleichen, sofort die Spielweise auf den Montessori-Glocken in der Aufstellung mit aufsteigender Tonhöhe erlernen können, wie tagtäglich Kinder es tun, die am Klavier, Keyboard oder Flöte gemäß ihrer Melodievorstellung sich die Spielregeln zusammensuchen und ein Lied spielen lernen.

Während Gruhn den Erwerb der Muttersprache zum Ideal erhebt, an dem sich auch das Musikkennen zu orientieren habe, geht hier Werner Jank deutlich auf Distanz:

„Spracherwerbstheorien und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sind – zumindest in unmittelbarer Übertragung – als Modell für das Musikkennen nicht geeignet.“⁴⁰

Hier ließe sich als Argument das Diktum von Aebli wiederholen, dass was sich entwickelt, nicht gelernt werden muss, und was sich nur entwickelt, auch nicht gelernt werden kann. Sollte die hier vorgestellte Interpretation des Lernens von Jeff richtig sein, könnte man argumentieren, dass bei Jeff sich die Sprache bereits entwickelt haben muss, und er nun systematisch lernen kann: Er korrigiert seine Handlungen durch sprachliche Feststellung von Propositionen. W. Janks Vorschlag, dass möglicherweise unterschiedliche Musikkennertheorien, - eine für Kleinkinder, eine für Ältere - erforderlich ist, könnte mit dieser Unterscheidung Entwicklung vs. Lernen begründet werden. Ich habe darauf hingewiesen, dass das von W. Jank genannte graduelle Kriterium („mehr oder weniger alt“) hier nicht genügen kann. Mit der Sprache hätte man ein konträres Kriterium (sprachlich vs. vorsprachlich) gefunden, mit dem sich kleinkindliche Entwicklung von systematischem Lernen unterscheiden ließe. Um sich für eine solche Einsicht zu öffnen, müsste aber die Subjekt-Objekt-Relation als verfehlt durchschaut werden.

Mein Aufsatz argumentiert für die Einsicht in die Notwendigkeit analytischen Arbeitens auch in der Musikpädagogik. Der Versuch nahm seinen Ausgang bei Behnes Plädoyer für empirisches Arbeiten. Dabei wurde gezeigt, dass Behne hier

⁴⁰ Jank, Ist Musikkennen wie Sprechenlernen?, S. 37

implizit von einem analytischen Argument Gebrauch macht. Diesen Gedanken kann man mit Mittelstraß folgendermaßen formulieren:

„Daß man es in der Wissenschaft mit *Sätzen* zu tun hat, daß man diese Sätze *be- weisen* kann, das sind z. B. solche Entdeckungen, von denen der Wissenschaftler zwar täglich Gebrauch macht, deren Bedeutung aber selten richtig eingeschätzt wird.“⁴¹

Zu dieser richtigen Einschätzung gehört auch, dass man das Subjekt-Objekt-Schema verwirft. Mit diesem Schema kann eine Wissenschaft nicht beginnen, weil man hier unkritisch sich bereits auf eine Unterscheidung beruft, die nur sprachlich geleistet werden kann, nämlich dass dies ein Subjekt und jenes ein Objekt sei, ohne dass kritisch die Bedingung der Möglichkeit für diese Unterscheidung hinterfragt wird. Vorsprachlich ist diese Unterscheidung nicht denkbar. Dafür, dass Sprache die Bedingung der Möglichkeit darstellt, lässt sich in doppelter Hinsicht argumentieren:

„(1) Es kann keine Theorie geben, die jene vor-theoretische Unterscheidungs- und Orientierungspraxis ihrerseits zu begründen vermag. Dazu müßte nachgewiesen werden, dass sie selbst von der sprachlichen Handlung der Prädikation keinen Gebrauch macht. Und dieser Nachweis ist nicht möglich; schon die Annahme, er sei möglich, ist vielmehr absurd. (2) Es kann keine apriorische Begründung einer Theorie geben, in die nicht selbst jene vor-theoretische Unterscheidungs- und Orientierungspraxis als ein selbst apriorischer Bestandteil Eingang gefunden hätte. Gäbe es eine solche Begründung, träfe wiederum das unter (1) Gesagte auf sie zu: sie müßte selbst keine prädikativen Ausdrücke enthalten.“⁴²

Wir stehen, ob wir wollen oder nicht, auf dem Boden der Sprache und unser Bewusstsein hat eine sprachliche und damit propositionale Struktur. Sprache wird damit zur transzendentalen Möglichkeitsbedingung des Unterscheidens und damit auch der Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt. Dies gilt auch für die Musikpädagogik. Geleistet werden kann diese Reflexion nur analytisch. Dass Wissenschaft und Musikpädagogik sich in Sätzen artikuliert, mag intuitiv noch unmittelbar einsichtig sein. Am Beispiel der Begriffe *Akkommodation* und *Assimilation* wurde gezeigt, dass analytisches Arbeiten durchaus in der Lage ist, kontraintuitive Einsichten methodisch begründet hervorzubringen. An Aebli's fundamentaler Kritik an Piagets Entwicklungsdenken wurde gezeigt, dass diese Kritik nur analytisch zu verstehen ist. An der Lerngeschichte von Jeff wurde aufgewiesen, dass dort systematisch der sprachliche Charakter des Lernens verdeckt wurde. Sollten die hier angestellten Überlegungen richtig sein, dürften Fortschritt-

⁴¹ Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 31

⁴² Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 74 f.

te bei der Entwicklung musikalischer Erwerbtheorien von analytischer Reflexion abhängig sein.

Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart
- Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart
- Aebli, Hans (1968³): Psychologische Didaktik. Stuttgart
- Aebli, Hans (1971³): Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner und Ortwin Nimczik (2001): Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In: Musikunterricht heute 4, hg. von K. Pilnitz, B. Schüssler und J. Terhag, Oldershausen, S. 230–245
- Behne, Klaus-Ernst (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. In: H.J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Musikpädagogische Forschung, Bd. 13. Essen, S. 115-126
- Bringuiet, Jean-Claude (1996): Jean Piaget. Im allgemeinen werde ich falsch verstanden. Hamburg
- Flämig, Matthias (2002): „Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt und doch nicht gelernt!“ Zur Grundlegung einer musikalischen Lerntheorie der normalen Sprache. Im Druck
- Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand, Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim, Zürich u. New York
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. In: Musik und Bildung, 33. (92.) Jg. (2001) 3, S. 31–39
- Lorenz, Kuno (1996): Art. Subjekt. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4, hg von J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar, S. 123–126
- Mittelstraß, Jürgen (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main
- Motte-Haber, Helga de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter und Wilfried Ribke (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Schläbitz, Norbert (2001): „am Ende die Medientheorie!“ Vom „Was“ zum „Wie“ musikalischer Kommunikation. In: Musikunterricht heute 4, hg. von K. Pilnitz, B. Schüssler und J. Terhag, Oldershausen, S. 26–56

- Schmidt, Heinrich (1982): Philosophisches Wörterbuch. Neu bearb. von Georgi Schischkoff, 21. Aufl., Stuttgart
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin Ausgabe 1 (1996), S. 3-8
- Tugendhat, Ernst (1990⁵): Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt am Main
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg
- Wittgenstein, Ludwig (1993⁹): Tractatus logico-philosophicus. In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
Südendstr. 54
12169 Berlin
Email: flaernig@udk-berlin.de

Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik

1 Einleitung

Befindet sich die wissenschaftliche Musikpädagogik in der Krise? Wolfgang Martin Stroh behauptet es (Stroh 2002, S. 11); Hermann J. Kaisers Situationsanalyse in der Einladung zur diesjährigen AMPF-Tagung gipfelt in der Feststellung: „Die Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht nötig sei“ Nur einer der Belege für Kaisers These: Zum Jahreswechsel 2001/2002 wurde das Erscheinen der wissenschaftlich orientierten „Grundlagen-Hefte“ der Zeitschrift „Musik und Bildung“ eingestellt, stattdessen gibt derselbe Verlag seitdem eine neue Zeitschrift mit unterrichtspraktisch orientierten Aufsätzen für die Sekundarstufe I heraus: „klasse musik - die neue, schwungvolle Zeitschrift für die Klasse 5-10.“¹ Aber nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht gibt es Alarmsignale: Die politische Wirkungslosigkeit der Musikpädagogik beklagte Mechthild von Schoenebeck zu Beginn der AMPF-Tagung des Jahres 2000 (Schoenebeck 2001).

Hat die Situation der Wissenschaft Auswirkungen auf die musikpädagogische Praxis? Politisch ist die Situation für das Fach nicht gerade einfacher geworden, das belegt zum Beispiel eine Veränderung der Abiturvorschriften in Nordrhein-Westfalen: Musik kann nicht mehr dazu verwendet werden, einen der obligatorischen Bereiche abzudecken, und hat als Abiturfach entsprechend an Attraktivität verloren. Der PISA-Schock wird auch nicht gerade dazu beitragen, die Position des Faches gegenüber den so genannten Hauptfächern zu stärken. Überlegungen zur Profileroberstufe in Niedersachsen stellen Musik jetzt schon außerhalb des Kreises vermeintlich unverzichtbarer Fächer (Engel 2002). Im Kontrast zu diesem eher düsteren Szenario ist ein Teil des faktisch erteilten Musikunterrichts aber momentan von einem Trend belebt, der zu enthusiastischen Erfolgsmeldungen Anlass gibt: „Der Lehrer der Bläserklasse sagt von sich: ‚Ich war ein frustrierter Lehrer!‘ Nach knapp zehn aufreibenden Jahren traditionellen Musikunter-

¹ Ankündigung unter <<http://www.schott-online.com/nocache/smi/produkte/Publikationen/>> (Stand: 5.5.2002)

richts und dem Gefühl, viel zu selten Erfolgserlebnisse zu haben, stellte er sich selbst vor die Alternative: entweder aufhören oder den Unterricht von Grund auf verändern. Er entschied sich für die Veränderung und nahm an einer berufsbeleitenden Fortbildung zum Bläserklassen-Lehrer der Akademie für Musikpädagogik in Mainz teil. Überzeugt und selbstbewusst berichtet er, dass nach der Einführung der Bläserklassen sein Frustpegel deutlich gesunken und Engagement und Motivation der SchülerInnen erheblich gestiegen seien, die Eltern den Musikunterricht zunehmend unterstützten und das Fach seine Position in der Schule nicht zuletzt deshalb gestärkt habe, weil die Ergebnisse des Bläser-Klassenunterrichts sich sehr gut zur Repräsentation der Schule nach außen eignen.“ (Boch et al. 2001, S. 28) Endlich mal gute Nachrichten – so scheint es jedenfalls. Dass durch die Einführung so genannter Bläser- oder Streicherklassen häufig der herkömmliche Musikunterricht ersetzt und damit für die betreffenden SchülerInnen faktisch abgeschafft wird, wird bei der Beschreibung der „Erfolgsstory Klassenmusizieren“ häufig unterschlagen oder zumindest billigend in Kauf genommen.

Das neue Konzept schafft für den Musikunterricht einen neuen Markt, der entsprechende Publicity braucht. So heißt es denn auf der Homepage der Firma Yamaha: „BläserKlasse: Musikunterricht mit Freude & System. BläserKlasse ist ein ausgereiftes und langjährig bewährtes Konzept für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen. Die positiven Bilanzen weisen weit über das rein Musikalische hinaus. Ein Weg mit viel (sic!) Synergien, bei dem alle viel gewinnen: Schüler, Schulmusiker, Schulleitungen und Eltern in über 250 Schulen (Stand Herbst 2001) strahlen pure Begeisterung ab.“² Da kamen die Ergebnisse der so genannten Bastian-Studie gerade Recht, die das, was funktioniert, auch noch „wissenschaftlich“ zu rechtfertigen schienen. Die Studie soll in ihrer wissenschaftlichen Integrität nicht in Frage gestellt werden, wohl aber ihre Instrumentalisierung für bestimmte Zwecke. So willkommen die Ergebnisse scheinen, so vorsichtig sollte man sein, sie als Begründung für Musikunterricht heranzuziehen: Wenn demnächst ähnliche Studien über andere Fächer zu ähnlichen Ergebnissen kämen, brähe zumindest diese Legitimation für den Musikunterricht zusammen ... (vgl. Behrenbeck 2001, S. 45) Eine solche Befürchtung ist aber tunlichst hinter vorgehaltener Hand zu äußern, denn wenn Wissenschaft auch noch ihre eigenen Ergebnisse madig macht, indem sie es spitzfindig selbst in fachpolitischen Zusammenhängen nicht für zulässig hält, aus deskriptiven Sätzen normative Schlüsse zu ziehen, dann verspielt sie den letzten Bonus, den sie in den Augen von PraktikerInnen noch besitzen mochte: mit Hilfe konkreter Forschungsergebnisse zur Verbesserung der Praxis beizutragen.

² Werbung unter <<http://www.blaeserklasse.de/>> (Stand: 5.5.2002)

Am Ende bleibt eine gewisse Ratlosigkeit gegenüber der so genannten musikpädagogischen Theorie - und zwar offenbar auf Seiten der so genannten PraktikerInnen wie der TheoretikerInnen, also der LehrerInnen an den Schulen wie der WissenschaftlerInnen an den Hochschulen und Universitäten. Von neuem stellt sich die Frage, auf die Georg Maas schon 1990 eine Antwort suchte: „Für wen forschen Sie eigentlich?“ (Maas 1990)³. Da ist es wieder, das alte Theorie-Praxis-Problem, so oft schon aufgerollt, gewälzt, durchdacht ...

Angesichts der momentanen Situation, die krisenhaft oder zumindest ernst genannt werden könnte, sei das alte und doch immer wieder aktuelle Dilemma noch einmal aus der Mottenkiste der erziehungswissenschaftlichen Geschichte gekramt. Vielleicht gelingt es ja, ein paar lose herumliegende Fäden aufzugreifen und ein paar neue Muster zu weben. In jedem Fall aber kann es nicht schaden, die längst (mal wieder) fällige Reflexion über das Verhältnis von Theorie und Praxis anzustoßen - und wenn sie nur dazu führt, Aufgaben, Rolle und Chancen der so genannten theoretischen Musikpädagogik noch einmal angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen zu überdenken.

Bevor dieser Versuch aber unternommen werden soll, müssen die beiden in Frage stehenden Pole etwas genauer beleuchtet werden, denn gerade in der Pädagogik erweist sich z.B. der Begriff der Theorie als schillernd und vieldeutig. Grundsätzlich lassen sich sehr verschiedene Bedeutungen des Begriffes Theorie unterscheiden, nämlich als

- wissenschaftliche Theorie im engeren Sinne, z.B. die musikpsychologische „Theorie der oszillierenden Systeme“ oder auch geisteswissenschaftliche Bildungstheorien,
- Gesamtheit wissenschaftlichen Nachdenkens in einem bestimmten Bereich, z.B. die „musikpädagogische Theorie(bildung)“ oder auch als
- Nachdenken allgemein im Alltagssprachlichen Sinne und durchaus bisweilen in pejorativer Absicht verwendet, z.B. in dem Stoßseufzer: „Das ist doch bloße Theorie (, mit der man in der Praxis nichts anfangen kann)!“

Natürlich könnte man den Begriff noch weiter differenzieren; hier wird darauf um einer besseren Übersichtlichkeit willen verzichtet. An dieser Stelle geht es nicht um wissenschaftliche Theorien im engeren Sinne, weshalb sich die aufwändige und komplizierte Explikation dieses Theoriebegriffs erübrigt; vielmehr möchten wir die zweite Bedeutung in den Blick nehmen, die in enger Verbindung zur dritten steht: Wenn im Folgenden von (musik-) pädagogischer Theorie die Rede ist, ist damit das musikpädagogische Nachdenken gemeint, und zwar

³ frei nach: Pauli, Hansjörg (1971): Für wen komponieren Sie eigentlich? Frankfurt am Main: Fischer.

zunächst einem verbreiteten Begriffsverständnis folgend vor allem in seinen institutionalisierten Formen in Hochschulen, Universitäten und vergleichbaren Einrichtungen. Dazu zählen dann sowohl Theorien *von* wie Theorien *für* die Praxis (Antholz 1977, S. 29), also Sollens- und Seinssätze, Forschungsergebnisse im engeren wie im weiteren Sinne, wissenschaftstheoretische Reflexionen wie auch didaktische Modelle oder Konzeptionen. Die pädagogische Theoriebildung, die ja in Teilen ein eher „lyrisches“ Verhältnis zur Wirklichkeit (Larcher 1996, S. 14) besitzt, lässt sich schwer mit wenigen griffigen Vokabeln zutreffend beschreiben.

Der Begriff der Praxis besitzt ebenfalls eine Fülle von Bedeutungen. Er kann unter anderem verstanden werden als:

- (Unterrichts) Wirklichkeit („Die Güte einer Theorie erweist sich in der Praxis“),
- verständige Praxis im aristotelischen Sinne, die nicht losgelöst von Sittlichkeit und Wissen gedacht werden kann (vgl. Kaiser 1999, S. 57) (Hier fiel uns zunächst keine alltagssprachliche Wendung zur Illustration ein, weil das Wort in diesem Sinne im alltäglichen Reden kaum verwendet wird; Spuren davon finden sich allenfalls im Verständnis von Praxis im Sinne von (Berufs) Erfahrung („Ich habe schon viel Praxis.“). Hier scheinen noch am ehesten Handlungswissen und Verständigkeit durch.),
- in einem verkürzten Verständnis des ursprünglich theoretisch ambitionierten Begriffs der Handlungsorientierung vor allem als von außen beobachtbares körperliches Tun („Man muss im Unterricht Praxis machen!“).

Wir möchten den Begriff der Praxis ebenso wie den der Theorie so entfalten, dass er dem Begriffsverständnis in der erziehungswissenschaftlichen Debatte über das „Theorie-Praxis-Problem“ möglichst nahe kommt; andererseits soll in die Bestimmung auch ein Verweis auf die momentane musikpädagogische Situation einfließen. Wenn also im vorliegenden Text von Praxis die Rede sein wird, ist damit Unterrichtswirklichkeit im Sinne des ersten der angeführten Punkte gemeint. Unterrichtswirklichkeit kann wiederum von ihrer Planung und Reflexion durch die an ihr Beteiligten nicht losgelöst betrachtet werden. Insofern fließt auch das im zweiten Punkt grob skizzierte Verständnis von Praxis mit ein. Diese Bestimmung lässt eine Gegenüberstellung der Begriffe Theorie und Praxis sofort problematisch erscheinen, weil ja Theorie im Sinne von Reflexion immer schon Bestandteil dieser Art von Praxis ist. Tatsächlich findet sich hier ein erster Hinweis darauf, dass Theorie und Praxis vielleicht doch nicht so losgelöst voneinander existieren, wie die übliche Gegenüberstellung der beiden Begriffe suggeriert. Weiter ist zu beobachten, dass gerade in der momentanen Situation mit dem an sich zunächst inhaltlich nicht gefüllten Begriff von Praxis als Unterrichtswirklichkeit das im dritten Punkt skizzierte Verständnis verbunden wird. Stellvertre-

tend für diese Tendenz seien zwei Äußerungen von LehrerInnen aus der „Mailingliste Schulmusik“ herausgegriffen: „Singen, singen und noch mal singen in Klasse 5 und 6 vor allem. Besser können die gar nicht Musik verstehen lernen.“ „Also müssen sie (die SchülerInnen; AN) auch nicht mit Theorie beballert werden, die nicht handlungsorientiert begreifbar gemacht wird.“⁴ Der Praxis wird häufig eine eigene Dignität zugeschrieben, gerade wenn bzw. weil sie sich von theoretischen Inhalten abwendet (und seien damit auch nur „theoretische“ Unterrichtsinhalte gemeint wie im obigen Zitat). Damit ist das Eingangsmotiv wieder aufgenommen: Es spricht einiges dafür, dass momentan - nicht nur von musikpädagogischen „PraktikerInnen“ - der Begriff der Theorie pauschal eher pejorativ konnotiert wird, während an „Praxis“ gerade positiv erscheint, was nichts mit Reflexion zu tun hat. Die Wahrnehmung eines Auseinanderklaffens zwischen Theorie und Praxis ist sicher kein neues Phänomen, aber es scheint zumindest so, als werde in musikpädagogischen Zusammenhängen die ohnehin schon vorhandene Polarität zwischen „Theorie und Praxis“ im Augenblick besonders stark gewertet. In diesem Spannungsfeld von Konnotationen in professionellen und alltäglichen Zusammenhängen einerseits und wissenschaftlichen Bestimmungen andererseits wollen wir abschließend noch einmal die Konturen der Begriffe von Theorie und Praxis hervorheben, so wie wir sie verstehen: Mit Theorie ist das Nachdenken über Unterricht gemeint, lokalisiert in und häufig identifiziert mit den wissenschaftlichen Institutionen bzw. den Institutionen der Lehrerbildung. Praxis soll das Unterrichten als Tätigkeitsfeld der Lehrenden bezeichnen und zwar in einem Sinne, der ebenso das Planungshandeln wie das Handeln im Unterricht umfasst. Dieses Begriffsverständnis entspricht dem der erziehungswissenschaftlichen Debatte über das Theorie-Praxis-Problem.

Wir möchten im Folgenden einen Streifzug durch die pädagogische und musikpädagogische Literatur zum Theorie-Praxis-Problem unternehmen - immer auf der Suche nach neuen Ideen zu einem alten Problem und nach verschiedenen Ansätzen zu seiner Lösung. Anschließend stellen wir zwei Konstrukte vor, die im Rahmen musikpädagogischer Forschung zum Einsatz kamen bzw. kommen und in denen die Vorstellung eines Auseinanderklaffens von Theorie und Praxis aufgehoben ist. Abschließend formulieren wir einige Vorschläge zu einem hoffentlich sinnvollen Umgang der Musikpädagogik mit sich selbst und mit der „Praxis“, auf die sie verpflichtet sein sollte.⁵

⁴ Nur am Rande sei vermerkt: Die Unschärfe und Doppeldeutigkeit in der Verwendung des Begriffes Handlungsorientierung entspricht in diesem Zusammenhang nicht dem Erkenntnis- und Reflexionsstand der musikpädagogischen Urväter der Handlungsorientierung, Rauhe, Reinecke und Ribke (1975).

⁵ Es geht uns dabei nicht in erster Linie um die letztlich strategischen Fragen, wie denn z.B. eine Theorie auszusehen habe, die von PraktikerInnen „gern gesehen“ und „willig angenommen“ wird. Auch vernachlässigen wir an dieser Stelle die Frage, ob das Theorie-Praxis-Problem

2 Das Theorie-Praxis-Problem in der allgemeinen Pädagogik

Um das wesentlichste Ergebnis der nun folgenden Überlegungen vorwegzunehmen: Unsere These lautet, dass die Konstrukte Theorie und Praxis isoliert gar nicht denkbar sind, sondern immer nur in Verbindung existieren und zwar in den Personen der „PraktikerInnen“, also der Lehrenden, wie der „TheoretikerInnen“, der WissenschaftlerInnen. Die aktuelle Tendenz zur Behandlung des Theorie-Praxis-Problems in den Erziehungswissenschaften unterstützt diese Perspektive.

Im Gefolge einer als „wertfrei“ proklamierten Erziehungswissenschaft wurde zunächst angenommen, dass die Theorie „ein Werkzeug zur Lösung praktischer Probleme“ darstellen könnte (u.a. König 1982, S. 103); diese Hoffnung erfüllte sich aber nicht (König 1990). Stattdessen wird auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft das Verhältnis von Theorie und Praxis seit geraumer Zeit als krisenhaft erlebt. In der Einschätzung dieses Problems existieren so weitgehende Parallelen zwischen allgemeiner Pädagogik und Musikpädagogik, dass eine Übertragung der folgenden Analyse auf die musikpädagogische Situation erlaubt sei: Die WissenschaftlerInnen befinden sich laut Tenorth auf der Suche nach ihrer fachlichen Identität, während LehrerInnen sich im Alltag vor gravierende praktische Probleme gestellt sehen, die zumindest nicht unmittelbar mit Hilfe von Wissenschaft gelöst werden können (Tenorth 1990, S. 86). So entsteht die paradoxe Situation, dass die wissenschaftliche Pädagogik immer stärker Relevanz für die Praxis beansprucht, sich de facto aber immer weiter aus ihr zurückzieht (Tenorth 1990, S. 87). Betrachtet man demgegenüber die Literatur, die auf die Bedürfnisse der PraktikerInnen zugeschnitten ist und von ihnen auch rezipiert wird, dann wird deutlich, dass dort vor allem Rezepte für die Praxis vorgestellt werden (Tenorth 1990, S. 85).⁶ Der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid sieht diese Abkoppelung der Praxis von der Wissenschaft (und umgekehrt) in der öffentlichen Einschätzung von Erziehung begründet: Die schulische Praxis gelte häufig dann als besonders erfolgreich, wenn LehrerInnen mit erziehungswissenschaftlichem Wissen nur wenig vertraut seien. Sie müssten sich auch in ihrer Praxis kein weiteres pädagogisches Wissen aneignen, weil es keinen Zwang zu Fort- und Weiterbildung gibt (Heid 1989, S. 112). Dieser Umstand lässt sich auch positiv formulieren: „Viele der den Unterricht betreffenden Probleme aber werden pragmatisch - eher aufgrund von Erfahrungen als mit Hilfe von Erkenntnis - gelöst.“ (Hoffmann 1989, S. 35) Die - angebliche - Theorieabstinenz der PraktikerInnen gründet in den unterschiedlichen Funktionen der beiden Wissenssysteme, die einer wechselseitigen Durchdringung im Wege stehen: „Die Be-

vom Charakter universitärer Lehre und Forschung beeinflusst wird. Diese Frage ist interessant und erkenntnisträchtig - aber sie ist nicht unser Thema.

⁶ Tenorth bezieht sich u.a. auf die empirische Untersuchung von Oehlschläger 1978. Parallelen zur musikpädagogischen Literatur sind unübersehbar.

schäftigung mit Wissenschaft führt ... zunächst einmal zum Orientierungsverlust und damit zur Unsicherheit. Das ist ungefähr das Gegenteil dessen, was Praktiker von der Theorie erwarten - und vor allem für die, die täglich zu handeln genötigt sind, eine existenzielle Bedrohung.“ (Hoffmann 1989, S. 37) Umgekehrt gelingt es der Wissenschaft ihrerseits nur in sehr geringem Maße, mit der so genannten Praxis produktiv in Beziehung zu treten. Konsequenterweise ließe sich aus dieser Situationsanalyse nur der Schluss ziehen, dass zwischen Theorie und Praxis eben eine radikale Differenz besteht, die nicht aufzuheben ist. Wenn die Theorie in hohem Grade spezialisiert und die Praxis von immer komplexer werdenden Anforderungen geprägt ist, dann können Versuche, Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen, nur als „illegitime Kontextüberschreitungen“ bezeichnet werden (Oelkers 1993, S. 207). In diesem Sinne vertritt Bernhard Koring die Überzeugung, dass die Erziehungswissenschaft Erkenntnispotentiale einbüßt, wenn sie sich zu sehr den Handlungszwängen praktischer Pädagogik annähert, während das pädagogische Handeln nicht mehr flexibel und situationsangemessen sein kann, wenn es sich zu sehr an der Wissenschaft orientiert (Koring 1997, S. 85). Welche Auswege stehen in dieser Situation überhaupt noch offen?

Da gibt es zunächst AutorInnen, die zwar darauf beharren, dass beide Bereiche ihre eigene Logik besitzen, so dass von einer prinzipiellen Differenz ausgegangen werden muss, dass dieser Umstand aber eine sinnvolle Kontaktaufnahme zwischen Theorie und Praxis auch nicht völlig ausschließt. Tenorth vertritt beispielsweise die Ansicht, dass sich die Vorstellung von Einheit oder gar Identität der Funktionsprinzipien von professioneller pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung als für die Diskussion eher hinderlich erweist (Tenorth 1990, S. 87). Das Problem entstehe vor allem dadurch, dass weder Praxis noch Wissenschaft in ihrem Bereich blieben; stattdessen beanspruchten die pädagogischen Berufe eine moralische Verbesserung des Menschengeschlechts und die Wissenschaft Relevanz für die Praxis. Die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft habe aber nicht innere, sondern „gesellschaftsgeschichtliche“ Gründe (Tenorth 1990, S. 90f.). Tenorths Fazit: „Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht ‚unmittelbar‘ vom anderen und auch nicht dadurch, daß sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren. Wechselseitige Lernprozesse sind dann möglich, wenn die Profession hier und die Disziplin dort in ihrer eigenen Logik eine Anschlussmöglichkeit an die je andere Logik finden können.“ (Tenorth 1990, S. 93) Fruchtbare Beziehungen zwischen den beiden Bereichen könnten nur in Einzelfällen stattfinden. „Profession und Disziplin sollten daher Differenzannahmen an den Anfang setzen und für die Relationierung der Logik von Erziehung mit der Logik der Forschung den Ausnahmecharakter solcher Aktivitäten betonen, die bewußte Inszenierung der Koppelung beider Praxen.“ (Tenorth 1990, S. 94) Eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis nur im Ausnah-

mefall? Weil dieser Ausnahmefall nicht näher bestimmt wird, wird das Problem nur bestätigt und nicht gelöst - und zwar schon allein deshalb nicht, weil die erziehungswissenschaftliche „Theorie“ (im oben genannten Sinne) auch nicht über ein konsistentes Selbstverständnis verfügt.

Eines der Kennzeichen der pädagogischen Theorie ist ja gerade ihre Differenzierung in verschiedene Bereiche, die zumindest nicht unmittelbar kompatibel sind. Die beiden großen Pole können als Forschungsergebnisse und didaktische Modelle, als Seinssätze und Sollensvorschriften, als deskriptive Aussagen und normative Setzungen beschrieben werden. Der Abstand zwischen den Forschungsergebnissen und den normativen Modellen ist dabei fast genauso groß wie der zwischen der so genannten Theorie und der Praxis. Elisabeth Flitner setzt die beiden Pole mit den Begriffen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ gleich: „Die Pädagogik malt Wünschbares aus, die Erziehungswissenschaft bringt die kritischen Nachrichten. Die Pädagogik kann und soll Mut machen; die Erziehungswissenschaft entmutigt eher, indem sie desillusioniert.“ (Flitner 1991, S. 95) Auch Flitner vertritt die Ansicht, dass die Frage nach dem praktischen Nutzen der Erziehungswissenschaft nicht im unmittelbaren Bezug auf die Praxis beantwortet werden kann, sondern nur im Bezugssystem der Wissenschaft selbst (Flitner 1991, S. 96). Dabei ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, gegenüber den pädagogischen Utopien die Rolle einer „interessierten Gegnerin“ zu spielen und „... Geschichte und Gegenwart pädagogischer Utopien in ihrem Zusammenhang mit dem Anspruch der Moderne auf bewusste Selbsterneuerung der Gesellschaft zu rekonstruieren.“ (Flitner 1991, S. 106) Eine ähnliche Unterscheidung trifft auch Benner: „Während Theorien pädagogischen Handelns ... auf eine systematische Anleitung und Aufgabenorientierung pädagogischer Praxis zielen ..., geht es der pädagogischen Forschung darum, die Praxis über ihre Bedingungen und Folgen aufzuklären und pädagogische Handlungstheorie mit ihrem über Praxis vermittelten Praktischwerden zu konfrontieren.“ (Benner 1991, S. 7) Diese drei Bereiche hält Benner für nicht kompatibel, denn es gebe „theoretisch unüberbrückbare Differenzen“; trotzdem plädiert er dafür, dass sie miteinander in Beziehung treten sollen: „Die anzustrebende Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis kann nur auf dem Wege einer nichtnormativen, handlungsanleitenden Theorie pädagogischen Handelns, welche Theorie und Praxis in kein Anwendungsverhältnis zwingt, einer historischen Erziehungswissenschaft, welche über die Geschichte aufklärt, ohne aus der Geschichte pädagogische Fragen beantworten zu wollen, und einer empirischen Erziehungswissenschaft gefunden werden, welche sich dazu bekennt, die erfolgsgarantierenden Gesetze pädagogischen Handelns nicht aufzustellen, wohl aber durch Aufklärung über die Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg die Chancen zur Verminderung von Mißerfolg steigern zu können.“ (Benner 1991, S. 16) Bei genauerem Hinsehen bleiben Benners Vorschläge aber in der bisher auch schon konstatierten Unverbindlich-

keit und Unverbundenheit stecken, denn wie sollte es zum Beispiel möglich sein, eine „nichtnormative handlungsanleitende Theorie pädagogischen Handelns“ zu entwickeln?

Sollte man nicht angesichts dieser schier unüberbrückbaren Differenzen zwischen den verschiedenen pädagogischen Bereichen das scheinbar müßige Nachdenken über Anschlussmöglichkeiten aufgeben? Der Kölner Erziehungswissenschaftler Egon Schütz verweist aber darauf, dass schon die bloße Annahme einer grundlegenden Differenz von Theorie und Praxis für die Pädagogik Gefahren birgt: „Das wäre eine Entwicklung, der auf anderer Ebene die Dogmatisierung eingespielter Erziehungspraxis (z.B. als affektive Frontstellung gegen ‚Verwissenschaftlichung‘) oder die forschungsmäßige Zersplitterung in disziplinäre Teilvorhaben entspräche. Damit käme dann allerdings in der Tat der handlungsorientierende Sinn von Theorie an sein Ende, und es herrschte in der Pädagogik jener desolate Zustand, in dem sich arbeitslose Theorie und theorielose pädagogische Arbeit gegenüberstünden.“ (Schütz 1981, S. 56) Schütz liefert zugleich den entscheidenden Hinweis darauf, wie diese problematische Polarisierung aufgebrochen werden könnte, nämlich durch ein Infragestellen der vermeintlich eindeutigen Begriffe von Theorie und Praxis. Sie seien vielmehr zu betrachten als „äußerst problemhaltige Grundphänomene materieller und intellektueller Selbstauslegung des Menschen“ (Schütz 1981, S. 57). Dieser Gedanke soll im Spiegel aktueller Veröffentlichung weiterer AutorInnen ausgefaltet werden, die eine neue Perspektive auf das alte und in den bisher genannten Ansätzen offensichtlich unlösbare Theorie-Praxis-Problem eröffnen. Es stellt sich die Frage, ob nicht die Konstanten der Problemstellung verändert werden müssen, um zu neuen und u.U. tragfähigeren Denkmodellen vorstoßen zu können. Anders formuliert: Vielleicht muss die Vorstellung aufgegeben werden, dass es *die* eine Erziehungswissenschaft, *das* Wissen über sie bzw. *die* Rezeption gibt (Hoffmann 1989, S. 19).

Als eine wichtige Station auf dem Weg zu einer Neukonstituierung des Problems erscheint uns die Professionalisierungsdebatte. Sie fußt einerseits auf einer eher positivistisch orientierten amerikanischen Forschungstradition, die in bestimmbareren Zyklen von Lehrerhandeln, Lernverhalten und Evaluation denkt: Statt Wissen werden Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt. Andererseits ist sie als Suche nach rationalen Antworten auf ein als krisenhaft wahrgenommenes, ganzheitliches, vages und noch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurzelndes Berufsbild zu sehen. In dem Moment, in dem LehrerInnen als VertreterInnen einer „Profession“ betrachtet werden, rücken sie als Subjekte in ihrem autonomen Umgang mit den Phänomenen von Theorie und Praxis stärker in den Blick.⁷ Die

⁷ Kennzeichen professioneller Tätigkeit sind das Vertreten eines bestimmten Ethos, die Lösung und Bearbeitung von Problemen ohne Handlungsanleitung und unter Wahrung der Selbstbestimmung der Klienten, ein bestimmtes Verhältnis von Handlungsautonomie und Kontrolle,

lange Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft verweise, so etwa Koring, auf ein „schwelendes Professionalisierungsproblem“ (Koring 1997, S. 24); es sei ja gerade die Aufgabe professionell Handelnder, Theorie und Praxis fallbezogen miteinander in Verbindung zu bringen (Koring 1997, S. 21f.). Mit einem unmittelbaren Nutzen der Theorie für die Praxis sei nicht zu rechnen, sondern die Erziehungswissenschaft habe vor allem die Aufgabe, die Teilnahme am „pädagogischen Diskurs der Gegenwart“ vorzubereiten: „Neben dem pädagogischen Wissen und Können müssen auch Kreativität, Offenheit, Eigeninitiative und Reflexionsfähigkeit als berufsrelevante Fähigkeiten schon im Studium intensiv gefördert werden ...“ (Koring 1997, S. 157). Die Erziehungswissenschaft habe die Aufgabe, Professionswissen bereitzustellen. Dazu sei es nötig, zwischen Forschungsergebnissen im engeren Sinne und „Reflexionen, Urteilen, Normen und Legitimationsdebatten“ zu unterscheiden (Koring 1997, S. 153). Außerdem müsse herausgefunden werden, „... welche Teile des Wissens, das die Disziplin Erziehungswissenschaft produziert und vermittelt, in den pädagogischen Professionen tatsächlich relevant werden und was jenes Wissen in seinem neuen Kontext bedeutet.“ (Koring 1997, S. 155) Auch wenn nicht alle pädagogischen Spezifika in der Professionalisierungsidee aufgehen, schlägt Koring insofern einen viel versprechenden Weg ein, als er betont, dass nichts die PraktikerInnen von der Verantwortung gegenüber den jeweilig vorgefundenen Personen und Situationen entlastet. Dieser Gedanke verweist schon auf die Unmöglichkeit einer einfachen „Arbeitsteilung“ zwischen TheoretikerInnen und PraktikerInnen.

Unser Blick soll aber noch stärker auf die Lehrenden als Subjekte gerichtet werden: Sie haben immer schon mit Theorie *und* Praxis zu tun und zwar lebendiger und kommunikativer, als eine Isolierung der Konstrukte Theorie und Praxis es vermuten lässt. Bruno Hamann betont, dass die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens keine simple Übernahme ist: „Sie ist stets Transformation, d.h. Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die subjektive Theorie, Einfügung in den je eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet (auf ihre ‚Brauchbarkeit‘ getestet), abgewehrt oder ‚auf‘-genommen werden.“ (Hamann 1994, S. 147) Diese Übernahme gestaltete sich je nach der gerade zugrunde liegenden Fragestellung sehr verschieden, führe aber keineswegs immer zur Verbesserung der Praxis (Hamann 1994, S. 147f.). Wenn die Vorstellung herrscht, dass Erziehungswirklichkeit, also die so genannte Praxis, permanent reflektiert und interpretiert wird, kann allein aufgrund der Differenzierung der pädagogischen Theorie in verschiedene wissenschaftliche Paradigmen nicht mehr sinnvoll über „einlinige Theorie-Praxis-

das Vorhandensein von Deutungsschemata und Handlungsmustern sowie eine geregelte Ausbildung (Koring 1997, S. 26).

Modelle“ nachgedacht werden (Oelkers 1984, S. 25). Heid illustriert diesen Umstand anschaulich am Beispiel einer Ohrfeige: „Was für ein Tatbestand liegt hier eigentlich vor? Ein pädagogischer - etwa weil der Lehrer in der Schule ohrfeigt - oder (auch) ein physikalischer, ein sozialer, rechtlicher, ethischer, medizinischer ...? (...) Welche Dignität oder Relevanz haben Differenzen in der je für zutreffend gehaltenen Beantwortung dieser Frage?“ (Heid 1982, S. 151) Erziehung sei dementsprechend auch keine eindeutige Entität, sondern eine „Wirklichkeitsperspektive“, die sich erst durch menschliches Handeln und Deuten als solche erweist (Heid 1982, S. 163).

Was bedeutet das für die Erziehungswissenschaft? „Der Erziehungswissenschaftler ... ist durch stets aktive, selektive, interpretative und innovative erziehungswissenschaftliche Thematisierung, durch Stiftung (neuer) erzieherischer Sinnzusammenhänge an der permanenten Konstruktion von Erziehung beteiligt.“ (Heid 1982, S. 163) Heid meint hier nicht konkrete Arbeitszusammenhänge, sondern eine bestimmte Auffassung: Wenn Erziehung als Konstrukt begriffen wird, das sich erst im Rahmen sinnstiftender Prozesse konstituiert, dann erscheint es nicht mehr sinnvoll, Theorie von Praxis zu trennen. Auch „TheoretikerInnen“ und „PraktikerInnen“ können dann nicht mehr unterschieden werden. Sie teilen nicht die Arbeit unter sich auf, sondern arbeiten beide am selben Prozess mit: der Definition und Modifikation von Pädagogik. Auch Einsiedler lenkt die Aufmerksamkeit weg von den Phänomenen hin zu den handelnden Menschen, die als ForscherInnen auf die vorgängige Praxis angewiesen sind und als LehrerInnen nicht theorielos handeln können. Insofern ist eine enge Verflechtung „pädagogischer Theoriebildung und erzieherischen Handelns“ zu konstatieren (Einsiedler 1991, S. 649f.). Hoffmann unterbreitet folgenden Vorschlag: „Die beste Lösung bestünde allerdings wohl darin, die Vorstellung vom Gegensatz oder auch die (bessere) vom Wechselverhältnis von Konzeption und Rezeption zugunsten der Auffassung einer Theorie und Praxis verbindenden, beständigen pädagogischen Kommunikation aufzugeben, bei der praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse mit dem Ziel der ‚Verständigung‘ verhandelt werden, und zwar diskursiv.“ (Hoffmann 1989, S. 38) Dabei sei es wichtig, die Voraussetzungen für diesen Diskurs bei den einzelnen Menschen mit ins Kalkül zu ziehen (Hoffmann 1989, S. 39). Bei all diesen Ansätzen ist die Tendenz auszumachen, das Theorie-Praxis-Problem aus der Perspektive der jeweils sinnstiftenden Menschen zu beschreiben. Das aber bedeutet „die Preisgabe naiver Vorstellungen von ‚Erziehungswirklichkeit‘“: „Reflexionen über Erziehung sind Kommunikation und haben nur als solche Realität. Handlungen in sozialen Systemen sind nicht *durch* Theorien gesichert, sondern werden vorgängig oder nachträglich damit in Verbindung gebracht. Die ‚Erziehungswirklichkeit‘ ist daher nicht in der Verfügung von pädagogischen Theorien, denen die operative Technologie fehlt, Verhalten,

zielbezogen zu steuern. Sie sind Reflexionen und darum eine andere ‚Realität‘.“ (Oelkers 1997, S. 247)

An dieser Stelle verlassen wir die Ebene der Nachzeichnung verschiedener erziehungswissenschaftlicher Standpunkte und schließen uns dem Plädoyer für eine Veränderung der Perspektive auf das Problem an: Die simple Gegenüberstellung von Theorie und Praxis in der bisher referierten Form birgt - so unsere These - kaum Entwicklungsmöglichkeiten, sondern schürt vor allem die Ressentiments der PraktikerInnen und befördert die Ratlosigkeit der WissenschaftlerInnen. Kehren wir noch einmal zurück zu der eingangs formulierten Definition der Begriffe Theorie und Praxis: Als Theorie hatten wir dort die erziehungswissenschaftliche Forschung und die pädagogische Reflexion bestimmt, als Praxis das alltägliche Handeln im Unterricht. Wenn man nun versucht, diese Definition aus der Perspektive einzelner pädagogisch denkender und handelnder Subjekte nachzuvollziehen, dann wird deutlich, dass damit nur zwei Pole pädagogischen Handelns benannt sind, nicht aber die vielen Mischformen, die die Subjekte ständig und selbstverständlich praktizieren: Erziehungswissenschaftliches Nachdenken ist nicht ohne den Gegenstand Unterricht denkbar, Unterrichten nicht ohne „theoretische“ Reflexion. „Theoretisches“ und „praktisches“ Handeln kann jeweils nicht ohne Bezug zum anderen existieren - wenn auch Mischungen und Zielsetzungen unterschiedlich aussehen mögen. Aus der Perspektive der Subjekte lassen sich allenfalls verschiedene Grade von Reflektiertheit „der Praxis“ und von Praxisbezug „der Theorie“ ausmachen, aber keine prinzipielle Trennung der beiden Bereiche. Sicher ist es auch in dieser Betrachtungsweise nötig, voreilige Nützlichkeitsansprüche an die Erziehungswissenschaften von Seiten der Praxis aufzugeben. Theoretische Diskurse funktionieren in der Regel unter der Voraussetzung, dass sie ohne den alltäglichen Entscheidungsdruck der pädagogischen Praxis geführt werden können (vgl. Oelkers 1984, S. 35); trotzdem sind auch sie „menschliche und gesellschaftliche Praxis“ (Heid 1991, S. 949; vgl. Retter 1997, S. 211).

Diese Betrachtungsweise macht aus der Pädagogik als einer in viele ziemlich unverbundene Teilbereiche zersplitterten Wissenschaft eine Einheit, die jeweils von der Interpretation und Deutung des einzelnen Subjekts zusammengehalten wird. Das bedeutet nicht, dass die Erziehungswissenschaft sich aus der Sicht der Einzelnen weniger unverbunden, widersprüchlich und enttäuschend präsentiert als vorher, aber der oben explizierte Gedanke legt einen veränderten Zugang zum Problem nahe: Wenn man die prinzipielle Verbundenheit von Theorie und Praxis über die Subjekte anerkennt, kommt die wissenschaftliche Pädagogik beispielsweise nicht darum herum die Betroffenen danach zu befragen, wie sie's mit dem jeweiligen „Gegenpol“ halten: „PraktikerInnen“ müssten etwa Auskunft geben, welche Wahrnehmung ihrer Situation für sie handlungsleitend ist und welche Zielvorstellungen sie verfolgen. Umgekehrt müssten „TheoretikerInnen“ offen

legen, welche „Praxis“-Erfahrungen und „Praxis“-Vorstellungen ihren Konstrukten zugrunde liegen.⁸

Neben der je individuellen Deutung spielt natürlich auch das gemeinsame Aushandeln von Sinn eine wichtige Rolle, so dass Pädagogik auch verstanden werden kann als intensiver pädagogischer Diskurs. Für dessen Differenzierung und Reflexion spielt die Wissenschaftstheorie eine wichtige Rolle, denn mindestens ebenso wichtig wie die verhandelten Inhalte ist das Bewusstsein dessen, was man tut (vgl. König, Zedler 1983, S. 144). Sie leistet „Aufklärung“ im Sinne einer „Veränderung des Referenzrahmens zur Diskussion praktischer Fragen“ (König 1996). Wissenschaftstheorie sollte konstitutiver Bestandteil von Erziehungswissenschaft sein bzw. werden und den theoretischen Rahmen der jeweiligen pädagogischen Reflexion mit thematisieren: Auf diese Weise stellt sie Paradigmen in Frage, lehrt die Bedingtheit aller Perspektiven, vermittelt Aufschluss über Alternativen, bricht die vermeintliche Sicherheit von Theorien auf, lehrt das nicht allzu frühe Verstehen und erhebt den Zweifel zur Methode. Das wird vor allem dann wichtig, wenn in Theorie und Praxis Probleme auftreten - und das passiert eigentlich dauernd.

3 Das Theorie-Praxis-Problem in der Musikpädagogik

Die meisten Positionen der Erziehungswissenschaft, die oben referiert wurden, finden sich in der musikpädagogischen Literatur wieder. Als Beleg für diese Behauptung werden im Folgenden einige „musikpädagogische“ Aussagen zum Theorie-Praxis-Problem zusammengestellt.⁹ Natürlich existieren Unterschiede prinzipieller Art zwischen den beiden Disziplinen, hervorgerufen und charakterisiert durch den Fachbezug der Musikpädagogik, der sie in größere Nähe zum unterrichtlichen Geschehen bringt.¹⁰ Aber parallel etwa zu Tenorth fordert Sigrid Abel-Struth, wissenschaftliche Theorie und schulische Praxis strikt zu trennen, weil „... die Erwartungen der praktischen Musikpädagogik und die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Musikpädagogik verschiedenartig sind.“ (Abel-Struth

⁸ Allerdings wäre der Maßstab in der Beantwortung dieser Fragen bei den „TheoretikerInnen“ höher anzusetzen, ist doch am Kriterium der Rationalität und Sinnfälligkeit der Entwürfe festzuhalten. Zudem stehen sie in ihrem Denken nicht unter permanentem Entscheidungsdruck in komplexen Situationen, wie das für die im Unterricht Handelnden gilt.

⁹ Es mag ahistorisch erscheinen, Zitate aus einem Zeitraum von 20 Jahren als Beleg für Positionen anzuführen. Uns ist bewusst, dass in der Geschichte der Disziplin viele Positionen im Diskurs und durch die Entwicklung des Bildungswesens verknüpft sind. Da diese Geschichte aber nicht linear verlief und es hier auch um eine *prinzipielle* Klärung geht, erscheint uns das Vorgehen gerechtfertigt.

¹⁰ In diesem Sinne erscheint es zunächst konsequent, aber auch nicht unproblematisch, wenn Richter die Leistungen der Musikpädagogik hauptsächlich an der Erfüllung ihrer nicht näher definierten „Aufgabe für die Lebenspraxis“ messen will (Richter 1983, S. 214).

1983, S. 204; vgl. Kleinen, de la Motte-Haber 1982) Es sei im Gegenteil gerade wichtig, die Eigenart der beiden Bereiche zu betonen, damit in jedem für sich sinnvoll gearbeitet werden könne. So hebt sie die Notwendigkeit von Grundlagenforschung hervor: „Gerade da, wo sie [die Theorie; AN] ihren Problemen am differenziertesten und methodisch zuverlässig nachspürt, steht sie der Praxis scheinbar am fernsten.“ (Abel-Struth 1980, S. 104; vgl. Kaiser 1999a)

Darüber hinaus gibt es in der Musikpädagogik verschiedene Vorstellungen von einer Verbindung der beiden Bereiche. Die Forderung nach einem Nutzen der Wissenschaft für die musikpädagogische Praxis zieht sich als roter Faden durch verschiedene Stellungnahmen, wenn Kaiser z.B. fordert, dass das Wissen, das die musikpädagogische Wissenschaft bereitstellt, zu einem besseren Verständnis, zu einer zuverlässigeren Prognose und zu einer besseren Förderung von musikalischen Aneignungsvorgängen beitragen sollte (Kaiser 1983, S. 218). Maas erwartet eine unmittelbare Relevanz für die Schulpraxis davon, dass die Musikpädagogik „Antworten auf Fragen und Probleme der Schulpraxis“ geben solle. Darüber hinaus aber regt er einen Dialog mit der Praxis an, der die einlinig gerichtete Beziehung aufbricht (Maas 1990, S. 263). Ein enger Kontakt zwischen MusiklehrerInnen und HochschullehrerInnen war auch konstitutiv für das Modell des „Offenen Curriculum“ in den siebziger Jahren. Mit diesem Ansatz verband sich die Hoffnung, durch die Intensivierung des Kontakts zwischen Schule und Fachdidaktik größeren Aufschluss über die Unterrichtswirklichkeit zu erlangen und auf diese Weise zu einer Verbesserung der Praxis beizutragen (Ott 1979, S. 110-113). Die Idee des „Offenen Curriculum“ war insbesondere mit der Entwicklung des Unterrichtswerks „Sequenzen“ verbunden und wurde nicht bis heute weiterverfolgt; die Gründe dafür sind vermutlich nur teilweise inhaltlicher Natur, sondern wohl vor allem zu suchen in den institutionellen Gegebenheiten, die den Kontakt zwischen Schule und Hochschule eher erschweren als befördern (vgl. Ritzel, Stroh 1984).

Georg Maas unterbreitet einen anderen Vorschlag für eine sinnvolle Verbindung von musikpädagogischer Forschung und Praxis, indem er die theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts im Sinne von Tulodziecki für den Musikunterricht vorschlägt, die eine ebenso realistische wie bescheidene Beziehung zur musikpädagogischen Praxis pflegt: „Mit diesem Vorgehen wird keine Theorie ‚bewiesen‘, was auch prinzipiell gar nicht möglich wäre, sondern es wird bestenfalls gezeigt, daß in dem vorliegenden Fall die Theorie Problemlösungsmöglichkeiten eröffnete, die es angeraten erscheinen lassen, in ähnlichen Fällen wieder auf den gewählten Theorieansatz zu rekurrieren.“ (Maas 1992, S. 162) Offen bleibt aber die Frage, an welchen Stellen musikpädagogisches Wissen für LehrerInnen relevant werden könnte. Maas ist skeptisch wegen der wenigen Berührungspunkte zwischen den beiden Bereichen. Möglich erscheint ihm eine solche Verbindung allenfalls im Nachdenken über Musikunterricht: „Ort der

Theorieanbindung ist (...) die Unterrichtsplanung und hier nicht der einzelne Lehrakt, sondern die Richtschnur des Handelns im Sinne von Lehrstrategien, Lehrstilen oder Lehrkonzepten.“ (Maas 1992, S. 165)¹¹

Damit ist der Blick auf die Personen gerichtet, die als „TrägerInnen“ von Theorie und Praxis fungieren. Unübersehbar sind die Unterschiede in der Tätigkeit von MusiklehrerInnen und wissenschaftlich arbeitenden MusikpädagogInnen: „Wenn ich in der Schule bin, kommt es darauf an, alle konkreten Daten, die für meinen Unterricht und meine Tätigkeit als Lehrer bedeutsam sind, so klar und vollständig wie möglich zu erfassen und didaktisch so zu verarbeiten, daß ich sie methodisch sinnvoll und wirkungsvoll gebrauchen kann. (...) Die Aufgabe des Hochschullehrers ist anders, man könnte sagen: entgegengesetzt. Er muß versuchen, aus Einzelfällen von Musikunterricht Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, zu verallgemeinern, damit so etwas wie eine Theorie deutlich wird, die das Fach konstituiert und damit auch von anderen Fächern abgrenzt.“ (Günther 1982, S. 44) Dabei ist zu beachten, dass die theoretische Betrachtung der Realität diese selbst in eine Konstruktion verwandelt (Kraemer 1983), dass also die Theorie ihre eigene Wirklichkeit und in diesem Sinne eine neue und eigene Form von Praxis schafft. Die Tätigkeit der MusiklehrerInnen wiederum besteht nicht aus der „Umsetzung des Wissens in Handlungsanweisungen“, sondern ist geprägt von „pädagogischer Freiheit“ (Schulten 1980, S. 543). Darunter fallen alle Ansprüche, Risiken und Unsicherheiten, von denen die Tätigkeit der LehrerInnen im Sinne der oben referierten Professionalisierungsdebatte bestimmt ist. Im Anschluss an eine ähnliche Überlegung schlägt Abel-Struth vor, dass den LehrerInnen weniger Handlungsvorschläge unterbreitet als Beobachtungskategorien für den eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt werden sollten (Abel-Struth 1982, S. 181). Sie fordert also weniger die Lieferung konkreter Handlungsanweisungen durch „die Theorie“ als die Förderung diagnostischer Kompetenz. Daran lässt sich ablesen, dass LehrerInnen eine wichtige Vermittlerrolle zwischen Theorie und Praxis spielen und dass sich auch in der Musikpädagogik der Fokus bei genauerer Betrachtung von den Phänomenen zu den handelnden Personen hin verschiebt.

Bislang waren die Positionen zwar von MusikpädagogInnen vertreten worden, aber es wurde noch nicht deutlich, in welchen Punkten sich die Situation in der Musikpädagogik von der anderer Fächer bzw. der allgemeinen Pädagogik unterscheidet. Abel-Struths immer noch aktuelle Beschreibung zählt einige Besonder-

¹¹ Damit bleibt Maas - das sei der Vollständigkeit halber vermerkt - weit entfernt von jener Forschung, die, einem positivistischen Paradigma verpflichtet, auch die Effektivität des „einzelnen Lehrakts“, in der professionellen Lehrtechnik untersucht. Das *Journal of Research in Music Education* der *Music Educator's National Conference* enthält viele Beiträge etwa zur Effektivität von Probentechniken usw.

heiten des Faches auf, die die Tätigkeit der MusiklehrerInnen prägen: „Der Musiklehrer ist verunsichert. Er wird hin und her gezerrt zwischen Erwartungen seiner Kollegen an der Schule, Erwartungen der Schüler, Erwartungen der Fachkollegen, Erwartungen seiner künstlerischen Lehrer an der Hochschule, die ihm während seines Studiums bestimmte Perspektiven mitgegeben haben. Ist er Künstler, ist er Lehrer, ist er musischer Erzieher? Ich meine allerdings auch, daß ihm die Lehrerausbildung mit ihrem grotesken Vielerlei hier nicht weiterhilft, auch nicht der musikpädagogische Teil der Ausbildung.“ (Abel-Struth 1982, S. 181 f.) Die besondere Situation der MusiklehrerInnen ist also geprägt von einem Schwanken zwischen ästhetischen und pädagogischen Ansprüchen, ihr Fach wird abwechselnd als „normales“ und in der Oberstufe sogar wissenschaftspropädeutisches oder als so genanntes Ausgleichsfach angesehen; häufig werden vor allem in Bezug auf außerunterrichtliche Aktivitäten besondere Leistungen von den MusiklehrerInnen verlangt. Auch stellt sich der Gegenstand Musik wegen seiner starken emotionalen Besetztheit und den damit verbundenen Vermittlungsproblemen als keineswegs unproblematisch dar. Nicht zuletzt ist die Diskussion über die Frage, ob sich Musik einer „ästhetischen Alphabetisierung“ im Sinne Mollenhauers nicht grundsätzlich widersetzt, keineswegs abgeschlossen (vgl. Vogt 2002). Die Unsicherheiten des Musiklehrerberufs spiegeln sich übrigens auch in der so genannten pädagogischen Theorie und erklären zumindest partiell die dort vorhandene Spanne zwischen grundlagentheoretischen Schriften und Anleitungen zum Klassenmusizieren.

4 Ausblick: Zwei Konstrukte zur empirischen Erfassung von Theorie und Praxis

Welche Möglichkeiten stehen der wissenschaftlichen Musikpädagogik nun offen, um mit dem Theorie-Praxis-Problem konstruktiv umzugehen? Wie am Ende des vorangegangenen Abschnitts bereits ausgeführt wurde, verspricht die Veränderung der Perspektive einen Ausweg aus dem skizzierten Dilemma: Die Begriffe Theorie und Praxis stürzen ineinander, sobald man den Standpunkt des Subjekts einnimmt: Theorie und Praxis können dann gar nicht voneinander getrennt gedacht werden, sondern sind in den an Pädagogik beteiligten Menschen immer schon vermittelt. Daraus ergeben sich neue Fragen: Wie gestaltet sich das Zusammentreffen von Theorie und Praxis in den Subjekten und wie kann sich (musik-) pädagogische Forschung diesem Phänomen annähern? Wir werden im Folgenden zwei verschiedene Konstrukte vorstellen, die im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben verwendet wurden bzw. werden. Sie entstanden in sehr unterschiedlichen Phasen der jeweiligen Forschungsprojekte: Während die Entwicklung des „Pädagogisch-didaktischen Gestus“ unmittelbar aus der Analyse empirischer Daten hervorging, wurde das Konstrukt „Subjektive Theorien“ in einem

theoretischen Zugriff und im Vorfeld der Datenerhebung für eine musikpädagogische Untersuchung aufgearbeitet. Um so erstaunlicher sind die Gemeinsamkeiten der Beschreibungsversuche: Die zwei Konstrukte erfassen Facetten der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerhandelns in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, bemühen sich aber beide, den „Grauzonen der Didaktik“ (Adl-Amini 1980, S. 210), den Reflexionen, Einstellungen, Theorien und Vorstellungen der LehrerInnen über Musikunterricht und deren Umsetzung im schulischen Alltag auf die Spur zu kommen.

4.1 Pädagogisch-didaktischer Gestus (ANDREAS LEHMANN-WERMSEER)

Ein Beschreibungsversuch ergab sich aus dem Datenmaterial einer Studie zum Musikunterricht zwischen 1928 und 1938 (Lehmann-Wermser i.Dr.). Auf der Grundlage eines Korpus von etwa 120.000 Wörtern, der in Gesprächen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern entstanden war, wurde versucht, mit Hilfe der *Grounded Theory* von Strauss und Glaser die Unterrichtsgestaltung der Zeit zu rekonstruieren. Am Anfang des Forschungsprozesses stand die Frage, was von den Innovationen einer rapide sich entfaltenden musikpädagogischen „Theorie“ der Zeit in der „Praxis“ einer Provinz angekommen sei: Die „Theorie“ - so die ursprüngliche und etwas naive Projektskizze - erschließe sich aus zeitgenössischen Quellen herkömmlicher Natur, die „Praxis“ aus den Erinnerungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Dabei ergaben sich freilich scheinbar widersprüchliche, teilweise verwirrende Ergebnisse, die die dichotomen Begriffe fragwürdig werden ließen. Sie seien hier nur insoweit wiedergegeben, als sie für das Thema relevant sind.

Was die behandelten Inhalte anging, ließ sich ein starker Konservatismus in der Gestaltung des Unterrichts nachweisen. Die Themen beschränkten sich (neben dem obligatorischen Absingen von Liedern und der Behandlung der Musiktheorie) fast ausschließlich auf vereinzelte Werke von Bach und Wagner sowie Balladen. In der historischen Musikpädagogik wird dieses kaum überraschende Ergebnis meist auf die mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte zurück geführt, die, noch in der Kaiserzeit ausgebildet, den neuen Ideen, die für gewöhnlich mit der Kestenberg-Reform assoziiert werden, nicht hätten folgen können (vgl. Günther 1986, S. 141; Gruhn 1993, S. 276f.). Tatsächlich ergibt sich in der Studie ein anderes Bild. Die ehemaligen SchülerInnen schildern ihre Lehrer¹² nämlich durchaus als kompetent; obwohl es in den Interviews nicht an kritischen Kommentaren mangelt, werden etwa die sängerischen und pianistischen Fähigkeiten als „ganz ordentlich“ oder „gut“ beschrieben. Auch die Fähigkeit zur Ensembleleitung wird in Schilderungen von größeren Chor- oder Orchesterwerken anerkannt. Die-

¹² Im gesamten Textkorpus sind ausschließlich männliche Lehrkräfte vertreten.

ser Eindruck wird durch die in einer Reihe von Fällen noch vorhandenen Personalakten im Niedersächsischen Staatsarchiv in Wolfenbüttel bestätigt. Einige Lehrer haben nach ihrer seminaristischen Ausbildung noch eine Zusatzausbildung an der Berliner „Akademie für Schul- und Kirchenmusik“ in Charlottenburg absolviert und waren auf diese Weise mit einer Institution in Kontakt gekommen, die wie keine zweite neue Ideen durch neue Dozenten und Inhalte zu verbreiten suchte. Die im Vorfeld neuer Lehrpläne vom Braunschweigischen Ministerium für Volksbildung angestoßene Diskussion über die Inhalte des Musikunterrichts dokumentiert, dass viele Musiklehrer die preußischen Lehrpläne genau kannten und sich ihrer Stärken (und Schwächen) bewusst waren.¹³

Umso erstaunlicher mutet aus heutiger Sicht an, dass etwa das „neue“ Liedgut kaum im Unterricht Verwendung fand. Weder die Ausbildung noch die mit großem publizistischen und organisatorischen Aufwand propagierte Verbreitung etwa der vorbarocken Volkslieder konnte deren Verwendung im Unterricht garantieren. Das überrascht besonders, weil die Einführung neuer Lieder sicherlich didaktisch einfacher zu bewerkstelligen gewesen wäre als beispielsweise die völlig neuer Unterrichtsmodelle wie etwa der „schöpferischen Verfahren“, die in den 1920er Jahren zu den bemerkenswerten musikdidaktischen Neuerungen zählen. Wie aber ist ein Verhalten zu deuten, das sich offensichtlich und gegen den Trend der musikpädagogischen zeitgenössischen Diskussion solchen Neuerungen widersetzt?

Ein Arbeitsheft eines Sextaners aus dem Jahr 1929 dokumentiert den Versuch, eine Melodie zu einem vom Lehrer gegebenen Text zu komponieren. Korrekturen und Verbesserungsvorschläge sowie eine Zensur belegen, dass diese Aufgabe nicht spontan, sondern mit gesetzten Standards und vorbereitet gegeben wurde. Mit der Einbeziehung der Komposition in den Unterricht folgte dieser Lehrer dem avanciertesten Stand der Musikpädagogik. Der gegebene Text freilich ist militaristisch, wenn nicht chauvinistisch.¹⁴ Der Widerspruch zwischen einer Fachdidaktik, die auf Entfaltung kindlicher Persönlichkeit zielt, und einem Text, der Reduktion und Disziplinierung in sich trägt, ist offensichtlich.¹⁵ Dieser Widerspruch ist allerdings nicht ohne Parallele. In der Biografie Fritz Jödes findet

¹³ Die Anfrage des Ministeriums ist nicht mehr erhalten; die Antworten der Schulen finden sich in einer Akte im Niedersächsischen Staatsarchiv in Wolfenbüttel (12 Neu 13k 20047).

¹⁴ „Und wenn der alte Friedrich kommt und klopf nur an die Hosen, / dann rennt die ganze Reichsarmee, Panduren und Franzosen.“

¹⁵ Die Widersprüchlichkeit zieht sich durch die Biografie des betroffenen Lehrers: Der „schülerorientierte“ und progressive Musiklehrer wird im Sportunterricht von einem ehemaligen Schüler als menschenverachtender Schinder geschildert; als Vorsitzender des Landesverbandes des nationalkonservativen *Stahlhelm* leistete er 1933 Widerstand gegen die Willkür der SA, wurde als Lehrer entlassen, fand im Außenministerium Anschluss an den Widerstand der Canaris-Gruppe und kam 1944 seiner Verhaftung durch den Freitod zuvor.

sich ein ähnlich gelagerter, denn der Autor, der mit „Das schaffende Kind in der Musik“ die Tür zu kindlicher Eigentätigkeit in der Musikpädagogik weit aufstieß, veröffentlichte am Anfang des 1. Weltkrieges die berühmte Liedsammlung „Jeder Stoß ein Franzos“. Allerdings war bei Jöde zeitlich entzerrt, was sich im zitierten Beispiel in einer Stunde ballte. Wie sind solche Widersprüche zu deuten, die aus der Distanz betrachtet Inkompatibles nebeneinander zeigen?

Ein letztes Beispiel für das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis sei angeführt. In musikpädagogischen Veröffentlichungen der Zeit - in der „Theorie“ also - finden sich immer wieder Hinweise auf eine neue, beweglichere Raumchoreografie: Kinder und Lehrkräfte bewegen sich im Musikraum, um zu tanzen oder Metren zu erfahren, alle Beteiligten treten in eine auch räumliche Interaktion. Stellvertretend sei hier Jöde mit einem Ausschnitt aus den „Lebensbildern“ von 1919 zitiert: „Die Jungen haben Stiefel, Strümpfe und Jacken ausgezogen und ergehen sich zwanglos im Zimmer. Bänke, Stühle und Tische sind beiseite gerückt.“ (Jöde 1919, S. 58) Ganz anders werden die Lehrkräfte im Korpus beschrieben:

„Und da erinnere ich mich, dass der Herr Riedel, Papa Riedel, da meistens am Flügel gesessen hat und sich selber begleitet hat.“ (T.T., 49-51¹⁶)

„Hermann Grote, Musikunterricht und der Flügel: das war eins. Er hat immer an dem Flügel gesessen.“ (E.R., 178-180)

„Da gab’s einen Musiksaal, da gab’s ein Podest und auf dem Podest war der Flügel und da saß Papa Lampe.“ (L.S., 222-224)

„[OL Wilms] saß dann am Flügel in der Aula.“ (C.B., 552)

In einer Übereinstimmung, die sich sonst im Textkorpus nirgendwo ergibt, werden die Musiklehrer als hinter dem Flügel *sitzend* beschrieben. Zwischen Musiklehrern einerseits und SchülerInnen andererseits gab es - so die Erzählungen - durchaus außerschulische und private Kontakte: Die SchülerInnen durften bei ihren Lehrern Äpfel sammeln, saßen im Abonnementskonzert hinter ihnen und erzählten nachher in der Schule von ihren Erfahrungen, durften im Winter nach dem Chor als Fahrschüler in deren Wohnung auf den Zug warten; zwischen den Individuen existierten also durchaus „positive Beziehungen“. Aber *für den Unterricht* ergibt sich ein Bild der Unbeweglichkeit, die über das Physische hinaus geht. Im historischen Kontext ist das auffällig, für die Beschreibung des Unterrichts erscheint es relevant. Wie ist Lehrerhandeln in komplexen Situationen zu beschreiben, wenn solche Parameter eingeschlossen werden sollen? Sind diese

¹⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die Zeilenzahl der Interviewtranskription. Die vollständigen Texte sind für Sekundäranalysen auf CD-Rom im Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover erhältlich.

Beispiele stets nur Belege für eine „Praxis“, die hinter einer avancierten „Theorie“ zurückbleibt? Verstehen die Akteure des Musikunterrichts, was sie tun?

Ein Konstrukt aus einem anderen Kontext ist hier hilfreich. Bertolt Brecht spricht im Zusammenhang mit der Arbeit von SchauspielerInnen vom „Gestus“.¹⁷ In diesem Begriff versammeln sich unterschiedliche Aspekte: „Unter einem Gestus sei verstanden ein Komplex von Gesten, Mimik und für gewöhnlich Aussagen, welche ein oder mehrere Menschen an einen oder mehrere Menschen richten.“ (Brecht 1967, Bd. 15, S. 409) Dieser Gestus sei entscheidend für die Kommunikation der Inhalte. Damit fasst der Begriff eine Reihe von Dimensionen zusammen, die auch für die Betrachtung von Unterricht bedeutsam sind:

„Gesten“ verweist auf alle Handlungen von Lehrkräften, mögen sie intentional oder nicht auf den Unterrichtsinhalt oder auf die Beteiligten bezogen sein. Darunter wären auch die o.g. körperlichen Aktionen zu subsumieren.¹⁸

„Aussagen“ deutet auf alles Gesprochene, mag es sich um verhandelte Inhalte des Unterrichts oder um dessen Organisation im weiteren Sinn handeln. Mit einzuschließen wären alle prinzipiell formulierbaren Deutungen von geplantem oder abgeschlossenem Unterricht. Was an Wissensbeständen und Haltungen, an subjektiven Theorien oder „impliziten Philosophien“ vor allem bei den Lehrenden vorhanden ist, fließt an dieser Stelle mit ein. Es ist bei dieser Betrachtungsweise gleichgültig, ob Theorien (oder deren Fragmente) von den Akteuren selbst geäußert oder vom Forschenden in den Handlungen oder Äußerungen identifiziert werden: Sie bleiben als solche weiterer Beschreibung und Analyse zugänglich. Gleiches gilt für alle Handlungen. Auch sie können auf manifeste didaktische Positionen und Modelle bezogen beschrieben werden, ungeachtet ihrer Kohärenz oder Widersprüchlichkeit.

Das Ende des zitierten Satzes von Brecht schließlich betont den kommunikativen Charakter von Unterricht. In seinen bedeutsamen Aspekten entfaltet sich Unterricht erst in der Kommunikation. Dieses Moment - Brecht spricht im *Kleinen Organon für das Theater* vom „gesellschaftlichen Gestus“ (Brecht 1967, Bd. 16, S. 690) - gehört unmittelbar dazu; es bezeichnet den Unterschied zwischen individueller Aktion und Gestus.

¹⁷ Die hier zitierten Stellen sind unter der Überschrift „Üben den Beruf des Schauspielers“ bzw. „Neue Techniken der Schauspielkunst“ in der Suhrkamp-Werkausgabe veröffentlicht, sie stammen aber aus verschiedenen Jahren.

¹⁸ Die von Brecht erwähnte Mimik ist sicherlich eine wichtige Schicht des Unterrichts, so wie sie für die Bühne von zentraler Bedeutung ist. Im Zusammenhang des erwähnten Forschungsprojektes allerdings war sie retrospektiv kaum mehr zu erfassen. Man kann mutmaßen, dass auch sie in der Interaktion zwischen Lehrern und SchülerInnen wirksam gewesen ist, doch lässt sich dies nicht mehr hinreichend verlässlich beschreiben.

Der Begriff des Gestus, sinnvollerweise als *pädagogisch-didaktischer Gestus* präzisiert, liegt in einer Linie mit neueren Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Nachdem Versuche gescheitert sind, die Wirksamkeit einzelner Kompetenzen und / oder Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben, verweisen „... Untersuchungen zur Qualität von Schule und Unterricht (...) neuerdings wieder auf die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit“ (Bauer, Kanders 2000, S. 299). Persönlichkeit sei „ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des Nichterlernbaren tragen“ (Hertrampf, Hermann, zit. nach Bauer, Kanders 2000, S. 300). In diesem Sinne ist sie freilich nicht für die am Unterricht Beteiligten zu beobachten, sie entfaltet sich nur in Handlungen im weiteren Sinn, wie sie mit den Dimensionen des Gestus erfasst werden. Zudem haben alle neueren Modelle der Unterrichtsforschung und viele didaktische Entwürfe sich von einer unipolaren Betrachtungsweise abgewandt und stattdessen den kommunikativen und interaktiven Charakter des Geschehens betont. Auch im o.g. Forschungsprojekt zum historischen Musikunterricht ist mit dem Verweis darauf, dass dem Unterricht intersubjektive Sinnkonstruktionen zugrunde liegen, ein ähnlicher Ansatz beschrieben worden.

Der gesellschaftliche Charakter des Gestus verweist auf eine Schwäche vieler gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Konzepte. Die Konzentration auf individuelle Momente hat die übergreifenden, strukturellen Ausprägungen in den Hintergrund treten lassen. Die Produktion und Rezeption von Musik sowie deren Vermittlung in einer klassen- oder schichtenspezifisch strukturierten Institution Schule tragen gesellschaftliche Dimensionen in jegliche Untersuchung von Musikunterricht. Der Begriff des Gestus könnte in einer weiter entwickelten Form dazu beitragen, zwischen dem individuellen Unterrichtsgeschehen und struktur- und gesellschaftsgeschichtlichen Parametern zu vermitteln, indem Fragen klassenspezifischer Charakteristika, individueller, zeitgebundener oder lokaler Besonderheiten einbezogen werden.¹⁹

Das Konstrukt hat darüber hinaus zwei Vorteile: Zum einen wird dabei - im Unterschied zu anderen Konzepten, auch dem des im Folgenden vorgestellten der

¹⁹ Der gesellschaftliche Charakter des Gestus rückt ihn in die Nähe des Habitus-Begriffs von Bourdieu. Beide teilen auch das Merkmal, dass nicht-sprachliche Aspekte prinzipiell erfassbar sind. Allerdings ist der Habitus an der Schnittstelle individueller und struktureller Ebenen theoretisch in einem Maße ausgearbeitet, wie das für den Didaktisch-pädagogischen Gestus nicht gilt. So bleibt etwa die Frage, inwieweit Unterrichten klassenspezifische Züge trägt, einstweilen unbeantwortet; das wäre aber Voraussetzung für eine direkte Übernahme des Habitus-Begriffs in die Unterrichtsbeschreibung. Ob die Untersuchung historischen Unterrichts sich dafür eignet, muss einstweilen dahin gestellt bleiben. Möglicherweise aber wäre die Beschreibung gegenwärtigen Lehrerverhaltens im Unterricht auf der Basis von Bourdieus Theorie gewinnbringend. (vgl. Bourdieu 1992)

subjektiven Theorien - versucht, die Erkenntnis, dass Unterricht eine kommunikative Veranstaltung ist, in ein heuristisches Modell umzusetzen, das alle Beteiligten in die Beschreibung mit einbezieht. Dabei ist über die Kohärenz dessen, was beschrieben oder formuliert wird, nichts gesagt. Auch Widersprüche, die auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden können, sind im Begriff des Gestus unterzubringen.²⁰ Zum anderen bleibt prinzipiell Raum für Verhaltensdimensionen, die sich der expliziten Formulierung durch die Betroffenen entziehen, wie das etwa für körpersprachliche oder raumchoreografische Muster gelten könnte.

Diese Vorteile werden mit einem zunehmenden Maß an Komplexität erkaufte. Welche Bedeutung einzelne Faktoren in einem ausgeweiteten Betrachtungsfeld besitzen, welches Zusammenspiel sich aus einzelnen Dimensionen ergibt, unterliegt einer gewissen Unschärfe.²¹ Diese ist nicht prinzipiell aufzulösen, sondern nur im konkreten Forschungs- und Erkenntnisprozess zu reflektieren.²² Gleichwohl kann diese Unschärfe auch als produktiv gesehen werden, weil sie nicht ein Maß an fachdidaktischer Präzision vorgaukelt, die in der Betrachtung des Spannungsfeldes zwischen „Theorie“ und „Praxis“ gegenwärtig nicht gegeben ist. Im übrigen ist die Komplexität auch keine willkürliche, sondern ergibt sich unmittelbar aus der Struktur des Unterrichtsfaches, wie auch im folgenden Abschnitt deutlich werden wird.

4.2 Subjektive Theorien (ANNE NIESSEN)

„Man könnte also, überspitzt formuliert, sagen, daß das Theorie-Praxis-Problem ... eigentlich ein Theorie-Theorie-Problem ist, nämlich das der Dichotomie zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Theorien über erzieherische Prozesse“ (Lenzen 1980, S. 16) Diese Äußerung schließt Annahmen ein, die für die Erforschung Subjektiver Theorien konstitutiv sind: LehrerInnen konstruieren alltägliche Theorien über ihren Unterricht, die sich von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Die Erforschung dieser „alltäglichen Theorien“ könnte die weitgehende Dunkelheit bezüglich der für die Pädagogik besonders entscheidenden Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis erhellen, nämlich der des Umschlagens von Reflexion in Handlungsentscheidung im Rahmen der konkreten Unterrichts-

²⁰ Brecht formuliert: „Diese gestischen Äußerungen sind meist recht kompliziert und widerspruchsvoll“ (Brecht 1967, S. 690).

²¹ Auch an dieser Stelle besteht eine Affinität zum Habitus, der „aufs engste mit dem Unschärfe und Verschwommenen verbunden ist“ (Bourdieu 1992, S. 101).

²² Die genannte Studie zum Musikunterricht in Braunschweig zeigt die Möglichkeiten (und Schwierigkeiten) eines solchen Vorgehens in der Beschreibung konkreter Situationen.

planung von LehrerInnen. Zurzeit befindet sich eine empirische Untersuchung dieses Phänomens in Planung.

In dem Projekt wird nicht von „alltäglichen Theorien“ die Rede sein, sondern von „Subjektiven Theorien“. Dieser Begriff wurde gewählt, weil er im Rahmen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ detailliert ausgeführt und theoretisch fundiert wurde (v.a. Groeben, Scheele 1977; Groeben et al. 1988). Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Verwendung des Begriffs zu fatalen Missverständnissen führen kann, auf die ich hier zumindest hinweisen möchte: Offenbar irritiert vor allem die Verwendung des Begriffs „Theorie“, weil mit ihm Ansprüche verbunden sind, die normalerweise an objektive Theorien gestellt werden. Der Begriff „Subjektive Theorie“ besitzt aber als feststehender Begriff eine bestimmte Bedeutung: Er umfasst das Nachdenken, die Setzungen, Wertungen, Erfahrungen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen, Überzeugungen und Forderungen, über die eine Person bezogen auf einen bestimmten Gegenstand verfügt. Der Begriff „Theorie“ akzentuiert dabei vor allem die Vorstellung, dass diese Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern zusammenwirken. Insofern ist der Begriff viel weiter zu verstehen als sein „wissenschaftliches“ bzw. „objektives“ Pendant. Warum ich dennoch am Begriff „Subjektive Theorie“ festhalten möchte, hat mehrere Gründe: Es fehlt ein geeigneterer Begriff, der alle diese Bedeutungsfacetten angemessen umfassen würde; der Begriff „Subjektive Theorie“ ist ein wohl definiertes begriffliches Instrument und passt als solches zu meinem Vorhaben; last but not least habe ich die Hoffnung noch nicht aufgegeben, dass es wenigstens einigen der RezipientInnen dieser Zeilen ähnlich geht wie mir: Der Begriff machte mich von Anfang an neugierig auf die Zusammenhänge, die die MusiklehrerInnen in ihrem Nachdenken über die Planung ihres Musikunterrichts bilden, und erfasst angemessen die Dignität dieses Nachdenkens für die Individuen und meine Wertschätzung der „Subjektiven Theorien“.

Laut der weiteren Definition der AutorInnen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ umfassen „Subjektive Theorien“

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groeben et al. 1988, S. 19)

Für mein Forschungsvorhaben werde ich aus verschiedenen Gründen, die an dieser Stelle nicht erläutert werden können, die Funktionsparallelität zu wissenschaftlichen Theorien nicht in die Definition aufnehmen, mich ansonsten aber auf

diese Formulierung stützen. Wenn also im Rahmen des geplanten Forschungsvorhabens Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen über ihren Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erhoben werden, soll Aufschluss gewonnen werden über deren Nachdenken, über ihre Annahmen, Einstellungen, Bewertungen, Meinungen und ihre Planung von Musikunterricht. Wie sich in Voruntersuchungen bereits gezeigt hat, sind die Subjektiven Theorien von MusiklehrerInnen sehr umfassend und beziehen zahlreiche Aspekte ein. Diese Beobachtung veranlasste mich, „nur“ Subjektive Theorien über den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu erheben, weil die so genannten anthropogenen Voraussetzungen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 nicht ganz so stark variieren wie in der Mittel- und Unter- bzw. Orientierungsstufe. Die erhobenen Subjektiven Theorien sind individuell sehr verschieden, weil sie stark von persönlichen Überzeugungen und musikalischen Vorlieben geprägt sind. Aus diesem Grund werde ich ergänzend zur Erhebung der Subjektiven Theorien mit den ProbandInnen biografische Interviews über deren „musikpädagogischen Werdegang“ führen. Die Auswertungsergebnisse dieser Interviews sollen die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien unterstützen. Aus den Interviews ging bereits deutlich hervor, dass die Subjektiven Theorien entscheidend für die Art und Weise der jeweiligen Unterrichtsgestaltung sind. Obwohl ich aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgeführt werden können, auf eine Überprüfung der Handlungsrelevanz der Subjektiven Theorien verzichten werde, ergeben zahlreiche eingeflochtene Erzählungen über tatsächlich durchgeführten Unterricht, dass die rekonstruierten Subjektiven Theorien sehr wohl für Planungs- und Unterrichtshandlungen verantwortlich sind. Die Subjektiven Theorien umfassen sowohl deskriptive Sätze wie normative Entscheidungen, stellen also Theorien *von* wie auch Theorien *für* Unterricht dar - eine Parallele zu den Funktionen erziehungswissenschaftlicher Theorien. Allerdings unterscheiden sich Subjektive auch stark von objektiven Theorien, weil sie vor allem für das Individuum gelten, und nicht nur möglichst „guten“ Musikunterricht befördern sollen, sondern beispielsweise auch die Funktion erfüllen, die Verwirklichung persönlicher Vorlieben oder notwendige Entlastungsphasen zu legitimieren. Außerdem unterscheiden sie sich natürlich vom Anspruch her von wissenschaftlichen Theorien, weil sie weder im Hinblick auf Verallgemeinerbarkeit noch auf Nachprüfbarkeit angelegt sind.

In musikpädagogischer Literatur finden sich vereinzelt Hinweise auf die Bedeutung Subjektiver Theorien. Thomas Ott vertritt die Ansicht, dass aufgrund der Komplexität von Unterricht nicht nur viele Entscheidungen der LehrerInnen, sondern auch musikdidaktische Argumente letztlich auf naive Verhaltenstheorien im Sinne Lauckens zurückzuführen sind (Ott 1982, S. 163). Kaiser verweist auf die Bedeutung „impliziter Philosophien“ von MusiklehrerInnen. Er setzt sich zunächst von dem Terminus „Subjektive Theorien“ ab: „Von subjektiven Theorien unterscheiden sich subjektive Philosophien dadurch, dass sie Gesamtsichten

eines Tätigkeitsbereichs sind. Sie sind folglich mehr als nur einzelne Theorien. Sie haben in gewisser Weise holistischen Charakter, d.h. sie geben Gesamtdeutungen eines Tätigkeitsbereichs.“ Kurz darauf aber bezeichnet er „Subjektive Philosophien“ als „Gefüge zueinander in Beziehung gesetzter Theoriebestände“ (Kaiser 1999a, S. 4). Da die Begriffsverwirrung rund um das Konstrukt „Subjektive Theorien“ ohnehin schon groß ist, werde ich für mein Vorhaben am Begriff der Subjektiven Theorie festhalten, denn der Unterschied zwischen Kaisers „Subjektiven Philosophien“ und den Subjektiven Theorien scheint mir eher gradueller als grundsätzlicher Natur zu sein. Kaisers Fazit: „Der Musiklehrer braucht Theorieergänzung in Form objektiver Theorien, damit er seine bereits existenten subjektiven Theorien erweitern und gegebenenfalls verbessern und zu einer für ihn und seine Schülerinnen und Schüler dienlichen Philosophie musikpädagogischen Handelns zusammenführen kann.“ (Kaiser 1999a, S. 6) Dieses Statement möchte ich durch die These ergänzen, dass es zunächst einmal Not tate, auf Seiten der wissenschaftlichen Musikdidaktik von den Subjektiven Theorien der LehrerInnen Notiz zu nehmen, die, wie Kaiser es formuliert, „Folgen für viele“ haben (Kaiser 1999a, S. 7). Die wissenschaftliche Musikpädagogik könnte durch die Erforschung Subjektiver Theorien von LehrerInnen Aufschluss über die tatsächliche Planung von Musikunterricht erhalten, aber auch über Phänomene wie den Einfluss der Individualität der Lehrenden auf die Unterrichtsplanung oder die Rezeption dessen, was in der Musiklehrerausbildung vermittelt wird. Möglicherweise können die so genannten Subjektiven Theorien sogar Anstöße für eine Evaluation musikdidaktischer Theoriebildung und deren Vermittlung liefern. Es ist festzuhalten, dass „der Diskurs“ in der Musikpädagogik im Wesentlichen immer noch ein Monolog ist: Die Wissenschaft reproduziert sich in ihren Institutionen selbst und bildet LehrerInnen aus, ohne dass in nennenswertem Umfang Wissen über alltägliches Unterrichten in die wissenschaftlichen Institutionen zurückfließen würde. Vielmehr hat sich unterhalb der Schwelle des Wissenschaftlichen ein breiter Markt mit „Tipps und Tricks von Praktikern für Praktiker“ mit verschiedenen Graden von Reflektiertheit etabliert, der aber in der wissenschaftlichen Musikpädagogik wiederum kaum rezipiert wird. Die Erforschung Subjektiver Theorien der so genannten PraktikerInnen könnte einen Eindruck vermitteln von den Besonderheiten des Unterrichtsfaches Musik, das sicher nicht zu den „unproblematischsten“ des gegenwärtigen Fächerkanons gehört.

Das weitgehende Fehlen von musikpädagogischer Unterrichtsforschung²³ liegt sicher zu einem großen Teil in der extremen Komplexität des Unterrichtsgeschehens begründet. Dass diese Komplexität sich in der Perspektive der je einzelnen

²³ Es ist oben bereits angeklungen: Dieses Defizit gilt vor allem für den deutschsprachigen Raum, allerdings sind die Fragestellungen der Unterrichtsforschung etwa in England, Skandinavien oder den USA völlig anderer Natur.

Menschen reduziert, ließe sich aber forschungspraktisch sehr wohl nutzen: LehrerInnen nehmen die für die weitere Planung entscheidenden Zusammenfassungen und Deutungen des Erlebten vor; in ihren Subjektiven Theorien kristallisieren sich diese Deutungen und sind für das weitere Handeln bedeutsam: LehrerInnen interpretieren, bewerten und gewichten ihre Wahrnehmung der musikpädagogischen Praxis und treffen auf dieser Grundlage weitreichende Entscheidungen über zukünftiges Unterrichtshandeln. Inwiefern sie dabei wissenschaftliches Nachdenken über Musikpädagogik überhaupt zur Kenntnis nehmen oder in ihre Überlegungen einbeziehen, ist eine spannende Frage für die Musikpädagogik als Wissenschaft. Schließlich wäre auch ein Aufbrechen der Frontstellung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ in folgendem Sinne sinnvoll: Letztlich sollte nicht „die Praxis“ der Zweck „der Theorie“ sein, sondern beide zusammen hätten sich um eine sinnvolle Bildung der Menschen zu kümmern, um die es in der (Musik-) Pädagogik schließlich gehen sollte.

5 Ausblick

Die beiden Konstrukte „didaktischer Gestus“ und „Subjektive Theorien“ stellen zwei verschiedene Instrumente dar, mit deren Hilfe auf wissenschaftliche Weise Einblick in die tägliche Unterrichtspraxis gewonnen werden könnte. Dahinter steckt die Überzeugung, dass es *eine* Möglichkeit der Erschließung des so komplexen Geschehens Unterricht darstellt, die Deutungen der an ihm Beteiligten zu erheben. In diesen Deutungen treffen sich Theorie und Praxis insofern, als die Reflexion über das Unterrichtsgeschehen, die mehr oder weniger von wissenschaftlicher Theoriebildung bestimmt sein bzw. parallel zu ihr verlaufen mag, gleichzeitig Bestandteil eben dieser Praxis ist: Das Nachdenken über das Handeln ist vom Handeln selbst nicht zu trennen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung soll die eingangs beschriebene problematische Situation der Musikpädagogik neu interpretiert werden. Wenn man sie nicht als Theorie-Praxis-Problem abtun will, stellt sich die Frage, welche Botschaft sie überbringt: Offenbar ist Musik immer noch und vielleicht zunehmend ein schwierig zu unterrichtendes Fach; über die Gründe ist permanent zu reflektieren. In erster Linie sind dazu diejenigen zu befragen, die mit Musikunterricht unmittelbar zu tun haben: LehrerInnen und SchülerInnen. Erst wenn ihre Perspektive stärker in den Blick der HochschullehrerInnen, LehrerausbilderInnen, LehrplanschreiberInnen und BildungspolitikerInnen rückt, kann aus dem wissenschaftlichen Elfenbeinturm ein Marktplatz und aus der Oligarchie der LehrerausbilderInnen eine lebendige Demokratie aller an Musikpädagogik Beteiligten werden. Dabei sollten die Unterschiede in der Tätigkeit der verschiedenen Professionen gerade nicht geleugnet, sondern in ihrem je eigenen Anforderungsprofil ernst genommen werden. Die Verbindungen, die LehrerInnen zwischen Unter-

richtskonzepten und deren Umsetzung, zwischen unterrichtspraktischem Handeln und theoretischer Reflexion, zwischen den Schwierigkeiten des Schulalltags und den Reaktionen darauf konstruieren, müssten aber erst einmal erfasst und aufgedeckt werden. In diesem Ent-Deckungsprozess wäre dann zu prüfen, welche Dimensionen des Unterrichts sinnvoll in die Betrachtung einzubeziehen wären. Insbesondere Antworten auf die Frage, wie individuelle Gegebenheiten und strukturelle Determinanten sich auf der Ebene einzelner Stunden verbinden, könnte zu einem vertieften Verständnis des Phänomens Unterricht führen.

Wenn die Musikpädagogik als Wissenschaft diese Chance verpasst, läuft sie Gefahr, einer Entwicklung tatenlos zusehen zu müssen, die u.E. momentan zu wenig reflektiert wird: Es dürfte kein Klassenmusizieren geben, weil es funktioniert, sondern nur wenn gute Gründe dafür gefunden werden könnten, Musikunterricht in dieser Form stattfinden zu lassen. Aber hier gibt es noch eine Menge offener Fragen: Warum funktioniert das Klassenmusizieren zur Zufriedenheit vieler (wenn auch nicht aller) Beteiligter? Welche theoretischen Hintergründe verbergen sich hinter diesem „Konzept“? Welche Ziele sind damit verbunden? Welche Probleme haben diese Entwicklung befördert? Wie könnte diesen Abhilfe geschaffen werden? Welchen Unterschied macht es, statt im Musikunterricht einen vieldimensionalen Zugang zur Musik zu ermöglichen, einen auf Klassenstärke ausgerichteten Instrumentalunterricht zu erteilen? Diese Fragen sollten sich die VertreterInnen der „Schulpraxis“ ebenso stellen wie die der „Theorie“: Es gilt verstärkt und auf allen Seiten, Unterrichtspraxis auch in ihren theoretischen Implikationen zu erfassen und zu bewerten.

Sicher einen Vorteil für die Musikpädagogik stellt die Tatsache dar, dass diese Fachdidaktik in den hochschulischen Institutionen stärker vertreten ist als bei manch anderem etabliertem Unterrichtsfach. Offen bleibt die Frage, ob und wie diese Chance produktiv genutzt werden kann. Wir halten es für wichtig, dass der Kontakt zwischen der so genannten Theorie und der so genannten Praxis nicht abreißt, damit die wissenschaftliche Musikpädagogik einen Eindruck von den Problemen gewinnt, die sich im Musikunterricht tatsächlich auftun und die hier nicht geleugnet werden sollen: Nicht umsonst greifen viele MusiklehrerInnen nach dem Klassenmusizieren wie nach einem Rettungsanker. Vielleicht gibt es trotz des eingangs skizzierten düsteren Szenarios noch die Möglichkeit, den Musikunterricht als reguläres Schulfach zu retten, wenn die Institutionen der Lehrerbildung in stärkerem Umfang auf die Probleme des Unterrichtsalltags eingehen würden und wenn den MusiklehrerInnen umgekehrt mehr noch als bisher Gelegenheit und Anreiz geboten würde, sich an dem „theoretischen“ Diskurs der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu beteiligen. Ein erster Schritt auf dem Weg zu einer fruchtbareren Verständigung mag der Versuch darstellen, die konkrete Situation der an Musikunterricht Beteiligten in musikpädagogischen Forschungsprojekten in den Blick zu nehmen, wie es oben skizziert wurde. Neben

den etablierten historischen und systematischen Arbeitsfeldern sollte außerdem die wissenschaftstheoretische Reflexion ein konstitutiver Bestandteil jeder musikpädagogischen Forschung sein bzw. werden. Das mag Hoffnungen gegenüber der Wissenschaft auf unmittelbare Hilfe für den Unterrichtsalltag enttäuschen, aber vielleicht liefert die wissenschaftliche Musikpädagogik so als kritische Instanz ein Vorbild für eine Haltung, die den permanenten Zweifel zum Programm erhoben hat und dagegen gefeit ist, die jeweils neuesten Trends kritiklos zu übernehmen.

Jürgen Vogt hat zwei mögliche Reaktionen beschrieben, die auf eine Krise der Wissenschaft, wie sie in der Musikpädagogik gerade stattfindet, erfolgen können: Die eine Reaktion besteht aus einer „Alltagswende“ der Wissenschaft in der Hinwendung zu den Betroffenen, die andere aus einer Abkehr der PraktikerInnen von der Wissenschaft (Vogt 1996, S. 14). Die Abkehr der PraktikerInnen von der Wissenschaft lässt sich zurzeit sicherlich beobachten; dieser Umstand wurde bereits ausführlich geschildert. Unser Vorschlag stellt nun tatsächlich einen Versuch dar, den musikpädagogischen Alltag wieder stärker in den Blick der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu rücken. „Die Alltagswende“ der allgemeinen Erziehungswissenschaft liegt schon einige Jahre zurück. Sie hat sich nicht als Königsweg der Pädagogik erwiesen, aber als wichtige Ergänzung der übrigen Arbeitsfelder und vermochte gerade in bildungspolitischer Hinsicht wichtige Impulse zu geben. In der Musikpädagogik kann und darf auf diese Möglichkeit angesichts der momentanen Situation weniger denn je verzichtet werden.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1980): Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, 2. S.101-106.
- Abel-Struth, Sigrid (1982): Musikhören und Musiklehren - Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.169-189.
- Abel-Struth, Sigrid (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.202-211.
- Adl-Amini, Bijan (1980): Grauzonen der Didaktik - Plädoyer für die Erforschung didaktischer Vermittlungsprozesse. In: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa. S.210-237.
- Antholz, Heinz (1977): Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, 1. S.28-31.

- Bauer, Karl-Oswald; Kanders, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolf, Hans-Günther (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 11. Weinheim, München: Juventa, S.297-325.
- Behrenbeck, Meike (2001): Gibt es den besseren Menschen durch mehr Musik? Eine Untersuchung über den Einfluss des Musikunterrichts in der Schule auf musikalische Präferenzen und Persönlichkeit von SchülerInnen. In: Musik und Bildung, 1. S.44-49.
- Benner, Dietrich (1991): Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.5-18.
- Boch, Birgit; Boch, Peter; Gretsche, Wolfgang u.a. (2001): Groß im Kommen. Instrumentalspiel im Klassenverband. In: Musik und Bildung, 3. S.28-30.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (1967): Schriften zum Theater. Gesammelte Werke. Band 15 und 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Einsiedler, Wolfgang (1991): Schulpädagogik - Unterricht und Erziehung in der Schule. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.649-657.
- Engel, Walther (2002): Profilerbestufe - Fährt der Zug ohne uns ab? Pläne zur Profilerbestufe gefährden das Fach Musik. In: AfS-Magazin, 13. S. 8f.
- Flitner, Elisabeth (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. (= Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz. S.93-108.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg u.a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke.
- Günther, Ulrich (1982): „Der Schüler - der findet gar nicht statt“ Musikpädagogik auf dem Prüfstand. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.42-87.
- Günther, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.) (1986): Geschichte der Musikpädagogik. (= Handbuch der Musikpädagogik, 1). Kassel: Bärenreiter. S.85-173.
- Hamann, Bruno (1994): Theorie pädagogischen Handelns. Strukturen und Formen erzieherischer Einflussnahme. (= Bildung und Erziehung). Donauwörth: Auer.
- Heid, Helmut (1982): Über Schwierigkeiten, pädagogische Praxis empirisch zu erfassen und sich darüber auch noch zu verständigen. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, München: Schöningh, Fink. S.150-165.
- Heid, Helmut (1989): Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. Ein Entwurf. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.111-124.

- Heid, Helmut (1991): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S.949-957.
- Hoffmann, Dietrich (1989): Grundprobleme der Rezeption in der Pädagogik. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.17-40.
- Jöde, Fritz (1919): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe von Lebensbildern aus der Schule. Wolfenbüttel: Zwißler.
- Kaiser, Hermann J. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.216-219.
- Kaiser, Hermann J. (1989): Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogik. Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. (= Musikpädagogik in Forschung und Lehre, 3). Mainz: Schott. S.83-94.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: BFG Kontakt, Juni 1999. S.46-59.
- Kaiser, Hermann J. (1999a): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? In: Musik und Bildung, 3. S.2-6.
- Kleinen, Günter; de la Motte-Haber, Helga (1982): Wissenschaft und Praxis. In: Dahlhaus, Carl; de la Motte-Haber, Helga (Hg.): Systematische Musikwissenschaft. (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft, 10). Wiesbaden: Athenaion. S.309-344.
- König, Eckard (1982): Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, München: Schöningh, Fink. S.81-103.
- König, Eckard (1990): Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.180-189.
- König, Eckard (1996): Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe (3/4): Die Struktur der Disziplin. In: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hg.): CD-ROM der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.1-4.
- König, Eckard; Zedler, Peter (1983) Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Köring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. (= Bildung und Erziehung). Donauwörth: Auer.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.219-223.
- Larcher, Dietmar (1996): Sheherazade als Sozialforscherin. Ein Essay über Fallgeschichten. In: Schratz, Michael; Thonhauser, Josef (Hg.): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 12). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. S.13-60.

- Lehmann-Wermser, Andreas (i.Dr.): „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse...“ Musikunterricht im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Lenzen, Dieter (1980): „Alltagswende“ - Paradigmenwechsel?. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta. S.7-25.
- Maas, Georg (1990): Für wen forschen Sie eigentlich? In: Musik und Bildung, 5. S.263.
- Maas, Georg (1992): Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. (= Musikpädagogische Forschung, 13). Essen: Die blaue Eule. S.149-169.
- Oelkers, Jürgen (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung, 1. S.19-39.
- Oelkers, Jürgen (1993): Rezension zu: Krüssel, Hermann: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für systemische Therapie, 3. S.203-207.
- Oelkers, Jürgen (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Fatke, Reinhard (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. (Zeitschrift für Pädagogik, 36). Weinheim: Beltz. S.238-267.
- Ott, Thomas (1979): Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik. Oldenburg: Dissertation Universität Oldenburg.
- Ott, Thomas (1982): Musikunterricht - terra incognita. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh. S.138-168.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel.
- Retter, Hein (1997): Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Richter, Christoph (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien. Information - Diskussion. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz: Schott. S.211-215.
- Ritzel, Fred; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (1984): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Schoenebeck, Mechthild von (2001): Zum Geleit. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. (= Musikpädagogische Forschung, 22). In: Schoenebeck 2001. S.9-15.
- Schütz, Egon (1981): Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In: Konrad, Helmut (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. (Nahtstellen, 2). Kippenheim: Information Ams. S.55-64.
- Schulten, Marie Luise (1980): Musikpädagogische Forschung und die Praxis des Musikunterrichts. Forschungsergebnisse als Unterrichtshilfen. In: Musik und Bildung, 9. S.542f.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfkM) (Online Journal). Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfkM/stroh1.pdf> (Stand: 9.7.2002).

- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S.81-98.
- Vogt, Jürgen (1996): Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter; Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. (= Forum Musikpädagogik, 21). Augsburg: Wißner. S.169-197.
- Vogt, Jürgen (2002): Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (zfkM) (Online-Journal). Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfkM/vogt2.pdf> (Stand: 5.6.2002).

Dr. Anne Niessen
Merkheimer Str. 312b
50733 Köln
Email: nc-niessean2@netcologne.de

Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Beethovenstr. 66
38106 Braunschweig
Email: LehmannWermser@aol.com

MATTHIAS FLÄMIG

Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?

Dieser Diskussionsbeitrag nimmt Überlegungen meines Aufsatzes anlässlich der AMPF-Tagung 2002 (*Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff*) wieder auf. Allerdings wird hier die dort aufgeworfene Problematik in zweierlei Hinsicht fundamental gestellt. Wurde dort nach der Notwendigkeit einer nicht-empirischen Musikpädagogik gefragt, soll hier grundsätzlicher nach deren Möglichkeit gefragt werden. Wurde dort für eine analytische Verfahrensweise plädiert und an Beispielen demonstriert, soll hier grundsätzlicher gefragt werden: eben nicht nur nach einer besonderen Form nicht-empirischen Arbeitens, sondern nach jeder Form nicht-empirischen Arbeitens. Dass der Bereich, um den es mir geht, durch den Begriff *nicht-empirisch* zunächst nur negativ bestimmt ist, bedarf der Erläuterung. Gerade aus dieser Negation soll nämlich die positive Bestimmung gewonnen werden. Die Auszeichnung des nicht-empirischen Bereichs der Musikpädagogik durch Adjektive wie *systematisch*, *allgemein* oder *analytisch* führte über eine bloße Sammlung dieser Begriffe nicht zu einer Bestimmung der Spezifik, die mehr wäre als ein „nicht-empirisch“. Der Versuch von Christopher Wallbaum, durch diese äußerst unterschiedlichen Ansätze mit Wittgensteins Begriff der Familienähnlichkeit einen roten Faden zu ziehen, halte ich nicht für legitim. Der Begriff der Familienähnlichkeit ist bei Wittgenstein ein Terminus technicus, der für einen bestimmten Zweck bei Wittgenstein entworfen, hier unter ganz anderen Umständen mehr Verwirrung stiftet, als dass er irgend etwas erklärte. Im Übrigen sollte man sich nicht an der negativen Bestimmung stören. Wer einen Gegenstandsbe- reich (hier das Gesamt der Musikpädagogik bzw. der Musikpädagogen) in zwei Klassen gliedern will, braucht nur ein Prädikat (hier eben *empirisch*), weil durch die Negation bereits eine zweite Klasse gebildet wird.

Im Titel nennt der Begriff *als Wissenschaft* eine weitere prädikative Bestimmung, die sowohl der Klasse der empirischen, wie der Klasse der nicht-empirischen Musikpädagogik zugeordnet werden soll. Dass es sich bei empirisch arbeitenden Musikpädagogen um Wissenschaftler handelt, entspricht dem Selbstverständnis und –bewusstsein dieser Leute. Ihren Anspruch als Wissen-

schaftler zu gelten, begründen sie damit, sich nicht nur mit empirischen Sachverhalten und Sätzen zu beschäftigen, sondern dies darüber hinaus mit einer gewissen methodischen Strenge und auf Grundlage einer Theorie zu tun. Die Zeiten philosophischen Hochmuts, in denen Heidegger selbstbewusst den Wissenschaften sein „Die Wissenschaft denkt nicht“ entgegen schleudern konnte, dürften vorbei sein. Heute ist vielmehr die Frage, ob die empirisch arbeitenden Wissenschaftler überhaupt noch an einem wissenschaftlichen Gespräch mit den Nicht-Empirikern interessiert sind. Wenn der Gesprächsfaden nicht reißen soll bzw. wieder aufgenommen werden soll, kann dies nur auf gleicher Augenhöhe geschehen und das heißt, dieselbe Rechtfertigung, mit der der Empiriker begründet, Wissenschaft zu treiben, muss auch der Nichtempiriker vorbringen: Er beschäftigt sich nicht nur mit nicht-empirischen Sachverhalten und nicht-empirischen Sätzen, sondern tut dies mit einer gewissen methodischen Strenge und auf Grundlage einer Theorie.

Ich möchte meine Argumentation in zwei größeren Abschnitten entfalten. In *Wissenschaft und Sprache* plädiere ich mit Jürgen Mittelstraß für einen Wissenschaftsbegriff im engeren Sinne. Die von Mittelstraß im Wesentlichen aus der Struktur des Satzes und seiner Wahrheitsfunktion gewonnenen Bestimmungen, sollen dann in *Wahrheit oder Gewissheit* mit der Alternative konfrontiert werden, die von Hermann J. Kaiser vorgeschlagen wurde: Nach Kaiser ist für eine nicht-empirische Musikpädagogik nicht der Wahrheitsbezug entscheidend, sondern die Gewissheit, die sich bildet.

Wissenschaft und Sprache

Ich möchte zunächst eine begriffliche Unterscheidung vorschlagen: Wissenschaft wird sowohl im Sinne einer gesellschaftlichen Veranstaltung (Wissenschaft₁=Wissenschaft im weiten Sinne) als auch in einem engeren Sinne (=Wissenschaft₂) verwendet. Zur Wissenschaft₁ gehört, Wissenschaft im engeren Sinne zu treiben, Kaffee zu kochen, Kopien zu erstellen, Ruhm zu erwerben, Freundschaften und Feindschaften zu pflegen, und in letzter Zeit besonders Nachwuchs zu fördern und zu profilieren. All dies und vieles mehr, gehört zur gesellschaftlichen Veranstaltung Wissenschaft (Wissenschaft₁). Darin ist aber keine Spezifik der Wissenschaft bestimmt, sondern nur eine mehr oder weniger zufällige Auflistung menschlichen Umgangs und Handelns, der auch in anderen gesellschaftlichen Veranstaltungen vorkommt. Hier soll es allein um eine nähere Bestimmung des Begriffs Wissenschaft₂ gehen.

Dies soll in drei Schritten geschehen. Ich werde zunächst einige Behauptungen von Jürgen Mittelstraß zum Verhältnis Wissenschaft im engeren Sinne (Wissenschaft₂) und Sprache zitieren. Dann werde ich zeigen, dass dieses Verständnis von Wissenschaft₂, implizit bei dem Wissenschaftssoziologen Merton vorausge-

setzt wird, der nun sicherlich nicht als Anhänger der Sprachanalyse verdächtig ist. In einem dritten Schritt möchte ich zeigen, dass diese Überlegungen sich an einem Text empirischen Arbeitens bestätigen lassen.

Zitat (1)

„Zunächst läßt sich die für die moderne Diskussion geltend gemachte Einsicht in den sprachlich verfaßten Charakter von Philosophie und Wissenschaft auch in der Weise formulieren, daß die Philosophie (für die Wissenschaften in Form von Wissenschaftstheorie) entdeckt hat, daß sie selber redet, und daß dieses Reden ihr nicht *äußerlich* ist, kein bloßes Mittel, dessen sich das ‚Denken‘ in dialogischer oder auch nur mitteilungsstechnischer Absicht bedient“.¹

Zitat (2)

„Daß man es in der Wissenschaft mit *Sätzen* zu tun hat, daß man diese Sätze *beweisen* kann, das sind z. B. solche Entdeckungen, von denen der Wissenschaftler zwar täglich Gebrauch macht, deren Bedeutung aber nur selten richtig eingeschätzt wird.“²

Zitat (3)

„Sofern von diesen Gegenständen (Gegenständen der Forschung – M. F.), in der Philosophie oder anderen Wissenschaften, die Rede ist, erfolgt dies gewissermaßen stets unter der Voraussetzung, daß eine sprachphilosophische, elementare Teile der Logik einschließende Reflexion als Reflexion auf die *Bedingungen des vernünftigen (begründenden) Redens* schon stattgefunden hat, d.h. daß man z. B. schon weiß, wann Versicherungen Begründungen und Gründe Rechtfertigungen heißen dürfen, auf welche Weise Unterscheidungen verläßlich gewonnen werden und wie sie sich lehrend und lernend weitergeben lassen.“³

Ich werde versuchen die Implikationen der Zitate zu verdeutlichen.

Das erste Zitat impliziert, dass es zum Wesen der Wissenschaft gehört, sprachlich verfasst zu sein. Sprachlichkeit der Wissenschaft ist kein empirisch kontingentes Faktum, sondern gehört analytisch notwendig zum Begriff dazu. Wo immer auch Wissenschaft betrieben wird, muss geredet werden. Dies kann öffentlich geschehen, oder im stillen Selbstgespräch des Wissenschaftlers. Hingegen kann der Wissenschaftler Kommunikation betreiben oder aber seine Ergebnisse für sich behalten. Ob die wissenschaftlichen Ergebnisse auf einer AMPF-Tagung als Teil der gesellschaftlichen Veranstaltung Wissenschaft (Wissenschaft₁) vorgetragen werden oder nicht, tut der Wissenschaftlichkeit der Ergebnisse (Wissen-

¹ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 159

² Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 31

³ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 159

schaft₂) keinen Abbruch. Die Sprachlichkeit der Wissenschaft impliziert daher keine Kommunikation, auch wenn natürlich heute wissenschaftliche Ergebnisse oft nur in Teamarbeit zu erreichen sind und nur veröffentlichte Ergebnisse, Wirkung entfalten können. Sprache – so könnte man die These von Mittelstraß zusammenfassen, ist die Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft, konstituiert Wissenschaft erst. Damit ist natürlich die These nur aufgestellt und noch nicht begründet.

Die zweite These besagt, dass die Sprachlichkeit zwar immer vorausgesetzt wird, aber in ihrer Bedeutung, nämlich als Bedingung der Möglichkeit, nicht richtig eingeschätzt wird. Dieses Argument ist in einem doppelten Sinn empirisch. Es ist eine empirische Frage, ob Wissenschaftler tatsächlich die Bedeutung der Sprache falsch einschätzen. Dies entspricht nach meiner Beobachtung in der Tat der gegenwärtigen Situation in der Musikpädagogik. Verführerisch ist hier die vermeintliche Alternative, dass wissenschaftliches Arbeiten primär durch ein sprachfreies Denken geleistet wird. Erst in einem zweiten Schritt wird dann dieses Denken in kommunikativer Absicht der Wissenschaftslandschaft mitgeteilt. Hier müsste nun gegen ein sprachfreies Denken argumentiert werden. Verwiesen sei auf die Literatur.⁴ Empirisch ist diese These aber auch in einem weiteren Sinne, nämlich dass Wissenschaft auf Entdeckungen beruht, die mit Sätzen zu tun haben. Mittelstraß zeigt am Übergang von der babylonischen zur griechischen Mathematik auf, dass dieser Übergang sich als Einführung einer neuen Art von Sätzen verstehen lässt, die er theoretische Sätze nennt. Begnügten sich die Babylonier mit der Zusammenstellung von Regeln und Verfahrenstechniken zur Lösung praktischer Probleme (z. B. Feldereinteilung), formulieren die Griechen ihre theoretischen Sätze nicht, „um z. B. dieses oder jenes Dreieck konstruieren zu können, sondern um etwas mitzuteilen, was der Konstruktion aller möglichen Dreiecke noch vorausgeht.“⁵ Ein theoretischer Satz in diesem Sinne ist etwa „Der Kreis wird durch jeden seiner Durchmesser halbiert.“, der im Allgemeinen Thales von Milet zugeschrieben wird. Weder ist es selbstverständlich, dass solche Sätze aufgestellt werden, noch dass darin eine sinnvolle Tätigkeit gesehen wird. Gleichfalls neu ist, dass Thales seine theoretischen Sätze zu beweisen versucht. Solche Beweise aber setzen nun ein bestimmtes Maß von Logik voraus, dass bei der Verteidigung oder Widerlegung von Sätzen im Beweisverfahren, gegebenenfalls explizit gemacht werden musste. Damit ist das 3. Zitat erreicht. In Beweisverfahren reichen nicht Versicherungen, etwa dass in Babylon schon immer so gerechnet worden wäre, sondern hier muss man Begründungen anführen können, und nicht jeder Grund darf schon Rechtfertigung heißen. Begründungen und

⁴ z. B. Ryle, *Der Begriff des Geistes*, S. 40; Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, § 344, S.388 f.

⁵ Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 33

Rechtfertigungen implizieren Sprache. Dies ist zwar der nominalisierten Form der Verben *begründen* und *rechtfertigen* nicht anzusehen, zeigt sich aber sofort, wenn man den Verben „bei der Arbeit zusieht“. Es ist offensichtlich, dass diese Verben propositional ergänzt werden müssen: *Ich begründe meine Behauptung damit, dass es sich so und so verhält. Ich rechtfertige mein Vorgehen damit, dass gemäß der Regeln ...*

Mittelstraß macht, so lässt sich zusammenfassend der Ertrag der Zitate formulieren, folgenden Vorschlag für die Wortverwendung von *Wissenschaft im engeren Sinne*: Wissenschaft ist (behauptende) Rede, die im Rahmen einer Theorie ihre Behauptungen rechtfertigt und begründet. Mit diesem Vorschlag zur Wortverwendung lässt sich dann empirisch feststellen, dass die Griechen mit ihrer Mathematik erstmalig in der Menschheitsgeschichte Wissenschaft im engeren Sinne betrieben haben.

Im zweiten Schritt soll nun gezeigt werden, dass der Wissenschaftssoziologe Merton in seinen Überlegungen zum Wissenschaftsbegriff implizit die mit Mittelstraß gegebene Definition voraussetzt.

Merton beginnt seine soziologischen Überlegungen⁶ zur Wissenschaft gleichsam analytisch, wenn er über die Wortbedeutung von Wissenschaft reflektiert.

„Wissenschaft ist ein täuschend umfassendes Wort, das sich auf eine Reihe unterschiedlicher, aber miteinander verbundener Dinge bezieht. Es wird allgemein verwendet, um zu bezeichnen (1) einen Satz charakteristischer Methoden, durch die Wissen bestätigt wird; (2) ein Bestand akkumulierten Wissens, der von der Anwendung dieser Methoden herrührt; (3) ein Satz kultureller Werte und Bräuche, der die als wissenschaftlich bezeichneten Aktivitäten bestimmt, oder (4) irgendeine Kombination der vorgenannten Aspekte.“⁷

Merton unterscheidet vier Bedeutungen des Wortes, deren Bedeutungen aber nicht wie bei Homonymen unverbunden nebeneinander stehen, sondern eine gewisse, wer nun unbedingt will, Familienähnlichkeit aufweisen. Der rote Faden, der diese Wortbedeutungen von Wissenschaft durchzieht - und es kann offen bleiben, ob weitere Bedeutungen zu unterscheiden wären -, besteht darin, dass Merton bei (1) und (2) Wissen auf Methode bezieht, und zwar so, dass unter Wissenschaft in (1) nur die Methode verstanden wird, mit der aber Wissen bestätigt wird, während in (2) darunter das Wissen verstanden wird, das aber methodisch gewonnen wurde. Der Bezug zu Methode und Wissen wird von Merton in (3) nicht explizit genannt, ist aber offensichtlich. Die als Wissenschaft bezeichneten „kulturellen Werte und Bräuche“ bestimmen die wissenschaftlichen Akti-

⁶ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 45 - 59

⁷ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 46

vitäten, und diese bestehen eben nach (1) und (2) darin, methodisch Wissen zu gewinnen. Und natürlich ist (4) als eine Kombination von (1) – bis (3) dann auch wiederum von den Begriffen *Methode* und *Wissen* bestimmt.

Auch in seiner Zielformulierung bringt Merton wiederum diese beiden Begriffe zusammen:

„Das institutionelle Ziel der Wissenschaft ist die Ausweitung gesicherten Wissens. Die technischen Methoden, die zur Erreichung dieses Ziels angewandt werden, liefern die relevante Definition von Wissen: empirisch bestätigte und logisch konsistente Voraussagen.“⁸

Natürlich werde ich der begrifflichen Engführung Mertons nicht folgen, der unter Wissen nur empirisch bestätigte und logisch konsistente Voraussagen verstehen möchte. Was aber hier zunächst nur interessiert, ist dass auch in der Zielformulierung der rote Faden aus Methode und Wissen fortgesponnen wird. Nun könnte man sich der vorgeschlagenen Wortbedeutung und Zielformulierung Mertons anschließen und sich dennoch weigern, die oben angeführten Thesen von Mittelstraß zu übernehmen. Nur, wer Merton übernimmt, hat Mittelstraß als Zulage, ob er will oder nicht. Merton, so könnte man sagen, macht analytische Voraussetzungen, die er nicht eigens reflektiert und explizit macht. Diese impliziten analytischen Voraussetzungen sollen hier kurz aufgezeigt werden. Merton spricht von Wissen. Auch hier sollte man sich von der nominalisierten Form des Wortes nicht täuschen lassen und dem Wort bei der Arbeit zusehen. Der Wissenschaftler weiß vieles oder einiges, aber was er da weiß, hat propositionale Struktur, weil das Verb *Wissen* nicht anders als propositional ergänzt werden kann: Ich weiß, dass es sich so und so verhält. Wenn man mit Merton 1. als Ziel der Wissenschaft die Ausweitung von Wissen annimmt, 2. dieses Wissen keine andere Struktur haben kann, als propositional zu sein, 3. Propositionen aber nicht anders als sprachlich identifizierbar sind, ist in der Tat die Sprache der Wissenschaft nicht äußerlich, wie Mittelstraß' erste These behauptet. Ebenso bestätigt sich die zweite und dritte These, weil Merton einerseits als in der Redepraxis bereits Geschulter, von dieser Redepraxis Gebrauch macht, er andererseits die Bedeutung dieses Umstands unterschätzt bzw. überhaupt nicht registriert, da die Sprache als Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Rede von ihm nicht eigens reflektiert wird und als Grundlage gesicherten Wissen auch gar nicht in seiner Definition des Wissens mehr vorkommt.

Man kann nun fragen, ob der von Merton konstruierte Zusammenhang von Wissen und Methode nur eine persönliche Marotte ist, oder ob er sich, wie beim Wissen auch, in Wirklichkeit bereits an einem impliziten Vorwissen orientiert. Wittgenstein macht darauf aufmerksam, dass in einem Satz eine Sachlage pro-

⁸ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 47

beweise zusammengestellt wird (4.031)⁹. So könnte die behauptete Sachlage sein: Dieser Aufsatz endet mit einem Komma! Ob es sich so verhält oder nicht, lässt sich nur feststellen, indem man am Ende des Aufsatzes nachsieht. Je nachdem, was man dort vorfindet, wird man die Behauptung aufrecht erhalten oder zurücknehmen und nun wissen, was der Fall ist. Mag diese methodische Anweisung zur Verifizierung der Behauptung im Vergleich zum methodischen Aufwand einer wissenschaftlichen Untersuchung äußerst mager erscheinen, so dass das Wort *Verifizierung* zu hoch gegriffen scheint, wird am Beispiel doch deutlich, wie aus dem projektiven Charakter der Sätze ein methodisches Vorgehen folgt und zwar bereits auf der Ebene alltagssprachlicher Sätze. Wenn Wissen nur am Ende von methodischen Bemühungen stehen kann, handelt es sich bei Wissen immer um gesichertes Wissen und das Epitheton *gesichert* betont nur diesen Umstand. Demgegenüber sollte die nicht methodisch gesicherte Übernahme von Sachverhalten lediglich als *Meinen* bezeichnet werden. Zusammenfassend kann man sagen, dass Mertons Begriff der Wissenschaft, der entlang am roten Faden von Wissen und Methode entfaltet wird, ein analytisches Fundament hat, das Merton nicht eigens offen legt, auf dem er aber konsequent seinen roten Faden aus Wissen und Methode entfaltet. Der Zusammenhang von Wissen und Methode erweist sich dabei als analytisch notwendig und nicht als empirisch kontingent. Dieses Fundament ist nach Mittelstraß die Sprache. Ich kann Merton ohne weiteres in seinem Vorschlag der Zielbestimmung (Vermehrung von Wissen) und Wortbedeutung von Wissenschaft in den vier oben genannten Ausformungen folgen und schlage vor, diese als Explikationen des von mir gesuchten engeren Begriffs von Wissenschaft zu verwenden. Wer aber Merton zustimmt und als Musikpädagoge meint, methodisch unser Wissen auf diesem Gebiet zu vermehren, hat sich auf das Fundament der Sprache gestellt und muss sich dann auch daran messen lassen. Natürlich muss man Merton nicht folgen und kann eigene Vorschläge zur Wortverwendung von Wissenschaft ausarbeiten. Wer aber Merton verwirft, weil ihm das sprachliche Korsett zu eng erscheinen mag, und um sich der Kritik zu entziehen, keinen eigenen Vorschlag ausarbeitet, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, dass er eben dann nicht weiß, wovon er spricht, wenn er die Wörter *Wissenschaft* und *wissenschaftlich* im Munde führt.

Merton postuliert für die Wissenschaft als Institution vier Imperative, die sich nach ihm aus Ziel und Methoden¹⁰ und damit, wie wir gesehen haben, aus dem sprachlichen Charakter von Wissenschaft ergeben. Diese vier Imperative erläutert er unter den Schlagwörtern *Universalismus*, *Kommunismus*, *Uneigennützigkeit* („Disinterestedness“) und *organisierter Skeptizismus*.¹¹ Ohne hier im Einzel-

⁹ Wittgenstein, Tractatus, S. 29

¹⁰ Merton, Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, S. 47

¹¹ Merton, Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, S. 48 - 55

nen nachzuweisen, wie die Definition von Wissenschaft im engeren Sinne in den Text von Merton einfließt, sollen die vier Begriffe als Momente der Sprachlichkeit von Wissenschaft interpretiert werden. Die Interpretation kann ganz zwanglos erfolgen. Die Wissenschaft ist *universalistisch*, weil die Wahrheit einer Behauptung unabhängig von irgendwelchen Eigenschaften (Nationalität, Geschlecht, Alter, usw.) der behauptenden Person gilt. Die Wissenschaft ist im Sinne eines Terminus technicus *kommunistisch*, weil Wissen von einer beliebigen Anzahl von Personen geteilt werden kann, ohne dass dies der Wahrheit Abbruch tut. Allerdings vermehrt sich die Wahrheit auch nicht dadurch, dass mehr Menschen sie teilen. Die Wahrheit wissenschaftlicher Behauptungen ist unverträglich mit einem der Wahrheit entgegenstehenden Interesse des Wissenschaftlers. Die Haltung, diesen Konflikt zu vermeiden, nennt Merton ‚*disinterestedness*‘, was in der deutschen Übersetzung sehr unglücklich mit ‚Uneigennützigkeit‘ wiedergegeben ist. *Der organisierte Skeptizismus* verdankt sich dem projektiven Charakter des Satzes, so dass alles, was der Fall ist, eben auch nicht der Fall sein könnte. Will die Wissenschaft sicheres Wissen vermehren und nicht im bloßen Meinen verfangen bleiben, bleibt ihr gar nichts anderes üblich, als skeptisch gegen Wahrheitsansprüche zu sein.

Ich möchte nun die hier vorgetragenen Momente der Sprachlichkeit von Wissenschaft, auf einen Beitrag des AMPF-Symposion anwenden. Bruhn, Seifert & Aschermann legten eine empirische Untersuchung unter dem Titel „Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?“ vor. Zwar kennzeichnen sie nicht explizit eine Hypothese - und dies wäre ein Satz, dass etwas der Fall ist bzw. sein könnte -, aber passend zum Text kann hier die Überschrift verwendet werden. Das Fragezeichen zeigt den hypothetischen Charakter der Proposition an. Die Autoren misstrauen (Skeptizismus) ihrer alltäglichen Beobachtung und Intuition, dass Musik - vereinfacht gesagt - klüger macht und versuchen, methodisch geleitet diese Behauptung zu überprüfen. Zu dem Methodenarsenal gehören verschiedene empirische Methoden der Datenerhebung und Auswertung. In der Interpretation des Zahlenmaterials sehen sie die Hypothese bestätigt. Gegen das Ergebnis der Studie können natürlich nicht irgendwelche zufälligen persönlichen Eigenschaften der Autoren geltend gemacht werden (Universalismus). Ebenso erwartet man, dass die Autoren ihr Zahlenmaterial nicht manipulieren, um ein gewünschtes Ergebnis eines Auftraggebers, z.B Musikindustrie, zu erzielen (‚*disinterestedness*‘). Ihrem Ergebnis tut es keinen Abbruch, dass sie es mit uns teilen (Kommunismus). Ihre Behauptung wird aber dadurch auch nicht „wahrer“. Allerdings dürfen und müssen nun die AMPF-Tagungsteilnehmer im Sinne des Skeptizismus ihre Zweifel äußern. Auch der Zweifel hat natürlich wieder propositionale Struktur, muss methodisch abgesichert werden und wiederum den Postulaten von *Universalismus*, *Kommunismus* und ‚*disinterestedness*‘ genügen. Gegen die Annahme, die Hypothese sei bestätigt worden, wurden Einwände erhö-

ben, die auf die Möglichkeit der Erklärung der Korrelation von Musikaktivität und Schulerfolg durch nicht kontrollierte Drittvariablen (Elternhaus, Schultyp, usw.) verwiesen. Hier wäre dann eine erneute empirische Untersuchung vonnöten. Allerdings, wenn ich mich recht entsinne, wurde der Angriff dadurch pariert, dass auf einen kausalen Zusammenhang verwiesen wurde, der zwischen Musikaktivität und Schulerfolg bestehen soll. Im Text äußern sich die Autoren wesentlich vorsichtiger. So heißt es eingangs im Abstract:

„Gründe für eine mögliche Kausalbeziehung werden diskutiert.“¹²

Ebenso wird später formuliert:

„Die Studie soll versuchen, die Beobachtung zu verifizieren, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen musikalischer Aktivität und der Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erreichen.“¹³

Als Ergebnis der Studie wird formuliert:

„Die Auswertung der ex-post erhobenen Daten bestätigt den anfangs geschilderten Eindruck: Musikalisch aktive Schüler und Schülerinnen der Freien Waldorfschule erreichen das Abitur signifikant häufiger als die Anderen.“¹⁴

Der Text selbst legt es nahe, die Verteidigung tiefer zu legen und nur dafür zu plädieren, dass methodisch eine Korrelation von Musikaktivität und Schulerfolg ausgewiesen wurde. Auch wenn dies unserer alltäglichen Intuition entsprechen mag, bei Kollegen wohl eher Gereiztheit erzeugt, ist dies dennoch ein sinnvolles Ergebnis, weil empirisches Arbeiten auch bei der Bestätigung der Intuition¹⁵ notwendig bleibt, soll es sich um Wissen und nicht bloßes Meinen handeln.

Ohne damit behaupten zu wollen, den Beitrag von Bruhn u. a. abschließend diskutiert zu haben, sollte die Darstellung offen legen, wie auch das Verhalten der beteiligten Personen auf dem Kongress durch Sprache bestimmt war. Was dort geschah, ist ohne Wahrheitsbezug und propositionalen Charakter nicht verständlich. Wer den Wahrheitsbezug leugnen wollte, gerät in einen pragmatischen Widerspruch zwischen dem, was er behauptet, und seinem faktischen Verhalten auf dem Kongress.

¹² Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 1

¹³ Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 3

¹⁴ Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 7

¹⁵ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 117

Wahrheit oder Gewissheit

Hermann J. Kaiser hat als Alternative zum Wahrheitsbegriff mit Verweis auf John Dewey vorgeschlagen, dass wissenschaftliche Begründungen sich auch am Begriff *Gewissheit* orientieren könnten. Ohne den Text von Dewey zu kennen, möchte ich diesen Vorschlag verwerfen. Es sprechen hier bereits rein analytische Gründe dagegen. Wiederum muss man die Begriffe „bei der Arbeit beobachten“.

1. Einen ersten Hinweis, dass der Wahrheitsbezug durch Gewissheit nicht zu ersetzen ist, ergibt sich aus der Grammatik der Wörter *wahr* und *gewiss*. Während *wahr/falsch* einen kontradiktorischen Gegensatz bilden, und ein Satz daher entweder wahr oder falsch ist, ist man sich seines Wissens mehr oder weniger gewiss, wie man an den Kandidaten der Rateshow von Günther Jauch wöchentlich beobachten kann. Es gibt daher Grade der Gewissheit, die sich auf einer polar-konträren Skala¹⁶ anordnen lassen.

2. Spricht man nicht über den Begriff *Gewissheit* in der nominalisierten Form, bemerkt man sofort, dass man durch den Begriff *Gewissheit* den Sprachbezug nicht abschütteln kann. Auch das Wort *gewiss* muss immer (a) propositional ergänzt werden, bzw. (b) Ergänzungen durch einen Gegenstandsbegriff können propositional ausgeschrieben werden:

(a) *Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält!*

(b) *Ich bin mir seiner Freundschaft gewiss!*

= *Ich bin mir gewiss, dass, wenn ich ihn um etwas bitten würde...*

= *usw.*

3. Da, wie in 2. gezeigt wurde, sich sowohl Wahrheit als auch Gewissheit auf Sachverhalte beziehen, muss zwischen Wahrheit und Gewissheit irgendein Verhältnis bestehen. Der Vorschlag von Hermann J. Kaiser läuft darauf hinaus, dass sich die Begriffe ersetzen lassen. Das folgende Beispiel scheint dies zu bestätigen:

Es ist wahr, dass es sich so und so verhält!

Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält!

Nun lässt sich aber der zweite Satz ohne weiteres tautologisch umformen in:

Ich bin mir gewiss, dass es wahr ist, dass es sich so und so verhält!

¹⁶ Kamlah & Lorenzen, Logische Propädeutik, S. 74

In der Umformung wird sofort deutlich, dass die Gewissheit sich auf den Wahrheitsanspruch des Satzes bezieht und damit eben nur indirekt auf den propositionalen Gehalt. Wahrheit und Gewissheit verhalten sich zum propositionalen Gehalt asymmetrisch. Dies bestätigt eine weitere Umformung:

Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält, halte es aber nicht für wahr.

Unser sprachliches Alltagsbewusstsein weist diesen Satz als unmöglich zurück, weil das Für-wahr-Halten-eines-Satzes immer die Gewissheit, dass er auch wahr ist, einschließt. Umgekehrt gilt dieses Verhältnis nicht. Man kann sich einer Sache mehr oder weniger gewiss sein und dennoch kann die Behauptung wahr sein. Wer den Wahrheitsbezug aufgibt, gibt bereits das auf, dessen wir uns überhaupt gewiss sein können. Die Begriffe *wahr* und *gewiss* können einander nicht ersetzen, weil *wahr* sich auf Propositionen bezieht, während mit *gewiss* dem sich äussernden Subjekt ein bestimmter Zustand zugeschrieben wird. Die beiden Wörter gehören in völlig unterschiedliche Kategorien: *wahr* ist ein Satz(Propositionen)-Prädikat, *gewiss* hingegen ein Gegenstandsprädikat. Wiederum lässt sich zeigen, dass die Kongressteilnehmer sich faktisch an dieser Unterscheidung orientierten. Als es durch Bruhn angeregt zu einer Diskussion über musikpädagogische Konzeptionen und ihrer wissenschaftlichen Fundierung kam, wurde das Beispiel *didaktische Interpretation* genannt. Bernhard Hofmann brachte das entscheidende Argument. Er fragte unter Gelächter danach, wie die Wahrheit der Behauptung, dass eine Horizontverschmelzung stattgefunden hätte, verteidigt würde. Mit dem Verweis auf die empfundene Gewissheit durch Vertreter der *didaktischen Interpretation* hätten sich die Kongressteilnehmer nicht abspesen lassen.

Unter der Annahme einer alltagssprachlichen Bedeutung von *gewiss* und *wahr*, halte ich Kaisers Vorschlag für gescheitert, dem Wahrheitsanspruch konkurrierend den Gewissheitsanspruch entgegenzustellen. Natürlich müsste die Diskussion neu eröffnet werden, wenn Dewey *Gewissheit* als *Terminus technicus* in einem völlig anderen Sinne verwendet, als dem hier in meiner Argumentation vorgeschlagenen.

Ich möchte mich nun wieder der eingangs gestellten Frage zuwenden, wie eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft (im engeren Sinne) möglich ist, die zum Gesprächspartner einer empirischen Musikpädagogik werden kann. Meine zunächst nur metaphorisch formulierte Wendung, dass das Gespräch auf gleicher Augenhöhe geführt werden muss, kann ich nun durch den mit Merton als roten Faden aus Wissen und Methode bestimmten engeren Sinn von Wissenschaft konkretisieren. Das Prädikat *wissenschaftlich im engeren Sinne*, wird empirisch arbeitenden Musikpädagogen zu Recht zugesprochen, wenn sie nicht nur empirische Sätze äußern, sondern deren Wahrheitsanspruch auch methodisch ausweisen. Dies entspricht, wie ich bei Merton zeigte, dem impliziten Selbstverständnis der Empiriker, auch wenn sie die sprachliche Fundierung übersehen.

Entsprechend muss nun formuliert werden: Das Prädikat *wissenschaftlich im engeren Sinne* wird nicht-empirisch arbeitenden Musikpädagogen nur dann zu Recht zugesprochen, wenn sie nicht nur nicht-empirische Sätze äußern, sondern deren Wahrheitsanspruch auch methodisch ausweisen können. Eine Möglichkeit nicht-empirische Sätze aufzustellen und ihren Wahrheitsanspruch methodisch zu verteidigen, stellt analytisches Arbeiten dar. Dies sollte hier immer auch zugleich demonstriert werden, etwa bei der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Wahrheit und Gewissheit. Mertons Einführung des Begriffs des wissenschaftlichen Wissens auf empirische Sätze, wäre dogmatisch, weil seine eigene Bestimmung von *wissenschaftlich* durch Wissen und Methode ebenso auf analytisches Arbeiten zutrifft. In meinem Beitrag zur AMPF-Tagung habe ich im Übrigen gezeigt, dass die empirische Musikpädagogik auch der analytischen Reflexion bedarf. Damit ergibt sich im Bereich der nicht-empirischen Musikpädagogik entlang des Begriffs wissenschaftlich eine weitere Unterteilung: *wissenschaftliche* und *nicht-wissenschaftliche* nicht-empirische Musikpädagogik. Dass die Klasse der wissenschaftlichen nicht-empirischen Musikpädagogik nicht leer ist, kann ich mit Verweis auf analytisches Arbeiten rechtfertigen. Eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft ist daher zumindest als analytische möglich. Ob weitere Kandidaten in diese Schublade gehören, ist offen. Die Argumentation dafür sollte am besten durch ihre Vertreter selbst geleistet werden. Völlig anders verhält es sich, wenn man an Wissenschaft als gesellschaftliche Institution denkt. Dort wird Kaffee gekocht, Kopien erstellt, Ruhm erworben, Freundschaften und Feindschaften gepflegt, und eben auch eine nicht-wissenschaftliche nicht-empirische Musikpädagogik betrieben. Nur, wer wird mit ihr das Gespräch suchen?

Literatur

- Bruhn, Herbert; Seifert, Martin u. Ellen Aschermann (2002): Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn? Eine Ex-Post-Studie an der freien Waldorf-Schule in Rendsburg, unveröffentlichter Vortrag, AMPF-Jahrestagung
- Flämig, Matthias (2003): Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff. (In diesem Band)
- Kamlah, Wilhelm u. Paul Lorenzen (1990): Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens, 2. verb. u. erw. Aufl., Mannheim, Wien, Zürich
- Merton, Robert K. (1972): Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, in: Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, hrsg. v. Peter Weingart, Frankfurt am Main, S. 45 – 59
- Mittelstraß, Jürgen (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen (1993⁹). In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus (1993⁹). In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
Südenstr. 54
12169 Berlin
Email: flaemig@udk-berlin.de

JÜRGEN VOGT

Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik

Eine kleine Replik auf Matthias Flämig

*„Habe ich die Begründungen erschöpft,
so bin ich nun auf dem harten Felsen angelangt, und mein Spaten biegt sich zurück.
Ich bin dann geneigt zu sagen: ‚So handle ich eben‘“ (Wittgenstein 1984, S.350)*

Matthias Flämig hat den dankenswerten Versuch unternommen, die Diskussion darüber, was denn nun tatsächlich die „Grundlagen“ der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin seien, weiterhin in Gang zu halten. Dabei führt er zunächst „systematische“, „allgemeine“ und „analytische“ Musikpädagogik zusammen, um diese gegenüber „empirischer“ Musikpädagogik abzugrenzen, deren Status als Wissenschaft nicht in Frage gestellt wird. Dabei bedient er sich allerdings eines, wie ich meine, nicht unproblematischen Verfahrens, indem er alles, was nicht empirisch ist, in eine Klasse zusammenfasst. Das kann man natürlich tun, aber mehr als etwa die Auskunft „Es gibt Männer und Nicht-Männer“ ist damit nicht zu erhoffen – was erführe man auf diese Weise über Frauen? Dieses Vorgehen ist bei Flämig allerdings strategisch: Aufgrund des von ihm zugrundegelegten Wahrheitsbegriffes kommt es dann dazu, dass außer der empirischen Musikpädagogik unter der Hand nur die analytische Musikpädagogik als mögliche wissenschaftliche Musikpädagogik übrigbleibt – allgemeine oder systematische Musikpädagogik, so müsste man schließen, sind dann nur, wenn überhaupt, auf der Grundlage (sprach)analytischer Musikpädagogik denkbar, wenn sie sich das Adjektiv „wissenschaftlich“ zusprechen lassen wollen.

Ich möchte nun behaupten – was den Verfechter behauptenden Redens freuen wird -, dass diese Schlussfolgerung keineswegs zwingend ist, sondern auf einen von Flämig vertretenen Wissenschafts- und Wahrheitsbegriff zurückgeht, der sich selbst nicht behauptend begründen lässt, ohne dabei in einen endlosen Zirkel zu geraten. Ein Ausstieg aus diesem Zirkel bietet sich m.E. an, wenn die Grundlagen der Musikpädagogik – ob empirisch oder nicht-empirisch – in ihren lebensweltlichen, in einem allgemeinen Sinne pragmatisch fundierten Vollzügen gesucht wird, die selbst vorprädikativ konstituiert sind. Der als wissenschaftlich

zu bezeichnende Gebrauch von Sprache wäre demgegenüber ein nachgängiges Phänomen, dessen Bedeutung natürlich nicht unterschätzt werden darf.

Doch etwas mehr der Reihe nach. Zunächst muss festgehalten werden, dass Matthias Flämig eine klassische philosophische Frage stellt, nämlich die Frage nach der *Möglichkeitsbedingung von nicht-empirischer Musikpädagogik als Wissenschaft*. In der Regel wird eine solche Frage im Rahmen transzendentaler Argumentationen beantwortet, die nicht selber z.B. musikpädagogisch sind, da es sich um meta-wissenschaftliche Argumentationen handelt. Genauer gesagt: Die Möglichkeitsbedingung einer Wissenschaft kann nicht auf wissenschaftlichem Wege geklärt werden, da sie dieser Wissenschaft „transzendental“ sein muss, also den Rahmen bereits wissenschaftlich geleiteter Fragen und ausgearbeiteter Methoden überschreitet. Es kann kein Zweifel daran herrschen, dass Matthias Flämig diese Möglichkeitsbedingung in der Sprache sucht (und findet), und zwar in einer bestimmten, nämlich *analytischen* Verwendung der Sprache. Mit Jürgen Mittelstraß benennt Flämig dabei drei Konstituenten von Wissenschaft: (1) Eine Verwendung von Sprache, die nicht nur z.B. der Kommunikation oder der Verbreitung von Forschungsergebnissen dient, sondern zur Wissenschaft notwendig dazugehört. (2) Die Beweisbarkeit der mit und in dieser Sprache formulierten Sätze. (3) Eine Reflexion auf die Bedingungen vernünftigen (= begründenden) Redens. Flämig fasst dies mit folgender These zusammen: „Wissenschaft ist (behauptende) Rede, die im Rahmen einer Theorie ihre Behauptungen rechtfertigt und begründet“. Auf der Grundlage dieser These lässt sich denn z.B. empirisch nachweisen, „daß die Griechen mit ihrer Mathematik erstmalig in der Menschheitsgeschichte Wissenschaft im engeren Sinne betrieben haben“.

Es ist, so Flämig nach einer Auseinandersetzung mit Robert Merton, auch sicherlich das Ziel von Wissenschaft, Wissen zu vermehren, aber dies ist nur möglich durch eine (sprach)analytische Bestimmung von „Wissen“, die nach sich zieht, dass gesichertes, neues Wissen überhaupt nur auf eine allgemeine Weise empirisch zu erlangen ist („Verifizierung“ im schwachen Sinne): „Wissen“ ist analytisch nur als „gesichertes Wissen“ zu verstehen, und diese „Sicherung“ kann – so jedenfalls Flämigs analytischer Befund - wiederum nur auf methodischem Wege erfolgen. Auf diese Weise konstruiert Flämig einen engen Zusammenhang von analytischer (nicht-empirischer) Wissenschaft und empirischer Wissenschaft, die beide aufeinander verwiesen sind: Ohne Empirie wüsste der analytische Wissenschaftler gar nicht wie seine Sätze zu verifizieren sein sollten, mit denen er ansonsten nur Tautologien produzieren würde („Alle Junggesellen sind unverheiratet“), während der Empiriker wiederum ohne Sprachanalyse blind gegenüber seiner eigenen Arbeit wäre (z.B. hinsichtlich der Bedeutung von „Wissenschaft“).

Sofern dies eine halbwegs zutreffende Rekonstruktion der Argumentation Flämigs ist, möchte ich doch einige Einwände vorbringen, die sich einzig und allein

gegen Flämigs Anspruch richten, auf diese Weise die *Möglichkeit* einer nicht-empirischen Musikpädagogik als Wissenschaft bestimmt zu haben. Zumindest scheint es sich dabei um eine *Petitio principii* zu handeln, d.h. dass hier immer schon vorausgesetzt wird, was eigentlich bewiesen werden soll. Das von Flämig zitierte Beispiel des Wechsels von babylonischer zu griechischer Mathematik (oder wohl von nicht-wissenschaftlicher zu wissenschaftlicher Mathematik) macht dies deutlich: Selbstverständlich werden hier jeweils neue Sätze eingeführt, die auch wiederum entsprechend begründet werden müssen. Dies erklärt aber nicht (und soll dies wohl auch nicht), *warum* es überhaupt zu diesem Wechsel kam. Nun gut, die babylonische Mathematik ist in unseren Augen keine wissenschaftliche; dies ist erst die griechische, und dies zuallererst, weil sie begründete, warum sie dies oder jenes sagt und tut. Dies ist aber offensichtlich besagte *Petitio principii*: Nach unserer Übereinkunft ist die griechische Mathematik wissenschaftlich; dies ist sie aber nur, weil wir uns dabei schon auf die Maßstäbe eben dieser Mathematik stützen. Den babylonischen Mathematiker dürfte die Auskunft, seine Tätigkeit sei keine wissenschaftliche, weil nur unzureichend sprachlich (behauptend) artikuliert und begründet, völlig kalt lassen; er wird seine Begründungen, die nach unserer Auffassung allenfalls als mythologisch zu kennzeichnen wären – und insofern gar keine Begründungen wären –, als völlig hinreichend empfinden. Was ihn aber nicht kalt lassen darf, das ist die praktische Überlegenheit der griechischen Wissenschaft: Wenn es z.B. möglich ist, aufgrund präziserer Voraussagen das Eintreffen von Überschwemmungen zu prognostizieren oder die Flugbahn von Geschossen zu berechnen, so hat die babylonische Wissenschaft ausgespielt, da ihr allenfalls das Prädikat der „Erfahrungswissenschaft“ zugeschrieben werden könnte. Das Aufstellen von Begründungen ist Teil dieser Wissenschaft und insofern natürlich wissenschaftskonstitutiv, aber „Begründen“ ist solange keine Möglichkeitsbedingung für Wissenschaft, als es nicht auch als Möglichkeitsbedingung *akzeptiert* wird – und Akzeptanz geht nicht im Schema „begründet vs. unbegründet“ auf. Argumentationen sind immer „in dem Sinne hintergebar (...), dass Argumentationskulturen in ihren Grundlagen in Frage gestellt werden können“ (Gethmann 1987, S. 285, Hervorhebung JV).

Wie und *warum* diese Grundlagen jeweils in Frage gestellt werden, ist in der Wissenschaftsgeschichte bekanntlich strittig – glaubt man Thomas S. Kuhn, so setzen sich wissenschaftliche *Paradigmen* durch (zu denen auch die Art und Weise gehört, wie „wissenschaftliche“ Sätze gebildet werden), nicht weil sie besser artikuliert und begründet wären, sondern weil ihre Erklärungskraft sich gegenüber alten Paradigmen als größer (weil erfolgreicher) erwiesen hat. Erfolgreicher aber in welcher Hinsicht? Führt man solche Paradigmenwechsel nun nicht nur auf Machtspiele innerhalb oder außerhalb der *scientific community* zurück, so gibt es dennoch so etwas wie einen Kern, um den herum sich Wissenschaften

und Paradigmenwechsel organisieren, aber dieser Kern ist nicht die Sprache. Es ist m.E. nahe liegender, die Grundlagen für *alle* Wissenschaften gar nicht in der vernünftigen (= begründenden) Sprachverwendung zu suchen, sondern in dem, was in der Nachfolge Husserls als „Lebenswelt“ bezeichnet wird. Diese Grundlage hat aber auch nichts mit Transzendentalien zu tun, die, als „letzte Gründe“ sprachlich nicht mehr sinnvoll hintergebar sind. Im Kontext einer Fundierung von Wissenschaft ist die Lebenswelt kein letzter Grund, sondern vielmehr *ein erster Anfang*. Wissenschaftstheorie wird auf diese Weise *genetisch*, während die Fokussierung auf das behauptende Reden diese Genese von Wissenschaft überspringt (ebenso wie sie die Genese von Sprache und ihrer Verwendung überspringt und Sprache quasi-transzendental bestimmt). Damit gerät aber nicht wenig an Kontingenz in die Fundierung von Wissenschaft, denn „die Lebenswelten“ im Plural können immer auch anders sein. Lebensweltliche Anfänge sind *„nicht-eindeutig*, weil man von einem Anfang aus vieles fundieren kann; *nicht-exklusiv*, weil man vieles von verschiedenen Anfängen aus fundieren kann; und *nicht-apodiktisch*, weil die Lebenswelt auch immer anders sein könnte. So gibt es vermutlich keine Arithmetik, wenn lebensweltlich nicht das Zählen bereits ein gekonnter und retorsiv gesicherter Anfang ist. *Ob* es eine Arithmetik gibt, liegt dadurch nicht fest. Wenn zutrifft, dass die Hopi anders zählen (nämlich in unserem Sinne des Wortes gar nicht) haben sie auch nicht unsere Arithmetik, wenn überhaupt eine. Was heißt dann, die Arithmetik sei allgemeingültig? Es heißt, dass sie gilt, wenn das Fundierungsunternehmen auf Basis des lebensweltlichen Zählens gelingt; dieses Gelingen muss aber nicht für jede denkbare Lebenswelt garantiert sein“ (Gethmann 1987, S. 290).

Dieser Einwand trifft auch auf das Argument zu, dass vernünftiges Reden immer begründendes sei und vice versa, weil die Anerkennung von „Begründetheit“ bereits eine Vorstellung davon voraussetzt, was als vernünftig gilt und was nicht (vgl. Schnädelbach 1987). Ludwig Wittgenstein hat das so formuliert: „Wenn das Wahre das Begründete ist, dann ist der Grund nicht *wahr* noch *falsch*“ (Wittgenstein 1984a, S.161). Oder anders: „Was die Menschen als Rechtfertigung gelten lassen, zeigt wie sie denken und leben“ (Wittgenstein 1984, S. 383). Und: „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*“ (Wittgenstein 1984, S. 572). Das, um noch einmal mit Wittgenstein zu sprechen, „Sprachspiel“ der Wissenschaften „gründet“ somit zuallererst in der Lebenswelt bzw. in Lebensformen, innerhalb derer die Wissenschaften wiederum bestimmte (pragmatische) Funktionen erfüllen. So ist auch die Zuschreibung von „wahr“ und „falsch“ zuallererst pragmatisch bedingt: Wahr ist *zunächst*, was funktioniert und sich bewährt (Nichts anderes ist bei Dewey mit „Gewißheit“ gemeint). Es ist nun aber geradezu das Kennzeichen moderner, nicht-traditionaler Gesellschaften, dass die Bedingungen dafür, was als „Bewährung“ gelten darf, sich beständig ändern, so dass auch die Musikpädagogik nicht auf einen überhistorischen, sozu-

sagen lebensweltlich-anthropologischen Zweck eingeschworen werden kann.. Das Ziel von Wissenschaft als „Vermehrung von Wissen“ zu bezeichnen, ist zwar richtig, aber auf der anderen Seite aber so allgemein, dass es wenig hilfreich ist. Vielmehr müsste gefragt werden: *Was* für eine Art von Wissen und *zu welchem Zweck* und in *welchem Kontext*?

Damit komme ich zum Schluss auf die Frage nach der spezifischen Möglichkeitsbedingung von Musikpädagogik als nicht-empirischer Wissenschaft. Es fällt auf, dass Matthias Flämig keinen Versuch unternimmt, die nicht-empirischen Wissenschaft in irgendeiner Weise zu differenzieren. Das musikpädagogische Beispiel, das er anführt, ist problemlos austauschbar; genauso gut könnte der Text von „Vogelkunde als nicht-empirischer Wissenschaft“ handeln. Es ist jedoch fraglich, ob man alle nicht-empirischen Wissenschaften über einen noch so allgemein gehaltenen Leisten schlagen kann. Mit Rückgriff auf die lebensweltliche Fundierung von Wissenschaften müsste genauer gefragt werden: Was ist denn eigentlich der lebensweltliche „Grund“ von Musikpädagogik? An dieser Stelle reicht der sprachanalytische Zugang nicht hin, denn er kann ja per Definition erst dann einsetzen, wenn bereits Sätze formuliert worden sind, von denen beansprucht wird, dass sie „musikpädagogisch“ seien. Wie aber kommt dieser Anspruch zustande?

So unterschiedliche Ansätze wie Phänomenologie, Pragmatismus oder auch Kritischer Rationalismus neigen zu der Auffassung: Wissenschaften setzten dann ein, wenn lebensweltlich eingespielte Vollzüge gestört sind und wenn ihre Selbstverständlichkeit nicht mehr gewährleistet ist. So verstandene Wissenschaften können dann *Konflikte beseitigen*, *Probleme lösen* oder auch die eingespielten Vollzüge *kritisch hinterfragen* oder *gar utopisch überschreiten*. Es ist nun keineswegs klar, was denn im Falle der Musikpädagogik als ein lebensweltlicher Anfang der Wissenschaft sein könnte; jedenfalls ist dies nicht so plausibel wie im Falle der Arithmetik und des Zählens (vgl. zu dieser Frage auch Kaiser 1998, Vogt 1998). Nahe liegend wäre es zumindest, sich der *lebensweltlichen Konstitution* des „Musik-Erziehens“ zuzuwenden (zu dieser Problematik vgl. Vogt 2001). Erst von dort aus wäre nach der *Genese* von Musikpädagogik als Wissenschaft zu fragen, über deren konkrete Gestalt damit natürlich noch gar nichts ausgesagt ist.

Natürlich müsste der Sprachanalytiker – wie zumindest anekdotisch verbürgt – wie Wittgenstein auf Popper (Edmonds & Eidinow 2003) mit dem Schürhaken auf alle diese Pseudowissenschaftler losgehen, die im Sinne Flämigs wohl als „nicht-wissenschaftliche nicht-empirische Musikpädagogen“ zu kennzeichnen wären, und mit denen – so Flämig - niemand das Gespräch suchen würde: Der Sprachanalytiker löst keine wissenschaftlichen Probleme – die gibt es gar nicht -, sondern klärt über den richtigen Sprachgebrauch auf. Dies tut er durchaus zu ei-

nem aufklärerischen und kritischen Zweck. Nach Wittgenstein verschwinden nach gelungener Sprachkritik diese „Probleme“ von allein (vgl. Wittgenstein 1984, S. 85). Wenn demnach die Sprachirrtümer der Musikpädagogik beseitigt wären, so gäbe es auch keine musikpädagogischen Probleme mehr, die ja auch nur durch falsche Sprachverwendung entstanden sind. Dies möchte ich jedoch bezweifeln. Mit B. Brecht würde ich eher vermuten: „Wenn die Irrtümer verbraucht sind / Sitzt als letzter Gesellschafter / Uns das Nichts gegenüber“ (Brecht 1967, S. 99).

Literatur

- Brecht, B. (1967): Gesammelte Werke, Frankfurt a. M.
- Edmonds, D. J. & Eidinow, J. A. (2003): Wie Ludwig Wittgenstein Karl Popper mit dem Feuerhaken bedrohte. Eine Ermittlung, Frankfurt a. M.
- Gethmann, C.-F. (1987): Letztbegründung vs. Lebensweltliche Begründung des Wissens und Handelns, in: Philosophie und Begründung, hg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a. M., S. 268-302
- Kaiser, H. J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?, in: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= MPF Bd.19), hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen, S. 27-40
- Schnädelbach, H. (1987): Über Rationalität und Begründung, in: Philosophie und Begründung, hg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a. M., S. 67-83
- Vogt, J. (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes, in: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= MPF Bd.19), hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen, S. 41-56
- Vogt, J. (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg
- Wittgenstein, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus; Philosophische Untersuchungen (= Werkausgabe Bd.1), Frankfurt a. M.
- Wittgenstein, L. (1984a): Über Gewißheit (= Werkausgabe Bd.8), Frankfurt a. M.

Priv.-Doz. Dr. Jürgen Vogt
Lindenstr. 28
44869 Bochum
Email: juevogt@web.de

NORBERT SCHLÄBITZ

Sprachspiele in der Musikpädagogik: - modern!?

*Verwandlung durch Wiederholung//
modern/ modern/ modern /modern/
modern/ modern/ modern*

(Kai Selbar)

„Wir wissen nicht. Wir raten.“

(Karl Popper)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland steht auf methodisch unterschiedlichen Füßen. Quantitative sowie qualitative Verfahren unterschiedlichster Ausprägung sind herangezogen, um zu fundierten Ergebnissen zu kommen, auf deren Grundlage weitere wiederum breit gefächerte pädagogische und didaktische Überlegungen für den Bereich Musik und Schule dann entwickelt werden können. Dabei stehen manche Forschungsansätze in Konkurrenz zueinander oder besser gesagt, sie schließen z.T. mitunter einander sogar weitgehend aus.

Die folgenden Ausführungen gehen nunmehr von der Annahme aus, dass die Differenz und auch zum Teil die Widersprüchlichkeit zwischen verschiedenen Forschungsansätzen der Musikpädagogik zum Vorteil gereichen und der Pluralismus der Gefahr einer verengten, allzu selbstgewissen Sicht entgegenarbeitet. Damit werden Metaerzählungen im Sinne Lyotards verabschiedet und die zuweilen auftretende Inkommensurabilität zwischen unterschiedlichen Sprachspielen explizit anerkannt, die – da eine übergeordnete, richtende Instanz nicht verfügbar ist (wer sollte das auch sein, wenn man sich nicht auf göttliche Autoritäten berufen will) – auch nicht in die ein oder andere Richtung aufgelöst werden kann (vgl. Lyotard 1987; vgl. auch Feyerabend 1986).¹ Kurz: Es wird ein Plädoyer für ein heteronomes Nebeneinander erhoben, wobei das Nebeneinander das Interesse füreinander zeigen und die konstruktive Verschränkung suchen sollte. Diese Befürwortung eines Pluralismus wird auch deswegen unterstützt, da keine Theorie noch daraus implizit oder explizit ermittelte Methode bekanntlich aus sich heraus

¹ Aber selbstredend ist die Verabschiedung von Metaerzählungen selbst wieder eine Metaerzählung und beschreibt ein Paradox. Folgen wir hier Luhmann, der schreibt: „Die Paradoxie ist die Orthodoxie unserer Zeit“ (Luhmann 1997, S. 1144) und bewahren Gelassenheit.

begründbar ist und zuletzt ihre Basis in nicht begründbaren Axiomen hat und haben muss. Das bestuntersuchtete Detail liefert vielleicht im günstigsten Falle „der Spekulation orientierende Pfähle“ (Behne 1992, S. 122), doch stehen diese „Pfähle“ – das Bild von Behne aufnehmend – selber auf schwankendem Boden. Die Spekulation, die Behne grundsätzlich anerkennt, ist also weitgehender als bei ihm verdeutlicht, denn dieser der der Poetik entlehnten Metapher ist das Permeable der Grundierung nicht abzulesen, wo Pfähle eher bodenverankert ruhen und Halt und Orientierung versprechende Stabilität verheißen: Empirie ist – da sie sich notwendig auf zu untersuchende Ausschnitte von Problemfeldern beschränkt – „eine spezifische Form von spekulativer Reflexion“ (ebd.), das ist das eine, das andere aber ist, dass Empirie auch deshalb Spekulation ist, weil eine je gewählte Methode (sei sie qualitativ oder quantitativ) im Glauben gründet und von diesem schwankenden Boden aus hochfiligrane Begründungsmuster ausbildet.

Mit anderen Worten: Am Anfang jeder Theorie und Forschung steht die Überzeugung, der *Glaube*, aus dem heraus sich Wissen unterschiedlichster Ausprägung, je nach Glaubenslage, ableitet, aber eben kein *Wissen* – ich komme auf diesen Punkt zurück. Das Bild des „Pfehls“, das Behne wählt, suggeriert demnach Sicherheit, wo demnach prinzipiell keine zu haben ist.² Problematisch erscheinen daher Ansätze, die im Raum der Musikpädagogik spezifischen Forschungsmethoden Vorrang vor anderen einräumen wollen; problematisch deshalb, weil eine jede Methode ihren blinden Fleck der Beobachtung mit sich führt, nicht sieht, dass sie eigentlich nicht sieht, und Ergebnisse im methodischen Gang ermittelt, die nicht unwesentlich der Methode sowie dem Forschenden und weniger dem Forschungsgegenstand geschuldet sind. Ja, schon das Ermitteln und Festellen eines Gegenstandes oder eines Vorhabens ist von einer konstruktiven Geste begleitet. Eine superiore Stellung einer Methodologie im Raum der Musikpädagogik verdunkelt eher, als dass sie erhellend wirkt. Diese Problematik

² Empirie bietet keine absolute Gewissheit, diese deshalb abzulehnen sei nicht gerechtfertigt, argumentiert Behne und versucht mit dem Bild eines sehbehinderten Menschen die Relevanz von Empirie zu begründen. Schwierig ist es, dieses Bild der Sehschärfe, das Behne wählt, anzuerkennen. Die Empirie sieht nicht scharf, konstatiert Behne und leitet zu dem metaphorischen Bild eines Menschen mit 80%-tiger Sehschärfe über, der – da er die Wirklichkeit nicht komplett abgebildet sieht – die Augen vor dieser lieber gleich ganz verschließt. Die Unsinnigkeit eines solchen Handelns ist offenbar gemacht und dem Leser mithilfe des Bildes vor Augen geführt. Aussagen über die Wirklichkeit bleiben danach zwar Spekulation, dürften aber bei 80% Wirklichkeitsbezug und 20% Spekulation hinreichende Würdigung finden. Schwierig und trügerisch ist das Beispiel von Behne deshalb, weil es insgeheim suggeriert, die Empirie würde eine ähnliche Trefferquote von 80% vorweisen können. Das Spektrum zwischen 0-100% bietet aber auch manch andere Alternative (vielleicht 0,005%, vielleicht aber auch 90% - wer will das schon wissen), sodass das gleiche Beispiel, mit einer anderen Prozentzahl nur versehen, zu einem Argument gegen die Empirie gewendet werden könnte. Deutlich wird an diesem Beispiel aber, wie allein eine unscheinbar dargebotene Zahl ein ganzes, untergründig mitlaufendes ganzes Weltbild offenbart, das der Argumentation implizit untergelegt ist und sie dann folgerichtig leitet.

werde ich an unterschiedlichen Beispielen verdeutlichen. Dabei beziehe ich mich wesentlich auf die „Analytische Sprachphilosophie“ und die „Empirische Wissenschaft“, da sie im Raum der Musikpädagogik ihren unbestreitbaren Stellenwert haben, und darlegen, dass eine weitgehende einseitige Privilegierung einer Wissenschaftsauslenkung Wissenshorizonte verschließt. Im Gesamten werde ich von einer allgemein-abstrakten Ebene aus argumentieren, da eine unterstellte Superiorität sich nicht aus fachspezifischen Zusammenhängen ableitet, sondern aus vorausgesetzten allgemeinen Qualitäten, die der auserwählten Methode grundsätzlich innewohnen sollen. Allerdings wird dort – wo es sich zuweilen anbietet – Gesagtes immer wieder an die Musikpädagogik respektive Musik zurückgebunden. Theoretisch grundiert sind die Überlegungen im Dekonstruktivismus nach Derrida und in der Systemtheorie nach Luhmann.

„(1) Axiome und die Glaubensfrage“; Das zu Beginn schon zweifach hypothetisch Formulierte (Die Axiome von Wissenschaft und Forschung gründen im Glauben, nicht im Wissen“) werde ich am Beispiel der „Logik“ dokumentieren. Da die Idee, die der Logik innewohnt, bisweilen einen unvergleichbaren Charme für Objektivitätssuchende ausübt, soll die Vorstellung, ein geeigneteres Instrumentarium zum Beschreiben von musikpädagogischen Sachverhalten zu haben, nachgerade relativiert werden. Dabei werde ich weniger mit Beispiel von Satzanalysen die Problematik erörtern (das wäre eine theorieimmanente Diskussion), sondern mehr quasi von außen her – sozusagen als Beobachter zweiter Ordnung – die Axiome dieses Vorgehens betrachten. Zum Ausgangspunkt der Ausführungen ist der Aufsatz „Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff“ von Matthias Flämig genommen. Der Bezug auf Flämig bietet sich allein schon deshalb an, als dass der von ihm vertretene Ansatz sich so weit als möglich an den harten Wissenschaften orientiert, indem das weiche Medium Sprache streng logisch, ja ins mathematisch Exakte gewendet werden soll. Die harten Wissenschaften sind Vorbild, in der Hoffnung durch Diskretion respektive Digitalisierung ambivalenter sprachlicher Sachverhalte Ergebnisse mit Evidenzcharakter zu erzielen. Einige Verweise und Anmerkungen zu einem Aufsatz von Behne („Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens“; 1992) sind von Flämig her inspiriert, da Flämigs Ausführungen in Bezug zu Behne 1992 stehen.

„(2) Der Satz als ungesättigter Term“, „(3) Komplexität und die notwendig zu berücksichtigende ‚Unschärferelation‘“; In den nächsten Schritten werde ich zu verdeutlichen versuchen, dass die Analytische Sprachphilosophie, die an die Stelle der Begriffsanalyse die Satzanalyse setzt, auf problematische Art und Weise Kontexte verkürzt und dass sie mit Erweiterung der Kontexte in ein paradoxiegefährdetes Fahrwasser gerät, das sie aber gerade auszuklammern bemüht ist.

„(4) Von der Produktion von und den Umgang mit unentscheidbaren Fragen“; Im weiteren Verlauf werde ich darauf zu sprechen kommen, dass kein noch so ausgefeiltes Forschungsprofil den Widerspruch ausklammert, sondern ihn geradezu erzwingt. Mit einer möglichst zweifelsfreien und für jeden nachvollziehbaren exakten Dokumentationen eines methodischen Ganges ist der Versuch unternommen allgemeine Zustimmung zu erlangen und doch die laufende Produktion unentscheidbarer Fragen in Gang gesetzt. Durch die prinzipielle Unentscheidbarkeit aber sind Entscheidungen jederzeit kontingent zu tätigen. Das Prinzip, größtmögliche Objektivität und Eindeutigkeit zu erlangen, produziert vielfältige Meinungen.

„(5) Das ontologische Bewusstsein und die Schwierigkeit davon abzusehen“; In der Rückführung zu Flämig werde ich die Paradoxie verdeutlichen, dass die Analytische Sprachphilosophie in der Auslegung Flämigs ontologisch grundiert ist, wiewohl eine solche Grundierung die Analytische Sprachphilosophie gerade nicht verfolgt und ihr doch in diesem Falle erliegt.

„(6) Wissenschaft(en) oder von der bewusst gemachten ‚différance‘“; Abschließend werde ich den Erhalt der Differenz (im Sinne des Erhalts eines Methodenpluralismus) als Konsensmöglichkeit vorschlagen, um daraus ein Reflexionsinstrument im Raum von Wissenschaft abzuleiten, die zwar selbstblind verfährt, aber den blinden Fleck offenbart und musikpädagogisch relevanten, sprich „viablen“ Gesellschaftsbeschreibungen zuarbeitet.

(1) Axiome und die Glaubensfrage

Flämig vertritt in den genannten Aufsatz die Ansicht, dass die Analytische Sprachphilosophie eine privilegierte Stellung verdiente, zumindest lassen seine Ausführungen eine solche vermuten, wenn er schreibt. „Die Dimension, für die hier argumentiert und die für unverzichtbar gehalten wird, ja im Sinne Mittelstraß' die Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt begründen kann, ist das analytische Arbeiten im Sinne der sprachanalytischen Philosophie“ (Flämig). Und nach Abschluss seiner Ausführungen schließt er: „Wir stehen, ob wir wollen oder nicht, auf dem Boden der Sprache und unser Bewusstsein hat eine sprachliche und damit propositionale Struktur. Sprache wird damit zur transzendentalen Möglichkeitsbedingung des Unterscheidens und damit auch der Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt. Dies gilt auch für die Musikpädagogik. Geleistet werden kann diese Reflexion nur analytisch“ (Flämig). Der Verweis auf Jürgen Mittelstraß, der als wissenschaftliche Autorität im Sinne von Flämig argumentiert und die eingenommene Haltung unterstützen soll, und der Gebrauch des Adverbs „nur“ verdeutlichen den Alleinvertretungsanspruch, der dann berechtigt wäre, wenn Sprachanalyse ihrem selbstgesetzten Anspruch nach zweifelsfreier Klärung

von Sach- respektive Satzverhalten genüge täte. Verfolgen wir, wie es damit steht.

Flämig steht mit der Vorstellung einer sprachanalytischen Auseinandersetzung mit der Welt (was immer die auch sei und was immer darunter auch subsumiert wird) in einer spezifischen Tradition: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Versuch unternommen die Philosophie auf wissenschaftlich verlässliche Füße zu stellen. Husserl steht in dieser Tradition mit seiner Wissenschaft der reinen Phänomene und sucht der „Gewissheit“ soweit als möglich und das heißt zuletzt: transzendental phänomenologisch zuzuarbeiten. Die „Analytische Sprachphilosophie“ ist eine andere Form Philosophie „streng wissenschaftlich“ zu begründen und Aussagen mit Wahrheitswert zu erhalten. Beiden Fällen steht der Glaube vor, durch Zerlegung zu „elementaren Tatsachen“ oder „Wesenheiten“ zu gelangen, die möglichst zweifelsfrei – also widerspruchsfrei – operieren, sodass andere, den gleichen Weg der Analyse gehend, zu gleichen Ergebnissen und Schlüssen gelangen. Das Mittel, das dabei im zweiten Fall zur Anwendung kommt, ist die Logik, mit deren Hilfe Fehler im Sprachgebrauch offenkundig gemacht und illegitime Aussagen ausgeräumt werden sollen. Die Beziehung der Aussagen zueinander wird dabei durch den Übertrag von Pragmatik in Logik beleuchtet, um auf diese Weise die sprachlogischen Regeln der Bedeutung offen zu legen. Eine symbolische Darstellungsweise wird zu diesem Zwecke bemüht, um die Ambivalenz der Worte in Variablen zu überführen und formelhaft arbeiten zu können.

Auch Flämig operiert in diesem Sinne, wenn er die Überprüfung von Wortbedeutungen respektive von Sätzen zentral setzt und daraus Wahrheitswerte³ ableitet. „Analytisches Arbeiten besteht im Wesentlichen darin, implizite Bedeutungen herauszuarbeiten und auf Widersprüche zwischen den Wortverwendungen aufmerksam zu machen“ (Flämig). Es darf bezweifelt werden, dass der Anspruch durch logische Kalküle und Mathematisierung die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit von Sprache aufzulösen ist, da das gewählte Verfahren zuletzt selber in Widersprüchlichkeiten endet (und auch enden muss). Der Gedanke mit einer formalisierten Sprache Sätze auf ihre Legitimität bzw. ihre Konsistenz zu prüfen geht einher mit einem wohldefinierten axiomatischen System, das aus sich selbst heraus begründet ist und numerisch aufgezählt folgende Bedingungen erfüllen muss: Sie muss ...

vollständig sein, sie muss ...

widerspruchsfrei sein und sie muss ...

³ Flämig ersetzt die Problematik der Letztbegründung und damit den Gedanken um wahres Wissen durch Logik und einen Wahrheitsbegriff, der sich auf Analyse von Aussagen bezieht. Zu betonen ist, dass wenn im Zusammenhang mit Flämig von Wahrheitswerten die Rede ist, Transzendenz keine Rolle spielt.

für jedes auftretende Problem ein Entscheidungsverfahren bereitstellen.

Das entspricht den berühmten Hilbertschen Thesen, der genau diese drei Bedingungen als der Mathematik innewohnend betrachtete. Der Bezug zur Mathematik ist deshalb gegeben, da diese, gleich der formalisierten Sprache, auf den fundamentalen Prinzipien der Logik fußend verortet ist. Die Vorstellung, im Rahmen der Logik würden alle Zahnräder – aufeinander abgestimmt – reibungslos ineinander greifen, trägt die genannten Thesen. Man hätte zum Zwecke der Verifizierung von Aussagen dann ein in sich geschlossenes System. Und ein vollständig geschlossenes System ist unbedingte Voraussetzung, damit nicht ungeprüfte Faktoren Ergebnisse mitbedingen und Prüfungen auch als zweifelsfrei gewiss – widerspruchsfrei – erscheinen können. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, noch zu Zeiten eines weitgehend ungetrübten Positivismus, wurde dieser Ansatz tatsächlich verfolgt und für einlösbar gehalten. Whiteheads und Russells monumentales Werk – die „Principia Mathematica“ – sind Ausdruck dieses Bemühens gewesen.

Neben Alan Turing, der mit seiner Papiermaschine die formal-logischen Bedingungen für die universale Maschine Computer beschrieb, war es vor allem Gödel, der diesen Bemühungen in seiner Arbeit „Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I“ im Jahre 1931 mit folgender Formel ein folgenschweres Ende setzte: „Zu jeder ω -widerspruchsfreien rekursiven Klasse K von *Formeln* gibt es rekursive *Klassenzeichen* r , sodass weder v Gen r noch Neg (v Gen r) zu Flg (K) gehört (wobei v die freie Variabel von r ist)“. Für Musikpädagogen und Musikpädagoginnen liest sich Gödels Aussage weitgehend kryptisch, sie ist jedoch dann von einiger Relevanz und Brisanz, wenn (nicht nur) im Feld der Musikpädagogik nach Aussageanalysen wenn schon nicht transzendente, so doch immerhin transzendente Wahrheitspostulate aufgestellt werden. Um zweifelsfreie Aussagen mit Wahrheitswerten zu postulieren müssten alle die durch logisches Vorgehen ermittelten Aussagen beweisbar sein. Genau daran aber – und darauf spielt die Formel im Vorfeld an – scheitert auch die Logik. Übersetzt man die Formel in allgemein verständliche Sprache, so entspricht sie in etwa dem Paradox des griechischen Philosophen Eubulides, der sagt, dass der Kreter Epimenides feststellt: „Alle Kreter lügen“. ⁴ Auf eine allgemeine Ebene gehoben wird ausgedrückt: „Dieser Satz ist falsch“. In Schläbitz 1997 schrieb ich dazu: Kurt Gödel konnte die Unvollständigkeit der Arithmetik beweisen, da auf sich selbst Bezug nehmende Aussagen weder bewiesen noch widerlegt werden können, sondern schlicht in einem Paradoxon enden. Eine mathematische Aussage, die, in Sprache überführt, besagt: „Ich lüge in diesem Moment“, lässt sich nicht mit ausschließlichem Bezug auf das Aussagesystem auf

⁴ Dieses Paradox ist in vielen Varianten und Kontexten vertreten. Auch der Apostelbrief zur Bekämpfung der Irrlehrer von Paulus 1,12 an Titus arbeitet bspw. mit diesem Paradox: „Einer von ihnen hat als ihr eigener Prophet gesagt: Alle Kreter sind Lügner, [...]“

seine Richtigkeit beweisen. „Gödel konstruierte in der Tat eine bestimmte Behauptung mit genau dieser Eigenschaft, da sie praktisch besagte: ‘Diese Aussage ist nicht beweisbar.’ Daraus folgte, dass deren *Wahrheit* nicht bewiesen werden konnte, da das zu einem Widerspruch führte. Aus demselben Grunde war es auch nicht möglich, ihre *Falschheit* zu beweisen. Es handelte sich um eine Behauptung, die nicht, von den Axiomen ausgehend, durch logische Deduktion bewiesen oder widerlegt werden konnte. Damit hatte Gödel bewiesen, dass die Arithmetik, in Hilberts technischer Bedeutung des Begriffs, *unvollständig* war“ (Hodges 1989, S. 109). Einen Beweis geführt zu haben, heißt nicht, um dessen Wahrheit zu wissen.

Eine einzige Aussage, deren Wahrheit nicht bewiesen werden kann, genügt, um zu zeigen, dass die Mathematik nicht widerspruchsfrei ist. Eben genau jenes vermochte Gödel zu zeigen (ebd. S. 109). Zuletzt blieb es Alan Turing überlassen, Hilberts dritte These zu widerlegen, indem er zeigte, wie das Rechnen mit berechenbaren - rationalen - Zahlen das Unberechenbare - das Irrationale - zum Ergebnis hat. „Es konnte kein ‘genau festgelegtes Verfahren’ geben, um alle mathematischen Fragen zu beantworten, denn eine unberechenbare Zahl wäre ein Beispiel für ein unlösbares Problem“ (ebd. S. 120, siehe auch S. 107-120). Soweit zu meinen Ausführungen und Verweisen von 1997. Der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ermittelte Erkenntnisstand entspricht auch heute noch dem Stand von Wissenschaft.⁵ Damit ist dargestellt, dass bei jeder Beweisführung es zumindest ein Axiom geben oder zu Aussagen führen wird, das/die nicht mit den Mitteln des zugrunde gelegten Systems bewiesen oder daraus abgeleitet werden kann/können, sondern schlicht gesetzt ist/sind. Wenn das Fundament – die Logik – von Mathematik und formalisierter Sprache widersprüchlich und unvollständig ist sowie in der Anwendung zu irrationalen Ergebnissen führen kann, dann ist der Wahrheitswert des ganzen Systems – in Differenz gründend – damit aufgehoben, relativiert und pluralisiert. Mit anderen Worten verfiert Flämig den Anspruch mithilfe eines unvollständigen, widersprüchlichen Systems Widersprüche von Wortbedeutungen durch exakte Analyse so aufzulösen, dass ein Widerspruch nicht mehr eingelegt werden muss bzw. ausgeschlossen ist. Die Ambivalenz, die mit dem Übertrag von Sprache in logische Kalküle verfolgt wurde, bleibt auf einer neuen Ebene fortbestehen. Es ist leicht einzusehen, dass der Anspruch, mit

⁵ Dass hier zukünftig eine Revision erfolgen wird, darf zumindest angezweifelt werden, da ein aus sich selbst heraus begründbares System im Grunde wie der Baron von Münchhausen verfahren müsste, der sich an den eigenen Haaren selbst aus dem Sumpf herauszog. Mit anderen Worten: Es fehlt der archimedische Standpunkt, von dem aus das ganze System beleuchtet und begründet werden könnte. Dazu wäre eine Metasprache notwendig, die allerdings vor das gleiche Problem gestellt wäre, aus sich selbst heraus nicht zweifelsfrei und vollständig begründet werden zu können.

einem Analyseinstrument, das den Einspruch rechtfertigen Widerspruch implementiert sieht, widerspruchsfreie Aussagen zu tätigen, nicht einzulösen ist.

(2) *Der Satz als „ungesättigter Term“*

Unbenommen dieser prinzipiellen Unzulänglichkeit kann und wird die Logik zu Bestimmung von Sachverhalten und Satzaussagen herangezogen und liefert nachvollziehbare Analysen, sodass zum Zweifeln trotzdem kaum Anlass bestehen dürfte.⁶ Und in Tat verfolgt die von Flämig privilegiert gesehene Analytische Sprachphilosophie den Anspruch, dass durch Satzanalyse bzw. durch eine Untersuchung der Funktionsweise ganzer Sätze Wortbedeutungen hinreichend geklärt werden könnten. Auch dieser Anspruch ist in der Praxis nicht zufriedenstellend einzulösen.

Im Rahmen der Analytischen Sprachphilosophie wird Begriffsanalyse durch Satzanalyse ersetzt und betrieben. Ein einzelnes Wort vermag auf so vieles verweisen, dass der alleinige Bezug auf den singulären Begriff keine evident fixierbaren Ergebnisse implizieren würde. Der Begriff „Sekunde“ kann Zeitmaß wie Tonintervall und noch manches mehr bedeuten. Wer vom „Werk“ spricht, muss nicht die Musik im Sinn haben, auch die Fabrik und Stellwerke bei der Bahn sind mögliche Bedeutungswelten. Erst eine den Begriff umrahmende Begriffswelt lässt eine nähere Bestimmung zu. Man erweitert also zur Bestimmung von Begrifflichkeiten das Analysefeld in der Hoffnung die Ambivalenz von Sprache so in den Griff zu bekommen. Einzelbegriffe sind danach so genannte *ungesättigte Terme*, was soviel heißen soll, dass sie zu ihrer inhaltlichen Bestimmung unvollständig sind. Ihre Bedeutung ist erst aus dem Kontext des Satzes ergründbar. Das unterstellt allerdings, dass auf der Ebene des Satzes, der ja zur Analyse ansteht, Bedeutungen von Einzelbegriffen grundsätzlich hinreichend erschließbar sein müssten. Das aber ist nicht unbedingt der Fall. Bspw. schon so ein schlichter Satz wie: „Die aktuelle Musikpädagogik ist modern“⁷ oder auch der Titel dieses Aufsatzes „Sprachspiele in der Musikpädagogik: - modern!?“ sprengt die Analysefä-

⁶ Schließlich kann man auch mit Newtons Gesetzen in einem bestimmten Rahmen wunderbar und exakt arbeiten, obwohl man um ihre begrenzte Geltung und prinzipielle „Falschheit“ seit Einstein mit seiner ebenfalls schon falsifizierten Relativitätstheorie weiß.

⁷ Übrigens: Man kann herausarbeiten, dass dieser Satz logisch illegitim ist, denn es ist ein Subjekt – eine Tätervorstellung – in diesen Satz integriert, wo es kein Subjekt gibt, sondern eine bloße Abstraktion, die „Musikpädagogik“ genannt ist. Es ließe sich aber eine Umformulierung denken, die Ähnliches aussagt und der Logik wieder zu ihrem Recht verhälfe. Damit wäre das semantische Problem, das dieser Satz berührt, aber noch nicht einmal angedeutet. Man könnte sogar sagen: Wo der Logik weitgehend Genüge getan würde, verfällt man der eigenen bezeichnenden Differenz, weil man ein semantisches Problem und Interpretation durch eine methodische Operation ersetzt.

higkeit der sprachanalytischen Methode, wenn man auf der Ebene dieses einzelnen Satzes verbleiben will und – das sei ergänzt – zur Vermeidung von ausufernder Komplexität auch bleiben sollte. Natürlich kann man weiterhin Bedeutungen ermitteln und Sinnfragen im Verständnis Freges, Russells, Moores, Searles (und/oder anderer) zu klären versuchen und den kleinen unscheinbar wirkenden Satz untersuchen. Dabei wird man aber feststellen, dass eine eindeutige Klärung von Sinn und Bedeutung gar nicht möglich, sondern von subjektiv gefärbten, also willkürlichen Zuschreibungen implizit unterlaufen ist. Das ist eine starke These, gerade weil die Besonderheit dieses Satzes wahrscheinlich nicht einmal sofort auffallen und obendrein eine analytische Bestimmung schnell eindeutige Ergebnisse liefern wird. Doch das Problem liegt in dem Wörtchen „modern“ verankert. Das schlichte Wörtchen „modern“ steht für die bei der Analyse stets mitlaufende Projektionsfähigkeit des Beobachters, der möglichst vorurteilsfrei zu untersuchen vorgibt und doch ein ganzes Weltbild mitführt, das seine analytischen Bestimmungen leitet.

Nicht wenige, so möchte ich behaupten, werden beim Lesen des Satzes das Adjektiv „modern“ im Sinne von fortschrittlich verstanden haben. Gleichwohl kann „modern“ auch anders ausgelegt werden und bekanntlich im Deutungsbereich der Fäulnis (Das Holz ist muffig, modern eben) angesiedelt werden.⁸ Der forschende Beobachter analysiert also nicht, angelegt in dem methodischen Vorgehen, möglichst *objektiv* satzabhängige Begriffe, sondern er legt in kontextabhängige Begriffe *sein subjektives* Vorverständnis hinein, klärt mit dem gewählten methodischen Repertoire dann, ob er sich selbst verstanden hat, und offeriert sein Selbstverständnis von Begriffen und Aussagen der Umwelt. Zur Frage der Verbindlichkeit von erzielten Resultaten im Rahmen der Analytischen Sprachphilosophie formuliert denn auch Gernot Böhme: „Diese Frage ist im Grunde eine Crux der sprachanalytischen Philosophie. Der untersuchende Philosoph wird im allgemeinen sein eigenes Sprachgefühl als Meßlatte benutzen“ (Böhme²1997, S. 293).⁹ Ohne aktive Partizipation des forschenden Subjekts sind die Zeichen auf dem Papier somit nichts anderes, als nichtsbedeutende, interpretationswürdige schwarze Punkte, bekunden also pure Indifferenz (vgl. auch Eagleton⁴1997, S. 43). Der Beobachter unterscheidet aus dem Horizont des eigenen Verständnisses mithilfe der gewählten Methode und erzeugt erst die beobachtungsleitende Differenz, die auf der Ebene erster Ordnung selbst unbeobachtet bleibt. Der Beobachter schafft Ordnung, generiert Muster und einen unbeobachteten Hintergrund, sodass andere

⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang auch Welsch³1993, S. 51f. Dort bezieht sich Wolfgang Welsch auf die Begrifflichkeit „modern“ und diskutiert den möglichen Zusammenhang zwischen „Moderne“ und „Moder“.

⁹ Natürlich gibt es hierzu auch andere Auffassungen, auf die Böhme mit Tugendhat auch hinweist.

Musterwelten wiewohl möglich, zwar potenziell erhalten, doch unberücksichtigt bleiben. Die Logik arbeitet in einem blinden Feld von Unbestimmtheiten, ist von unbestimmten Vorverständnissen durchwirkt und geleitet, wobei der Analysierende selber als blinder Fleck seiner eigenen Beobachtung operiert, der aber – und darin liegt das eigentlich Problematische – in den Analyseergebnissen als solcher nicht in Erscheinung tritt.

Bestimmt die Analytische Sprachphilosophie den Begriff als *ungesättigten Term* (unvollständig), so wird schon mit diesem kleinen Beispiel deutlich: Auch Sätze sind ebenfalls als *ungesättigte Terme* zu betrachten und müssen zu ihrer inhaltlichen Bestimmung durch weitere zu analysierende Sätze ergänzt werden, die wiederum der Ergänzung bedürfen, oder verweisen auf vorgängige ... *usf.* Bedeutung und Sinn eines Satzes sind im gewählten Beispiel nur in der Verschiebung, in Form einer umgeschlagenen *différance*¹⁰ eines Derridas zu lokalisieren und dabei nicht fest-zu-stellen. Von *umgeschlagen* spreche ich, da – anders als bei Derridas berühmten Neologismus – der Unterschied in diesem Beispiel nicht im Symbolischen offenkundig wird, sondern allein im Lautlichen liegt, ohne einem sichselbst-vernehmenden Lautlichen, einem metaphysisch gedachten Präsenzgedanken allerdings neue Prominenz einräumen zu wollen.¹¹ Der Satz als Satz ist folglich nicht sich selbst genug, sondern ein Leerstellengebot, das Fülle verspricht mit Blick auf das Noch-, Schon- wie auch Nicht-Gesagte, das vielversprechend spricht. Der Satz ist nicht „elementare Tatsache“, wie die Sprachanalyse voraussetzt oder verspricht – schon allein diese Begrifflichkeit ist ein blanker Euphemismus, dem Gedanken der Präsenz geschuldet – sondern differentiell, spannungsvoll im Horizont von Vergangenheit und Zukunft eingebunden, der nie eingelösten Gegenwart verbunden.

Um zu klären, ob „modern“ im Sinne von fortschrittlich oder „modern“ im Sinne von verfault gemeint ist, ist die Ebene des singulären Satzes notwendig zu verlassen und eine ergänzende Kommentierung vonnöten. Das bietet aber keine wirkliche Lösung des Problems, denn der Kontext erweitert sich und muss bei zukünftigen Analysen berücksichtigt werden. Dieser Weg ist notwendig zu gehen, doch das bringt die Logik nicht unbeträchtlich ins Stolpern, denn je komplexer Beziehungsnetze gewoben werden, umso unkalkulierbarer (widersprüchlicher) werden sie, da Begriffe und Sätze nicht nur von einer Seite her definiert werden, sondern sich gegenseitig kommentieren und ein insgesamt nicht-lineares Geflecht darstel-

¹⁰ „Die *différance* ist der nicht-volle, nicht-einfache Ursprung der Differenzen“ (Derrida 1990: 89), was soviel heißen mag, dass wo immer man einen Anfang ausgemacht haben mag, eine Spur über den Anfang, die diesen Anfang möglich machte, hinausreicht und ein Anfang nicht greifbar wird.

¹¹ Darauf näher einzugehen wäre sicherlich interessant, würde aber vom eigentlichen Themenschwerpunkt hier ablenken und unterbleibt deshalb.

len. „Den Ergebnissen der Chaostheorie ist es geschuldet, zu wissen, dass, wo infolge von Nicht-Linearität Komplexität ausgebildet wird, in Systemen der Ordnung Inseln des Chaos existieren (und umgekehrt im Chaos Inseln der Ordnung sich bilden)“ (Schläbitz 1997, S. 105). Aus rückgekoppelten Ordnungsgefügen entspringt nicht zwangsläufig wieder Ordnung, sondern Ordnung kann überraschende, ja gegenteilige Effekte zur Folge haben. Beispiele gibt es dafür (vgl. ebd.). Eine Analyse, die linear Satz für Satz voranschreitet, wird diesem Beziehungsgeflecht nicht gerecht, denn mit der Auflösung der linearen Ordnung entsteht ein unentwirrbares Knäuel wechselseitiger, intermittierender Beziehungen, das durch den Eingriff des analysierenden Beobachters in eine (ihm) durchschaubare Ordnung gebracht wird, aus der sich dann Ursache-Wirkungsverhältnisse eindeutig ablesen lassen.

Der Schritt Begriffsanalyse durch Satzanalyse zu ersetzen ist ja genau ein Schritt in eben diese Richtung. Bei der Satzanalyse wird ein prinzipiell offener Kontexthorizont praktisch *willkürlich* beschnitten, indem man den Punkt am Ende des Satzes anerkennt, mit ihm ein Ende setzt und so eine Bedeutung beschließende Einheit stiftet. „Keine Bedeutung kann außerhalb eines Kontextes determiniert werden. Aber kein Kontext kann sie ganz ausschöpfen“ (Derrida, zit. nach Culler 1999 S. 137). So müsste Satzanalyse im Grunde durch Abschnittsanalyse, Kapitelanalyse und mehr ersetzt werden, um wenigstens halbwegs Kontextuierungen gerecht zu werden. Aber auch ein Abschnitt, ein Kapitel, ein ganzes Buch bleiben – wie der Einzelbegriff – zuletzt unvollständige Terme, die aus Gründen der Praktikabilität vom Beobachter oder Analysierenden zu vollständigen *erklärt* werden. Man möge – um ein Beispiel zu geben – nur einmal den Titel dieses Aufsatzes unter Berücksichtigung des ganzen Textes daraufhin untersuchen, ob das Adjektiv „modern“ in der einen oder anderen Lesart benutzt wurde und man wird feststellen, dass ein entsprechendes Urteil von der jeweils gewählten interessegeleiteten „Lesebrille“ abhängt, da man für beide Lesarten Gründe finden kann.¹² Deutung, Klärung von Sachverhalten ist danach mehr Zuschreibung denn Repräsentation. Es kommt auf die ganz persönliche Einstellung und Motivation an, was als Ableitung verfährt oder nicht. Mit ihrer Fixierung beginnen so sprachliche Zeichen erst ihre eigentlich wirkungsvolle Geschichte zu schreiben, da Lesende auf sich selbst gestellt sind und Motivationen Bedeutungsverschiebungen zur Folge haben.

¹² Und mit einer wieder anders gewählten „Lesebrille“ wäre natürlich dem Verfasser fraglos auch eine unklare Sprache zu unterstellen, was ein Deuten in zweierlei Richtung erst möglich machte.

(3) *Komplexität und die notwendig zu berücksichtigende „Unschärferelation“*

Der Satz als Satz ist zur alleinigen Bestimmung von Bedeutung, wie die vorangegangenen Ausführungen zu verdeutlichen bemüht waren, problematisch zu sehen. Bei satzübergreifenden Analysen sind die Grenzen der Analytischen Sprachphilosophie wiederum recht bald erreicht, da damit der Aufbau einer nur schwer durchschaubaren Eigenkomplexität in Gang gesetzt würde. Wo ein Problemfeld sich als außerordentlich komplex erweist, wächst auch, bei allen Verallgemeinerungsbemühungen, analog dazu auch die Komplexität des Analyseinstrumentes.

Um ein anschauliches Beispiel aus einem anderen Bereich zu liefern, sei nur an die Ausbildung didaktischer Modelle gedacht. Mit Orientierung an einer komplexen Wirklichkeit sind manche didaktische Modelle, die eigentlich Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung liefern sollten, im Verlaufe ihrer Entwicklung zu schwer handhabbaren bis untauglichen Instrumenten herangewachsen: man denke nur an die Entwicklung von Klafkis großen didaktischem Entwurf, der – auch im Zuge von begleitender Kritik, Weltaspekte nicht angemessen berücksichtigt zu haben – zum Entwurf der „Kritisch-Konstruktiven Didaktik“ mit einem Perspektivschema zur Unterrichtsplanung führte, das für die Praxis bestimmt war, aber aufgrund seiner Komplexität nur noch theoretischen Wert hatte. Die dort proklamierten Parameter, die bei Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, begleiteten bestenfalls noch die fünf bis zehn oder mehr Unterrichtsentwürfe der Referendarsausbildung, dem Unterrichtsalltag standen sie fern. Auch das „Hamburger Modell der Lehrtheoretischen Didaktik“ mit seiner Berücksichtigung vielfältiger Interdependenzen führte zu einem schematischen Modell mit ähnlich praktischer Relevanz. Schlussendlich bietet auch die Musikpädagogik mit der lesenswerten „Didaktischen Interpretation von Musik“ nach Christoph Richter ein Beispiel, das mit Orientierung auf die komplexe Wirklichkeit ein so komplexes Verlaufsschema zur Vorbereitung von Unterricht bot, das in der Praxis nur irrelevant bleiben konnte. Nicht von ungefähr schreibt Wilfried Fischer, Richters didaktischen Entwurf würdigend: „Der Lehrer ist durch den Anspruch der umfassenden Befragung des musikalischen Gegenstandes überfordert. Ihm fehlen sowohl in der Sache (aufgrund von Ausbildungsdefiziten) als auch im Hinblick auf den notwendigen zeitlichen Aufwand die bei Richter beispielhaft zu findenden Voraussetzungen“ (Fischer 1986, S. 312). All diese Didaktiken suchen Wirklichkeit ins Modell zu übertragen und müssen dabei akzeptieren, dass sie 1. notwendig unterkomplex arbeiten müssen, da Modelle keine 1:1-Übersetzung bieten können, und 2. erkennen, dass mit zunehmender Komplexität pragmatische Aspekte auf der Strecke bleiben.¹³ Man kann von einer „pädagogischen Un-

¹³ Das macht solche Theoriegebäude allerdings nicht überflüssig oder unbrauchbar. Brauchbarkeit erlangen sie aber auf einer anderen Ebene. Man kann sie als Überschusskapital beden-

schärferelation“ sprechen, auf die man sich bei Formulierung von Modellen, welcher Art auch immer, einlassen muss, bei der man den Ausgleich zwischen hinreichender Komplexität auf der einen Seite und Praktikabilität auf der anderen Seite suchen muss.

In ein ähnliches Dilemma ist aber auch die Analytische Sprachphilosophie geworfen. „Ich halte Bertrand Russell für einen bedeutenden Philosophen“, schrieb einmal R.W. Leonhardt in der Wochenzeitung „Die Zeit“ und Volker Steenblock kommentiert: „[E]inen solchen Satz könnte ein Russell-Schüler nicht stehen lassen, ohne ihn logisch zu analysieren. Als richtiger Sprachanalytiker bräuchte er dafür mindestens fünfzig Seiten“ (Steenblock 2002, S. 329). Mag auch die Seitenprognose übertrieben scheinen oder auch sein, es ist leicht einzusehen, dass eine den Satz verlassende Analysearbeit schnell so komplex würde, dass auch ihre Ergebnisse im Zuge ihrer immensen Eigenkomplexität kaum mehr große Relevanz haben dürften, wollen wissenschaftliche Schriften noch gelesen und nachvollzogen werden. Schon hier ist der Analysearbeit dem angestrebten Objektivitätskriterium Grenzen gesetzt, weil man die Analysearbeit zuletzt beschneiden müsste, will sie in irgendeiner Form praktische Relevanz in Form von Anschlusskommunikationen erlangen.¹⁴ Analysearbeit ist so aus pragmatischen Gründen zu begrenzen.

(4) Von der Produktion und dem Umgang mit „unentscheidbaren“ Fragen

Wissenschaft und Forschung widmen sich in der Regel gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und Problemen und versuchen Lösungsmodelle zu liefern.

ken, das immer dann zum Tragen kommt, wenn der aktuell gelebte Pragmatismus nicht mehr weiterweiß. „Gegen den Strich des Evidenzbewusstseins zu denken – das ist es, was die moderne Gesellschaft von denen fordert, die sie begreifen wollen. Theorie bietet weder Kenntnisse der Welt noch Instruktionen für die Praxis, sondern nur polykontextuale Beschreibungen“ (Bolz 2001a, S. 212). Insofern kann die Ferne der Theorie zur Praxis zu ihrem Vorteil gereichen, da die gebotenen Alternativen radikal von der gegebenenfalls überlebten oder nicht mehr tauglichen Praxis abweichen werden und echte Alternativen bieten. Natürlich – in die Praxis gewendet, werden Theorien und Modelle, die der Praxis entgegenstehen, auch an der Praxis scheitern. Das aber hält Theorien flexibel und die Praxis lebendig. Insofern kann Praxisferne von Theorien auch deren Gütesiegel sein. „Offenbar lässt sich die Frage ‚Was taugt die Theorie für die Praxis?‘ nicht befriedigend beantworten – jedenfalls nicht befriedigend für den Praktiker. Vielleicht ist das aber ein gutes Zeichen, nämlich ein Hinweis darauf, dass Theorie und Praxis nur lose gekoppelt sind. Und das wäre deshalb ein gutes Zeichen, weil uns die Praxis komplexer Systeme lehrt, dass lose Kopplung ihre fundamentale Stabilitätsbedingung ist“ (ebd. S. 213).

¹⁴ Darüber hinaus ist an dieser Stelle noch einmal an Gödel zu erinnern, dass mit wachsender Komplexität wohldefinierte Systeme schnell in Widersprüchen und Paradoxien enden, der sich auch eine komplexe analytische Schreibarbeit nicht entziehen kann und die im Zuge einer wachsenden Analyseflut alsbald vornehmlich mit sich selbst beschäftigt sein dürfte, diese Widersprüche zu diskutieren und aufzulösen.

Oder sie generieren aus ihrem eigenen Handeln heraus Forschungsansätze und –felder und sind bemüht, Klärungen in welche Richtungen auch immer voranzutreiben, dabei offene bzw. im Prozess von Untersuchungen auftretende Fragen möglichst zufriedenstellend zu entscheiden. Im Idealfall wird Einigkeit über ermittelte Ergebnisse bestehen. Wenngleich ein solcher Idealfall bestenfalls mit Abstrichen im Wissenschaftsalltag zu haben sein wird, die Zielrichtung, Anschlusskommunikationen mit Konsenscharakter zu finden, bleibt davon unberührt. Seriöse Dokumentationen sollen den Forschungsgang nachvollziehen und ggf. zustimmen lassen. Die prinzipielle Möglichkeit zur Reproduktion von Forschung untermauert Ergebnislagen und lässt Zustimmung auch eher erwarten, denn auch das Prinzip von angestrebter „Objektivität“ beruht nicht zuletzt auf den zuletzt genannten Faktoren: Dokumentation und Wiederholbarkeit.

Mehr auf den ungewollt in Szene setzenden Widerspruch sind allerdings Forschungen angelegt, die aus nicht-reproduzierbaren Einzelereignissen Aussagen mit Allgemeinheitsanspruch ableiten. Der Widerspruch ergibt sich daraus, dass am Ende entsprechender Untersuchungen mehr unentscheidbare Fragen denn Klärungen im Raume stehen. In der Musikpädagogik gibt es ein aktuelles Beispiel dafür, dass keine noch so ausführliche Dokumentation und kein noch so ausgefeiltes Methodenbewusstsein den Widerspruch ausklammert, sondern ihn häufig erst erzeugt: die vieldiskutierte Transfer-Studie von Hans Günther Bastian aus dem Jahr 2000 (vgl. Gembris, Kraemer, Maas 2001; vgl. Diskussion Musikpädagogik 4/2001). Der Widerspruch an der Studie erscheint deshalb berechtigt, als dass eine in Form von Schrift manifest gewordene Forschungsarbeit neben allen verfolgten Zielen vor allen Dingen eines produziert: Differenzen im Zuge der Produktion unentscheidbarer Fragen, die entschieden werden wollen und entschieden werden können.¹⁵ Unentscheidbar sind die Ergebnisse dieser Studie wie anderer ähnlich gelagerter deshalb, weil Ergebnisse zwar gedanklich in privater Lektüre nachvollzogen und geteilt werden mögen (oder auch nicht), sie aber nicht reproduzierbar sind, da der reale situative Kontext selbstredend nicht reproduzierbar ist. Das Forschungsinteresse galt so einem nicht-reproduzierbaren Ein-

¹⁵ „Nur *die* Fragen, die prinzipiell unentschieden sind, können *wir* entscheiden“ (von Foerster 1993, S. 153), hat Heinz von Foerster einmal geschrieben. Er unterscheidet zwischen prinzipiell unentscheidbaren und entscheidbaren Fragen, wobei der erste Typ von Fragen Freiheit impliziert und der zweite Typ von Notwendigkeit diktiert ist. Die Frage nach dem Anfang der Welt bspw. bleibt bei allen Hypothesen prinzipiell unentschieden, eine jede Entscheidung Glaubensfrage, wo der Anfang (sofern es einen gab) nicht zu kennen ist. Die Antwort auf die Frage, was 2+2 zum Ergebnis hat, ist dagegen – gemäß der schon von anderen entschiedenen Verfahrensweise, wie zu rechnen ist, – notwendigerweise vier und somit eine Frage, die nicht mehr zur Entscheidung ansteht. Andererseits sind alle Fragen – wendet man den Blick aus der Vergangenheit in die andere Richtung – um die Zukunft prinzipiell unentschieden. „Entscheiden kann man nur, wenn und soweit nicht feststeht, was geschehen wird“ (Luhmann 1992, S. 136).

zelereignis.¹⁶ Ergebnisse kann man zwar anzweifeln, kritisch hinterfragen lässt sich dann nur der methodische Gang oder auch die Ausgangsfragestellung, von der aus ein Forschungsprofil entwickelt wurde. So werden Ergebnisse – über deren Realitätsgehalt respektive Plausibilitätsgehalt man fundiert wenig sagen kann – zum Anlass genommen, um die gewählten Methoden zu diskutieren und zu hinterfragen, über die – da zum einen dem Prinzip der Unschärferelation im vorab definierten Sinne nicht zu entkommen und zum anderen Reproduzierbarkeit nicht gegeben ist – sich auch trefflich streiten lässt.

Trotz vom Charakter her als Einzelereignis definiert, wäre es den Versuch wert, wenn eine gewählte Methode akklamiert wäre und Ergebnisse trotzdem angezweifelt würden, das Experiment oder eine Studie mit allen Parametern (und neuen Probanden und viel Zeit) nachzubilden, um zu widerlegen oder zu bestätigen, was von anderen schon vorgelegt wurde. Wo eine solche Wiederholung angedacht würde und – was schon unwahrscheinlich wäre, die eigene Forschungsarbeit und das eigene wissenschaftliche Ansinnen auf Dauer zurückgestellt werden müssten – der Mühe unterworfen würde, das Forschungsprofil eines Kollegen, einer Kollegin möglichst 1:1 nachzubilden, ist Validierung aber kaum zu erzielen, denn die Annahme, bei vergleichgleicher Anlage ähnliche Ergebnisse zu ermitteln, ist ausgesprochen trügerisch. Im Gegenteil können und werden Ergebnisse gänzlich anders ausfallen und wird die Ergebniswelt vieldeutig bleiben. Solche Beispiele nachvollziehender Forschung sind relativ selten, aber es gibt sie, und nicht immer sind Auseinandersetzungen dieser Art am Ende konstruktiv, verbal verbindlich oder vermittelnd geführt, da jeder Forschungstreibende die eigene Forschung seriös und ernsthaft durchgeführt sieht, sodass die abweichenden Ergebnisse anderer folgerichtig auf menschlichen Fehlern beruhen müssen.¹⁷

¹⁶ Dieses Dilemma ist im Übrigen unhintergebar und ist insofern nicht als Kritik an der Studie aufzufassen.

¹⁷ Das dargestellte Beispiel von Vergleichsforschung bezieht sich auf Experimente mit so genannten „Planarien“, sprich: Würmern, die in einer experimentell überschaubaren und so kontrollierbaren Modellumwelt erforscht wurden. Das aber geriet nicht unbedingt zum Vorteil: „Zu den Nachteilen der Wurmexperimente gehörte es paradoxerweise, daß sie so einfach schienen. Das bedeutete, daß jeder – vom Wissenschaftler bis zum Schüler – sich selbst an den Übertragungsexperimenten beteiligen konnte“ (Collins/Pinch 1998, S. 22). Der Glaube, die Variablensumme in Grenzen gehalten zu haben und ein kontrollierbares Experimentierfeld geschaffen zu haben, verlor sich in dem Moment, wo Ergebnislagen bei Vergleichsforschungen sich nicht deckten. „Im Fall der Wurmexperimente wurden zu verschiedenen Zeiten bis zu siebzig Variablen ins Feld geführt, um Diskrepanzen bei den Versuchsergebnissen zu erklären. Genannt wurden zum Beispiel: Art und Größe der Würmer; die Art ihrer Unterbringung außerhalb der Dressur (im Hellen oder im Dunklen); die Mischung des Futters; die Häufigkeit der Dressur; die Temperatur und chemische Zusammensetzung des Wassers; die Intensität, Farbe und Dauer des Lichts; die Beschaffenheit des elektrischen Schlags - seine Stärke, Polarität usw.; die Fütterungszeiten; die Jahreszeit und die Tageszeit der Dressur. Sogar der Luftdruck, die Mondphase und die Ausrichtung des Dressurtrogs im Magnetfeld der Erde wurden zum einen oder anderen

Weniger eine Studie als vielmehr der Faktor Mensch als datenerhebende und -qualifizierende Instanz steht zur kritischen Überprüfung an. Auf der Strecke bleibt dabei weniger die Wissenschaftlichkeit denn der vermittelnde Umgangston unter Forscherkollegen und Forscherkolleginnen: „Man fragte mich ‚Warum haben Sie nicht dies gemacht?‘, ‚Warum haben Sie nicht das gemacht?‘. Es kamen immer nur Vorwürfe. [...] Ich erinnere mich besonders an diese Tagung, weil am Ende des Abends die Leute mit positiven Resultaten zu den Leuten mit negativen Resultaten sagten, sie seien unfähig und hätten keine Ahnung, wie man ein Experiment durchführt, während die Leute mit negativen Resultaten zu den Leuten mit positiven Resultaten sagte, sie seien Betrüger und fälschten ihre Daten“ (Ungar, zit. nach Collins/Pinch 1998, S. 27). Forschungen mit vergleichbarem Forschungsprofil und daran anschließende Diskussionen können dann leicht Jahrzehnte andauern und weiterhin unermüdlich unterschiedliche Ergebnisse produzieren. Aber auch ähnliche oder vormalige Experimente bestätigende Ergebnislagen bieten keine Lösung des Problems von Unentscheidbarkeit, denn die Frage der *Bewertung* wird wiederum Anschlusskommunikation in die unterschiedlichsten Richtungen wenden lassen. Zuweilen enden entsprechende Vergleichsarbeiten und Dispute erst mit dem Tode eines beteiligten Forschers und finden so ihr vorläufiges Ende (vgl. Collins/Pinch 1998, S. 13-39).¹⁸ Wiederholung ist alternierende Neuinterpretation, begleitet von einer stets variierenden Summe von Unbekannten, die Forschungsergebnisse mitbedingen und unentscheidbare Fragen aufwerfen, die – gerade weil sie unentscheidbar sind – mit differierenden Antworten beschieden werden können.

Selten genug sind solche Bemühungen des wiederholenden Nachvollzugs. In der Regel unterbleiben sie aus nahe liegenden Gründen und doch gründet das Prinzip

Zeitpunkt genannt. Das schuf viel Raum für Vorwurf und Gegenvorwurf -lag die Ursache für ein positives Ergebnis im Händchen des Experimentators? Oder war es nur ein Ad-hocErfolg? Festhalten läßt sich: je größer die Anzahl der potentiellen Variablen wird, desto schwerer wird es zu entscheiden, ob das eine Experiment wirklich die Bedingungen des anderen wiederholt“ (Collins/Pinch 1998, S. 21f.). Die Wurm als Proband ist ein strukturell wenig komplexes Lebewesen. Mit wachsendem Entwicklungsstand von Lebewesen wächst aber auch das Variablenmeer, was Wissenschaft und Forschung bei bestimmten Fragestellungen so unbestimmt macht und Ergebnislagen differieren oder stets different auslegen lässt.

¹⁸ Oft genug ist es aber auch – und das darf nicht vergessen oder vernachlässigt werden – der menschliche Faktor und nicht eine durch und durch seriös durchgeführte Forschung, der Forschung zum Erfolg verhilft: Das Durchsetzen und der Erhalt eines bestimmten Wissenschaftsdiskurses hat bekanntlich oft genug auch weniger mit einer größeren Wahrhaftigkeit oder Plausibilität zu tun als vielmehr mit dem Einfluss und Charisma von Forschungstreibenden, die von ihrer Sache rechtschaffen überzeugt sind. So setzt sich im Zuge der Auseinandersetzung ein neues Sprachspiel der Wissenschaft oder ganz allgemein gesagt: das Neue weniger durch Einsicht, sondern, „wie Max Planck einmal resignierend feststellte, durch das Aussterben der älteren Generation“ (Gloy 1995, S. 277) durch.

der „Objektivität“ – auf der Grundlage vorgestellter Dokumentationen – in der prinzipiellen Wiederholbarkeit von Forschung, obwohl es sie realiter kaum gibt. „[K]ein einziger unserer Forscherkollegen hat sich, wie eine Befragung zeigte, je dieses Mittels bedient. Das Postulat der Reproduzierbarkeit ist ein Mythos ohne praktische Relevanz“, wie der Mediziner André Blum für sein doch nicht unsensibles Fachgebiet darlegt (1998, S. 36). Inwiefern diese Aussage auch für die Musikpädagogik gilt und zu übernehmen ist, ist zu beurteilen dem Leser überlassen. Das Prinzip der Objektivität ist danach in unterschiedlichen Abstufungen im Bereich von Wissenschaft ein reines Kommunikationsprodukt, indem die Bedingung der Möglichkeit von Objektivität kommuniziert und so „Objektivität“ konstituiert wird, ohne dass sie, in Praxis gewendet, eingelöst würde. Man könnte auch so sagen: Das Prinzip der Objektivität regiert nur im Konjunktiv!

Bezogen auf die Nichtwiederholbarkeit ist die Sprachphilosophie in ein ähnliches, vielleicht nicht so augenscheinliches Dilemma geworfen, wenn mit Derrida die Iterierbarkeit von Satzaussagen als prinzipiell alternierend begriffen wird. Das Gedicht von Kai Selbar vom Beginn veranschaulicht, was den Gebrauch von Sprache begleitet. Ihre – trotz Iterabilität bedingte – permanente Wandlung, ihre Nicht-Identität. Wer ein Wort wiederholt, sagt nicht zweimal das Gleiche. Es hat seine Geschichte (vgl. Derrida ⁴1990; vgl. Schläbitz 2001). Wiederholbarkeit bezieht sich auf das der Konvention folgende sprachliche Zeichen, doch schon das Lesen reichert sprachliche Zeichen mit individuellen Anteilen an. Eine Sprachpraxis regelt wohl den Gebrauch des Zeichens, aber Regelungen unterliegen Veränderungen. Wenn das Missverstehen, wie Luhmann einmal meinte, den Normalfall von Kommunikation darstellt, bleiben Regelungen im Raum der Sprache und Sinnzuschreibungen davon nicht unbetroffen. Verstehen beschreibt einen Prozess und keinen Stillstand und lässt Zeichen mit immer wieder neuem Sinn füllen. „Eine Identität verbürgende Äußerungseinheit gebe es deshalb nur als Konstrukt der Sprachphilosophie [...], und zwar als Folge ihrer Methodologie, nicht aber in der Sprachpraxis selber“ (Lagemann/Gloy 1998, S. 27). Konvention setzt Wandelbarkeit voraus und Wandelbarkeit setzt Konventionalität voraus. Schon ein jedes Lesen legt den Schwerpunkt anders, und sucht man den gleichen Aspekt vertiefend zu fokussieren, so beginnt sich ein Verständnis zu „entwickeln“. Ein Verstandenes wiederum verliert in der Wiederholung seinen Informationswert, rückt in einen veränderten Kontext, den der Redundanz und wird damit verfügbar in neuen Kontexten. Sinn ist nicht auf Dauer gestellt, sondern Wiederholung impliziert die unaufhörliche Sinnverschiebung. Abgelöst von seinem Sprecher beginnt das sprachliche Zeichen, verstanden als die Einheit der Differenz von Signifikat/Signifikant, seinen eigengesetzlichen kommunikativen Weg zu gehen. Das Feststellen von Sinn vollzieht sich durch permanente Anschlusskommunikation im Vollzug der Operation des Unterscheidens und Bezeichnens. In welche Richtung aber ein solcher Anschluss getätigt wird, ist im

Spiel der Signifikanten mit sich selbst nicht festzustellen.¹⁹ Dass sprachliche Zeichen nicht fest-zu-stellen sind, darin liegt ja gerade auch ihre Qualität. Sie repräsentieren nicht, beziehen sich nicht auf ein ontologisch gedachtes „Etwas“ im Sinne der Signifikat/Signifikant-Struktur, bei dem das Zeichen auf das sich selbst Verstehende rekurriert, sondern sie beziehen sich auf Signifikanten, die als Signifikat nur deshalb erscheinen, weil umrahmende Signifikanten kommentieren (vgl. Schläbitz 2002). Mit anderen Worten wird das oppositionelle Verhältnis von Signifikat/Signifikant als Einheit der Differenz aufgebrochen. So ist die gedachte Äußerungseinheit, auf die die Analyse angewiesen ist, ein notwendiges Konstrukt, ein im Sinne Nietzsches „Gleichsetzen des Nicht-Gleichen“. Das Unentscheidbare, trotz Konventionalität sich permanent Wandelnde, wird methodologisch durch Feststellung des sprachlichen Zeichens entschieden beeinflusst.

¹⁹ In welche Richtungen das Spiel der Signifikanten driftet, ist mit der schriftlichen Fixierung kaum mehr zu beeinflussen. Die Bastian-Studie bietet ein gutes Beispiel dafür. „Als Interviewer haben sie keinerlei Einfluss z.B. auf die Schlagzeile (Musik macht klug usw.). Selbst der Interviewer mitunter nicht“, schreibt so Bastian im Mail-Disput zur Studie zwischen Lugert und ihm und fährt später fort: „Manches hat sich verselbständigt und ich habe es oft nicht im Griff. [...] [W]er jetzt MU über Transfers legitimieren will, versteht die Studie nicht. Mittlerweile muss ich ‚Bastian gegen seine Liebhaber‘ verteidigen“ (Bastian 2001: 100f.). Kommunikation – verstanden als die Trias von Information/Mitteilung/Verstehen – macht, was sie will (und das nicht nur in der Presselandschaft). Auch der Diskurs in der Wissenschaft bleibt von den kommunikativen Eigengesetzlichkeiten nicht unbetroffen. Kommunikation generiert ein wie auch immer geartetes Verstehen im *Nachtrag*, so wurde festgestellt und das heißt: es ist nicht abzusehen, auf welcher Ebene, in welchem Zusammenhang Verstehen sich stabilisiert. Daraus folgt dann auch: Validität ist weit weniger vom „Gegenstand“ bzw. von der gewählten Methode einer Untersuchung abhängig, als zuweilen gedacht, und wesentlich bestimmt von eigengesetzlich verfahrenen, stabilisierten Kommunikationsverhältnissen, die ggf. im Sinne Bastians kongruent anschließen, aber eben nicht müssen. Die „Existenz“ von Transfer-Effekten ist einer spezifisch beobachtenden Kommunikation geschuldet und nicht einfach gegeben. Sie existieren im Vollzug einer Operation, bleiben also fragile Gebilde. Transfer-Effekte können im Zuge einer anders verfahrenen Kommunikationsdrift aus dem aktuellen kommunikativen Horizont entschwinden, dabei ihren Existenzgrund partiell oder auch gänzlich verlieren. Als Potenzialität bleiben sie aber wohl erhalten. Existenz (ein so Seiendes oder auch Wahrheitswerte) wird so immer im Rückgriff, im *Nachtrag* bestätigt, kann sich nicht als gegenwärtige Existenz konstituieren, sondern nur als *Spur*. Ein einmal stabilisierter Eigenwert im Rahmen wissenschaftlicher Kommunikation, der sich auf Dauer erhält, kann folglich auch nicht – wo der *Nachtrag* konstitutiv ist – auf prinzipielle Gültigkeit pochen. Stichwort Paradigmenwechsel: Man mag sich nur an Newtons mechanistische Welt mit ihren Gesetzesregeln erinnern, in denen man vor noch so gar nicht so langer Zeit ewig gültige Weltgesetze erkannt zu haben glaubte. Die Ewigkeit bemaß sich dann doch recht kurz in wenigen Menschenaltern. Partielle oder auch komplette Revisionen sind nie auszuschließen.

(5) Das ontologische Bewusstsein und die Schwierigkeit davon abzusehen

Sprache ist pure Differentialität, das anerkennt auch eine Analytische Sprachphilosophie und verabschiedet die typische Subjekt/Objektunterscheidung und damit Identitätslogik. Gleichwohl wird auf eine Feststellbarkeit von anwesendem Sinn reklamiert, wenn die Konstanz des sprachlichen Zeichens als Zeichen notwendige Voraussetzung dafür gesehen wird, dass Geschriebenem ein klares Verständnis unterlegt werden kann. Untergründig schwingen die Identitätslogik und der Präsenzgedanke mit. „[E]ine in allen Bedeutungskontexten vorausgehende, von sich aus Bedeutsamkeit ereignende Vorgängigkeit des Zeichens oder der Schrift“ (Clam 2002, S. 19) übersetzt diesen Identitätskern in ein differentielles Verweisungsnetz. Auf der Mikroebene sprachliches Zeichens wird so eine Stoppregel eingeführt, sofern das Signifikat als stillgestelltes Signifikat gedacht bleibt, von der auch die Makroebene, Analyse von Satzaussagen, dann getragen ist und dabei zuletzt Ontologie restituiert.

Auf einer allgemeineren Ebene wird allerdings gleichfalls zuweilen ontologisch argumentiert, wiewohl eine solche Haltung theorieimmanent eher zurückgewiesen würde. Am Beispiel des Satzes „Die Dominante ist eine Funktion“ dokumentiert Flämig, was unter einer analytisch wahren Aussage zu verstehen ist. Um den semantischen Gehalt dieses Satzes zu entscheiden wird als Bezugssystem ein Musiklexikon gewählt, das über den Sachverhalt urteilt. Alternativ wäre ein eigener Definitionsvorschlag möglich. „Über die Bedeutung – nicht über die Wahrheit! – wird entschieden, indem man in einem Musiklexikon nachsieht oder einen eigenen Definitionsvorschlag macht“ (Flämig). Der Eindruck einer sinnerläuternden Instanz wird mit dem Gesagten vermittelt. Ein Musiklexikon oder die eigene Definition sind die Instanzen, die das Urteil sprechen. Mit diesem Bezugssystem wird ein Punkt gesetzt, da implizit das im Lexikon, das in der Eigendefinition Gesagte als selbstverständlich und nicht mehr interpretationsbedürftig gesetzt werden: Dort steht, was Sache ist, was wie gemeint ist. Analytische Sprachphilosophie im Sinne Flämigs operiert hier mit einer Stoppregel, einer Autorität, einer Instanz, die für sich nicht mehr erklärungsbedürftig scheint. Doch auch ein Lexikonartikel oder eine Definition sind Satz für Satz kontextabhängig, interpretationsbedürftig, verweisen auf andere Sätze, die kommentieren, erläutern. Darin die entscheidenden in wahr und falsch bzw. als bedeutungsrelevant oder -irrelevant urteilenden Instanzen zu sehen verkürzt. Zum einen, weil die Struktur des Satzes nur „Sinn“ durch Verweis auf andere Strukturen macht ... etc. Zum anderen aber wird die Interpretationsleistung von motiviert Lesenden schlicht ausgegrenzt und unterstellt, dass Lesende Sinn und Bedeutung eindeutig „identifizieren“. Soll das Beispiel von Flämig eine gewisse Allgemeingültigkeit haben, muss es auf andere Sätze übertragbar sein:

Nehmen wir nur folgendes Beispiel, das auch deshalb gewählt, weil das darin Ausgedrückte zum Widerspruch reizt. „Der Computer ist ein Instrument. Der als Trommel verwendete hohle Baumstamm oder die als Claves verwendeten Stöcke dagegen nicht.“ Schaut man zur Klärung dieses Sachverhaltes im Lexikon nach, findet man folgende Definition zum Instrument: „Instrument [...] in der Musik ein meist handwerklich hergestelltes Gerät zum Erzeugen musikalisch verwendbaren Schalles; [...]. Für die von der Natur fertig gegebenen Gegenstände ist zur Unterscheidung von Instr. die Bez. Schallgerät sinnvoll“ (Brockhaus/Riemann²1989, S. 233f.). Man könnte nun qualifizieren: Der Computer ist ein Instrument, da er von der Natur nicht fertig vorgegeben, sondern gefertigt ist. Das wiederum wird von *motivierter* Seite fraglos Widerspruch erzeugen. Überhaupt: Was heißt nun handwerklich hergestellt?: Ist die handwerkliche Schreibearbeit von Programmen, die Computer zum Musik machen qualifizieren, damit einbezogen? Oder: Ist das Zusammensetzen und Löten von Einzelteilen zum Musikcomputer der Definition von Handwerk immanent? Fällt ein maschinell gefertigter Computer noch unter das handwerkliche Diktum? Wenn man das verneinen möchte, worunter fallen dann bloß maschinell gefertigte Blockflöten, Gitarren, Geigen ... etc. Oder: Kann man den ersten Teil der Definition auch so verstehen, dass nur ein von Menschen gemachtes Gerät – ein Kulturerzeugnis also – für sich beanspruchen kann, als Instrument qualifiziert zu werden? Wenn man dies bejahen möchte und der Faktor Künstlichkeit zur Instrumentenqualifikation beiträgt, ist dann durch den Abstand zum natürlichen Schallgegenstand definiert, inwiefern etwas mal mehr mal weniger Instrument ist? Ist dann die Geige weniger Instrument als es der Computer ist? Und wieder wird sich Widerspruch melden, weil viele *ein bestimmtes Weltbild* beim Lesen der Zeilen an die Zeilen herantragen und anders zu lesen gewohnt sind und entsprechend *Zuschreibungen* tätigen. Bei den Fragestellungen ist noch nicht einmal berücksichtigt, wie man den Satzteil „zum Erzeugen musikalisch verwendbaren Schalles“, der zum weiteren Diskutieren nun wahrlich Anlass genug bietet, verstehen möchte, sieht man einmal von dem alles wieder relativierenden Adverb „meist“ noch vorläufig einmal ab.

Wir halten ein und fest: Als richtende Instanz sind weder das zum Beispiel genommene Lexikon noch Eigendefinitionen geeignet. Auf eine allgemeine Ebene gehoben: Es gibt keine maßgeblich richtende Instanz, die zuletzt die Klarheit und den abschließenden Punkt lieferte, der nötig wäre, um Aussagen als analytisch wahr zu klassifizieren. Auch dem Satz „Die Dominante ist eine Funktion“ wohnt der Aufschub im Sinne der *différance* inne. Selbst die kontextuelle Rahmung „Musiklexikon“ beschließt nicht eine mögliche Sinnverschiebung. Wie bspw. der Begriff der „Dominante“ und der der „Funktion“ verstanden werden, versteht sich nicht von selbst, sondern wird erst durch den Anschluss in einem Nachtrag signalisiert. Bei Flämig wird der Nachtrag vorweggenommen und Prognosearbeit mit Blick auf die Zukunft geleistet. Erst der kommunikative Anschluss verfügt

eine wiederum interpretationswürdige Bestätigung, aber mitnichten eine Sinnerfüllung.²⁰ Indem man aber eine sinnbeschließende Instanz oder Autorität – wie immer die auch aussehen mag und wo immer man sie lokalisiert – unterstellt oder in den Raum stellt, wird nicht transzendental, wie die Analytische Sprachphilosophie zu arbeiten den Anspruch erhebt, sondern traditionell spekulativ ontologisch argumentiert, also auf Metaphysik, Transzendenz gesetzt, denn es werden eine Identitätslogik und das begründungslos für sich selbst Stehende proklamiert. Mit anderen Worten: Der *Präsenz*-Gedanke wohnt den Ausführungen Flämigs

²⁰ „Die *Différance* (die *Operation*) wird für uns virulent in dem Moment, in dem wir bemerken, dass es keine Erfüllung von Sinn gibt, keinen in sich ausgeleuchteten Sinnmoment [...]. Der Aufschub ist ein Immerfort-Aufschub, [...]. Er ist nicht ein Moment dessen, was gemeint oder intendiert worden ist“ (Fuchs 2001, S. 68). Die Ausführung von Fuchs zur *différance* lädt ein, die Verwandtschaft zum Systemgedanken von Luhmann auszuleuchten. Dieser Seitenblick wird auch deshalb gemacht, da Flämig die System/Umwelt-Diktion in der ontologisch motivierten Subjekt/Objekt-Tradition verankert sieht, ohne dies allerdings – abgesehen von der Feststellung mit Verweis auf Schläbitz 2001 – näher auszuführen. Die System/Umwelt-Unterscheidung in den Kontext einer Subjekt/Objekt-Beziehung zu stellen ist insofern sonderbar, als dass zwar in dem einen wie anderen Falle eine binäre Unterscheidung getätigt wird, darüber hinaus aber keine Ähnlichkeit zwischen den binären Typen besteht. Der System-Gedanke operiert als *Einheit der Differenz von ...* was auch immer. „Ein System ‚ist‘ die Differenz zwischen System und Umwelt“ (Luhmann 2002b: 66). Damit aber ist die Identitätslogik, von der das Subjekt/Objekt-Schema getragen ist, durch eine Differenzlogik ersetzt, auch wenn das „ist“ eine Identität vordergründig (allerdings nur) signalisiert. „Die Theorie beginnt mit einer Differenz, mit der Differenz von System und Umwelt, sofern sie Systemtheorie sein will; wenn sie etwas anderes sein will, muss sie eine andere Differenz zugrunde legen. Sie beginnt also nicht mit einer Einheit, einer Kosmologie, mit einem Weltbegriff, mit einem Seinsbegriff oder dergleichen, sondern sie beginnt mit einer Differenz“ (ebd.: 67). Dabei wird umgestellt von „Was-Fragen“ [Was für ein Subjekt/Ding ist das bloß?] auf „Wie-Fragen“ [Wie wird beobachtet, damit ein Subjekt/Ding als Subjekt/Ding aufleuchtet?]. Systeme sind nur als beobachtete und beobachtende Einheiten denkbar, also nicht exklusiv oder evident gegeben, sondern sie „existieren“, wenn man denn davon sprechen möchte, nur im Vollzug von Operationen. Operativ wird dabei signifikant markiert (System) und ausgegrenzt (Umwelt). Im Rahmen dieser *Einheit der Differenz von ...* erscheinen Systeme, oder genauer: werden Systeme beobachtungsgeleitet *konstruiert*, sie sind also Konstrukte der Unterscheidung, mit der beobachtet wird. Systeme existieren, weil so und nicht anders beobachtet wird. Es handelt sich dabei also nicht um ein bloß zweiwertiges System, dessen beide Seiten benannt werden könnten, sondern um pure Differentialität. Eine andere Unterscheidung – eine andere Welt, die dann ggf. auf eine Systemvorstellung gänzlich verzichten kann. Dabei wird die *Gegenwart* des Systems – und das macht die Angelegenheit noch komplizierter – erst in einem Nachtrag bezeichnet, da erst die kommunikative Bestätigung der Operation respektive eine Anschlusskommunikation Verstehen (welcher Art auch immer) signalisiert und eine *Gegenwart* bezeichnet, die demnach schon vergangen ist. „Es gibt Systeme“, schreibt Luhmann in „Soziale Systeme“ (1993, S. 16) und auch das lädt zur Vermutung ein, einen Seinsgrund zu vermuten, aus dem heraus auch Subjekte emportauchen können. Die beobachtungsleitende Differenz wird schließlich auf die Theorie selbst angewendet, operiert also autologisch, sodass sich die Theorie beobachtungsgeleitet konstituiert und keinen privilegierten Beobachterstandpunkt für sich reklamiert, von dem aus die Welt in Subjekte und Objekte geschieden werden könnte.

zur Analytischen Sprachphilosophie inne. Das zum Beispiel genommene Musiklexikon erscheint hier nicht als Leerstelle, die den Durchblick auf die dahinterstehende Signifikantenwelt bietet, sondern wird im Verständnis einer Autorität benutzt, im Verständnis eines Signifikats. Dass *Präsenz* nur als *Nicht-Präsenz*, als Aufschub oder Nachtrag im Sinne einer „gespreizten“ *Präsenz* zu haben ist und infolge dessen nicht gegenwärtig sein kann, ist den Ausführungen Flämigs nicht zu entnehmen. Mit der Anerkennung der Verabschiedung des Signifikats aber gerät die Suche nach der *Präsenz* zu einem Sprachspiel ohne Ende. „Die Abwesenheit eines transzendentalen Signifikats erweitert das Feld und das Spiel des Bezeichnens ins Unendliche“ (Derrida 1997, S. 424), was für Lexikonartikel und Eigendefinitionen im gleichen Maße zutrifft.

(6) *Wissenschaft(en) oder von der bewusst gemachten „différance“*

Die Ausführungen zu Beginn haben zum Ausgang gehabt, bestimmte privilegierte Sichtweisen, wie sie konstatiert werden, zurückzuweisen. Einer Analytischen Sprachphilosophie oder auch einer Empirischen Wissenschaft Vorrang vor anderen Theoriegebäuden einzuräumen ist problematisch, weil jede Theorie, jede Methode selbstblind verfährt. Sie sieht nur, was sie im Vollzug ihrer Operationen, die sie ausgebildet hat, sehen kann. Eine jede Theorie bietet somit eine gesellschaftliche Komplettbeschreibung, die mitnichten einem neutralen Standpunkt geschuldet ist, sondern Stellung beziehend gefällt ist. „Alle Fakten sind von Theorie infiziert. Daten sind die sinnlosen Flecken eines Rorschach-Tests, in die man dann Muster hineinsieht: die Ideen. Deshalb können strenge Empiristen, für die nur Sinn macht, was den Sinnen gegeben ist, die Idee ‚Idee‘ nicht perzipieren“ (Bolz 2001a, S. 212). Wer bspw. glaubt, gesellschaftliche Wirklichkeit ließe sich quantifizieren und anders seriös nicht beschreiben, reduziert mitunter dann Wissenschaft aufs Rechnen, verwechselt Wissenschaft mit Rechnen und erliegt der Magie der Zahl bzw. der untergründig mitlaufenden Idee, der er folgt. Man kann dann den Glauben hegen, Philosophen wie Adorno liehen „ihr Rüstzeug beim Poeten“ (Behne 1992, S. 125) aus und ihnen mangelnde Wissenschaftlichkeit unterstellen, weil das „wissenschaftliche Rüstzeug“ – das selbstredend nur dem quantifizierenden Sektor entstammen kann – eben nicht ausreicht (ebd.). Mehr als „Anregungen“ sind anders gelagerten Wissenschaftstexten dann wohl tatsächlich nicht mehr zu entnehmen. Aus dem Horizont des eigenen Selbstverständnisses ist das Etikett von Wissenschaft anderen Selbstverständnissen nicht zugebilligt und – wo geschehen oder proklamiert – nicht zu recht verliehen, was das Setzen in Anführungsstriche (von sich so verstehender „Wissenschaft“ ist bei Behne daher auch die Rede (ebd.)) rechtfertigt. Eine aufgemachte Polarität (Wissenschaft [neutral] vs. Kunst [parteiisch]) sucht zuletzt die Verhältnisse gemäß des

eigenen Selbstverständnisses zurechtzurücken.²¹ Auch Flämig bezieht eindeutig Stellung und postuliert ein Gefälle zwischen unterschiedlichen Wissenschaftspraktiken.

²¹ Dass im Übrigen die von Behne (1992, S. 125) aufgemachte Polarität „Wissenschaftler hier – Künstler da“ kaum aufrechterhalten werden kann, sondern dass der redlichste Wissenschaftler immer auch Künstler ist, indem er eine komplexe Wirklichkeit in einem anderen Medium darstellt, habe ich an anderer Stelle erörtert (vgl. Schläbitz 1995, S. 87-90). Interessanterweise arbeitet Behne in jenem Aufsatz mit Metaphern und Metonymien aus dem Bereich der Poesie, wenn bspw. vom „Rüstzeug“ die Rede ist, von „Pfählen“ oder auch vom Bild des mit „80% Sehkraft ausgestatteten Sehenden“. All dies sind – aus dem Blickwinkel der Literaturwissenschaft aus gesehen – der Poesie entlehnte Bilder, da hier Bilder und Vergleiche interpretiert und gedanklich auf eine Sachebene transferiert werden müssen. Mit anderen Worten: Dieser Aufsatz argumentiert paradox: Er lehnt ab, womit er selber arbeitet. Er plädiert für eine spezifische Form wissenschaftlicher Argumentation und argumentiert dabei mit dem Mittel, das er als Mittel für eine wissenschaftliche Argumentation apodiktisch ausschließt. Natürlich lässt das Paradox auch den Aussagegehalt nicht unbeeinträchtigt: Wenn die Grundthese [Wissenschaftssprache arbeitet ohne poetische Anleihen] legitim ist, wird die zur These führende Argumentation durch die Wahl der sprachlichen Mittel illegitim geführt. Im Umkehrschluss wird durch die Form der Argumentation die These zu einer illegitimen und hebt sie damit auf, damit aber wird die Argumentation legitimiert. Von dieser Basis aus erscheint die These wieder in neuem Licht usw. Wir bewegen uns in einem paradoxen Zirkel. Wer nun auch in dem gelegentlich Verwenden von Metaphern noch den Wissenschaftsduktus gewahrt sieht und kein Abgleiten in ein poetisch motiviertes Künstlertum, sieht sich allerdings der Frage gegenübergestellt, welche Instanz die Definitionsmacht hat zu bestimmen, ab wann ein Text wissenschaftlich legitim und ab wann eher künstlerisch motiviert und wissenschaftlich abzulehnen ist. Eine den Maßstab objektiv setzende, richtende Instanz wäre nicht von dieser Welt. Jeder andere in dieser Welt aber qualifiziert aus seinem Wissenschaftsverständnis und verschiebt – und zuweilen massiv – die Grenzen mal in die, mal in jene Richtung. Was Wissenschaftssprache noch und was Poesie schon ist, ist eine Frage der Ansicht, keine substanzielle. Behne wendet sich u.a. auch deshalb gegen das poetische Moment, weil es subjektiv verfäht. Und in der Tat argumentieren Adorno u.a., wenn man der hier wenig wohlwollend gefällten Klassifizierung „Künstlertum“ und „Poesie“ folgen will, subjektiv. Allerdings erscheint das Moment der Subjektivität, indem chiffriert und doch recht deutlich Stellung für bestimmte Positionen bezogen wird, weniger verdeckt als im anderen Fall. Denn das subjektive Moment ist an anderer Stelle nicht weniger gegeben. Ich erinnere nur an das bei Behne gewählte Bild einer Sehschärfe von 80%, das – bezogen auf den angewendeten Kontext – anders als subjektiv gar nicht gefällt sein kann, in der nachfolgenden Argumentation als subjektiv motiviert aber nicht ansatzweise aufscheint und doch die Argumentation ganz maßgeblich bestimmt (vgl. Fußnote 2). Mit anderen Worten hat man es zum einen mit einer weitgehend offenbaren und zum anderen mit einer untergründig mitlaufenden Subjektivität zu tun. Abschließend sei darüber hinaus nur noch vermerkt, dass Wissenschaftler zum Zwecke der Ausbildung neuer Hypothesen und zur Fortentwicklung von Wissen das Künstlertum wesentlich verinnerlicht haben sollten, wollen sie erfolgreich arbeiten. „Unsere Auffassung [...], daß es eine logische, rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken, nicht gibt, pflegt man oft dadurch auszudrücken, daß man sagt, jede Entdeckung enthalte ein ‚irrationales Moment‘, sei eine ‚schöpferische Intuition‘ (im Sinne Bergson); ähnlich spricht Einstein über ‚... das Aufsuchen jener allgemeinsten Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen ... Gesetzen führt kein logischer Weg, sondern nur die auf Einfühlung

Und grundsätzlich ist der Glaube an die eigene Wissenschaftsmethodologie auch gerechtfertigt, auch der Verfasser dieser Zeilen postuliert eine privilegierte Stellung für den von ihm vertretenen Theoriehorizont. Als Fachmann für eine spezifische Ausrichtung von Wissenschaft, bedarf es der besonderen Hinwendung und Hingabe zur eigenen Ausrichtung und zum besonderen Spezialistentum, aus dem wiederum Spezialwissen entspringt. Die Empirie ist besonders gut geschult, Daten zu erheben und auszuwerten, die Sprachphilosophie, logisch fundierte Analysen zu tätigen usf.²² Aus jeder Wissenschafts-Perspektive mit der ihr eigenen Methodologie werden theorieinfinzte Hypothesen und Beschreibungen geliefert, die etwas für relevant und den großen Rest für weniger relevant erachtet. Daraus sind dann Wissenswerte entworfen. Wissen ist so ein aus einer Wissenschafts-Gemeinschaft heraus geborenes Gut, die es fortlaufend kommuniziert und dabei Eigenwerte produziert. Wissen „ist“ nicht genuin gegeben, sondern danach ein reines Kommunikationsereignis, das durch kommunikative Wiederholung ausgeprägt und erhalten bleibt. Die Form der Kommunikation be-

in die Erfahrung sich stützende Intuition“ (Popper 2000, S. 119; vgl. auch Schläbitz 1997, S. 324-339).

²² Und manchmal wäre in der Tat etwas mehr Logik wünschenswert gerade dort, wo Pauschal- respektive Vorurteile wirken. Ein Beispiel: In intellektuellen Auseinandersetzungen über den Computer im Bereich der Musik wird oftmals bestritten, dass dieser im Musikunterricht oder in der Musiklehrerausbildung etwas zu suchen hätte. Das Argument hat dabei folgende logische Form bzw. ist von folgender Schlussfolgerung getragen: Da es Informatiker sind, die Computer informieren, wird zuweilen die Meinung vertreten, der Computer habe im Musikunterricht nichts zu suchen, sondern der Musikprogramme schreibende Informatiker oder besser: der Informatiker schlechthin im Informatikunterricht sei dazu aufgerufen, entsprechende Handlungskompetenzen damit auszubilden. Soweit zur Argumentation. Damit logische Schlüsse wie der oben gemachte allgemeine Gültigkeit beanspruchen dürfen, dürfen sie nicht nur für den Einzelfall gelten, sondern sie müssen für jeden Fall gelten. Gehen wir dem einmal nach. Ein Computer ist in der Tat unprogrammiert zunächst einmal nichts als ein Rohmaterial, das in alle Richtungen hin in Form gebracht – also: informiert – werden kann. Informatiker spezialisieren Computer auf bestimmte Anwendungen hin. Mit in Form gebrachten Computern kann man dann Texte schreiben, Bilder bearbeiten oder auch Musik machen. Wenn wir nun einen Analogieschluss tätigen, tritt die Problematik des Arguments zutage. Denn auch ein Holzklötz ist unbehandelt zunächst einmal nichts als ein Rohmaterial, das in alle Richtungen hin in Form gebracht – also: informiert – werden kann. Holzhandwerker spezialisieren das Material Holz auf bestimmte Anwendungen hin. Mit in Form gebrachten Holzstücken kann man dann Wohnungen schmücken (Kunstwerke), Kleidung und anderes ordentlich verstauen oder auch Musik machen. Folge: Da es Holzhandwerker sind, die Holz informieren, wird zuweilen die Meinung vertreten, Musikinstrumente aus Holz haben im Musikunterricht nichts zu suchen, sondern der Instrumentenbauer oder besser: der Holzhandwerker schlechthin im Arbeitslehreunterricht sei dazu aufgerufen Handlungskompetenzen damit auszubilden. Das Argument hakt also nicht unbeträchtlich bzw. es ist von mangelnder Logik gekennzeichnet, denn die funktional differenzierte Gesellschaft, in der wir leben, operiert im Sinne der Arbeitsteilung. Dabei ist der Bau von Instrumenten in die Hände von Spezialisten, damit andere Spezialisten meisterhaft damit Musik machen können. Und nicht anders ist es beim Computer und der Musik.

stimmt dabei den Inhalt des Wissens. Das dabei jeweils gesellschaftlich verbindlich Gewusste ist „sozial validiert“ (Luhmann 2002a, S. 98) und so eine Vereinbarung mit gegebenen Begründungsschemata, die der täglichen Neubegründung nicht mehr bedarf. Ich möchte daher mit Luhmann „Wissen als Kondensierung von Beobachtungen“ (Luhmann 1992, S. 123) bezeichnen. Bezogen auf die Musik und in Anlehnung an Matthias Flämig in Kopplung mit Gertrude Stein könnte man dann tatsächlich sagen: Eine „Dominante“ ist eine „Dominante“ ist ein „Dominante“. Punktum. Die Form scheint dann aber statisch, ja normativ vorgegeben, kann auch so vermittelt werden. Wissen hat eine nicht zu verachtende Beharrungstendenz, ist auf der einen Seite so notwendig *redundant*, damit „Wissen [...] [als] aktualisierbare Erfahrung“ (Baumart/Fried/Joas/Mittelstraß/Singer 2002, S. 174) zu nutzen und zu speichern ist. Das Moment der Redundanz und Dauer sind so Voraussetzung, damit neues Wissen entsteht. Will man sich aber nicht allein mit der Wiederkehr des Immergleichen begnügen, ist Veränderung vonnöten. „Was gewiß ist, ist nicht informativ, was informativ ist, ist nicht gewiß“ (Bolz 2001b, S. 73). Damit neues Wissen entstehen kann, ist Wissen auf der anderen Seite also auch notwendig auf Veränderung – auf Varietät – angelegt. Aus der Einheit der Differenz von Redundanz/Varietät entspringt neues Wissen. Was als Wissen anerkannt ist, ist dabei grundsätzlich hypothetisch formuliert und kann jederzeit falsifiziert und re-formuliert werden. Und darin liegt ja auch das Ziel von Wissenschaft: in der Falsifizierung des augenblicklich gegebenen Erkenntnisstandes. Bloße Bestätigung verliert sich im Leerlauf und in der nichtweiterführenden Redundanz.

Allzu einseitig verfahrenende Hingabe verführt zur Apotheose der eigenen Idee von Wissenschaft und zur Abschottung gegen Außenkritik. Wo eine solche ohne begleitende Anerkennung anderer absolut gesetzt wird, wird die stets mitlaufende *différance* nicht in dem Maße aufleuchten, sodass das Gleiten von sinnerfüllten Wissenswerten stillgestellt scheint und doch dem Aufschub geschuldet ist. Das Verwechseln der eigenen theorieinfizierten Komplettbeschreibung mit dem, was beschrieben werden soll, und die tautologische Selbstvergewisserung liegen dann nahe. Daraus entspringen dann ontologisch motivierte Wahrheitswerte.

So wird angeregt, der privilegierten Anschauung die willkommene Fremdsicht, die anders arbeitet, zur Seite zu stellen. Aus der Falsifizierung und nicht aus der Selbstbestätigung ist die Erweiterung geschöpft. Einen Ansatz zur Falsifizierung wiederum zu finden ist durch Außenirritation wahrscheinlicher, da eine fremde Methodologie dem immanenten Regelwerk der eigenen nicht entsprechen muss und auf Widersprüche darin leichter hinweisen kann, wenn Fremdbeschreibungen sich als nicht kompatibel mit eigenen Forschungsergebnissen zeigen (vgl. Feyerabend 1986). So erhält man ein lose gekoppeltes beachtenswertes Medium,

dass in der Formbildung eine automatisch mitlaufende Reflexionsinstanz implementiert sieht. Anstatt eine Idee von Wissenschaft im Zuge von anderen ausschließenden Privilegsetzungen zu singularisieren, wäre also der Blick auf die Umwelt mithin konstitutiv zu setzen, um daraus Ansätze zur Re-formulierung der selbst vertretenen, fraglos auch weiterhin prominent verfochtenen Wissenschaftsausrichtung zu ziehen. Eine superiore Position aber würde dann, trotz Bonisierung des eigenen Ansatzes, nicht mehr verfochten. So ist der Gefahr zur Ontologisierung von Wissenswelten und der Vorstellung, dauerhafter Formvorstellungen, mit dem Ziel, einzigartige, ewigscheinende Gestalten zu erschließen,²³ so begegnen, da die hypothetische Struktur derselben offenbart bleibt. Wenn es also so ist, dass jedes Theoriegebäude seinen unhintergehbaren blinden Fleck mit sich führt, kann man sich operationsleitende Unterscheidungen anderer Perspektiven zu nutze machen mit dem Ziel eine insgesamt bessere (im Sinne von „viabel“) Gesellschaftsbeschreibung im musikpädagogischen Raum zu gewinnen.

Keine Wissenschaft ist – auch wenn sie Aussagen über ein komplexes Problemfeld tätigt – demselben als Ganzen gewachsen. Vermag die eine Wissenschaftsperspektive das Detail besser zu ergründen und zeigt Defizite in der Gesamtsicht (weil sie nur sieht, was sie eben sieht, und nicht sieht, was sie nicht sieht), so zeigt die andere ihre Qualitäten in der Beschreibung von größeren Zusammenhängen und hat ihre Defizite, wo es ums Detail geht. Wo die Irritation, die eine andere theoriegeleitete Perspektive bietet, als willkommenes Reflexionspotenzial zur weiteren Ausdifferenzierung eigener unterscheidungsleitender Operationen betrachtet wird, mag eine willkommene Beziehung zwischen verschiedenen Wissenschaftswelten sich ausbilden, die sich an Goethes (1998, S. 35) Zeilen orientiert:

²³ In der Idee der Weltformel ist diese Vorstellung bei allen Falsifikationsbeschreibungen zum Trotz auch heute noch präsent. Interessant in diesem Zusammenhang ist sicherlich, dass, je mehr die so genannten harten Wissenschaften sich Endformeln, Ursprüngen oder kleinsten Teilchen zu nähern glauben, sie „weich“ argumentieren und ein metaphysisches Denken offenbaren. Die Teilchenphysik bspw. mit ihren Modellen ist eine reine philosophische Disziplin und hat mit harter Faktenwissenschaft kaum noch was zu tun. Sie ist pure Spekulationswissenschaft.

Epirrhema

*Müset im Naturbetrachten
Immer eins wie alles achten;
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen:
Denn was innen, das ist außen.
So ergreift ohne Säumnis
Heilig öffentlich Geheimnis.*

*Freuet euch des wahren Scheins,
Euch des ernsten Spieles:
Kein Lebendiges ist ein Eins,
Immer ist's ein Vieles.*

8

Freilich, um ein solch beziehungssträchtiges Miteinander zu erzielen, das einen den Widerstreit befürwortenden Komplexitätssinn entwickelt, gilt dann folgendes Basisaxiom: Wissenschaft der einen Auslenkung anerkennt das Etikett Wissenschaft bei anderen Auslenkungen und das Setzen von Führungsstrichen verführe höchst kontraproduktiv. So braucht es, um diesem Ziel zuzuarbeiten, ein gewisses und manchmal auch größeres Maß an Toleranz und Respekt sowie bei aller Privilegierung der eigenen Forschungsperspektive die Anerkennung, dass Wissenschaft grundsätzlich polyvalent ausgelegt und ausgeübt werden kann.

Von diesem fraglos auch schwankend bleibenden Boden aus wäre – so darf man vermuten – dann bspw. auch eine erfolgsversprechende „Systematische Musikpädagogik“ auf den Weg zu bringen und wirkungsvoll zu entfalten.

Literatur

Bastian, Hans Günther / Lugert, Wulf Dieter: Mail-Disput über Hans Günther Bastians Langzeitstudie „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“. In: Diskussion Musikpädagogik 10/01. 2. Quartal 2001

Baumgart, Jürgen / Fried, Johannes / Joas, Hans / Mittelstraß, Jürgen / Singer, Wolf (2002): Manifest. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.

- Behne, Klaus Ernst (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. Essen
- Beiträge zur Transfer-Studie von Hans-Günther Bastian. In: Diskussion Musikpädagogik 12/01. 4. Quartal 2001
- Böhme, Gernot (²1997): Einführung in die Philosophie. Frankfurt/M.
- Bolz, Norbert (2001a): Jenseits der großen Theorien. Das Happy-End der Geschichte. In: Schröder, Gerhart / Breuninger, Helga (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Frankfurt/M.
- Bolz, Norbert: Weltkommunikation. München 2001b
- Blum, André: Der Mythos objektiver Forschung. In: DIE ZEIT vom 10.06.1998
- Brockhaus/Riemann-Musiklexikon (²1989) E-K, hg. von Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht Mainz
- Clam, Jean (2002): Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren. Konstanz
- Collins, Harry / Pinch, Trevor (1998): Der Golem der Forschung. Berlin
- Culler, Jonathan (1999): Dekonstruktion. Reinbek bei Hamburg
- Derrida, Jacques (1990): Die différance. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart
- Derrida, Jacques (⁷1997): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/M.
- Derrida, Jacques (⁴1990): Grammatologie. Frankfurt/M.
- Eagleton, Terry (⁴1997): Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart
- Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M.
- Fischer, Wilfried (1986): „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: Schmidt, Hans Christian (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1. Geschichte der Musikpädagogik. Kassel/Basel/London
- Flämig, Matthias: Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff (in diesem Band)
- Foerster, Heinz von (1993): Kybernetik. Berlin
- Fuchs, Peter (2001): Das Weltbildhaus und die Siebensachen der Moderne. Konstanz
- Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 8. Forum Musikpädagogik, Bd. 45. Augsburg
- Goethe, Johann Wolfgang von (1998): Epirrhema. In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd 1. Gedichte und Epen I. Hamburger Ausgabe. München
- Gloy, Karen (1995): Das Verständnis der Natur. Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens. München
- Hodges, Andrew: Alan Turing, Enigma. Berlin 1989
- Lagemann, Jörg / Gloy, Klaus: Dem Zeichen auf der Spur. Aachen 1998
- Luhmann, Niklas (2002a): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2002b): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg
- Luhmann, Niklas (⁴1993): Soziale Systeme. Frankfurt/M.

- Lyotard, Jean-Francois (1987): Der Widerstreit. München
- Popper, Karl (1995): Die wissenschaftliche Methode. In: Ders.: Karl Popper Lesebuch, hg. v. David Miller. Tübingen
- Poundstone, William (1995): Im Labyrinth des Denkens. Wenn Logik nicht mehr weiterkommt. Reinbek bei Hamburg
- Sainsbury, R.M. (2001): Paradoxien. Erweiterte Ausgabe. Stuttgart
- Selbar, Kai (2002): Verwandlung durch Wiederholung. In: Dencker, Klaus Peter (Hg.): Poetische Sprachspiele. Stuttgart
- Schläbitz, Norbert (2001): Am Ende die Medientheorie? – Vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ musikalischer Kommunikation. In: Pilnitz, Karin / Schüssler, Berthold / Terhag, Jürgen u.a. (Hg.): Musikunterricht heute 4. Musik in den Medien - Medien in der Musik. Oldershausen
- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der Neuen Medien. Augsburg
- Schläbitz, Norbert (1995): Diskret und Vertraulich. Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie. In: Maas, Georg (Hg.): Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien. Essen
- Schläbitz, Norbert (2002): „The winamp takes it all“ – Zeit nehmen für einen zeitgerechten Musikunterricht. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): MULTIMEDIA als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen
- Steenblock, Volker (2002): Kleine Philosophiegeschichte. Stuttgart
- Welsch, Wolfgang (1993): Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart

Priv.-Doz. Dr. N. Schläbitz
 Mentropstr. 79
 33106 Paderborn
 Email: doc-nob@t-online.de

Was heisst hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?

Die besondere Bedeutung sprachanalytischen Arbeitens für die Musikpädagogik als Wissenschaft, die Matthias Flämig in seinen Beiträgen reklamiert, ist von Jürgen Vogt und Norbert Schläbitz in unterschiedlicher Weise bezweifelt worden. „Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?“, fragt Flämig, und behauptet, dass zumindest die Arbeit mit den Mitteln der Sprachanalyse eine solche Kennzeichnung erlaubt. Vogt bestreitet, dass eine allgemeine oder systematische Musikpädagogik nur auf der Grundlage sprachanalytischen Arbeitens möglich ist, und auch Schläbitz plädiert für einen musikpädagogischen Methodenpluralismus. Das Problemfeld, in dem sich diese Kontroverse bewegt, erscheint möglicherweise in einem neuen Licht, wenn wir fragen, in welchem Sinne es sich bei den erwähnten Beiträgen eigentlich um Musikpädagogik als Wissenschaft handelt.

Auf der Suche nach dem, was Allgemeine oder Systematische Musikpädagogik heißen könnte, scheint Einigkeit über die Abgrenzung in zwei Richtungen zu bestehen. Eine solche Teildisziplin oder eine so genannte Menge von Teildisziplinen müsste sich unterscheiden einerseits von dem, was unter empirische Forschungen fällt, sowie andererseits von historischen Untersuchungen (wobei die beiden letztgenannten Bereiche sich überschneiden können). Da Musikpädagogik als Wissenschaft es mit einem Feld sozialer Praxen zu tun hat (die mit Ausdrücken wie „Musik lernen“, „Musik unterrichten“, „Musikerziehung“ grob und unvollständig umrissen sein mögen), in denen normative Fragen eine Rolle spielen, wird sie sich nicht ausschließlich auf Beobachtungen und Beschreibungen beschränken können, sondern ist m.E. aufgefordert, zu Problemen der Form „Wie soll x handeln?“ argumentierend Stellung zu nehmen. Aber trotzdem scheint das, wonach gesucht wird, nicht zusammenzufallen mit dem Feld musikdidaktischer Theorien und unterrichtsmethodischer Konzeptionen. Unklar ist, ob eine Allgemeine oder eine Systematische Musikpädagogik sich durch eigene Gegenstandsbereiche und/oder eigene Methoden unterscheiden, d.h. durch welche besonderen Fragestellungen sie sich konstituieren und welches Repertoire an wissenschaftlichen Verfahren sie zur Verfügung haben. Sicher dürfte sein, dass das Nachdenken über derartige Probleme – etwa das von Flämig, Vogt und Schläbitz – einen Platz braucht, wenn auch vielleicht nicht eine eigene Disziplin, die man etwas unhandlich „Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik als Wissenschaft“ nennen müsste.

Man könnte jetzt natürlich darüber streiten, ob die auf eine Wissenschaft sich beziehenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen überhaupt noch in die Disziplin selbst oder ob sie nicht in den Zuständigkeitsbereich beispielsweise der Philosophie fallen. Doch obwohl die Beschäftigung mit den Grundlagenfragen einer Disziplin eine philosophische Tätigkeit sein mag, spricht einiges dafür, dass deren Vertreter diese Aufgabe selbst erledigen, also gelegentlich – mehr oder minder systematisch - Formen wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserung betreiben, statt grundsätzliche Fragen entweder zu ignorieren oder sie an Personen zu delegieren, die zwar Experten fürs Allgemeine sein mögen, aber vom Fach nicht viel verstehen – ganz abgesehen davon, dass hauptberufliche Philosophen sich nur in Ausnahmefällen für die wissenschaftstheoretischen Probleme der Musikpädagogik interessieren dürften.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass es sich bei den Beiträgen der genannten Autoren zu Grundlagenfragen der Musikpädagogik um wissenschaftliche Texte handelt und dass sie weder empirische (noch historische) Forschungen präsentieren, haben wir ja bereits Vorkommnisse der von Flämig gesuchten nicht-empirischen Musikpädagogik als Wissenschaft gefunden. Und bei genauerer Betrachtung (um das Wort „Analyse“ an dieser Stelle zu vermeiden) der Aufsätze in Erinnerung an die Bestimmungen von Mittelstraß, die Flämig referiert, können wir tatsächlich feststellen, dass es sich um Satzzusammenhänge handelt, in bzw. mit denen Behauptungen aufgestellt, zitiert, bezweifelt, gerechtfertigt, begründet (wenn auch nicht in einem strengen Sinne „bewiesen“) und bestritten werden. Wenn man von der zusätzlichen, von Flämig an der besagten Stelle leider nicht näher erläuterten Forderung „im Rahmen einer Theorie“ zunächst einmal absieht, erscheint die vorgeschlagene Definition von „Wissenschaft im engeren Sinne“ erfüllt zu sein.

Sowohl Vogt wie Schläbitz werfen Flämig vor, er würde zu Unrecht der sprachanalytischen Musikpädagogik eine herausgehobene Stellung zusprechen, sei es als entscheidende Grundlage (das bestreitet Vogt) oder als superiore Methode (das will Schläbitz nicht gelten lassen) der Musikpädagogik. Diese Vorwürfe lassen sich jedoch im Blick auf die vorliegenden Texte von Flämig (also gewissermaßen empirisch, man könnte auch sagen: hermeneutisch) insofern nur schwer nachvollziehen, als der Autor doch etwas bescheidener formuliert, nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft sei als analytische möglich und notwendig, doch ob „weitere Kandidaten in diese Schublade gehören, ist offen“. Zwar lesen wir an anderer Stelle, die Reflexion auf die Sprache als Möglichkeitsbedingung von Wissenschaft (und damit auch Musikpädagogik) sei nur analytisch möglich (das kann man natürlich bezweifeln und empirisch Linguistik betreiben), doch ist damit weder das analytische Schaffen einer musikpädagogischen „Grundlage“ behauptet (Sprachanalyse kommt immer erst danach, wie Vogt zu Recht festhält und Flämig überzeugend vorführt), noch wird der sprach-

analytischen Methode in einem anderen Sinne eine superiore Stellung eingeräumt (auch wenn die Vorliebe des Kritisierten lesbar bekundet wird).

Es ist allerdings an der Zeit, noch einmal hartnäckig nachzufragen, was „Sprachanalyse“ hier (und in der Musikpädagogik) eigentlich bedeuten soll. Zwar hat Flämig analytisches Arbeiten in seinen Beiträgen nicht nur erklärt („Analytisches Arbeiten besteht im Wesentlichen darin, implizite Bedeutungen herauszuarbeiten und auf Widersprüche zwischen den Wortverwendungen aufmerksam zu machen. (...) Sprachanalytische Philosophie bleibt allerdings nicht bei der Untersuchung von Wortbedeutungen stehen, sondern untersucht die Funktionsweise ganzer Sätze ...“), sondern auch (m.E. erfolgreich) vorgeführt, doch sind zum besseren Verständnis vielleicht ein paar allgemeinere Erläuterungen hilfreich, zumal Flämigs Untersuchungen und methodische Reflexionen – wie Schläbitz zu Recht betont – nicht für das Ganze der philosophischen Sprachanalyse stehen.¹

Sprachanalyse ist, insbesondere wenn sie an Gegenständen vollzogen wird, die nicht aus der engeren Tradition philosophischer Problemstellungen stammen, zunächst einmal eine Frage der methodischen Vorgehensweise (hinter der allerdings Theorien über das Verhältnis von Sprache und Denken, Sprache und Vernunft, Sprache und Welt etc. stehen). Sprachanalytisch Arbeitende sind in der Regel daran zu erkennen, dass sie Fragen der Form „Was ist x?“ durch Fragen der Form „Wie verwenden wir das Wort „x“?“ ersetzen. Sie fragen nach der Bedeutung von Worten, entweder weil sie der Überzeugung sind, sich nur so „den Sachen selbst“ nähern zu können, oder weil sie Fragen der ersten Art grundsätzlich für irreführend und unbeantwortbar halten. Die Begriffe, die der musikpädagogisch interessierte Sprachanalytiker zu klären versucht, werden natürlich meistens aus dem engeren Bereich musikpädagogischer Praxis und Theorie stammen (z.B.: Was heisst musikalisches Lernen? Was bedeutet „Erwerb musikalischer Repräsentationen“? Was ist mit „Musik verstehen“ gemeint?). Die Reflexion auf die Bedeutung solcher Worte findet statt, indem ihre Verwendungsweisen in der Umgangssprache, in der Fachsprache, bei einem Autoren, in einem konkreten Text untersucht und verglichen werden: durch das Erproben vermeintlich gleichbedeutender Begriffe in Satzzusammenhängen, das Differenzieren zwischen mehreren Bedeutungsmöglichkeiten, das Untersuchen grammatischer Funktionen usw. Dabei werden verschiedene Kontexte berücksichtigt: Sätze, in denen das Wort steht oder stehen kann; Satzzusammenhänge, die wiederum Rückschlüsse auf die Bedeutung der einzelnen Sätze und ihrer Bestandteile zulassen; mögliche

¹ Auf einzelne Literaturnachweise wird im folgenden verzichtet. Die Darstellungen und Überlegungen verdanken sich insbesondere: Carnap 1961, Davidson 1986, Dummett 1992, Frege 1966, Habermas 1999, Kambartel 1968, Keil 1996, Kutschera 1975, Putnam 1975, Quine 1980, Ros 1990, Ryle 1969, Schnädelbach 1992, Schwemmer 1990, Tugendhat 1976, Tugendhat & Wolf 1983, Wittgenstein 1984

Implikationen solcher Sätze oder Satzzusammenhänge; pragmatische Kontexte, in denen entsprechende Sätze geäußert werden. Im Unterschied zu hermeneutischen Verfahren, die dem Verstehen konkreter Äußerungen von Wörtern, Satzteilen, Sätzen, Satzzusammenhängen durch Sprecher oder Autoren in (mehr oder weniger bestimmten oder bestimmbaren) pragmatischen Kontexten gelten, reflektiert die Sprachanalyse auf mögliche Vorkommnisse solcher sprachlichen Entitäten. Dass sich nicht alle möglichen Verwendungsweisen in allen möglichen Situationen erschöpfend berücksichtigen lassen, liegt auf der Hand, ist aber als Einwand ungeeignet, weil dieser Anspruch auch gar nicht erhoben wird. Es sollen und müssen lediglich die relevanten Verwendungsweisen untersucht werden, und was relevant ist, ist letztlich eine Frage der Urteilskraft (nicht subjektiver Willkür) des analytisch Arbeitenden, der seine Entscheidungen offen legt, begründet und der Kritik aussetzt.

Begriffsanalyse, also das Klären von Wortbedeutungen, heisst nicht (und kann auch gar nicht heissen, wie Schläbitz zu Recht einwirft), dass die Bedeutungen nun ein für alle mal geklärt, festgestellt, „präsent“, „ontologisiert“ (oder wie die Vorwürfe auch immer lauten mögen) seien, sondern es handelt sich um eine Methode, deren Ergebnisse genauso falsifizierbar sind wie die Ergebnisse anderer wissenschaftlicher Methoden auch. Die Mehrdeutigkeit von Sprache lässt sich durch ihre Analyse (und ggf. Formalisierung) nicht gänzlich aus der Welt schaffen, jedenfalls besteht wenig Anlass, dies zu glauben, aber es ist deshalb trotzdem möglich, auf unerkannte Ambivalenzen oder versteckte Widersprüche aufmerksam zu machen. Und das ist ein wichtiger Schritt in einer zentralen Aufgabe von Wissenschaft (nicht nur in der Musikpädagogik), nämlich dem Konstruieren und Prüfen von Argumentationszusammenhängen (wie Schläbitz es vorführt). Die Begründung von Behauptungen und Positionen, die Untersuchung von einzelnen Sätzen und Theorien im Hinblick auf ihre versteckten Prämissen, ihre ungenannten Implikationen, die Stichhaltigkeit ihrer Argumente, Fehlschlüsse bzw. fehlende Begründungsschritte sind sicher nicht mit den strengen Beweisverfahren möglich, die in formalen Sprachen zur Verfügung stehen mögen (obwohl Formalisierungen gelegentlich helfen), sicher nicht durch das Einfüttern der Sätze in logische Kalküle, aber es gibt schwächere Formen der Rechtfertigung, wo Beweise nicht möglich sind. Die Ansprüche auf die Richtigkeit der Überprüfung eines Begründungszusammenhangs und auf die Wahrheit einer behaupteten Position müssen deshalb nicht aufgegeben werden – sie sind mit einem fallibilistischen Wissenschaftsverständnis wohl zu vereinbaren.

Hier liegen allerdings noch spannende Streitpunkte für künftige Kontroversen, auf die insbesondere Vogt hingewiesen hat, nämlich grundsätzliche Probleme der Argumentationstheorie: Was darf als Begründung gelten? Wie entscheiden wir, ob Gründe etwas rechtfertigen? Handelt es sich dabei um eine Frage der persönlichen Akzeptanz? Was unterscheidet gute von schlechten Gründen? In welchem

Sinne gibt es Argumentationskulturen? Was kann eine „genetische“ Wissenschaftstheorie oder der Verweis auf unterschiedliche Lebensformen zur Beantwortung dieser Fragen leisten? Wenn keine Letztbegründungen möglich sind, bleiben wir auf Begründungen umso mehr angewiesen.

Literatur

- Carnap, Rudolf (1961): Der logische Aufbau der Welt. Hamburg: Meiner
- Davidson, Donald (1986): Wahrheit und Interpretation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Dummett, Michael (1992): Ursprünge der analytischen Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Frege, Gottlob (1966): Logische Untersuchungen (hrsg. v. G. Patzig). Göttingen
- Habermas, Jürgen (1999): Wahrheit und Rechtfertigung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kambartel, Friedrich (1968): Erfahrung und Struktur. Bausteine zu einer Kritik des Empirismus und Formalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Keil, Geert (1996): Ist die Philosophie eine Wissenschaft? In: S. Dietz u.a. (Hrsg.): Sich im Denken orientieren. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.32-51
- Kutschera, Franz von (1975): Sprachphilosophie. München: UTB
- Putnam, Hilary (1975): Mind, Language and Reality. Cambridge: Cambridge University Press
- Quine, Willard Van Orman (1980): Wort und Gegenstand. Stuttgart: Reclam
- Ros, Arno (1990): Begründung und Begriff. Wandlungen des Verständnisses begrifflicher Argumentation (3 Bände). Hamburg: Meiner
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam
- Schnädelbach, Herbert (1992): Zur Rehabilitierung des animal rationale. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Tugendhat, Ernst (1976): Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Tugendhat, Ernst & Wolf, Ursula (1983): Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart: Reclam
- Schwemmer, Oswald (1990): Die Philosophie und die Wissenschaften. Zur Kritik einer Abgrenzung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Tractatus logico-philosophicus. In: Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Prof. Dr. Christian Rolle
Viereck 15
22607 Hamburg
Email: Christian.Rolle@t-online.de

BERNHARD HOFMANN

Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“

Ein Bericht

*Welches ist also ihre Erziehung? Oder ist es wohl schwer,
eine bessere zu finden als die durch die Länge der Zeit
gefundene? Und da ist doch die für den Leib die Gymnastik und
die für die Seele die Musik? – So ist es.
Sollen wir nun nicht mit der Musik früher die Erziehung
anfangen als mit der Gymnastik?*

Platon, *Politeia*, 376 e

Historische Musikpädagogik in Deutschland hat Konjunktur. Sofern man das im landläufigen Sinne auffasst und das Wort „Konjunktur“ als Synonym für „Aufschwung“, „Prosperität“ oder „Boom“ nimmt, kann man dieser Behauptung beipflichten. Im deutschen Schrifttum musikpädagogischer Forschung des vergangenen Jahrzehnts nehmen Studien zur Fachgeschichte einen hohen Anteil ein. Das zeigt sich in einer Fülle einschlägiger Aufsätze in Zeitschriften, Sammel- und Tagungsbänden, etwa in den vom AMPF herausgegebenen Bänden „Musikpädagogische Forschung“, sowie in einer Vielzahl an Monographien. Im Januar 2002 befanden sich allein an bayerischen Hochschulen acht fachhistorische Qualifikations- oder Publikationsprojekte im Stadium der Vorbereitung oder der Drucklegung. Eine, um im Bild und im saloppen Jargon zu bleiben, Konjunkturfaute steht also offenbar nicht zu erwarten.

Hat historische Musikpädagogik in Deutschland wirklich Konjunktur? „Konjunktur“ leitet sich ab vom lateinischen *coniungere*, was unter anderem mit „verbinden, vereinigen, verknüpfen; sich zusammenschließen, zusammenhängen, ununterbrochen fortsetzen“ übersetzt wird.¹ Daher erscheinen Nachfragen berechtigt: Gibt es verbindende Faktoren historischer Musikpädagogik, und worin bestehen sie? Was heißt „Historische Musikpädagogik“, was schließen die Begriffe ein, was grenzen sie aus? Lassen Arbeiten, die unter „Historische Musikpädagogik“

¹ H. Menge 1999, S. 124

rubriziert werden, untereinander Zusammenhänge erkennen? Wenn ja, welcher Art sind sie? Bestehen inhaltliche Gemeinsamkeiten oder Kontroversen unter Forschern, etwa hinsichtlich der Intentionen und Interessen, der Gegenstände und Methoden? Welchen Status hat geschichtstheoretische Reflexion? Gibt es kontinuierlich arbeitende, institutionalisierte Verbindungen, zum Beispiel Forschergruppen an einer Hochschule? Wie steht es um Kooperationen mit anderen universitären Disziplinen, um Austausch auf nationaler und internationaler Ebene?

Spätestens an dieser Stelle könnte der Einwand kommen, es bestehe ein missliches Verhältnis in der Nomenklatur. Denn der Titel des vorliegenden Tagungsbandes verspricht Stellungnahmen zu „Dimensionen und Strategien“, während es hier um Zusammenhänge geht. Eine Themaverfehlung also. Dem wäre entgegenzuhalten: Die Rede von Dimensionen und Strategien historischer Musikpädagogik erscheint nur sinnvoll, wenn man entweder behauptet oder bestreitet, dass es sich bei historischer Musikpädagogik um ein Arbeitsgebiet handle, in dem geplante Vorgehensweisen genutzt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen. In beiden Fällen müssen Begründungen erbracht werden, die sich auf Gegenstände beziehen, etwa auf Inhalte oder Methoden. Dadurch wären jedenfalls Umrisse solcher Gegenstände gewonnen und Verständigungen ermöglicht; dass dies verbindende Faktoren sind, dürfte unstrittig sein. Anders, und mit Blick auf das Einladungsschreiben zur AMPF-Tagung 2002 gewendet: Falls sich „Konjunktur“ auch ausschreiben ließe mit den Bezeichnungen „institutionelle Lernzusammenhänge“, „Kooperation“, „Beteiligung“, „Mitbestimmung“, „Arbeitszusammenhänge“, wäre der Einwand mit der Formel zu entkräften, die Dimension von Konjunktur sei von strategischem Nutzen.

II.

Der Begriff „Historische Musikpädagogik“ ist offenbar erst seit einigen Jahren in Gebrauch.² Er dürfte entstanden sein in Anlehnung zur Wortwahl benachbarter Disziplinen, insbesondere der Historischen Musikwissenschaft und der Historischen Pädagogik. Verwendet wird er zur Bezeichnung einer „Teildisziplin“³ der Musikpädagogik. Eine Begriffsanalyse jedoch steht m. W. bislang aus, ebenso eine Klärung der Frage, wie sich das Wort zu Termini wie „Geschichte der Musikpädagogik“,⁴ „musikpädagogische Geschichtsschreibung“,⁵ „musikpäda-

² Ein Stichwort „Historische Musikpädagogik“ findet sich in Helms u.a. (Hg) 1994 nicht.

³ M. Weber 1999, S. 10

⁴ Vgl. stellvertretend Helms u.a. (Hg) 1994, S. 87 ff.

⁵ S. Abel-Struth 1982, S. 41

gogische Geschichtsforschung“⁶ oder „fachhistorische Forschung und Lehre“⁷ verhält. Das zu untersuchen, ist jedoch nicht Ziel dieses Berichts.

In erster Näherung soll die Eingangsfrage etymologisch aufgenommen werden. Das griechische Wort *historía* gibt folgende Bedeutungen frei:

- *das Erforschen, Forschung, bes. Geschichtsforschung,*
- *das durch Nachfragen u. eigene Anschauung Erkannte,*
- *Darstellung, Bericht, Erzählung, bes. Geschichtserzählung.*⁸

Demnach kann sich *historía* beziehen auf

- Vorgänge der Erkundung,
- Methoden der Erhebung, Wahrnehmung und Verarbeitung („Nachfragen“, „eigene Anschauung“),
- Resultate („das Erkannte“, Wissen, Kenntnisse), sowie deren
- Vermittlung („Bericht“, „Erzählung“).

Das eröffnet ein weites, ja grenzenloses Verständnis von *historía*, denn letztlich treffen diese Bedeutungen für jede Form empirischer Erkenntnis zu. Schon in der Antike kommt eine Auffassung von *historía* auf, die das in der weiten Fassung schon angelegte Moment systematischen Vorgehens und kritischer Reflexion in enger, fokussierter Bedeutung zur Geltung bringt. Mit den *Historien* des Herodot aus Halikarnaß (um 485 – 425 v. Chr.), dem von Cicero so genannten *pater historiae* wird *historía* zum Inbegriff der, wie Herodot vermerkt, *Darlegung von Forschungen, die den Zweck haben, dass mit der verstreichenden Zeit nicht in Vergessenheit gerät, was unter Menschen einst geschehen ist.*⁹

Das Wort „Geschichte“ wird nur im deutschen Sprachgebiet benutzt.¹⁰ Zum Lehnwort „Historie“ treten seit dem 8. Jahrhundert die aus dem Althochdeutschen *giskehan* bzw. dem Mittelhochdeutschen *geschehen* abgeleiteten Substantive *gisciht* bzw. *geschiht* in der Bedeutung von „Geschehnis, Begebenheit, Ereignis“ bzw. im Sinne von „Angelegenheit, Sache, Ding“ oder „Folge von Ereignissen“.¹¹ „Geschichte“ im Sinne von „Erzählung“ und „Bericht über Geschehenes“ findet erst seit dem 15. Jahrhundert Verwendung und steht als sinngleiches

⁶ M. Weber 1999, S. 9

⁷ H. Antholz 2001, S. 319

⁸ W. Gemoll 1965, S. 393

⁹ zit. nach D. Kaegi 1999, S. 202

¹⁰ Vgl. G. Drosdowski 1997, S.235

¹¹ Ebd.

Wort neben „Historie“.¹² Im 18. Jahrhundert setzt sich das Substantiv „Geschichte“ gegenüber „Historie“ immer mehr durch, auch im Kollektivsingular „die Geschichte“, während sich das Adjektiv „historisch“ bis heute behaupten konnte.¹³ Im heute weithin akzeptierten Verständnis schließt „Geschichte“ das Geschehene (*res gestae*) und dessen literarische Darstellung (*historia rerum gestarum*) ein.¹⁴ Damit steht „Geschichte“ für die Summe menschlichen Handelns in seinen politischen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen sowie für die Versuche, es zu verstehen und zu erklären.

Auf dieser Grundlage lassen sich vorerst zwei Abmessungen vornehmen. Historische Musikpädagogik ist demnach ausgewiesen durch

1. Reflexion auf geschichtliche Tatsachen und Ursachen pädagogischen Umgangs mit Musik, und
2. Reflexion auf Theorien und Methoden musikpädagogischer Geschichtsschreibung und -forschung.

Aus dieser zweifachen Rückbindung speist sich die einschlägige Forschungspraxis.

Neben der besagten Vielzahl an Einzel- und Überblicksdarstellungen zur Fachgeschichte weist das Schrifttum historischer Musikpädagogik aber nur einige wenige Beiträge zur Geschichtstheorie und -philosophie auf.¹⁵ Die daraus resultierende Schiefelage, schon vor Jahrzehnten bemängelt,¹⁶ hat in den letzten Jahren verstärkt Kritik auf sich gezogen, auch und insbesondere im Rahmen von AMPF-Tagungen. So konstatiert M. Weber, dass sich das *Themenspektrum* historischer Musikpädagogik zwar *erheblich erweitert* habe, *die wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexion [...]hingegen weiterhin auf eine Aufarbeitung und einen Neubeginn warte*.¹⁷ H. Antholz mahnt in seinem *befundkritischen Tagungsepilog*¹⁸ zum AMPF-Kongress 2000 (Motto: „Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“) die *Konvergenz von Darstellungsgegenstand und mitreflektierter Gegenstands-darstellung* an, die *historisch-materialer Engführung* wehre und *virtuellen Anliegen der Adressaten von Forschung und Lehre* entgegenkomme, *vor allem der Frage nach deren Bedeutung*

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Vgl. D. Kaegi 1999, S. 202

¹⁵ Vgl. stellvertretend: S. Abel-Struth 1973 und 1982 – H. Antholz 1975, 1992 und 2001 – M. Weber 1999

¹⁶ Vgl. S. Abel-Struth 1973

¹⁷ M. Weber 1999, S. 10

¹⁸ H. Antholz 2001, S. 319

*für den Musikpädagogen in seiner Gegenwart und für die gegenwärtige Ortsbestimmung der Disziplin.*¹⁹

Falls man der besagten zweifachen Dimensionierung folgen will, so impliziert das die Preisgabe der Auffassung, historische Musikpädagogik sei ein spezielles Forschungssegment, umgrenzt und charakterisiert durch eigene, unverwechselbare Gegenstände, Methoden oder Zielsetzungen. Denn jedes musikpädagogische Nachdenken richtet sich immer auf vorzufindende, geschichtliche Gegenstände, selbst dann, wenn Orientierung an Gegenwart oder Zukunft geltend gemacht werden sollte. Ein Beispiel gibt das eingangs genannte Zitat: Die Erörterung künftiger Verbesserungen setzt an bei der Analyse tradierter (musik-) pädagogischer Praxis bzw. Theorie. Musikpädagogisches Fragen und Argumentieren ist also immer und unausweichlich auch historisch strukturiert. „Historische Musikpädagogik“ ist damit Teil-Disziplin und Disziplin-Teil jeglicher musikpädagogischer Forschung.

III.

Ein wesentliches Element der AMPF-Tagung 2002 war, ausweislich des Einladungsschreibens, die Bildung von „Arbeitszusammenhängen“. Was historische Musikpädagogik in Deutschland betrifft, so gab und gibt es solche Strukturen nur vereinzelt,²⁰ zum Beispiel im Rahmen von Ober- oder Doktorandenseminaren, in interdisziplinären Projekten - hier vor allem in Zusammenarbeit mit der Historischen Musikwissenschaft oder der Historischen Pädagogik -, ferner in Form hochschul-übergreifender Kooperationen (z.B. Braunschweig/Hannover; München/Bamberg).

Das Anliegen, im Rahmen der AMPF –Tagung 2002 eine solche Arbeitsgruppe ins Leben zu rufen, setzte voraus, nach deren Ziel und Aufgabe zu fragen.

Zwei Absichten wurden formuliert. Zum einen wollte die Arbeitsgruppe, der AMPF-Tradition folgend, ein Forum zur Vorstellung und Diskussion (an)laufender bzw. abgeschlossener Forschungsprojekte bieten. Zu diesem Zweck fanden vier Einzelreferate mit anschließenden Diskussionen statt:

- Ulf Kühne: *Zwei zunächst belanglose Zettel als ein Anhaltspunkt zur Erforschung der Musikpädagogik in den Glauchaschen Anstalten. Ein Beispiel für die historische musikpädagogische Forschung innerhalb des in-*

¹⁹ Ebd., S. 320

²⁰ Eine seit 1997 existierende Arbeitsgruppe zur Erforschung der „DDR-Schulmusikerziehung“ (B. Fröde u.a. 2002) sei ausgenommen, vgl. den Beitrag von B. Jank in diesem Band.

terdisziplinären Zentrums für Pietismusforschung an den Franckeschen Stiftungen zu Halle

- Andreas Lehmann-Wermser: *Jugend(musik)bewegung? Erwachsenenbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs*
- Eva Meidel: *Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik*
- Verf.: *“Ainsi, le premier cuistre venu s'intitule professeur“ Musikpädagogische Reformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und Franz Liszt.*²¹

Zum anderen sollte die Tagung dazu dienen, „Dimensionen und Strategien“ historischer Musikpädagogik in den Blick zu nehmen. Zur Vorbereitung und Strukturierung erhielten die angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehrere Texte und einen Fragenkatalog. Die Diskussionen mündeten in die Formulierung von Fragen, Thesen und Zielvorstellungen, die im Plenum präsentiert wurden und hier skizziert seien.

Die Wortbeiträge und Diskussionsergebnisse lassen sich um drei Themenkreise gruppieren:

1. Zur Relevanz historischer Musikpädagogik

Angestoßen durch einen Text von J. Kocka²² erbrachte die Diskussion folgendes Meinungsbild:

- Historische Musikpädagogik sieht sich als kritische Instanz und Orientierungshilfe, insbesondere in ihrer Funktion, fachgeschichtliche Gegenstände und Entwicklungen zu erklären, zu verstehen und zu vermitteln. Diese Funktion erweist sich insbesondere dann als unverzichtbar, wenn ausgeschlossen werden soll, dass vermeintliche Innovationen hinter längst überwundene traditionelle Muster zurückfallen.
- Historische Musikpädagogik versteht sich als Instrument fachlicher Selbstreflexion und Identitätsstiftung. Daraus leitet sich zum Beispiel der Anspruch ab, die Idee vom pädagogischen Umgang mit Musik historisch zu erschließen und ihre Wurzeln, Wandlungen und Wirkungen im geschichtlichen Kontext zu verfolgen.

²¹ Die Texte von Andreas Lehmann-Wermser und Eva Meidel sind in diesem Band publiziert. Die Beiträge von Ulf Kühne und Bernhard Hofmann wurden bzw. werden an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Kühne 2002, Hofmann 2003).

²² J. Kocka 1986

2. Zum Reflexionsrepertoire historischer Musikpädagogik

Der Begriff „Reflexion“ lässt sich, bezogen auf historische Musikpädagogik, nach wenigstens zwei Seiten auslegen. Unter wissenschafts- und erkenntnistheoretischem Aspekt bezeichnet er Rückbeugung auf Wahrheit und Begründungszusammenhänge von (Fach-)Geschichte, unter gegenstandstheoretischem Blickwinkel bezieht er sich auf deren Intention, Entstehung, Wirkung und Bedeutung.

Die Diskussion folgte beiden Richtungen. So wurde die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit sich historische Musikpädagogik an Bedürfnissen gegenwärtiger musikpädagogischer Praxis orientiere: Ein bloßer Hinweis auf die Existenz von Forschungslücken reiche zur Begründung von Forschungsprojekten nicht aus. Dieser Ansicht wurde entgegengehalten, dass der Versuch, (Fach-) Geschichte mit Schemata aus der Gegenwart zu konfrontieren, zu erheblichen Beeinflussungen führen könne. Eingehüllt in die Frage nach der Legitimation fachhistorischer Forschung sei nämlich ein in der Gegenwart generiertes Vorverständnis. Sofern dieses Vorverständnis, wie vorgeschlagen, als Explikationsschema mit Geschichte konfrontiert werde und obendrein als theorieartiges Modell zu ihrer Erforschung fungiere, könne dies Eigenart und Eigenwert von Fachgeschichte in unzulässiger Weise verzerren. Dies entbinde die Forscher aber nicht von der Pflicht zur Darlegung ihres Erkenntnisinteresses.

Konstatiert wurde, dass individuelle Interessen der Forscher häufig quer zu Rezeptionsinteressen potentieller Adressaten stünden. Forschungsdesiderate würden ausschließlich von Seiten der Forscher/innen formuliert. Häufig fiel die Wahl auf – im doppelten Sinne –, „nahe liegende“ Gegenstände; lokale Bedingungen und Möglichkeiten, etwa Standorte von Archiven, Quellenbestände; Forschungsaufträge oder –kooperationen gäben dabei den Ausschlag. Das habe innerhalb des Faches zu erheblichen Divergenzen im Hinblick auf Intentionen, Inhalten und Reichweiten der historischen Forschungsrichtungen geführt.

Was die Darstellungsgegenstände betrifft, so wurde Klage über eine zu schmale und zu ausschnittshafte Quellenbasis geführt. Historische Musikpädagogik stütze sich fast ausschließlich auf gedruckte Texte. Dies wirke sich auf das Methodenrepertoire aus. Verfahren der Auswertung schriftlicher Quellen, etwa hermeneutisch-analytische Verfahren, nähmen eine Vorrangstellung ein. Am Beispiel historischer Unterrichtsforschung wurden Alternativen erörtert. Geboten sei die Erschließung und Nutzung von Quellenbeständen wie Bilder, Tonträger, Schulfunksendungen, Filme aus Unterrichtsmitschauanlagen, Lehrfilme u.ä. sowie die Verbreiterung des Fundaments an Textquellen (z.B. Visitationsberichte, Prüfungsprotokolle, Lehrprobenentwürfe, schulinterne Curricula, Tagebücher, Briefe, Unterrichtsvorbereitungen, literarische Quellen).

3. Zur Perspektive künftiger Arbeit

Die Tagung in Peseckendorf machte es deutlich: Die Landkarte historischer Musikpädagogik in Deutschland zeigt ein Archipel einzelner, meist unabhängig voneinander wachsender Inseln. Zwar wurde in der Arbeitsgruppe der Wunsch nach inner- und interdisziplinärer Vernetzung geäußert, aber Berührung- oder auch Reibungspunkte, an denen sich Verbindungslinien ziehen ließen, kamen zunächst nicht zur Sprache. Aufschlussreich, wenn auch nicht repräsentativ, waren die Antworten auf A. Lehmann-Wermersers Frage an die Runde, welches Thema jeder wählen wollte, falls ein halbes Jahr Zeit dafür zur Verfügung stünde: Gemeinsame Anliegen - oder Kontroversen – wurden nicht formuliert. Während und nach der Tagung kamen jedoch Vorschläge zu zwei konkreten Projekten. Das deutet darauf hin, dass historische Musikpädagogik über ein „coniuncturum“ verfügt, über etwas, das sich künftig zusammenfügen kann. Zur Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit fachhistorischer Konjunktur lässt sich aber erst bei fortschreitender Arbeit mehr sagen.

Teilnehmer der Arbeitsgruppe 2002:

Heinz Antholz, Bornheim
Andreas Becker, Augsburg
Thomas Frey, Hamburg
Beate Hannemann, Hemmingen
Bernhard Hofmann, München
Ulf Kühne, Halle
Andreas Lehmann-Wermser, Braunschweig
Eva Meidel, Schweinfurt
Franz Riemer, Wolfenbüttel
Rainer Schmitt, Denkte
Martin Weber, Großenkneten

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1973): *Vorwort*. In: S. Abel-Struth (Hg.): *Aktualität und Geschichtsbewusstsein* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 9). Mainz. S. 7-9.
- Abel-Struth, Sigrid (1982): *Methodik der Musikpädagogik. Versuch zur methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung*. In: H. G. Bastian/D. Klöckner (Hg.): *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven*. Düsseldorf. S. 39 – 56.

- Antholz, Heinz (1975): *Musikpädagogik heute. Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis*. In: H. Antholz/W. Gundlach (Hg.): *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen*. Düsseldorf. S. 22 – 40.
- Antholz, Heinz (1992): *Vom Nutzen und Nachteil der Fachgeschichte. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung*. In: H. Antholz: *Musiklehren und Musiklernen*. Mainz. S. 140 – 153.
- Antholz, Heinz (2001): *Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepi-log*. In: M. v. Schoenebeck (Hg.): *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22). Essen. S. 319 – 327.
- Drosdowski, Günther (Hg.) (1997): *Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Nachdruck der 2. Auflage. Mannheim u.a.
- Fröde, Bernd/Jank, Birgit/Lange, Eckart (Hg.) (2002): *Über sieben Brücken musst du gehen. Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung* (= Schriftenreihe des Institutes für Musikpädagogik und Musiktheorie der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar). Bad Kösen.
- Gemoll, Wilhelm (1965): *Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch*. Neunte Auflage. Wien.
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.) (1994): *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel u.a.
- Hofmann, Bernhard (2003): *“Ainsi, le premier cuistre venu s'intitule professeur“*. *Musikpädagogische Reformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und Franz Liszt*. In: Hörmann, Stefan /Hofmann, Bernhard /Pfeffer, Martin (Hg.): *In Sachen Musikpädagogik*. Frankfurt u.a. (i. Dr.).
- Kaegi, Dominic (1999): *Art. Geschichte*. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): *Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. 2. Aufl. Stuttgart u.a. S. 202 f.
- Kocka, Jürgen (1986): *Geschichte – wozu?* In: Kocka, Jürgen: *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme*. Göttingen. S. 112 – 131.
- Kühne, Ulf (2002): *Zwei belanglose Zettel? Ein Beitrag zur Musikpraxis in den Glauchaschen Anstalten*. In: Miersemann, Wolfgang / Busch Gudrun (Hg.): *Pietismus und Liedkultur* (= Hallesche Forschungen 9). Tübingen 2002. S. 47 – 58.
- Menge, Hermann (Hg.) (1999): *Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein. Neuauflage in der neuen deutschen Rechtschreibung*. Berlin u.a.
- Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.) (1999): *Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. 2. Aufl. Stuttgart u.a.
- Weber, Martin (1999): *Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen*. In: Knolle, Niels (Hg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (= Musikpädagogische Forschung Bd. 20). Essen. S. 9- 37.

Prof. Dr. Bernhard Hofmann
 Bezoldstraße 7
 81545 München
 Email: bernhard.hofmann@lrz.uni-muenchen.de

Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs

Das 20. Jahrhundert ist im Anschluss an den Titel des berühmten Buches von Ellen Key das „Jahrhundert des Kindes“ genannt worden. Mit der gleichen Berechtigung hätte man es das „Jahrhundert der Jugend“ nennen können: Keine andere Lebensphase hat sich in dieser Zeit kulturell und ökonomisch in einem langfristigen Wandlungsprozess so grundlegend verändert wie diese. Mit „Jugend“ und „Jugendlichkeit“ werden insbesondere die Krisenphänomene und Reformansätze in den Jahren unmittelbar vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert verbunden, weil hier erstmals Jugendliche selbstsozialisierend aufzutreten scheinen. Auch in der musikpädagogischen Historiografie sind die Begriffe präsent. In der umfassenden *Geschichte der Musikerziehung* Gruhns wird in einer grafischen Darstellung einflussreicher Faktoren eine Kausalkette vom Wandervogel über „Jugendbewegung“ und „Jugendmusikbewegung“ zur musischen Erziehung und zu Kestenberg gezeichnet (Gruhn 1993, S. 212)¹. Es scheint gelegentlich, dass eher unkritisch über die Begriffe eine nahtlose und umfassende Gleichsetzung der musikalischen und musikpädagogischen Reformbestrebungen der Zeit nach dem 1. Weltkrieg mit Jugend und Jugendlichkeit erfolgt. So formuliert das Neue Lexikon der Musikpädagogik: „Die Jugendmusikbewegung ist die geschichtlich erstmalige Erscheinung *generationsspezifischer* Identifikationsvergewisserung durch Musik“ (Helms / Schneider / Weber 1994, S. 127 – Hervorhebung ALW).

Einer solchen Deutung gegenüber ist allerdings Misstrauen angebracht, denn eine Reihe von – zunächst untereinander unverbundenen – Einzelbeobachtungen legen eine differenziertere Betrachtung nahe:

- Jugend scheint durchaus nicht das alleinige *Movens* der Umbrüche gewesen zu sein. Wer einen Blick in die neueren umfassenden Darstellungen zu

¹ Nur am Rande sei vermerkt: Eine solche Kette ist weder chronologisch noch kausal in der einfachen Form haltbar: Als sich die Jugendmusikbewegung formierte – 1921 mit der Bildung von Jödes *Musikantengilde* oder 1924 mit der *Ersten Jugendmusikwoche der Deutschen Musikantengilden* in Lobeda –, waren die ersten Schritte der Kestenbergreform etwa mit der neuen Prüfungsordnung von 1922 bereits auf dem Weg.

Reformbewegungen der Zeit wirft², stellt fest, dass Jugend zwar eine bedeutende Rolle in der krisenhaften Phase der Neudefinition bürgerlichen Selbstverständnisses um die Wende zum 20. Jahrhundert spielte, dass darüber hinaus aber in der Fülle der Reformbewegungen auch viele „Erwachsenenbewegungen“ vertreten waren³.

- Die Jugendbewegung war zahlenmäßig klein. Die genaue Zahl dürfte in den überwiegend informellen Gruppierungen kaum zu ermitteln sein; die Schätzung Walter Laqueurs (1962) von 6000 Mitgliedern ist bislang nicht widerlegt worden. Wie diese kleine Minderheit der deutschen Jugend sich zu der historisch folgenreichen „Jugendmusikbewegung“ verhielt, wie deren kulturelle Formen die Erwachseneninstitution Schule beeinflussen konnte, ist bislang auf der Ebene einer Alltagsgeschichte noch nicht erforscht.
- Wichtige Repräsentanten der Jugendmusikbewegung waren nicht mehr „jugendlich“: Jöde wurde 1887 geboren, Wyneken bereits 1875; Anfang der 1920er Jahre waren beide gesetzte Erwachsene; in einer Zeit, die noch nicht Jugendlichkeit zum ewig währenden Gestus erhoben hatte, boten sie auch nicht das Bild des Jugendlichen⁴. Wyneken etwa gehörte als Teilnehmer an der Reichsschulkonferenz 1920 oder als Schulleiter durchaus zum „Establishment“ – auch wenn seine historische Rolle damit nicht erschöpfend beschrieben ist⁵.
- Schon zeitgenössische Stimmen (wie etwa Siegfried Bernfeld) differenzieren deshalb, um das Verhältnis von Jugendlichen zu Erwachsenen zu kennzeichnen.

Freilich ist zu konzedieren, dass die Gleichsetzung von Jugendlichkeit/Jugend und Erneuerung/Reform nicht allein Konstrukt wissenschaftlicher Analyse ist, sondern auch aus der Selbstbeschreibung hervorgegangen ist⁶. Insofern erscheint

² Besonders material- und facettenreich: Buchholz et al. (2001), sehr informativ auch Kerbs / Reulecke (1998)

³ Nur beispielhaft sei erwähnt etwa die Reformkorsettbewegung (Stamm 1978) oder die Gartenstadtbewegung, die als *Jugendbewegungen* nicht denkbar sind.

⁴ Hierin unterschieden sie sich übrigens von Götsch, der nach einem autobiografischen Bericht sich den unbürgerlichen Habitus mit kurzen Hosen und offenem Kragen auch in der Schule länger bewahrt hatte (s. Kramer 1981, S. 175).

⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang etwa, dass Wyneken im November 1918 einen „Schulgemeinde-Erlass“ verfasst hatte, der radikaldemokratische Elemente einführte und erst unter dem Druck der Proteste aus konservativen höheren Schulen zurückgenommen werden musste (Näheres bei Goldberg 1994, S. 144f.)

⁶ „Jugendbewegung“ als Bezeichnung einer (wenn auch heterogenen) Gruppierung löst die ältere „Wandervogel“ ab und begegnet uns etwa in den Buchtitel Karl Korns („Die bürgerliche Jugendbewegung“ Berlin 1910) oder Hans Blühers („Wandervogel - Geschichte einer Jugend-

es aber lohnend, sie auf ihre Stimmigkeit und gesellschaftliche Gründung zu befragen. Ausgangspunkt dafür ist die Frage, was denn eigentlich unter „Jugend“ und „Jugendlichkeit“ verstanden wurde.

1. Imaginierte oder reale Jugend – eine erste Begriffsklärung

Es existieren verschiedene entwicklungspsychologische Definitionen, deren Unterschiede wissenschaftstheoretisch und/oder anthropologisch begründet sind⁷. Gemeinsam ist ihnen, dass Jugend als eine abgegrenzte Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein beschrieben wird, die durch intensive Bemühungen um Selbst- und Fremdbilder, um Identitäten auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet ist. Im Zuge der Ich-Findung spielten demnach Abgrenzungsstrategien eine bedeutende Rolle.

Dass weder „Jugendbewegung“ noch „Jugendmusikbewegung“ als biografische Durchgangsstadien in diesem individualpsychologischen Sinn zu erklären sind, ist banal. Gleichwohl leben beide Begriffe auch von dem Nimbus, der sich aus Abgrenzung und neuer Identität speist, und zwar selbst dort, wo ontogenetisch längst andere Stufen erreicht sind. Jugend und Jugendlichkeit sind dann nicht zwangsläufig reale Existenzweisen, sondern ideologische Konstrukte. Schon Siegfried Bernfeld unterschied (mit Bezug auf Wyneken) zwischen dem „Gefühl der Jugend“ und deren „Idee“ (Bernfeld 1994a, 145). Luzzatto (1997) spricht in diesem Zusammenhang von „imaginierte Jugendlichkeit“. Auf den Punkt bringt das ein Rundschreiben des Verlegers Georg Kallmeyer, das im Mai 1933 um Unterschriften zugunsten Fritz Jödes warb: "...daß ein Neuerer und noch dazu ein so stürmischer Neuerer wie Professor Jöde eine große Gegnerschaft findet, ist selbstverständlich. Das muß naturgesetzlich so sein. Beim Einbruch neuer Kräfte trennt sich stets sofort eine Väter- und eine Jugendgeneration, *ganz losgelöst vom Lebensalter*. Die Vätergeneration ist der letzt vergangenen Epoche verhaftet, und die Jugendgeneration stellt dagegen in heftigen Kämpfen eine neue Anschauung, die ebenso naturgesetzlich die alte Anschauung verdrängen muß"⁸. Die Verklä-

bewegung“, Berlin 1912). Zur Einbindung des Begriffs in eine Entwicklung, die von den disziplinierenden Versuchen im Kaiserreich bis zu „selbstsozialisierenden“ jugendlichen Teilkulturen reichte vgl. Mogge (1998). Der Begriff der „Jugendmusikbewegung“ ist deutlich jünger; sein erstes Auftreten ist m.W. noch nicht ermittelt, dürfte jedoch um 1928 liegen. Jedoch findet sich die Verbindung von „Jugend“ und „Musik“ bereits unmittelbar nach dem 1. Weltkrieg etwa bei Jöde („Musikalische Jugendkultur“ Hamburg 1918) und in Kestenbergs „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“ von 1923

⁷ Überzeugend auf engem Raum dargestellt in Walter & Walter (1987)

⁸ Das Rundschreiben ist als loses Blatt im Niedersächsischen Staatsarchiv Wolfenbüttel erhalten (12 Neu 13, 20326) – Hervorhebung ALW. Der komplette Vorgang (einschließlich der eingegangenen Unterschriftenlisten) befindet sich nach Auskunft des Leiters des Archivs der Deutschen Jugendbewegung, Franz Riemer, in diesem Wolfenbütteler Archiv.

rung von reformerischen oder revolutionären Bewegungen zu *jugendlichen* Bewegungen ist freilich keine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Luzzatto hat im o.g. Aufsatz eine gleiche Erscheinung bereits für die Auseinandersetzungen im Zusammenhang der Revolution von 1848 in Frankreich nachgewiesen⁹.

Insofern steht also die Gleichsetzung von Umwälzung und Jugendlichkeit in einer längeren Tradition. Da die Begrifflichkeit aber ohne die Opposition von „Jugendlichen“ und „Erwachsenen“ sinnlos ist, muss es erlaubt sein, nach dem gesellschaftlichen, empirisch greifbaren Äquivalent dieser Gleichsetzung zu fragen: Inwieweit fanden sich zwischen den beiden Weltkriegen unter Heranwachsenden Elemente einer spezifisch jugendlichen Identität? Oder präziser: Da es sich bei Jugendbewegung und Jugendmusikbewegung jeweils um vor allem bürgerliche Strömungen handelte, wäre zu klären, inwieweit unter Schülerinnen und Schülern höherer Schulen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus spezifische kulturelle Selbstdefinitionen in Abgrenzung von den Erwachsenen formuliert wurden. Gab es eine deutliche kulturelle Opposition von Jugendlichen und Erwachsenen, ohne die die Begrifflichkeit von *Jugendbewegung* und *Jugendmusikbewegung* in sich zusammenfallen würde? Die Verallgemeinerung über den kleinen Kreis der Jugendbewegung hinaus auf die bürgerliche Jugend allgemein erscheint angesichts der Tatsache möglich, dass jugendbewegte Formen (etwa in der HJ und dem BDM) und jugendbewegte Inhalte (etwa in der späteren musischen Erziehung) sich auf breiter Basis durchsetzten und bis in die 1960er Jahre hinein vorherrschten.

2. Untersuchungsgegenstand und Methodik

Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Textkorpus von knapp 120.000 Wörtern ausgewertet, der in 18 ausführlichen Interviews¹⁰ zum Musikunterricht im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938 gesammelt worden war. Die Gesprächspartner und -partnerinnen entstammten mit einer Ausnahme bürgerlichen oder kleinbürgerlichen Kreisen; es waren drei Frauen unter den Befragten, bis auf zwei hatten alle studiert; neben Kindern aus großstädtischen Familien, waren auch solche mit kleinstädtischen und ländlichen Hintergrund vertreten. Insofern spiegelt die Zusammensetzung des Samples die Zusammensetzung der

⁹ Die Interpretation gesellschaftlicher Veränderung als Werk einer wie immer gearteten „Jugend“ spielt in der nationalsozialistischen Ideologie eine bedeutsame Rolle, die die erheblichen Bemühungen um die Erfassung und Organisierung der nachwachsenden Generation begründet; sie findet sich als Denkfigur auch noch in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg, so etwa bei der Einschätzung der späten 1960er Jahre (z.B. Kühn 1970)

¹⁰ Es handelte sich dabei um eine Kombination von freien biografischen und Leitfadengestützten Interviews nach Witzel (1985).

Schülerschaft an höheren Schulen zwischen den Weltkriegen¹¹. Der Korpus wurde mit der Software ATLAS/-ti kodiert und auf inhaltliche Beziehungen hin untersucht. Grundlage für die Formulierung von Hypothesen und Theorien war die *Grounded Theory* von Strauss und Glaser (1967), des in qualitativen sozialwissenschaftlichen Studien derzeit am häufigsten verwendeten theoretischen Modells zur Gewinnung und Interpretation von Daten im weiteren Sinne.

Das Forschungsprojekt thematisierte ursprünglich nicht die jugendkulturellen Hintergründe, sondern sollte sich auf die Rekonstruktion historischen Musikunterrichts im zeitlichen Umfeld der Kestenberg-Reform beschränken¹². Allerdings stellte sich in den Interviews schnell heraus, dass eine solche Beschränkung nicht möglich war, sondern dass auch der kulturelle Hintergrund der Familie und damit – modern gesprochen – die musikalische Sozialisation von den Befragten selbst thematisiert wurde und deshalb Gegenstand der Analyse zu sein hätte. Insofern enthält der Korpus viele Äußerungen zum hier angesprochenen Themenkreis. Als aussagekräftig können diese unter einer Reihe von Annahmen gelten, die hier nicht tiefer begründet oder ausgeführt werden können:

- Autobiografische Äußerungen sind aus einer Distanz von sechzig oder teilweise siebzig Jahren möglicherweise durch den weiteren Lebensweg überformt, aber sie stellen dennoch gültige Konstrukte dar. Sie entsprechen nicht „der Wirklichkeit“, die Interpretation der Aussagen über eine vergangene Zeit durch den Forschenden kann Verzerrungen enthalten, die zu reflektieren sind, aber sie sind doch prinzipiell erkenntnisträchtig¹³.
- Schülerinnen und Schüler an höheren Schulen sind in mehrfacher Hinsicht „repräsentativ“¹⁴ für die zu untersuchende Frage. Kinder aus Arbeiterfamilien stellten in den 1920er Jahren nur einen sehr kleinen Anteil an den höheren Schulen; der weitaus überwiegende Teil stammte zunächst aus bürgerlichen, zunehmend aber auch aus kleinbürgerlichen Kreisen. Auch die „Jugendbewegung“ und die „Jugendmusikbewegung“ sind primär bürgerliche Gruppierungen, die sich von den existierenden proletarischen

¹¹ Vgl. dazu etwa Tenorth 2000, S. 188ff.

¹² Diese Ergebnisse werden im Winter 2002/03 erscheinen (Lehmann-Wermser im Druck)

¹³ Dieses erkenntnistheoretische Problem ist vielfach beschrieben und reflektiert worden; hier sei auf deshalb auf die vielen Artikel dazu in der Zeitschrift BIOS, der online-Zeitschrift *Forum qualitative Sozialwissenschaft* (<http://www.qualitative-research.net>), den Grundlagenartikel von Marotzki (2000) und – speziell auf bildungsgeschichtliche Forschung bezogen – die kritische Sichtweise Tenorths (1997) verwiesen. Für die musikpädagogische Forschung findet sich eine ausführlichere Erörterung bei Niessen (1999).

¹⁴ Ein zahlenmäßig kleines Sample kann nicht im Sinne des quantitativen Paradigmas „repräsentativ“ sein, wohl aber im Sinne einer begründeten Sample-Gewinnung innerhalb der qualitativen Forschung.

eher fern hielten¹⁵. Die o.g. Orientierung der Lehrer nach dem 2. Weltkrieg an Idealen der musischen Erziehung ist biografisch im Sample erfasst: Sechs von vierzehn Interviewpartnern arbeiteten als Lehrer, einige nannten dabei *expressis verbis* musische Ideale für ihre Arbeit.

Äußerungen zu musikalischen Verhaltensweisen werden als Anzeichen kultureller Orientierungen und Selbstdefinitionen genommen, die für die Frage nach Abgrenzung oder Identifikation mit der jeweiligen Elterngeneration in diesem Zusammenhang bedeutsamer erscheinen als andere Parameter wie etwa die politische oder berufliche Orientierung.

3. Ergebnisse

Anhand der Texttranskriptionen lässt sich genauer untersuchen, welche musikalischen Genres von den Jugendlichen wie rezipiert wurden und welche Formen der Teilhabe an bürgerlicher Musikkultur berichtet werden. Dies soll im Hinblick darauf geschehen, ob sich jugendspezifische Formen beobachten lassen.

3.1 Jugendliche und bürgerliche Musikkultur

Zwei Bereiche werden von den Befragten immer wieder angesprochen, die zeigen, wie musikalische Verhaltensweisen der Erwachsenen übernommen wurden: die Teilnahme am Konzertbetrieb und der Instrumentalunterricht.

Meine Eltern waren nicht so auf Rosen gebettet, deshalb konnten sie nicht so ganz teure Konzertbesuche nicht leisten, aber gemeinsame Theaterbesuche, die haben wir durchgeführt, und meine erste musikalische Erinnerung. Die hab' ich mir geleistet, ich glaube 50 Pfennig Stehplatz (...) da habe ich stehend – sie werden's nicht glauben – Wagner-Opern erlebt.

(W.S., 575-581¹⁶, Jahrgang 1921, Vater technischer Angestellter)

Als sie aus Braunschweig wegging, meine Großmutter, da hab' ich ihr Konzertabonnement geerbt. Bis dahin hatte sie mir immer 50 Pfennig für Galerie-Stehplatz spendiert.

(L.S., 37-40, Jahrgang 1926, Vater Arzt)

¹⁵ Die klassenspezifischen Ausprägungen jugendlicher Teilkulturen, ihre Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten sind m.W. noch nicht systematisch erforscht. Trotz ähnlichen Auftretens etwa hielt sich die „Kinderfreundebewegung“ von der „Jugendbewegung“ eher fern. Möglicherweise erklärt erst der Klassencharakter der „Jugendbewegung“ und „Jugendmusikbewegung“ ihre andauernde Wirkung.

¹⁶ Die Zeilenzahlen beziehen sich auf die vollständige Transkription aller Interviews, die als CD-Rom beim Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover zu Forschungszwecken erhältlich ist.

Ich hab' auch ein Sinfoniekonzert-Abonnement gehabt, das war ja damals auch im Theater, im 3. Rang, 1. Reihe, ganz an der Seite. (...) Ich hab' mir das selber geleistet.

(T.T., 828-842, Jahrgang 1923, Vater Professor)

Der regelmäßige Konzert- oder Opernbesuch findet sich bei fast allen Interviewpartnern, für die Jugendlichen aus dem Umland waren dabei noch längere Zugfahrten notwendig. Bedeutsam erscheint auch, dass in keinem Fall damit negative Erinnerungen verbunden sind. Überraschend dabei ist, wie fraglos und selbstverständlich der Konzert- oder Opernbesuch für die Jugendlichen war. Ein Gesprächspartner berichtet von spontanen Entschlüssen im Freundeskreis noch Karten an der Abendkasse zu erstehen. Dies gilt ausdrücklich auch für diejenigen, die aus kleinbürgerlichen Familien kamen, deren Eltern als Handwerker oder kleine Angestellte ihrerseits noch nicht unbedingt „klassische“ Musik kennen gelernt hatten.

(Mein Vater) sang im wesentlichen die Sachen aus dem Männergesangsverein, da habe ich sogar mitgesungen (...) auch Anspruchvolleres, auch Anspruchvolleres. Da wurden in jedem Jahr zwei Konzerte gegeben im Allgemeinen.

(G.A., 328-333, Jahrgang 1921, Vater Polsterer)

Teil der bürgerlichen Musikkultur war auch der Instrumentalunterricht. 11 der 14 Gesprächspartner hatten in ihrer Jugend solchen Unterricht. Diese Zahl kann im statistischen Sinne nicht repräsentativ sein. Sie ist gleichwohl deshalb interessant, weil bei Kestenbergs in der bekannten Denkschrift an den preußischen Landtag (Kestenbergs 1927, 27) eine Zahl von 70% von Schülerinnen und Schülern mit Unterricht an den höheren Schulen genannt wird. Sie erscheint auf dem Hintergrund dieses Materials durchaus plausibel.

Speziell bei den Kindern aus der oberen Mittelschicht gab es eine ausgeprägte Hausmusikkultur. Eine Interviewte schilderte ausführlich die von den sechs Kindern der Familie erlernten Instrumente und fügte hinzu:

Dann kam Rosemarie, die hat wieder Geige gespielt und auch ein bisschen Bratsche, weil wir Quartett spielen wollten (!). Das war eigentlich nicht, weil es zum guten Ton gehörte, sondern mein Vater fand das wunderbar.

(T.T., 861-868; Jahrgang 1923, Vater Professor)

Es gab einen besonderen Musikraum, ja. Da stand ein Flügel drin. (...) der war aus unlackiertem Holz. (...) Ich hab' mich immer darüber als Sextaner, „n bisschen mockiert, weil wir zu Hause einen wunderschönen

Bechstein-Flügel hatten. (...) Konzertpianisten kamen zu uns in die Wohnung, um auf dem Flügel spielen zu dürfen.

(E.R., 165-173, Jahrgang 1926, Vater Landtagsabgeordneter)

Interessant sind in diesem Zusammenhang jene Kinder, die aus eher kleinbürgerlichen Kreisen stammten und nicht ausgeprägte musikalische Interessen zeigten. Stellvertretend sei hier ein Zitat eines Partners wiedergegeben, der von einem Klassenkameraden als ausgesprochen desinteressiert beschrieben wurde – „der hat im Chor immer Englisch-Hausaufgaben gemacht“ – und der sich auch selbst als „unmusikalisch“ beschrieb:

Frage: Sie waren Einzelkind. Und das Klavier wurde extra für den Sohn angeschafft?

Antwort: ...wurde meinetwegen gekauft. Ich weiß nicht, ich weiß wirklich nicht, aus welchem Grund.

(G.A., 358-361)

Man kann mutmaßen, dass die durchaus teure Anschaffung des Klaviers – in den 1920er Jahren war beim Kauf eines Klaviers im Freistaat Braunschweig eine „Luxussteuer“ fällig – für die Handwerkerfamilie jenen Teil eines gesellschaftlichen Aufstieges markierte, der auch durch den Besuch des einzigen Kindes auf der höheren Schule dokumentiert wird¹⁷. Auch in diesem Bereich finden sich keine Zitate, die auf eine jeweilige Ablehnung der musikalischen Orientierung von jugendlichen und Eltern hinweisen würden.

3.2 Von Jugendlichen rezipierte Genres bzw. Gattungen

Die bisher beschriebenen musikalischen Verhaltensweisen beinhalteten die Rezeption von bestimmten Gattungen, die sich aus den Opern- bzw. Konzertprogrammen bzw. den spieltechnischen Möglichkeiten ergaben. Interessant sind daneben aber auch jene Genres und Orte, die im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts für die jugendkulturelle (Selbst-)definition wichtig wurden: Populärmusik und massenmediale Rezeption.

Für fast alle Gesprächsteilnehmer waren Tanzmusik und Schlager seit den 1920er Jahren vertraut: Namen und Titel einzelner Stücke wurden häufig erinnert¹⁸. Diese musikbezogenen Erfahrungen wurden oft mit dem Wort „natürlich“

¹⁷ Die Ausweitung des höheren Schulwesens in den Jahren nach dem 1. Weltkrieg ergibt sich im Wesentlichen aus der Bildungspartizipation zweier bislang benachteiligter Kreise: der Mädchen und der Kinder aus kleinbürgerlichen Verhältnissen; vgl. Tenorth (2000, 249ff.)

¹⁸ Interessanterweise hat der als „unmusikalisch“ geschilderte Schüler G.A. (s.o.) im Alter ein Schlager-Archiv der Zeit aufgebaut, das heute über 1000 Titel umfasst.

kommentiert“. Bedeutsam aber ist, dass sie gerade nicht als „generationsspezifische Identifikationsvergewisserung“ beschrieben werden:

Teddy Stauffer war 'nen Begriff und auch – als wir so gerade aufs Gymnasium hinkamen – immer Comedian Harmonists. (...) Und die Musik der 20er Jahre, die war drin, die war auch in der Generation unserer Eltern drin.

(E.R., 636-640)

Wenn hier so Bernhard Ethé (...) und irgendwer im Hofjäger¹⁹ auftraten oder wenn Rossita Serrano kam, da ging jung und alt hin, nicht? Roter Mohn von Rossita Serrano, meine Mutter ist da unterwegs gewesen, mein Vater auch.

(E.R., 650-654)

Meine Mutter hatte mal irgend so 'ne flotte Zeit, als (...) das jüngste Kind (...) also kurz bevor das Dritte Reich anbrach, da hatten ... mein Vater und meine Mutter haben sich so ein Grammophon gekauft mit Maus, süß warst du heut nacht.

(T.T., 537-541)

Es hat fast den Anschein, als hätten Eltern und Kinder *gemeinsam* eine neue Gattung – und mit ihr vielleicht: eine neue Liberalität – entdeckt und sich zusammen von der Generation der Großeltern, von der beklemmenden Atmosphäre des Kaiserreichs abgesetzt²⁰. Eine speziell jugendkulturelle Selbstdefinition ist es jedenfalls nicht.

Auch die Populärmusik der Zeit wurde durch Massenmedien rezipiert. Neben der schon erwähnten Schallplatte ist das besonders das Radio.

Wir haben also Unterhaltungsmusik, das haben wir nur durch den Rundfunk. Der Rundfunk war da so 'ne Art Sozialisationsfaktor.

(E.R., 658-660)

¹⁹ Name eines damals bekannten Braunschweiger Ballhauses

²⁰ Die Erwachsenen in Deutschland hatten augenscheinlich ein durchaus widersprüchliches Verhältnis zu den neuen Richtungen der Populärmusik, wie Kurth (1997) am Beispiel des Fox-trotts dargelegt hat. Deutschnational bestimmte Ablehnungen mischten sich nicht nur bei den Künstlern und Intellektuellen mit amerikafreundlicher Faszination. Der Befund hier passt durchaus dazu, denn nach Auskunft der Gesprächsteilnehmer stimmten die genannten Eltern z.T. für die DNVP oder waren ihr verbunden.

Radios waren am Ende der 1920er Jahre in nicht-proletarischen Kreisen bereits weit verbreitet. Aber sie dienten noch nicht der Selbstsozialisation, weil die Verfügungsgewalt²¹ darüber noch in den Händen der Älteren lag.

Natürlich gab es ein Radio, das spielte auch, weil mein Vater war ja bei der Arbeit zu Haus, der hatte die Werkstatt in der Wohnung.

(A.G., Jahrgang 1926, 349-351, Vater Schneidermeister)

Ging es bislang um die Frage, welche Bedeutung jene kulturelle Verhaltensmuster aus der Perspektive der bürgerlichen Jugendlichen hatten, die im Laufe des Jahrhunderts bedeutsam wurden, so ist auch zu klären, welchen Stellenwert das hatte, was als typisch für die „Jugend(-musik-)bewegung“ angesehen wird, z.B. das neue Liedgut.

Es ist fast allen Gesprächspartnern aus HJ bzw. BDM bekannt. Das ist zunächst nicht überraschend, weil die personalen, formalen und inhaltlichen Berührungspunkte zwischen Jugendmusikbewegung und den nationalsozialistischen Jugendorganisationen in den letzten Jahren herausgearbeitet worden sind. Aber auch hier finden sich keine Äußerungen, die auf generationenspezifische Abgrenzung Abgrenzung verweisen:

In den Jahrgängen über uns – also ich war damals Sekundaner – die beiden Brüder waren Primaner, (...) die waren in Adler und Falken²². Wir machten Feldlager, machten Fahrten (...) und waren eigentlich jeden Sonntag unterwegs. Morgens um 7 trafen wir uns, kamen dann abends wieder nach Hause. Die Eltern haben das geduldet. Die sahen, dass wir uns in der Natur aufhielten. (...) Das hat also meinen Liederschatz gewaltig angereichert.

(H.P., 275-285, Jahrgang 1918, Vater Textilkaufmann)

Der Korpus enthält eine Reihe von Hinweisen auf Konflikte sowohl in der Familie wie auch in der Schule. Sie haben jedoch eher einen pubertären Charakter und stehen damit auf einer anderen Ebene als die der o.g. kulturellen Selbstdefinition. Als Beispiel sei die folgende Parodie angeführt:

(Wir sangen) auch Heilig Vaterland, in Gefahren deine Söhne sich um dich scharen. Da sangen wir freche Jungens immer Heilig Vaterland, unter Gefahren deine Söhne sich für dich paaren. Also, solche Dummheiten wurden ja auch gemacht.

(H.R., 388-392; Jahrgang 1921, Vater Klaviertechniker)

²¹ Schulze (2000) hat auf diesen wichtigen Aspekt hingewiesen. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zu neueren Jugendkulturen seit dem 2. Weltkrieg.

²² *Adler und Falken* war eine stark nationalkonservativ ausgerichtete Gruppierung innerhalb der „Jugendbewegung“.

Provokation und jugendkulturelle Abgrenzung war natürlich auch damals möglich: Der Umgang in Boheme- und Künstlerkreisen gehörte sicher dazu, war aber für viele Jugendliche, zumal in der Provinz sicher außerhalb ihres Horizontes. In den Transkriptionen findet er keine Erwähnung. Die Nähe zur Arbeiterkultur wäre sicherlich eine andere Möglichkeit gewesen. In den Daten dieses Forschungsprojektes allerdings findet sich noch eine andere Form der Abgrenzung, nämlich durch das Engagement in der HJ. Verschiedentlich finden sich Schilderungen nationalsozialistischer Phänomene, die weniger von einem nachträglichen Bemühen um „political correctness“ getragen werden, als vielmehr von einem spontanen Erzählimpuls.

Das hat meine Eltern sehr bedrückt. Wir wohnten am Löwenwall. Und dann machten die einen Fackelzug zu Führers Geburtstag oder irgendwas, 1932 - diese SA-Männer mit ihren schrecklichen Mützen [macht gepresste Geräusche wie Marschritte]. mein Vater und meine Mutter standen auf dem Balkon und stritten sich. Und mein Vater sagte: Sieh dir das an, die wollen Krieg. Und da sagte meine Mutter: Nein, der Hitler bringt doch die Arbeitslosen von der Straße.

(T.T., 858-867)

Vieles wurde ja regelrecht gegrölt. Damals konnten ja die Formationen regelrecht noch durch die Stadt marschieren, nicht?

(H.R., 385-388)

Bis in die Wortwahl hinein deckt sich übrigens diese Wiedergabe mit einer Analyse Seiferts des Klangideals und der Einstudierung im Reichsarbeitsdienst: „Hierin wird der natürliche Gesang erkannt, der zwar nicht immer in klassischer Reinheit erschallt, doch dafür kräftig-hart intoniert ist (...) Die Mannschaft grölt (!) rauhe Landsknechtslieder“ (Seifert 1999, 99). Hier mitzumachen, einen „unbürgerlichen“ Stil zu kultivieren, dabei an führender Stelle vordergründige und ungebändigte Kraft, Energie zu zeigen, darin mag auf einer jugendkulturellen Ebene die eigentliche Provokation für die Elterngeneration gelegen haben, die aufgrund der Fragestellung und der Fokussierung in diesem Forschungsprojekt allerdings nicht tiefgehender beleuchtet werden kann.

4. „Jugend“-musikbewegung? Zweiter Versuch

Die Eingangsfrage lautete, ob die in der Begrifflichkeit suggerierte Opposition von jugendlicher Lebenswelt und Sphäre der Erwachsenen für die Zeit zwischen den Weltkriegen sich in den Daten dieses Projektes wiederfinden lässt. Die Frage ist zu verneinen. In ihrer kulturellen Orientierung treten uns die bürgerlichen Jugendlichen der Zeit eher konformistisch und in Übereinstimmung mit der Welt der Erwachsenen entgegen. Es ist kein Widerspruch, dass dabei veränderte Inhal-

te (wie etwa beim Liedgut) und neue Umgangsformen (wie etwa bei Wanderfahrten) zu beobachten sind. Die „Jugendbewegung“ ist für die Erwachsenen, die sich selbst in gesellschaftlichen Suchbewegungen befinden, durchaus tolerierbar, denn sie „dementiert ja nicht die Funktionsprinzipien von Bildung und Karriere, sondern will sie nur mit einem anderen Inhalt füllen“ (Tenorth 2000, 219), wie Heinz-Elmar Tenorth in seiner Geschichte der Erziehung klug beobachtet hat²³. Der Begriff „Jugendmusikbewegung“ wird damit nicht obsolet, aber er sollte vorsichtiger gebraucht werden. Vor allem seine Implikationen sind – wie eingangs an Beispielen aus der historischen Musikpädagogik gezeigt werden konnte – kritischer zu überprüfen, als das bisher oft geschieht.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1994a): Die deutsche Jugendbewegung. In: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2. Weinheim / Basel (Beltz), S. 140 – 148 (Erstdruck 1917)
- Bernfeld, Siegfried (1994b): Die Psychoanalyse in der Jugendbewegung. In: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2. Weinheim / Basel (Beltz), S. 149 – 157 (Erstdruck 1919)
- Buchholz, Kai et al. (2001): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1. Darmstadt (Häusser)
- Blüher, Hans (1912): Wandervogel - Geschichte einer Jugendbewegung (2 Bde.). Berlin (Bernhard Weise)
- Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893 – 1945). Berlin (Hentrich)
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hildesheim (Wolke)
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel (Bosse) 1994
- Kerbs, Diethart / Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 - 1933. Wuppertal (Peter Hammer)
- Kestenberg, Leo (1927): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk (25. April 1923). In: ders. (Hrsg.): Schulmusikunterricht in Preußen. Berlin (Weidemann), S. 7-53
- Korn, Karl (1910): Die bürgerliche Jugendbewegung. Berlin (Buchhandlung Vorwärts)
- Kramer, Wilhelm (1981): Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung. Regensburg (Bosse)
- Kühn, Helmut (1970): Jugend im Aufbruch. Zur revolutionären Bewegung unserer Zeit. München (Kösel)

²³ Dort findet sich auch der Hinweis, dass dieser Mechanismus nur für die bürgerliche „Jugendbewegung“ gilt. Für proletarische Gruppierungen hatte die kulturelle Zuordnung subjektiv und in der Reaktion staatlicher Stellen eine völlig andere gesellschaftliche Funktion.

- Kurth, Ulrich (1987): „Ich pfeif´ auf Tugend und Moral „. Zum Foxtrott in den zwanziger Jahren. In: Schutte, Sabine (Hrsg.): „Ich will aber gerade vom Leben singen“. Über populäre Musik vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Reinbek (RoRoRo), S. 365-384
- Laqueur, Walter (1962): Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln (Gerig)
- Lehmann-Wermser, Andreas (2003): „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse...“ Musikunterricht im Freistaat Braunschweig 1928 bis 1938. Hannover (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung)
- Luzzatto, Sergio (1997): Junge Rebellen und Revolutionäre (1789–1917). In: Levi, Giovanni / Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Frankfurt / Main (S. Fischer), S. 239-308
- Marotzki, Winfried (2000): Qualitative Biografieforschung. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek (RoRoRo), S. 175 – 186
- Mogge, Winfried (1985): Wandervogel, Freideutsche Jugend und Bünde – Zum Jugendbild der bürgerlichen Jugendbewegung. In: Koebner, Thomas et al.: „Mit uns zieht die neue Zeit“ – Der Mythos Jugend. Frankfurt / Main
- Mogge, Winfried (1998): Jugendbewegung. In: Kerbs, Diethart / Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 - 1933. Wuppertal (Peter Hammer)
- Niessen, Anne (1999): „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer“. Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz (Schott)
- Schulze, Gerhard (2000⁸): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt / New York (Campus)
- Seifert, Manfred (1999): Liedpflege im Reichsarbeitsdienst. Programm und Realität. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt / Berlin / Bern / New York (Peter Lang), S. 91-114
- Stamm, Brigitte (1978): Auf dem Weg zum Reformkleid. Die Kritik des Korsetts und der diktierten Mode. In: Werkbund-Archiv; Jahrbuch Nr. 3: Kunst und Alltag um 1900. Gießen (Anabas)
- Strauss, Anselm / Glaser, Barney (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago (Aldine)
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Biographie und gelebtes Leben – Notiz über einige unvermeidliche Fiktionen. In: Hansen-Schaber, Inge (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baldmannsweiler (Schneider Hohengehren)
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim / München (Juventa)
- Walter, Christel / Walter, Paul (1987): Jugend. In: Grubitzsch, Siegfried / Rexilius, Günter: Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch. Reinbek (RoRoRo), S. 513 - 516
- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim (Beltz), S. 227 – 255

Dr. Andreas Lehmann-Wermser
 Beethovenstr. 66
 38106 Braunschweig
 Email: LehmannWermser@aol.com

EVA MEIDEL

Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

1. Zur Studie

1.1 Problemaufriss

*Schülerorientierung – das Thema mit den meisten Variationen*¹, so urteilt H. Limberg in den 80er Jahren über ein Postulat, das in den 70er Jahren in der schulpädagogischen Diskussion auftauchte und seitdem seine Entfaltung sucht. Dass und weshalb das Thema Schülerorientierung in der Musikdidaktik zu einem Dauerbrenner wurde, verdeutlicht sich bei einer geschichtlich-systematischen Betrachtung: Die bewusste Hinwendung zum Schüler – und das meint Schülerorientierung letztlich – ist das Ergebnis einer über Jahrzehnte andauernden Entwicklung, die in den späten 50er Jahren begann und bis in die 80er Jahre hinein die didaktische Diskussion dominierte. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage nach dem Verhältnis der Unterrichtsfaktoren Thema, Person und Gruppe. Das Ringen um eine angemessene Berücksichtigung der genannten Aspekte wurde durch diverse Einflussfaktoren motiviert und manifestierte sich in zahlreichen konzeptionellen Neu- und Uorientierungen dieses Zeitabschnitts. Den damit verbundenen Prozess nachzuzeichnen, war Aufgabe der Studie *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*², auf die sich die weiteren Ausführungen beziehen.

1.2 Forschungsmethodischer Ansatz

Die Frage nach der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik, und damit auch nach ihren Einflussfaktoren, hat innerhalb der historisch-didaktischen Erörterung bislang allenfalls punktuelle Beachtung gefunden: Entweder wurden *konzeptionelle* Einzeluntersuchungen vorgenommen, die historische Entwicklungszusammenhänge offen ließen. Oder aber das Kriterium Schülerbezug wurde innerhalb historisch-didaktischer Erörterungen lediglich am Rande mit abgehandelt. Diese Defizite versucht die genannte Studie auszugleichen, indem sie zum einen den Schülerbezug zum zentralen Kriterium einer systematischen Untersuchung musikdidaktischer Konzeptionen nimmt, zum anderen aus den gewonne-

¹ Limberg 1984, S. 64-66.

² Meidel 2002.

nen Einzelergebnissen Entwicklungstendenzen der Schülerorientierung in der Musikdidaktik ableitet. Die Arbeit trifft ihre Aussagen dabei auf der Basis hermeneutisch-analytischer Quellenarbeit.

Einen grundlegenden Aspekt bei der Untersuchung von Schülerorientierung bildet die Frage, inwieweit der Schüler innerhalb der drei didaktischen Strukturpfiler Thema, Person und Gruppe Berücksichtigung findet.³ Unter dem genannten Blickwinkel werden Konzeptionen untersucht, die nach übereinstimmender Einschätzung in der kompendialen Literatur als richtungsweisend für die Zeit nach 1945 einzustufen sind.⁴ Da die musikdidaktische Entwicklung ab Mitte der 80er Jahre nicht mehr von komplexen konzeptionellen Entwürfen, sondern eher von einer *pragmatische(n) Defizitbearbeitung*⁵ geprägt ist, entzieht sich diese einer solchen Betrachtung. Weiterführende Ansätze schülerorientierter Musikdidaktik aus jüngster Zeit werden deshalb in der Studie nicht analytisch, jedoch hinsichtlich ihrer perspektivischen Möglichkeiten in einem Ausblick ergänzend berücksichtigt.

1.3 Untersuchungsaufbau

Die Aussagen der Studie über Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik basieren auf folgendem Untersuchungsaufbau:

In einem grundlegenden Teil wird das Theorem Schülerorientierung aus terminologischer, geschichtlicher und unterrichtsdidaktischer Sicht beleuchtet. In systematischer Sicht wird dabei ein Kriterienraster erarbeitet, das die wesentlichen Kennzeichen des Theorems aufgreift. Das Raster, das als analytische Basis für die musikdidaktischen Entwürfe dient, gliedert sich in die Bereiche Thema, Person und Gruppe. Berücksichtigt werden unter thematischem Aspekt subjektive Schülerinteressen, Planungspartizipation, Alltags- und Lebensweltbezug, verschiedenen Erfahrungsdimensionen und die Leitidee Mündigkeit, unter personalem Aspekt ganzheitliches, individualisierendes und freiheitliches Lernen sowie unter dem Sozialisierungsaspekt gruppenunterrichtliche Verfahren, symmetrische Kommunikation, Metareflexion und Projektorientierung. Im Hauptteil der Untersuchung werden die ausgewählten Konzeptionen auf der Basis des beschriebenen Kriterienrasters einer eingehenden Analyse unterzogen. Ziel ist es, die didaktische Repräsentanz des Schülers unter den aufgeführten Aspekten in den jeweili-

³ Vgl. hierzu Schulz 1981.

⁴ Untersucht wurden: Musische Erziehung (nach 1945); Alt: Didaktik der Musik (1968); Antholz: Unterricht in Musik (1972); Frisius: Auditive Wahrnehmungserziehung (1972), Roscher: Polyästhetische Erziehung (1976) und Integrative Musikpädagogik (1983); Lugert: Grundriß einer neuen Musikdidaktik (1975); Rauhe/Reinecke/Ribke: Hören und Verstehen (1975); Nykrin: Erfahrungserschließende Musikerziehung (1978); Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6 (1982) und Musikunterricht 5-11 (1983).

⁵ Weber 1999, S.36.

gen Konzeptionen differenziert offen zu legen. Die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen werden im Resümee-Teil der Arbeit zusammenfassend und systematisierend ausgewertet. Im Blickpunkt steht dabei die Frage nach maßgeblichen Tendenzen und Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik.

2. Untersuchungsergebnisse

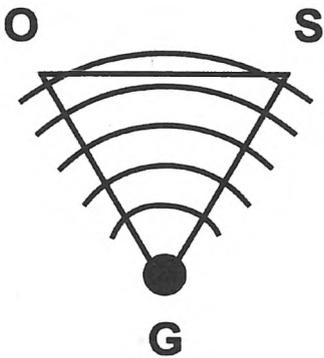
2.1 Tendenzen bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

Die Analysen der einzelnen Konzeptionen im Hauptteil der Arbeit zeigen, dass der Prozess der Schülerorientierung im Rahmen der musikdidaktischen Konzeptionsbildung verschiedene Perspektiven aufweist: Die Entwicklung der Schülerorientierung ist zum einen unter dem Blickwinkel der unterrichtlichen Faktorengewichtung interpretierbar. Zum anderen zeichnen sich verschiedene inhaltliche Ausformungen des Postulats ab.

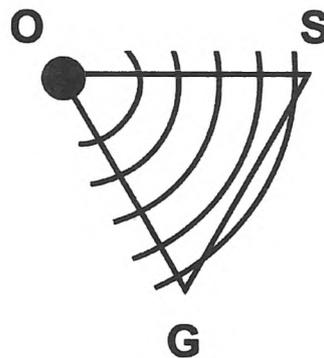
2.1.1 Wandel in der unterrichtlichen Faktorengewichtung

Ein grundlegendes Motiv der Konzeptionsbildung nach 1945 stellt die didaktische Gewichtung von Sach-, Person- und Gruppenaspekt dar: Vor dem Hintergrund eines musischen Erziehungsansatzes, in dem der Anspruch der Gemeinschaft dominiert, formiert sich gegen Ende der 60er Jahre eine Gruppe musikdidaktischer Konzeptionen, die im Kontrast zur musischen Erziehung die Primat der Wissenschaftsorientierung und Rationalisierung in den Vordergrund rücken. Damit gerät der Sachaspekt ins didaktische Zentrum. Innerhalb der sachorientierten Konzeptionen ist zu unterscheiden zwischen Entwürfen, die sich auf der Grundlage materialer Bildungstheorie am Anspruch der Musik orientieren (Alt, Antholz, Lugert, Ehrenforth/Richter), und Entwürfen, die zunächst einen formaltheoretisch subjektbezogenen Ansatz präferieren, diesen innerhalb der didaktischen Überlegungen jedoch material überformen (Frisius, Roscher). Beiden Ansätzen gemeinsam ist, dass sie die personalen Anliegen des Schülers sachbezogenen Aspekten nachordnen. Aus der Kritik am Primat der Wissenschaftsorientierung und der damit verbundenen Sachzentrierung in den genannten Konzeptionen bilden sich ab der zweiten Hälfte der 70er Jahre musikpädagogische Entwürfe heraus, die das bis dahin zurückgedrängte lernende Subjekt in den Vordergrund rücken. Anliegen dieser Konzeptionen ist es, den Schüler in seinen Bedürfnissen und Interessen im Musikunterricht ernst zu nehmen und seine Bedeutung gegenüber dem Sachaspekt zu stärken (Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin, Günther/Ott/Ritzel). Grob betrachtet, zeichnet sich somit eine Pendelbewegung der musikdidaktischen Konzeptionsbildung vom Gruppen-, über den Sach- zum Personaspekt ab.

Zentrierung des Gemeinschafts-
aspekts:
musische Erziehung



Zentrierung des Objektaspekts:
Alt, Antholz, Frisius, Roscher,
Lugert, Ehrenforth/Richter



Zentrierung des Subjektaspekts:
Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin,
Günther/Ott/Ritzel

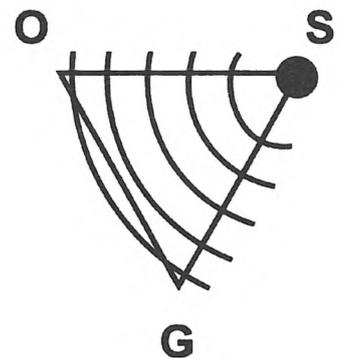


Abb. 1: Wandel der unterrichtlichen Faktorengewichtung; aus Meidel 2002, S. 350.

2.1.2 Ausprägungen von Schülerorientierung in begrifflicher, begründungstheoretischer und methodischer Sicht

Die konzeptionelle Entwicklung von der Gemeinschafts-, über die Sach- zur Subjektorientierung hat sich keineswegs sprunghaft vollzogen. Bei einem Blick in die Binnenstruktur des didaktischen Prozesses zeigt sich vielmehr, dass die Ausformung des Aspekts Schülerorientierung sowohl in inhaltlich-qualitativer als auch formal-quantitativer Form differenzierter verläuft.

Die erste Phase einer begrifflichen, phänomenologischen bzw. postulativen Annäherung wird im Wesentlichen von den sachorientierten Konzeptionen in der ersten Hälfte der 70er Jahre getragen. Über die Einführung des Begriffs einer subjektiven Hörkultur bei Antholz sowie über die musikdidaktische Öffnung für die soziologische Sicht des Schülers bei Lugert gerät der Aspekt des Schülers in die Diskussion der Inhalte. Einen Schritt weiter gehen Frisius und Roscher, indem sie mit dem Wahrnehmungsprimat erstmals ein subjektimmanentes Kriterium an den Anfang der musikdidaktischen Überlegungen stellen. In allen vier Konzeptionen überflügeln jedoch letztlich subjektbezogene Verkürzungen bzw. materiale Überhänge das didaktische Bewusstsein für den Schüler.

Die zweite Phase ist durch die begründungstheoretische Fundierung des Schülerbezugs in der Musikdidaktik gekennzeichnet. Dass das Subjekt als gleichberechtigter Faktor neben dem Aspekt der Sache in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen wird, ist erstmals bei Ehrenforth/Richter zu finden. Verantwortlich hierfür ist ihr Ansatz bei der neueren Hermeneutik, die von einem zirkelhaften Verstehen zwischen Subjekt und Objekt ausgeht. Die begründungstheoretische Entfaltung des Postulats Schülerorientierung zieht bei Ehrenforth/Richter allerdings keine didaktisch-methodische Stringenz nach sich.

Die methodische Perspektive für einen Musikunterricht, der den Schüler als gleichberechtigten Dialogpartner einbezieht, liefern in einer dritten Phase schließlich die subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel. Insbesondere erstere leisten hierzu einen entscheidenden Beitrag, indem sie den Handlungsaspekt in die Diskussion bringen. Das Ziel, den Handlungsspielraum des Schülers zu erweitern, wird bei allen Autoren verbunden mit der Forderung nach Individualisierung, Humanisierung und Demokratisierung im Musikunterricht. Nykrin verankert diese in den methodisch-didaktischen Perspektiven eines erfahrungserschließenden Musikunterrichts. Das besondere Verdienst von Günther/Ott/Ritzel ist es, eine praxisbezogene Operationalisierung insbesondere des Aspekts Planungspartizipation geliefert zu haben.

2.1.3 Einflussreiche Strömungen und Positionen bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

Aus historischer Sicht können Anregungen zu einem stärkeren Personbezug grundsätzlich bis ins 17. Jahrhundert in der Unterrichtstheorie nachvollzogen werden. Innerhalb der Musikdidaktik lassen sich Bemühungen um bewusste Kindorientierung bis ins 18. Jahrhundert konkret zurück verfolgen,⁶ wobei die Entwicklung insbesondere durch philanthropische und reformpädagogische Ideen voran getrieben wurde. Wenn im Folgenden aktuellere, die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik nach 1945 beeinflussende Positionen beschrieben werden, so schwingt damit stets deren Geschichtlichkeit mit.

Grundsätzlich ist festzustellen: Die zunehmende Subjektorientierung in der Musikdidaktik, wie sie im vorstehenden Kapitel skizziert wurde, ist nicht das Resultat eines isoliert fachdidaktischen Prozesses. Sie hat sich vielmehr in einem komplexen Beeinflussungsfeld vollzogen, in dem sowohl allgemeindidaktische Strömungen als auch Impulse aus dem interdisziplinären Bereich eine entscheidende Rolle spielen.

2.2.1 Allgemeine Didaktik

2.2.1.1 Humanwissenschaftliche Positionen

Eine grundlegende anthropologische Orientierung schülerorientierter Allgemeindidaktik zeigt sich im Ansatz, dass der Lernende als Person aufzufassen ist. Aus ihm leiten sich zum einen die Forderung nach einer ganzheitlichen Betrachtung des Lernenden, zum anderen die Betonung seines Rechtes auf Eigenbestimmung ab. Beide anthropologisch motivierte Kriterien gehen in unterschiedlicher Ausformung in die musikdidaktische Theoriebildung bei Ehrenforth/Richter, Roscher, Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel ein. In methodischer Sicht konkretisiert sich die anthropologische Dimension im Handlungsprimat schülerorientierter Musikdidaktik.

Gemäß der humanistischen Psychologie geht die schülerorientierte Theorie vom Selbstverwirklichungsanspruch des Menschen aus. Einige richtungsweisende Erkenntnisse dieses Wissenschaftsbereichs gelangen über die allgemeine Didaktik auch in die Musikdidaktik: Die Forderung eines sozialintegrativen Führungsstils unter dem Aspekt mündigkeitsfördernder Kommunikation findet bereits bei den sachzentrierten Konzeptionen von Frisius, Roscher und Richter in vagen Ansätzen Berücksichtigung. Didaktisch-methodische Relevanz erlangt sie allerdings erst im Zuge der Demokratisierung des Musikunterrichts bei den subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/

⁶ Vgl. hierzu auch Schilling-Sandvoß 1997.

Ott/Ritzel. Letztere Entwürfe greifen darüber hinaus die vom Persönlichkeitspsychologen C. Rogers formulierte These, dass ein signifikantes Lernen nur als selbstbestimmtes und personales Lernen gelingen kann, in der Forderung nach interaktiven, individuellen und demokratischen Lernprozessen auf. Rauhe/Reinecke/Ribke und Günther/Ott/Ritzel machen zu diesem Zweck das gesprächstherapeutische TZI-Modell von R. Cohn nutzbar.

2.2.1.2 Unterrichtstheorie

Korrespondierend mit ihrer anthropologisch-humanpsychologischen Ausrichtung öffnet sich die schülerorientierte Musikdidaktik für die gesellschaftskritische allgemeine Unterrichtstheorie: Die vor allem von W. Schulz in seiner *Unterrichtsplannung*⁷ propagierte Forderung nach Emanzipation durch Schülermitbestimmung wird bei Günther/Ott/Ritzel Ausgangspunkt ihres Projektansatzes. Nicht explizit, jedoch implizit lässt sich der Einfluss der allgemeindidaktischen emanzipativen Planungstheorie auch bei Rauhe/Reinecke/Ribke und Nykrin nachweisen. Beide nämlich basieren wie Günther/Ott/Ritzel auf der Annahme, dass sinnstiftendes Musiklernen einen symmetrischen Diskurs über die zu behandelnden Inhalte verlangt. Auch die allgemeindidaktische Tendenz einer offenen Curriculumgestaltung findet in den genannten subjektorientierten Konzeptionen ihren Niederschlag. Sämtliche Autoren betonen diesbezüglich die Bedeutung eines situativen Planungsansatzes. Einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik nimmt ebenfalls die formale Bildungstheorie ein, mit der sich der Ruf nach kritischer Mündigkeitserziehung verbindet. Ihr pädagogisches Ziel, die Möglichkeiten des Subjekts unter dem Aspekt der Selbstentfaltung zu fördern, lässt sich in den Konzeptionen von Frisius und Roscher nachweisen. Die Konsequenz des formalen Ansatzes, auf materiale Inhaltsbestimmungen zugunsten subjektiver Autonomie zu verzichten, wird allerdings erst bei Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel durchgehalten.

2.2.1.3 Schulpolitik

Die gesellschaftskritische Orientierung der Unterrichtstheorie ist eng mit einer Problematisierung der institutionellen Bedingungen von Schule verknüpft. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der musikdidaktischen Konzeptionsbildung wider: Erste Ansätze einer gesellschaftskritischen Sicht von Schule und Musikunterricht finden sich bei Frisius und Roscher, die das gängige Schulsystem als ästhetisch determinierend und einengend in Frage stellen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem lernhinderlichen Status quo von Schule führt die Musikdidaktik mit Nykrin, welcher differenziert auf die enge Verflochtenheit von institutionellen Rahmenbedingungen und musikunterrichtlichen Möglichkeiten eingeht. Eine ähnlich kritische Position artikuliert sich bei Günther/Ott/Ritzel.

⁷ Schulz 1981.

In der Diskussion um die institutionelle Problematik formiert sich im allgemeindidaktischen Bereich eine Bewegung, die für die Humanisierung von Schule und Lernen eintritt. Eine führende Rolle übernimmt dabei H. v. Hentig mit seinem Plädoyer für erfahrungsbezogenes Lernen, was musikdidaktische Konsequenzen hat. Denn sein Konzept der ästhetischen Erziehung initiiert die musikdidaktische Wende von einer strengen Sachbestimmung des Musikunterrichts hin zur Reflexion subjektbezogener Aspekte. Frisius und Roscher rücken unter diesem Blickwinkel erstmals den Wahrnehmungsbereich des Schülers in den musikdidaktischen Mittelpunkt. Auch Ehrenforth/Richter klinken sich in die Humanisierungsbewegung ein, indem sie gegen entfremdetes Lernen zugunsten einer individuellen Erfahrungsbildung votieren. Innerhalb der subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel besteht die Übernahme der Idee des Humanen schließlich übereinstimmend darin, den Schüler ganzheitlich, unter Einbezug seines konkreten Fühlens und Handelns also, zu sehen.

2.2.2 Interdisziplinärer Bereich

Neben dem Einfluss der zunehmenden Subjektorientierung innerhalb der allgemeinen Didaktik spielt bei der fachspezifischen Entwicklung von schülerorientierter Musikdidaktik die Bestimmung dessen, was Musik ist, eine entscheidende Rolle. Denn die Grundlegung einer musikdidaktischen Konzeption ist unweigerlich an die Frage nach dem Wesen ihres Unterrichtsgegenstandes selbst gekoppelt. Die Musikdidaktik hat hierzu vor allem Impulse aus dem interdisziplinären Bereich rezipiert. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Musikunterrichts – der Musik – führt dabei zugleich zu einer Neubestimmung des Faktors Schüler.

2.2.2.1 Hermeneutik

Die Frage nach dem Verhältnis Musik-Schüler beantwortet Alt 1968 noch eindeutig aus der Warte der Sache, wonach der Alleinanspruch des autonomen Kunstwerks die Konstituierung des Musikunterrichts diktiert. Die Person des Schülers gelangt erst bei den Alt folgenden sachorientierten Konzeptionen der 70er Jahre sukzessiv und in immer wieder neuen Teilaspekten ins musikdidaktische Bewusstsein. Ein konsequenter Einbezug des Schülers ist schließlich bei Ehrenforth zu konstatieren. Entscheidend hierfür ist Ehrenforth's Auseinandersetzung mit der neueren Hermeneutik. Aufgrund Gadamer's These vom Verstehen als einem zirkelhaften Gespräch unter gleichberechtigten Partnern verlässt Ehrenforth die musikästhetische Auffassung des autonomen Kunstwerksanspruchs und verlagert sein musikdidaktisches Interesse folgerichtig auf den Aspekt des Verstehens im musikbezogenen Dialog. Damit relativiert der Autor den bislang sachbezogenen Überhang musikdidaktischen Denkens zugunsten einer verstärkten Hinwendung zum Schüler. Der Lernende erhält eine neue Rolle im Musikun-

terrichtet. Er ist nicht mehr nur Vollstreckungsgehilfe sachbezogener Vorausansprüche, sondern gleichberechtigter Dialogpartner neben der Sache Musik. Richter didaktisiert Ehrenforths hermeneutischen Ansatz, indem er die Erfahrung des Schülers ins Zentrum der Unterrichtsplanung rückt. Damit tritt nun der Schüler in seinem ganzen existentiellen Sosein – zumindest theoretisch – in den didaktischen Focus. Die Tatsache, dass Richter die Erfahrung des Schülers ausschließlich vom Sachaspekt aus und ohne die Selbstäußerung des Lernenden antizipiert, führt allerdings dazu, dass bei ihm der hermeneutische Ansatz in seiner praktischen Erscheinung letztlich doch in sachorientierte Didaktik umschlägt.

Die von Ehrenforth eröffnete hermeneutische Perspektive wird in der Folgezeit zu einem maßgeblichen Bestandteil der subjektbezogenen musikdidaktischen Konzeptionen: So legen Rauhe/Reinecke/Ribke dem handlungsorientierten Musikunterricht den hermeneutischen Erklärungsansatz in Kombination mit kommunikationstheoretischen Annahmen zugrunde. Aus der hermeneutischen Position leiten sie die pädagogische Forderung nach einer Emanzipation des Schülers gegenüber musikästhetischer Dogmatik ebenso ab wie ihr didaktisches Kategoriensystem. Insbesondere die Kategorie der Kommunikationsbezogenheit impliziert – gegenüber Richter – eine Verlagerung des hermeneutischen Gesprächs in den Kompetenzbereich des Schülers. Ohne direkt auf Gadamer Bezug zu nehmen, geht auch Nykrins Entwurf von der Idee des dialogischen Verstehens aus. Entgegen Rauhe/Reinecke/Ribke konzentriert sich Nykrins didaktischer Blick dabei vornehmlich auf die Subjektseite des Verstehensprozesses. Die Hermeneutik erfährt hierdurch eine pädagogische Polarisierung, mit der sich das von Gadamer proklamierte dialogische Gleichgewicht auf die Subjektseite des Verstehens verlagert. Während Nykrin eine fachwissenschaftliche Erfahrungskompensation immerhin formal anmahnt, gerät bei Günther/Ott/Ritzel der hermeneutische Gleichberechtigungsanspruch zu Lasten des Objekts schließlich ganz aus dem Blick. Die subjektorientierten Konzeptionen weisen somit zwar übereinstimmend eine Inanspruchnahme des hermeneutischen Aspekts, jedoch dessen unterschiedliche Pointierung auf.

2.2.2.2 Kommunikationstheorie

Einen zur neueren Hermeneutik kompatiblen Beitrag in der Frage nach dem Unterrichtsgegenstand Musik liefert in den frühen 70er Jahren die Rezeption der Kommunikationstheorie. Die Einführung des Kommunikationsbegriffs sollte einerseits zu einer Verwissenschaftlichung der musikdidaktischen Diskussion beitragen, indem der Gegenstand informationstheoretisch beleuchtet wurde. Andererseits sollte damit ein neues Musikverständnis begründet werden, nach dem Musik gemäß dem informationstheoretischen Sender-Empfänger-System als interaktiver Akt verstanden wird, an dem das Subjekt maßgeblich beteiligt ist. Für die Entwicklung der Schülerorientierung bedeutet die kommunikationstheoreti-

sche Perspektive, dass der Absolutheits- und Autonomieanspruch von Kunst zugunsten des Subjekts relativiert wird. Indem Kunst als Prozess beschrieben wird, erhält Musiklernen eine interaktive, kritisch-emanzipative Konnotation, die erstmals von Frisius, und später auch von Roscher, in eine produktionsorientierte Didaktik übergeführt wird. Die subjektive Wahrnehmung des Schülers avanciert dabei zu einem thematischen Schwerpunkt der Musikdidaktik. Die jeweiligen emanzipatorischen Zielsetzungen einer auditiven Wahrnehmungsschulung bzw. einer Einübung in kritisches Kunstverhalten münden bei beiden Autoren allerdings im Problem eines inhaltlichen Formalismus: Mit der funktionalen Interpretation von Musik gerät die Frage nach dem Sinn von Musik didaktisch ins Hintertreffen. Eine personale Signifikanz musikalischen Lernens wird somit weder von Frisius noch von Roscher für den Schüler eingeholt.

Dieses durch die kommunikationstheoretische Hypertrophierung entstandene Defizit an personaler Bedeutung findet eine Lösungsperspektive bei Rauhe/Reinecke/Ribke. Indem die Autoren der kommunikationstheoretischen Musikauffassung die hermeneutische Position zur Seite stellen, wird die formalistische Frage nach dem Verhalten des Schülers durch die semantische nach dem Sinnverstehen ergänzt und vertieft. Die musiktheoretische Synthese beider Aspekte sehen Rauhe/Reinecke/Ribke dabei im Handlungsaspekt. Musik wird dem gemäß als Handlungsablauf mit sozial-interaktiver wie auch hermeneutisch-kommunikativer Qualität interpretiert. Die Kombination des kommunikationstheoretisch-hermeneutischen Ansatzes von Rauhe/Reinecke/Ribke lässt sich auch in den subjektorientierten Konzeptionen der Folgezeit nachweisen. Im Gegensatz zu ersteren erhält die Auseinandersetzung mit dem Wesen von Musik bei Nykrin und Günther/Ott/Ritzel jedoch keinen konzeptionell erkenntnisleitenden Stellenwert. Vielmehr fließt die Bestimmung des Gegenstandes Musik in die jeweiligen didaktischen Überlegungen begleitend mit ein: bei Nykrin, indem er Musik interaktiv als Funktion des Handelns bestimmt und hieraus Konsequenzen für Erfahrungserschließung zieht; bei Günther/Ott/Ritzel, indem sie sich von der gängigen Objekt-Didaktik distanzieren und einem auf interaktive Offenheit angelegten prozessualen Musikbegriff das didaktische Wort reden.

2.2.2.3 Sozialwissenschaften

Die Rezeption der Sozialwissenschaften ist weniger mit der Wesensbestimmung des Unterrichtsgegenstandes Musik verbunden, als vielmehr mit der Frage nach seiner Bedeutung und Verankerung innerhalb der Gesellschaft. Die diesbezüglichen Erkenntnisse lösen eine Diskussion um die traditionellen Inhalte des Musikunterrichts aus, welche auf die schülerorientierte Musikdidaktik abfärbt. Ein wichtiges Resultat der sozialwissenschaftlichen Reflexion ist die Erkenntnis, dass Musik immer sozial vermittelt ist, und dass der diesbezügliche Vermittlungsprozess niemals hinreichend aus musikwissenschaftlicher Sicht analysierbar ist. Ent-

scheidend ist vielmehr auch die Frage nach dem sozialen und kulturellen System, in dem Musik stattfindet. Die Sozialwissenschaft steuert für die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik damit die Erkenntnis bei, dass ein Musikunterricht, der subjektiv bedeutsame musikbezogene Erfahrungsbildung anstrebt, die gesellschaftliche Komponente auf allen didaktischen Ebenen berücksichtigen muss.

Einen ersten konzeptionellen Beitrag in diese Richtung liefert Antholz, indem er den Musikunterricht – entgegen Alt – an der gesamten bestehenden Musikkultur in der Gesellschaft orientiert wissen will. Während sich Antholz' Tribut an die soziologische Debatte auf den inhaltlichen Aspekt beschränkt, stellt der gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansatz bei Frisius und Roscher in Verbindung mit der ästhetischen Theorie Hentigs ein konzeptionell durchgängiges Motiv dar, das sich in den Forderungen nach sozialer Interaktion und Kommunikation – ohne planungsrelevante Konsequenzen allerdings - manifestiert. Zur alleinigen konzeptionsbestimmenden Basis wird die Sozialwissenschaft bei Lugert. Mit der These, dass Musik als soziale Tatsache aufzufassen sei, stellt der Autor zwei Forderungen auf, die den Inhalt des Musikunterrichts neu definieren. Lugert will zum einen den gesamten Bereich musikalischer Phänomene thematisiert, zum anderen Musik als gesellschaftliches Phänomen gründlich reflektiert wissen. Verbunden mit Überlegungen zur Relevanz der Inhalte in der gesellschaftlichen Alltagssituation, zu den Hörpräferenzen, Interessen und zum Musikbewusstsein der Schüler weist dieser Ansatz auf einen starken Bezug zum Lernenden hin. Dass die Didaktik Lugerts dennoch als sachorientiert einzustufen ist, begründet sich letztlich in der materialen, kognitionslastigen Verselbstständigung des soziologischen Ansatzes.

Dieser Gefahr entgehen Rauhe/Reinecke/Ribke, indem sie die sozialwissenschaftliche Reflexion innerhalb ihres interdisziplinären Ansatzes zwar zu einer wichtigen Komponente erheben. Sie dominiert die Didaktik jedoch nicht. Vielmehr trägt die sozialwissenschaftliche Perspektive dazu bei, die musikalischen Rezeptionsbedingungen beim Schüler zu erhellen und damit dessen emanzipatorische Kompetenz zu fördern. Über die Kategorie der Interaktionsbezogenheit verankern die Autoren die gesellschaftliche Perspektive von Musik zudem auf der sozialen Ebene des Musikunterrichts und weisen ihr damit erstmals didaktisch-methodische Bedeutung zu. Auch bei Nykrin ist der Anspruch gesellschaftlicher Reflexion in das Erziehungsziel einer personal bedeutsamen Erfahrungsbildung beim Schüler didaktisch konsequent integriert, indem er für eine kritische Auseinandersetzung des Schülers mit gesellschaftlicher Musikwirklichkeit (insbesondere der Musik der Massenmedien) sowie für eine demokratische Diskurspraxis plädiert. Eine - Nykrin ähnliche - gesellschaftliche Erfahrung thematisierende Ausgangsposition liegt auch bei Richter vor, wobei dieser jedoch auf eine weitere Auseinandersetzung phänomenologischer und sozialkommunikativer

Art verzichtet. Erst mit der späteren Toposdidaktik von Ehrenforth gerät der Aspekt der gesellschaftlich-musikalischen Lebensrealität des Schülers thematisch ins Zentrum. Bei Günther/Ott/Ritzel schließlich manifestiert sich die sozialkritische Ausrichtung in ihrem formaltheoretisch geprägten Projektansatz. Ausgehend von der Forderung, dass der Schüler Subjekt seines Lernens sein solle, treten sie für eine Öffnung des Musikunterrichts bezüglich aller Erscheinungen der gesellschaftlichen Musikkultur sowie für demokratische Unterrichtsstrukturen ein. Denn nur so thematisiere Musikunterricht die Inhalte, die die Lernenden in ihrem Alltag faktisch tangieren.

2.3 Schülerorientierung durch die Didaktiken der Alltagswende

Schülerorientierte Musikdidaktik ist - so zeigen die obigen Ausführungen – das Ergebnis einer Verknüpfung pädagogischen und interdisziplinären Zeitgeistes. Humanwissenschaftliche, unterrichtstheoretische und schulpolitische Positionen der Allgemeindidaktik korrelieren mit musikdidaktisch relevanten Impulsen der Hermeneutik, Kommunikationstheorie und Sozialwissenschaft. Während erstere die allgemeine Grundlage für ein didaktisches Denken, das den Lernenden als Subjekt seines Lernens annimmt, bieten, ermöglichen letztere die entsprechende Kompatibilität des Unterrichtsgegenstandes Musik. Ziel der musikdidaktischen Entwicklung ist es, den Schüler so zu qualifizieren, dass er seinen musikalischen Lebensalltag handlungskompetent bestehen kann. Ihren konsequentesten Niederschlag findet diese Entwicklung, die als Alltagswende in der Pädagogik bezeichnet wird, in den Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel. Dass der Fortschritt durch die Alltagswende dabei nicht nur Beifall verdient, zeigt eine kritische Betrachtung des dadurch neu formierten Faktorenverhältnisses zugunsten eines Überhangs des Subjekt- bzw. soziologischen Aspekts. Wenn auch das Postulat der Schülerorientierung daher im Zeichen einer ausgewogenen Faktorenbalance bis heute Anlass zur Weiterentwicklung gibt, ist ungeachtet dessen das Verdienst der Musikdidaktiken der Alltagswende um den Schüler aufgrund ihrer vernetzenden Integration subjektbezogener Strömungen in historischer Sicht nicht hoch genug zu schätzen.

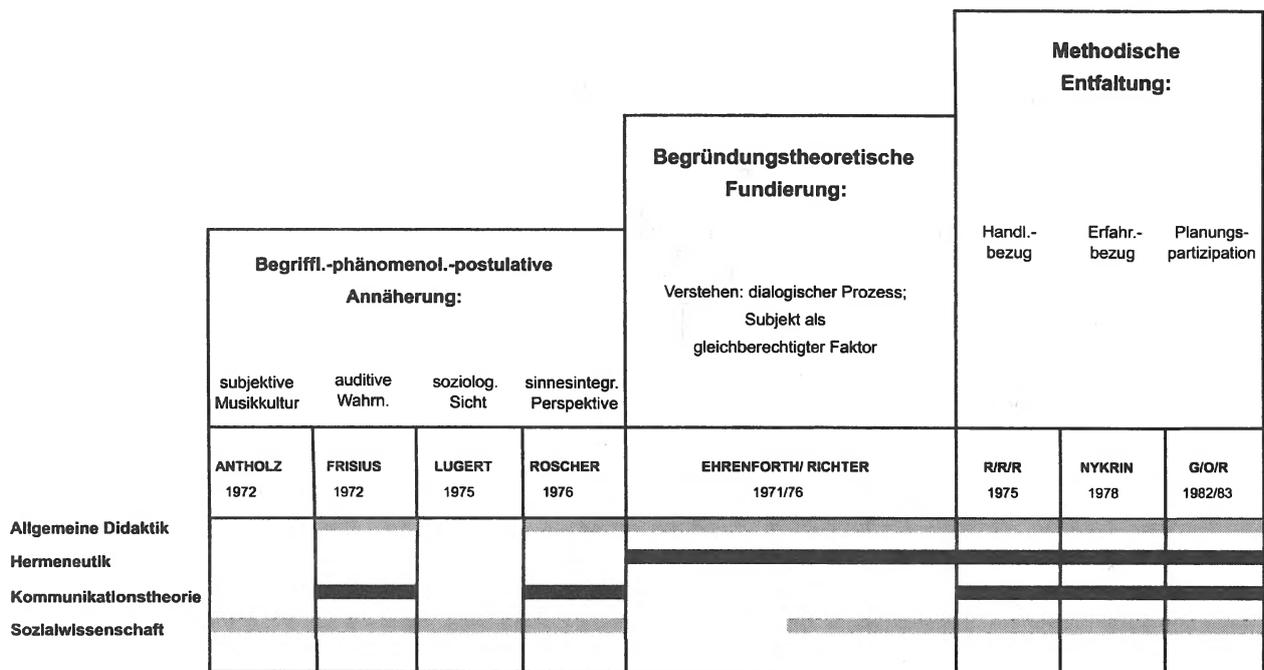


Abb. 2: Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik: Ausformungen und Einflussfaktoren; aus Meidel 2002; S. 362 (leicht verändert).

Literatur

- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik*. Düsseldorf, 3. erw. Aufl. 1973
- Antholz, Heinz (1972): *Unterricht in Musik*. 2. erw. Aufl. Düsseldorf
- Ehrenfort, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen*. Frankfurt am Main
- Frisius, Rudolf (1972): *Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen*. In: Kraus, E. (Hrsg.): *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der Neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972*. Mainz 1972, S. 156-167
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F. (1982): *Musikunterricht 1-6*. Weinheim und Basel
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F. (1983): *Musikunterricht 5-11*. Weinheim und Basel
- Limberg, Heribert (1984): *Schülerorientierung – das Thema mit den meisten Variationen – Kritische Anmerkungen zu einem Projekt*. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik*. H. 28/1984. Regensburg
- Lugert, W. D. (1975/1983): *Grundriß einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart
- Meidel, Eva (2002): *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*. Frankfurt am Main u.a.. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente - Bilder*. Regensburg
- Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W. (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main
- Roscher, Wolfgang (1976): *Polyästhetische Erziehung*. Köln
- Roscher, Wolfgang (1983 u. 1984): *Integrative Musikpädagogik. Teil I und II*. Wilhelmshaven
- Schilling-Sandvoß, Katharina (1997): *Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 6*, hrsg. Von E. Nolte und R. Weyer. Frankfurt u.a.
- Schulz, Wolfgang (1981): *Unterrichtsplanung*. 3. erw. Aufl., München/Wien/Baltimore
- Weber, Martin (1999): *Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 2/1999, S. 15-41

Dr. Eva Meidel
Krumme Gasse 14
97421 Schweinfurt
Email: evameidel@web.de

BIRGIT JANK

Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung

Arbeitsmodalitäten und Ergebnisbeschreibungen einer Arbeitsgruppe

1. Grundsätzliches zur Einführung

Die konzeptionellen Überlegungen des AMPF-Vorstandes zum inhaltlichen Anliegen und zur tagungsdidaktischen Struktur der Jahrestagung 2002 in Peseckendorf zum Thema *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* mündeten in der Feststellung, dass gemeinsam eine *Arbeitstagung*, weniger eine bisher übliche *Präsentationstagung* realisiert und erprobt werden sollte, die zu spezifischen Arbeitszusammenhängen forschende Kolleginnen und Kollegen und zugleich interessierte Nachwuchswissenschaftler und Studierende in einem gemeinsamen Diskurs zusammenführt. Gegenwärtige Bestandsaufnahmen zu grundlegenden Themenfeldern Musikpädagogischer Forschung sollten so zusammengetragen und der wissenschaftliche Gedankenaustausch zwischen Kolleginnen und Kollegen explizit betont werden.

Seit Mitte der neunziger Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland eine kleine Gruppe von Forschungsinteressierten der jüngeren Generation um den Personenkreis von Bernd Fröde, Birgit Jank, Georg Maas und Thomas Ott zusammengefunden, die sich dem Themenkreis DDR-Musikpädagogik mit einem vielseitigen Zugriff auf Forschungsfragen zu nähern versucht hat. So wurden von diesem Kreis bisher mehrere Publikationen¹ vorgelegt und drei Wissenschaftliche Kolloquien geplant und durchgeführt, auf denen verschiedene Forschungsansätze unter einer jeweils spezifischen grundsätzlichen Fragestellung (DDR-Musikpädagogik und Forschungsmethodik, DDR-Musikpädagogik und (DDR-)Geschichte, DDR-Musikpädagogik und DDR-Kunstpädagogik) vorgestellt und diskutiert worden sind. Ein gravierendes Ergebnis dieser über mehrere Jahre hinweg geführten Diskussionen in einem internen Kreis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern war die Erkenntnis, dass derart vielgestaltige und

¹ Fröde, Jank, Ott (1997), Fröde, Jank (2002), Fröde, Jank, Lange (2002) und eine weitere Anzahl von Referaten und Veröffentlichungen im Rahmen u.a. der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, des Verbandes Deutscher Schulmusiker, des Arbeitskreises für Schulmusik

komplexe Fragestellungen sinnvoll nur durch eine genauere Beschäftigung mit der jeweiligen Zeitgeschichte, den übergeordneten gesellschaftlichen, politischen, bildungspolitischen aber auch individualgeschichtlichen Zusammenhängen erhellt werden können. Dankbar wurde also von diesem Forschungskreis die Möglichkeit aufgenommen, auf der AMPF-Tagung 2002 erneut in erweiterter und offener Form als Arbeitsgruppe zusammenkommen und weitere Perspektiven der Arbeit in den Blick nehmen zu können.

Um den Themenkreis nicht nur auf die DDR-Musikpädagogik und entsprechende zeitgeschichtliche Fragen einzuengen, konnte für diese Arbeitsgruppe der spanische Kollege *José A. Rodríguez-Quiles y García* von der Universität Granada gewonnen werden, der ausgehend von dortigen bildungspolitischen und zeitgeschichtlichen Entwicklungen Konsequenzen für die Etablierung einer Musikpädagogik an den Schulen und Hochschulen Spaniens skizzierte und somit eine Diskussionsgrundlage für übergreifende Diskussionspunkte legte.

2. Zum Vorgehen in der Arbeitsgruppe

Die Arbeit teilte sich im Vorfeld der Tagung und während des Tagungsgeschehens in vier Etappen ein:

- Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen sowie grundlegenden Quellen und Herausarbeitung von Kontaktstellen zur eigenen Forschungsthematik
- Vortragen von Statements und Berichten über eigene Forschungsthemen und -ansätze zur Zeitgeschichte und Musikpädagogik
- Diskussion und Bearbeitung von zentralen Fragestellungen zur Thematik
- Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation der erreichten Arbeitsergebnisse vor dem Plenum der Tagung.

Im Vorfeld der Tagung wurden an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe aktuellere erziehungswissenschaftliche Materialien² mit der Bitte versandt, sich anhand der Texte zu folgenden übergreifenden Fragen eine Meinung zu bilden:

- a) Was interessiert mich an der jeweiligen wissenschaftlichen Fragestellung (an der Sache)?

² Die Texte wurden von Birgit Jank und Bernd Fröde unter dem Blickwinkel einer vorhandenen breiten Problemsicht zur zeitgeschichtlichen Thematik und einer möglichst soliden Quellenlage ausgewählt : Antholz (2002), Cloer (2002), Häder/ Tenorth (1997), Krupp (2002), Otto (2002).

b) Wie kann ich mir einen Transfer/eine Verbindung zu meinem eigenen Thema vorstellen?

Überlegung war hierbei, möglichst zu Beginn der Arbeit in der heterogen zusammengesetzten Gruppe (Student, Lehrer, Hochschullehrer, emeritierter Hochschullehrer, ausländischer Gast u.a.) in Peseckendorf zu grundsätzlichen Positionen und Fragestellungen vorstoßen zu können und somit eine gemeinsame Basis für eine grundsätzliche Diskussion zu erzielen, aus der dann wiederum konkrete Bezüge zu den eigenen Überlegungen und Themenkreisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hergestellt werden könnten. Diese Diskussion nahm den ersten Abend der Tagung in Anspruch und brachte eine Reihe interessanter, durchaus kontroverser Gesichtspunkte und Meinungen zutage.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden nun die im Vorfeld der Tagung vorbereiteten Statements und Berichte eingebracht, von denen die Vorträge von Günter Olias, José A. Rodríguez-Quiles y Garcia und Holger Gringmuth-Dallmer in überarbeiteter Fassung in diesem Tagungsband veröffentlicht worden sind.

Birgit Jank führte zunächst überblicksartig in Dimensionen, Probleme und bisherige Strategien der Erforschung zur DDR-Musikpädagogik ein und verwies insbesondere auf individuelle Zugangswege beteiligter Forscherinnen und Forscher von einem Stadium der Betroffenheit hin zu einer auf Perspektiven ausgerichteten Forschungsarbeit, die gegenwärtige zeitgeschichtliche Veränderungen und zugleich eine differenzierende Betrachtung der Vergangenheit in den Blick zu nehmen versucht. DDR-Musikpädagogik als Modellfall zu betrachten hieße demnach auch, sich forschungsmethodisch in einem überschaubaren Raum mehrdimensional zu bewegen, bestehende Abgrenzungen zwischen empirischen, grundlagenorientierten und historischen Forschungsdesigns aufzubrechen und didaktische Dimensionen expliziter in zeitgeschichtlichen Bindungen zu betrachten. Im Sinne weiter zu bearbeitender Schwerpunkte mit theoriebildender und zugleich praxisrelevanter Absicht wies sie mit der Erläuterung eines skizzierten Modellvorschlags auf Korrespondenzschnittflächen zwischen praktischer und wissenschaftlicher Musikpädagogik hin, die sich eine vernetzende Unterrichtstheorie ebenso ins Zentrum stellen müsse, wie eine zu erarbeitende Theorie einer Vermittlungsmethodik. Musikpädagogische Forschung dürfe sich nicht Fragen eines modernen Wissenschaftsmanagement verschließen, will man die Zahl der in der Bundesrepublik Deutschland forschenden Musikpädagoginnen in der Zukunft wieder erhöhen.

José A. Rodríguez-Quiles Garcia stellte Ergebnisse einer umfassenden empirischen Studie der Universität Granada vor, die sich mit der Entwicklung von Schulprogrammen unter veränderten bildungspolitischen Zielrichtungen in Spanien in den letzten Jahren befasst. Gefragt wurde in der Diskussion, warum die Politik in dieser durchgreifenden Weise reagiert hat, warum in Spanien heute ein

sehr hoher Anteil an Privatschulen zu verzeichnen ist und welche Perspektiven sich für eine moderne Musikpädagogik durch die sich umstrukturierenden Entwicklungen ergeben könnten.

Georg Maas beschäftigte sich in seinen Darlegungen intensiver mit Fragen der Forschungsmethodik zur Bearbeitung der DDR-Musikpädagogik und wog quantitative Verfahren gegen qualitative Vorgehensweisen gegeneinander differenzierend ab. Ausführlich wies er auf typische Probleme in der Bearbeitung dieses Forschungsgegenstandes hin und bezog sich insbesondere auf Fragen der Repräsentativität (Stichprobengröße), zeitabhängiger Verfälschungen und Verklärungen, Verwischung von zeitgeschichtlich bedingten Effekten und schließlich auf die Komplexität und Kompliziertheit des Forschungsgegenstandes.

Günter Olias durchsetzte seine Ausführungen mit Ausschnitten künstlerischer Werke aus dem Osten Deutschlands, die sich der Bewältigung der (DDR-) Vergangenheit in eigener Weise zu stellen versuchen. Seine differenzierten und nachdenklich machenden Positionen bezogen sich auf Fragen nach dem schwierigen Spielraum zwischen Üblichem und Subversiven, in dem sich Schule, Unterricht und Pädagogik in der DDR bewegten. Vergegenwärtigung des Vergangenen hat seiner Meinung nach im Hinblick auf Plausibilität und Legitimation insbesondere auch nostalgischen Rückgriffen entgegenzuwirken. Schließlich befaßte er sich in seinen Ausführungen nochmals mit unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen, die sich letztlich als hochkomprimierte Vorgänge der Vermittlung und Aneignung von zeitgeschichtlichen Erfahrungen und Vorgängen des Ein- und Vordringens in das Beziehungsgeflecht von Gegenwärtigem, Vergangenen und Zukünftigem aufzufassen sind.

Bernd Fröde analysierte mit detailliert ausgearbeiteten Fragestellungen und gründlichen Quellenrecherchen den musikpädagogischen Neubeginn nach Kriegsende in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der frühen DDR und arbeitete hierbei heraus, dass bereits in dieser Zeit unterschiedliche Denkmodelle in der Pädagogik existierten, die zu einem schulmusikalischen Neubeginn nach dem 2. Weltkrieg hätten verhelfen können. In seinen Schlußfolgerungen zog er eine erstaunlich aktuelle Konsequenz im Kontext seiner eigentlich historischen Recherche: wenn die grundsätzliche Aufgabe von Schule ist, Kinder und Jugendliche mit der Fähigkeit auszustatten, sich in die Gesellschaft einzufügen, muß doch zunächst geklärt werden, w i e sie sich einfügen sollen. Sollten sie sich als Menschen einfügen, die sich kritisch zu Staat und Gesellschaft verhalten, oder sollten sie eher affirmativ zum Staat stehen.

Im Statement von *Jörg Lemme* ging es um die Frage, ob die Beschäftigung mit *Weltmusik* als Weg des Erlernens von Toleranz und Abbau von Fremdenfeindlichkeit insbesondere in den neuen Bundesländern angesehen und musikpädagogisch propagiert werden sollte. Musikpädagogische Forschung müsse seiner

Meinung nach stärker darauf fixiert werden, den Unterrichtsalltag zu optimieren und aktuelle, zeitgeschichtlich relevante Themen zu behandeln.

Auch *Heike-Doreen Klein* hob auf aktuelle Entwicklungen ab, indem sie Ergebnisse einer Untersuchung an sieben weiterführenden Schulen im Land Brandenburg zur musikalisch-ästhetischen Profilierung vorstellte. Sie definierte hierbei Rahmenbedingungen an den Schulen und stellte Tendenzen aus Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen vor.

Holger Gringmuth-Dallmer befaßte sich in seinen Darlegungen mit dem Musikunterricht an Sonderschulen in der DDR. Ein besonderer Wert dieser sorgfältig gearbeiteten Recherche dürfte darin bestehen, dass diese Thematik erstmals aufgenommen wurde und durch die Erschließung bisher unbekannter Quellen von besonderem Wert für eine künftige wissenschaftliche Auseinandersetzung sein dürfte.

3. Ausgewählte Diskussionspunkte und Perspektiven

Abschließend soll auf *ausgewählte Diskussionspunkte* in der Arbeitsgruppe hingewiesen werden, die in einer Präsentation vor dem Plenum der Tagung von verschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppe ausführlicher erläutert wurden. Ansatzweise sollen auch Perspektiven einer Forschung in dem gekennzeichneten Bereich skizziert werden.

3.1. Was ist Zeitgeschichte im Kontext musikpädagogischer Forschung?

Deutlich wurde in den Diskussionen und vorbereiteten Beiträgen der Arbeitsgruppe, dass DDR-Geschichte nicht als ein abgeschlossener Abschnitt betrachtet werden kann. In vielen Bereichen von Schule, Pädagogik und gesellschaftlichem Leben ist eine *akute Relevanz* angeblich vergangener Verhaltens- und Verstmensmuster zu beobachten. DDR-Forschung (auch zur Musikpädagogik) kann nur zwischen historischer und zeitgeschichtlicher Forschung angesiedelt sein, will man ineinandergreifende Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Perspektivoptionen erfassen. Zeitzeugen als *epochentranszendierende Akteure* sollten in empirischen Untersuchungen besondere Beachtung finden, da komplexe Sachlagen sowie Inhalts- und Wertemuster so eher zu erfassen und zudem die schriftlichen Quellenlagen in vielen Bereichen der DDR-Geschichte lückenhaft sind.

Zeitgeschichte als vielgestaltiges und komplexes Phänomen und als in verschiedensten wissenschaftlichen Zusammenhängen synonym gebrauchter Begriff bedarf für den jeweiligen Forschungszusammenhang eine genaue Bestimmung und Eingrenzung. Zeitgeschichtliche Forschung darf sich in ihren möglichen Ergebnissen nicht nur auf Detailspekte beschränken, sondern sollte in besonders gewichtigem Maße systematisch- übergreifende Betrachtungen mit einbeziehen.

3.2. Welche motivationalen Zugänge zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik lassen sich finden?

Um der Grundintention des AMPF gerecht zu werden und künftig wieder mehr jüngere Menschen zur Beschäftigung mit Forschung in unserem Fach zu ermutigen, wurde in der Arbeitsgruppe auch über mögliche motivationale Zugänge zum Themenschwerpunkt diskutiert. Eigenes Widerspruchserleben und Betroffenheit, die noch bei einigen Vertretern der älteren Generationen im Vordergrund stehen, werden in der jüngeren Wissenschaftlergeneration immer stärker durch den gezielten Willen nach Veränderung der heute vorzufindenden Bildungslandschaft abgelöst. Insbesondere in den neuen Bundesländern mit ihren spezifischen Problemen und Herausforderungen (stark rückläufige Schülerzahlen, Nachwirken autoritärer Lehrstrukturen, Erstellen neuer Lehrpläne und Lehrwerke u.a.m.) scheinen neue pädagogische Strategien mehr gefragt denn je. Diese können und sollten nicht im luftleeren Raum ansetzen, sondern können nur gelingen, wenn sie behutsam an Vorgefundenes anknüpfen.

Motivation zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik und der Musikpädagogik in den neuen Bundesländern erwächst bei Forscherinnen und Forschern mit ostdeutscher Biographie immer wieder aus dem Wunsch nach Legitimation, nach Selbst- und Fremdrechtfertigung, währenddessen von jüngeren westdeutschen Musikpädagogen eher Neugier und Interesse an dem vermeintlich Fremden zu bestehen scheint.³ Durch die komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge des Themenbereichs wird eine Theoriegenerierung wahrscheinlicher und motiviert grundlagentheoretisch orientierte jüngere Wissenschaftler für diesen Themenbereich.

3.3. Kann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der DDR-Musikpädagogik als Modellfall gelten?

DDR-Geschichte wird von vielen betroffenen Menschen und teilweise auch in der historischen Forschung als *geschlossene Gesellschaft* definiert, das Bildungssystem als klar zu bestimmendes Hierarchiegebäude beschrieben. Betrachtet man jedoch die Umbrüche, Verwerfungen und Richtungswechsel in der über vierzigjährigen DDR-Bildungsgeschichte -auch die der DDR-Musikpädagogik- genauer, so werden hochbrisante Fragestellungen und Auseinandersetzungen erkennbar. So verstanden, könnte diese Forschung möglicherweise durchaus als Modellfall von *verdeckten* Veränderungen beschrieben werden. Sicherlich war die DDR ein *totalitäres System*, aber gerade die Reibungen zwischen offizieller klar definierter bildungspolitischer Linie und vorsichtig gegensteuerndem bis subversivem Handeln der Individuen in einem totalitären Staat stellt auch an eine pädagogische Wissenschaft herausfordernde Fragen. In den neuen Bundesländern vollziehen

³ Vgl. z.B. die Positionen von Kirsten Biermann oder Frauke Meyer in Fröde/ Jank 2002

sich Innovations- und Implementierungsprozesse im Bildungsbereich, wie auch in der gesamten Bundesrepublik. Der Paradigmenwechsel im Osten nach der Wende jedoch verstärkt diesen gegenwärtigen Prozeß oder hemmt ihn auch in einigen Bereichen. Sich in diesem Kontext verstärkt einer Professionalisierungsforschung zuzuwenden, dürfte neue interessante Forschungsthemen hervorbringen.

3.4. *Welcher Sachstand ist zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik zu bilanzieren?*

Das Sachgebiet DDR- Musikpädagogik wurde nach der Wende im Fach zunächst durch Einzelbeiträge auf verschiedenen Tagungen der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, des Verbandes Deutscher Schulmusiker und der Bundesfachgruppe Musikpädagogik bearbeitet.⁴

Eine erste Sammlung mit Texten von DDR-Musikpädagogen wurde 1992 von Rudolf-Dieter Kraemer⁵ vorgelegt. Ähnlich wie in dem Buch von Siegfried Bimberg⁶ wurde zwar versucht, zu informieren und zu erklären, aber es blieben Versuche, die nach Ansicht von Insidern zum Teil durch oberflächliche Recherche und durch inzwischen nachweisbare persönliche Verklärungen gekennzeichnet waren.

Im Mai 1996 wurde von Chemnitzer Kollegen unter der Leitung von Hans-Jürgen Feurich und Gerd Stiehler und unter beratender Mitwirkung von Birgit Jank der erste umfangreichere Versuch unternommen, sich intensiver mit Vergangenheit und Gegenwart der Musikpädagogik im Osten Deutschlands auseinanderzusetzen.⁷ Deutlich wurde in den zum Teil emotionsgeladenen und generationendifferenten Gesprächen auf dieser Tagung, wie vielschichtig der Umgang mit der eigenen Vergangenheit zu diesem Zeitpunkt war.

Dieser Tagung folgten Kolloquien 1997 in Berlin und 1999 sowie 2001 in Halle, auf denen es um konkrete Forschungsansätze, methodologische Fragestellungen und Einbindungen in die Allgemeine Erziehungswissenschaft und Geschichtsschreibung ging. Mehrere Promotionsvorhaben konnten so auf den Weg gebracht

⁴ Vgl. z.B. Birgit Jank (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Zur Lehrerbildung in der DDR.

⁵ Vgl. Rudolf-Dieter Kraemer (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation.

⁶ Vgl. Bimberg 1996

⁷ Vgl. Feurich, H.-J., Stiehler, G. (Hrsg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn.

und einige bereits abgeschlossen werden.⁸ Bernd Fröde, neben Birgit Jank, Thomas Ott und Georg Maas einer der Initiatoren dieser Veranstaltungen, beschäftigt sich intensiver mit der Entwicklung in den fünfziger Jahren und hat durch solide Untersuchungen und klare Bewertungen auf sich aufmerksam gemacht.⁹

Frauke Grimmer hat an der Technischen Universität Dresden ein umfangreiches Forschungsprojekt durchgeführt, indem sie Biographien von ostdeutschen Musiklehrerinnen und Musiklehrern nachgegangen ist, um generationsbedingte Unterschiede in der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und der Deutung von Handlungsperspektiven zu belegen.¹⁰

Schließlich wurde von Bernd Fröde und Birgit Jank 2002 eine umfassende Schrift mit vielschichtigen Sichtweisen auf die DDR-Musikpädagogik herausgegeben, die Vertreter aus Ost und West, wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Generationen einbezogen hat.¹¹ Das 3. Wissenschaftliche Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002 wurde ebenfalls in einer Publikation dokumentiert.¹²

3.5. Welche Forschungsdesiderata konnten festgestellt werden?

Als künftig zu bearbeitende Forschungsaufgaben wurden Themen in der Arbeitsgruppe zusammengetragen, die sich z.B. auf zeitgeschichtliche Wechselwirkungen (Sozialprozess, Kunstprozess, Bildungsprozess) mit der Musikpädagogik beziehen. Auch der Umgang mit *TUM* (Tanz- und Unterhaltungsmusik in der DDR), deren Institutionalisierung, Lehrinhalte und Ausbildungsformen könnten zu ertragreichen Themenstellungen führen. Als herausfordernde Aufgabe im gesamtdeutschen Kontext wäre anzusehen, sich einer *sprachanalytischen Begriffsforschung* zuzuwenden, die insbesondere musikpädagogische Begriffe und deren Deutungen in den Blick zu nehmen versucht. Weiterhin wären Themen im Rahmen von Fragestellungen zu einer Problemgeschichte denkbar, die z.B. das *Übliche* und das *Subversive* in der DDR-Musikpädagogik genauer untersucht. Die DDR-spezifische Begabtenförderung und Elitenbildung (Musik-Spezialschulen, Fest der Jungen Talente, Musikschulen mit hohem Leistungsanspruch u.a.m.) wären sinnvolle Themenbereiche, ebenso wie eine biographisch orientierte For-

⁸ Vgl.: hierzu abgeschlossene Promotionsvorhaben von Siedentop 2000 und Krüger 2001, sowie derzeit in Arbeit befindliche Promotionen von Bernd Fröde, Heike-Doreen Klein und Jörg Lemme

⁹ Fröde, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR- eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. oder: Fröde, Bernd (1996): "Das Alte ist vergangen..."-Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR.

¹⁰ Grimmer, Frauke (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit.

¹¹ Vgl. Fröde, Jank, B. (2002)

¹² Vgl. Fröde, Jank, B., Lange (2002)

schung, die Generationenunterschiede und Persönlichkeitsprofile näher analysiert. Auch das systematische Erfassen und Strukturieren von weiterwirkenden Denkmodellen und Handlungsstrategien und deren Umbrüche dürften wertvolle Erkenntnisse erbringen. Zeitgeschichtliche Wandlungen sollten verstärkt auch im europäischen Raum Beachtung finden, die europäische Modelle miteinander zu vergleichen sucht.

Zusammenfassend läßt sich aus Sicht der Arbeitsgruppe Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung festhalten, dass sich die veränderte Tagungsstruktur in Peseckendorf bewährt hat und zu lebendigen Diskussionen, neuen Ideen, einem freundlichen und respektvollen Umgehen miteinander geführt hat, in dessen Kontext sich die Teilnehmer unserer Gruppe verschiedenen Alters sehr wohl gefühlt haben, weil sie Freiräume hatten, ihre eigenen Gedanken und Impulse einbringen zu können, ohne ständig unter einem Präsentationsdruck stehen zu müssen.

Literatur

- Antholz, Heinz (2002): Zur Aufarbeitung der Musikpädagogik in der ehemaligen DDR: Geschichts- und politiktheoretische Gedanken eines Wessis ohne Ossi-Erinnerungen. In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach- Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme - Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Bimberg, Siegfried (1996): Nachhall I und II- 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen : Verlag Die Blaue Eule
- Cloer, Ernst (2002): Die Pädagogik in der DDR- ein monolithisches Gebilde? . In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach- Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Feurich, Hans-Jürgen, Stiehler, Gerd (Hrsg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Essen : Verlag Die Blaue Eule
- Fröde, Bernd (1996): "Das Alte ist vergangen..."- Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR. In: Musik und Bildung. Heft 5/1996
- Fröde, Bernd, Jank, Birgit, Ott, Thomas (Hrsg.) (1997): Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts in der DDR. Arbeitsmaterial zu einem Kolloquium am 15. Februar 1997 in der Hochschule der Künste Berlin. Hrsg. von der Hochschule der Künste Berlin
- Fröde, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR – eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.) (2002): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme - Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule

- Fröde, Bernd, Jank, Birgit, Lange, Eckart (Hrsg.) (2002): Über sieben Brücken musst du gehen... Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002. Schriftenreihe des Instituts für Musikpädagogik und Musiktheorie der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar, Bad Kösen: Gutenberg-Druckerei
- Grimmer, Frauke (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Musikpädagogische Forschung. Band 20. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Häder, Sonja, Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur -Probleme ihrer Analyse am Beispiel der DDR. In: Häder, Sonja, Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historischen-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Jank, Birgit (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Zur Lehrerbildung in der DDR. In: Günther, Ulrich, Helms, Siegmund (Hrsg.): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerbild. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. Essen : Verlag Die Blaue Eule
- Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD- Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Ein empirische Studie. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.), Forum Musikpädagogik Bd.49, Augsburg
- Krupp, Kerstin (2002): Sie testen noch das System- Ein Leipziger Soziologe beobachtet seit 15 Jahren eine Gruppe ostdeutscher Jugendlicher. In: Berliner Zeitung vom 19.9.2002
- Otto, Andreas (2002): Vergangenheit kritisch aufarbeiten- Macht das wirklich (noch) Sinn?. In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach- Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme- Impulse- Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg

Prof. Dr. Birgit Jank
 Moselstraße 8
 15738 Zeuthen
 Email: BirgitJank@gmx.de

Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile

1. Einleitung

Es mag uns paradox erscheinen: In einem sonnigen und fröhlichen Land wie Spanien hat Musik immer schon zum außerschulischen Bereich gehört. Die Einbeziehung von Musik in die Grundschulausbildung als reguläres Unterrichtsfach hingegen war allein eine Errungenschaft der sozialistischen Regierung in den neunziger Jahren. Wir müssen bedenken, dass bis dahin in der Mehrzahl der autonomen Regionen Spaniens das Konservatorium die einzige offizielle Institution war, an der man eine musikalische (professionelle) Ausbildung erhalten konnte. Da diese Ausbildung grundsätzlich an der klassischen Musik orientiert war und ist, blieben nicht nur andere musikalische Bereiche wie z.B. Jazz oder Flamenco unberücksichtigt, sondern es entstanden auch eine Reihe von Konflikten, die u.a. aus den sich verändernden Interessen der Schülerschaft herrührten.

Man entwarf zwar einen Studienplan für Konservatorien, der auf eine nichtprofessionelle Ausbildung zugeschnitten war, aber dieser Plan scheiterte in wenigen Jahren, da er den Interessen der Schülerschaft nicht gerecht werden konnte. Lediglich einige Vokal- oder Instrumentalensembles (unter denen z.B. die Chöre und Gesangsvereine Nordspaniens oder die Blaskapellen der Region Valencia hervorzuheben wären) waren in der Lage, in ihre(n) Reihen diese Vielfalt von nicht immer nur ausschließlich professionellem Interesse aufzunehmen. Dadurch blieben Musikarten mit tiefer Verwurzelung in bestimmten Regionen -wie es z.B. der Flamenco in Andalusien ist - außerhalb des akademischen Bereichs, weil man sie als volkstümliche Ausdrucksformen von untergeordnetem Rang betrachtete. Diese Unterbewertung der Flamencokunst durch eine Gesellschaft von überwiegend Nicht-Romas finden wir heute noch in großer Zahl vor. Darüber hinaus fällt es den Lehrern an Schulen, Musikschulen und Konservatorien keineswegs leicht, diesem Stoff Eingang zu ihren Unterricht zu gewähren, da sie selbst nicht die erforderliche Qualifikation haben, um einen solchen Unterricht durchzuführen. So sehen viele Roma-Schüler (bis auf wenige Ausnahmen an bestimmten Schulen) etwas für sie so Lebendiges wie ihre eigene Musik vom offiziellen Lehrplan ausgeschlossen. Dem Nicht-Roma-Schüler auf der anderen Seite

wird es weiterhin verwehrt, eine weit verbreitete Musik wertzuschätzen, die aber als zweitrangig eingestuft wird, gerade weil sie vom offiziellen Lehrplan nicht gestützt wird.

Das neue „Ley de Calidad de la Enseñanza“ (dt. „Gesetz zur Ausbildungsqualität“) von der konservativen Partei stellt nicht nur keinen Fortschritt für die Musikpädagogik in der Schule dar; ganz im Gegenteil: das Gewicht des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I wurde sogar um 50% reduziert, da man mehr auf die sogenannten Hauptfächer des Lehrplans (Spanisch, Mathematik, Informatik, Englisch u.a.) setzte. Die Absicht der konservativen Regierung scheint es zu sein, eher die Musikschulen zu stärken (unter ihnen viele private), als auf eine Musikausbildung für alle spanischen Kinder von der Grundschule bis zum Gymnasium zu setzen. Vielleicht erhoben sich, diese Gefahr vor Augen, daher auf der letzten International Conference of Music Schools¹ viele Stimmen, um die Zusammenarbeit zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen zu verteidigen.

Das Gesetz „Ley de Calidad de la Enseñanza“ ist von Anfang an in Fachkreisen sehr kontrovers diskutiert worden und diejenigen autonomen Regionen Spaniens, die nicht konservativ regiert sind, weigern sich noch heute, das Gesetz ohne weitere Änderungen anzuwenden. Sie versuchen, die Idee einer comprehensive school zu wahren, so wie es von der L.O.G.S.E. unterstützt wird. Man muß also daher sehr aufmerksam sein für künftige bildungspolitische Entwicklungen und sich an die wichtige Errungenschaft der sozialistischen Regierung vor wenigen Jahren erinnern, die Musik als obligatorisches Fach in den offiziellen Lehrplan in Spanien einbezogen hatte.

Die Kommentare und Ergebnisse meiner Forschungen, die nun folgen werden, beziehen sich auf diesen früheren Zeitpunkt, als das heute gültige Gesetz noch nicht in Kraft getreten war.

2. Musik an den allgemeinbildenden spanischen Schulen

Seit Inkrafttreten des L.O.G.S.E.² im Jahr 1990 verlangt die spanische Bildungsadministration von den Lehrern (auch von den Musiklehrern), dass sie ihr pädagogisches Handeln durch Schulprogramme an den Schulen planen, wobei diese Arbeit auf drei fundamentalen Säulen basiert: Schaffung von Teams, Reflexion über die pädagogische Praxis und eine besondere Berücksichtigung des Kontextes, innerhalb dessen sich die pädagogische Intervention vollzieht. All diese Vorgaben stellen in Spanien noch ein Novum dar und setzen in der Praxis voraus,

¹ First European Meeting about the Future of Music Schools in European Policy (Madrid, Februar 2003).

² Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, dt. Gesetz zur allgemeinen Verordnung des Bildungssystems.

dass die Schulen über relativ große Autonomie in ihrer Organisation und in ihren pädagogischen Entscheidungen verfügen. Obwohl durch ein diesbezügliches ministerielles Dokument (MEC, 1994) den Schulen die erforderliche Autonomie eingeräumt worden ist, um diese Entwicklung von Schulprogrammen erfüllen zu können, ist diese Bedingung an vielen Schulen nicht gegeben. Wie neuere Forschungsarbeiten in verschiedenen Bereichen gezeigt haben (Rivera 1999 und Rodríguez-Quiles 2001), reicht die Erfüllung dieser notwendigen Voraussetzung allein nicht aus. Daher haben einige Autoren (Pérez Gómez 1998) dem Autonomie-Konzept das Konzept der Kooperation der Lehrer untereinander hinzugefügt und dies als einzigen Weg propagiert, damit sich die mehr oder weniger starke Autonomie einer Schule als effektives Ergebnis in der Praxis niederschlagen kann.

Das spanische L.O.G.S.E. (promoviert von der damaligen regierenden sozialistischen Partei) stellt eine Modifikation des Allgemeinen Gesetzes zum Bildungswesen aus dem Jahre 1970 dar, indem es die Richtlinien für Zielsetzungen, Inhalte, Strukturen und Funktionen der Bildung für den gesamten Staat festlegt. Seine grundlegende Bedeutung liegt in dem Bestreben, adäquate Lösungen für die Bedürfnisse einer Gesellschaft anzubieten, die innerhalb eines ökonomischen Gesamtrahmens -der sich täglich globaler und wettbewerbsorientierter gestaltet und ständig Veränderungen unterworfen ist- eine breit angelegte Grundbildung in den Mittelpunkt stellt, die vielseitig und ausbaufähig ist.

Die wesentlichen Vorgaben für die Schulprogramme beziehen sich auf eine größere Autonomie der Schulen im pädagogischen Bereich und berücksichtigen die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des jeweiligen schulischen Umfeldes. So werden im einzelnen die Struktur und die besonderen Merkmale für die Schulprogrammentwicklung beschrieben. Dabei werden die jeweilige Inhalte auf die Klassen 1-6³ -unterteilt in drei Zyklen, wobei ein Zyklus jeweils zwei aufeinanderfolgende Klassen beinhaltet- stufenweise verteilt. Es wird gefordert, dass die Zielsetzungen der jeweiligen Phase in ihren Entsprechungen zu den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler, den methodischen Kriterien und Bewertungsverfahren und Umsetzungsempfehlungen erläutert werden. Des Weiteren sollen die Inhalte für jede Stufe in ihrem zeitlichen Ablauf klar strukturiert dargelegt werden. Bei der Konkretisierung des Schulprogramms ist in jedem Fall zu beachten, dass die jeweiligen Stundenentwürfe der Lehrer den Vorschlägen des allgemeinen Schulprogramms entsprechen.

Eine der wesentlichsten Konsequenzen, die das Bildungsgesetz für den Bereich der Musikerziehung nach sich zog, war die erstmalige Schaffung eines Fachlehrers für Musikerziehung für die Primarstufe. So lautet der entsprechende Wort-

³ Gemeint ist hier ausschließlich die Grundschule.

laut des diesbezüglichen Artikel 16 des o. a. Gesetzestextes folgendermaßen:

Der Unterricht in den Fächern Musik, Sporterziehung und in den Fremdsprachen oder weiteren noch zu spezifizierenden Fächern wird von Lehrern mit der entsprechenden fachlichen Spezialisierung erteilt.

Aus der zusätzlichen Anordnung Nr. 10 ist zu ersehen, in welcher Weise die Beamten, die den Pflichtunterricht erteilen, dem Lehrkörper zugeordnet sind und dass ein bestandenes Lehrerexamen unabdingbare Voraussetzung für die Zugehörigkeit zum Lehrkörper ist (zusätzliche Anordnung Nr. 11).

Damit behebt das Gesetz L.O.G.S.E. einen langjährigen Mißstand bei der Qualifikation von Lehrern für das Fach Musikerziehung, indem es sowohl für private als auch für staatliche Schulen eine Lehrerausbildung vorschreibt, die eine entsprechende Qualifizierung sowohl auf fachlicher als auch auf didaktischer Ebene garantiert und auf diese Weise den universitären Abschluss des Fachlehrers für Musik eingeführt hat.

Im Gegensatz zu der bisher in Spanien gehandhabten Verfahrensweise sollten die Grundlagen der musikalischen Erziehung in der Primarstufe von Anfang an mit großer Sorgfalt gelegt werden, um dann allmählich bis zum Abitur verbreitert zu werden. Dabei sollte stets berücksichtigt werden, dass unsere gegenwärtige Situation in besonderem Maße eine sorgfältige Auswahl der zu planenden Inhalte und Aktivitäten erforderlich macht, um eine kontinuierliche Reflexion über unser Verständnis von einer progressiven, und nicht nur addierenden Musikerziehung zu fördern. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die im Unterricht gestellten Fragen und Vorschläge von Schüler- oder Lehrerseite in ein konfuses Wirrwarr führen, in dem der spontane Wunsch, Spaß zu haben, dazu verleitet, den Leitfaden der Kohärenz und fortschreitenden Erarbeitung des Materials aus den Augen zu verlieren. Dies ist ein Phänomen, das auch in jedem anderen wissenschaftlichen Fach auftreten kann, wobei im Fall der Musik der Lehrer oft dazu neigt, als Rettung auf das Notenlesen (in Spanien ein eigenes Fach am Konservatorium und Musikschulen) und/oder die Musikgeschichte zurückzugreifen.

Der geringe soziale Wert und Nutzen und die geringe Bedeutung, die der Musik innerhalb des spanischen Curriculums zuerkannt wird (von höchster Ministerialebene über die Elternschaft und den Lehrkörper bis hin zur individuellen Meinung der Schüler) stellen ein weiteres Hindernis für die Lehrer dieses Faches dar, die stärker als ihre anderen Kollegen um ein Minimum an Aufmerksamkeit, Interesse und aktive Mitarbeit ihrer Schüler ringen müssen, die besonders ab dem dritten Zyklus und während der Sekundarstufe immer stärker ihr Interesse für die im Unterricht angebotenen Inhalte verlieren.

3. Entwurf eines Forschungsdesigns⁴

Zu Beginn stand der Gedanke im Vordergrund, eine Gesamtzahl von 30 Schulprogramme im Fach der Musikerziehung in der Primarstufe⁵ aus unserem Umfeld zu untersuchen und zwar unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Quellenwahl und der Strukturierung der methodischen Abläufe. Auf diesem Hintergrund erhoffte man sich, Aufschluss über die impliziten theoretischen Grundlagen der Lehrer im Fach Musikerziehung zu erhalten, die sie für die Ausarbeitung und Gültigkeit eines derartigen Dokuments befähigen. Hierbei war stets auch zu berücksichtigen, welche Rolle die Musikerziehung in den Grundschulen spielt, was besonders deutlich in der Analyse der Meinungen und Wahrnehmungen der anderen Lehrerkollegen zum Ausdruck kommt. Als letzter Schritt, bei dem von außen nach innen, bis hinter die "Gitter" der Schulen vorgedrungen wird, beschäftigten wir uns mit wichtigen Aspekten, die sich auf die Rolle der Lehrenden und Lernenden innerhalb des Lehr- und Lernprozesses beziehen, auf die Aufgabe in der Klasse, die Strukturierung der Gruppen und die Interaktionen zwischen den einzelnen beteiligten Akteuren. Während unserer gesamten Forschungsarbeiten waren wir auf eventuelle Änderungen eingestellt oder auf einen Wechsel des Beobachtungsschwerpunktes, der sich im Verlauf der Arbeit ergeben könnte, ohne zugleich unsere Aufgabe der Analyse und Interpretation der realen Situation in irgendeiner Weise zu beschränken.

Als Werkzeug für die Verarbeitung des immensen Datenmaterials, das sich notwendigerweise aus der Informationssammlung in diesem Feld (offizielle Dokumente, Schulprogramme, Interviews, Programmierungen, Fallstudien) ergab, haben wir uns schließlich für das Informatikprogramm NUD*IST entschieden, das international als das gegenwärtig effizienteste Programm für die Strukturierung und Verarbeitung qualitativer Daten gilt.

Relevante Kriterien für die Auswahl der zu untersuchenden Schulen waren:

- Umfang und Art der Beteiligung an der Ausarbeitung der Schulprogramme durch die Schulleitung, durch Schulorgane oder Teams von Lehrern

⁴ Wir fassen hier die Leitfaden und wichtigen Schlussfolgerungen einer qualitativen Forschungsarbeit an spanischen Schulen für unsere Dissertation zusammen.

⁵ Im Gegensatz zu der Phase des Unterrichts im schulpflichtigen Teil der Sekundarstufe bzw. Oberstufe gibt es in der Primarstufe kein Unterrichtsfach, das speziell als „Musikerziehung“ definiert ist. Das Fach fällt hier unter die allgemeine Bezeichnung „künstlerische Erziehung“. Wir müssen daher darauf hinweisen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Gebiet der Musikerziehung“, „Fachgebiet Musik“ oder „Curriculumprojekt in der Musikerziehung“ verwendet werden, diese Bezeichnungen als Vereinfachung zu verstehen sind, um nicht stets zu erklären, dass es sich in allen Fällen (falls nicht gegenteilig ausdrücklich erwähnt) um den musikalischen Teil des Gebiets der künstlerischen Erziehung handelt.

- Grad der Anpassung des Schulprogramms an den speziellen Kontext der Schule
- Art der in Anspruch genommenen Beratungsleistung durch fremde Experten
- Grad der Übereinstimmung mit den offiziellen Vorgaben der spanischen Gesetzesvorschriften bzw. ihrer Nichtbeachtung
- Vorhandensein von Querbezügen zwischen den Schulprogrammen

Um Zugang zu den von uns zu untersuchenden Schulen zu erhalten, gingen wir in drei Schritten vor:

- a. Anfrage an die verantwortlichen Bildungspolitiker in der Provinz
- b. Anfrage an die Schulleiter und Schulräte der betreffenden Schule
- c. Anfrage an die Musiklehrer

3.1. *Forschungsdesign der Stichprobe*

Die Stichprobe umfasst 30 Schulen der Primarstufe, davon gehören 15 zu der Provinz Granada und weitere 15 zu der von Almería. Wir erachteten das so gewonnene Material aus 30 Schulprogramme für mehr als ausreichend, um Aufschluss hinsichtlich der zentralen Fragestellungen unserer Untersuchung zu geben. Aus Gründen der Vollständigkeit und größeren Transparenz sahen wir es als sinnvoll an, uns nicht nur auf die in der jeweiligen Schulprogramm expliziten Zielvorstellungen der verantwortlichen Fachleute zu beschränken, sondern sie auch selbst zu Wort kommen zu lassen, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Strategien sie bei der Ausarbeitung dieser Dokumente verfolgten, welchen Stellenwert sie diesen für ihre praktische Tätigkeit einräumen und auf welchen impliziten theoretischen Ansätzen sie ihre Prozesse der Schulprogramme begründen. Für die Sammlung des entsprechenden Datenmaterials in der zweiten Durchführungsphase der Gesamtuntersuchung wählten wir daher die Form der persönlichen Befragung der mit der Musikerziehung betrauten Lehrer der jeweiligen Schulen.

Des Weiteren entschlossen wir uns, anhand eines praktischen Fallbeispiels zu untersuchen, wie sich die praktische Umsetzung Schulprogramm in der Realität gestaltet. Die Wahl der Fallstudie als Forschungsinstrument (Patton, 1980) erschien uns als geeignete Methode, um detaillierten Aufschluss über einen bisher nur wenig analysierten praktischen Zusammenhang zu erhalten.

3.2. *Ablauf der Studie*

A. Phase der Datenerhebung im allgemeinen Teil der Untersuchung⁶

1. Phase: Sammlung der Daten aus den 30 Schulprogramm der Schulen und Durchführung der Erstbefragungen.

Innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten wurden die Daten aus den 30 Schulprogramm der Schulen erhoben und gleichzeitig erste Interviews, vorzugsweise mit der Leitungsgruppe der jeweiligen Schule durchgeführt. Hierbei wurden in der in der Regel alle wesentlichen Aspekte der Schulprogramm thematisiert, die für unsere Forschungsarbeit relevant sein konnten.

2. Phase: Ausführliche Befragung in zehn Schulen

Ausführliche Interviews wurden an 10 Schulen durchgeführt, die sich nach einer ersten Analyse der Daten aus der ersten Phase als die für eine detailliertere Studie am signifikantesten herausgestellt hatten. Als Forschungsinstrument zur Datenerfassung innerhalb dieser Phase wurden umfassende Interviews mit den pädagogischen Teams der Schule durchgeführt.

B. Phasen der Datenerhebung im Hauptteil der Untersuchung⁷

1. Phase: Sammlung der Dokumente zur Analyse der Schulprogramme

Zeitgleich mit der ersten Phase der Gesamtuntersuchung wurde die gesamte Dokumentation von allen 30 Schulen bezüglich der Ausarbeitung der Schulprogramme im Fachgebiet Musikerziehung gesammelt. Parallel dazu wurden auch alle Dokumente aufgenommen, die für einen anschließenden Vergleich und eine Interpretation relevant sein konnten. Diese beinhalten die gesetzlichen Grundlagen, von den Verwaltungsbehörden oder von Schulbuchverlagen empfohlenes curriculares Material, Erläuterungen, Ratgeber zur Ausarbeitung usw.

2. Phase: Erhebung der Daten aus der Fallstudie

Unsere ursprüngliche Intention zielte darauf ab, ein Maximum an Informationen zu erhalten, die als Grundlage für die nachfolgende Interpretation und Analyse der Umsetzung der Schulprogramme der Musikerziehung in einer Primarschule dienen sollten.

3.3. *Angewandte Methoden zur Erhebung der Daten*

Die schriftlichen Materialien, insbesondere die Schulprogramme im Fachgebiet

⁶ Gearbeitet wurde hier in Kooperation mit Forschern aus verschiedenen Bereichen (Allgemeine Didaktik, Biologie, Geschichte, Spanisch, Sport u.a.).

⁷ Gemeint ist hier das Fach Musik.

Musik, erwiesen sich bei allen untersuchten Schulen als wertvolle Hilfe, um schrittweise Aufschluss über den realen Sachverhalt des von uns untersuchten Gegenstandes zu erhalten. In Anlehnung an die Empfehlungen der Autoren, die sich mit der Rolle der Dokumentenanalyse in qualitativen Studien auseinandersetzen haben wir unsere Untersuchung grundsätzlich auf die „offiziellen Dokumente“ gestützt, obwohl wir bei der Fallstudie auch „persönliche Dokumente“ der Lehrer mit aufgenommen haben.

Im Hinblick auf die anschließende Identifizierung der von den Schulen für die Ausarbeitung ihrer Schulprogramme benutzten Informationsquellen, wurden die schriftlichen Materialien von uns mit berücksichtigt, die wir für diesen Prozess als relevant erachteten. Die diesbezüglich ausgewählten Dokumente ließen sich nach zwei Arten differenzieren: Die Dokumente, die von der Bildungsadministration erstellt worden waren und diejenigen, die aus den Händen der Schulbuchverlage stammten.

3.4. Die Funktion des Interviews innerhalb der Studie

Die in unserer Studie durchgeführten Interviews sind in zwei relativ differenzierte und fest definierte Zusammenhänge eingebunden. Hierbei handelt es sich einerseits um alle Interviews, die durchgeführt wurden, um die erhaltenen Informationen einer Analyse der Schulprogramme des Fachgebiets gegenüberzustellen und andererseits um Interviews, die sich auf Beobachtungen aus der Fallstudie beziehen, und die sie hinterfragen und ergänzen sollen. Für uns hat sich die Methode des Interviews als hervorragendes komplementäres Forschungsinstrument als Ergänzung zu den anderen angewandten Forschungsmethoden erwiesen, die – ungeachtet seiner nicht primären Rolle – einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Forschungsprozesses geleistet hat.

3.5. Die Beobachtung

Bei der Entscheidung über den Gegenstand unserer Beobachtung waren wir uns von Anfang an darüber im Klaren, dass wir eine so weit wie möglich offene Form der Beobachtung durchführen wollten, die sich auf ganz konkrete Aspekte bezieht und sowohl zu neuen theoretischen Erkenntnissen führen als auch die schon bestehenden untermauern kann.

Wir verstanden daher die Datenerhebung aus den Unterrichtsbeobachtungen in der Musikerziehung als Vorläufer der anschließenden Arbeitshypothesen, die sich fließend in dem Maße herauskristallisieren würden, in dem sich unser Wissen über den realen Sachverhalt unseres Studienobjektes vertiefte (Goetz und LeCompte, 1984).

3.6. *Tagebuch über den Forschungsverlauf*

Dieses Forschungsinstrument erfüllt in mehrfacher Hinsicht eine Schlüsselfunktion. Insbesondere leistet es wertvolle Funktionen in Bezug auf folgende Fragen und Zielsetzungen:

- Ergänzung der durchgeführten Beobachtungen
- Hilfestellung für eine Reflexion über die im Unterricht gewonnenen Eindrücke und für einen anschließenden Vergleich mit den während des Interviews gesammelten Eindrücken der Lehrer oder der Schüler
- Erste Orientierung auf die Schwerpunkte der anschließenden Datenanalyse und die Erstellung des Abschlussberichts.

3.7. *Analyse der Daten*

Ohne Zweifel war das Gelingen unserer Forschungsarbeit in einem hohen Maße von einem effizienten Datenverarbeitungssystem abhängig, das uns bei den mechanischen Aufgaben (Speicherung, Strukturierung und Aufarbeitung usw.) der Verarbeitung aller in den Korpus der Studie zu integrierender Dokumente, zur Verfügung stand. Daher war das von uns benutzte Programm NUD*IST (Non Numerical Unstructured Date Indexing, Search and Theorizing) für uns von unschätzbarem Wert und unerlässlicher Hilfe bei der Durchführung unserer Arbeiten.

Für den Prozess der Datenverarbeitung haben wir in erster Linie den „Indizierungsbaum“ benutzt, der es uns aufgrund seiner besonderen Struktur ermöglichte, sehr klar die in den beiden zu untersuchenden Schulprogramme vorhandenen Kategorien (Verknüpfungen 1. Generation) und der Meta-Kategorien (Stammverknüpfungen) festzulegen. Unter dieser Voraussetzung war es leicht möglich, eine Strukturierung der Datenanalyse anhand der gegebenen Meta-Kategorien vorzunehmen. So konnten wir beobachten, wie der Verlauf des Berichtes über die erste Schulprogramm sich in Anlehnung an die von den Schulen festgelegten großen Phasen der Umsetzung der Schulprogramme im Fachgebiet Musik entwickelte. Auch die für die zweite Schulprogramm, der Fallstudie, durchgeführte Analyse, die den gleichen Organisationsformen unter Zuhilfenahme des Indizierungsbaumes unterlag, ergab eine Anlehnung der Struktur des Berichtes an die großen vorhandenen Meta-Kategorien.

4. Richtlinien und Schulprogramme in der Bewertung der spanischen Lehrer

Durch Analyse der mit den Lehrern geführten Interviews haben wir vielfältige Informationen erhalten, die uns ein deutlicheres Bild über deren Auffassungen und Wahrnehmungen bezüglich der neuen Richtlinien und Schulprogramme geben. Folgende Punkte sind dabei hervorzuheben:

a) Bei einer Lehrerschaft, die daran gewöhnt ist, die Unterrichtsinhalte nach ihrem theoretischen Gehalt und ihrem unmittelbaren "praktischen Nutzen" zu bewerten, sorgt die Musik als "Fremdkörper" im verpflichtenden Teil des Lehrplans für Irritationen. Denn die Schüler bringen nun eigene musikalische Erfahrungen in den Unterricht mit ein, die bei ihnen eine Erwartung nach einem eher lustbetonten und von praktischen Umgangsweisen geprägten Musikunterricht entstehen lässt.

Da die spanischen Lehrer traditionell den Unterricht eher mit theoretischen Umgangsweisen mit der Musik gestalten, hat dies zur Folge, dass sie die Schüler allmählich als einen potentiellen Störfaktor empfinden, insbesondere, wenn diese im musikalischen Bereich eine andere Sprache benutzen als der Lehrer. Es wäre daher ungerecht, wenn man allein der Verwaltung die Schuld daran gäbe, dass die verschiedenen Schulklassen diesem neuen Wissensgebiet ein so geringes Interesse zuteil werden lassen, obwohl sicher feststeht, dass gerade diese Verwaltung stärker darum bemüht sein müsste, bei den im aktiven Dienst stehenden Lehrern ein verändertes Bewusstsein zu fördern, die zu der Zeit ihrer Ausbildung selbst nicht eine entsprechende Ausbildung genossen haben und daher die inhaltliche Weite des Wissensgebietes nicht kennen. Hierbei ist anzumerken, dass viele der zur Zeit in Spanien tätigen Lehrer im Fach Musikerziehung über keine universitäre Lehrausbildung im Fach Musik verfügen, da diese zu ihrer damaligen Ausbildungszeit nicht existierte. Daher sind viele davon einfach nicht in der Lage, ihren Unterricht kompetenter zu gestalten.

b) Um den hohen Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden, benötigen die Lehrer des Faches Musik ein umfassendes Fachwissen und die Fähigkeit, über fachliche und didaktische Fragestellungen reflektieren zu können. Ebenso sollten sie über ein solides Grundlagenwissen in sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Fächern verfügen, da das Fachgebiet Musik aufgrund seines spezifischen Charakters und seiner besonderen Stellung viele interdisziplinäre Aspekte beinhaltet. Außerdem geht aus den letzten Stellungnahmen der Lehrer deutlich hervor, dass bei den Fachlehrern eine immer stärker werdende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten im musikpädagogischen Bereich be-

steht (Arbeitsgruppen und Kurse), um der Bedeutung der praktischen Interpretation von Musik (Singen, Spielen eines Instruments, Tanz usw.), der Musikproduktion (Komposition, multimediale Behandlung von Musik usw.) und der Rezeption und Reflexion (Audiation und interdisziplinäre Zusammenhänge mit anderen Gebieten) gerecht werden zu können.

c) Die Erziehungswissenschaft ist sich darüber einig, dass nur eine solide Fachausbildung des Musiklehrers garantieren kann, dass er einen qualitativ hochwertigen guten Unterricht leistet. Allerdings sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die professionelle Tätigkeit des Lehrers und alle weiteren Qualifikationen auf Basis seiner physischen, psychologischen und ethischen Fähigkeiten stehen. Im konkreten Fall des Faches Musik sind viele Autoren diesbezüglicher Untersuchungen der Meinung, dass die Schüler in erster Linie solche Lehrer bevorzugen, die die Materie in fachlich kompetenter und engagierter Weise darstellen und in vielen Studien werden speziell die Schülererwartungen als Ziel der Lehrer/Schüler-Interaktion herausgestellt. Bei den Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Lehrer im Fach Musik sollte daher der Stellenwert der Erwartungen der Schüler nicht unterschätzt werden. Denn diese machen einmal mehr deutlich, dass nicht irgendein Lehrer ohne spezielle Fachausbildung in der Lage ist, einen kompetenten und fachlich adäquaten Musikunterricht zu erteilen.

d) Ein beunruhigender Faktor im Bereich der Arbeit der zur Zeit tätigen Fachlehrer tritt im Zusammenhang mit der hohen Gesamtzahl der Überstunden im Unterricht des Faches Musik, die den Lehrern an vielen spanischen Schulen abverlangt wird. Dies tritt besonders stark an den einzügigen Schulen auf, an denen die Lehrer zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit noch andere Funktionen übernehmen müssen, oft als Klassenlehrer einer Klasse, als Förderlehrer oder Verwaltungsaufgaben abarbeiten. Dies stellt für die Lehrer ein hohes Maß an zusätzlicher Belastung dar, was in den Interviews verdeckt oder explizit zum Ausdruck kommt und beinhaltet stets einen problematischen Aspekt, der das Bild des Lehrers innerhalb der Schule oder in der Öffentlichkeit prägt.

e) Aufgrund der eigenen Aussagen der Hauptakteure kann festgestellt werden, dass die Ausarbeitung der Schulprogramme im Fach Musik als eine individuelle Arbeit der Fachlehrer erscheint und weniger – wie es allerdings beabsichtigt ist – in Kooperation mit den Kollegen entstand. Diese von allen Kollegen individuell erstellten Konzeptionen sind Ergebnisse einer als unangenehm empfundenen Verpflichtung, die darüber hinaus auch von der Aufgabe her ungewohnt ist. Daher finden wir hier Arbeiten vor, die in den meisten Fällen zwar formal korrekt

sind, aber nur selten den Versuch beinhalten, eine Antwort auf grundsätzliche pädagogische Fragestellungen innerhalb der Musikerziehung zu liefern. In der Praxis findet daher zwischen den einzelnen individuellen Entwürfen der Lehrer keinerlei Abstimmung statt, sondern sie werden durch die zuständigen Schulkonferenzen einfach zu einer Gesamtschulprogramm zusammengefasst. Somit muss gefragt werden, welchen realen Wert und welche Nützlichkeit diese so zusammengestückelten Lehrpläne für die Gesellschaft haben können, für die sie eigentlich gedacht sind.

f) Die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen, zu denen sich die meisten der Dozenten gezwungen sehen, machen es praktisch undurchführbar, diese Schulprogramme „als Modelle“, wie wir sie gedanklich präsent haben, in Schriftform auszuarbeiten und detailliert zu konkretisieren, sie in die Praxis zu implementieren und anschließend zu evaluieren. Wie wir durch die Analyse der Schulprogramme der verschiedenen ausgewählten Schulen feststellten, scheinen sich die größten Probleme im Bereich der curricularen Inhalte zu ergeben, ein äußerst wichtiges Feld, das sicher aufgrund seiner hohen Komplexität so schwer zu definieren ist. Wenn man in den geführten Interviews nachliest, wie die Lehrer in manchmal geradezu hartnäckiger Weise darum bemüht sind, ein ideales Lehrbuch zu finden, das den Bedürfnissen der Schule entspricht, so macht dies deutlich, welchen großen Stellenwert die Lehrinhalte gegenüber anderen Teilen der Schulprogramme einnehmen.

g) Wenn man die Schulprogramme als ein Instrument ansieht, das in erster Linie zu Veränderungen im pädagogischen Bereich führen soll, so darf es nicht als in sich geschlossen angesehen werden, sondern als ein Gegenstand, der sich in Bewegung befindet, der sich im Verlauf der Zeit weiterentwickelt und der Innovation im erzieherischen Bereich, im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung und eine kontinuierliche Weiterbildung des Lehrpersonals initiiert. Noch stärker als bei allen anderen Wissensgebieten gilt dies im Bereich der Musikerziehung, die sich noch im Aufbau befindet, ohne auf vorherige Erfahrungen in der Planung derartiger erzieherischer Vorhaben im schulischen Bereich zurückgreifen zu können. Als weiterer erschwerender Faktor kommt noch hinzu, dass die universitäre Lehrerausbildung für das Fach Musik keinen engen Bezug zu ihren nächstgelegenen Vorgängern, den Konservatorien hat, die durch ihren hochtechnisierten Charakter ungeeignet sind, einen musikpädagogischen Entwurf mit allgemeingültigem Charakter für die gesamte Schülerschaft vorzuschlagen. Daher gilt es, dieses von der Praxis abgeleitete Curriculum Schritt für Schritt zu überarbeiten und diese revidierte Form in eine Schulprogramm umzusetzen, die dem Bedarf ihres Umfeldes entspricht.

h) Die berufsbegleitende Weiterbildung der Lehrer sollte in stärkerem Maße auf eine Erweiterung und Vertiefung der didaktisch-musikalischen Kenntnisse und der professionellen Kompetenzen ausgerichtet sein, auf die Anwendung und Evaluierung der neuesten musikpädagogischen Kenntnisse, der neuen Impulse innerhalb der theoretischen Erziehungswissenschaft, der Supervision der pädagogischen Praxis und eines neuen Verständnisses der Lehrtätigkeit innerhalb des musikalischen Bereichs. Die Weiterbildung sollte ebenso auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Lehrer unter neuen Arbeitsbedingungen hinwirken. Insgesamt führt so die Weiterbildung zu einer ergänzenden Qualifikation, die kontinuierlich abläuft, die nicht allein für jenen Lehrer von großem Wert ist, der in seiner Erstausbildung wenige bzw. keine didaktischen Kenntnisse der Musikpädagogik erhalten hat, sondern sie beinhaltet auch die konstante pädagogische Reform der Ausbildung des Fachlehrers in der Musikerziehung.

Anhand der o. a. Beispiele kann man schließen, dass bei den Schulen keineswegs Einvernehmen in der Frage herrscht, welcher Stellenwert der Musikerziehung in der Primarstufe eingeräumt werden solle. Da es immer noch einige Schulen gibt, die keinen Fachlehrer für dieses Gebiet haben, lebt man noch in der Vorstellung, dass die Musik ein Fach sei, dem innerhalb des Curriculums ein rein dekorativer Wert zukäme. Ein Fach, das auch von den Verwaltungsbehörden anscheinend nicht allzu ernst genommen wird und dem man daher offenbar auch nicht allzu viel Aufmerksamkeit widmen müsse, da es ja sicher noch „so viele andere schwerwiegendere“ Probleme in der Schule gäbe.

Angesichts des Dilemmas, in dem sich die Schulen befinden, wenn es darum geht, sich zu entscheiden, ob ein spezieller Fachlehrer oder der normale Klassenlehrer die Musikerziehung der Kinder im ersten Zyklus der Primarstufe übernehmen soll, gibt es grundsätzlich nur zwei Möglichkeiten, wenn wir ein hohes Qualitätsniveau für die Bildung einfordern und nicht nur nach Scheinlösungen suchen wollen, die die wirkliche Situation vertuschen: Entweder wird dieser Unterricht in die Hand eines Fachlehrers gelegt, der über eine entsprechende universitäre Ausbildung sowohl im musikalischen als auch im didaktischen Bereich verfügt, oder man erweitert die erforderlichen Anrechnungskriterien in der Ausbildung der sonstigen Klassenlehrer, die in Form von Pflichtfächern in das Hauptstudium der gegenwärtigen Klassenlehrer eingeführt wurden.

Die wirkliche Problematik bleibt aber nicht auf den ersten Zyklus der Primarstufe beschränkt, für den offiziell in Spanien kein Fachlehrer vorgesehen ist. Man kann kaum davon ausgehen, dass sich die Situation der Musikerziehung von heute auf morgen grundlegend ändert. Ihren Ursprung hat diese Situation in Fehlentscheidungen der manchen autonomen Verwaltungsbehörden, die in der Vergangenheit beschlossen, Personen zu Fachlehrern zu befördern, die über keinerlei fachspezifische oder didaktische Ausbildung verfügten. Dieses Verfahren wiederholte sich

z. B. im Schuljahr 1998/99 in Andalusien, ebenfalls aus Gründen, die sich nicht an der Qualitätsverbesserung in der Schulbildung orientierten. Es bestand darin, dass man Lehrer, die an einer Schule andere Fächer unterrichteten, jedoch nie das Fach Musik studiert hatten, in Musiklehrer umwandelte und derartige Stellen öffentlich ausschreiben ließ, lange bevor der Titel Fachlehrer für Musikerziehung offiziell an den Universitäten eingeführt wurde. Somit werden, wenn der Musikunterricht überhaupt stattfindet, tatsächlich an vielen andalusischen Schulen Hunderte von Kindern in Musik von einer Person unterrichtet, die über keinerlei adäquate fachliche Ausbildung musikalischer oder didaktischen Art verfügt und die diesen Posten entweder über eine (zweifelhafte) Beförderung oder über schwache Prüfungen innerhalb des Ausschreibungsverfahrens erreichte. All dies führt dazu, dass in der Praxis weiterhin ein traditionelles Bildungskonzept verfolgt wird, das hauptsächlich auf dem Schreiben und Lesen von Noten und auf dem Anfangsunterricht im Blockflötespielen beruht und das genau dem entspricht, was die Kinder vor zwanzig oder dreißig Jahren unter dem Allgemeinen Bildungsgesetz des Jahres 1970 (*Ley General de Educación*) lernten, wenn sie denn das Glück hatten, dass an ihrer Schule Musikunterricht überhaupt stattfand. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der Veränderungen, die das L.O.G.S.E. schon vor einigen Jahren mit sich brachte, weder die gegenwärtige noch die zukünftige Situation der Musikerziehung Anlass zu Hoffnungen geben können, wenn nicht grundlegende Reformen durchgeführt werden, die zwangsläufig veränderte innere Einstellungen der Lehrerschaft nach sich ziehen müssen. Leider geht das neue *Ley de Calidad* nicht in dieser Richtung, zumindest im Bezug auf das Fach Musik. Hier sind besonders die Junglehrer aufgefordert, sich den Herausforderungen der Gegenwart zu stellen, um angesichts der vielen Schwierigkeiten einen Teil der Probleme zu lösen. Dabei sind besonders hervorzuheben der Zeitmangel, um der inhaltlichen Materie gerecht zu werden, wodurch die notwendige Kontinuität für die praktische Umsetzung gefährdet wird, der Mangel an Räumen und Ausstattung, die Diskrepanz, die darin besteht, jemanden als Musiklehrer zu beschäftigen, der eigentlich ein Förderlehrer ist.

Die professionellen Kompetenzen der neuen Musikdozenten können in gewisser Weise die Schwierigkeiten beheben, die aus den o. a. Problemen resultieren. Aber -und hier kommen wir auf unsere anfängliche Frage zurück- es bleibt fraglich, welche Aufgaben nun die Klassenlehrer innerhalb der Musikerziehung übernehmen können. Feststeht, dass sie einen engeren Kontakt zu den Schülern haben als andere Lehrer, aber es ist gleichermaßen unumstritten, dass sie für den Musikunterricht nicht qualifiziert sind. Trotzdem sollten wir nicht in eine pessimistische Haltung verfallen, gerade unter dem Aspekt, dass viele Klassenlehrer sich sehr kreativ im Unterricht zeigen, dass sie oft interdisziplinäre Veranstaltungen durchführen, um damit ihr eigenes musikalisches Grundwissen zu erweitern, Fachpublikationen zu den betreffenden Themen konsultieren, ihre Kenntnisse

erweitern und sehr viel Eigeninitiative entwickeln, wenn es darum geht, den Unterricht in Interaktion mit den Schülern zu gestalten, die das Thema oft besser kennen als der Fachlehrer, der nur sehr wenig Zeit wöchentlich für sie zur Verfügung hat. Man sollte daher die Klassenlehrer ermutigen, mit den Fachlehrern für Musik zusammenarbeiten, da es trotz des mangelnden Fachwissens der Klassenlehrer viele Gelegenheiten gibt, die eine Verbindung von Gebieten ermöglichen (z. B. Töne, die aus der Natur stammen, akustische Umweltbelastung, ethnische Musikformen, Musik aus anderen Ländern und anderer Völker, Textanalyse von Liedern in der eigenen oder in einer fremden Sprache usw.).

Ein weiterer Aspekt, der bei den untersuchten Schulen als besorgniserregender Faktor auftauchte, steht im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, die musikalische Thematik zu definieren. Wie allgemein bekannt ist, verändern die Kinder heutzutage immer schneller und radikaler ihre Einstellungen und ihr Verhalten als Folge der Lebensbedingungen unserer Zeit. Als Angehörige einer ganz anderen Generation sollten sich die Musiklehrer daher stets fragen, ob sie mit ihren individuellen und psychosozialen Erfahrungen, die weit von denen ihrer Schülerschaft entfernt sind, noch in der Lage sind, die Realität ihres Gegenübers erst einmal zu verstehen, um dann auch adäquat darauf zu reagieren. In diesem Sinne ist es für den Lehrer sehr wichtig zu erfahren, welche Art von Musik die Geschwister und Eltern ihrer Schüler hören und herauszufinden, ob diese Musik auch den Schülern gefällt. Dieser Faktor gewinnt an Bedeutung, wenn es sich von Kindern aus anderen Volksgruppen handelt, beispielsweise die wichtige Gemeinschaft der Gitanos, der spanischen Romas. In diesen Fällen sollten die eigenen Musikarten aus der Kultur dieser Menschen mit in das Lehrprogramm aufgenommen und die soziokulturellen Zusammenhänge behandelt werden, in denen die Musik eine Schlüsselfunktion einnimmt, was bei den Gitanos fast alle Bereiche betrifft.

i) In einem anderen Zusammenhang haben wir festgestellt, dass in den Fällen, in denen Fachlehrer für Musik an den Schulen zur Verfügung standen, diese mit der Ausarbeitung der Schulprogramme für das Fach Musikerziehung betraut wurden und manchmal sogar mit der Ausarbeitung der Konzeptionen für das gesamte Gebiet der künstlerischen Erziehung, obwohl hier häufig auf das Verfahren zurückgegriffen wird, die am geeignetsten erscheinenden Schulprogramme der kommerziellen Verlage in adaptierter Form zu übernehmen, wenn nicht sogar wörtlich zu kopieren. Dieses liegt darin begründet, dass man – auch wenn dies meist nicht explizit zum Ausdruck kommt – gedanklich davon ausgeht, dass es eigentlich nicht auf schriftlichen Entwürfe der Schulprogramme ankommt (die man eher als einen rein bürokratischen Vorgang ansieht), sondern auf die prakti-

sche Umsetzung des Curriculums im schulischen Alltag, die von dem schriftlichen Dokument häufig stark abweichen kann.

In dem Augenblick, als man die verschiedenen Verlage zur ultimativen Instanz bei der Erarbeitung der schriftlichen Schulprogramme erhob, indem eine sehr große Anzahl der Vorschläge einfach übernahm, anstatt sie selbst zu gestalten, gab man die Verantwortung und Entscheidungsgewalt für die Gestaltung der Lehrinhalte aus der Hand.

5. Konsequenzen und Empfehlungen zur Neuorientierung der Ausarbeitung und der praktischen Umsetzung von Schulprogrammen

Auf den vorangegangenen Seiten wurde anhand einer Sammlung von signifikanten Daten dargestellt, in welcher Weise die Musikerziehung in den Schulprogrammen der Primarstufe in Spanien ihre Berücksichtigung findet und zwar sowohl hinsichtlich ihrer schriftlichen Ausarbeitung als auch unter dem Aspekt der praktischen Umsetzung. Dabei konnten anhand der durchgeführten Analysen auch tiefere Erkenntnisse über die Art und den Ablauf dieser Prozesse gewonnen werden. In diesem Teil sollen nun einige Vorschläge präsentiert werden, die einerseits zur Verbesserung dienen können und andererseits neue Möglichkeiten der Herangehensweise eröffnen sollen, um damit die Mängel in der ersten Ausarbeitung der Schulprogramme wieder auszugleichen. Die im folgenden Abschnitt dargestellten Empfehlungen beanspruchen keinesfalls absoluten oder umfassenden Charakter. Trotz oder gerade auch wegen ihrer möglichen Begrenztheit könnten sie einen nützlichen Beitrag zu einer verbesserten Schulprogramm-Entwicklung leisten.

5.1. Staatliche Verordnung versus Kooperationsarbeit

In den meisten Fällen war die Ausarbeitung des Curriculums⁸ auf die Einhaltung der normativen Einreichung des schriftlichen Dokuments beschränkt, und beinhaltete nicht automatisch den langsamen und komplexen Prozess der Reflexion über die grundlegende Problematik der Auswahl von curricularen Inhalten nach Qualitätskriterien oder der vorhandenen Möglichkeiten der Begegnung mit verschiedenen musikalischen Kulturen. Hierbei sollte die Wertung der Inhalte der Schulprogramme und der einzelnen am Prozess beteiligten Schritte der Ausarbeitung und Umsetzung sowie die Anpassung an die verschiedenen Arbeitsweisen und Rhythmen der verschiedenen Arbeitsgruppen mit berücksichtigt werden.

Die Ausarbeitung von Schulprogrammen ist von Seiten der spanischen Verwal-

⁸ Hier – wie auch im gesamten Kapitel – bezieht sich der Text stets auf den musikalischen Teil des Curriculums.

tung als Pflicht auferlegt worden. Man kann nicht behaupten, dass diese Aufgabe von den Lehrenden des Faches Musik als wünschens- oder erstrebenswert gesehen wurde, da dies für sie Mehrarbeit im doppelten Sinne bedeutete. Einerseits im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit auf einem Gebiet, für das sie keine vorherige Ausbildung erhalten hatten⁹ und andererseits unter dem Aspekt der großen Mühe, ein Schulprogramm auszuarbeiten, ohne auf irgendeine vorherige gleichartige Arbeit zurückgreifen zu können und auch ohne jegliche technische Vorbereitung als Orientierung für die zu leistende Arbeit. Sie sahen sich daher in den meisten Fällen dazu gedrängt, auf sich selbst in ihrer Rolle als Experte gestellt zu sein. Damit war unmöglich geworden, die sogenannte Kultur der kollegialen Zusammenarbeit zu pflegen, die Prozesse der gegenseitigen Bereicherung durch Dialog hervorgebracht hätten, in Debatten, in Konfrontation und Diskussion, und bei der gemeinsamen Suche nach Möglichkeiten zur Lösung der eigenen Zweifel und Unsicherheiten, die generell im Bildungsprozess, nicht nur im musikalischen, entstehen.

Wie man weiß, folgen die Prinzipien, die der Entwicklung des musikalischen Bildungsprozesses zugrunde liegen, einem gewissen, dem Lernprinzip impliziten Modell, das im Zusammenhang mit der Gruppenarbeit von Lehrenden bekannt gemacht werden und unter Kollegen diskutiert werden sollte. Die „einsame Arbeit“ des Musiklehrers stellt noch ein zusätzliches Problem dar, das gelöst werden muss. Wir finden ein Organisationsmodell vor, das nach Gebieten oder besser gesagt, nach höheren Niveaus als das der Primarstufe eingeteilt ist, kaum durchlässig für interdisziplinären Austausch und durchaus nicht im Einklang mit dem Geist des globalen Lernens, der in unserem Zeitalter vorherrschen sollte. Manchmal gibt es keine andere Wahl, als Hilfe bei anderen Kollegen außerhalb der Schule zu suchen, um mit ihnen derartige Diskussionen zu führen und um somit zu vermeiden, dass man dem autistischen Ansatz der Profession verfällt, der durch das bekannte Sprichwort charakterisiert ist „in seiner Klasse kocht er selbst und isst es auch selbst“. Ein derartiger Ansatz widerspricht geradezu der grundlegenden Essenz der Musik und des Musizierens an sich als kooperatives Phänomen. In der Tat wurde die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden im Fach Musik in Bezug auf curriculare Themenstellungen und in mündlichen Ausdrücken in normalen Unterhaltungen teilweise durch kopierte Aussprüche ersetzt, die in Schulprogramme der Schulen formuliert wurden und die größtenteils in isolierter Einzelarbeit entstanden sind. Es ist dringend erforderlich, die große Kraft der Forschungsarbeit wiederzuentdecken, die in der Gruppendiskussion liegt und die aus den verbalen Kontrasten von Arbeiten und Ideen und gemeinsamen Arbeits-

⁹ Man erinnere sich an die Tatsache, dass die wenigen Fachlehrer aus unserer Untersuchung, die an den Schulen zur Verfügung standen, von der Verwaltung für diese Funktion bestimmt wurden und daher über keine universitäre Erstausbildung im Fach Musikerziehung verfügten, u. a., weil es nur sehr wenige spanische Universitäten gab, die eine derartige Ausbildung anboten.

treffen hervorgeht. Mit starker Betonung der schriftlichen Schulprogramme wird eine Weiterentwicklung des Curriculums geschmälert. Diese Situation kann nur geändert werden, wenn wir uns auf Schulprogramme mit ständigen Widersprüchen einlassen, die Möglichkeiten zur Weiterbildung und Kompetenzstärkung der Lehrenden in ihren Ausbildungsplänen vorsehen.

Die Isolierung der Musikexperten vom Rest des Lehrkörpers ist offensichtlich. Es zeigt sich, dass ein Großteil der Schulprogramme, die auf diesem Fachgebiet ausgearbeitet wurden, in Abgeschlossenheit angefertigt worden sind und in dieser Form unabgeändert in das Schulprogramm der Schule eingingen. Dieser Aspekt zeigt sich deutlich daran, dass die Zielvorstellungen des Fachgebiets für den vorgeschlagenen Zeitraum nur in geringem Maße auf den in diesem Zusammenhang vorhandenen Bedarf oder den eigenen Erziehungszielen der Schule ausgerichtet sind. Dieser Hang zur Reduzierung, der bei der Erarbeitung der Schulprogramme vorherrscht, hat dazu geführt, dass der Blick auf den Gesamtbedarf der Schule verloren ging und sich der Aufbau auf die instruktiven Aspekte konzentrierte, während das Gesamtkonzept von Werten und Einstellungen sich in der instrumentellen Konzeption verflüchtigt, die den schulischen Kenntnissen zugeordnet wird. Dieser Mangel an vorheriger Reflektion wird besonders deutlich, wenn die Vorschläge unter einem instrumentellen Abriss präsentiert werden (in unserem Fachgebiet liegt hier die Betonung eher auf den Prozessverlauf, auf dem Aspekt des „Machens“) auf Kosten eines stärker haltungsbezogenen und reflektiven Konzeptentwurfs der durchgeführten Aufgaben (stärkere Berücksichtigung des „warum und wozu soll etwas gemacht werden“ gegenüber dem simplen „machen“ ohne weitere Erläuterung).

Die praktische Umsetzung der Schulprogramme der Schule wurde als eine gemeinschaftliche Funktion verstanden, die von den Dozentengruppen, dem Lehrkörper und den Leitungsgruppen gemeinsam ausgeführt wurde. Nur in den Schulen, an denen Musikfachkräfte arbeiten, haben diese die Hauptrolle im entsprechenden Teil der Musikerziehung übernommen. Wenn dies nicht der Fall war, haben im Allgemeinen die Leitungsgruppen ihre paternalistische Funktion beibehalten oder sie sahen sich gezwungen, diese Aufgabe alleine durchzuführen. Die Verlage haben in opportunistischer Weise zur Lösung des Problems beigetragen. Die Entscheidung, diese Schulprogramme zu erstellen, sind eher als bürokratische Forderungen anstatt als umfassende Reformbestrebungen aufgefasst worden.

Obwohl in den Studienplänen das Gebiet „Musikerziehung in der Primarstufe“ nicht offiziell als solches existiert, sondern nur als ein Teilgebiet innerhalb des Dreigespanns „Musik-Kunst-Drama“, das unter der Rubrik „Kunsterziehung“ fällt, stellt sich dies in der Praxis völlig anders dar. Schon allein die Tatsache, dass die Ausbildung eines Fachlehrers die Spezialisierung auf einem dieser Ge-

biete auf Kosten der beiden anderen vorschreibt, macht diesen Widerspruch deutlich und lässt die Frage offen, wie die Schulen, die über eine Musikfachkraft verfügen, diesen ausschließlich die Lehre dieses Fachs übertragen können, ohne jeglichen Austausch nicht nur mit anderen Fachgebieten, sondern auch losgelöst von dem eigenen Fach, in dem sie ausgebildet wurden. Es ist dringend erforderlich, diesen Widerspruch zu lösen, der ja auch schon im Entwurf des L.O.G.S.E. enthalten ist. Die Ausbildung des Fachlehrers für Kunsterziehung sollte in Anlehnung an die Ausbildungspläne unserer Nachbarländer und der Fachlehrer für Musik sollte so gut ausgebildet werden, dass er die Lücken des Curriculums abdecken hat. All dies setzt natürlich voraus, dass eine grundlegende Revision der Studienpläne „Künstlerische Fächer in der Primarstufe“ erfolgt. Solange ein derartiger Konzeptionswechsel in Richtung auf eine echte integrale Form der Ausbildung nicht durchgeführt wird, wird jeder Versuch, dem Fach Musik im Besonderen und des Unterrichts in künstlerischen Fächern im Allgemeinen innerhalb des verpflichtenden Teil des Curriculums ein besonderes Gewicht zu verleihen, im Sande verlaufen.

Alle diese Gründe haben sicherlich dazu beigetragen, dass wir in unserer Untersuchung feststellen mussten, dass die Schulprogramme im Bereich Musik eher „technisierter“ und „bürokratischer“ Art sind und dass die Entscheidungen, die in Bezug auf das Curriculum gefällt wurden, stärker von curricularen Aspekten geprägt waren, die sich allgemein auf Schüler, Mittel und Organisationsstrukturen der Schulen richteten als auf die eigentlichen professionellen Verfahrensweisen und bürokratische Schemata, die von der Verwaltung erlassen werden. Dabei wurde übersehen, dass Änderungen in der Schule nicht durch den Wortlaut eines Textes oder durch offizielle Dokumente herbeigeführt werden können. Daher muss die öffentliche Verwaltung aufgefordert werden, dafür zu sorgen, dass die geeigneten Bedingungen geschaffen werden, damit sich in stärkerem Maße eine Kultur der Zusammenarbeit entwickeln kann, aus der ein neues Konzept für die Ausbildung des Fachlehrers für Musikerziehung in Spanien entworfen wird, und die verschiedene Räume schafft, die sich von dem herkömmlichen Bild der pädagogischen Handlungsformen abheben, so dass in der gemeinsamen Reflexion, Diskussion und Entscheidungsfindung unter Kollegen aus diesem neuen Material von curricularen Inhalten ein echter Referenzrahmen für eine integrale Erziehung von Kindern entsteht anstelle einer reinen Übermittlung von Begriffslitanen, die weder für den Einzelnen noch für die Gesellschaft von wirklichem Wert sind.

Die fehlende Erfahrung in der Ausarbeitung von Schulprogrammen für das Fachgebiet Musik zusammen mit der Tatsache, dass sich die Mehrzahl der an der vorliegenden Untersuchung involvierten Experten sich aufgrund ihres ‚Habilitationverfahrens‘ beteiligten, haben dazu geführt, dass diese erste Ausarbeitung der Schulprogramme durch Desorientierung und Fehlen von gültigen Empfehlungen, die über die administrative Erläuterungen und Beiträgen von Verlagsseite

hinausgehen, gekennzeichnet ist. Anzumerken ist, dass die Verlage in eindeutig kommerzieller Absicht das elektronische Format zur Redigierung der Schulprogramme zur Verfügung stellten.

In diesem Sinne und unter Berücksichtigung der neuen Abschlüsse im Bereich der musikalischen Bildung, die an den meisten spanischen Universitäten eingeführt wurden, könnte die Erstausbildung des zukünftigen Musiklehrers einen großen Beitrag zur Verbesserung der jetzigen Situation leisten. Zum einen, indem es die zukünftigen Lehrer auf die wichtige Rolle der Schulprogramm als kollegiales Instrument für die Erreichung einer gemeinsamen Schulprogramm vorbereitet, und zum anderen auch, um neue wettbewerbsfreie Formen der Erreichung des Berufsziels Musiklehrers einzuführen, die sich von der „Eliteausbildung“ unterscheidet, die bis heute stets an den Konservatorien stattgefunden hat und die nicht länger als Referenzmodelle für die Musikerziehung in der Primarstufe gelten können.

Es ist sicherlich nicht leicht, eine derartige Bewusstseinsveränderung herbeizuführen, da es gerade die heutigen Universitätsdozenten sind, die hier den ersten Schritt leisten müssten. Zu allen Zeiten war die traditionelle Lehrerausbildung (sowohl im universitären Bereich wie auch in der berufsbegleitenden Ausbildung) auf die Figur des Professors und seine individuelle Lehre ausgerichtet, d. h. auf die konkrete Arbeit des Professors in seinem konkreten Hörsaal. Nur durch die Erfahrung einer gemeinsamen Arbeit für ein gemeinsam angestrebtes Ziel könnten die zukünftigen Lehrer allmählich lernen, dass diese Arbeitsweise nicht auf unendliche Zeit fortgeführt werden muss. Und obwohl sie erfahren würden, dass die Fortschritte ihrer Arbeit weder vorhersehbar und noch weniger zu beschleunigen sind, würden sie sich hiervon nicht entmutigen lassen, sondern sich in ihren Bemühungen bestärkt sehen, die Musik zu einem Bindeglied innerhalb der anderen curricularen Bereiche zu entwickeln.

Wie wir bereits gesehen haben, gibt es eine große Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Schulprogramme, die Gegenstand unserer Untersuchung waren. Dies entspricht nicht der grundlegenden Idee des L.O.G.S.E., die besagt, dass die Schulen ihre Inhalte nach ihrer Singularität und Identität auswählen sollten. Die Verlage haben notorisch kopiert. Diese sind jedoch weder originell in ihren Schulprogramme, noch haben sie ihre Vorschläge an den Kontext der jeweiligen Schule angepasst. Wenn das Festkleben an den offiziellen Anweisungen auch noch als positiv anzusehen ist, so ist doch die absolute Homogenität der Vorschläge und die Losgelöstheit vom inhaltlichen Zusammenhang der Schulprogramm als negativ zu bewerten.

Die von uns durchgeführten Analysen des Aufbaus eines jeden einzelnen Curriculum-Elementes, die nachträglich von den jeweiligen Verantwortlichen hinsichtlich der diesbezüglichen Auffassungen und Wahrnehmungen der Dozenten

erläutert wurden, zeigt deutlich, dass die Ausarbeitung der Schulprogramme stufenweise erfolgte. Dies gilt sowohl für die formale Reihenfolge (jeder Zyklus ist für sich unabhängig innerhalb der verschiedenen Schulsemester entwickelt worden) als auch für die logische Organisationsstruktur der wesentlichen Elemente (Zielsetzungen, sequentielle Strukturierung der Lerninhalte, methodische Gesichtspunkte und Evaluationskriterien). Diese Abstufung ist aus der Luft gegriffen, da die notwendigen Verbindungsglieder zwischen den einzelnen wesentlichen Elementen der Schulprogramme fehlten. Hierdurch resultierte eine exzessive Aufsplitterung bei der Ausarbeitung der Schulprogramme, sowohl im Hinblick auf die Einteilung der Dozentengruppen nach Niveauebenen als auch unter dem Aspekt der besonderen Rahmenbedingungen auf dem Gebiet der Erziehung in künstlerischen Fächern.

Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass die offiziellen Dokumente, die verordnenden Charakter haben, die individuellen Wahlmöglichkeiten der Musiklehrer stark einschränken, indem sie vom thematischen Kern bis hin zu den Beispielen, die behandelt werden sollen, alles detailliert vorschreiben. Man sollte die Dozenten des Fachgebiets Musik dazu ermutigen, sich langsam von dem Ballast derartiger beispielhafter Erläuterungen zu lösen und – auch, wenn dieser Prozess notwendigerweise Fehler mit sich bringt – zu lernen, eigenverantwortlich die Umsetzung ihrer Modelle zu propagieren in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Kontext, indem sie ihre Arbeit ausüben.

Die durchgeführten Interviews und deren Analysen zeigen, dass die schriftlich formulierten Bedürfnisse bei den Dozenten dazu führen, die Ausarbeitung der Schulprogramme als Darstellung des Wünschenswerten aufzufassen, als das Richtige und Ideale anzusehen, das im Gegensatz zu der Komplexität und Unklarheit der Arbeit steht, mit der sie täglich im Seminarraum konfrontiert werden, und die ein Umfeld darstellt, über das wenig nachgedacht und noch weniger geschrieben wird. In diesem Punkt könnte man einen Grund sehen, der die exzessive Arbeit der Verlage bei der Ausarbeitung der Schulprogramme rechtfertigt. Diese manichäische Trennung zwischen Theorie und Praxis unterbindet die notwendige Kommunikation zwischen den zwei Räumen und verhindert so die erforderliche Rekonstruktion beider, ausgehend von der Reflexion der Dozenten. Dies führt dazu, dass letztendlich ein Schulprogramm entsteht, das begrenzt ist und nur dazu nutzt, um als Antwort auf die Forderungen zu dienen, die von administrativer Seite gestellt werden (schriftliche Formalisierung der Bildungsinentionen, prädestiniert, um in der Praxis durch die Inspektion des Bildungswesens verifiziert zu werden).

5.2. *Theorie versus Praxis*

Wenn wir uns nun unter Berücksichtigung des untersuchten Beispiels der praktischen Umsetzung der Schulprogramme für das Gebiet Musik zuwenden, so kann man feststellen, wie sich die Trennung zwischen Theorie und Praxis noch verschärft und wie mit aller Deutlichkeit der Bruch zwischen dem schriftlichen Entwurf und dem tatsächlich Erreichten offen zu Tage tritt. Die Struktur der Klassen bleibt dem traditionellen Lehrmodell verhaftet, bei dem die Instrumentalisierung des Gebiets, ausgehend von der Strukturierung des Prozesses, der gemeinsame Nenner ist, der jeglicher Entwicklung der Lehr- und Lernaufgaben vorangestellt wird. Pädagogische Handlungen, die auf Erläuterungen im Sinne von „warum wird das gemacht“ oder „warum soll es gemacht werden“ abzielen, die ausgehen von einer Begriffsbildung oder Anwendung von Vorschlägen, durch die der Wert der Arbeit im Seminarraum deutlich werden könnte, sind fast nur als Randerscheinungen zu beobachten. Wenn wir die Rollenverteilung im Unterricht betrachten, so müssen wir feststellen, dass das Modell der lehrerzentrierten Anweisung generell dominiert, weit entfernt von den Schulprogramme, die auf partizipierende Modelle verweisen, die die Autonomie des Lernenden stärken sollen. Wenn man bedenkt, dass der Lernende letztendlich im negativen Sinne ein treues Spiegelbild des Lehrverhaltens des Lehrers im Seminarraum abbildet, wird deutlich, dass den methodischen Fragen eine fundamentale Dimension zukommt, die bei allen Lehr- und Lernprozessen berücksichtigt werden muss. Trotz des positiven Aspekts, der die Eingliederung der Musikerziehung in den Unterricht der Primarstufe beinhaltet, muss doch festgestellt werden, dass die Musikerziehung als etwas „Besonderes“ abgehandelt wird, ein Faktor, der die definitive Verankerung in diese Phase erschwert. Die Herausforderung, die sich angesichts der neuen Experten ergibt, liegt darin, ein instrumentalisiertes und „effizientes“ Gebiet mit einer neuen lebendigen und experimentellen Perspektive zu versehen, die stärker darauf angelegt ist, den Schüler zu bilden als die sozialen Selektionsmechanismen zu reproduzieren.

Für zukünftige Neuauflagen der Schulprogramme kommt es vor allem darauf an, nicht den Horizont aus den Augen zu verlieren. Dieser besteht im Kern aus einer grundsätzlichen Einstellung, die die Umsetzung des Curriculums für das Fachgebiet Musikerziehung als einen offenen Raum der Reflexion und pädagogischer Erneuerung betrachtet und sich stärker auf den intrinsischen Wert der real durchgeführten Schulprogramme als auf deren Präsentation nach formalen Kriterien konzentriert. In dem Augenblick, in dem ein derartiges Verständnis vorhanden ist, wird deutlich werden, dass die entstehende Schulprogramme nicht mit dem Erstellen des bürokratischen Dokuments abgeschlossen ist, das (nur) Aspekte wie Zielvorstellungen, Inhalte, Methoden und Evaluierung enthält. Für den Lehrer der Musikerziehung bedeutet dies, dass er noch einen weiten Weg innerhalb der allgemeinbildenden Schule zurücklegen muss, damit er endlich als wichtiger Teil

des Lehrkörpers anerkannt wird. Eine Herausforderung, die beinhaltet, das Vertrauen der Kollegen zu gewinnen, um mit Frische und Spontaneität in enger Verbindung zu den Bedürfnissen und praktischen Interessen der Schule Schritt für Schritt ein gemeinsames Schulprogramm aufzubauen, das als praktische Hypothese der Arbeit verstanden wird, die sich in der realen Welt des Seminarraums bestätigen muss, und bei dem die Musik nicht nur als bloßes Anhängsel des Curriculums erscheint.

Auch wenn es unbestritten ist, dass die curricularen Inhalte in der Primarstufe nicht den gleichen disziplinären Charakter haben wie in der Sekundar- oder Oberstufe, so steht es gleichermaßen fest, dass die epistemologischen Kriterien der Musikerziehung kein relevanter Faktor bei der Ausarbeitung der Schulprogramme waren. Oder anders gesagt: Die Mehrzahl der Lehrer erachteten es nicht als notwendig, sich bei der Auswahl der Inhalte auf den Charakter der Musik als Disziplin zu konzentrieren und machte sich nur in sehr seltenen Fällen die Mühe, den aktuellen Stand der modernen Forschung innerhalb der Musikpädagogik zu berücksichtigen. Dies zeigt sich u. a. an der immer wiederkehrenden Auflistung von Inhalten, die den musikpädagogischen Vorstellungen aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts entstammen. Dabei liegt hier die Herausforderung in der Aufgabe, zu erläutern, wie man auf pädagogische Weise den besonderen und eigenen Charakter der Musik als Fachgebiet vermitteln kann, ohne dabei außer Acht zu lassen, dass die Inhalte in der Primarstufe, insbesondere in den ersten Zyklen, einen typisch vitalen und experimentellen Charakter haben.

5.3. Umgebungsanalyse der Schulen

Andererseits und unter einem sozialkritischem Gesichtspunkt können wir keinerlei Zusammenhang entdecken zwischen der Realität, die von einem Kontext abgeleitet ist, der nicht analysiert wird, und den Schulprogramme einer Musikpädagogik, die – wie bereits vorher ausgeführt – häufig nur von den vorhandenen Vorschlägen der Verlage kopiert wurden. Obwohl das Curriculum den soziologischen Bereich zusammen mit dem psychologischen als eine der grundlegenden Säulen aufführt, so hat dies doch keinerlei Eingang in die Schulprogramme der Musikerziehung gefunden, ungeachtet der Tatsache, dass gerade dieser Bereich geradezu dafür prädestiniert ist, die zu berücksichtigenden sozialen und kulturellen Aspekte sinnvoll einzubinden. Letztendlich befassen wir uns hier mit einem künstlerischen Fach, das in herausragender Weise soziale Aspekte vereint und curriculare Inhalte mit äußerst kooperativem Charakter vermittelt. Und man sollte nicht vergessen, dass die Musik an sich einen sozialen Akt insofern beinhaltet, als dass sie eine Gemeinschaft von Interpreten voraussetzt, die sich an eine Gemeinschaft von Hörern richtet und sich damit nicht notwendigerweise mit anderen Strukturen sozialer Akte vergleichen lässt.

Die in der Ausarbeitung der Schulprogramme geforderte Analyse des Kontextes ist durch ein gehäuftes Auftreten der Problematik des Niveaus gekennzeichnet. Dabei ist die Sorge der Dozenten um die Anpassung des untersten Niveaus an das allgemeine Niveau der Gemeinschaft von Lehrenden der Schule als das einzig wirkliche Problem der Debatte hervorgetreten, wobei in keiner Weise auf den musikalischen Hintergrund der Lernenden eingegangen wird. Dabei wäre es doch für die Bestimmung von zukünftigen Handlungsperspektiven und Denkrichtungen von entscheidender Bedeutung herauszufinden, wie die Lernenden selbst sich eine gute Organisation der Schule vorstellen und wie sie sich am besten in ihrer Umgebung zurechtfinden können. Daher wäre eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung erforderlich, die von den bestehenden Stereotypen der Lehrenden, Lernenden und Eltern bezüglich der musikalischen Inhalte ausgeht, um danach Rat und Orientierungshilfe bei den Schulprogramme zu leisten, die von den Charakteristika des Kontextes ausgehen.

Bei der Mehrzahl der Schulen wurden in erster Linie Kopien der von der Verwaltung geforderten Zielsetzungen angefertigt. Bei den wenigen Schulen, die über Autonomie verfügten und eine gewisse „Originalität“ bei der Anpassung der Schulprogramme an den wirtschaftlichen und soziokulturellen Hintergrund zeigten, hat nur eines sich darum bemüht, dieses im theoretisch-pädagogischen/musikalischen Bereich des schriftlichen Schulprogramme umzusetzen, ohne dass dies jedoch Auswirkungen auf die Praxis gehabt hätte, da die Schule über keinen Fachlehrer für die praktische Umsetzung verfügte.

Die größte Besorgnis der Dozenten der Musikerziehung konzentrierte sich bei der Erarbeitung der Schulprogramme auf die Konkretisierung des Zyklus, der mit größter Klarheit das enthält, ‚was zu lehren‘ und ‚was zu evaluieren‘ ist, obwohl diese Entscheidungen in den meisten Fällen in den Händen fremder Personen (Verwaltungsbeamte oder Verlage) lagen. Dieses zeichnet ab, wie wenig man sich darum bemühte, diese Phase zu nutzen, die in einem der Realität entsprechenden Kontext, in dem sich die Schule einfügt, den idealen Rahmen geliefert hätte, um Stellung zu beziehen und über ein Modell der Musikerziehung zu reflektieren, das eine Antwort auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden darstellt. Aber die Bemühungen waren nicht auf das „wofür“ oder „warum“ des Gebietes gerichtet, sondern folgten dem vielgepriesenen Weg, der durch das technische Modell gekennzeichnet ist.

5.4. Akademisches versus alltagspraktisches Wissen

Man muss feststellen, dass die Lehrer des Faches Musik, die von ihren Kollegen als Eindringlinge angesehen werden, denen sie nicht immer wohlwollend gesonnen sind, stark damit beschäftigt sind, sich innerhalb der Schule ihren Platz zu sichern und konkrete Fertigkeiten und Strategien für das Lehren im Seminar zu

erwerben. Daher hatten sie noch nicht genügend Zeit, um Mechanismen zu schaffen, die sie befähigen, ausgehend von ihrer Erfahrung über die musikalischen Inhalte zu reflektieren. Dies würde beinhalten, dass sie selbst entscheiden, welche musikalischen Inhalte für die Schule wichtig sind, damit diese ein echter Ort der Bildung ist. Dabei müsste geklärt werden, ob eine stärkere Betonung auf die praktischen Inhalte (das Wissen, wie man es macht) gelegt werden sollte oder ob der Bildungsaspekt (die Entwicklung der Reflektionsfähigkeit) über den pragmatischen Aspekt gestellt werden soll. Ebenfalls ist zu entscheiden, ob man die Musik als Kunst objektiv als hierarchisch ansieht, (die klassische Musik ist die einzig wertvolle, die im verpflichtenden Curriculum enthalten sein sollte) oder als etwas, das diskutiert und kontrastiert werden sollte, (in der jeder vertonte Ausdruck seinen Platz hat ungeachtet des Grades seines künstlerischen Wertes), oder ob man für eine Auswahl von Inhalten plädiert, die traditionell als „wenig wissenschaftlich“ gelten (Komposition im Klassenraum, kritische Analyse des Klangfeldes) oder im Gegensatz dazu (Geschichte der ersten westlichen Musik mit Ausschließlichkeitscharakter). Die Würdigung der ersten westlichen Musik darf nicht dazu führen, dass man dieses kulturelle Erbe auf Kosten der Anerkennung der verschiedenen Formen populärer Musik konserviert.

Man sollte nicht vergessen, dass die populäre Musik stärker als im Bereich der Melodik und Harmonie weitreichende Kenntnisse in der Rhythmik und der Struktur vermittelt. Außerdem spielen in der populären Musik Techniken wie Improvisation und Wiederholung eine große Rolle, die in der ersten Musik nicht angewendet werden. Da die Wege der Annäherung an die Musik im Schulunterricht von dem jeweils angewandten Lernmodell abhängen, müssen Lernmodelle für das Unterrichten von populärer Musik konstruiert werden. Die Annahme, man könne den Schülern der Primarstufe den Flamenco nahe bringen, indem man von den analytischen Strukturen der klassischen Musik ausgeht, ist schlicht falsch und zwar sowohl unter methodischen als auch ethno-musikalischen und soziokulturellen Aspekten.

Hierdurch kann nicht vertuscht werden, was wir in der Realität vorfinden, nämlich die Tatsache, dass das experimentelle und populäre Wissen von dem akademischen Wissen und dem Wissen der Masse getrennt werden, wodurch die besorgniserregende Fragmentierung in den Curricula resultiert. Die Wiederberücksichtigung der populären Kultur, der experimentellen, akademischen, schulischen und der Massenkultur ist eine grundlegende Voraussetzung, um eine breite Basis an Kulturwissen bei den Lernenden aufzubauen.

Bei der Berücksichtigung all dieser Aspekte darf die Evaluierung der soziokulturellen Charakteristika der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden, damit eine adäquate Anpassung bei der Auswahl der curricularen Inhalte erfolgen kann. Dieses geschieht durch eine gründliche Analyse des sozialen, ökonomischen und

ideologischen Kontextes und der individuellen Beziehung des Schülers zu der Welt der Kultur, in der die musikalischen Ausdruckformen eine natürliche Quelle darstellen.

Wenn die Selektion der Inhalte durch den Lehrer automatisch die Befürwortung einiger Inhalte auf Kosten anderer bedeutet, so beeinflusst dies auf besondere Weise die Inhalte, die sich auf Einstellungen und Haltungen beziehen, obwohl diese anscheinend innerhalb des Curriculums sehr stark in den Hintergrund gerückt sind. Das bedeutet, dass die Fachlehrer sehr vorsichtig sein müssen, wenn sie von ihren Schülern bestimmte Verhaltensformen verlangen, die nicht für jede Art von Musik gelten (Relativierung des Ruhigseins als unabdingbare Kondition für das Musikhören, keine Improvisation während dieser Phase, aktive Beteiligung der Zuhörer bei bestimmten Arten von Musik, Änderung des Ablaufs beim Vortrag ...). So stellt man in der Tat fest, dass die minimalen und unbestreitbaren Grundwerte einer Rechtsgesellschaft, die sich auch im Gesetz zum Lehrplan wiederfinden, nicht auf der Ebene der Entscheidungsfindung und in der Konkretisierung der Basiscurriculums umgesetzt wurden: Zweck, Zielvorstellungen und Vorschläge der Musikerziehung. Dies ist ein Aspekt, den es dringend zu lösen gilt. Der Verlust der pädagogischen Funktion zugunsten der instruktiven begrenzt die Möglichkeiten im Feld der Werteerziehung, die wahrscheinlich innerhalb einer Gemeinschaft das wichtigste pädagogische Element zur Förderung der individuellen Entwicklung einer Person darstellt.

Die Aufsplitterung auf verschiedene Niveauebenen der minimalen Grundwerte ist Ausdruck einer derart technisierten Sichtweise, die in der Praxis nicht nur eine doppelte Sprachart hervorbringt, die der Theorie und der Praxis, sondern auch eine doppelte Moral. Eine Revision der Schulprogramm für die Praxis der Werteerziehung müsste sich auf allen Bereichen des Curriculums fortsetzen. Hierbei handelt es sich nicht um eine direkte Anwendung der Werte, sondern um die Konstruktion eines Dialogs, der notwendigerweise in Strategien, Inhalte, Prinzipien, Haltungen und konkreten Verfahrensweisen umgesetzt werden müsste.

Dieses Problem zeigt sich in verschärfter Form, wenn gerade der Lehrende auf expressive oder verdeckte Weise versucht, seinen musikalischen Geschmack oder persönliche Vorlieben der Gruppe aufzuzwingen. In diesem Augenblick zerbricht die Symmetrie der Gruppenbeziehungen und es wird schwierig, einen kommunikativen Dialog herzustellen. Statt dessen vergrößert nur noch die bestehende Spaltung zwischen „guter Musik“ (die aufgrund dessen rechtmäßig im Curriculum enthalten ist) und „schlechter Musik“ (die nur am Rande des Curriculums auftaucht), wobei die letztere trotzdem weiterhin für die Lernenden von größerem Interesse ist. Und wir können uns nicht einfach über die Bedeutung der Musik im Leben der Jugendlichen hinwegsetzen, die nicht allein darauf begrenzt ist, dass der musikalische Ausdruck für die Mehrzahl der jugendlichen Subkultu-

ren eine weitere äußere Manifestation ihrer physischen und psychologischen Bedürfnisse ist, und der deshalb unlösbar mit den anderen Manifestationen ihrer vitalen Welt verbunden ist. Die Bedeutung, die viele Jugendlichen der Musik, ihrer Musik beimessen, wird nicht verständlich, wenn man diese nicht als fundamentale Säule einer nicht expliziten metaphysischen Schulprogramme begreift, das ihrem Leben seinen Sinn gibt.

5.5. Methodik und Evaluation in den Schulprogrammen

Bei der durchgeführten Analyse der ausgearbeiteten Schulprogramme im Fachgebiet Musik fällt auf, dass besonders zwei Aspekte durch starke undefiniertheit charakterisiert sind: der methodische Aspekt und der Aspekt der Evaluation. Hierbei wird der geringen spezifische Bildungsstand auf diesen Gebieten deutlich. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass die Lehrenden nur unregelmäßig Zugang zu diesem speziellen Gebiet fanden. Hier begegnen wir Dozenten, die sich trotz ihres hohen Maßes an langjähriger Lehrerfahrung in anderen curricularen Gebieten unfähig sehen, angesichts der Konfrontierung mit einem Gebiet, das aus dem traditionellen Rahmen fällt, einen Großteil der altbewährten Strategien auf die neue Situation zu transferieren,

Der Schlüssel für eine gute musikalische Erziehung dürfte in einer stärkeren Betonung des Prozesses im Vergleich zum Endprodukt liegen, und zwar in dem Moment, in dem die aktive, interessierte und konzentrierte Beteiligung der Lernenden, der kreative Akt, die Reflektionsprozesse und das kritische Urteilsvermögen aller Akteure zur Findung einer gemeinsamen „Wahrheit“ führen.

Die Musik stellt – wie die Pädagogik – einen Prozess dar, und genau im Verlauf dieses Prozesses findet die künstlerische Erfahrung statt, die, ausgehend von den eigenen Interessen der Lernenden sich als intrinsisch signifikantes Element hervorhebt. An zweiter Stelle ist sie ein Ereignis, das sich innerhalb eines sozialen Kontextes vollzieht. Auch wenn die Psychologen auf der Aussage bestehen, dass ein erfolgreicher Lernprozess einen Wandel in den kognitiven Strukturen des lernenden Individuums voraussetzt, so ist es doch gerade der soziale Kontext, der den Lernprozess fördert oder erschwert. Als dritter Aspekt bleibt festzuhalten, dass die Musik einen dynamischen Charakter hat und durch eine Gruppe von Personen in Bewegung gesetzt wird.

Das musikalische Werk sollte zulassen, dass der Hörer ihm seine eigene Bedeutung beimessen kann, anstatt es fertig auf dem Tablett serviert zu bekommen. Nur so wird die Beteiligung des Hörers bei der eigenen Ausarbeitung des Werks ermöglicht. Dieser Gesichtspunkt scheint bei der Ausarbeitung der untersuchten Schulprogramme keine besondere Rolle gespielt zu haben.

Innerhalb des Musikunterrichts sollte der Lernende die Gelegenheit erhalten, sich in progressiver Weise kritisch mit dem artistischen Prozess auseinander zusetzen, der im Seminar von der Klassengruppe inszeniert wird. Er sollte die Gelegenheit haben, mit den Klängen zu experimentieren, sie zu manipulieren und strukturieren, zu transformieren und zu variieren, sie zu imitieren und zu kontrastieren. Und all dies kann uns als Referenzrahmen dienen, damit wir uns bewusst werden, ob wir in der Lage waren, die Qualität unserer Arbeit zu verbessern. Daraus folgt, dass allein die aktive Beteiligung als Schöpfer, Interpret und/oder Zuhörer innerhalb eines musikalischen Prozesses der Garant dafür ist, dass ein sinnvoller und kritischer Lernprozess stattfindet, der uns als Personen bereichern kann.

Der Dialog, der notwendigerweise verbal stattfindet, muss auf die vorher (oder simultan) erlebte, eigene ästhetisch-musikalische Erfahrung der Akteure gerichtet sein und nicht (nur) Erlebnisse von dritter Seite als Basis annehmen, da stets das in der Gruppe gewonnene Wissen als authentisch und handlungslegitimierend erachtet wird und nicht das, was der „Außenwelt“ entstammt. Der Dialog über ein künstlerisches Erlebnis bringt mit sich, dass man über den ästhetischen Geschmack diskutiert. Da es an sich schon schwierig, ja, wenn nicht sogar unmöglich ist, zu einem gemeinsamen Urteil über den Geschmack zu gelangen, gestaltet sich der diesbezügliche Prozess noch schwieriger, aber gerade deswegen auch interessanter. Hierbei kommt der Wahrung des Respekts bei eigenen und fremden Äußerungen (eine der vorrangigsten pädagogischen Intentionen auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung) eine immense Bedeutung zu. Daher sollte diese Tugend schon in den frühesten Jahren mit extremer Sorgfalt kultiviert werden.

Dieser in seiner Essenz demokratische Prozess kann dazu dienen, die notwendigen Grundlagen zu setzen, um allmählich Veränderungen im Sozialverhalten in Bezug auf den Umgang mit dem Phänomen Klang herbeizuführen. Dies reicht von der Kontrolle der akustischen Umweltbelastung, einem in unserem Lande völlig ignorierten Faktor der Umweltverschmutzung, bis hin zur kritischen Aufmerksamkeit der Beteiligten gegenüber diversen musikalischen Stilrichtungen.

In keiner Weise darf jedoch der verbale Dialog die gelebte künstlerische Erfahrung ersetzen, sonst würden wir wieder in den bekannten Irrtum verfallen, den Entwurf der musikwissenschaftlichen Inhalte auf das schulische Feld zu beschränken, wobei das musikalische Werk als ein „Monument“ betrachtet wird, vor dessen übermächtigem Wert sich der Schüler zu verneigen hat. Dieser eminent technische Ansatz, (der vielleicht in anderen Kontexten und für andere Zwecke seine Gültigkeit haben mag, und den wir trotzdem in unzähligen Fällen bei der von uns durchgeführte Analyse der Schulprogramme vorgefunden haben), verliert unter praktischen und noch mehr unter emanzipatorischen Aspekten jeglichen pädagogischen Wert für den Schulunterricht. Es handelt sich ja nicht darum, dass unsere Studenten lernen sollen, über Musik zu reden, sondern dass sie

sich in einem Dialog über ihre (individuellen und gemeinsamen) musikalischen Erfahrungen, die sie in einem pädagogischen Kontext erlebt haben, austauschen, indem sie von einer Reihe von Aktivitäten ausgehen, die an sich eine Bereicherung einschließen und nicht notwendigerweise ein vorgeschriebenes Lernziel verfolgen.

Die Standardisierung widerspricht dem Prinzip der Kunst. Das, was sie bewegt, ist gerade die Möglichkeit, die innere Welt erblühen zu lassen, subjektiv, einzigartig, individuell und nicht beliebig übertragbar. Das macht es unmöglich, die künstlerische Leistung in standardisierten Testverfahren zu messen, bei deren Anwendung der Gebrauch der Sprache, der verbale Ausdruck dominiert. Somit ist es nicht möglich, das auszudrücken, was bewertet werden soll.

Daher ist es erforderlich, nach alternativen Methoden zu suchen, damit die Begleitung des Lehr- und Lernprozesses im Bereich der Musik sinnvoller wird als das, was sich in den Schulprogrammen widerspiegelt. Hierbei müsste die Prämisse gelten, dass dem Lernenden stets ermöglicht wird, sich über das Medium der Musik auszudrücken und nicht vorrangig durch die verbale Sprache. Dies bedeutet, dass sich die Bewertung vorrangig auf die musikalische Entwicklung des Lernenden innerhalb des gesamten Zeitraums konzentrieren sollte, die sich durch die Inhalte der Strukturierung der Prozesse und der Haltungen und Einstellungen widerspiegelt und weniger auf die konzeptionellen Aspekte. Dies ist jedoch ein Forschungsbereich, in dem die Musikpädagogik noch in den Kinderschuhen steckt.

Ein Wechsel im Evaluationssystem für das Fach Musik impliziert notwendigerweise auch einen Wechsel in der Konzeption des Curriculums selbst. Solange uns weiterhin das System der klassischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden aufgezwungen bleibt, wird man sich notwendigerweise auch den traditionellen Anweisungen beugen müssen. Da dies traditionelle System beispielsweise nicht dazu angelegt ist, den kreativen Prozess der Kinder und Jugendlichen in seinem weitesten Sinne zu berücksichtigen, ist es unabdingbar, eine individualisierte Form der Begleitung für eine Arbeit durchzuführen, deren Ergebnisse sich nicht gerade in verbaler Form niederschlagen und daher unmöglich in einem schriftlichen Examen feststellbar sind. Die Tatsache, dass es nicht möglich ist, mündlich oder schriftlich bestimmte musikalische Kenntnisse auszudrücken, heißt jedoch nicht automatisch, dass diese nicht vorhanden sind. Deshalb sollte man im rein musikalischen Bereich die Kontrolltests, die das verbale und logisch-mathematische Element voraussetzen, endgültig in die Verbannung schicken und sich in Erinnerung rufen, dass derartige Vorgehensweise nur noch stärker dazu führen, dass die Kultur und die Kunst aus der hegemonistischen Sichtweise eines Curriculums, das weiterhin von einem instrumentellen und technischen Ansatz geprägt ist, immer stärker in den Hintergrund geraten.

Literatur

- Aguirre Cauhé, S. (1995): „Entrevistas y cuestionarios“, en Delgado, J. M. und Gutiérrez, J.(Hrg.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Goetz, J. P. und Lecompte, M. D. (1984): Ethnography and qualitative design in educational research. Academic Press Inc.
- M.E.C. (1994): Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Patton, M. Q. (1980): Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: SAGE.
- Pérez Gómez, A. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Rivera, E. (1999): Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de Educación Primaria. Granada: Universität von Granada.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2001): La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo. Granada: Universität von Granada.

Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García
Ronda de Loja Sur 15
E- 18320 Santa Fe
SPANIEN
Email: kiles@ugr.es

GÜNTER OLIAS

Vergegenwärtigen des Vergangenen

Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik

*Was geschehen ist, ist geschehen.
Was geschehen soll, ist ohne uns beschlossen.
Wir sehen keinen Ausweg, der nicht neues
Unheil brächte.
Unsere Stadt ist begründet
auf einer Untat.*

(Katzner / Wolf (2000/01): Medea in Korinth, S. 54 ff.)

Mit den Ereignissen der Wende von 1989 haben sich die Koordinaten für zeitgeschichtliche Betrachtungen gravierend verändert. Waren diese ehemals in Ost und West - bei durchaus unterschiedlicher Ambitionierung - vornehmlich auf den Zeitraum um 1917 fixiert (Eintritt der Vereinigten Staaten in den Ersten Weltkrieg, Oktoberrevolution und Beginn einer bipolaren Weltordnung), so herrscht heute weitgehend Einvernehmen darüber, dass Zeitgeschichte insbesondere die sozialgeschichtlichen Wandlungen und Impulse seit 1945 betreffen sollte (Sandkühler 2003). Klar ist außerdem, dass mit Zeitgeschichte - im Sinne einer "Epöche der Mitlebenden" (Rothfels 1953, S.4) - das unmittelbare Hineinreichen entsprechender Ereignisse in gegenwärtiges Da-Sein gemeint und folglich eine variable Größe im Verhältnis zur Gegenwart, d.h. im Spannungsfeld von Geworden-Sein und Werden gegeben ist.

Für das Profil und die Stringenz musikpädagogischer Lehre und Forschung sind Bezugnahmen auf entsprechende zeitgeschichtliche Positionen, Erfahrungen und Erkenntnisse von durchaus maßgeblicher Bedeutung. Das wird in entsprechenden Arbeiten von Ullrich Günther (Günther 1992/1992a) und Wolfgang Martin Stroh (Stroh 1984) ebenso deutlich wie in Publikationen von Heinz Antholz (Antholz 1970/1992) oder Wolfgang Roscher (Roscher 1994), um nur einige wenige zu nennen. Spezielle Akzentuierungen wiederum kennzeichnen die zeitgeschichtli-

chen Reflexionen in der ostdeutschen Musikpädagogik, die in der Regel von Bezugnahmen auf aktuelle kultur- und bildungspolitische Grundsatzklärungen bestimmt waren und die Kontinuität eines linearen Fortschreitens sowohl im gesamtgesellschaftlichen wie auch im musikpädagogischen Prozeß betonten. Den Orientierungsrahmen dafür hatte zunächst vor allem Ernst Hermann Meyer mit dem programmatischen Titel seiner Schrift „Musik im Zeitgeschehen“ (Meyer 1952) geschaffen, der später allerdings zunehmend durch ästhetischen Dogmatismus und eine immer engere Bindung an die Lehrplanvorgaben bestimmt wurde (Siegmond-Schultze 1974, Hoffmann 1976). Eine eigenständige Entwicklungsgeschichte der real-sozialistischen Musikerziehung blieb somit bis heute ein Desiderat.

Insofern ist das Bemühen um die Intensivierung zeitgeschichtlicher Erörterungen in der Musikpädagogik, wie sie u.a. im Rahmen von Kolloquien und einer Arbeitsgruppe dank der Initiativen von Bernd Fröde, Georg Maas und Birgit Jank vorangetrieben wurden, sehr verdienstvoll (Fröde / Jank 2002). Dabei dürfte speziell auch für die Weiterführung der Aufarbeitungsdiskussion bezüglich der DDR-Musikpädagogik jene Argumentation von Lothar Fritze beachtenswert erscheinen:

Aus Erfahrung lernen heißt die Regeln erkennen, die unserem früheren Verhalten zugrunde lagen und denen wir in Zukunft nicht folgen sollten. Die dazu nötige Explikation der zuallererst eine typischen Verhaltensregeln verlangt historisches Verstehen der betreffenden Lebenspraxis. Eine differenzierte Analyse der realsozialistischen Lebenswirklichkeit ist daher nicht Frage der >historischen Gerechtigkeit<, sondern Bedingung dafür, daß >Vergangenheitsbewältigung< dem eigenen Anspruch gerecht werden kann, einen Beitrag zur Bewältigung der Zukunft zu leisten. (Fritze 1997, S. 47)

Meinen bisherigen Darlegungen zu einigen ausgewählten Problemfeldern der ostdeutschen Musikerziehung (u.a. Olias 2001) möchte ich hier nun im folgenden einige Betrachtungen hinzufügen, die sich insbesondere auf Fragenkomplexe beziehen, wie sie wohl permanent die zeitgeschichtliche Reflexion mitbestimmen. Schließlich soll damit zugleich der Blick gerichtet werden auf künstlerische Zeugnisse als Modellfälle für das Vergewärtigen von Vergangenem im Sinne jener Aufforderungen, die Friedrich Nietzsche einst so treffend in seinem Essay "Was man den Künstlern ablernen sollte" formuliert hatte (Nietzsche 1990, S. 183).

1. Fragen nach dem Üblichen und Subversiven

Wenn wir auf zeitgeschichtliche Ereignisse Bezug nehmen, geschieht dies in der Regel in einem doppelten Sinne: wir richten unsere Aufmerksamkeit als Beteilig-

te, Betroffene oder Zeitzeugen auf das jeweilige Geschehen, das als solches zunächst unveränderbar und insofern auch *unverfügbar* ist; wir haben oder entwerfen aber zugleich auch ein (inneres) Bild von dem Geschehen, so dass es *verfügbar* wird insbesondere für künftige Handlungsentscheidungen. Es wird interpretierbar und durch entsprechende Deutungen schließlich zu einem verstehbaren Geschehensablauf verwoben. Hierbei spielt das jeweils *Übliche*, das Normale, das So-und-nicht-anders-Sein eine besondere Rolle. Es gilt als das allgemein Verbindliche und Anerkannte innerhalb einer sozialen Gemeinschaft und gegebenen Situation, das als das Tradierte dann in der Regel auch keiner weiteren Begründung bedarf. Dabei kann es zu durchaus unterschiedlichen Auffassungen vom Üblichen, zu Interpretationsvarianten also kommen, die vom regressiven Beharrungsanspruch über den wohlwollenden Verbesserungsvorschlag und die zu erprobende Handlungsalternative bis hin zum oppositionellen Gegenvorschlag, zu subversiven Varianten im konkreten Handeln oder zum *Eigen-Sinn* eines utopischen Entwurfs reichen (Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR 1999; Lindenberger 1999 u.a.).

Wie schwer sich allerdings Schule, Unterricht und Pädagogik mit eben diesem Spielraum zwischen Üblichem und Subversivem tut, wird wohl nicht allein im Bezug auf die Musikpädagogik in der DDR deutlich. (Jahnke 1996, S.2 ff.) Vor allem offenbart sich hierbei zweierlei: (1.) das Prinzip der Trägheit, das insbesondere durch die Institutionalisierung von Lehre in Schulen (Reglementierung von Unterricht in Fächern, nach festgelegten Zeiträumen, nach gültigen Lehrplänen, geführt von speziell dafür qualifiziertem Personal etc.) verstärkt wird, und (2.) das Prinzip der Begründungslast, das - in der Regel asymmetrisch verteilt - insbesondere vom Veränderer jeweils den zustimmungsfähigen Nachweis verlangt, dass sein Änderungsvorschlag auch tatsächlich Besseres erwarten läßt und dies im allgemeinen unter vertretbaren, realisierbaren und finanzierbaren Bedingungen. (Auf besondere Weise gilt dies wohl auch für entsprechende schulpolitische Entscheidungen im Nach-Wende-Zeitraum!)

Aufschlussreich dürfte diesbezüglich u.a. das *Procedere* im Umfeld von Neugestaltungen der Lehrpläne und Lehrbücher in der DDR 1988/89 sein. Hier wäre nach Dokumentationen im Archiv der ehemaligen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR zu fragen. Aber auch der hohe argumentative Aufwand so mancher wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeit auf dem Gebiet der Musikpädagogik (Promotion A und B) wird angesichts dieser Umstände verständlich. Vor allem jedoch gilt es, den Blick zu richten auf die *Lehrgestalt* der Unterrichtenden, die in ihrem alltäglichen Tun vielfach Möglichkeiten des Abweichens vom Üblichen bis hin zum vermeintlich Subversiven nutzten. Dies wiederum reichte von der aktualisierenden Auswahl von Lied- und Hörbeispielen bis hin zur Akzeptanz der außerunterrichtlich erworbenen Hörerfahrungen der Schüler,

von der Verweigerung zur Umsetzung so mancher aktuellen schulpolitischen Forderung oder bereits vom äußeren Erscheinungsbild (z.B. junge Lehramtsanwärter oder jüngere KollegInnen, die als RockmusikerInnen außerschulisch tätig waren) bis hin zur provozierten Entfernung aus dem Schuldienst. Ironie des Schicksals: noch heute haben gerade diese Kollegen - nun oftmals schon im Rentenalter - an den Folgen ihres subversiven Verhaltens von einst zu tragen.

Abschließend seien hierzu noch einige illustrierende Beispiele erwähnt: Von Robert Havemann wird berichtet, dass er nach einem Redebeitrag, den er im Zentralkomitee der SED gehalten hatte, die allgemeine Empörung seiner Zuhörer vernahm und daraufhin gesagt haben soll:

Meine Damen und Herren, ich weiß gar nicht, warum Sie sich so aufregen. Das, was ich sage, ist eine ungeheuerliche Harmlosigkeit, verglichen mit dem, was ich denke. (Zit. nach Jahnke 1996, S. 2)

Zweitens erinnere ich an den Titel "Raus aus der Spur" der Gruppe „Silly“, der nahezu unbemerkt in einem Zwischenspiel die Szenerie einer Gerichtsverhandlung anklängen lässt (Silly 1983). Oder denken Sie an den Titel der Gruppe „Mixed Pickles“, der 1989 nicht mehr erscheinen durfte auf einer produzierten Langspielplatte, weil er zu sehr an die Volksbildungsministerin erinnerte: "An eine ergraute Lehrerin". Darin hieß es u.a.:

*Soviel Ängste verdanke ich Dir,
Schürfwunden unter schon zu glatter Haut.
Dass ich Dich achte, verlangst Du von mir,
und erreichst nur, dass mein Hass sich staut*

(Mixed Pickles 1989)

2. Fragen nach Plausibilität und Legitimation

Bei der Vergegenwärtigung von Vergangenen geht es vor allem auch um das Verständlich-Machen eines Geschehensablaufs, um das Erschließen von kausalen und konditionalen Umständen, unter denen bestimmte Ereignisse und Handlungen zustande kamen sowie entsprechende Handlungsentscheidungen getroffen wurden. Unter Bezugnahme auf das oben Formulierte zum Üblichen gilt es allerdings, auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass es in vielen Fällen ursprünglich gar nicht erforderlich war, spezielle Begründungszusammenhänge für persönliche Vorgehensweisen zu artikulieren. Allein die Berufung auf offizielle Verlautbarungen, auf grundlegende Ziel- und Aufgabenstellungen schien vielfach ausreichend, um individuelles Handeln zu begründen. Außerdem ist im Fall der DDR-Geschichte ein vielschichtiges System des offenen und des verdeckten Agierens

der Machtorgane (beginnend bei den offiziellen Leitungsgremien bis hin zu den inoffiziellen Mitarbeitern) zu bedenken, das es dem Einzelnen schwer machte, die möglichen Konsequenzen seines u.U. abweichlerischen Handelns hinreichend eruieren und im voraus kalkulieren zu können. Insofern bedarf es auch im Nachhinein eines *verstehenden Erklärens* und eines darauf zielenden Hineinversetzens in diese Verhältnisse, um zu einer - auch moralischen - Beurteilung zu gelangen, um Aussagen zu Legitimation und Legitimität von Handlungsweisen und Entscheidungen zu treffen.

Anfänglich mögen hierbei Neigungen zur Totalkritik und zu einem gewissen Alternativradikalismus, wie man ihnen nach 1989 gelegentlich begegnete, verständlich und tolerabel erscheinen. (Albert 1993, S. 18 ff.) Doch mit zunehmendem zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen und mit erhöhter Verfügbarkeit über das Vergangene bedarf es differenzierterer Vorgehensweisen.

Würde in Aufarbeitungsdebatten ein Fundamentalismus der Besserwisserei Oberwasser behalten, so zöge dies in erster Linie Polarisierung und Ausgrenzung nach sich; es führte aber auch dazu, dass sich ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung Ostdeutschlands auf Dauer unverstanden und ungerecht beurteilt oder behandelt fühlt. (Fritze 1997, S. 32)

Da bisher die Begründungspflicht für musikpädagogisches Handeln in der DDR insbesondere von den jeweiligen Akteuren selbst wahrgenommen wurde, ist m.A.n. der Vorwurf im oben genannten Sinne gegenüber westdeutschen KollegInnen kaum zu erheben. Das mag auch daran liegen, dass der Markt an ostdeutschen Hochschulen weitgehend offen stand für Importe aus den alten Bundesländern. Wäre dieser Markt gesättigt gewesen durch entsprechende Stellenbesetzungen mit ehemaligen Ost-Kadern, hätte vermutlich auch hier - wie in vielen anderen Bereichen unserer neuen Markt-Wirtschaft - ein sehr viel erbitterter - auch argumentativ geführter - Vertreibungswettkampf stattgefunden.

Es bedarf noch einer weiteren Notiz: Vergegenwärtigung des Vergangenen hat im Hinblick auf Plausibilität und Legitimation wohl insbesondere auch nostalgischen Rückgriffen oder Rückfällen entgegenzuwirken. Nun gibt es zwar kaum Anlass zur nostalgischen Sehnsucht nach den ehemaligen DDR-Verhältnissen in der Gesamtheit ihrer politischen, ökonomischen oder kulturellen Ausprägung. Aber ebenso wenig ist der Verdacht berechtigt, bei positiver Bewertung einzelner Phänomene der DDR-Realität bereits auf eine Total-Nostalgie zu schließen und diese voreilig als unverbesserliche Haltung, als Undankbarkeit oder als Borniertheit zu verurteilen (u.a. Sichler 2000).

Gerade deshalb erscheint mir empfehlenswert die Bezugnahme auch auf künstlerisch bedeutsame Werke von Autoren, deren Biografie und Schaffen weitgehend mit der DDR-Geschichte verbunden sind - und zwar im schulischen Unterricht

ebenso wie in der fachdidaktischen Ausbildung und Forschung. Das Verschweigen dieser Autoren - z.T. bedingt bereits durch vielfältige marktwirtschaftliche Zwänge bei Medien, Verlagen und Konzertveranstaltern - würde eher dem Verfestigen oder Anwachsen einer "irrationalen Partialnostalgie" (Fritze 1997, S. 93) dienen, als dass es das Zusammenwachsen dessen, was (sich) zusammen(ge)hört, befördert. Ein solches Vorgehen schließt kritische Einwände, polemische Auseinandersetzungen und sachdienliche Argumentationen ebenso ein wie verstehendes Hineinversetzen in die ehemaligen Zustände bis hin zum hypothetischen oder spielerisch inszenierten Rollentausch.

Auch der Vergleich von Unterschieden in der didaktischen Aufbereitung von Werken der Vergangenheit und Gegenwart in Ost und West kann durchaus förderliche Impulse zu einem wechselseitigen Verständnis und zu weiterführenden Schlußfolgerungen sein. Es war für mich beispielsweise sehr aufschlussreich, bei einer Hospitation in der musikdidaktischen Ausbildung am Mozarteum in Salzburg zu erfahren, dass bei einer unterrichtsvorbereitenden Erörterung zu Schönbergs *Überlebendem aus Warschau* vornehmlich das dodekaphone Gestaltungsprinzip dieses Werkes Beachtung fand. Demgegenüber resultierte gerade daraus - in Verbindung mit der in der DDR lange Zeit vorherrschenden Formalismus-Realismus-Debatte - der langjährige Vorbehalt bezüglich einer entsprechenden Aufnahme in den offiziellen Lehrplan, während sich dann die unterrichtliche Behandlung insbesondere auf die politische Programmatik des Werkes konzentrierte. Gleichermäßen galt das u.a. auch für Eislers *Lenin-Requiem*.

3. Fragen nach dem Mythos, Märchen und dem Witz (aus) der Geschichte

Das Vergewärtigen von Vergangenen kann, wie wir hinlänglich wissen, zur Verklärung und zur Mystifizierung ebenso wie zur Verkennung und zur Verblendung oder zur märchenhaft-verniedlichenden Verzerrung (Märchen als „gefallene Mythen“, Fühmann 1996, S. 94) führen. Auch und gerade Unterricht ist davon in besonderem Maße betroffen. Unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse sind letztlich hochkomprimierte Vorgänge der Vermittlung und Aneignung von zeitgeschichtlichen Erfahrungen, Vorgänge des Ein- und Vordringens in das Beziehungsgeflecht von Gegenwärtigem, Vergangenen und Zukünftigem.

Unterricht ist Glied im universalen Vorgang der Abbreiviatur von Entwicklungsprozessen, und er ist selbst ein Faktor der geschichtlichen Abbreiviatur geistiger und wohl auch sozialer Prozesse. (Klingberg 1998, S. 2)

Wenn Lothar Klingberg u.a. gerade diesem Phänomen der „Abbreiviatur“ - als einer verkürzten Rekapitulation von geschichtlicher Entwicklung und Erkenntnis (dabei ausgehend von Hegels Betrachtungen in der *Phänomenologie des Geistes*)

- nachgeht und daraufhin das Problem der *didaktischen Brechung* hervorhebt, so ist im Umfeld der Wende von 1989 nicht nur ein ziemlich umfassender didaktischer Ab-, Auf- und Umbruch zu konstatieren, sondern zugleich auch eine seitdem ständig zunehmende Beschleunigungshektik im didaktischen Geschehen anzutreffen. Allein lautstarke Forderungen nach Langsamkeit, nach einem "Niedriger-Hängen der Latte" oder beschwörende Prophezeiungen einer ohnehin obwaltenden globalen Orientierungslosigkeit können dabei wohl auf Dauer nicht sehr hilfreich sein.

Umso dringlicher ist es, in unserem Falle - also bezüglich der Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik - Erscheinungsformen der *abstrakten Hoffnung* und der *konkreten Hoffnungslosigkeit* zu erörtern, da hiervon einst eine wesentliche systemstabilisierende Wirkung ausging (Abstraktheit der Lehrplan- und Erziehungsziele, der politisch-ideologischen Leitlinien etc.; das zunehmend systemkonforme, angepasste Verhalten bei gleichzeitig resignierender Feststellung, dass selbst gesteigertes persönliches Engagement keine durchgreifende Änderung zu bewirken vermag). Damit verbinden sich außerdem notwendige Betrachtungen zum Verhältnis von Schein-Konsens zu Paradigmen- und Systemwechsel. Während ein tatsächlicher Systemwechsel wohl ebenso wenig wie ein weltanschaulicher Paradigmenwechsel in Erwägung gezogen wurde, zählte das fortwährende Bekunden einer weitgehenden Übereinstimmungsbereitschaft mit den grundlegenden politischen Zielen zum Üblichen.

Heute nun wäre zu prüfen, ob die einstige Dominanz von ideologischen Anpassungszwängen durch ökonomische ersetzt werden, ob der Dominanz einer politischen Repräsentationskultur die modische Suggestivität und permanente Steigerungssucht einer Eventkultur (Schulze 1999; 2003) folgen und ob die Dominanz der einstigen partiellen Nostalgie z.B. vom Klassenkampf einer mehr oder minder vagen Prophetie der globalen Verunsicherung weichen muss. Eingedenk derartiger Fragestellungen und ihrer Beantwortung ist wohl auch Lothar Klingbergs Hinweis auf die „pädagogische Differenz“ (Klingberg 1998) neu zu betrachten und hinsichtlich weiterer Aufarbeitungsinitiativen bezüglich der DDR-Musikpädagogik zu nutzen. Zumindest seine Formulierung ist beachtenswert, dass

ohne pädagogische Differenz, die auch Distanz einschließt, die produktive Spannung zwischen Nähe und Abstand, zwischen Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit verloren (geht), und pädagogische Prozesse verlieren ihren 'Witz'. (Klingberg 1998, S. 3)

In diesem Sinne sei auf die Klangcollage *Eislermaterial* von Heiner Goebbels (2002) verwiesen, ein Werk, das auf besondere Weise - anlässlich der hundertsten Wiederkehr des Geburtstages von Hanns Eisler im Jahre 1998 - Vergangenes vergegenwärtigt. Ich greife jenen Abschnitt heraus, der - nach einer längeren instrumentalen Passage (Horatios Monolog und Bericht vom 1.Mai) - in verkürzter

und montierter Fassung Eislers Stimme in einem seiner Gespräche mit Bunge zu Gehör bringt. In diesem Gespräch vom 14. August 1962 erläutert Eisler einige inhaltliche Details seiner sieben fertiggestellten *Sieben ernsten Gesänge*. Der schriftlich publizierte Wortlaut dieser Gesprächspassage ist folgender:

Es kostete mich ein Jahr, um sieben kleine Stücke in Ordnung zu bringen. Ja, das ist ganz einfach. Das ist: Besinnung - Überlegung - Depression - Aufschwung - und wieder Besinnung... Also, was man ganz einfach nennen kann: der normale Ablauf einer Empfindung oder eines menschlichen Verhaltens. Das muß halt so gemacht werden, sonst ist es nicht gut. Man kann nicht immer optimistische Lieder schreiben. Das wäre erstens furchtbar langweilig, und zweitens stimmt es auch nicht. Man muß eben in den konkreten Situationen das Auf und Ab beschreiben, besingen und referieren - wie Sie wünschen. (Eisler 1975, S. 263)

Weniger trostreich ist dagegen freilich der Schluß jener oratorischen Szenen *Medea in Korinth* von Georg Katzer und Christa Wolf für 5 Gesangssoli, gemischten Chor und großes Orchester, die im September 2002 im Konzerthaus Berlin als Auftragswerk der Berliner Singakademie und des Berliner Sinfonieorchesters mit großem Erfolg uraufgeführt wurden.

Auf Medeas resignierende letzte Frage *Wohin mit mir? Ist eine Zeit zu denken, in die ich passen würde*, folgt lediglich die chorische Passage:

*Es bleibt der Himmel stumm
und auch die Erde schweigt.
Wohin sie ihren Blick auch wenden mag:
Niemand da, den sie fragen könnte.
Das ist die Antwort.*

(Katzer / Wolf (2000/01), S. 125 ff.)

Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik sollte demnach zwar zu Antworten führen, die uns besser verstehen helfen, wie Theorie und Praxis, wie das Gewordensein und Werden einer Musikerziehung in einer geschlossenen Gesellschaft funktionieren, wirksam werden und vergehen konnten. Sie wird aber zugleich auch neue Fragen aufzuwerfen haben - und dies wäre dann sicher ein weiterer Fragenkomplex bezüglich ihrer perspektivischen Gestaltung in einer offenen Gesellschaft. Oder ist da etwa irgendwann gar niemand mehr da, der die Antworten hören wollte?

Literatur

- Albert, Hans (1993): Das Gewiheitsbedrfnis und die Suche nach Wahrheit. Ideologisches Denken zwischen Fundamentalismus und Pragmatismus. In: Hans Albert / Jürgen Mittelstrass / Gerhard Schmidtchen: Pragmatismus versus Fundamentalismus. Wien.
- Antholz, Heinz (1970): Unterricht in Musik. Düsseldorf
- Antholz, Heinz (1992): Musiklehren und Musikhernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Mainz
- Bimberg, Siegfried (1996): Nachhall I und II. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen.
- Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR e.V. (Hrsg.) (1999): Fortschritt, Norm und Eigensinn. Erkundungen im Alltag der DDR. Berlin.
- Eisler, Hanns (1975): Gespräche mit Hans Bunge. Leipzig.
- Fritze, Lothar (1997): Die Gegenwart des Vergangenen. ber das Weiterleben der DDR nach ihrem Ende. Weimar / Köln / Wien.
- Frde, Bernd / Jank, Birgit (Hrsg.) (2002): 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme - Impulse - Initiativen. Reihe Musikwissenschaft / Musikpädagogik. Band 45. Essen.
- Fühmann, Franz (1996): Essays, Gespräche, Aufsätze 1964-1981. Rostock.
- Goebbels, Heiner (2002): Eislermaterial. Recorded live at Hebbel-Theater, Berlin. ECM Records. ECM 1779.
- Günther, Ulrich (1992): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. 2., erg. Aufl. Augsburg
- Günther, Ulrich (1992a): Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Hermann J. Kaiser (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung - Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Musikpädagogische Forschung. Band 13. Essen, S. 267
- Hoffmann, Karl (Leiter des Autorenkollektivs) (1976): Methodik Musikunterricht. Berlin.
- Jahnke, Thomas (1996): Wo bleibt das Subversive? Ist die Fachdidaktik ein harmloses Metier? In: Berichte des Interdisziplinären Zentrums für Lern- und Lehrforschung an der Universität Potsdam. Nr. 15. Potsdam, S. 2 - 22.
- Katzer / Wolf (2000/01): Medea in Korinth. Oratorische Szenen mit Musik von Georg Katzer nach Texten von Christa und Gerhard Wolf für 5 Gesangssoli, gemischten Chor und großes Orchester. Klavierauszug. Edition Gravis (EG 764a). Bad Schwalbach.
- Klingberg, Lothar (1998): Zeit und Raum des Unterrichts. (berarbeitete Fassung eines Vortrages vom 24. September 1998. Manuskriptdruck.)
- Klingberg, Lothar (1986): Abbrviatur als didaktisches Problem. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. Heft 4, S. 665 - 672.
- Lindenberger, Thomas (Hrsg.) (1999): Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR. Herrschaftsstrukturen und Erfahrungsdimensionen der DDR-Geschichte. Band 1. Köln / Weimar / Wien.
- Meyer, Ernst-Hermann (1952): Musik im Zeitgeschehen. Berlin.

- Mixed Pickles (1989): An eine ergraute Lehrerin. Textmitschrift nach einer Titel-Überspielung im ETERNA-Studio im Mai 1989. Spätere Titelproduktion unter: Quartett Single. AMIGA 556 225. Berlin 1990.
- Nietzsche, Friedrich (1990): Die fröhliche Wissenschaft. Leipzig.
- Olias, Günter (2001): Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungs-geschichtlicher Exkurs. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.) (2001): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Reihe Musikpädagogische Forschung. Band 22. Essen. S.291-316.
- Roscher, Wolfgang (1994): Musik, Kunst, Kultur als Abenteuer. Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszenischen Darstellung, zur musikalischen und gesamt-künstlerischen Bildung. Kassel
- Sandkühler, Thomas (2003): Kritisches Aufarbeiten des Nationalsozialismus
www.goethe.de/kug/ges/ztg/ein/deindex.htm.
- Schulze, Gerhard (1999): Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt/M. New York
- Schulze, Gerhard (2003): Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert. München / Wien.
- Sichler, Christian (2000): 10 Jahre danach. Die Wende 1989/90 - unbequeme Fragen nach dem sozialen Fortschritt. Über Freiheit, Gewalt und politische Systeme sowie die soziale Frage im 21. Jahrhundert. Leipzig. In: <http://home.t-online.de/home/c.sichler>.
- Siegmund-Schultze, Walther (1974): Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung. Mit einer Einführung in die Musikästhetik und in die musikalische Analyse. Handbuch der Musikerziehung. Teil I. Leipzig.
- Silly (1983): Mont Klamott. AMIGA-Produktion. Berlin.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben ja - Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor NATO-Draht. Stuttgart

Prof. Dr. Günter Olias
 Kornblumenweg 18
 14554 Seddiner See
 Email: olias@rz.uni-potsdam.de

Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR¹

1. Einleitung

Der Musikunterricht an Sonderschulen ist ein bei weitem nicht nur für die zeitgeschichtliche musikpädagogische Forschung relevantes und interessantes Thema. Betrachtet man die gegenwärtige Situation an den Sonderschulen und den Stellenwert dieses Unterrichts sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Sonderpädagogik, so fällt das enorme Defizit in der Beachtung auf. Beleg dafür ist das „Memorandum zum Musikunterricht“² aus dem Jahr 1991. Hier werden gravierende Probleme für den Musikunterricht an Sonderschulen aufgezeigt. Etwa zwei von fünf Musikstunden fallen ganz aus, über 50 Prozent des stattfindenden Musikunterrichts wird von nicht für dieses Fach ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt. Die Ausstattung mit Unterrichtsmitteln, Medien und Instrumenten ist nur unzureichend, häufig fehlt gar ein eigener Musikraum. Ausbildung von Musiklehrerinnen und -lehrern sowie Weiter- und Fortbildungen gehen nur in geringem Maß auf die besonderen Anforderungen der Sonderschulen ein. Die Lehr- und Rahmenpläne für die Sonderschulen weisen schließlich im Hinblick auf eventuelle spezielle Bedürfnisse für die kulturelle und ästhetische Erziehung von Sonderschülerinnen und -schülern gegenüber den Plänen der Regelschulen deutliche Mängel auf.³ Die diesem Memorandum zu Grunde liegenden Untersuchungen bezogen sich auf die alte Bundesrepublik. Über die Situation in der DDR konnten wegen des fehlenden Datenmaterials trotz entsprechender Bemühungen keine fundierten Aussagen getroffen werden, die Vermutung lag jedoch

¹ Der vorliegende Aufsatz basiert auf einer wissenschaftlichen Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen/ Musiklehrer, die zwischen Oktober und Dezember 2002 angefertigt wurde. Die Arbeit stand unter dem thematischen Schwerpunkt „Musikunterricht an Sonderschulen in der DDR“.

² Verband Deutscher Schulmusiker e. V.: Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen. Dokumentation zum Forschungsprojekt des Verbandes deutscher Schulmusiker, in: Musikforum Nr. 75/1991, S. 69-71.

³ Auch Sonderschulen sind, mit Ausnahme der Schulen für Geistig- und für Lernbehinderte, Sonderschulen. Trotzdem verwende ich ihn in diesem Zusammenhang für Nicht-Sonderschulen.

nahe, dass es dort nicht besser aussah. Einzig in der fachlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und in außerunterrichtlichen Angeboten wurden mögliche Vorteile angenommen.⁴ Heute, mehr als 10 Jahre nach der Verfassung des Memorandums, muss festgestellt werden, dass sich weder die Situation in den Sonderschulen verbessert hat noch das Problem als solches in Forschung, Aus- und Weiterbildung größere Beachtung findet. Neuere Publikationen verweisen einhellig auf das Memorandum, die tatsächlichen Bedingungen schulischer Musikbildung haben sich sogar noch verschlechtert. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass etwa die Hälfte der Musikstunden ausfallen und vom Rest zwei von drei Stunden von fachfremden Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden.⁵

Die Quellenlage

Der Stellenwert des Musikunterrichts an den Sonderschulen der DDR schlägt sich in der vorhandenen Literatur und in den archivierten Quellen nieder. Zwar wurden in der DDR umfangreiche das Schulsystem betreffende Statistiken geführt, in Bezug auf dieses Thema waren sie leider meist unergiebig. So fehlten in dem im Bundesarchiv in Berlin gesichteten Material grundsätzlich Angaben über die personelle Versorgung mit musikpädagogischen Fachkräften, die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen war nur sehr dürftig dokumentiert. Ebenso wie im Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin, an der sowohl Musik- als auch Sonderpädagogen ausgebildet worden waren, fand ich keine Erhebungen über Lehrerinnen und Lehrer, die beide Studiengänge absolviert hatten.

Fachzeitschriften der DDR beachteten dieses Thema sehr unterschiedlich. In der Zeitschrift „Die Sonderschule“ fand ich bei umfassender Sichtung aller Jahrgänge relativ viele einschlägige Artikel, die auch in meine Arbeit einfließen. Die einzelnen Sonderschularten waren dabei unterschiedlich vertreten. Insbesondere über Körperbehinderten- und Schwerhörigenschulen wurde wenig berichtet. Der DDR-Musikpädagogik, vertreten durch die Zeitschrift „Musik in der Schule“, schien die Sonderschule hingegen keinerlei Betrachtung würdig. Beiträge zum Thema fehlen in den Jahren der DDR gänzlich, selbst das o. a. „Memorandum zum Musikunterricht“ brachte es nicht über eine doppelspaltige Randnotiz hinaus, die Inhalte des Memorandums werden in einem Satz gerade einmal angerissen.⁶ In Zeitschriften einzelner sonderpädagogischer Fachrichtungen wurde dieses Thema nach 1989 ebenfalls nicht aufgearbeitet. So fand ich z. B. weder in der

⁴ Vgl. Röhner-Münch, K.: Achtung, Sonderschulen der neuen Bundesländer! Memorandum zum Musikunterricht, in: Die Sonderschule, Heft 8/1991, S. 474-478.

⁵ Amrhein, F.: Eine Brücke für die Schwachen. Musikunterricht an Sonderschulen, in: Bäßler, H. (Hrsg.): Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht 23. Bundesmusikwoche Koblenz 2000, Mainz 2001.

⁶ Bielke, M.: „Musik in der Sonderschule“ – ein Forschungsprojekt des VDS fand seinen Abschluss, in: Musik in der Schule, Heft 6/1991, S. 411 f.

„Hörgeschädigtenpädagogik“ noch in „Hörgeschädigte Kinder“ in den Jahrgängen 1990 bis 2001 rückblickende Beiträge auf das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung (RmE). Allerdings konnten nicht alle Fachzeitschriften ausgewertet werden, „Die Grundschule“ z. B. musste unberücksichtigt bleiben. Auch einzelne Diplomarbeiten, die beispielsweise an der Humboldt-Universität eingereicht worden waren und spezielle musikalischen Aspekte, z. B. in der Blindenpädagogik thematisierten, konnten nicht beachtet werden.

Die Auswertung der unterschiedlichen Lehrpläne zeigte ein weiteres Problem auf: Sie waren häufig unvollständig oder nicht existent. Grundlage waren für mich die in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin einzusehenden Lehrpläne und Lehrplanentwürfe. Sie erheben den Anspruch der Vollständigkeit.⁷ Die Vollständigkeit ist jedoch stark anzuzweifeln. Findet sich hier z. B. für den RmE-Unterricht in Ausgleichsklassen (für verhaltensgestörte Kinder) lediglich ein Lehrplanentwurf für die Übergangsklasse 4 Ü wieder, so fand ich in einem Zeitschriftenartikel die Literaturangabe über den 1985 verlegten Lehrplan im Fach für die Klassen 2 - 4,⁸ der im Bestandsverzeichnis nicht aufgeführt ist. Weiterhin hinderlich in Bezug auf die Vollständigkeit der Lehrpläne ist der Umstand, dass sie z. T. erst mehrere Jahre nach In-Kraft-Treten verlegt worden waren.⁹ Ausgewertet werden konnten daher ausschließlich die mir zugänglichen Lehrpläne und Entwürfe. Waren keine gesonderten aufgeführt oder auffindbar, musste ich von der Gültigkeit der Regelschullehrpläne ausgehen.

Trotz der angeführten Probleme konnte m. E. eine umfangreiche Bestandsaufnahme des vorhandenen Materials erstellt werden. Es ließen sich viele Rückschlüsse hinsichtlich der Bedeutung des Musikunterrichtes an den Sonderschulen der DDR ziehen, die auch für die weiterführende Forschung wertvoll sind.

2. Rahmenbedingungen für den musikalischen Unterricht

2.1. Pädagogische Rehabilitation - Aufgaben und Ziele

Die pädagogische Rehabilitation war neben der medizinischen, der beruflichen und der sozialen ein wesentlicher Bestandteil der komplexen Rehabilitation in

⁷ „Das vorliegende Bestandsverzeichnis enthält die Lehrpläne der Sonderpädagogik, die in der DDR erschienen sind.“ Dornhof, C. (Bearb.), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (Hrsg.): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR): 1945-1990; Teil: Sonderpädagogik; Bestandsverzeichnis, Berlin 1992, S. 4.

⁸ Schotte, B.: Rhythmisch-musikalische Erziehung verhaltensgestörter Schüler, in: Die Sonderschule, Heft 4/1988, S. 233-240, hier S. 240.

⁹ Die Lehrpläne für die allgemeinbildende polytechnische Gehörlosenschule, wurden ab 1972 stufenweise eingeführt und durchschnittlich mit fünfjähriger Verspätung gedruckt.

der DDR, eines Systems „staatlicher, sozialökonomischer, beruflicher, pädagogischer, psychologischer und anderer Maßnahmen“.¹⁰ Durch prophylaktisches und wiederherstellendes Vorgehen sollte ein Verlust der Arbeitsfähigkeit verhindert bzw. behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen in die Gesellschaft und das Arbeitsleben wieder eingegliedert werden. Schwerpunkt der rehabilitativen Betätigung war es also, den Einzelnen als arbeitende und somit für die Gesellschaft Gewinn bringende Person zu erhalten oder die Voraussetzungen für sein nützliches Tun zu legen. Die Grundlage dafür bot ein auf Karl Marx und Friedrich Engels zurückgeführtes sozialistisches Menschenbild. Die „allseitig gebildete, harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit“¹¹ konnte sich danach nur durch die produktive Tätigkeit herausbilden, eine Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt in erster Linie durch die Arbeit stattfinden.¹² Selbstbewusstsein und gesellschaftliche Anerkennung sollte der Mensch folglich größtenteils durch das Berufsleben beziehen, das nicht mehr durch einen psychisch belastenden, weil von Ausbeutung der Arbeitskraft bestimmten Charakter geprägt sein durfte. Diese Sichtweise wirkte sich in sehr hohem Maß auf den Umgang mit Behinderten und somit auch auf die pädagogische Rehabilitation und die Sonderschulen aus. Sie zeugt nicht nur von einem sehr eingeschränkten Bild des Menschen und seines Wertes für die Gesellschaft, sondern wirkte sich teilweise auch stark ausgrenzend aus. Gerade die Betreuung und Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung macht dies deutlich.

Grundsätzlich galten für das Sonderschulwesen die Ziele und Aufgabe des allgemeinen Bildungswesens: Die Schülerinnen und Schüler sollten zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ reifen.¹³ Dies sollte durch die wesentlichen Schwerpunkte körperliche, intellektuelle, polytechnische, sittliche und ästhetische Erziehung erreicht werden.¹⁴ Allerdings nahm die Berufsvorbereitung und somit die polytechnische Erziehung eine herausragende Stellung ein. Aus diesem Grund war die Aufgabenstellung für die pädagogische Rehabilitation und ihre Institution, das „Bildungswesen Geschädigter“ (Sonderschulwesen),¹⁵ klar

¹⁰ Renker, K. (Hrsg.): Grundlagen der Rehabilitation in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1980, S. 273.

¹¹ Hübner, R.: Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession, Frankfurt/M. 2000, S. 115.

¹² Werner, B.: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Sonderpädagogik in der DDR als Chance zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern, in: Opp, G., A. Freytag, I. Budnik (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten – Perspektiven, Luzern 1996, S. 24-34.

¹³ Renker: Grundlagen der Rehabilitation, S. 40.

¹⁴ Vgl. Siedentop, S.: Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4, Augsburg 2000, S. 19.

¹⁵ Renker: Grundlagen der Rehabilitation, S. 37.

umrissen. Als „leistungs- und ausbildungsorientiertes System“¹⁶ war die polytechnische Erziehung für die Schaffung optimaler Voraussetzungen zur späteren Einbindung ins Arbeitsleben verantwortlich. Durch die förderungsspezifischen Besonderheiten musste sie jedoch noch intensiviert und stärker ausgeprägt werden. Die Anwendung praktischen und fachspezifischen Wissens, beispielsweise auf experimenteller Versuchsebene, die Beziehung praktischen Handelns der Schüler zur produktiven Arbeit, aber auch zu gesellschaftlichen Bereichen wie der Kunst und der Kultur sollten an den Sonderschulen „in einem umfassenderen Maße“ gefördert werden.¹⁷ Die dominierende Ausrichtung auf die berufliche Eingliederung bis in die außerunterrichtliche Arbeit einerseits,¹⁸ aber auch die Bedeutung der Behinderungskompensation im Sinne medizinischer Korrektur andererseits¹⁹ mussten zwangsläufig dazu führen, dass andere Bildungskomplexe, insbesondere die ästhetische Erziehung an Bedeutung verloren.

Natürlich sollte auch der Musikunterricht in den Sonderschulen der politisch-ideologischen Erziehung gerecht werden. Trotzdem hatte die behinderungsorientierte Ausrichtung in der Sonderpädagogik und die Separierung innerhalb des Schulsystems auch Vorteile, schaffte sie in den Schulen politische und pädagogische Freiräume, die die allgemeinen Schulen nicht besaßen. Sonderschulen boten Lehrern, die dem Schulsystem kritisch gegenüber standen, Rückzugsmöglichkeiten und auch Gelegenheiten, unter der Vorgabe sonderpädagogischer Intervention neue didaktisch-methodische Wege zu gehen und sich ideologischen Zwängen zu widersetzen.²⁰ Für den Musikunterricht war beispielsweise eine größere Freiheit in der Liedauswahl denkbar. Die Frage, in wie weit diese Möglichkeiten auch genutzt werden konnten und genutzt wurden, konnte von mir nicht berücksichtigt werden, sollte aber in der weiteren Forschung Beachtung finden.

2.2. *Aufbau des Sonderschulwesens*

Wichtigste Bildungsstätten für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche in der DDR waren die Sonderschulen, die Bestandteil des all-

¹⁶ Theunissen, G., B. Garlipp: Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der DDR, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9/1996, S. 360-365, hier S. 362.

¹⁷ Hoyer, H.-D.: Bildung und Erziehung Behinderter in der ehemaligen DDR, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 10/1991, S. 703-714, hier S. 708.

¹⁸ ebd., S. 710.

¹⁹ Der verhältnismäßig gewichtige Anteil der körperlichen Erziehung der Schülerinnen und Schüler und des Sportunterrichts sowie vielfältige in der Sonderschule relevante therapeutische Maßnahmen verdeutlichen dieses zusätzlich. So wurden in manchen Sonderschularten wöchentlich bis zu vier Stunden Sportunterricht je Klasse erteilt, häufig mehr, als dem Musik- und dem Kunstunterricht gemeinsam zur Verfügung standen.

²⁰ Werner: Diskrepanz, S. 32.

gemeinen Schulsystems waren. Kinder und Jugendliche, die auf Grund von physischen und/ oder psychischen Beeinträchtigungen und Behinderungen nicht in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen (POS) beschult werden konnten, wurden in Institutionen des Sonderschulwesens unterrichtet. An den Sonderschulen wurde, mit Ausnahme der Hilfsschulen, der Abschluss der POS erreicht. Schulische Einrichtungen des „Bildungswesens Geschädigter“ waren neben den Sonderschulen auch Schulen und -klassen des Gesundheits- und Sozialwesens (die sogenannten Krankenhausschulen, bevorzugt an psychiatrischen oder orthopädischen Kliniken) und Sonderklassen an den POS. Das Sonderschulwesen, das kontinuierlich ausgebaut wurde, unterstand administrativ dem Ministerium für Volksbildung bzw. dem Ministerium für Gesundheitswesen (Klinikschulen).

Die Einrichtungen unterschieden sich nach der Klassifizierung der Behinderungen der sie besuchenden Kinder und Jugendlichen. Es gab Schulen für Körperbehinderte, Blinde, Sehschwache, Gehörlose, Schwerhörige, Sprachbehinderte, Hilfsschulen (Lernbehindertenschulen), Sonderschulen und -klassen für Verhaltensgestörte (Ausgleichsklassen), Klassen für Kinder mit Leserechtschreibschwäche (LRS), die den Sprachheilschulen angegliedert und z. T. an den POS ansässig waren und kombinierte Schulen (z. B. die Sehschwachenhilfsschule in Tangermünde). Sonderschulen wurden meist kreis- oder bezirkszentral eingerichtet, eigene Internate waren oft angeschlossen. Sowohl Klassifizierungen der Schädigungen als auch quantitatives Vorkommen und die Art der Beschulung, abgesehen von der schulischen Integration und den Geistigbehindertenschulen, deckten sich etwa mit denen der BRD.

Mit etwa der Hälfte aller für die Sonderschulen relevanten Kinder und Jugendlichen bildeten Hilfsschülerinnen und -schüler die zahlenmäßig stärkste Gruppe. Zunächst wurden auch Kinder mit mittelgradiger geistiger Behinderung in der 3-zügigen Hilfsschule unterrichtet wurden.²¹ Spätestens ab dem Ende der 60er Jahre galten diese als „schulbildungsunfähig“. Durch Neugliederung der Hilfsschulen in zwei Abteilungen wurde geistig Behinderten ab 1974 der Besuch der Schule schließlich ganz verwehrt, sie wurden in speziellen Fördereinrichtungen und Heimen untergebracht, die häufig kirchlicher Trägerschaft unterstanden. Erst nach der Wende 1989 ermöglichten ihnen die Umwandlung von Fördereinrichtungen in Geistigbehindertenschulen bzw. Neugründungen solcher Schulen wieder eine schulische Bildung. Eine schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher bzw. eine integrative Förderung gab es in der DDR nicht. Die Tatsache, dass über gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen nicht öffentlich diskutiert wurde, stand in deutlichem

²¹ A-, B- und C-Zug, der A-Zug war den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern vorbehalten.

Widerspruch zum rehabilitativen Ziel, behinderte Menschen weitestgehend gesellschaftlich, sozial und vor allem beruflich einzugliedern.²²

2.3. *Unterrichtsfächer mit musikalischem Bezug*

So vielfältig das Sonderschulwesen in der DDR aufgeschlüsselt war, so verschieden war auch die musikalische Arbeit an den Sonderschulen. In den Schulen und Klassen für Körper- und Sprachbehinderte, Seh- und Verhaltensgeschädigte sowie Schwerhörige wurde der Musikunterricht nach den Lehrplänen der allgemeinen POS abgehalten. Förderspezifische Anforderungen wurden in den Lehrplänen nicht beachtet. Wesentliche Inhalte waren, wie auch in der Regel-POS, das Singen und das Musikhören. In Bereichen der rhythmischen, tänzerischen und instrumentalpraktischen Arbeit, in denen auch Behinderte große Unterrichtserfolge erzielen können, zeigten sich dagegen gravierende Defizite. Problematisch war m. E. auch, dass z. B. keine Rücksicht auf eventuell vorhandene Sprachstörungen genommen wurde, die bei vielen sprach- oder körperbehinderten Kindern einen normgerechten und den ästhetischen, artikulatorischen und stimmlichen Anforderungen adäquaten Gesang nahezu unmöglich machten. Vielmehr wurde, auch aus sprachtherapeutischen Gründen, z. B. an Sprachheilschulen sogar noch mehr gesungen als an den POS.²³ In den Ausgleichsklassen für verhaltensgestörte Kinder gab es zum Musikunterricht noch zusätzlichen Unterricht in Rhythmisch-musikalischer Erziehung (RmE), in den musikalische Bereiche wie Tanz und Instrumentalspiel aufgenommen waren. Dadurch wurde der Musikunterricht beispielhaft ergänzt. Hilfsschulen hatten eigene Lehrpläne, seit den 70er Jahren sogar für beide Abteilungen unterschiedliche. Bis zur 4. Klasse der Abteilung I wurden zwei Stunden Musikunterricht wöchentlich erteilt (wie im vorangegangenen Lehrplan von 1964 sogar bis zur 7. Klassenstufe), also mehr, als für die POS vorgegeben war, in der Abteilung II entfiel hingegen die zweite Musikstunde in der 3. Klasse, wurde durchgehend nur eine Stunde unterrichtet (in der POS gab es durchgängig bis zur 10. Klasse eine Musikunterrichtsstunde wöchentlich, in der 3. Klasse wurden sogar zwei Wochenstunden unterrichtet). In den Gehörlosenschulen wurde der Musikunterricht durch das Fach Hörerziehung/ RmE ersetzt, das nichts mit der RmE in Ausgleichsklassen zu tun hatte. Über den Unterricht an Krankenhausschulen lassen sich keine belegbaren Aussagen treffen. Hier wurden die Lehrpläne durch ein verkürztes Unterrichtsprogramm nur eingeschränkt umgesetzt. Ich gehe davon aus, dass Musikunterricht dort keine Rolle

²² Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München, Basel 1996, S. 404 f.

²³ Beger, A.: Zur rhythmischen Auffassungsfähigkeit stotternder Kinder, in: Die Sonderschule, Heft 1/1967, S. 14-26, hier S. 22.

spielte.²⁴ Da geistig Behinderte nicht in schulischen Einrichtungen gefördert wurden, fand die zweifellos vorhandenen musikalische Arbeit mit ihnen in meiner Arbeit keine Beachtung.

Einen einheitlichen Musikunterricht in den Sonderschulen gab es nicht, weder auf der beabsichtigten noch auf der realisierten Ebene. Nicht immer stand die ästhetische Erziehung im Vordergrund, sie war häufig behinderungsspezifischer Förderung untergeordnet, beispielsweise in der Sprachförderung bei Gehörlosen, Schwerhörigen und Sprachbehinderten oder in der Verhaltensschulung bei verhaltensgestörten Kindern. Grundsätzlich würde ich den Begriff „Musikunterricht an Sonderschulen in der DDR“ durch Musikpädagogische und musikalische Erziehung und Bildung bzw. musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen ersetzen. Hier werden m. E. alle vorkommenden Bereiche und Unterrichtsarten eingeschlossen.

3. Materielle und personelle Ausstattung der Sonderschulen

Räumlichkeiten, Lehr- und Unterrichtsmittel sowie Lehrkräfte

3.1. Räumliche Bedingungen

Beim Blick auf die räumliche Ausstattung der Sonderschulen zeigt sich, dass die Einrichtung von Musikräumen bei der Gründung der meisten DDR-Sonderschulen, aber auch bei der vermehrten Durchsetzung von Unterrichtsfachräumen noch keine Priorität besaß. Dies hing m. E. in erster Linie mit der primär berufsvorbereitenden Aufgabe der Schulen zusammen. Bei der Sichtung des statistischen Materials im Bundesarchiv fiel auf, dass insbesondere Sporthallen und Werkräume der Sonderschulen genau dokumentiert wurden. Über vorhandene Musikräume hingegen war wenig bekannt. Die einzigen genauen Zahlen fand ich für das Jahr 1970. Am Stichtag 15. 9. 1970 verfügten 433 Sonderschulen u. a. über 3.866 Klassenräume, 589 Werkräume, 84 Nadelarbeitsräume, 135 Fachunterrichtsräume, 185 Turnhalle oder Gymnastikräume, aber nur über 7 ausgewiesene Musikräume.²⁵ In der Schulstatistik von 1983 verfügten 483 Sonderschulen insgesamt u. a. über 6.904 Unterrichtsräume, 1.812 Fachunterrichtsräume, 912 Werkräume und 112 Sporthallen. Eine gesonderte Auflistung von Musikräumen gab es nicht mehr.²⁶ Bei Neu- und Umbauten verbesserte sich die Situation für

²⁴ Auf telefonische Anfrage in der Krankenhausschule der Charité am 27. 11. 2002 erfuhr ich, dass dort heutzutage grundsätzlich kein Musikunterricht erteilt wird.

²⁵ Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung, Abt. Planung und Haushalt: Bildungsstatistik Teil II, Sonderschulen, Stichtag 15. 9. 1970, Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.70.

²⁶ Ministerium für Volksbildung: Schulstatistik der allgemeinbildenden Sonderschulen, DDR gesamt, Stichtag 15. 9. 1983, Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.247.

den Musikunterricht beträchtlich. Die Notwendigkeit eigener Fachunterrichtsräume für Musik einschließlich zusätzlicher Vorbereitungsräume wurde gesehen,²⁷ auch wenn die Einrichtung von Fachräumen z. B. unter Hilfsschullehrern zunächst nicht unumstritten war. So wurde die Gefahr der Reizüberflutung für die Schüler auf Grund des über Stühle, Tische und Tafeln hinausgehenden Unterrichtsmaterials oder aufkommende Unruhe bei Raumwechseln befürchtet.²⁸ Bemerkenswert bei der in diesem Beitrag aufgezeigten Diskussion erscheint mir, dass zwar über die Schaffung von Biologie-, Erdkunde-, Geschichts- und Staatsbürgerkunde- sowie Zeichenräumen neben bereits vorhandenen anderen Fachunterrichtsräumen gestritten wurde, spezielle Musikräume jedoch mit keinem Wort erwähnt wurden.

Der Bedarf an Räumen für die musikalische Arbeit an den Schulen unterschied sich zwischen den einzelnen Sonderschularten. So sollten in Sprachheilschulen ein Musik- und ein Rhythmikraum, in Gehörlosenschulen an Stelle von Musikräumen Rhythmikräume eingerichtet werden.²⁹ Kombinierte Fachräume für den Musik- und den Zeichenunterricht wurden als in der Regel ausreichend betrachtet.³⁰ Auch die Erteilung des Musikunterrichts in Mehrzweckräumen bei gleichzeitig drei vorhandenen Werkräumen in einer Hilfsschule wurde als sinnvoll angesehen,³¹ selbst wenn beim Vergleich der anfallenden Unterrichtsstunden laut Lehrplan insgesamt lediglich doppelt soviel Werk- wie Musikunterricht erteilt werden musste. Die Möglichkeit kombinierter Musik-/ Kunsterziehungsräume bis in die 80er Jahre hinein erstaunt. Bereits in der Mitte der 50er Jahre wurde bezogen auf die POS über das Für und Wider derartiger gemeinsam genutzter Räume diskutiert. Dabei sprach sich beispielsweise das Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“ deutlich gegen die beidseitige Nutzung der Räume aus und begründete dies mit den vollkommen unterschiedlichen Anforderungen an die Fachräume.³² Allein aus den angeführten räumlichen Bedingungen des musikalischen Unterrichts kann man schließen, dass dieses Fach an den meisten Sonderschulen als nachgeordnetes Unterrichtsfach angesehen wurde.

²⁷ Beier, W.-D. u. a.: Hinweise für die Planung und Projektierung von Sonderschulen, in: Die Sonderschule, Heft 5/1976, S. 268-287.

²⁸ Kritzler, H.: Fachkabinette an Hilfsschulen? In: Die Sonderschule, Heft 1/1966, S. 53-57.

²⁹ Beier u. a.: Planung und Projektierung, S. 274 f. Im Gespräch erzählte mir eine Lehrerin der Gehörlosenschule Berlin-Mitte, dass dieses beim Neubau ihrer Schule 1975 nicht beachtet worden war. Erst nach 1989 wurde ein eigener Raum für die RmE eingerichtet.

³⁰ Vgl. Beier u. a.: Planung und Projektierung, S. 274 f.

³¹ Ebd., S. 282.

³² Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“: Musik und Zeichenunterricht in einem Raum? In: Musik in der Schule, Heft 1/1954, S.40.

3.2. *Unterrichtsmittel und Lehrbücher*

Eine hinlängliche Ausstattung der Schulen mit behinderungsgerechten Unterrichtsmitteln wurde angestrebt, auch wenn sich insgesamt wenig über die Versorgung sagen lässt. Zwar gab es verschiedene für die Sonderschulen empfohlene Tonbänder, Schallplatten oder auch Diareihen z. B. für die Instrumentenkunde.³³ Wie weit sie in den Schulen vorhanden waren, ist mir jedoch nicht bekannt. Noch dürftiger sieht die Informationslage über Musikinstrumente aus. Eigene Lehrbücher gab es für Hilfs- und für Blindenschulen (in Braille-Notenschrift). Die Lehrbücher für die Hilfsschule unterscheiden sich z. T. deutlich von denen der POS. Sie waren eher an die Unterstufenlehrbücher der POS, nicht jedoch an die paralleler Klassenstufen angelehnt, Bilder des Lehrbuches der 2. Klasse der POS von 1969 tauchten z. B. fast identisch im Buch der 5. Hilfsschulklasse von 1972 auf. Erscheinen die Bücher auf den ersten Blick auch optisch und inhaltlich ansprechend und ist auch die Intention erkennbar, dem Niveau der Kinder entsprechende Lehrmittel zur Verfügung zu stellen, so bleibt doch deutlich der Eindruck haften, dass die Kinder und Jugendlichen nicht altersadäquat behandelt werden sollten. Die schulische Aussonderung und Separierung zeigte sich m. E. bis in diese Lehrbücher hinein.

Eine Besonderheit gab es in der Hilfsschule, die es in dieser Form in keiner anderen Schule gab. Eine Blockflötenfibel, Unser Flötenbuch von A. Uhlemann, war für den Unterrichtsgebrauch vorgesehen und als Schulbuch zugelassen, als solches auch mehrfach neu verlegt worden.³⁴ Es ist eine methodisch aufbauende, sehr übersichtliche Flötenschule für Sopran-, Alt- und auch Tenorblockflöte, die, wie ich finde, auch für den Anfängerunterricht gut geeignet ist. Im Liedgut an die Musikbücher angelehnt und diese ergänzend, enthält das Flötenbuch eine große Anzahl ein- bis vierstimmiger Stücke und wurde auch für den zunächst noch vorhandenen C-Zug der Hilfsschule empfohlen.³⁵ Für die POS gab es keine vergleichbare Flötenfibel. Eine Verwendung in der POS wäre problemlos wie auch sinnvoll gewesen, zumal die ausschließliche Eignung der Fibel für die Hilfsschule nicht erkennbar ist. Daneben verwundert genauso der Umstand, dass es im Lehrplan der Hilfsschule keinerlei Beachtung fand. Weder war dort die Verwen-

³³ In beinahe jeder Ausgabe der *Sonderschule* gab es die Rubrik *Unterrichtsmittel für den Einsatz an Sonderschulen*. Hier wurden die diversen Unterrichtsmittel mit kurzen Erläuterungen für den Einsatz (Klassenstufe, Unterrichtsfach, Stoffkomplex etc.) aufgelistet. Eine eigenständige Liste mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln gibt es nicht. Allerdings sind im Anhang der Lehrpläne für die Hilfsschule ab 1972 die empfohlenen bzw. vorgeschriebenen Unterrichtsmittel angegeben.

³⁴ Uhlemann, A.: Unser Flötenbuch. Blockflötenfibel und Musizierbuch für die Hilfsschule, Berlin 1968.

³⁵ Trautmann, I.: Unser Flötenbuch, in: *Die Sonderschule*, Heft 4/1968, S. 246 f.

dung der Blockflöte vorgesehen, noch war das Flötenbuch an irgendeiner Stelle als Lehrbuch oder Unterrichtsmittel erwähnt worden. Ich denke nicht, dass das allein an einer fehlenden Ausstattung der Schulen mit Blockflöten einerseits oder mit Musiklehrerinnen und -lehrern andererseits lag. Hier zeigt sich m. E. eindrucksvoll, welche untergeordnete bzw. abschlägige Bedeutung das Musizieren mit Instrumenten in der Schule allgemein und somit auch in der Hilfsschule hatte. Ferner wird aber auch deutlich, dass es über die administrativen und lehrplanbedingten Vorgaben hinaus Ideen gab, den Musikunterricht attraktiver und abwechslungsreicher zu gestalten und diese auch umgesetzt wurden, dass ihnen jedoch nicht die notwendige Unterstützung zuteil wurde.

3.3. *Musiklehrerinnen und -lehrer an Sonderschulen*

Eine weitestgehende Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler durch ausgebildete Sonderpädagoginnen und -pädagogen wurde in der DDR angestrebt. Leider fand ich keine Statistiken über den Einsatz von Musikfachlehrerinnen und -lehrern oder von Unterstufenlehrerinnen und -lehrern mit dem Wahlfach Musik an Sonderschulen. Auf Grund des Fachlehrermangels schon an der POS gehe ich jedoch davon aus, dass ihr Einsatz an den Sonderschulen nicht gerade propagiert wurde und eine generelle Unterversorgung gegeben war. Die wenigen Angaben in der Literatur stützen diese Annahme.³⁶ Eine weitere interessante Frage, wie viele Musiklehrerinnen bzw. -lehrer sich zu Sonderpädagogen weiterqualifizierten, kann ich auf Grund des gefundenen Materials ebensowenig beantworten.³⁷ Da der gängige Weg die Ausbildung von bereits an Sonderschulen tätigen Lehrerinnen und Lehrern war, vermute ich allerdings, dass ihr Anteil nicht sehr hoch gewesen sein wird. Auch kann ich mir vorstellen, dass die Motivation der delegierenden Bezirke gering war, den ohnehin nur unzureichend vorkommenden Musikfachlehrerinnen und -lehrern das Aufbaustudium nahezulegen bzw. ihr Interesse zu unterstützen.

Themen, die gerade für die Sonderschulen bedeutsam waren, wurden in der Musiklehrerausbildung nicht beachtet. So waren weder die Rhythmisch-musikalische Erziehung noch die Musiktherapie Bestandteile des Studiums der Musikerziehung in der DDR, obwohl hier bei Studierenden durchaus Interesse

³⁶ Vgl. ebd. Im Hinblick auf den Einsatz dieses Lehrbuches schreibt Trautmann auf S. 247: „Da die wenigsten Hilfsschulen über einen ausgebildeten Musiklehrer verfügen, kann mit Hilfe des neuen Musizierbuches der Musikunterricht wesentlich verbessert werden.“

³⁷ Das Hochschulstudium zum Diplomsonderpädagogen konnte i. d. R. erst nach einer abgeschlossenen pädagogischen Grundausbildung und einer Delegation durch den Bezirk absolviert werden.

vorlag.³⁸ Selbst bei Bereitschaft der Lehrenden, diese Schwerpunkte in ihre Vorlesungen und Seminare einzubeziehen, war der Studienplan so eng gesteckt, dass es dafür beinahe keinen Spielraum gab.³⁹

Betreffs des Sonderpädagogikstudiums lässt sich für einzelne Sonderschulen anhand der Studienpläne sogar die Aussage belegen, dass der Einsatz von Musikfachlehrerinnen oder -lehrern nicht eingeplant war. Als Beispiel führe ich hier die Hörgeschädigtenpädagogik an. Hier war die Rhythmisch-musikalische Erziehung ein eigener Studienschwerpunkt. Wesentlich war dabei der Zusammenhang zwischen der RmE und der Hör-Sprecherziehung, insbesondere um die Fähigkeiten lautsprachlicher Kommunikation der Kinder in den unteren Klassen weiterzuentwickeln. Neben theoretischen Grundlagen, z. B. dem Wesen und den Gesetzmäßigkeiten rhythmisch-musikalischer sowie motorischer Lernprozesse oder der Bedeutung des Rhythmus' für Sprachauffassung und Aussprache wurden auch didaktische und methodische Grundlagen für das Unterrichtsfach RmE gelehrt, das an der Schwerhörigenschule zusätzlich mit dem Musikunterricht koordiniert werden sollte.⁴⁰ Sing- und Tanzspiele sollten dabei genauso Beachtung finden wie Musikinstrumente, allen voran das Klingende Schlagwerk. Grundsätzlich vorherrschend war aber jeweils die Bedeutung der RmE für den Spracherwerb und die Bewegungserziehung und nicht für die musikalische Bildung.⁴¹ Von einer Lehrerin der Gehörlosenschule in Berlin-Mitte ist mir bekannt, dass sie, obgleich ausgebildete Musik- und Gehörlosenlehrerin, nicht im Fach RmE eingesetzt und dieses auch nie in Betracht gezogen worden war.⁴² Überhaupt hatten musikalische Aspekte, die ich der Allgemeinbildung zuordne, in der Gehörlosenschule keinen Platz (z. B. Musikepochen, Musiker- bzw. Komponistenpersönlichkeiten, Nationalhymne u. a.) Wie auch die RmE in Ausgleichsklassen oder in der rhythmischen Erziehung bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen zeigte sich die eindeutige Dominanz der Sonder- gegenüber der Musikpädagogik.

³⁸ Jank, B.: Was aus uns geworden ist, in: Knolle, N., Th. Ott: Zur Profession von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, Mainz u. a. 1995, S. 53-64, hier S. 62.

³⁹ Meyer, F.: Vergleichende Betrachtung zur Musiklehrerausbildung der achtziger Jahre, in: Fröde/ Jank: 10 Jahre danach, S. 271-291, S. 287.

⁴⁰ Nach meinen Informationen gab es allerdings kein eigenes Fach RmE an den Schwerhörigenschulen.

⁴¹ Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer beim Ministerium für Volksbildung der DDR (Hrsg.): Lehrprogramm für das postgraduale Studium für Lehrer an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, Berlin 1988, S. 32 f.

⁴² Im Rahmen der Hausarbeit unterhielt ich mich mit einzelnen an Sonderschulen der DDR tätigen Musiklehrerinnen und -lehrern, v. a., um meine Untersuchungsergebnisse mit ihren Erfahrungen vergleichen zu können.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ergebnisse zu den einzelnen Sonderschulen oder zur außerunterrichtlichen musikalischen Arbeit finden in diesem Aufsatz leider keinen Platz. Grundsätzlich ordnete sich die musikalische Erziehung in den Sonderschulen v. a. wegen der herausragenden Bedeutung der Arbeit in der DDR verstärkt der polytechnischen Bildung und Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler nach. Zieht man zudem noch die personelle und räumliche Ausstattung der Sonderschulen in Betracht, waren die Voraussetzungen für eine gewinnbringende musikalische Erziehung und Bildung nur unzureichend. Rhythmische Erziehung hatte insgesamt einen größeren Stellenwert als an der POS, allerdings waren hierfür therapeutische und nicht musikpädagogische Aspekte ausschlaggebend, Lehrpläne zeigen eine größere Nähe zum Sport- als zum Musikunterricht auf.

Da sich gezeigt hat, dass es keinen einheitlichen Musikunterricht an den Sonderschulen gab, halte ich es im Zuge weiterführender Forschung für sinnvoll, diese jeweils gesondert zu betrachten. Dabei bietet sich sowohl ein Vergleich mit den jeweiligen Schulen der BRD als auch eine gezielte Befragung von damals tätigen Lehrerinnen und Lehrern an. Meine Gespräche mit der Gehörlosenlehrerin und mit einem Hilfsschulmusiklehrer lassen die unterschiedlichen subjektiven Bewertungen aber auch die veränderten Gegebenheiten erahnen. Hat sich die musikalische Arbeit an der Lernbehindertenschule bedeutend verschlechtert (in Berlin wird im Grundschulteil nur eine Wochenstunde erteilt, es gibt keine Lehrbücher, außerunterrichtliche Arbeit findet kaum noch statt), ergaben sich für die Gehörlosenschule nie geahnte Möglichkeiten, Räume wurden eingerichtet, Instrumente und Unterrichtsmittel angeschafft oder Unterrichtskonzepte entwickelt. Fernerhin sind räumlich begrenzte Untersuchungen (z. B. einzelne Kreise oder Bezirke) möglich und sinnvoll, hätten sie doch auf Grund des zentralisierten Bildungswesens in der DDR repräsentative Aussagekraft.

Ungeachtet des weiteren Vorgehens denke ich, dass die Musikpädagogik und die musikpädagogische Forschung die Sonderschulen nicht aus dem Blick lassen sollte, bietet sich hier doch ein lohnendes wie notwendiges Forschungs- und Tätigkeitsfeld.

Literatur

- Amrhein, F. (2001): Eine Brücke für die Schwachen. Musikunterricht an Sonderschulen. In: Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht 23. Bundesschulmusikwoche Koblenz 2000, hrsg. von Bäbler, H. Mainz :Schott

- Beger, A. (1967): Zur rhythmischen Auffassungsfähigkeit stotternder Kinder. In: Die Sonderschule, Heft 1/1967, S. 14-26
- Beier, W.-D. u. a. (1976): Hinweise für die Planung und Projektierung von Sonderschulen. In: Die Sonderschule, Heft 5/1976, S. 268-287
- Bielke, M. (1991): „Musik in der Sonderschule“ – ein Forschungsprojekt des VDS fand seinen Abschluss. In: Musik in der Schule, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Heft 6/1991, S. 411 f.
- Dornhof, C. (Bearb.), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (1992): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR): 1945-1990; Teil: Sonderpädagogik; Bestandsverzeichnis. Berlin
- Hübner, R. (2000): Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt/M.
- Hoyer, H.-D. (1991): Bildung und Erziehung Behinderter in der ehemaligen DDR. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 10/1991, S. 703-714
- Jank, B. (1995): Was aus uns geworden ist. In: Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, hrsg. von Niels Knolle und Thomas Ott. Mainz: Schott, S. 53-64
- Kritzler, H. (1966): Fachkabinette an Hilfsschulen? In: Die Sonderschule, Heft 1/1966, S. 53-57
- Meyer, F. (2002): Vergleichende Betrachtung zur Musiklehrerausbildung der achtziger Jahre. In: 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR, hrsg. von Bernd Fröde und Birgit Jank. Essen: Die Blaue Eule, S. 271-291
- Ministerium für Volksbildung (1983): Schulstatistik der allgemeinbildenden Sonderschulen. DDR gesamt, Stichtag 15. 9. 1983. Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.247
- Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung, Abt. Planung und Haushalt (1970): Bildungsstatistik Teil II. Sonderschulen, Stichtag 15. 9. 1970. Bundesarchiv unter BArch, DR 2/A.70.
- Redaktionskollegium der Zeitschrift „Musik in der Schule“ (1954): Musik und Zeichenunterricht in einem Raum? In: Musik in der Schule, Berlin, Heft 1/1954, S.40
- Renker, K. (Hrsg.) (1980): Grundlagen der Rehabilitation in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin
- Röhner-Münch, K. (1991): Achtung, Sonderschulen der neuen Bundesländer! Memorandum zum Musikunterricht. In: Die Sonderschule, Heft 8/1991, S. 474-478
- Schotte, B. (1988): Rhythmisch- musikalische Erziehung verhaltensgestörter Schüler. In: Die Sonderschule, Heft 4/1988, S. 233-240
- Siedentop, S. (2000): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg
- Speck, O. (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel
- Theunissen, G., B. Garlipp (1996): Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der DDR. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9/1996, S. 360-365
- Trautmann, I. (1968): Unser Flötenbuch. In: Die Sonderschule, Heft 4/1968, S. 246 f.
- Uhlemann, A. (1968): Unser Flötenbuch. Blockflötenfibel und Musizierbuch für die Hilfsschule. Berlin

- Verband Deutscher Schulmusiker e. V. (1991): Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen. Dokumentation zum Forschungsprojekt des Verbandes deutscher Schulmusiker. In: Musikforum Nr. 75/1991, S. 69-71
- Werner, B. (1996): Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Sonderpädagogik in der DDR als Chance zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in den neuen Bundesländern. In: Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten – Perspektiven, hrsg. von G. Opp, A. Freytag und I. Budnik, Luzern, S. 24-34
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer beim Ministerium für Volksbildung der DDR (Hrsg.) (1988): Lehrprogramm für das postgraduale Studium für Lehrer an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen. Berlin

Holger Gringmuth-Dallmer
Ackerstraße 144
10115 Berlin
Email: hgringmuthd@web.de

Musikalisches Lernen Erwachsener aus Sicht der Lernenden

1. Einleitung

Musikalisches Lernen von Erwachsenen stellt einen oft vernachlässigten Randbereich innerhalb der Musikpädagogik dar (vgl. Eckart-Bäcker 1990, 1993). Es existiert derzeit keine Theorie musikalischen Lernens im Erwachsenenalter - Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich sind eher rar. Daher ist nur sehr wenig darüber bekannt, wie Erwachsene musikalische Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben und vertiefen, unter welchen Bedingungen sie das tun, mit welchen Zielen etc.. Dies trifft insbesondere für den Bereich des theoretisch-reflexiven Lernens zu.

Nachfolgend möchte ich einen kurzen Einblick in ein Forschungsprojekt geben, das ich zu diesen Fragen im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt habe. Mein Forschungsansatz basiert auf der Annahme, dass musikinteressierte Erwachsene dank ihrer bisherigen Erfahrungen mit Musik und Lernen, recht konkrete Vorstellungen zu diesem Themenbereich entwickelt haben. Sie können auf einen Wissensvorrat zurückgreifen, der sich u. a. auf das ästhetische Objekt Musik bezieht, aber auch auf Lernen im Umgang mit Musik und auf Lernen allgemein (z. B. wie man am besten lernt, durch welche Bedingungen Lernprozesse gefördert oder behindert werden, was zu lernen sich lohnt, warum man etwas lernen möchte etc.). Dieses explizite und oftmals auch implizite Wissen von Erwachsenen über musikalisches Lernen sollte Gegenstand meiner Untersuchungen sein.

Forschungsmethodisch erschien es sinnvoll, diese Fragestellung aus der Perspektive der lernenden Subjekte anzugehen (vgl. Kaiser 1996). Hiermit sollte der Forderung Rechnung getragen werden, dem in der Lernforschung traditionell vorherrschenden behavioristischen Menschenbild ein epistemologisches Subjektmodell entgegenzusetzen, das dem Subjekt reflexive und kommunikative Fähigkeiten zugesteht (vgl. Groeben/Scheele 1977; Groeben 1986; Holzkamp 1995). Als sehr gut mit diesem Menschenbild vereinbar erschien mir das Konstrukt der subjektiven Theorien, bei dem davon ausgegangen wird, dass das menschliche Wissen zu bestimmten Themenbereichen in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien modelliert werden kann (vgl. Kelly 1955; Laucken 1974; Groeben et al. 1988). Menschen theoretisieren, indem sie z. B. Sachverhalte oder

Ereignisse beschreiben, nach Erklärungen für deren Zustandekommen suchen, Hypothesen aufstellen und verwerfen usf., um schließlich zu Prognosen über zukünftige Ereignisse zu gelangen oder zu wohlbegründeten Erwartungen bezüglich der Ergebnisse ihres Handelns oder des Handelns anderer (vgl. Kaiser 1999). Man kann davon ausgehen, dass man sich ohne dieses Theoretisieren in der komplexen Lebenswelt kaum zurechtfinden würde.

Da dies vermutlich für sämtliche Lebensbereiche zutrifft, also auch für musikalisches Lernen, habe ich in meiner Studie als Heuristik das Konstrukt der ‚subjektiven Theorie musikalischen Lernens‘ eingeführt. Hierunter verstehe ich ein komplexes Kognitionsaggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das sich auf sämtliche Formen musikalischen Lernens, d. h. auf Lernprozesse unter Berücksichtigung der Lerngründe, Lernbedingungen und Lernergebnisse sowie deren Zusammenhänge beziehen kann (vgl. zur Begriffsbestimmung: Beckers 2003a; Groeben 1988, Holzkamp 1995, Kaiser 1996, 2000; Skowronek 2001).

Mithilfe des Konstrukts konnten die forschungsleitenden Fragen – hier fokussiert auf Erwachsene, die sich in ihrer Freizeit lernend mit Musik auseinandersetzen und sich dabei vornehmlich auf das *Hören und Verstehen* klassischer Musik konzentrieren - wie folgt konkretisiert werden:

- Lassen sich in diesem Bereich subjektive Theorien musikalischen Lernens rekonstruieren?
- Falls ja, was sagen diese über musikalisches Lernen im Erwachsenenalter aus?

2. Forschungsmethode

Da zu dieser Fragestellung bisher keine empirischen Forschungsergebnisse vorliegen, wurde die Studie von ihrem Anspruch her als explorative Studie angelegt (vgl. BORTZ 1995). Sie sollte im Wesentlichen dazu dienen, Hypothesen für die weitere Erforschung des Problemfeldes zu generieren, wobei nicht nur thematisch-inhaltliche sondern auch forschungsmethodische Aspekte bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsansatzes in musikpädagogischen Kontexten berücksichtigt werden sollten. Diesem Anspruch angemessen erschien die Erhebung von qualitativen Daten und eine Darstellung der Ergebnisse in deskriptiver Form ohne Anspruch auf Repräsentativität.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Dies erfolgte entsprechend der allgemein bekannten Regeln, wie sie im Rahmen der qualitativen Sozialforschung beschrieben werden (vgl. z. B. Dieckmann 1995; Lamnek 1995; Mayring 1999).

Im zweiten Erhebungsschritt wurden die zentralen Inhalte der Interviews strukturiert und gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmern im Dialog-Konsens va-

liert, wobei ein modifiziertes Verfahren der sog. Heidelberger Struktur-lege-Technik in einer alltagssprachlichen Flexibilisierung zur Anwendung kam (zum Rekonstruktionsverfahren vgl. Dann 1992; Groeben 1992; Huber & Mandl 1982; Scheele 1984, 1992; Schlee 1988). Bei diesem Verfahren geht es darum, im Dialog zwischen Untersuchungsteilnehmer und Untersuchungsleiter einen Konsens darüber zu erzielen, ob ersterer korrekt über internale Ereignisse (also seine subjektiven Theorien) berichtet hat und ob letzterer dies adäquat verstanden und wieder gegeben hat.

Dieser als kommunikative Validierung bezeichnete Prozess sollte mithilfe eines Struktur-lege-Spiels durchgeführt werden. Bei Struktur-lege-Spielen handelt es sich um *graphische Verfahren, mit deren Hilfe Schaubilder der Subjektiven Theorien erstellt werden* (Dann 1992, 3), die zur besseren Verständigung zwischen Untersuchungsleiter und Untersuchungsteilnehmer beitragen und zugleich eine Überforderung der Untersuchungsteilnehmer verhindern sollen (vgl. Groeben 1992, 55). Die Funktion der Schaubilder besteht dabei vor allem in der *Veranschaulichung der Struktur* (Dann 1992, 4), d. h. die Inhalte der subjektiven Theorie werden durch die Visualisierung übersichtlich und verständlich dargestellt und auf das Wesentliche konzentriert, womit zugleich ihre *Korrigierbarkeit* in jeder Phase des Dialogs gewährleistet bleibt.

Bevor in die Phase der kommunikativen Validierung eingestiegen werden konnte, musste das Legespiel vom Untersuchungsleiter vorbereitet werden. Als Materialien dienten selbstklebende Relations- und Konzeptkärtchen, die auf einer Pappunterlage leicht zu fixieren waren. Die Konzeptkarten wurden vom Untersuchungsleiter mit den zentralen Begriffen und Kernaussagen aus den transkribierten Interviews beschriftet. Zur Verknüpfung der Konzeptkarten standen standardisierte Relationskarten mit einer Auswahl von insgesamt 17 verschiedenen Relationen zur Verfügung, die beliebig oft verwendet werden konnten. Aus diesem Material wurden zur Vereinfachung des Verfahrens vom Untersuchungsleiter Strukturbild-Vorschläge erstellt, die in der Validierungsphase als Diskussionsgrundlage dienten. Aufgrund der unerwartet hohen Komplexität der Theoriestrukturen erwies es sich als nützlich, nicht jeweils ein Strukturbild einer gesamten subjektiven Theorie zu erstellen, sondern die subjektiven Theorien in Teilstrukturen zu unterteilen. Jede subjektive Theorie setzt sich aus 4 bis 7 solcher Teilstrukturen zusammen.

Die Validierungsphase wurde eingeleitet mit einer ausführlichen Einweisung in das Verfahren, wobei vor allem die Legeregeln erörtert wurden. Dann wurden dem Untersuchungsteilnehmer die Strukturbild-Vorschläge vorgelegt und gemeinsam solange Punkt für Punkt besprochen und bei Bedarf variiert oder ergänzt, bis deren ‚Richtigkeit‘ vom Untersuchungsteilnehmer bestätigt werden konnte. Die selbstklebenden Konzept- und Relationskarten konnten währenddes-

sen zu jedem Zeitpunkt problemlos umpositioniert und auf der Unterlage fixiert werden. Die letzte Entscheidung über die Gestaltung der Strukturbilder wurde grundsätzlich den Untersuchungsteilnehmern überlassen.

3. Ergebnisse

Im Zeitraum zwischen Febr. und Sept. 2000 wurden von sechs Personen im Alter zwischen 43 und 65 Jahren subjektive Theorien musikalischen Lernens rekonstruiert. Diese geben einen Einblick darin, wie sich musikalisches Lernen von Erwachsenen aus Sicht der Lernenden darstellt. Es werden nachfolgend einige der Ergebnisse aufgeführt, wobei aus Raumgründen darauf verzichtet werden muss, die individuellen Besonderheiten jedes Einzelfalles aufzuzeigen. Ich werde mich hier stattdessen darauf beschränken, einige subjekt-theoretische Aussagen unter thematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen¹. Eine weiterführende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse erfolgte an anderer Stelle (vgl. hierzu Beckers 2003b).

Subjekt-theoretische Begriffsbestimmungen zum musikalischen Lernen

Zunächst soll gefragt werden, welche Vorstellungen Erwachsene mit Begriffen wie musikalisches Lernen, Musikhören, auf Musik bezogenes Lernen² etc. verbinden. Da die vorliegende Studie auf theoretisch-reflexives Lernen fokussiert, waren keine umfassenden Definitionen zum musikalischen Lernbegriff zu erwarten. Nur in einer subjektiven Theorie wird hiervon abweichend musikalisches Lernen umfassender definiert als *Singen-, Spielen- und Hörenlernen* (STML C)³.

Positiv wertend wird musikalisches Lernen *als eine schöne Freizeitbeschäftigung*⁴ beschrieben, die obendrein zur *Allgemeinbildung* beiträgt (STML F). Das Hörenlernen spielt dabei eine wichtige Rolle. In der STML A wird musikalisches Lernen gleichgesetzt mit der *Aneignung von Techniken zum Musikhören*. Es liegt dieser Definition die Annahme zugrunde, dass für das Musikhören die Beherrschung bestimmter Techniken unabdingbar ist, ähnlich den Techniken, die zur Ausübung verschiedener Sportarten erlernt werden müssen. Der Vergleich mit sportlichen Aktivitäten macht zudem deutlich, dass Musikhören durchaus als aktive Tätigkeit betrachtet wird.

¹ Zu bedenken ist, dass es sich bei der hier vorgelegten Zusammenfassung nicht um den Versuch einer Aggregation der subjektiven Theorien zu überindividuellen Modalstrukturen handelt (vgl. STÖSSEL / SCHEELE 1982). Folglich lassen sich hieraus auch keine Wahrscheinlichkeitsaussagen über die Beschaffenheit von subjektiven Theorien musikalischen Lernens Erwachsener ableiten.

² Subjekt-theoretisch wurden diese Begriffe als Synonyma verstanden.

³ STML C = subjektive Theorie musikalischen Lernens von Frau C.

⁴ Bei Zitaten ohne Quellenangabe handelt es sich um den Strukturbildern entnommene Aussagen der Untersuchungsteilnehmer.

Weitere Definitionen berücksichtigen den Grad der Systematisierung des Lerngegenstands. Musikalisches Lernen bedeutet z. B. *wahrzunehmen, was sich zufällig bietet*. Dann erst werden Wahrnehmungsinhalte *zusammengefügt* und *Bezüge hergestellt* (STML B). Ganz ähnlich definiert STML D dieses Lernen als einen Prozess des *Sammelns*, das *im Ganzen eher unsystematisch* erfolgt, *im Detail jedoch eher systematisch*. Im Lernprozess findet nach Ansicht des subjektiven Theoretikers offenbar ein qualitativer Sprung statt. Zunächst werden die mehr oder weniger zufälligen Möglichkeiten genutzt, musikalische Erfahrungen zu sammeln und erst dann, wenn im Detail klar definierte Lernprobleme vorliegen, wird ein *systematisches Vorgehen* bevorzugt. Wie sich der dreistufige Lernprozess nach Herrn D's subjektiver Theorie genau darstellt ist der folgenden Abb. 1 zu entnehmen.

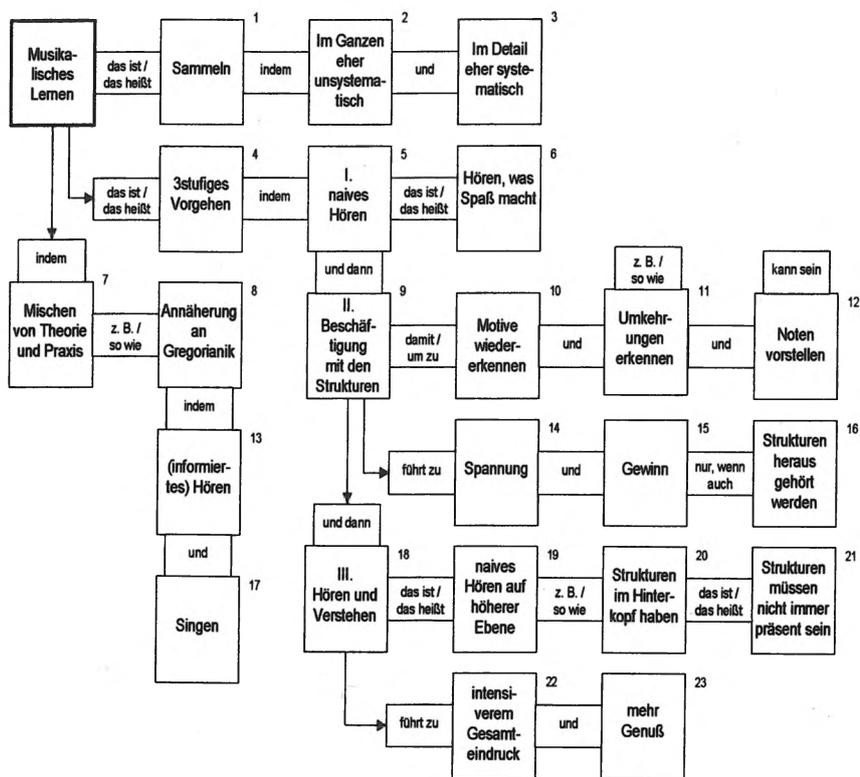


Abb. 1: Teilstruktur 'Hören und Verstehen' (STML D)

Einige der Befragten stehen Begriffen wie Musiklernen, musikalisches Lernen etc. jedoch eher kritisch gegenüber. Es seien Begriffe, die man *selbst nicht benutzen würde* (STML B; E). Sie werden als zu abstrakt und als nicht geeignet betrachtet, das aus subjekt-theoretischer Sicht gemeinte adäquat zu erfassen. Es handele sich um Fachbegriffe, die als *zu hoch gestochen* empfunden werden und nach Ansicht der Befragten der Nutzung der *Pädagogen* vorbehalten bleiben sollten (STML E). Insbesondere scheint dabei der Begriff des Lernens auf Ablehnung zu stoßen. Dies mag auf die allgemein negative Besetzung dieses Begriffs zurückzuführen sein (vgl. Asselmeyer 1996). Lernen und damit auch musikalisches Lernen wird mit Schule assoziiert. Dort wird vermutlich der Grundstein für negative Konnotationen des Lernbegriffs gelegt (vgl. Holzkamp 1987). Er erhält die Bedeutung von Lernzwang, Lernen unter Druck, Langeweile etc.. Von einer solchen schulischen bzw. verschulten Form des Lernens versuchen die Befragten ihre Definitionen deutlich abzugrenzen.

In den subjektiven Theorien finden sich daher eine Reihe von Alternativvorschlägen. Demnach wäre nicht von musikalischem Lernen zu sprechen, sondern davon, *sich mit Musik zu beschäftigen* (STML E) oder *dem Interesse an Musik nachzugehen* oder auch *dem Hobby Musik zu frönen* (STML B). Ein weiterer Vorschlag zur Vermeidung des abstrakten Lernbegriffs geht dahin, an dessen Stelle die jeweiligen Handlungen, die man bei der Beschäftigung mit Musik tatsächlich durchführt im Sinne einer Hinweisdefinition *konkret zu benennen* (STML E).

Subjekt-theoretische Aussagen zu Voraussetzungen, die musikalisches Lernen ermöglichen oder fördern können

Aus subjekt-theoretischer Sicht sind einige Voraussetzungen zu beachten, die für musikalisches Lernen als notwendig oder zumindest förderlich betrachtet werden. Wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, dass es *Spaß macht* (STML B; D). Dazu gehört neben dem *Spaß* und *Interesse an der Musik* (STML C; D; F) ein *allgemeines Lerninteresse* (STML C). Dieses Interesse lässt sich nicht *erzwingen*, sondern bedarf einer elementaren *Neugier* (STML F). Zudem sollte man *offen sein für Neues* (STML E), *tolerant gegenüber der Musik der Anderen* (STML C) und man sollte *keine Vorurteile* (STML E) haben. Um dies zu erreichen sollte bereits *in der Familie* versucht werden, Interesse für *Fremdes* zu wecken (STML C).

Der Lernende sollte weiterhin ein gewisses Maß an *Begabung* mitbringen (STML D) und über *ein einigermaßen gutes Gehör* (STML E) so wie *allgemeine kognitive Fähigkeiten* (STML F) verfügen. Außerdem erfordert musikalisches Lernen *Geduld* (STML E), insbesondere in der *ersten Lernphase* (STML F). Dazu gehören auch *Disziplin* und *Kontinuität*, wobei es als notwendig erachtet wird,

sich *mindestens alle paar Tage* mit Musik zu beschäftigen (STML C). Ferner sollte der Lernende die *Bereitschaft* mitbringen zu *interpretieren*, d. h. *nicht nur logisch rational, naturwissenschaftlich* zu denken, sondern auch *Gefühle, Klänge, Stimmungen* zuzulassen (STML C).

Außerdem wichtig sind *Konzentrationsfähigkeit* und *Konzentrationsbereitschaft* (STML A; C), verbunden mit der Bereitschaft richtig zuzuhören. Das geht nur, wenn man *keine anderen Dinge im Kopf* hat und in der *richtigen inneren Stimmung* ist (STML B). Dies wiederum setzt voraus, dass man eine *angenehme Atmosphäre* schafft und die dazu erforderliche *Ruhe und Muße* mitbringt (STML A; B). Keinesfalls sollte dieses Lernen - wie oftmals *in der Schule* - unter *Druck* erfolgen (STML B).

Es müssen aber auch äußere Rahmenbedingungen gegeben sein, die musikalisches Lernen überhaupt erst ermöglichen. Hierzu gehört vor allem eine *selbstbestimmte Lebensgestaltung* (STML B). Wer durch Familie oder Beruf zu stark vereinnahmt wird, ist kaum dazu in der Lage, die für das Lernen erforderliche *Zeit und Muße* aufzubringen (STML C). Nur wenn *genügend Freizeit* zur Verfügung steht, können Erwachsene erfolgreich lernen (STML E). Dabei wird es als sinnvoll erachtet, wenn Musik nicht nur im Rahmen gezielter Lernsituationen Beachtung findet, sondern sie sollte auch *im Alltag präsent sein* (STML C). Gebündelt finden sich einige der zentralen Aussagen zu Voraussetzungen des Musiklernens Erwachsener in der auf der folgenden Seite dargestellten Teilstruktur ‚Disziplin und Toleranz‘ (Abb. 2), die der STML C entnommen ist.

Subjekt-theoretische Aussagen zu Faktoren, die musikalisches Lernen bewirken oder anregen können

Erste Anregungen zum musikalischen Lernen werden im *Elternhaus* (STML F) bzw. in der *Familie* (STML C) gegeben. Es wird vermutet, dass das Interesse an Musik in der Familie durch gemeinsames *Singen und Musizieren, gemeinsame Konzertbesuche* und gemeinsames *Musikhören und darüber reden* geweckt werden kann (STML C). Häufiger indes scheint der *Freundeskreis* anregend zu wirken (STML B; C; D; E; F). Hierzu können z. B. die *musikalischen Aktivitäten von Freundinnen* beitragen, die zu Konzertbesuchen animieren (STML B). Oder man wird mitgerissen von der *Musikbegeisterung eines Freundes*, der außerdem durch seine musikalischen Kenntnisse imponiert (STML D), oder der einen einfach dazu auffordert, *auch einmal etwas anderes zu hören* (STML E). Sollte sich das Interesse des Lebenspartners mit dem eigenen decken, so kann dies ebenfalls förderlich sein (STML F). Die früheren Erfahrungen im schulischen Musikunterricht werden dagegen ausdrücklich als nicht anregend gewertet (STML E, F).

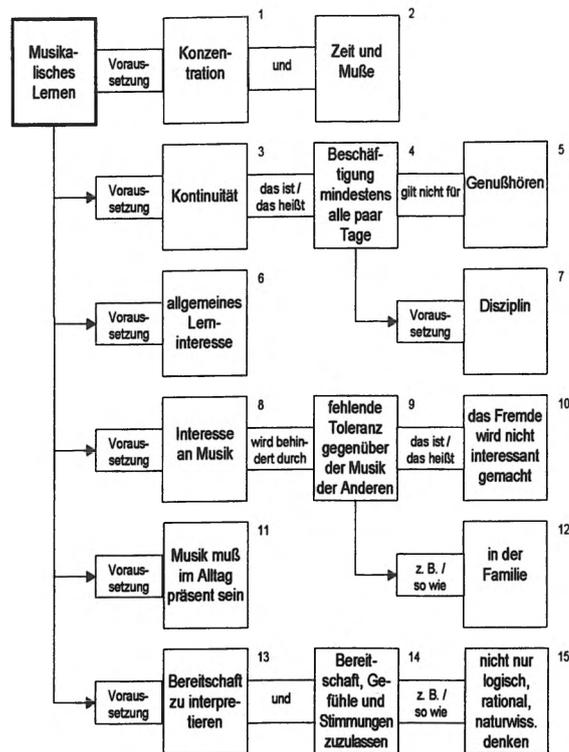


Abb. 2: Teilstruktur ‚Disziplin und Toleranz‘ (STML C)

Weitere Anregung lässt sich im Rahmen von Kursbesuchen erfahren, die dazu animieren *weiterzulernen* oder das Gelernte zu *vertiefen* (STML E; F). Dies gilt auch für die zahlreichen *Konzertangebote*, vor allem dann, wenn man von Bekannten aufgefordert wird, *erklärende Kommentare* zu den Konzerten abzugeben (STML A). Als anregendes *Schlüsselerlebnis* kann das erstmalige Hören eines Orchesters im Konzertsaal wirken (STML B) oder auch die Konfrontation mit bisher nicht gehörter, *unbekannter Musik* (STML B, E). Der Wunsch, sich fremder Musik lernend zu nähern wird auch von der Ahnung gespeist, dass in der Musik oft noch *mehr drin steckt*, als sich beim ersten Hören offenbart (STML E).

Als besonders stimulierend für musikalisches Lernen erwiesen sich unterdessen die beträchtlichen Defizitgefühle, die Erwachsene bezüglich ihrer musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse haben. Man wird angeregt zu lernen, weil man sich in diesem Bereich *ungebildet fühlt* (STML F). Man glaubt, nicht genug *über Mu-*

sik zu wissen (STML B, C, F), fürchtet aber, dass andere über dieses Wissen verfügen (STML B). Dies wiederum ruft die Befürchtung hervor, dass man aufgrund der Wissenslücken *dumm dastehen* könnte (STML C). Hinzu kommt das Gefühl, *nicht mitdiskutieren* zu können, insbesondere wenn man sich selbst lediglich dazu in der Lage sieht, Gefallensurteile zu fällen (STML E, F). Ergänzend hierzu wird das Streben nach Erweiterung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit Musik als Lernansporn betrachtet. Man hegt den Wunsch *Kunstformen verschiedener Epochen mit Musik zu vergleichen* (STML C), würde gerne *Zusammenhänge* erkennen (STML E) und möchte Musik *besser verstehen* (STML F). Außerdem besteht Unzufriedenheit darüber, Musik oft *willkürlich* und zu wenig bewusst zu hören (STML E).

Grundlegende Anreize etwas zu lernen werden darüber hinaus in der Musik selbst gesehen. Wie Abb. 3 zeigt, spielen hierbei *Spaß* und *Begeisterung* eine wesentliche Rolle.

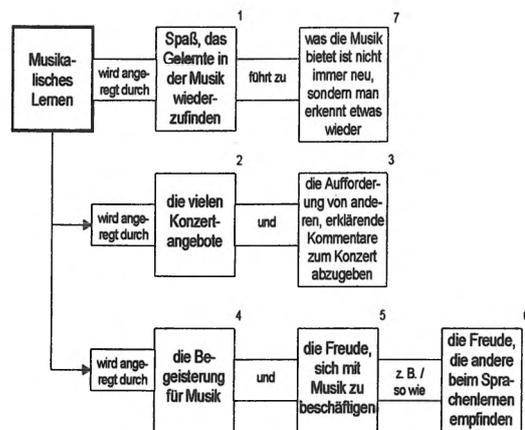


Abb. 3: Teilstruktur ‚Begeisterung für Musik‘ (STML A)

Subjekt-theoretische Aussagen zu Zielen, die mit musikalischem Lernen angestrebt werden

Subjektive Theorien musikalischen Lernens geben Auskunft darüber, welche Ziele mit dem Lernen verfolgt werden. Wie in Abb. 1 bereits deutlich wurde, besteht ein wesentliches Lernziel darin, *Musik besser zu verstehen* (STML C; E;

F). Was Musikverstehen für die Untersuchungsteilnehmer bedeutet, wird u. a. in der folgenden Abb. 4 deutlich.

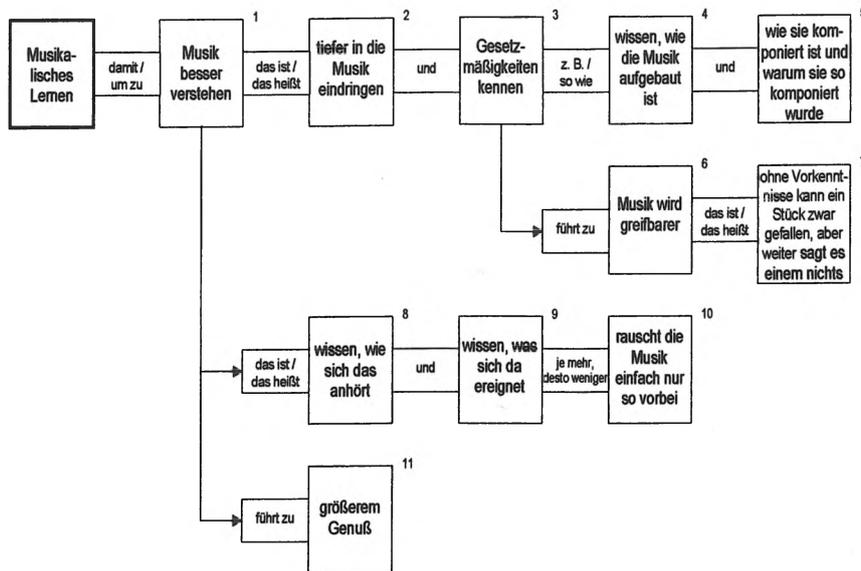


Abb. 4: Teilstruktur ‚Tiefer in die Musik eindringen‘ (STML F)

Um *tiefer in die Musik einzudringen* erscheint es den Befragten darüber hinaus notwendig, ihre analytischen Hörfähigkeiten zu verbessern. Wenn man dem musikalischen *Formverlauf folgen* will, muss man zunächst *Themen und Motive unterscheiden und wieder erkennen* können (STML A), z. B. auch dann, wenn sie als *Umkehrung* auftreten (STML D). Hierzu gehört auch, dass man die *Orchesterinstrumente* und *Ensemblebesetzungen kennt* und die verschiedenen *Instrumente heraushören* kann (STML B; F). Differenziertes Hören alleine reicht jedoch nicht aus; man sollte vielmehr auch über *Theoriekenntnisse* verfügen, z. B. über *Kontrapunkt, Tonarten, Disharmonien* und man sollte die musiktheoretischen *Fachbegriffe* kennen, damit man *das, was man hört auch benennen* kann (STML A; C). Damit wird dann ein weiteres Ziel erreichbar: Kommunikation über Musik. Man möchte nämlich *mit anderen über Musik reden können und erklären können, was da in der Musik abläuft* (STML A).

Für das eigene Verständnis ist es nicht nur hilfreich zu wissen wie das, was sich in der Musik ereignet *in Worten* aussieht, sondern auch wie es sich im Notenbild darstellt (STML C). Ergänzend zur sprachlichen Kompetenz sollten demnach *Notenkenntnisse* erworben werden, die es ermöglichen, *Musik von der Schrift her zu verstehen*, was wiederum dazu führen soll, dass sich *die Musik in Noten entschlüsselt* (STML C). Im Idealfall sollte man dazu in der Lage sein, sowohl beim Musikhören *in der Vorstellung die Noten zu sehen* als auch umgekehrt *die Musik im Geiste zu hören, wenn man die Noten sieht* (STML C; D). Man wäre dann auch fähig, kleine eigene Kompositionen zu notieren (STML C). Indes wird das Vertiefen der *Notenkenntnisse* zwar als sinnvoll betrachtet (STML B), jedoch i. d. R. nicht ernsthaft verfolgt.

Des Weiteren soll musikalisches Lernen dem Erwerb von *Hintergrundwissen* zur Musik dienen, wozu sowohl *sozial- und zeitgeschichtliche Hintergründe* gerechnet werden als auch *die Biographien* der Komponisten (STML A; C). Man möchte einfach *mehr über Musik wissen* (STML F) und *Zusammenhänge verstehen*, z. B. *zwischen verschiedenen Stilen* oder *zwischen Musik und anderen Bereichen* wie *Politik, Soziologie, Geschichte* (STML E). Hierzu gehören auch *musikgeschichtliche Zusammenhänge*, z. B. *wo und wann eine Musik geschrieben wurde, was sie früher aussagen sollte, welche Idee dahinter steckte, in welchem Zusammenhang sie gespielt wurde und welche Funktion sie hatte*. Dann wird es möglich, *Musik verschiedener Epochen zu erkennen* und auch andere *Kunstformen verschiedener Epochen mit Musik zu vergleichen* (STML C).

Dabei scheint ein Bedürfnis der Erwachsenen darin zu bestehen, die Musik richtig einordnen zu können, indem man z. B. Musik einer bestimmten *Zeit* oder *Epoch*e oder auch dem jeweiligen *Komponisten* zuordnet (STML A; B; C). Sicherlich schwingt hier ein bildungsbürgerliches Streben nach kulturellen Wissensgütern mit. Der Eindruck, hieran nicht gebührend teilzuhaben, kann Defizitgefühle hervorrufen. Musikalisches Lernen soll dann dazu führen, das *Fehlende nachzuholen* (STML F) und vorhandene *Lücken zu füllen* (STML D). Dies beinhaltet auch, dass man die überlieferten Rituale des Konzertlebens kennt und sich *im Konzertsaal* richtig zu verhalten weiß (STML B).

Ein weiteres Lernziel wird darin gesehen, *den Genuss* beim Musikhören zu *steigern* (STML D) und dabei zu erfahren, *wie schön Musik ist* (STML B). Man möchte lernen, *intensiver* und *bewusster* zu hören (STML D; E) aber auch vielseitiger, indem man z. B. auch einmal *andere Komponisten* hört (STML B). Dagegen soll vermieden werden, *völlig willkürlich alles zu hören, was kommt* (STML E), und man will sich nicht mehr darauf beschränken, lediglich zu hören ob etwas *gefällt* oder *nicht gefällt* (STML B).

Subjekt-theoretische Aussagen zu Ergebnissen, die mit musikalischem Lernen erreicht wurden

In enger Beziehung zu den oben dargestellten Lernzielen stehen die Aussagen der befragten Erwachsenen zu den Ergebnissen ihres Musiklernens. Wie die folgende Abb. 5 zeigt, werden solche Ergebnisse als *deutlich spür- und hörbar* beschrieben.

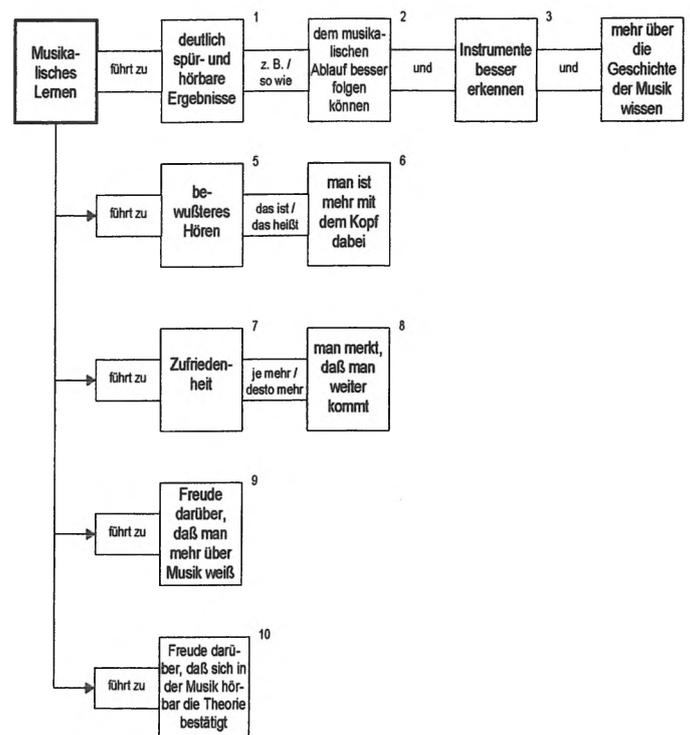


Abb. 5: Teilstruktur ‚Bewusstes Hören‘ (STML F)

Über die dort genannten Ergebnisse hinaus ermöglicht musikalisches Lernen *einen vertieften Zugang zur Musik* (STML B; D); die *Musik wird greifbarer* (STML F). Hierzu leistet die Verbesserung der analytischen Hörfähigkeit einen wichtigen Beitrag. Durch Lernen erkennt man Dinge in der Musik – wie z. B. einzelne Instrumente oder bestimmte Themen und Motive - die *man vorher nicht gehört hat* (STML B). Damit gelingt es besser, die *Kompositionsstrukturen zu*

durchschauen (STML C), was zudem als *spannend und interessant* empfunden wird (STML B) und als *Gewinn*, falls man die Strukturen tatsächlich *heraus hört* (STML D).

Die im Lernprozess gewonnenen Informationen erweitern *zudem das Spektrum der musikalischen Wahrnehmung* (STML D) und bewirken, dass beim Hören die *Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt* wird (STML E). Man hört *bewußter* und ist *mehr mit dem Kopf dabei* (s. Abb. 5, STML F). Als besonders erfreulich wird empfunden, wenn sich *das Gelernte in der Musik wieder findet* und sich damit *in der Musik hörbar die Theorie bestätigt* (STML A). Zugleich nimmt die *Vertrautheit* zu (STML D), so dass nicht immer alles, *was die Musik so bietet*, als *neu* und damit *unzugänglich* empfunden wird (STML A). Mit den Informationen wächst das *Verständnis*, denn *je mehr man über die Musik weiß, desto weniger rauscht sie einfach nur so vorbei* (STML F). Dies zeigt sich auch darin, dass man nun *musikalischen Aufführungen*, die vorher *unergründlich* schienen, *mehr Verständnis* entgegenzubringen vermag (STML B). Musik kann zwar auch ohne diese Kenntnisse gefallen, *aber weiter sagt sie einem dann nichts* (STML F).

Allerdings bedeutet Musikverstehen für die Erwachsenen nicht, sich beim Hören ständig mit den Strukturen eines Stückes und den Hintergrundinformationen etc. zu befassen. Vielmehr wird Musikverstehen als ein *naives Hören auf höherer Ebene* beschrieben, wobei man zwar u. a. die *Strukturen im Hinterkopf* hat, diese müssen aber *nicht immer präsent sein* (s. Abb. 1, STML D). Zu unterscheiden ist dieses Musikverstehen von einem emotionalen Verstehen, das auch ohne Lernen gelingen kann und im Wesentlichen darin besteht, die *Stimmung* oder *schöne Akustik* eines Stückes zu erkennen (STML C).

Ein weiteres erfreuliches Ergebnis musikalischen Lernens wird von den Befragten darin gesehen, über mehr allgemein-musikalisches Wissen zu verfügen. Man kennt *mehr Namen und Interpreten* (STML E) und verfügt über ein umfangreicheres Hörrepertoire (STML D). Zudem weiß man *mehr über die Geschichte der Musik*, so dass sich ein *Schema der historischen Zusammenhänge* und der *musikgeschichtlichen Epochen* entwickeln kann (STML D; F). Wenn es auf der Grundlage dieses Wissens gelingt, *Musik einer bestimmten Zeit* oder *einem Komponisten* zuzuordnen (STML B; E; F), wird dies als befriedigend erlebt (STML B). Auch im kommunikativen Bereich führt musikalisches Lernen zu den erwünschten Resultaten. Man kann über Musik reden und endlich *mehr zur Musik sagen als nur schön oder nicht schön*. Darüber hinaus kann man anderen *erklären, worauf man beim Hören achten sollte* (STML E).

Es werden aber auch Ergebnisse erzielt, die vor Lernbeginn von den Erwachsenen nicht unbedingt bewusst angestrebt wurden. So wird festgestellt, dass musikalisches Lernen einen Beitrag zur *Geschmacksentwicklung* leisten kann. Außerdem kann es trotz der damit verbundenen Anstrengung und Spannung auch zur

Entspannung führen (STML E). Als weiteres Ergebnis wird erfreut festgestellt, dass durch musikalisches Lernen Kontakt zu Musik entstehen kann, *die man früher nicht gehört hätte* (STML D), wobei zugleich die *Offenheit* gegenüber dieser Musik zunimmt. Neue musikalische Hörerfahrungen werden als spannend empfunden und regen die Neugier an (STML B). *Manchmal können einem dabei Augen und Ohren aufgehen* und man ist erstaunt, *was es für tolle Sachen gibt* (STML D; E).

Das herausragende Ergebnis musikalischen Lernens scheint unterdessen darin zu bestehen, den *Hörgenuß* zu steigern (STML B; D; F). Es verstärkt den *Spaß* und das *Vergnügen* beim Musikhören (STML E) und führt zu einem *intensiveren Gesamteindruck* (STML D).

Subjekt-theoretische Aussagen zu Lernmethoden und -strategien, mit denen die angestrebten Ziele erreicht werden sollen

In allen Teilstrukturen zu Lernmethoden und -strategien kommt dem *Musikhören* besondere Bedeutung zu oder wird sogar von den befragten Erwachsenen als die *wichtigste* Lernmethode betrachtet. Dabei beeinflussen Häufigkeit und Dauer des Musikhörens den Lernfortschritt. So wird empfohlen, *häufig* und *regelmäßig* Musik zu hören und dabei die gleichen Stücke mehrfach zu *wiederholen* – eine Tätigkeit, die mit dem *Üben* am Instrument verglichen wird (STML C; E; F). Dabei kann vergleichendes Hören sinnvoll sein, indem man z. B. *verschiedene Interpretationen eines Stückes vergleicht* oder auch bestimmte Merkmale unterschiedlicher Stücke (STML B; E). *Lernen durch Hören* könnte außerdem erleichtert werden, indem man versucht, beim Hören dem Notentext zu folgen (STML A; E), was aber i. d. R. an *fehlenden Notenkenntnissen* scheitert. Ersatzweise auf eine *graphische Notation* zurückzugreifen erscheint nur dann als sinnvoll, wenn diese vorher erläutert wurde (STML E).

Zwar wird davon ausgegangen, dass musikalische Lernprozesse sozusagen automatisch beim Hören stattfinden, im Allgemeinen sind jedoch weitere Informationen erforderlich, die man vornehmlich durch *Lesen* erhält (STML A; B; C; D; E; F). Hierbei wird auf *Bücher*, *Programmhefte* oder *CD-Beilagen* zurückgegriffen, die sich mit der *Musikgeschichte* oder mit den *Biographien* der Komponisten befassen und dabei auch *gesellschaftliche Zusammenhänge* aufzeigen sollten. Außerdem sollten sie Werkbeschreibungen enthalten⁵ (STML D; F). Als ideale Lernmethode wird die Kombination von *Musikhören* und *Lesen* über Musik be-

⁵ In dieser Stichprobe spielt der Computer als Lernmedium für Erwachsene noch keine Rolle. Es steht aber zu vermuten, dass sich dies aufgrund seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in diesem Bereich zunehmend ändern wird.

trachtet. Wie dies im Einzelnen aussehen kann zeigt Abb. 6, wobei auch die Reihenfolge der beiden Tätigkeiten berücksichtigt wird.

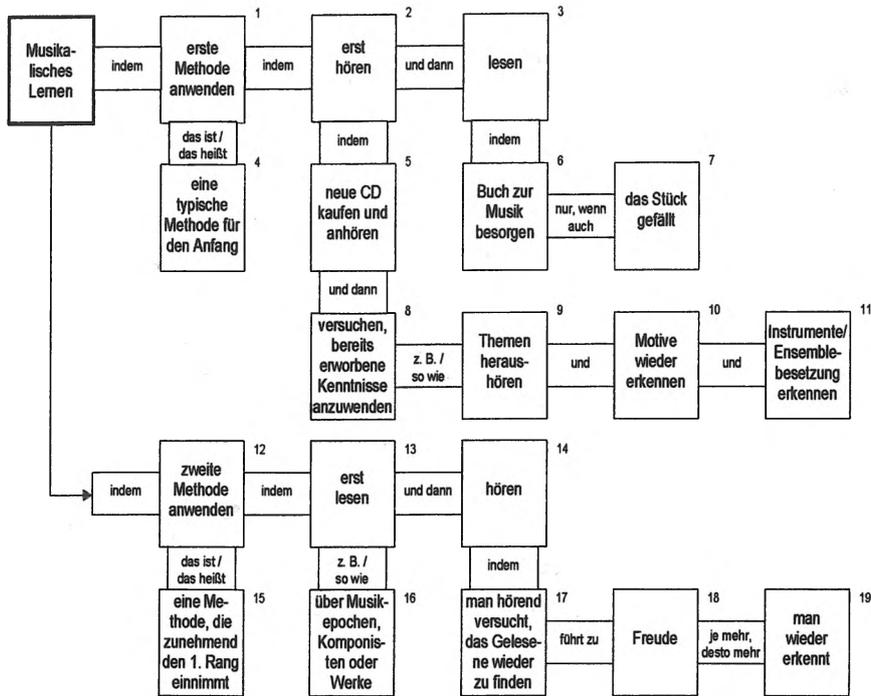


Abb. 6: Teilstruktur, 'Hörend das Gelesene wiederfinden' (STML F)

Ob musikalisches Lernen auch erfolgen kann, wenn nur über Musik gelesen wird, scheint eher zweifelhaft. Hier besteht die Gefahr, dass ohne entsprechende Hörerfahrung das Gelesene nichts weiter darstellt, als *leere Hülsen* (STML A). Demgemäß besteht nach Ansicht der subjektiven Theoretiker die größte Erfolgsaussicht, wenn ein Austausch zwischen dem Hören von Musik und den entsprechenden Hintergrundinformationen stattfinden kann. Ein solches *informiertes Hören* ist nicht nur mit Hilfe des Lesens zu erreichen, sondern auch dadurch, dass man *Musiksendungen im Fernsehen* (STML F) oder *Radio* (STML B; C; E; F) verfolgt, in denen Musikstücke besprochen werden. Sofern man bereit ist wichtige *Kommentare des Moderators mitzuschreiben*, lässt sich der Lernerfolg sogar noch steigern (STML C).

Ähnliche Lernsituationen ergeben sich bei Konzertbesuchen, wenn zum *Konzert Erklärungen* abgegeben werden, z. B. von *Bekanntem* oder organisiert vom *Veranstalter* (STML C). Ein Konzertbesuch ist auch deshalb lehrreich, weil man *Musiker und Instrumente* nicht nur *hören*, sondern auch *sehen* kann. Dies gilt insbesondere im Bereich der Neuen Musik (STML E). Zudem wird der Besuch von *Kursen* und *Seminaren* empfohlen, da auch hier Musikhören auf der Basis weiterführender Informationen ermöglicht wird (STML B; C; D; E; F), z. B. indem die Musik analytisch in *kleinste Einheiten aufgeschlüsselt* wird (STML C). Dabei spielt wieder die Kommunikation über Musik eine wichtige Rolle, und zwar nicht nur indem man *etwas Gehörtes erklärt bekommt* (STML C), sondern auch, indem man *mit Leuten* über Musik *redet* bzw. sich *mit Gleichgesinnten austauscht* (STML A; B).

Schließlich wird von einigen Befragten davon ausgegangen, dass der Lernprozess durch aktives Musizieren unterstützt werden kann (STML B; C; D; F). Ideal für den Lernerfolg wäre demnach eine *Mischung aus Theorie und Praxis* (STML D), d. h. aus Lernen im oben beschriebenen Sinne in Verbindung mit dem eigenen Singen oder Instrumentalspiel, da *aktives Musizieren* den *Zugang zur Musik* und zur *Theorie* erleichtert (STML F).

Subjekt-theoretische Aussagen zu Problemen, die musikalisches Lernen ver- oder behindern können

Allerdings treten beim Lernen auch Probleme auf, die in den subjektiven Theorien der Erwachsenen thematisiert werden. Vor allem die Zeit spielt eine wichtige Rolle. Es handelt sich nämlich um ein zeitaufwendiges Hobby, das nur ausgeübt werden kann, wenn genügend *Freizeit* zur Verfügung steht (STML A; F). Bei einer durch Familie oder Beruf *fremdbestimmten Lebenssituation* (STML B) ist dies oft nicht der Fall, so dass das Lernen be- oder gar verhindert wird. Eine hohe Arbeitsbelastung führt aber nicht nur zu *Zeitmangel* (STML A), sondern man hat auch *weniger Lust, in der Freizeit* einer anstrengenden Tätigkeit nachzugehen (STML F), wozu musikalisches Lernen zweifelsfrei gerechnet wird. Hinzu kommt, dass dann auch die notwendige Konzentrationsfähigkeit nicht immer gegeben ist und man durch *störende Gedanken* abgelenkt wird. Es fehlt einfach die richtige *Grundstimmung, sich mit dem Hobby zu beschäftigen* (STML A).

Als problematisch erweisen sich ferner *mangelnde Vorkenntnisse*, die zudem nur schwer aufzuholen sind. Hierunter fallen z. B. *fehlende Notenkenntnisse*, die u. a. dafür verantwortlich gemacht werden, dass es im Umgang mit Musik zu *Verständnisproblemen* kommen kann. Vorkenntnisse spielen auch im Rahmen von Kursbesuchen eine bedeutende Rolle. Zu Problemen kann es hier durch *unterschiedliche Wissensstände der Kursteilnehmer* kommen (STML B).

Auch können nach Ansicht der subjektiven Theoretiker negative Lernerfahrungen, die man früher z. B. im Musikunterricht in der Schule gemacht hat, zu Lernproblemen führen (STML B). Dies gilt auch für negative Erfahrungen mit dem Instrumentalspiel und dem damit verbundenen *Zwang zum Üben* (STML A; B). Negative Auswirkungen solcher Lernerfahrungen werden insbesondere im motivationalen Bereich vermutet und können sogar dazu führen, dass man sich ganz *von der Musik abwendet* (STML A).

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, das Gelernte *nicht anwenden zu können* (STML A) oder bereits Gelerntes wieder zu *vergessen* (STML C). Dies zeigt sich z. B. darin, dass man die Musik eines Komponisten nicht wieder erkennt, *obwohl man viel über ihn und seine Musik zu wissen glaubt* (STML A; B). Solche Misserfolgserlebnisse bewirken *Unzufriedenheit*. Man hat dann das Gefühl, *nicht richtig gelernt zu haben bzw. das Gelernte nicht verinnerlicht zu haben* (STML A).

Es wird aber auch der Lerngegenstand selbst als Problem empfunden, vor allem deshalb, weil sich Musik einer statischen Betrachtung entzieht. Die Musik *rauscht* meist *so schnell vorbei*, dass man das Gelernte in ihr nicht wieder zu finden vermag (STML F). Es bleibt der Eindruck der *Fremdheit und Komplexität* der Musik. Was das für musikalisches Lernen bedeutet, wird am Beispiel der Teilstruktur der subjektiven Theorie von Frau C deutlich (Abb. 7).

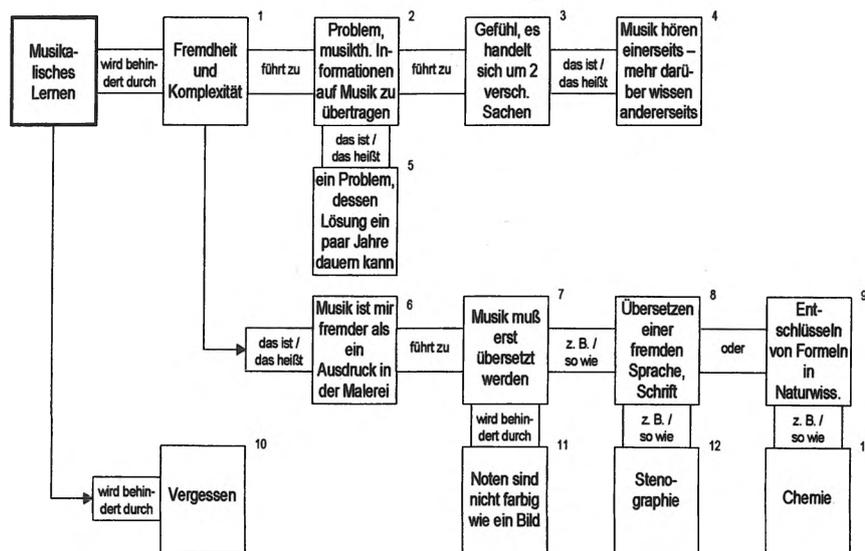


Abb. 7: Teilstruktur ‚Fremdheit und Komplexität‘ (STML C)

Des Weiteren problematisch erscheint den Erwachsenen die Verwendung *schwer verständlicher Fachbegriffe*, die das Lernen unnötig erschweren (STML F). Sollten die auftretenden Verständnisprobleme nicht gelöst werden können, so wirkt sich dies auf den weiteren Lernprozess demotivierend aus (STML B).

Der im Allgemeinen als problematisch angenommene Faktor *Lebensalter* wirkt sich nach Ansicht der Erwachsenen nicht negativ aus. Lediglich beim *Erlernen eines Instruments* werden mögliche mit dem Alter wachsende Lernprobleme eingeräumt (STML B).

Ferner wird in einigen subjektiven Theorien die Ansicht vertreten, musikalisches Lernen bereite *keinerlei Probleme* und zwar deshalb nicht, *weil man es aus Spaß macht*. Sollte ein Lerngegenstand einmal zu große Probleme bereiten und daher *keinen Spaß mehr machen*, gibt es in der Musik genügend anderes, mit dem man sich lernend auseinandersetzen kann (STML D).

4. Fazit

Mit dem vorliegenden Text sollte ein Einblick in mein Forschungsprojekt und damit in das musikalische Lernen Erwachsener aus Sicht der Lernenden gegeben werden. Dem Anspruch des Forschungsansatzes folgend wurden die auszugsweise aufgeführten Ergebnisse andernorts von mir dazu genutzt, nach weiteren Auswertungsschritten Hypothesen für die künftige Erforschung des Musikkernens Erwachsener abzuleiten und zu diskutieren (vgl. Beckers 2003b).

Abschließend möchte ich einige der mir wichtigen Erfahrungen mit meinem Forschungsansatz kurz zusammenfassen. Das Anliegen der Studie bestand darin, mehr über das Musikkernen Erwachsener zu erfahren. Es sollte ein Forschungsansatz entwickelt werden, der die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt und sie dabei als denkende und weitgehend autonom handelnde Individuen ernst nimmt. Indem eine subjekt-wissenschaftliche Forschungsperspektive eingenommen wurde, konnte diesen Forderungen nach meinem Dafürhalten Rechnung getragen werden.

Hiervon ausgehend konnten mithilfe des Konstrukts 'subjektive Theorie musikalischen Lernens' unter Anwendung der beschriebenen Forschungsmethoden komplexe Theoriestrukturen rekonstruiert werden, die wesentliche Aspekte musikalischen Lernens aus Sicht der Lernenden repräsentieren. Als ein Fazit der Studie lässt sich somit festhalten, dass Erwachsene, die sich in ihrer Freizeit lernend mit Musik befassen, offensichtlich über ein recht umfassendes Wissen hierüber verfügen. Die These, Erwachsene hätten nur *geringe Kenntnisse zum Thema Lernen* (Asselmeyer 1996, 224) konnte somit bezogen auf das Musikkernen der hier befragten Erwachsenen nicht bestätigt werden.

Zugleich konnte mit dieser Studie gezeigt werden, dass sich das Konstrukt der subjektiven Theorien auf musikpädagogische Fragestellungen anwenden lässt. Zukünftige Forschung sollte m. E. dazu genutzt werden, den Forschungsansatz unter musikpädagogischen Gesichtspunkten methodisch und methodologisch weiter auszudifferenzieren, wobei eine spannende Aufgabe u. a. darin bestehen könnte zu prüfen, ob und wie sich die subjektiven Theorien einzelner Individuen zu überindividuellen Modalstrukturen musikalischen Lernens zusammenfassen lassen (vgl. Stössel/Scheele 1992). Als nächster Forschungsschritt wäre dann ein Vergleich zwischen den subjektiven Theorien verschiedener Personengruppen möglich, der zum Verständnis der Besonderheiten musikalischen Lernens einen wertvollen Beitrag leisten könnte.

Forschungsmethodisch hat sich insbesondere die Methode der kommunikativen Validierung bewährt. Die Gefahr des Nicht- oder Missverstehens der Untersuchungsteilnehmer sowie Fehlinterpretationen ihrer Aussagen konnten hiermit deutlich reduziert werden. Der Prozess der kommunikativen Validierung gewährte den Untersuchungsteilnehmern weitreichende Einflussmöglichkeiten auf den Forschungsprozess und zeigte ihnen zugleich, dass sie als Partner *auf dem Weg der Erkenntnis* ernst genommen wurden.

1. Literatur

- Asselmeyer, H. (1996): Einmal Schule – immer Schule. Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Frankfurt: Lang.
- Beckers, E. (2003a; im Druck): Grundlegung des Konstrukts subjektive Theorie musikalischen Lernens. In: M. Pfeffer & J. Vogt (Hg.), Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Münster: Lit.
- Beckers, E. (2003b): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musikkernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. Münster: Lit.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Dann, H.-D. (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 1-39.
- Dieckmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eckart-Bäcker, U. (1990): Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik. In: W. Pütz (Hg.), Musik und Körper (Musikpädagogische Forschung, Bd. 11). Essen: Blaue Eule, 246-262.
- Eckart-Bäcker, U. (1993): Musikkernen in der Lebensspanne – Konsequenzen für die Musikpädagogik. In: M. L. Schulten (Hg.), Musikvermittlung als Beruf (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen: Blaue Eule, 35-46.

- Groeben, N. & Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1988): Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 17-24.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1992): Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?! In: B. Scheele (Hg.), Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 42-89
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 5-36.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Huber, G. L. & Mandl, H. (Hg., 1982): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, H. J. (1996): Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie »Musikalischen Lernens« In: U. Eckart-Bäcker, (Hg), Musik-Lernen. Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Mainz: Schott. 9-39.
- Kaiser, H. J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: Musik & Bildung, 3, 2-6.
- Kaiser, H. J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik & Bildung, 3, 10-21.
- Kelly, G. A. (1955): The Psychology of Personal Constructs, Vol. I, II. New York: Norton.
- König, E. (1995): Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung. In: E. König & P. Zedler (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung. Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Vlg., 195-206.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim: Beltz.
- Scheele, B.; Groeben, N. & Christmann, U. (1992): Ein alltags sprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 152-195.
- Schlee, J. (1988): Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 11-17.

- Skowronek, H. (2001): Lernen und Lerntheorien. In: L. Roth (Hg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 212-224.
- Stössel, A. & Scheele, B. (1992): Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen. In: B. Scheele (Hg.), Struktur-Gege-Verfahren als Dialog-Konsens- Methodik. Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorf, 333-385.

Dr. Erich Beckers
Zur Aabrücke 22
48329 Havixbeck

Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs

Der Körper besitzt im musikpädagogischen Kontext derzeit eine enorme Aktualität. Dies beweisen die zahlreichen handlungsorientierten Modelle innerhalb des weitläufigen Feldes von ‚Musik und Bewegung‘, die sich im musikpädagogischen Bereich in immer neuen Facetten ergeben. Ausgehend von methodisch-didaktischen Überlegungen zum Tanz, die sich mit Klassik (vgl. Taubert 1986) oder Rock/Popmusik (vgl. Müller 1990) beschäftigen, finden sich neben neuen Einsatzmöglichkeiten der ‚Szenischen Interpretation‘ (vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2001) immer wieder Ansätze körperbetonten Musizierens wie ‚Afrikanisches Trommeln‘ (vgl. Schütz 1992), ‚Bodypercussion‘ (vgl. Zimmermann 1999) oder ‚Stomp in the classroom‘ (vgl. Neumann 2000), um sinnliche Erfahrungen mit dem eigenen Körper in den Musikunterricht zu integrieren. Auch auf theoretischer Ebene lässt sich eine bereits Anfang der 80er Jahre einsetzende Forderung nach mehr Bewegung im Unterricht feststellen, die sich unter instrumentalpädagogischen (vgl. Geiger 1996), musiksoziologischen (vgl. Fritsch 1992), elementarpädagogischen (vgl. Haselbach 1990), ganzheitlichen (Bruns 2000) oder allgemein fachdidaktischen Schwerpunkten (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001) immer wieder erneuert. Ihre gemeinsame Zielsetzung besteht darin, der ‚Entsinnlichung‘ im Lernen und einer Beschränkung auf ein rein abstrakt formelhaftes und verinnerlichtes Wissen entgegenzuwirken.

Die Auflistung der zahlreichen Einbindungen des Körpers in diverse musikpädagogische Konzeptionen verdeutlicht nicht nur seine Vielschichtigkeit sondern auch seine immense Funktionalisierung. Hierdurch etabliert sich ein Feld von Körperauffassungen, bei denen gerade die diversen methodischen Einsatzmöglichkeiten von ‚Musik und Bewegung‘ wesentliche konstitutive Bestandteile bilden und die Unterschiedlichkeit der Konzeptionen garantieren. Gleichermäßen fordert diese Vielschichtigkeit immer auch zur kritischen Hinterfragung und systematischen Erfassung der Körperdeutungen und -bewertungen auf.

1 Der Körper im Spannungsfeld divergierender Forschungsschwerpunkte

1.1 Interesse

Im Zuge der wachsenden Loslösung des Körpers von gesellschaftlichen Normen und Zwängen, wie sie vornehmlich durch die Reglementierung im 18. und 19. Jahrhundert vorherrschend waren, hat sich das für unsere Gesellschaft bestimmende Interesse derzeit auf vier Schwerpunkte verlagert: Gesundheit, Sport, Mode und Musik Jugendlicher.¹ Während sich das Feld der Gesundheit bzw. Krankheit v.a. durch populärwissenschaftliche Untersuchungen von speziellen medizinischen Fragestellungen bis hin zu esoterischen Heilsversprechungen längst aus dem Bereich der Intimsphäre und des Privaten gelöst hat und ein Teil des öffentlichen Diskurses geworden ist, vollzieht sich seit Beginn der Achtziger Jahre ein Wandel des Begriffs ‚Sport‘ in ‚Fitness‘. Heutige Fitness betont sowohl die Entlastungsmöglichkeiten aus der Arbeitswelt und den Spaßfaktor (‚Fit for Fun‘) als auch den minimalen Zeit- und Nutzenaufwand, um sich ein körperliches Idealbild anzueignen.² Die Mode Jugendlicher ist weniger auf Bekleidung fixiert als vielmehr auf die Präsentation der Nacktheit des Körpers. Daraus resultiert das Paradox, dass die derzeitige Mode, also das Stylen der Haut, keiner Mode im Sinne von Kleidung bedarf.

Im Bereich der Musik Jugendlicher dokumentiert sich das Körperinteresse in den zahlreichen Musikszenen, die immer auch die Vorgabe festgelegter Körperbilder beinhalten. Der Begriff Szene ist dabei „nicht genau bestimmt. Offensichtlich ist die Theatersprache nicht ganz zufällig“ (Hettlage 1992, S. 350). Dort beinhaltet eine szenische Darstellung die visuelle Abfolge festgelegter Handlungsmuster. Sie sind ein Bestandteil des Ganzen und beleben im ständigen Wechsel die Auf- und Abführung. Jugendliches Musikinteresse beschränkt sich nicht nur auf reine Hörvorlieben, sondern ist stark von äußeren Faktoren wie Styling, Mode und Tanz abhängig. Besonders Musikvideos prägen Körperimages, in denen aktuelle Trends vorgeführt und damit verbundene Lebenseinstellungen vermittelt werden. Ferner müssen ‚Superstars‘, sofern sie nicht durch Boy- oder Girlgroups ersetzt worden sind, äußerlich attraktiv und im Bereich der Medien präsent sein, und sie haben dem Erwartungsbild der Zielgruppe zu entsprechen.

¹ Ausführlich hat der Soziologe Norbert Elias in seinen zivilisationstheoretischen Untersuchungen das unterschiedliche Körperverhalten in mehreren Jahrhunderten dargestellt. Vgl. Elias 1969

² Zygmunt Baumann hat sich innerhalb seiner Analyse postmoderner ästhetischer Lebensformen ausführlich mit einer ‚Philosophie der Fitness‘ auseinandergesetzt. Vgl. Baumann 1997, 170-204

1.2 Ambivalenz

Innerhalb des kurzen Überblicks über die Erscheinungsweisen des Körpers im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext wird deutlich, inwiefern er neben seiner Vielfältigkeit auch auf eine Vieldeutigkeit verweist, die mannigfaltige Darstellungen zulässt und ein Körperbild etabliert, das je nach Situation seine Funktion wechseln kann und für unterschiedliche Interpretationsansätze zur Verfügung steht.

Wolfgang Martin Stroh stellt unter dem im Neuen Lexikon der Musikpädagogik veröffentlichten Artikel ‚Körper und Musik‘ vier unterschiedliche Aufgabenbereiche innerhalb der Integration des Körpers in den Lernprozess fest.³ Erstens beschäftigt sich eine allgemeine Zivilisationskritik mit der im Zuge der Vergesellschaftung eintretenden Entkörperlichung. Aus der rationalen Ausrichtung pädagogischer Institutionen folgt zweitens die Entsinnlichung des Körpers. Ganzheitlich orientiertes Lernen fordert drittens die Integration von Geist, Vernunft und Körperlichkeit. Eine Body-Music thematisiert viertens durch ihren afroamerikanischen Schwerpunkt die stark rhythmisch ausgerichtete Musik Jugendlicher und ermöglicht einen schülerorientierten Unterricht. Diese Argumentationslinien kulminieren wiederum in sechs musikpädagogischen Maßnahmen: Tanz, szenisches Spiel, körperbezogenes Musizieren, Stimmarbeit, ganzheitliche Improvisation und körperbewusste Instrumentalmusik.

Bemerkenswert erscheint hier, dass all diese Maßnahmen eine „prototypische Problematik“ aufweisen, so dass „pädagogisierte körperorientierte Lernformen ambivalent“ (Stroh 1994, S. 141) erscheinen. So nehmen z.B. emanzipatorisch tendierte Maßnahmen einer Entsinnlichung durchaus kompensatorische Funktionsmechanismen an und fördern das ursprünglich kritisierte Gesellschaftssystem. Gleichermaßen kann ein Zugriff auf außereuropäische Musikformen im Dienste einer Praxisorientierung auch für westliche Vermarktungsstrategien ausgenutzt und diesen untergeordnet werden. Ferner führt die Befürwortung sinnlichen Lernens zur Gefahr einer schöpferischen Musikerziehung, die unkritisch das Gemeinschaftsideal im Sinne der Jugendmusikbewegung propagiert. Letztlich verlangen körperorientierte pädagogische Maßnahmen eine therapeutische oder tänzerische Zusatzausbildung für den Lehrer, da zum einen unplanmäßige psychologische Folgeerscheinungen durch ein hohes Maß an Expressivität auftreten können und zum anderen motorisch unbegabte oder behinderte Schüler mit wenig Bewegungserfahrung diskriminiert werden. Ungeachtet der Schwierigkeit, die aus der Bewertung von Körperlichkeit im Musikunterricht resultiert, führt ein einseitiger handlungsorientierter Unterricht zur bewussten Vermeidung von theoretischen Lerninhalten, die oftmals nur verbal zu vermitteln sind.

³ Vgl. Stroh 1994

Demnach ist ein Lernen mit dem Körper nur bedingt möglich, da es schwierig erscheint, Bewegungen zur Musik eindeutig pädagogische Funktionen zuschreiben zu können. Der Körper unterliegt zahlreichen ambivalenten Bestimmungen und dient als Mittel zum Zweck, sei es zur Überwindung vergesellschafteter Zustände, zur Etablierung ganzheitlicher Erfahrungen oder zur Integration ungewöhnlicher außereuropäischer Musikpraxen.

1.3 Konkurrenz

Innerhalb einer kritischen Bestandsaufnahme der Literatur zum Körperinteresse der letzten 20 Jahre zeigt sich, dass das eigentliche Motiv zur Ambivalenz wesentlich tiefer liegt als eine Existenz ambivalenter Interessen und vielmehr auf eine grundlegende Konkurrenz von Körperbefürwortern und -gegnern zurückzuführen ist, die vornehmlich in einer divergenten Bewertung der Körperlichkeit Jugendlicher begründet liegt. Pädagogische Konzepte konstatieren einerseits ein ‚Schwinden der Sinne‘ im Lernprozess, um neue Formen von Natürlichkeit und einen kritischeren Umgang mit dem eigenen Körper zu postulieren.⁴ Andererseits werden derzeitige Szenen und Trends gleichermaßen als eine positive ‚Ästhetisierung der Lebenswelt‘ gedeutet, da sie dem Menschen seine verdrängte Körperlichkeit zurückerstatten.⁵

Diese zwei konträren Auffassungen finden sich auch innerhalb musikpädagogischer Forschungen. Entweder dient die Forderung nach einer Rückgewinnung von ursprünglichen Bewegungen zur Überwindung der Entfremdung gesellschaftlicher Prozesse oder die Bezugnahme auf aktuelle Musikformen und Tanzstile konzentriert sich unter Einbeziehung der Vorerfahrungen der Schüler auf eine zeitgemäße Praxisorientierung des Musikunterrichts. Erschwert wird eine Klassifikation der Konkurrenz durch die beidseitig verbindliche Forderung nach der Authentizität von Körpererfahrungen unter dem Deckmantel kritischer oder akzeptierender Zielsetzungen.

a) Imperativ (musik)kritisch fundierter Körperlichkeit

Im Bereich der Pädagogik kann für die erste konkurrierende Bewertung exemplarisch die ‚Übergangene Sinnlichkeit‘ von Horst Rumpf herangezogen werden.⁶ Seine Verlustdiagnose zeigt, wie sinnliche Wahrnehmungen durch rationale Vor-

⁴ Vgl. Kamper/Wulf 1984

⁵ Wolfgang Welsch versteht unter einer ‚Ästhetisierung der Lebenswelt‘ die Veränderung der Wahrnehmung in der Spaßgesellschaft durch die totale Ästhetisierung des Konsumverhaltens. Menschen werden im Sinne der Anästhesie narkotisiert. Vgl. Welsch 1998, 9 ff.

⁶ Obwohl Rumpfs Schrift bereits vor 20 Jahren erschien, hat sie nichts an Aktualität eingebüßt. Seine grundlegende Körperkritik wird auch in neueren Forschungen immer wieder herangezogen. Vgl. Fritsch 1992; Geiger 1996; Bruns 2000

schriften immer mehr aus der Schulwelt verdrängt werden. Hierbei wird der „Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen“ (Rumpf 1981, 8) und ein auf Leistung und Anerkennung durch Noten und Punkte gerichteter Erfolgszwang kritisiert. Ferner fordert Rumpf in Form eines Imperativs ein ideologisches Konzept, wo Lernen im Sinne eines unvergesellschafteten Naturzustandes durch Aneignung ursprünglicher körperlicher Fähigkeiten zu verstehen ist. Letztlich finden sich Konzeptionen, die auch ideologisch gesehen eine Überwindung derzeitiger Körperentfremdung fordern. Paradigmatisch können hier die Sammelschriften von Kamper/Wulf angeführt werden, wo systematisch unter postmodernem Jargon neue Formen der Natürlichkeit gefordert werden.⁷ Das Ziel ist weniger ein ‚Zurück zur Natur‘ als vielmehr die Gewinnung utopischen Potentials im Bewusstsein der Negation gegenwärtiger gesellschaftlicher Entfremdungsmechanismen.

Übertragen auf den Bereich der Musikpädagogik verurteilt dieser Imperativ musikkritisch fundierter Körperlichkeit die von den Medien planmäßig kontrollierte „Erfolgsformel aus Sound und Lautstärke, sexualisierter Bewegung“ (Hettlage 1992, 355) und fordert ein kritisches Verständnis für sinnliche Ausdrucksformen. Drei zentrale Möglichkeiten bieten sich hierfür an.

1.) Eine rationale Fundierung der Motorik versucht individuelle Bewegungserfahrungen zu verallgemeinern und überträgt sie auf musiktheoretische Sachverhalte. Tanzen wird als elementarer Baustein zur Hinführung zu den wesentlichen musikalischen Fachtermini verstanden. Ferner soll ausgehend von einer musikalischen Stimmung der Versuch unternommen werden, diese „in direkt-spontaner Reaktion in Bewegung“ umzusetzen, um „unterschiedliche Bauweisen der Musikarten aufzuzeigen“ wie „Figurenspiel“ oder „Sequenzgänge“ (Richter 1995, S. 10). Damit kann „die Aufmerksamkeit auf das Material“ (Richter 1995, S. 10) gelenkt werden. Musikkritisches Verständnis etabliert sich nicht durch „Freude an der Bewegung“, sondern über den Versuch, „wesentliche Bereiche der Kunstmusik zu erschließen“ (Trapp 1997, S. 189). Manche Vorschläge besitzen kuriose Züge wie „eine kleine Polonaise zu Techno-Musik mit allen Schülern – z.B. als Auflockerung durch den Klassenraum“ (Jerrentrup 1995, S. 27).

2.) Eine Bezugnahme auf physiologische Aspekte dient einer Rückgewinnung der existenziellen Grundverfassung des Subjekts samt seiner Bewusstheit für Bewegung. Das Verhältnis von Körper und Musik soll nicht auf „Rumschlenkern“ und „Disco-Rumgehampele“ beschränkt sein, sondern „es muss Stil dabei sein“ (Fritsch 1992, S. 23). Wenn „in Beruf, Erziehung sowie im täglichen Umgang miteinander geradezu eine Stilllegung des Körpers zu beobachten“ (Pütz 1990, S. 9) ist, dann ermöglicht die Konzentration auf die Sinne samt ihrer Funk-

⁷ Vgl. Kamper/Wulf 1982; 1984

tionalität eine Neugewinnung des individuellen Körperbewusstseins, das sich weit bis in die Alltagspraxis erstreckt. Heilke Bruns behauptet, dass dem „Schwinden der Sinne“ (Bruns 2000, S. 11) nur durch „das direkte, körperlich-sinnliche Erleben von Welt“ (Bruns 2000, S. 12) entgegengewirkt werden kann. Das Ziel tänzerischer Übungen in der Kontaktimprovisation ist das kontrollierte Ausführen von „Bewegungsgeschwindigkeiten und Bewegungsrhythmen“ (Bruns 2000, S. 26) in der Gruppe. Durch schwerpunktmäßige Berücksichtigung des propriozeptiven Sinns wird im Tanz vornehmlich die körperliche Eigenwahrnehmung geschult.

3.) Eine historische Bezugnahme kritisiert die zunehmende Technisierung und Rationalisierung von Bewegungen und fordert neue Erfahrungen von Natur und Körper. So haben z.B. „verschiedene soziokulturelle Modernisierungsschübe der letzten beiden Jahrzehnte Prozesse der Entfremdung und Distanzierung vom Körper“ (Geiger 1996, S. 132) bewirkt, die vornehmlich im Instrumentalunterricht zu „Spielschäden und Berufserkrankungen im physischen Bereich“ (Geiger 1996, 7) führten. Gerade die rationalistischen Wissenschaften führten zu „einem Realitätsverlust, den wir nur in der Konkretheit [...] unserer körperlichen Existenz überwinden können“ (zur Lippe 1983, S. 23).

Allen drei Ansätzen gemeinsam ist neben der Kritik an der gegenwärtigen Musikkultur eine Forderung nach bewusster und kontrollierbarer Gestaltung körperlicher Bewegungen.

b) Akzeptanz (musik)theorieabstinenter Körperlichkeit

Preuss-Lausitz vertritt in seiner ‚Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000‘ paradigmatisch eine Akzeptanz theorieabstinenter Körperlichkeit.⁸ Er betont, dass sich der Körper von dem Zwang befreit hat, bestimmten Verhaltensnormen und Wertekodexen zu unterstehen. Er befürwortet einen „konsumorientierten Hedonismus“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176), der zu einem neuen individualistischen, sich selbst liebenden und unaggressiven Leittyp geführt hat, der offen für vielfältige Körpererfahrungen ist. Anhand von drei Thesen zeigt er hierbei auch Folgen für die Pädagogik auf. „Erstens ist heutzutage der Individualisierungsprozess massenhaft körperlich und affektiv abgesichert“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Zweitens führt die Konzentrierung auf das eigene Selbst zu einer subjektiven Bedeutung des Körpers als letzter Gewissheit. Drittens bewirkt die Zentrierung auf die eigene Körperlichkeit ein Gesellschaftsverständnis, das immer „weniger von Utopien und Theorien als vielmehr von konkret erfahrenen Körperbezügen bestimmt ist“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Für die Schule bedeutet diese Einstellung, dass die „Sinne und der gesamte Körper [...] Teil moderner Bildung“ im Sinne von „Selbsterfahrung und Sinnstiftung“ sind (Preuss-Lausitz 1993, S. 183).

⁸ Vgl. Preuss-Lausitz 1993

Im Bereich der Musikpädagogik befürwortet eine Akzeptanz musiktheorieabstinenten Körperlichkeit bedingungslos jede Form körperlicher Aktivität. Im Sinne einer Neojugendmusikbewegung wird das Einfache, Elementare, Schöpferische und Natürliche an der Bewegung v.a. im Rock-Poptanz gesucht. Die zahlreichen Musikschulbücher zu diesem Thema nehmen gerade die Vorerfahrungen der Schüler zum Anlass, um ihre körperlichen Erlebnisse in Diskos etc. für den Unterricht fruchtbar zu machen. Eine kritische Bewertung der derzeitigen Musikkultur fehlt. Theoretisch-abstraktes musikalisches Lerngut wird als ‚Verbalismus‘ negiert und vielschichtige erlebnisorientierte Schattierungen zwischen Körper und Musik werden im idealistischen Sinne der griechischen Kalokagathie akzeptiert. Jugendliche „lieben ihren Körper. Sie bewegen sich in den Discos individualistisch und expressiv narzisstisch, ganz Rhythmus“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Sie wollen in „Theater-, Spiel-, Meditations-, Körpererfahrungsgruppen, in der Disco- und der Subkulturszene [...] ein ‚alternatives‘ Körpergefühl erleben“ (Fritsch 1992, S. 9). Die Verbindung von Musik und Körper veranschaulicht dabei eine gemeinschaftsbildende und gruppenstabilisierende Funktion, die „auf Aneignungs- und Vergegenwärtigungsstrategien von Musik durch Objektivierung im Sinne vorgegebener Normen“ (Rösing 1992, S. 316) beruht. Gleichzeitig dient der Körper im individuell-psychischen Funktionsbereich als Medium, um Frustrationen über emotionale Kompensationen zu regulieren. Demnach ist Tanzen zu Rock- und Popmusik in der Schule „ein Ernstfall“ (Müller 1990, S. 224), da gerade in einer gefühlsbetonten, nonverbalen Auseinandersetzung mit Musik kreative, affektive oder gestalterische Potentiale im Unterricht freigesetzt werden.

2 Körper/lich - Leib/lip

Der Grund der hier konstatierten Konkurrenz lässt sich durch einen Rekurs auf die zwei Begriffe Körper/Leib verdeutlichen, die zwei „ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Menschsein – und damit verbunden unterschiedlich gelebte Daseinsweisen“ (Fritsch 1992, S. 111) repräsentieren.⁹ So existiert in der deutschen Sprache eine begriffliche Differenzierung zwischen Körper und Leib, deren weitreichender Bedeutungsunterschied nicht mehr geläufig ist. Sie repräsentiert „ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Menschsein – und damit verbunden unterschiedlich gelebte Daseinsweisen“ (Fritsch 1992, S. 111).

‚Körper‘ leitet sich vom Lateinischen ‚corpus‘, das im Althochdeutschen unter dem Begriff ‚lich(ame)‘ zunächst als Übersetzung für das lateinische ‚caro‘ sowie ‚corpus‘ diente und umgangssprachlich im Sinne von ‚Hülle‘, ‚Fleisch‘ ver-

⁹ Vgl. Kluge 1989, 361

wendet wurde. Im Begriff ‚lich(ame)‘ ist das noch heute verwendete Wort ‚Leiche‘ enthalten, das „eigentlich Körperbedeckung und dann mit Übergang von der Bezeichnung des Kleidungsstücks auf den Körperteil auch Körper“ (Kluge 1989, S. 361) bedeutete. Es findet sich auch im poetisch-dichterischen Kontext. Im Mittelhochdeutschen nahm ‚lich‘ die Bedeutung ‚Leichnam‘, ‚toter Leib‘ an und verdrängte die altdeutsche Auffassung. Körper (auch ‚korper‘, ‚corper‘, ‚cörpel‘) übernimmt dessen Bedeutung und bezeichnet sowohl den lebendigen als auch den toten Körper.

Der Begriff Leib leitet sich von ‚lip‘ ab und ist streng von ‚lich‘ zu unterscheiden. ‚Lip‘, dessen Bedeutung für ‚Leben‘ steht, wurde im Mittelalter sehr häufig verwendet und ist ab dem 11. Jahrhundert allmählich durch ‚Leib‘ ersetzt worden. Bis zum 12. Jahrhundert stand für den alltäglichen Gebrauch sowohl das Wort ‚lip‘ als auch das neuere Wort ‚leben‘ zur Verfügung. Verfolgt man den Begriff bis zu seinen Wurzeln, so ist das Wort ‚lipa‘ in der Bedeutung von ‚in etwas bleiben‘ als Ursprung anzusehen. In dieser individuellen Verfassung des Leibes wurde ‚lip‘ sehr oft in Umschreibungen wie ‚min lip‘=ich und ‚din lip‘=du, sowie ‚mines gastes lip‘ =mein Gast verwendet. Der Begriff verweist in seiner engen Verwandtschaft zum Leben auf die einmalige Existenz des Menschen hin, wie sie heutzutage noch im Begriff ‚leibhaftig‘ oder ‚leibt und lebt‘ erkennbar ist.

Im Mittelalter entsteht das Kontrastpaar ‚lip‘ und ‚sele‘, heutzutage bekannt als Metapher von ‚Leib und Seele‘, die sich aus dem Lateinischen ‚corpus‘ und ‚anima‘ ableitet. Der Mensch teilt sich demnach in einen äußeren endlichen Körper und eine innerliche unendliche Seele. Besonders in der Philosophie von Platon und René Descartes finden sich diese dualistischen Vorstellungen wieder, weil sie eine transzendente Seinsweise der Welt (Platons Ideenlehre) oder des Menschen (Descartes Methode des universellen Zweifels) annehmen. Descartes verwendet in seinen ‚Meditationen‘ durchweg den Begriff Körper (corpus) im Gegensatz zu Geist (animus) und hebt dadurch eine Differenz unter dem Aspekt der Unteilbarkeit des Geistes hervor, wodurch die Vernunft aufgewertet wird.¹⁰

Die Möglichkeit, den Körper als eine im Prinzip analysierbare und erkennbare ausgedehnte Substanz (‚res extensa‘) zu betrachten, die sich von einer denkenden Schicht (‚res cogitans‘) absetzt, war eine Entdeckung, die die Entwicklung von Anatomie und Physiologie ermöglichte. Durch diese Gegenüberstellung von Geist und Materie wird die Bedeutung von Leib als individueller Ausdruck von Leben allmählich verdrängt. „Der so entdeckte Körper ist nicht mein Leib, den

¹⁰ „Nun bemerke ich hier erstlich, daß ein großer Unterschied zwischen Geist und Körper insofern vorhanden ist, als der Körper seiner Natur stets teilbar, der Geist hingegen durchaus unteilbar ist“ (Descartes 1958, 74).

ich spüre, als der ich lebe, sondern eben das Körperding, das dem ärztlichen Blick sich preisgibt“ (Böhme 1985, S. 114).

Obwohl in anderen Sprachen die begriffliche Unterscheidung von Körper und Leib nicht vorzufinden ist, hat sich überall die Differenzierung in einen anatomischen, wissenschaftlich zu untersuchenden Körper und einen eigenen empfindenden Körper etabliert. Im Englischen wird z.B. ‚body‘ durch Adjektive wie ‚physical‘ oder ‚material‘ ergänzt, um zwischen einer menschlichen oder materiellen Ebene differenzieren zu können. Im Afrikanischen lässt sich im Sinne der Trennung von ‚Körper und Leib‘ eine Unterscheidung von ‚Körper und Bauch‘ konstatieren.¹¹

Zusammenfassend zeigt sich, dass der ‚Körper‘ als ein funktionierendes und zu analysierendes Objekt betrachtet wird, das als konstante stofflich-räumliche Größe in Mathematik, Physik, Biologie, in den bildenden Künsten und in der Anatomie und Physiologie erforscht werden kann. Die Bedeutung des Wortes ist eine mehr instrumentelle. Im Wort ‚Leib‘ wird dagegen der „existenzielle Grund“ (Konrad 1984, S. 152) des Menschen angesprochen, nämlich seine eigentliche Weise zu sein. Hierdurch entsteht ein Hinweis auf die individuelle Seinsverfassung, die dem Begriff Körper fehlt. Trotz der klanglichen Nähe von ‚lich‘ und ‚lip‘ besitzen die beiden Begriffe entgegengesetzte Bedeutungen. Der Leib symbolisiert das Lebendige, Spontane und Schöpferische und der Körper das Statische, Definierte und Kalkulierte. Ähnlich der vorangestellten Konkurrenz zeigt sich somit, dass sich die begriffsgeschichtlichen Wurzeln deutlich voneinander abgrenzen und nicht einheitlich zusammengefasst werden können. Die Annahme einer ‚Konkurrenz‘ von Körperauffassungen ist deshalb nicht nur im derzeitigen gesellschaftlichen Kontext, sondern auch auf begriffsgeschichtlicher Ebene festzustellen.

Ein Musikunterricht, der sich im Sinne der etymologischen Bedeutung auf den ‚Körper‘ beruft, sucht v.a. Wege einer kontrollierten motorischen Kontrolle. Der Körper muss funktionieren. Ein Musikunterricht, der dagegen Aspekte des ‚Leibes‘ thematisiert, konzentriert sich auf das empfindende Subjekt samt seinem ästhetischen Ausdrucksvermögen. Im Zentrum steht das Sammeln sinnlicher Empfindungen, die zwar schwer intersubjektiv zu überprüfen sind, aber für die individuelle Expressivität des Subjekts von enormer Bedeutung sind.

Auffällig ist, dass ein Großteil der musikpädagogischen Literatur einer Trennung zwischen einem analytischen Körper- und expressiven Leibverständnis anhängt. Erschwert wird die Differenzierung allerdings dadurch, dass die beiden Konkur-

¹¹ Einige afrikanische Redewendungen lauten: „Der Bauch wird Meister über den Kopf, der Bauch erzählt keine Geschichte, [...] wir sind alle aus dem gleichen Dorf, nur die Bäuche sind anders (Ries 1969, 178).

renzen begrifflich nicht explizit zwischen Körper und Leib differenzieren, da sie alle dem Verdikt nach einer ‚Authentizität von Körpererfahrungen‘ verpflichtet sind.

3 Verwechslung, Vertauschung und Inkonsistenz der Begriffe

Im Bereich musikpädagogischer Forschungen finden sich zahlreiche Untersuchungen, die sich begrifflich auf ‚Leib‘ berufen, um sich von einem analytischen Körperbild abzusetzen. Schon 1987 bezeichnete Christoph Richter in Bezug auf die Anthropologie Helmuth Plessners den Leib als einen beseelten Körper, der „aus der Menge der übrigen Körper herausgehoben wird“ (Richter 1987, S. 93). Rudolf zur Lippe konstatiert in dem 1990 herausgegebenen AMPF-Sammelband ‚Musik und Körper‘, dass es der Leib ist, „der die Musik macht“ (zur Lippe 1990, S. 43), und Barbara Haselbach spricht von einer „elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens“ (Haselbach 1990, S. 83). In Forschungen jüngerer Datums beschäftigt sich auch Klaus Mollenhauer innerhalb von Grundfragen ästhetischer Bildung mit „Annotationen zur Leiblichkeit kindlich-musikalischer Gestaltung“ (Mollenhauer 1996, S. 235), und Christoph Khittl versucht ansatzweise „Musikpädagogische Überlegungen zu einer leibbezogenen Didaktik der Musik“ (Khittl 1997, S. 27) zu entwickeln. Ohne vertiefend auf die jeweiligen unterschiedlichen Forschungsbereiche und methodischen Ansätze einzugehen, visieren alle Beiträge einen erlebnisorientierten Umgang mit allen Sinnen an und berufen sich hierbei explizit auf die Bedeutung des Leibes im Sinne existenzieller und kreativer musikalischer Potentiale.

Als Bezugspunkt für die Verwendung des Leibbegriffs dient weitestgehend die von Gabriel Marcel stammende französische Unterscheidung von „corps que j’ai/corps que je suis“ (Marcel 1985, S. 15).¹² Allerdings ist die Übersetzung dieses Zitats uneinheitlich, da der Begriff ‚corps‘ sowohl Leib als auch Körper bedeuten kann.¹³ Demzufolge interpretieren Gabriel Marcel und Karl Graf Dürckheim das Sein im Sinne des Daseins (Ich bin mein Leib) als wesentliches Charakteristikum des Individuums, das sich vom besitzanzeigenden Haben eines Körperobjekts unterscheidet. Maurice Merleau-Ponty und Helmuth Plessner sehen dagegen im ‚Sein‘ den „Sinn der Vorhandenheit von Dingen“ (Merleau-Ponty

¹² Einen eher phänomenologisch orientierten Ansatz verfolgen Christian Rolle und Jürgen Vogt. Während sich Rolle mit der ‚Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung‘ auseinandersetzt, bezieht sich Jürgen Vogt in Auseinandersetzung mit den Studien zur ‚Responsiven Rationalität‘ von Bernhard Waldenfels das Hören „als leibliches Register der Wahrnehmung von Musik“ (Vogt 2001, 220). Vgl. Rolle 1994; Vogt 2001; Waldenfels 1994

¹³ Um einer Fehlinterpretation des Zitats vorzubeugen, autorisierte Marcel kurz vor seinem Tod vereinzelte Aufsätze in deutscher Sprache. Dort übersetzte er ‚corps que j’ai / corps que je suis‘ mit ‚Körper, den ich habe/Leib, der ich bin‘. Vgl. Marcel 1985, 15

1966, S. 207) und bezeichnen das Haben als existenzielle Verfassung des Subjekts (Ich habe meinen Leib). Der Grund hierfür liegt innerhalb einer divergierenden Auffassung des Begriffs ‚Sein‘, der existenziell oder materiell verstanden wird. Innerhalb der Musikpädagogik ist diese *Verwechslung* auch vorhanden. So beziehen sich z.B. B. Haselbach, Chr. Rolle oder Chr. Khittl auf das ‚Leib sein‘, während Chr. Richter, K. Mollenhauer oder J. Th. Geiger das ‚Leib haben‘ hervorheben.¹⁴

Ferner lässt sich eine *Vertauschung* der Begriffe ausmachen, so dass ‚Körper‘ implizit im Sinne von ‚Leib‘ verwendet wird und umgekehrt. Weitestgehend dominiert also der Körperbegriff, obwohl für die oben genannte Leibbedeutung plädiert wird. Einige Aufsätze könnten terminologisch anstatt des Körperbegriffs durchaus ‚Leib‘ verwenden.¹⁵ Gleichmaßen beinhaltet zur Lippes Auffassung des Leibes als „Gegenteil von Innerlichkeit“ (Lippe 1990, S. 44) eher ein objektives Körperverständnis. Letztlich existieren Konzepte, die sich zwar explizit auf eine anthropologische Leibdefinition berufen, dann aber in ein analytisches Körperverständnis zurückfallen, wie dies z.B. in Richters Verkörperungskonzept der Fall ist. Trotz der Bemühung, ‚Körper‘ und ‚Leib‘ zu unterscheiden, wird eine *Inkonsistenz* in der Verwendung der Begriffe deutlich. An einigen Stellen werden sie sogar synonym verwendet. So spricht Richter z.B. von den „gegenseitigen Beziehungen zwischen Körper (Leib), Seele und Geist“ (Richter 1987, S. 92). An anderer Stelle lehnt Richter den Begriff Leib ab, da er „scheußlich“ und „ungeohnt“ (Richter 1995, S. 5) klingt.

Obwohl allen Autoren gemein ist, dass sie sich bewusst vom rationalistisch-mechanischen Körperbild distanzieren und ganz im Sinne der oben genannten etymologischen Leibbedeutung einen bewussteren und erlebnisorientierten Umgang ‚mit allen Sinnen‘ wünschen, ist die Verwendung der Begriffe durch Vertauschung, Verwechslung oder Inkonsistenz undifferenziert.

Aus diesen kurzen Andeutungen wird bereits ersichtlich, dass Körper und Leib in ihren divergierenden Bedeutungen undifferenziert gebraucht werden und eine grundlegende inhaltliche Fundierung innerhalb musikpädagogischer Forschung fehlt.

4 Dualistische Vorurteilsstruktur

Mit einem bewussteren Umgang der Begriffe Körper und Leib im Sinne ihrer ‚Funktionalität‘ oder ‚Kreativität‘ ist die Konkurrenz noch nicht aufgehoben. Die Schwierigkeit liegt weniger in einer Auseinandersetzung mit begrifflichen Unge-

¹⁴ Vgl. Richter 1987, Haselbach 1990, Rolle 1994, Geiger 1996; Mollenhauer 1996, Khittl 1997

¹⁵ Vgl. z.B. die Beiträge von Pütz, Jacoby oder Grimmer, in: Pütz 1990

naugkeiten als vielmehr in einer Erschließung und Fundierung des Phänomens ‚Körper/Leib‘. Die Prämisse von Körper- oder Leibfunktionen ist innerhalb ihrer konträren Auslegungen im Kern selber einseitig festgelegt. In dieser Deutung wird die menschliche Verfassung in einen Dualismus eingeteilt, der den Körper/Leib entweder als passives Objekt oder als individuell kreatives Subjekt determiniert. Innerhalb der Forderung werden a priori festgelegte, konkurrierende Argumentationsmuster und Positionen eingenommen, die das gegenwärtige Körperinteresse verurteilen oder gutheißen. In dieser Gegensätzlichkeit kehren letztlich die konkurrierenden Argumentationsmuster der Befürworter oder Kritiker wieder, die dem Körper jeweils unterschiedliche Funktionen zuschreiben. Gerade im Bereich der Musikpädagogik lässt sich der Dualismus anhand der immer wieder in der Diskussion stehenden Theorie- oder Praxisorientierung verdeutlichen, die entweder zur Verinnerlichung formalen Lernstoffs im Sinne einer Kunstwerkdidaktik auffordert oder das musikalische Tun als erfahrungserschließendes kreatives Gestalten hervorhebt. Selbst die zahlreichen ganzheitlich orientierten Körperkonzepte verfolgen die Überwindung des Dualismus und akzeptieren ihn.

Demzufolge unterliegt das Körperverständnis der Musikpädagogik einem Vorurteil, das a priori von einem Dualismus ausgeht, der auf eine vermeintliche Trennung von Körper/Geist oder Leib/Seele zurückzuführen ist. Eng damit verbunden sind festgelegte Deutungen, die ein ursprüngliches ‚Körperbild‘ verdecken, da weniger dessen ursprüngliche Qualitäten als vielmehr spezifische Deutungen und Mittel zur Erreichung eines einseitigen Zwecks hervorgehoben werden. Ein einheitliches Verständnis ist im derzeitigen musikpädagogischen Diskurs nicht vorherrschend. Erst wenn die spezifischen Qualitäten des Körpers/Leibes herauskristallisiert und Etablierungen abseits vorurteilshafter Dualismen konstatiert worden sind, lassen sich Einsatzmöglichkeiten finden, die sich als Modelle verdichten und konkretisieren lassen.

5 Der dritte Weg des phänomenologischen Leibbegriffs

Die phänomenologische Methode unterläuft die Vorurteilhaftigkeit, da sie das Potential körperlich/leiblicher Wahrnehmungen und Ausdrucksmöglichkeiten allererst freilegt und nach dem ursprünglichen Boden fragt, auf dem Wahrnehmungen von ‚etwas als etwas‘ stattfinden. Wenn die Phänomenologie daher als eine Theorie der Erscheinungen bezeichnet wird, die zwischen Wahrheit und Schein unterscheidet, dann wird hierbei v.a. die Ablehnung eines rein rational-positivistischen oder subjektiv-psychologischen Denkens verstanden und der Rückgang auf die zugrunde liegenden Phänomene im Vorfeld klassifizierender Annahmen der Wissenschaften postuliert. Entgegen einer rein induktiven oder deduktiven Vorgehensweise hält die Phänomenologie an der Möglichkeit von Wesenserkenntnissen fest, die durch ihre eigene intentionale Typik gesichert

ist.¹⁶ Die Phänomenologie erweist sich somit als triftige Methode, welche aufgrund ihres deskriptiven Forschungsansatzes die Möglichkeit gewährleistet, das Phänomen Leib/Körper vorurteilsfrei zu analysieren.¹⁷

Besonders zum Thema Körper/Leib besitzt sie einen hohen Stellenwert, da sie zu Ergebnissen geführt hat, die auch für musikpädagogische Forschungsaufgaben relevant werden müssen. Phänomenologische Forschungen verwenden den Begriff ‚Leib‘ in einem eigenständigen Sinn. Um diesen speziellen Leibbegriff von der einseitigen etymologischen Bedeutung unterscheiden zu können, wird als dritte Instanz der ‚phänomenologische Leibbegriff‘ eingeführt. Hierbei kann auf die Leib-Analysen von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty zurückgegriffen werden, in denen ein ästhetisches Potential erschlossen liegt, das es für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen gilt.¹⁸ Eine grundlegende Aufgabe liegt darin, bereits vorhandene phänomenologische Analysen auf musikalische Bereiche auszuweiten.¹⁹ Eine so geleistete ästhetische Fundierung eines ‚phänomenologischen Leibbegriffs‘ lässt sich als ein eventueller ‚dritter Weg‘ zwischen Subjektivität und Objektivität, zwischen Denken und Handeln verstehen, der Potentiale für eine Transformation in musikästhetische Dimensionen beinhaltet.²⁰

6 Leiblichkeit als ästhetisch-musikalische Qualität

Um die grundlegenden Strukturen des phänomenologischen Leibbegriffs im Sinne seiner ästhetischen Potentiale zu präzisieren, müssen dessen Ergebnisse auch für musikalisches Handeln bedeutsam werden. Spezifische Qualitäten des für die musikpädagogische Praxis fruchtbar zu machenden phänomenologischen Leibbegriffs ermöglichen die Erweiterung seines erkenntniskritischen Spektrums für die Musikpädagogik. Im Rahmen dieser Transformation wird ein für die musikpädagogische Forschung als eigenständiger Terminus relevanter Begriff nötig. Um die enge Verbundenheit zu der phänomenologischen Forschung zu unterstüt-

¹⁶ Der Begriff *Wesen* hat innerhalb der phänomenologischen Geschichte immer wieder zu Missverständnissen geführt, die sich v.a. durch unterschiedliche Interpretationen des Begriffs ‚*eidōs*‘ ergeben. Hierbei ist weniger die Vorstellung mystischer Ideen als vielmehr neue Formen des Sehens, Beobachtens und Hörens gemeint, die immer auch neue ästhetische Erfahrungen bereitstellen.

¹⁷ Mit dem Begriff ‚Triftigkeit‘ wird indirekt bereits auf den Wahrheitsbegriff Merleau-Pontys Bezug genommen. Vgl. Waldenfels 1998, 134 und Vogt 2001, 120

¹⁸ Vgl. z.B. Husserl 1952; Merleau-Ponty 1966

¹⁹ Karl Heinrich Ehrenforth machte jüngst wieder darauf aufmerksam, dass eine „Auseinandersetzung mit Merleau-Ponty (‚Phänomenologie der Wahrnehmung‘) für den Bereich der Musikpädagogik als eine „wichtige Aufgabe“ (Ehrenforth 2001, 52) erscheint.

²⁰ Mit einer solchen Transformation phänomenologischer Erkenntnisse in musikpädagogische Zusammenhänge muss, wie Jürgen Vogt anschaulich am Begriff ‚Lebenswelt‘ gezeigt hat, bedeutsam umgegangen werden. Vgl. Vogt 2001

zen bietet sich hierfür ‚Leiblichkeit‘ an.²¹ Diese signifiziert nicht nur ein erkenntnistheoretisches Teilgebiet der Philosophie, sondern lässt sich auch auf musikalisch-praktischer Ebene etablieren.

Ohne hier ausführlich auf das weite Spektrum der spezifischen Qualitäten der Leiblichkeit einzugehen, wie sie sich dann für die Musikpädagogik konkretisieren lassen, sei ein zentraler Aspekt hervorgehoben, der zum einen die Auseinandersetzung der Phänomenologie mit dem Leibphänomen und zum anderen auch seine ästhetischen Potentiale verdeutlicht. Als grundlegendes Kriterium muss die Zwischenstellung des Leibes hervorgehoben werden, die Husserl und Merleau-Ponty gleichermaßen hervorheben. Der Leib ermöglicht die beidseitige Verflechtung von innerer und äußerer Wahrnehmung. Er ist wahrnehmend auf die äußerlichen Eigenschaften eines Objekts und die dabei zugehörigen Empfindungen gerichtet. Demnach konstituiert er sich nach Husserl auf doppelte Weise, denn „einerseits ist er physisches Ding, Materie, er hat seine Extension, in die seine realen Eigenschaften, die Farbigkeit, Glätte, Härte, Wärme und was dergleichen materielle Eigenschaften mehr sind, eingehen; andererseits finde ich auf ihm und empfinde ich ‚auf‘ ihm und ‚in‘ ihm“ (Husserl 1952, S. 145). Diese Doppelpemphindung wird von Merleau-Ponty radikalisiert, indem er den Leib immer schon in situative Handlungszusammenhänge eingebunden sieht. Nach ihm ist er kein Gegenstand, sondern wird zum grundlegenden Engagement der Weltaneignung. In Form einer Ambiguität hat er sich seine Welt „einverleibt“. (Merleau-Ponty 1966, S. 168). Verstehen ist kein rationaler und passiver Vorgang sondern vielmehr erst durch das „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966, S. 104) gegeben, also durch leibliche Vollzugsformen, die immer neue Erfahrung bereitstellen. Zentral ist dabei die Vorstellung, dass die prärationale leiblichen Erscheinungsweisen offen, vieldeutig, missverständlich und immer von dem jeweiligen Zustand des Subjekts abhängig sind. Dieses Faktum konstituiert aber gerade die intersubjektiv zugängliche Welt und fordert zum Verstehen des Anderen auf. Übertragen auf den Bereich ästhetisch-musikalischer Erfahrung wird Leiblichkeit zur allgemeinen Bedingung der Produktion und Wahrnehmung von Kunst. Innerhalb ihrer Zwischenstellung ist sie das grundlegende Medium künstlerischer Gestaltung. Das Werk als Hervorgebrachtes, als ‚ergon‘, und Kunst als ‚techné‘ sind nicht ohne den Leib samt der Realisation ästhetischer Prozesse zu denken. Hierbei gilt es, den zahlreichen offenen Verflechtungen musikalischen Erfahrens und Handelns - samt Un-Sinn und Kontingenz - Rechnung zu tragen. Leiblichkeit ist immer an Vollzugsformen gebunden, die etwas als etwas zum Erscheinen

²¹ Obwohl vereinzelt in philosophischen und musikpädagogischen Veröffentlichungen der Terminus ‚Leiblichkeit‘ verwendet wird, besitzt er keine streng definitorische Bedeutung. Am ehesten lässt sich eine pädagogisch motivierte konzeptionelle Form von Leiblichkeit in den Schriften von Käthe Meyer-Drawe festmachen. Vgl. Meyer-Drawe 2001

bringen und gleichzeitig die individuelle Wahrnehmung berücksichtigen. Eine künstlerische Darstellung verweist ganz im Sinne der Doppelempfindung oder der Ambiguität auf eine Wahrnehmungsweise, die objektiv sichtbar oder hörbar vermittelt werden kann und gleichzeitig auf einen expressiven Bereich vorgreift, der im Zur-Welt-Sein zwar immer schon fundiert ist, aber erst im künstlerischen Vollzug zur vollen Bedeutung gelangen kann. Leiblichkeit fungiert als eine ‚inkarnierte Musikalität‘, die sich in kein Reiz/Reaktionsschema pressen lässt. Sie stellt nicht als Maschine per Knopfdruck die nötigen physischen Reflexe bereit, sondern versteht sich als Extension des Handlungs- und Ausdrucksvermögens in ästhetisch-musikalischen Produktionsprozessen. Durch die Hinzunahme eines Instruments erweitert sich der gewohnte Umgang mit Bewegungen, Gesten und Haltungen und sie erhalten neue Qualitäten. Das Instrument ‚wohnt dem Leib ein‘.

Der Rückgriff auf die phänomenologische Methode, der durch die Konstatierung der Vorurteilhaftigkeit erfolgte, ermöglicht eine neue Sicht auf das Phänomen Leib, das auch die Aufgabe von Musik und Bewegung im Unterricht neu deklariert. Eine zentrale Anliegen der Leiblichkeit ist es, Dualismen wie Aktivität/Passivität, Subjekt/Objekt, Handeln/Verstehen, Tun/Denken, die immer wieder zu den Ausgangsprämissen musikpädagogischer Forschungen gehören, zu umgehen und nach einer Verflechtung beider Seiten zu fragen, ohne ihre jeweilige konstitutive Größe außer Acht zu lassen. Dies beinhaltet die Arbeit an einer grundlegenden Konzentration auf die Offenheit sinnlich-ästhetischer Erfahrungen. Leiblichkeit kann sich unmissverständlich expressiv offenbaren und gleichzeitig reflexiv verinnerlichen oder rein motorisch präsentieren. Ihre Zwischenstellung unterstützt beide Seiten gleichermaßen und fordert dazu auf, das andere an der ästhetischen Erfahrung des Anderen intersubjektiv nachzuvollziehen. Die der Leiblichkeit inhärente beidseitige Verflechtung von Objektivität und Subjektivität etabliert somit die vermeintlichen Aporien des wahrnehmenden Produzierens, verstehenden Tuns oder gestaltenden Denkens. Beide Seiten dürfen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern müssten gerade in ihrer Verflechtung als Leiblichkeit einen zentralen Kern des Unterrichtsgeschehens bilden.

Literatur

- Baumann, Z. (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg
- Böhme, G. (1985): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen*, Frankfurt a. M

- Brinkmann, R. O.; Kosuch, M. & Stroh, W. M. (2001): Methodenkatalog zur szenischen Interpretation von Musiktheater, Seelze/Velber
- Bruns, H. (2000): „Am Anfang war Berührung“. Kontaktimprovisation. Auswirkungen auf Körperbewusstsein, Bewegungsverhalten und musikalische Improvisation, Hamburg
- Descartes, R. (1958): *Meditationes de prima philosophia*, Lat.-dt. hg. von A. Buchenau, Hamburg
- Ehrenforth, K. H.: Lebenswelt – das „wirklich Erste“ – Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept, in: *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, hg. von K. H. Ehrenforth, Würzburg 2001, S.33-58
- Elias, N. (1969): *Über den Prozeß der Zivilisation*, 2 Bde., Bern und München
- Fritsch, U. (1992): *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*, Frankfurt
- Geiger, J. Th. (1996): *Körperbewußtsein und Instrumentalpraxis. Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht*, Augsburg
- Gies, St.; Jank, W & Nimczik, O. (2001): *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen*, in: *Diskussion Musikpädagogik 9/2001*, Berlin
- Haselbach, B. (1990): *Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens*, in: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz. Essen, S. 83-86
- Hettlage, R. (1992): *Musik-Szene. Über den Zusammenhang von jugendlicher Musikkultur, Modernität und sozialer Inflation*, in: *Gesellschaft und Musik. Wege zur Musiksoziologie*, Festgabe für Robert H. Reichardt zum 65. Geburtstag, hg. von W. Lipp, Berlin, S. 333-367
- Husserl, E. (1952): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, hg. von M. Biemel, Husserliana IV, Den Haag
- Jerrentrup, A.: *Körper und Maschine. Neue Erfahrungen mit Techno-Musik*, in: *Musik und Bildung 2/1995*, S.23-29
- Kamper, D., Wulf, Chr. (Hg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt a. M.
- Kamper, D., Wulf, Chr. (Hg.): (1982): *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt 1984
- Khittl, Chr. (1997): *Der Körper, den man hat, und der Leib, der man ist ...*, *Musikpädagogische Überlegungen zu einer leibbezogenen Didaktik der Musik*, in: *Musik in der Schule 1/1997*, S. 27-36
- Kluge, F. (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin
- Konrad, R. (1984): *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie*, Regensburg
- zur Lippe, R. (1990): *Es ist der Leib, der die Musik macht*, in: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz, Essen, S. 43-55
- Marcel, G. (1985): *Leibliche Begegnung*, in: *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*, hg. von H. Petzold, Paderborn
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin
- Meyer-Drawe, K. (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim und München
- Müller, R. (1990): *Rock- und Poptanz im Musikunterricht. Musikpädagogische Aspekte*. In: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz, Essen, S. 223-233

- Neumann, F. (2000) Stomp the classroom Die Schule ist Rhythmus, in Musik & Bildung Spezial, Heft 3/2000
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel
- Pütz, W. (Hg.) (1990): Musik und Körper, Essen
- Richter, Chr. (1987): Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik, in: Anthropologie der Musik und Musikerziehung, Musik im Diskurs Bd. 4, Regensburg, S.73-120
- Richter, Chr. (1995): Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen, in: Musik & Bildung 2/1995, S. 5-12
- Ries, H. (1969): Afrikanische Sprichwörter, Köln
- Rösing, H. (1992): Musik als Lebenshilfe? Funktionen und Alltagskontexte, in: Gesellschaft und Musik. Wege zur Musiksoziologie, Festgabe für Robert H. Reichardt zum 65. Geburtstag, hg. von W. Lipp, Berlin 1992, S. 312-342
- Rolle Chr. (1994): „Der Rhythmus, daß ein jeder mitmuß“ - Zur Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung, in: ASPM-Beiträge zur Populärmusikforschung 14, hg. v. H. Rösing, Baden-Baden, S.20-33
- Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München
- Schütz, V. (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen, Oldershausen
- Stroh, W. M. (1994): Körper und Musik, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, hg. von S. Helms, R. Schneider und R. Weber, Kassel, S. 141-142
- Taubert, K. H. (1986): Barock-Tänze. Geschichte –Wesen –Form. „La Bourgogne“, Zürich
- Trapp, K. (1997): Musik und Bewegung am Beispiel historischer Tänze, in.: Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 3, hg. von S. Helms, R. Schneider und R. Weber, Kassel
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister, Frankfurt a. M
- Waldenfels, B. (1998): Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt a. M
- Welsch, W. (1998): Ästhetisches Denken, Stuttgart
- Zimmermann, J. (1999): Juba. Die Welt der Körperpercussion. Techniken-Rhythmen-Spiele, Boppard

Lars Oberhaus
 Wettergasse 9
 35037Marburg