

Ott, Thomas

45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 29-44. - (Musikpädagogische Forschung; 37)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ott, Thomas: 45 Jahre Unterricht in Musik ? Versuch einer Rekonstruktion - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 29-44* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152351

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|--|----|
| <i>Jens Knigge & Anne Niessen</i> | |
| Vorbemerkung | 9 |
| <i>Editors' note</i> | |
| | |
| <i>Johannes Bilstein</i> | |
| Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen | 15 |
| <i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i> | |
| | |
| <i>Thomas Ott</i> | |
| 45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion | 29 |
| <i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i> | |
| | |
| <i>Jürg Huber</i> | |
| „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz | 45 |
| <i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i> | |
| | |
| <i>Wolfgang Lessing</i> | |
| Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden | 59 |
| <i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i> | |

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

*Diversity in early childhood music education.
Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

*Collaborating and lifelong learning and teaching:
An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrountinen im Musikunterricht . . 137

*„Thanks! What was the problem?“
On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom*

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”
The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons*

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

Thomas Ott

45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion¹

45 years *Unterricht in Musik* – Attempts at a reconstruction

Unterricht in Musik was the title of a groundbreaking publication by the German music educationalist Heinz Anholz in 1970. Did this book – which has found a broad reception ever since – indicate a “paradigm change” as referred to in Thomas S. Kuhn’s “Structure of Scientific Revolutions”? Or was it part of a new “thought-style collective” according to Ludvik Fleck’s “Thought-Styles and Facts”? Hermann Josef Kaiser, in his 2014 AMPF Lecture, compared these two approaches, inquiring into their possible applicability to the changes in German music education around 1970. The author of this article tries to refine Kaiser’s results by analysing “*Unterricht in Musik*” and by considering Anholz’ main ideas against the background of discourses in German educational science and music education during that period.

Hermann Josef Kaiser (2015) hat vor einem Jahr an dieser Stelle untersucht, wie weit Thomas S. Kuhns Konzept des *Paradigmenwechsels* (Kuhn, 1962/1973) geeignet ist, den historischen Übergang von der Musischen Erziehung zu den neuen musikpädagogischen Strömungen der 1960er und 1970er Jahre zu erhellen. Kaiser kam zu einem negativen Ergebnis und setzte Ludvik Flecks Konzept der *Denkkollektive* (Fleck, 1935/2012) als geeigneteres analytisches Modell dagegen.

Ich möchte Kaisers Überlegungen, die als Beitrag zur Methodologie unserer Fachgeschichtsschreibung gemeint waren, aufgreifen und einen kleinen Schritt weitergehen, indem ich unter diesem Aspekt das Werk von *Heinz Anholz* (1917-2011) thematisiere, auf den diese *AMPF-Lectures* letztlich zurückgehen, auch wenn sie sich nicht *expressis verbis* mit seinem Namen verbinden. Dies ist auch deshalb nicht abwegig, weil Anholz’ Hauptwerk *Unterricht in Musik* in dem Jahr erschien, das wir bis zu Hermann Josef Kaisers Intervention immer als den *point of no return* eines Paradigmenwechsels angesetzt haben, nämlich 1970, das Jahr, in dem die Bildungsreform der Willy-Brandt-Ära ihren Höhepunkt fand, jedenfalls auf dem Papier.

1 Dieser Vortrag ist der zweite in der Reihe der beim Kongress in Neuwied (2014) begonnenen AMPF-Lectures.

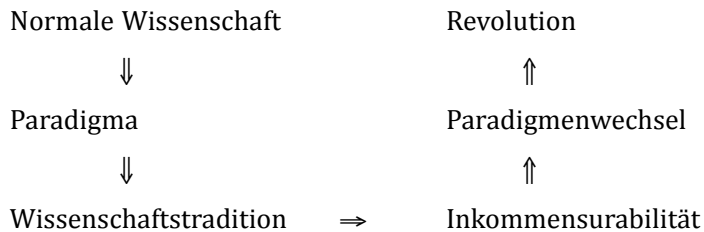
Ich werde also *erstens* die Kaiser'schen Überlegungen kurz rekapitulieren, *zweitens* einen seiner Vorschläge zur Anwendung des Denkkollektivbegriffs auf die Musikpädagogik um 1970 aufgreifen und neu zu formulieren versuchen, wobei ich auch eigene Erinnerungen an diese Zeit heranziehen werde. *Drittens* will ich untersuchen, wie weit Antholz' Opus Magnum *Unterricht in Musik* sich diesem Zeitbild einfügt (oder auch nicht einfügt), um *viertens* und abschließend zu fragen, was dieser Befund für unser Verständnis von den Übergängen im diskursiven Prozess unseres Faches bedeuten könnte.

Lassen Sie mich zuvor ein paar Worte zur Person Heinz Antholz sagen, der während der 40 Jahre meiner eigenen Tätigkeit als Musikpädagoge zu den prägenden, auch mich prägenden Gestalten unseres Faches gehört hat und der in unzähligen Schriften, Herausgaben und Vorträgen, aber auch durch seine verbandspolitischen Aktivitäten (z. B. als Mitbegründer des AMPF und als eines der ersten Mitglieder der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, wie auch als prägende Figur der Bundesfachgruppe Musikpädagogik weit über seine Emeritierung hinaus) den musikpädagogischen Diskurs vorangebracht und um eine besondere Farbe bereichert hat. Wer ihn erlebte, erinnert sich an sein genaues, gedanken- und assoziationsreiches, in der Regel druckreifes Argumentieren. Innovativem Überschwang begegnete er skeptisch, indem er neu entdeckte vermeintliche Heilswege habituell mit den ihm wohlbekannten Holzwegen der Vergangenheit abglich. Dies haben viele, die sich mit seinen Schriften beschäftigten, für den Ausdruck eines besonderen Konservativismus gehalten. Bei meiner diesen Vortrag vorbereitenden Re-Lektüre fiel mir allerdings erneut auf, welchen großen Anteil an seinem Argumentieren das absichernde Abwägen einnimmt, das dialektische Hin- und Herwenden dessen, wofür er sich am Ende, wenn überhaupt, als Fazit entschied, wobei dieses Fazit oft genug „bloß“ aus einer Reihe von gut formulierten offenen Fragen bestand. Auf jeden Fall kann man Antholz' Texte nicht mal eben so konsumieren, sie zwingen zu zeitaufwendigem *close reading*. Eine mögliche Interpretation dieses argumentativen Habitus mag auf seine Biographie Bezug nehmen, vor allem auf die 28 Jahre seines Lebens, die auf die Zeit vor 1945 entfallen. Die eigene Erfahrung der Verführbarkeit und der Bereitschaft zur opportunistischen Kapitulation oder Teilkapitulation, auch des Intellektuellen, mag diesen stets absichernden Modus des Schreibens erklären.

Nun also zu Hermann Josef Kaiser: Ich kann an seine Überlegungen hier auch aus Zeitgründen nur in stark geraffter und pointierter Form erinnern – in der Hoffnung, sie damit nicht allzu sehr zu verkürzen². Ein *Paradigma* im Sinne Thomas Kuhns ist eine normierende Grundorientierung für die wissenschaftlichen Leistungen einer bestimmten Gemeinschaft von Forschern, denen sie den Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens in Hinblick auf Problemstellungen und Metho-

2 In der Schriftform dieses Vortrags mag die Rekapitulation von Kaisers Aufsatz, der ja leicht zugänglich ist, noch allzu ausführlich erscheinen. Der eher mündliche Charakter der *lecture* wird hier aber bewusst beibehalten.

den in ihrer Disziplin vorgibt: „So und nicht anders hat *man* zu verfahren, wenn man zum Kreis der anerkannten Wissenschaftler zählen will“ (Kaiser, 2015, S. 35). Als weitere definitorische Bedingungen eines Paradigmas nennt Kuhn, dass es „eine beständige Gruppe von Anhängern anziehen vermag“ und dass deren Leistungen „nicht hermetisch verschlossen ... und so beschaffen“ sind, „dass sie weitere Forschungen ermöglichen, also offene Fragen zur Lösung gewissermaßen anbieten“ (ebd., S. 36). Zum Paradigmenwechsel kommt es bei erwiesener Inkommensurabilität des Paradigmas (ebd., S. 35):



Ein Beispiel dafür, so Kaiser,

„bietet die Erziehungswissenschaft der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die sogenannte empirische Wende in dieser Zeit verschob Interessenslagen, Publikationsstrategien, historische Bezugnahmen usw. von einer geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zur empirischen Erforschung pädagogischer Lern- und Lehrfelder. Das zeigt sich u. a. in der reduzierten Dominanz historisch-hermeneutischer Tradition einerseits, andererseits in der Bevorzugung amerikanischer Forschungen mit betont empirischem Zuschnitt, in der Abkehr von Begründungsfragen der Erziehungswissenschaft hin zu Unterrichtsforschung und Forschungen im sozialpädagogischen Bereichen sowie in der Abwendung vom Bildungsbegriff und der Hinwendung zu dessen sozialwissenschaftlichen theoretischen Äquivalenten“ (Kaiser, 2015, S. 37).

Der Versuch einer Anwendung auf die Musische Erziehung und ihre Ablösung in den 1960er Jahren ergibt nach Kaiser wenig Sinn, weil der Veränderungsprozess zu langwierig und in sich widersprüchlich war und keiner linearen Logik folgte, auch sei ein neues Paradigma nicht klar erkennbar. Kaiser vermutet schließlich, dass es Paradigmata in Reinform

„möglicherweise nur in den formalen (Mathematik) und experimentell organisierten Wissenschaften (gibt), in denen Fortschritt als eine angemessene Kategorie der Beschreibung innovativer Prozesse gedacht werden kann. Das führt zur folgenden Frage: Welches Modell von wissenschaftlicher Entwicklung ist für diskursiv bestimmte Wissenschaften tragfähig?“ (ebd., S. 41)

Ein solches Modell sieht Kaiser hinter den von Ludvik Fleck vorgeschlagenen Begriffen des Denkstils und des Denkkollektivs:

„Diesem Modell zufolge entwickeln sich Wissenschaften nicht über bruchartig sich vollziehende Paradigmenwechsel, die zu wissenschaftlichen Revolutionen führen. Es sind vielmehr gleitende Übergänge, subkutan sich vollziehende Wechsel in den Methoden des Denkens und Forschens, sich allmählich vollziehende Änderungen in den Problemsichten, nicht zu übersehen: Veränderungen in der Sozialstruktur und Personalstruktur der Denkkollektive, die für Veränderungen in den Wissenschaften verantwortlich zeichnen“ (ebd., S. 12).

Man darf das wohl auch so verstehen, dass Kollektive, die einen bestimmten Denkstil pflegen, nicht unbedingt als sozial-personale Kollektive identifizierbar sein müssen. Personen, die einen bestimmten Denkstil im Hinblick auf ein bestimmtes Problem teilen, können in Bezug auf ein anderes Problem möglicherweise einem anderen Denkkollektiv angehören. Kaiser führt drei Beispiele für solche Kollektive an – ich greife nur eines dieser Beispiele heraus, weil ich mit eigenen Erfahrungen und Überlegungen daran anknüpfen kann. Es geht um die didaktische Strukturierung von Unterricht.

„Gegen Ende der 60er Jahre etabliert sich ein charakteristisches musikdidaktisches Denken, dem sich viele Autoren jener Zeit – und in gewissem Sinne bis heute – verpflichtet fühlen. In der Grundorientierung artikuliert es sich material nahezu identisch, funktional unterschiedlich. So finden sich – begrifflich unterschiedlich gefasst, funktional übereinstimmend – u. a. folgende Begriffe:

- Unterrichtsfelder (Antholz)
- Funktionsfelder des Musikunterrichts (Alt)
- Verhaltensweisen gegenüber der Musik (gleichgewichtige, eigenständige und grundständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit) (Venus)
- Musische Prinzipien (Lemmermann)
- *Sektoren (Ettl) und viele andere mehr*“ (ebd., S. 44)

In vielen Varianten, so Kaiser, halten sich diese oder ähnliche Funktions- bzw. Aufgabenbestimmungen bis heute durch, als typischer Denkstil der Reflexion und Konstruktion, bis hinein in die Richtlinien und Lehrpläne. Dabei hat sich das zugehörige Denkkollektiv mit der Zeit sukzessive erweitert und verändert – evolutionär, nicht revolutionär. Über den Begriff Paradigma sei dieser Prozess nicht einholbar, denn Denkstile hätten nicht nur eine einzige Erscheinungsform mit der entsprechenden personellen Besetzung.

Das Beispiel zeigt: Die analytischen Möglichkeiten, die das Denkstil-/Denkkollektivmodell an die Hand gibt, sind flexibler, geschmeidiger und sozusagen detailadäquater als das Denken in Paradigmata samt ihren Übergangskonstellationen. Vorstellbar ist nun, Diskursfelder zu identifizieren, deren Teilnehmer

bestimmte, mit anderen geteilte Positionen einnehmen, relativ unabhängig von ihren Positionen und Denkstilkoalitionen in anderen Diskursfeldern.

Um nun einen Schritt weiterzugehen: Die fünf Autoren in Kaisers Beispiel hatten etwas sehr Zeittypisches im Sinn: dem Fach Musikdidaktik, dessen Grundlagen in den Jahren zuvor ins Schwimmen geraten waren, neue Stützpfiler einzuziehen und es neu nach Arbeitsfeldern zu vermessen und zu parzellieren. Die Ergebnisse waren bei gleicher Intention durchaus unterschiedlich. Aber der gemeinsame Denkstil war auf innovative Facharchitektonik gerichtet. Ich möchte behaupten, dass es über diese Namen hinaus damals, um 1970, so etwas wie ein großes Denkkollektiv gab, das – bei allen individuellen Unterschieden und bei konzeptionell durchaus nicht einheitlichen Vorstellungen – eine Grundabsicht teilte: konstruktiv zu werden, Einfluss zu nehmen auf einen Prozess des innovativen Konzipierens (nicht zufällig wurde damals auch der Begriff der „Musikpädagogischen Konzeption“ zuerst verwendet).

Ich bitte um Nachsicht, wenn ich jetzt in den narrativen Modus übergehe und ein wenig von meiner eigenen Erfahrung in dieser Zeit einbringe. Ich tue das im vollen Bewusstsein der Einsicht, dass Erinnerung trügen kann, was ja den Zeitzeugen zum Schreckgespenst der Historiographie macht, wenn seine Einlassungen nicht in den methodisch abgesicherten Zusammenhang von *oral history* gestellt werden. Ich versuche es trotzdem und verzichte weitgehend auf Anekdotisches. Ein gewisses *Namedropping* kann ich Ihnen und mir dabei aber nicht ersparen – um deutlich zu machen, dass die Szenerie, innerhalb derer ich 1970 zum Musikpädagogen erwachte, meine musikpädagogische Urszene also, auch so etwas wie die Urszenerie der neueren Musikpädagogik war. Die meisten der musikpädagogischen Konzeptionen, die heute, wie Hermann Josef Kaiser kritisierte, im Proseminar wie aufgereichte Perlen an einer Kette behandelt werden (man könnte auch Ernst Blochs spöttische Wendung vom *Gänsemarsch der Epochen* in der Geschichtsschreibung zum *Gänsemarsch der Konzeptionen* abwandeln) – die meisten dieser Konzeptionen also hatten in dieser Urszenerie ihren Ursprung.

Ab etwa 1967 war ich studentische Hilfskraft bei Hermann Rauhe an der Hamburger Musikhochschule, der damals – ich erlebte das aus der Nähe – mit der Formulierung seiner Pop-Musik-Didaktik begann. Wilfried Ribke war mein Semesterkommilitone, und bei Hans-Peter Reinecke an der Universität Hamburg lernte ich die systematische Musikwissenschaft kennen. Schon Anfang der 1970er Jahre begannen Rauhe, Reinecke und Ribke mit der Arbeit an ihrem Buch *Hören und Verstehen* zur Begründung einer handlungsorientierten Musikpädagogik (Rauhe et al., 1975), wobei ich manchmal als Gesprächspartner dabei sein durfte. Mein großer Schritt in die damals aktuelle Diskussion hinein: Bei den Erziehungswissenschaftlern Peter Martin Roeder und Carl-Ludwig Furck an der Hamburger Universität hörte ich 1968 zum ersten Mal vom neuen Schulmodell der Gesamtschule. Ich war fasziniert und schrieb meine Examensarbeit über die Bedeutung des Faches Musik in der Gesamtschule. Das sprach sich herum, und nach dem Amtsantritt der Regierung Brandt 1969 und der Veröffentlichung

des *Strukturplans* für das Bildungswesen (1970), in dem die Gesamtschule quasi zum Regierungsprogramm erhoben wurde, war ich plötzlich in meinem Hamburger musikpädagogischen Biotop aus dem Stand ein gefragter kleiner Experte, und Karl Heinrich Ehrenforth, damals Vorsitzender der Hamburger Fachschaft Schulmusik, bat mich, mit ihm gemeinsam Planungsmodelle für die Hamburger Gesamtschulversuche zu entwickeln. (Übrigens, und hier kommt der Generationengesichtspunkt ins Spiel, den ich aber nicht weiter verfolgen werde: Rauhe, Ehrenforth, Heinz Lemmermann und der langjährige AfS-Vorsitzende Werner Krützfeldt, sämtlich um 1930 geboren, waren in den 1950er Jahren Kommilitonen in der Schulmusikabteilung der Hamburger Musikhochschule.) Was ich nicht wusste: Schon damals (also 1970) muss Ehrenforth an seinem für den Ansatz der *Didaktischen Interpretation* grundlegenden Buch *Verstehen und Auslegen* gearbeitet haben, erschienen 1971. 1970 holte mich Willi Gundlach nach Dortmund, um bei der Wissenschaftlichen Begleitung für das Fach Musik in den nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuchen (damals neun an der Zahl) mitzuarbeiten. Zuständig war ich für Unterrichtsversuche zur Einführung eines der *Auditiven Wahrnehmungserziehung* analogen Konzepts für den Musikunterricht. In Dortmund lernte ich auch Ulrich Günther kennen, der zusammen mit Gundlach, Rudolf Frisius, Gottfried Küntzel und Peter Fuchs schon am Lehrwerk *Sequenzen* (Frisius et al., 1972) arbeitete, das für die *Auditive Wahrnehmungserziehung* grundlegend war und in das manche Ergebnisse unserer Gesamtschularbeit eingingen. Die Autoren beanspruchten damals tatsächlich, *das* maßgebende Curriculum für *die* Schule der Zukunft zu entwickeln (Küntzel, 1969). Bald stieß Niels Knolle hinzu, mein Ex-Kommilitone aus Hamburg, und kümmerte sich um den Bereich der Popmusik³.

Auch nach fast einem halben Jahrhundert erinnere ich mich klar an das, was mich und die meisten der bisher Genannten verband: ein gewisses angenehmes Gefühl, sich mit dem Rückenwind der Geschichte an der Spitze des Fortschritts zu bewegen, die Bildungswelt sozusagen *ab ovo* neu planen zu dürfen, die Gewissheit, dass das gut Vorgedachte dann auch in der Praxis gut funktionieren würde, und zwar schon in naher Zukunft. Dieser pädagogische Optimismus galt für den Musikunterricht, aber natürlich auch für die neue Schule insgesamt. Als die Bundesbildungsstaatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher einmal erschien und uns einen Zeitplan vorlegte, der die flächendeckende Einführung der Gesamtschule nach vielen systematischen Versuchen für das Jahr 1992 vorsah, waren wir Reformer enttäuscht bis empört: Erst 1992? – In unserem Optimismus bestärkt sahen wir uns durch die Melodien, die gewisse Spatzen von den Dächern einiger Nachbardisziplinen pfffen: Da war die Lernpsychologie, die den bisherigen statischen durch den neuen dynamischen Begabungsbegriff ersetzte (Roth, 1969), die Entwicklungspsychologie, die ihre Phasenmodelle revidierte (für die Musikpädagogik besonders relevant, weil zuvor die Altersstufen an be-

3 Er hat seine eigene Sicht auf diese Zeit ausführlicher dargestellt in: Knolle (2011).

stimmte Komplexitätsstufen des musikalischen Materials gebunden wurden), die Wahrnehmungspsychologie, die bisherige Elementarisierungskonzepte in Frage stellte, die Musik- und Jugendsoziologie, die das Musikverhalten der Schüler nun eher wertfrei beschrieb und nach seinen Ursachen fragte (Baacke, 1968), nicht zuletzt die Kunstpädagogik, die im Verein mit dem Gesamtschultheoretiker Hartmut von Hentig (1969; 1969a) das politisch-utopische und kritische Potential neuer Modelle Ästhetischer Erziehung propagierte. Dies alles waren damals *brand-new messages*, die uns beflügelten und unserem Reformoptimismus Recht zu geben schienen. Eine weitere Zwitschermaschine war die Curriculumtheorie. Der Berliner Bildungsforscher Saul B. Robinsohn hatte diesen aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff als einer der Ersten in die deutsche Diskussion eingeführt und in seinem Buch *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967) ein Forschungsprogramm entworfen, das die Fächer, die Fachinhalte und die Lernziele konsequent aus einer zuvor durchgeführten gesellschaftsweiten Bedarfsanalyse ableiten wollte. Auch hier: Totalrenovierung statt Fortschreibung des Bestehenden.

Im Grunde entsprach das Denkkollektiv der optimistischen Reformer einer Definition von Pierre Bourdieu aus seinen Überlegungen zum *kulturell Unbewussten*. Dieses umfasst nämlich, so Bourdieu, die

„Haltungen, Fähigkeiten, Kenntnisse, Themen und Probleme, kurzum das ganze, durch den methodischen Lernbetrieb, den die Schule organisiert oder zu organisieren erlaubt, erworbene System von Denk- und Wahrnehmungskategorien ...: indessen steht der Schaffende zu seiner erworbenen wie zu seiner übernommenen Bildung in einem Verhältnis, das sich als das von ‚tragen‘ und ‚getragen werden‘ bezeichnen lässt, weil er sich nämlich nicht bewusst ist, dass die Bildung, die er besitzt, ihn besitzt“ (Bourdieu, 1970, S. 120).

Mit anderen Worten: Die Analysen der Reformer, in Bourdieus Sinne *besessen* von ihren Überzeugungen, griffen nicht weit genug. Allerdings muss man die Elemente ihres kollektiven Wissens denn doch nach ihrer unterschiedlichen Halbwertszeit unterscheiden. Die Gesamtschule wurde schon bald zuschanden an den föderalen Realitäten: Nach einer Sitzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1972 gab es die berühmten A- und B-Länder, die je nach Regierungspartei fortan unterschiedlichen Eifer und unterschiedliches Tempo bei der Schulreform vorlegten⁴. Im Jahr des Herrn 1992, das Hildegard Hamm-Brücher als Ziellinie der Schulreform angesetzt hatte, war die Gesamtschule nur ein weiteres Regelschulmodell neben dem bisherigen dreigliedrigen System, und selbst das Gesamtschulsystem der DDR wurde nach dem Beitritt auf das Westsystem zurückgepolt. Ich will hier übrigens keineswegs sagen, dass die Gesamtschule

4 Weit detaillierter, als es in diesem eher narrativ angelegten und auf persönlichen Erinnerungen basierenden Text möglich (und beabsichtigt) ist, beschreibt den Prozess der damaligen Bildungsreform und ihr teilweises Scheitern: Weber (2005).

und die 1970er Schulreformen ein Irrtum waren. (Ich halte die damals gestoppte oder abgebremste Entwicklung zu einem integrierten gesamtschulartigen System für die Hauptursache dafür, dass Deutschland im internationalen Vergleich immer noch eines der sozial selektivsten Schulsysteme sein Eigen nennt.)

Die Auditive Wahrnehmungserziehung scheiterte bald an ihrem konzeptionellen Totalitätsanspruch (am deutlichsten formuliert bei Küntzel, 1969; hierzu Ott, 1984; Ott, 2006). Die groß gedachte Curriculumrevision versandete im methodologischen Klein-Klein und in den Aporien der Diskurse zur Lernziel deduktion, wie sie Hilbert Meyer (1972) herausarbeitete. Und die „Ästhetische Erziehung“ (wie sie konzeptionell bei Kerbs, 1970, entfaltet wurde; vgl. auch Ehmer, 1979) kam mit der extremen Fallhöhe ihres wenig konsensfähigen politisch-revolutionistischen Anspruchs nicht zurecht.

Auf der anderen Seite gab es eine Reihe von Elementen des neuen Denkens, die sich als widerstandsfähiger und nachhaltiger erwiesen und die auch weit über unser Denkkollektiv der optimistischen Reformer hinaus verbreitet waren. Dies galt für die neueren begabungs-, lern- und entwicklungspsychologischen Befunde und Modelle, zitierfreundlich zusammengefasst in der schon erwähnten Gutachtenpublikation *Begabung und Lernen* des Deutschen Bildungsrats (Roth, 1969). In der Musikpädagogik gab es weiten Konsens über die Emanzipation des Hörens im Unterschied zur Fixierung auf das Musikmachen in der musischen Erziehung. Die Emanzipation des Hörens prägte nicht nur die Auditive Wahrnehmungserziehung, sondern auch die Publikationen von Dankmar Venus (*Unterweisung im Musikhören*, 1969), Michael Alt (*Didaktik der Musik*, 1968) und natürlich die im Entstehen begriffene *Didaktische Interpretation* von Karl Heinrich Ehrenforth (1971) und Christoph Richter. Ein weiterer Konsenspunkt war die mehr oder weniger unvoreingenommene Thematisierung des Musiklebens und der jugendkulturellen Umgangsformen und Musikinteressen, jedenfalls die Einigkeit darüber, dass es mit dem Schonraumdenken vorbei sei und der Musikunterricht eine Orientierungsfunktion wahrzunehmen habe – einen gewissen Durchbruch markierte hier die Bundesschulmusikwoche 1968 in Hannover, die unter dem Motto *Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit* (Kraus, 1968) stand. Nimmt man all diese Items als analytische Instrumente der Geschichtsschreibung in unserem Fach, so kann man schon zu trennscharfen Unterscheidungen zwischen der Musischen Erziehung einerseits und der nachmusischen Musikpädagogik andererseits kommen. Insofern, und nur insofern, würde ich denn auch von einem Paradigmenwechsel sprechen, der um 1970 das ganze Fach erfasste.

Vielleicht das Wichtigste: Um 1970 hatte sich der Gedanke durchgesetzt, dass die Musikpädagogik sich als wissenschaftliche Disziplin verstehen sollte – in den eigenen Vorgehensweisen, aber auch in ihrem Verhältnis zu den Nachbardisziplinen. In diese Zeit fällt die Gründung des AMPF (1971), der die eher informelle *Arbeitsgemeinschaft Forschung in der Musikerziehung* ablöste. Fast alle, die ich bisher genannt habe, einschließlich meiner selbst, waren bei der ersten AMPF-

Tagung dabei. Auch dies, die programmatische Wissenschaftsorientierung, war ein Unterscheidungskriterium zum musischen Denken, für das die wissenschaftliche Perspektive der Gottseibeius war – „das Musische“ war ja geradezu das Gegenbild zu allem, was sich als Konnotationen beim Begriff „Wissenschaft“ einstellt – Rationalität, Technik, Zivilisation, Aufklärung und vieles mehr. Um das zu rekapitulieren, verweise ich auf den Sammelband *Vom Geist musischer Erziehung* (Kluge, 1973), der 28 eher anspruchsvolle, auch kritische Texte aus diesem Umfeld von 1949 bis 1967 umfasst.

Im Kontext: *Unterricht in Musik* von Heinz Antholz

Ich hatte einen Rekonstruktionsversuch angekündigt, und ich denke, das Gerüst steht jetzt, von dem aus ich die Hauptmomente des Buches *Unterricht in Musik* von Heinz Antholz (1970) aufbauen kann. Antholz' Buch erschien 1970, die zweite Auflage (1972) war um ein 30 Seiten umfassendes Nachwort erweitert, das eine Diskursbeschreibung und Situationsanalyse der Jahre 1970 bis 1972 enthielt – Antholz selbst empfahl gesprächsweise immer diese zweite Auflage, weil ihm dieses Nachwort sehr wichtig war. Eine dritte Auflage erschien unverändert, mit diesem Nachwort, 1976.

In voller Titulatur heißt das Buch *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Schon der Titel ist Programm, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Der „systematische Aufriss“ erinnert an das, wovon schon die Rede war: das Konzipieren, um nicht zu sagen Neukonzipieren, und zwar nicht einfach so aus dem wohlmeinenden Gusto heraus, sondern kritisch-systematisch. Es geht um ein neues System, geeignet, an die Stelle der alten Systeme zu treten. Die Wendung „Unterricht in Musik“ spielt auf den alten Dualismus „Erziehung durch Musik“ vs. „Erziehung zur Musik“ an. Antholz liebt solche polaren Alternativen, die er dann meist als Scheinalternativen entlarvt, oft mit dem Hinweis, „dass etwas weder ... noch ...“ sei oder dass es „in die Spannung einzulassen sei zwischen ...“, ohne dass er immer sagt, was denn konkret bei einem solchen „in der Spannung halten“ herauskommen soll. In diesem Fall allerdings drückt er sich klar aus, indem er dieses Dritte benennt. „Erziehung durch Musik“ ist das alte musische Mantra: Es geht letztlich um etwas Anderes als Musik, beispielsweise um das Gemüt (was immer das sein mochte), die Gemeinschaft, das Wahre und Gute oder auch die disziplinierte Einordnung in ein Arbeitskollektiv. „Erziehung zur Musik“ ist das Gegenteil, hier geht es um die Sache selbst, nicht um ihre vermeintlichen Wirkungen. Für Antholz ist die Frage: Wenn wir schon immer von Musik umgeben sind und mit ihr umgehen, müssen wir eigentlich nicht mehr *zur Musik* erzogen werden bzw. erziehen – es sei denn, wir verstehen unter Musik „eine bestimmte Musik“.

Ein Seitenblick auf Michael Alt (1968) zeigt, dass das dort der Fall ist: Alt nennt sein Buch nicht „Musikdidaktik“, sondern *Didaktik der Musik*. Die Frage, Didaktik *welcher* Musik denn, beantwortet Alt im Untertitel: *Orientierung am Kunstwerk*. Antholz setzt sich mit Alt intensiv auseinander, nicht nur wegen dieser inhaltlichen Engführung, sondern auch wegen Alts *abbilddidaktischem* Denken – der Begriff besagt, dass das Schulfach ein inhaltlich-methodisches Abbild der jeweiligen Bezugsdisziplin ist, hier also: der Musikwissenschaft, auf Schülerniveau eingedampft. Alt sieht die musikwissenschaftlichen Methoden – Hermeneutik, Formanalyse, Energetik etc. – auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht durch und formuliert eine eigene „Auslegungslehre“, die die Musik, *welcher* Provenienz auch immer, als Exempla für vordefinierte „Sinnkategorien“ zur Erfahrung bringen will. In den Unterricht gelangt das musikalische Kunstwerk dann in seiner durch die Methode präfixierten Gestalt. Davon grenzt Antholz sich ab. *Unterricht in Musik* vermeidet solche inhaltlichen Festlegungen und räumt den jeweils angemessenen Unterrichtsmethoden Priorität ein vor den approbierten, aber letztlich nur bedingt schülerkompatiblen musikwissenschaftlichen Methoden (s. zur Auseinandersetzung mit Alt: Antholz 1970, S. 163-165, 168-171). Eine weitere Bestimmung ist ihm wichtig: Wenn „Unterricht in Musik“ besagt, dass Schüler und Lehrer sich sozusagen schon mitten in der Musik befinden, sobald Unterricht stattfindet, so geht es um *Unterricht als Prozess* – ich werde noch darauf zurückkommen, was das bedeutet. Antholz ist hier seinem Pendant in der Kunstdidaktik, Gunter Otto, der sein antimusisches Buch schon 1964 *Kunst als Prozeß im Unterricht* nannte, näher als seinem eigenen Fachkollegen Alt.

Wenn wir Alt und Antholz vergleichen, können wir sowohl den Paradigma als auch den Denkstilbegriff anwenden: Den Paradigmenwechsel hin zur Thematisierung von Musik als Musik haben beide vollzogen, übrigens Alt explizit schon in den 1950er Jahren: Seine Vorträge bei den Bundesschulmusikwochen stehen immer recht einsam da in ihrer kritischen Wendung gegen die musischen Prinzipien. Dennoch kann man im Vergleich der beiden Konzeptionen auch von deutlich unterschiedlichen Denkstilen sprechen, die ihre Einlassungen prägen.

Einige weitere allgemeine Bestimmungen in Antholz' Buch lassen sich – im Thomas Kuhn'schen Sinne – „querlesen“ zu Autoren oder Denkkollektiven, die den Paradigmenwechsel um 1970 mitvollziehen. Ich zähle auf:

1. *Wissenschaftsorientierung*: Die Musikdidaktik habe sich „vor dem Stand und der Reflexionsstufe“ der für sie relevanten Wissenschaften auszuweisen: der Musikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft. Denn sie trage an deren Problemen mit: der Normenkrise und der Methodenkrise (Antholz, 1970, S. 14). Hier zeigt sich, dass Antholz ein Vertreter der Pädagogischen Hochschulen war, nahe an der dort angesiedelten Erziehungswissenschaft, von der die wesentlichen pädagogischen Innovationen der 60er Jahre ausgingen. Das Normproblem, von dem Antholz spricht und an dessen Krise er Anteil zu haben einräumt, verweist auf die Notwendigkeit des Legitimierens aller didaktischen Entscheidungen.

Antholz' Buch ist auch deshalb keine leichte Lektüre, weil er der Diskussion seiner Begründungszusammenhänge so breiten Raum gibt.

2. *Geschichtsbewusstsein*: Ein umfangreicher Teil des Buches dient deshalb der Aufarbeitung fachgeschichtlicher Tendenzen des 20. Jahrhunderts (Kap. II und teilweise III). Die fachgeschichtlichen Passagen haben ganz offensichtlich die Funktion, den Neuansatz durch Rekapitulation von Fehlentwicklungen der Vergangenheit zu immunisieren. Die besondere Qualität der fachgeschichtlichen Passagen in Antholz' Buch verdankt sich auch der Tatsache, dass er promovierter Historiker war. Hier ragt Antholz aus dem Mainstream der fachgeschichtlichen Aufarbeitungen der damaligen Zeit heraus, und nicht nur das: Es gibt bis heute kaum eine bessere historiographische Einführung in den Gesangunterricht der alten Schule und die musische Musikerziehung, die Kunsterzieher- und die Jugendmusikbewegung, einschließlich der Analysen zur Schüler- und Lehrerrolle – immer im leitenden Interesse einer konstruktiven Neuformulierung der Fachgrundlagen für den gegenwärtigen Musikunterricht.
3. *Orientierung am Recht des Schülers auf Unterricht in Musik*: Antholz begründet das Fach u. a. auch im Verweis auf die 1950 von der amerikanischen Music Education National Conference proklamierte *Maxime Music for every child and every child for music* (ebd., S. 115-118). Das beinhaltet für ihn u. a. „die Chance gleichen Angebots und die Pflicht gleicher Anstrengung“. Hier ist Antholz im Einklang mit der Forderung nach Chancengleichheit und individueller Förderung, dem zentralen Begründungsargument für die Gesamtschule in der Diskussion um 1970. Allerdings erinnere ich mich, als damaliger Gesamtschulbefürworter ein gewisses Befremden darüber empfunden zu haben, dass Antholz' Buch in einer „Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule“ erschien. Er räumte aber selbst ein, dass diese Zuweisung provisorischen Charakter habe, weil es nicht mehr um Schularten, sondern um Schulstufen gehe, und dass eigentlich eine prospektive Musikdidaktik für die Gesamtschule zu fordern sei (ebd., S. 9). Auch er konnte damals nicht wissen, dass die Hauptschule ihre letzten Schnaufer erst 40 Jahre später tun würde.
4. *„Begaben“ vs. Begabung*: Im Zusammenhang damit setzt Antholz, im Einklang mit begabungs- und entwicklungspsychologischen Konzepten der damaligen Zeit, explizit einen dynamischen Begabungsbegriff an (ebd., S. 54-66) und ist auf der Linie einer nicht mehr phasenorientierten Entwicklungspsychologie, indem er keinen prinzipiellen Unterschied macht in der curricularen Ausgestaltung des Musikunterrichts in der Grund- und Hauptschule.
5. *Wahlmündigkeit als Ziel*: Explizit stellt Antholz das Mündigkeitspostulat heraus: Jeder Schulabgänger solle als „informierter und erfahrungsoffener Musiklaie zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft befähigt“ werden (ebd., S. 119).

6. *Musikhören im Zentrum*: Es ist für den Musikunterricht Antholz'scher Prägung programmatisch als zentrales Ziel- und Arbeitsprinzip. Antholz geht so weit, den vier Inhalts- und Verfahrensfeldern seines Ordnungsversuchs jeweils schon in den Überschriften den Stempel „Hier gilt's dem Hören“ aufzudrücken:

1. *Instruktion über Grundlagen der Musik- und Formenlehre (hörendes Werken),*
2. *Rezeption von Musikwerken (Werkhören),*
3. *Reproduktion von Musikstücken (hörendes Nachgestalten),*
4. *Information über Musikkultur in der Industriegesellschaft (Hörorientierung).*

Das Hören, so Antholz in seinen begründenden Überlegungen, sei anthropologisch und ontologisch prioritär: „Alle Momente, die das Spezifische der Musik ausmachen, gehen aus den Klängen als ihrem Baumaterial hervor“ (ebd., S. 100). Hier erwies Antholz' Denken sich in einem entscheidenden Punkt als angreifbar, nicht nur in der Ableitung von Zielen und Inhalten aus ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten (Wissenschaftslogiker sprechen hier bekanntlich vom *naturalistischen Fehlschluss*), sondern auch in der Bestimmung der ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten selbst: Die Behauptung, dass alles musikalische Verhalten im Hören gründe, dass diesem deshalb kategoriale Priorität auch im Blick auf Lernprozesse zukomme, kann man auf geradezu lächerlich einfache Weise ins Wanken bringen durch den Hinweis darauf, dass Musik zunächst produziert werden muss, bevor man sie hören kann. Allerdings möchte ich auch behaupten: *Hören* als Ziel- und Prozessgröße des Unterrichts lässt sich in didaktischen Vorgaben überzeugender ausdifferenzieren als *Produktion* und *Reproduktion*. Die letzteren Arbeitsfelder erfordern weit größere legitimatorische Anstrengungen, wie die jahrelangen Bemühungen Hermann Josef Kaisers um den Begriff einer *verständigen Musikpraxis* zeigen (z. B. in Kaiser, 2011).

7. Die Akzentuierung des Hörens (als zentraler zeit- und denkstiltypischer Legitimationsfigur) hat aber möglicherweise bei Antholz eher deklamatorischen Charakter. Sie impliziert ja eine eher dienende Funktion der anderen Arbeitsbereiche des Musikunterrichts. Antholz sieht aber in diesen vier Arbeitsbereichen ein komplexes Feld interdependenter Bezüge. Die Bedeutung, die er der musikalischen Instruktion als *hörendem Werken* und der Reproduktion als *hörendem Nachgestalten* zuweist, kommt möglicherweise in der bisherigen Exegese von *Unterricht in Musik* zu kurz. Ich zitiere zwei typische Antholz-Formulierungen: „Das Kunstwerk rückt in den Reflexionskreis der kunstdidaktischen Analyse als ein Mach-Werk“ (Antholz, 1970, S. 170-171) und: „Unterricht in Musik (ist) in die Spannung von werkendem Wirken und wirkendem Werk, von hörendem Werken und Hörwerk einzulassen“ (ebd., S. 125). Die Unterrichtsbeispiele, die

Antholz hierzu ausbreitet (ebd., S. 171-179, z. B. zum *Spiel der Paare* aus Bartoks *Konzert für Orchester* – für Sekundarstufenschüler schon damals keine sonderlich attraktive Kost), entsprechen dem, was Heinz Lemmermann (1977, S. 282-283) später als *Teilrealisation* und *Para-Komposition* bezeichnet hat und was die Allgemeindidaktik *handlungsorientierten Unterricht* nennt⁵. Dies ist einer meiner unerwarteten Funde bei erneuter Antholz-Lektüre. Aber auch der Vergleich mit Gunter Ottos *Kunst als Prozess im Unterricht* (1964) wäre möglicherweise fruchtbar.

8. Anthropologisch fundiert ist für Antholz auch ein sozusagen zweistöckiges Modell der menschlichen Musikalität und des musikalischen Verhaltens, wie es in einer seiner Zielformulierungen zum Ausdruck kommt: „Ziel des Musikunterrichts ... ist es, ... dass jeder junge Mensch die Aufstufung vorgeistig-zuständlichen Musikerlebens durch geistig-gegenständliche Auseinandersetzung mit musikalischen Materialordnungen und -formen sowie Verhaltensweisen erfährt, indem die mehrschichtigen Wesens- und Wirkungsformen der Musik und der mehrschichtige Funktions- und Leistungsplan des Menschen möglichst breit aufeinander abgestimmt werden“ (Antholz, 1970, S. 118-119). Die Aufstufung vom zuständlichen zum kognitiven Hören und die Priorisierung kognitiver Zugänge zur Musik war damals keineswegs eine Antholz'sche Spezialität, sondern, wenn man *querliest*, ein Gemeinplatz in vielen Hörer- und Hörtypologien von Adorno bis Rauhe. Eigentlich wurde ein solcher Persönlichkeitstheoretisch und didaktisch für grundlegend gehaltener Dualismus erst im Begriff der Ästhetischen Erfahrung, wie er zuerst in den 1990er Jahren von der Musikdidaktik rezipiert wurde, aufgehoben.
9. Antholz ist vielleicht der erste Musikpädagoge, der den *Kulturbegriff*, der allem zugrunde liegt, in einer gewissen Ausführlichkeit thematisiert und kritisiert (ebd., S. 122-128). Für sich selbst reklamiert er einen „dynamisch-offenen“ Kulturbegriff, der ausgreift „in Zeit und Raum. Seine Toleranzspanne“ – so Antholz – „schließt ‚Fremdkulturen‘ nicht aus ... Kultur in ihrer Kontinuität und Offenheit umschließt Tradition, Erneuerung und Neuland“ (ebd., S. 125). Soweit Antholz. Hier wetterleuchtet etwas am fernen Horizont.⁶

5 Ich nehme ausdrücklich auf die Allgemeindidaktik Bezug, deren Begriff von *Handlungsorientierung* sich signifikant vom gängigen Wortgebrauch in der Musikpädagogik unterscheidet. Geht es hier in der Regel um das bloße Singen und Musizieren, wodurch „*Handlungsorientierung*“ dann oft in den Verdacht des „Neo-Musischen“ gerät, so greift der Begriff in der allgemeinen Didaktik – bei Meyer, Jank, Gudjons u. a. – weiter aus im Sinne eines nichtinhaltsgebundenen methodischen Prinzips.

6 Als Einstieg in die Rezeptionsgeschichte von *Unterricht in Musik*, die ich hier nicht berühre, ist bestens geeignet Antholz' eigene, zwei Jahrzehnte nach Erscheinen geschriebene, mehr als 100 Seiten umfassende Bilanzierung der Diskussion zu seinem Buch: Antholz (1992).

Ich sprach vorhin von unerwarteten Funden. In seinem Nachwort zu *Unterricht in Musik* von 1972 – und in zwei zeitgleich an anderem Ort erschienenen Artikeln (Antholz, 1972 und 1973) – thematisiert Antholz kritisch insbesondere drei Strömungen, die sich seit 1970 zu einer gewissen Kenntlichkeit durchgearbeitet hatten: die Curriculumtheorie und das Lernzieldenken, die Auditive Wahrnehmungserziehung und die Theorien zur Ästhetischen Erziehung, wie sie vor allem in der Kunstdidaktik entwickelt wurden, aber partiell auch in der Musikpädagogik Beachtung fanden (man denke an Wolfgang Roschers *Polyästhetische Erziehung*, auch ein Produkt des Jahres 1970). 1972 standen diese Denkkollektive in voller Blüte und ahnten selbst noch nichts von den Aporien und inneren Widersprüchen, die sie ihrem unvermeidlichen Ende entgegentrieben. Antholz hat diese Widersprüche und Aporien 1972 und 1973 klar herausanalysiert und benannt. Es wäre von besonderem Interesse, dem weiter nachzugehen. Warum wurden diese Texte damals kaum oder gar nicht rezipiert? Ich sage das hier auch als Einladung, sie wieder zu lesen.

Mein Rekonstruktionsversuch stand ja unter dem Anspruch, einer Antwort auf die von Hermann Josef Kaiser aufgeworfene Frage näherzukommen, ob der Kuhn'sche Paradigmenbegriff in der Lage sei, etwas zur Klärung der Diskurse in unserer Fachgeschichte beizutragen, und wie in diesem Zusammenhang die Fleck'schen Denkstile und Denkkollektive zu bewerten sind. Ich könnte mir vorstellen, dass man durchaus am Paradigmabegriff und auch an der Vorstellung des Paradigmenwechsels festhält, soweit es sich um sehr allgemeine, aber doch basale Konsensfelder handelt. Unterhalb dieser paradigmatischen Konsensebene sind aber Denkstile und Denkkollektive identifizierbar, die durchaus auch kontrovers zueinander stehen können. Um noch einmal Bourdieu (aus seinem Aufsatz über das kulturell Unbewusste) zu zitieren (Bourdieu, 1970, S. 120-121):

„Menschen, die von einer bestimmten Schule geprägt wurden, verfügen über einen gewissen gemeinsamen Geist; nach demselben Muster geformt, sind sie prädisponiert, bei ihresgleichen spontane Komplizität zu erwecken. Zunächst einmal verdanken sie der Schule eine ganze Reihe von Gemeinplätzen, deren Bedeutung sich indessen nicht nur in Jargon und gemeinsamer Sprachregelung erschöpft, da sie auch Gebiete der geistigen Annäherung und Verständigung, gemeinsame Probleme und die Art und Weise sie anzupacken bezeichnen: die Gebildeten einer bestimmten Epoche mögen sich über den Gegenständen ihrer Auseinandersetzungen zerstritten haben, sie sind sich zumindest darin einig, dass es diese bestimmten Gegenstände sind, über die es sich zu streiten gilt.“

Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
 Antholz, H. (1970/²1972/³1976). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.

- Antholz, H. (1972). Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme. *Musik und Bildung* (11), 525-530.
- Antholz, H. (1973). Zum Geschichtsdenken gegenwärtiger Musikpädagogik im Horizont didaktischer Ansatzproblematik. In S. Abel-Struth (Hrsg.), *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik*. Musikpädagogik Forschung und Lehre: Bd. 9 (S. 31-59). Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1992). „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. Originalbeitrag 1989. In H. Antholz, *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 154-255). Mainz: Schott.
- Baacke, D. (1968). *Beat – die sprachlose Opposition*. München: Juventa.
- Bourdieu, P. (1970). Das kulturell Unbewusste. In P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 115-124). Frankfurt: Suhrkamp.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*.
- Ehmer, H. K. (Hrsg.) (1979). *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Lahn-Gießen: Anabas.
- Ehrenforth, K. H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt: Diesterweg.
- Fleck, L. (1935/2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hg. von S. Werner & C. Zittel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Frisius, R. et al. (1972). *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1969). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1969a). Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter – Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung (1976). In H. v. Hentig, *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 352-377). Stuttgart: Klett.
- Jank, W. (1986). *Einführung in didaktische Modelle des Musikunterrichts. 10 Vorlesungen*. Mitarbeit: N. Knolle, S. Lukas, W. Schwarz. Unveröffentlicht. Oldenburg: Universität.
- Kaiser, H. J. (2011). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Musikunterrichts. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge* (S. 122-147). München: Allitera.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der Musikpädagogischen Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 36 (S. 33-49). Münster: Waxmann.
- Kerbs, D. (1970). Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung. *Die Deutsche Schule* (62), 562-570.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1973). *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knolle, N. (2011). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge* (S. 187-203). München: Allitera.
- Kraus, E. (Hrsg.) (1968). *Der Einfluss der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit*. Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968. Mainz: Schott.

- Küntzel, G. (1969). Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. *Musica*, 23(3), 241-245.
- Kuhn, T. S. (1962/1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., erweiterte Auflage 1970/1976). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Ott, T. (1984). Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit – Am Beispiel des Lehrbuchs „Sequenzen“. In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* (S. 117-123). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Ott, T. (2006). Auditive Wahrnehmungserziehung. *Diskussion Musikpädagogik* (30), 47-52.
- Otto, G. (1964). *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reinecke, H.-P. (1970). Psychologische Aspekte der Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. In E. Kraus (Hrsg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 55-68). Mainz: Schott.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roscher, W. (1970). *Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bd. 4. Stuttgart: Klett.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. IfMpF-Forschungsbericht: Bd. 17. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

Thomas Ott
Matterhornstr. 53
14129 Berlin
thomas.ott@berlin.de