pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Heinz, Antholz

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?

Kleinen, Günter [Hrsg.]: Kind und Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 15-29. - (Musikpädagogische Forschung; 5)

Quellenangabe/ Reference:
Heinz, Antholz: Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie? - In: Kleinen, Günter [Hrsg.]: Kind und Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 15-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249152 - DOI: 10.25656/01:24915

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249152
https://doi.org/10.25656/01:24915

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Band 5:
Kind und Musik

D 122/84/2

LAABER-VERLAG

Musikpädagogische Forschung
Band 5 1984
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 5 : Kind und Musik

LAABER-VERLAG

ISBN 3 -89007-026-4
© 1984 by Laaber Verlag
Dr. Henning Müller-Buscher
Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Tagungsprogramm Hamburg 1983 11

Heinz Antholz
Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie? 15

Dieter Rexroth
Paul Hindemith und Brechts Lehrstück 30

Helmut Segler
Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder" 39

Günther Batel
Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und –spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz 55

Walter Kugler
Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik 75

Wilhelm Wieczerkowski/Hans zur Oeveste
Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie 86

Michel Imberty
Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für die musikalische Entwicklung 106

Helmut Moog
Über Eigenarten musikalischen Lernens. Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie 129

Gertrud Meyer-Denkmann
Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musiklernens 151

Margrit Küntzel-Hansen
Musikhören mit Kindern im Elementarbereich 170

Erika Funk-Hennigs
Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen 178

Hildegard Krützfeldt-Junker
Neue Lieder für Kinder 217

Roselore Wiesenthal
Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern 231

Marie Luise Schulten
Integration ausländischer Kinder durch Musik 251

Günther Noll
Curriculumforschung im Elementarbereich. Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter 265

Adam Kormann
Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Programms „Musikalische Früherziehung" 284

Walter Scheuer
Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover 300

Bernd Enders / Franz Firla / Dorotheus Plasger
Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht 316

Franz Firla
Erfahrungsbericht und Fragebogenauswertung zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht in einer Gemeinschaftshauptschule 323

Dorotheus Plasger / Uwe Plasger
Das Keyboard-System MUSIDACTA. Beschreibung, Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen 331

Hans Günther Bastian
Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven 339

Sigrid Abel-Struth
Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme 360

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?

HEINZ ANTHOLZ

Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)

I. Pädagogische Musik — ein Beitrag zur musikpädagogischen Konstitutionsproblematik

P ä d a g o g i s c h e M u s i k: Wortkopulation und Sachkomplex rühren unweigerlich die alte Primatsdiskussion zwischen Pädagogik und Ästhetik auf, welche sich von Aristoteles bis Adorno durchhält: Wer ist wem mit konstitutiven oder regulativen Ansprüchen übergeordnet? Wie und ob überhaupt Lehrkunst als eine „nichtkünstlerische Kunst" im Fächernetz der Poetik einzufangen sei, trieb schon den Philosophen aus Stagira um. Daß Kunst vor Pädagogik kusche, weil *„ein Außerästhetisches normativ im Ästhetischen sich einrichte",* trieb dem aus Frankfurt den Angstschweiß auf die Stirn. Pädagogische Musik provoziert *„das Ärgernis der Pädagogik überhaupt, in der nach ihr benannten Musik konkret geworden".*[1] Sie mahnt Besinnung auf eine schwierige Beziehung an: Konvergieren oder divergieren Pädagogik und Kunst?

Denn pädagogische Musik ist durch Absichtlichkeit gezeichnet. Man merkt die Absicht und ist verstimmt — so der Ästhet. Man vernimmt die Absicht und ist nicht in Stimmung — so der Scholar. Aber man goutiert auch die Absicht, weil's stimmt, eben pädagogisch — so der Musikpädagoge. Ein Pädagogiker, mit Schelsky gesprochen? Denn hat Kunst Lehr- und Lernziele? Und macht nicht pädagogische Musik aus der Not künstlerischer Reduktion die Tugend pädagogischer Verwendbarkeit? Wie es ja wohl vom Schlager heißt, seine künstlerische Dummheit mache seine kommerzielle Schläue aus, so ähnlich von pädagogischer Musik, ihre künstlerische Beschränkung oder Beschränktheit ihre magistrale Klugheit. Und *„der Erwerbsgenius unserer Zeit",* vor dem schon J. Burckhardt warnte, achtet ja nicht gerade auf Qualitäten, sondern auf alsbaldigen Ge- und Verbrauch.) Kann sich der Musikpädagoge angesichts zum mindesten verhohlener Tribunalisierung „seiner" Musik mit dem Nachruf von W. Busch auf den Photographen trösten: *„Ehret ihn, denn er kann nichts dafür"*, nämlich für gefertigte Abbilder von Wirklichkeit und Welt? Ist pädagogische Musik nur ein Abklatsch musikalischer Wirklichkeit, Abkehr von offizieller Musikwelt, häretisch-subversiv gegenüber Ansprüchen und Interessen von Kunst und Ästhetik?

P ä d – a g o g i s c h e M u s i k: Als im wörtlichen Sinn kinder-führende, kinder-anleitende Musik zeigt sie an, daß Kindheit heute als eine „pädagogische Kindheit" gezeichnet ist. Zählt päd-agogische Musik zu jenen *„didaktisch funktionellen Spielsachen — lauter glattes, geometrisches Zeug, das die Phantasie der Kinder nicht anregt",* das ihnen aber *„Erklärungsprofis" mit „behutsam überdeutlichen Stimmen"* andienen? So Gabriele Wohmann in ihrem Erziehungsroman, der übrigens selbst ein Exempel „pädagogischer Kunst ist und auf die begriffliche Spanne unseres intentionalen Gegenstandes hinweist.[2] Ruft musikalische Päd-agogik zwangsläufig Antipädagogik auf den Plan, die das Naturrecht des Kindes schützen möchte? Oder entpuppt sich auch diese „weiße Pädagogik" als eine Abzirkelung von ausgewachsener Musik? — Fragen über Fragen, die sich angesichts des Reizwortes pädagogische Musik im erziehungs- u n d kunstkritischen Horizont des diesjährigen Tagungsthemas eröffnen.

M u s i k p ä d a g o g i k: Sie ist durch den Ärger an und mit der pädagogischen Musik zu einer *„existentiellen Konzentration"* (R. Bultmann) herausgefordert. Ähnlich der Theologie, die sich der Frage zu stellen hat, wie der Wissenschaft ihr Recht gegenüber dem Glauben zu sichern sei, ohne umgekehrt Glaubenserfahrung und -leben in Wissenschaft aufgehen zu lassen, ist die Musikpädagogik gefragt, wie der Pädagogik ihr Recht gegenüber der Kunst zu begründen sei, ohne vice versa Musikerfahrung und -leben in pure Pädagogik auslaufen zu lassen. Gerade pädagogische Musik ist ein Induktionsfeld für die Konstitutionsthematik der Musikpädagogik mit ihrer Verschränkungslage von Musik und Pädagogik.

Mit pädagogischer Musik kann es sich die Musikpädagogik also nicht gerade „kinderleicht" machen. Dabei gibt es nicht wenige Versuchungen, das Thema leichtfertig zu behandeln. Exempel pädagogischer Musik lassen sich umstandslos, d. h. ohne Beachtung des psychosozialen und des Lernstufenkontextes so vorzeigen, daß sie nur Karikaturen eines zu entfaltenden Problems vorführen und es prompt ad absurdum. führen. Oder man kennt oder versteht die Frage, ob Pädagogik Ansprüche auf Kunst als ihr Geltungsfeld vorbringen darf, nicht, da das künstlerisch-ästhetische Gewissen flugs pädagogisch-didaktisch beschwichtigt wird. Schließlich scheint die Versuchung nicht fern zu sein, pädagogische Musik aus Niederungen des musikerzieherischen Alltags in lichte Höhen einer Feiertagspädagogik zu katapultieren: Aus Sternstunden musikalischer und musikerzieherischer Zeitgeschichte — sagen wir: Plön und Montepulciano — wird ein Theorem pädagogischer Musik abgezogen, dem sich am Idealfall einer angeblich vorgegebenen Identität von künst-

lerischen und pädagogischen Ansprüchen die Einheit von Lehrwert und Kunstwert wie von selbst verfügbar und nachvollziehbar darstellt.
Autoren, die sich mit diesem ästhetisch-pädagogischen Grenzproblem explizit befassen, gehen in der Musikpädagogik gerade auf die Finger einer Hand. Dies, obwohl implizit viel von pädagogischer Musik die Rede und Widerrede ist, obwohl überall selbstsichere Dementis einer obsoleten Ware herumgeistern, aber auch feile Proben eines opportunen Genres herumgereicht werden. Das ist umso überraschender, als das Thema in unserem Jahrhundert ja einen locus classicus hat, nämlich in den Kontroversen zwischen Adorno und der musischen Musikerziehung. Ein durchreflektierter Begriff pädagogischer Musik wurde zwar wiederholt gefordert, ist aber wohl noch immer ein Desiderat. Explizit eingeführt findet sich das Problemthema, herausgefordert durch Adornos Exkommunikation „musikpädagogischer Musik" als „entkunsteter", „unwahrer" Musik, bei Erich Doflein, Adornos erstem offenen Gesprächspartner und bedeutendem Widerpart unter den Musikpädagogen, sowie bei Theodor Warner, der die Problematik des Schmähworts Adornos diskursiv durchdachte — bis zur Aporie *„zwischen tönend ‚Unwahrem' und einem Schweigen aus ‚Wahrheit' ".*[3] Beide verfielen auch angesichts musischer Naivitätshorizonte nicht in Resignation vor der Praxis. Zwar wurde pädagogische Musik nach den Diskussionen der 50er und 60er Jahre, soweit ich sehe, keiner monographischen Behandlung zugeführt, sieht man von G. Sannernüllers Untersuchung zum Plöner Musiktag von P. Hindemith ab.[4] Doch haben neuere Arbeiten, die Adornos Beiträge zur Musikpädagogik aus einem bloßen Zitatendasein im musikerzieherischen Tagesgespräch herausführten und in den Kontext seiner Philosophie rückten, auch zu einer differenzierteren Fragestellung und Behandlung beigetragen, etwa durch eine Abgrenzung von „pädagogischer Musik" und „musikpädagogischer Musik".[5] Denn auch terminologische Unachtsamkeit hat bis heute manche Rede und Widerrede ins Leere laufen lassen. (Meine Position zum exemplarischen Thema einer schwierigen Beziehung zwischen Pädagogik und Ästhetik ließe sich, ganz grob gesagt, etwa so skizzieren: prinzipielle Mißachtung musikpädagogischer Musik., kein grundsätzliches Mißtrauen gegenüber pädagogischer Musik, aber Warnung vor ihrem Mißbrauch.)
Zwar kann ich im folgenden mit pädagogischer Musik nicht ein Stück musikpädagogischer Traditions- und Zeitgeschichte rekonstruieren. Doch kommt mein „Jahrhundertthema" an einer historisch-systematischen Darstellung seiner Behandlung vor Adorno, durch und gegen ihn sowie nach ihm nicht vorbei. Dabei kann ich nur einige Schritte in ein, wie sich zeigen wird, nicht katasterexakt abgegrenztes Gelände tun. Ich werde nach einer terminologie-

kritischen Skizze einige Anmerkungen zur geschichtlich-gesellschaftlichen Dimension pädagogischer Musik, zur historischen Anthropologie des Kindes und zur Problematik des musikdidaktischen Reduktionismus machen.

II. Pädagogische Musik – zur begrifflichen Konfusion und Diskussion

Wenn *„die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist"* (H. Weinrich), sind zwecks begrifflicher Vergewisserung über pädagogische Musik in erster Linie Musikpädagogen zu befragen. Als empirisches Feld ihrer gebräuchlichen Wortverwendung bieten sich nicht nur Fachpublikationen an, sondern auch Verlagsmitteilungen, Werbeprospekte, Besprechungen von Unterrichtsliteratur und ähnliche Dokumente, die ich als Quellen eigener Dignität neben Beobachtungen der fachlichen Konversation auswertete. Dabei zeigt sich, daß pädagogischer Musik in schriftlichen und mündlichen Kontexten weder die terminologische Klarheit einer Unterscheidung von anderer Musik zukommt noch die terminologische Deutlichkeit einer Erfassung gegenstandskonstitutiver Merkmale. Hilflosigkeit in der Bestimmung macht sich breit. „Komposition mit pädagogischer Absicht": derartige Zugriffe, die ihre tautologische Verlegenheit nur mühsam verbergen, besagen wenig, und zudem bleibt noch auszumachen, ob die tendenzielle Kontamination von Pädagogik und Musik, welche die Wortkombination anspricht, sich im 20. Jahrhundert ausschließlich im Musikwerk manifestiert. In dem einzigen mir bekannten Versuch einer kategorialen Bestimmung weist H. Regner auf Unzulänglichkeiten und Widersprüche hin, die sich in Adornos Skizze *„neu zu schreibender Lehrstücke"* finden, wenn nämlich die ästhetische Anspruchsbestimmung dort lautet: *„struktureller Reichtum"*, *„Mannigfaltigkeit in der Einheit"*, *„Auskomponiertsein"*. Zu Recht stellt Regner fest: *„Damit sind Eigenschaften aufgezählt, die genauso auch für alle andere Musik gefordert werden könnten."* Wenn er dann zur „verbalen Beschreibung hervorstechender Eigenschaften pädagogischer Musik" die Attribute „einfach" und „wesentlich" einführt, muß er sich zugegebenermaßen wiederum fragen lassen, ob sie als definierte Relationsprädikatoren nur pädagogischer Musik zuzuordnen sind.[6]

Die befragten Texte enthalten im Wortumfeld von pädagogischer Musik eine Fülle deskriptiver und normativer Bedeutungsvarianten, z. B.: Unterrichts- oder Schulmusik, Kinder- und Jugendmusik; elementare, einfache, fundamentale Musikübung und Übungsmusik; restriktive, regressive, primi-

tive, affirmative Musik. Auffällig ist, daß pädagogische Musik bei vielen Musikpädagogen ein heruntergekommenes Wort zu sein scheint, das sich möglicherweise mißlich auf ihre Reputation auswirken könnte. Wer sich aber vernehmlich beknirscht oder sich gar zu einer demagogischen statt pädagogischen Begriffsbesetzung versteht, sollte bedenken, zumal wenn er sich auf Adorno beruft, daß dieser in seinen Thesen von 1953 und in seinen späteren Beiträgen zur Musikpädagogik nicht gegen „pädagogische Musik" zu Felde zog, sie vielmehr als *„Musik, an der man sich bildet"* ausdrücklich legitimierte. Freilich: auch *„Musik, an der man sich bildet"* ist wiederum eine unzulängliche Bestimmung, da sie ja alle „Bildungsmusik", auch solche ohne ausdrückliche pädagogische Absicht, einschließen müßte. Und spätestens mit diesem Beispielzitat eröffnet sich den terminologischen Bemühungen auch noch *„das Drama der Bildungsworte"*, in dem pädagogische Musik eine Szene darstellt: Müßte man nicht nach Bildungs-, Erziehungs-, Unterrichts-, Übungsmusik u. ä. unterscheiden?[7]

Die negative Aufladung pädagogischer Musik scheint im Ärger an Pädagogik überhaupt zu gründen. Adorno übertrug ihn, wie andere, semantisch auf „*Pädagogisierung*": *„Die Problematik der inneren Unwahrheit der Pädagogik ist, daß die Sache, die man treibt, auf die Rezipienten zugeschnitten wird, keine reine sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert."*[8] Auch Musikpädagogen — ihre Texte wimmeln davon — haben Angst vor Pädagogisierung. Doch auch das Skandalon der Pädagogik und der Pädagogisierung betrifft ja nicht nur pädagogische Musik, sondern alle. Musik, die pädagogisiert wird, ob nun Sinfonie oder Song, ist nicht gleichbedeutend mit dem, was gebräuchlich unter pädagogischer Musik gehandelt wird. Zwar ist jede Musik potentiell pädagogisch, aber damit nicht auch schon pädagogische Musik, um H. H. Eggebrechts Diktum über funktionale Musik, der pädagogische Musik ja zuzurechnen ist, zu übernehmen.[9] Es scheint allerdings Musik zu geben, die besonders geeignet ist, als pädagogische Musik zu fungieren und zu funktionieren. Man könnte daher versucht sein, die Kategorie der Anfälligkeit einzuführen, analog potentieller Trivialisierung nichttrivialer Musik. Doch damit würde man begrifflich vollends überdehnen.

Es bleibt ein schwieriges Unterfangen, pädagogische Musik eindeutig von anderer Musik, ähnlich autonome von funktionaler, abzugrenzen. B. Brittens *Guide* i s t wegen der schon im Titel artikulierten Intention ein Beispiel pädagogischer Musik. Doch M. Ravels *Bolero*, bekanntlich mit gleicher Lernzielabsicht „zu behandeln", g i l t unter Musiklehrern auch als eben solche. Die *„subjektive Auffassung im Benennungsakt"* (Eggebrecht) kommt auch

hier ins Wort-Spiel. Pädagogische Musik ist mithin nicht hinreichend zu bestimmen durch Form und Struktur, deren Einfachheit, Elementarität, Simplizität man werkimmanent in der Partitur nachzuweisen sucht. Analyse, die am schriftlichen Erscheinungsbild ansetzt, kann allenfalls einen gradus — ad Parnassum — dingfest machen. Aber auch mittels didaktischer Kategorien ist pädagogische Musik schwerlich als ein durch endliche Merkmale definierter Begriff zu fixieren und als ein eigenes Genre von anderer Musik abzusetzen. (Sie kehrt übrigens auch nur selten Eigennamenäquivalenz durch die Großschreibung „Pädagogische Musik" hervor.) So ist z. B. das Elementare als Bestimmungsgröße ein höchst Komplexes, an dem selber bündige Definition zuschanden wird, und es transzendiert als eine „mikrokosmische" Qualität — etwa in Gestalt *„einfacher Formen"* — pure Propädeutik mit linearer Mittel-Zweck-Sequenz.[10]

Statt auf exakter Begriffsexplikation zu bestehen, ziehe ich fünf Folgerungen, um einer deskriptiven und normativen Bedeutungskonfusion im musikpädagogischen Sprachgebrauch zu wehren.

1. Pädagogische Musik sollte nicht auf Musik bezogen werden, deren ästhetische oder funktionale Erfahrung es nicht unbedingt verlangt, u. U. sogar verwehrt, in eine besondere unterrichtliche Einstellung übergehen zu müssen, um II. Besselers bekannte Umschreibung der Umgangsmusik umzuwenden. (Sofern übrigens pädagogische Musik, mit der Formel intentionaler Musikerziehung gesagt, im Dienst von Erziehung z u r Musik steht, wäre sie die einzige funktionale Musik, deren primärer, „triumphierender Gegenstand" die Musik selber ist.)

2. Um einen totalen semantischen Identitätsverlust zu vermeiden, ist ferner ausschließlich technische „Fingerübung" auszugrenzen, wenn sie sich nicht zu einem Stück Werk formt, nicht einmal Stück-Werk abgibt.

3. Päd-agogische Musik ist Musik f ü r Kinder von Erwachsenen und als solche nicht zu vermengen mit Musik d e r Kinder in ihrer Lebenswelt, in der Kinder mit Musik ohne jede besondere unterrichtliche Einstellung umgehen. Zu fragen bleibt, ob Musik v o n Kindern unter pädagogische Musik dann fällt, wenn musikalische Lehr- und Lernprozesse improvisatorischen Gestaltungen Raum geben, wenn mithin das Pädagogische an pädagogischer Musik nicht nur in unterrichtlicher Belehrung und erzieherischer Bewahrung besteht, sondern mit einem offenen Musikbegriff konvergiert.

4. Das Pädagogische an pädagogischer Musik ist „gültig" erst im erzieherisch-unterrichtlichen Handlungs- und Erfahrungsfeld mit seinen Lernbedingungen und -begründungen auszumachen. (Hebt man auf die sinnerschließende Leistung des situativen Kontextes ab, fallen wieder jene ästhetisch-pädago-

gischen Diskussionen ein, die über Trivialmusik geführt werden, und mit ihr teilt pädagogische Musik die Kontroverse, ob Wert oder Unwert „objektiv" am Notenbild festgemacht werden können oder sich „subjektiv" am Einsatz von Menschen und an der Einwirkung auf sie zu orientieren haben.)

5. Schließlich ein Vorschlag zur Verständigung im normativen Begriffsgebrauch — kein sprachstrategisches Programm, vielleicht ein Anstoß, Vergangenheits- und Vorurteilsaufarbeitung (der „Adornokomplex" der Musikpädagogen!) aufeinander abzustimmen. Es scheint mir geboten, von „Pädagogisieren" zunächst einmal wertneutral zu sprechen, wollen Musikpädagogen unter ihrem Denk- und Handlungsgebot nicht selbst verleugnen, was sie legitimiert. Welches Prädikat — freilich nur platt tautologisch — sollte sich ihnen sonst verbinden als „pädagogisieren", ähnlich dem Schneider, der schneidert (und auch nach Maß schneidert). Zwecktaugliches Pädagogisieren muß im Raum von Pädagogik — ob auch anderswo, etwa in Gefilden absoluter Zwecklosigkeit von Kunst und Wissenschaft, ist hier nicht zu diskutieren — a limine noch nichts Falsches oder Schlechtes sein; wohl aber Verpädagogisieren oder Überpädagogisieren, nämlich Musik vertun durch Überschuß an Pädagogik, die sich überwertig spreizt, musikfremd ansetzt und überformt, sich verabsolutiert. (Eislers Warnung vor einer Überpolitisierung der Musik als *„Barbarei in der Ästhetik"* mag einem da einfallen.) Entsprechend sollten auch pädagogische Musik und musikpädagogische Musik semantisch differenziert werden: *„Falsch und schlecht wird die pädagogische Musik durch . . . ihre Verselbständigung"*. Dieses Bestimmungsmoment jedenfalls wäre von Adorno zu übernehmen. Musikpädagogische Musik, die umfassende musikkulturelle und -ästhetische Erfahrung verwehrt, wäre für die Musikpädagogik und -didaktik, was man in der Werbung einen Negativeinstieg nennt.

III. Pädagogische Musik — zu ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Dimension

Trotz mancher Bedenken, ein kalendarisches Jahrhundert einfach als musikpädagogisch konsistente Beziehungseinheit verstehen und als Folge positions- und richtungsgewisser Epocheneinheiten rekonstruieren zu wollen, liegt es nahe, das Thema pädagogische Musik von seinem oben angesprochenen locus classicus aus problemgeschichtlich zu periodisieren: pädagogische Musik vor, bei und nach Adorno. Pädagogische Musik ist ein Phänomen vor Adorno (und selbstredend auch ante verbum). Daß die frühe „anti-

pädagogische" Singbewegung Unterrichtsinhalte, die im 19. Jahrhundert im „Befruchtungskurs", nicht im "Beschulungskurs" rangierten, als anrüchige „Schullieder" verdammte, auch wenn die Texte Schule nicht zum Inhalt hatten, daß sie sich ferner mit ihrer Sing- und Spielmusik in Opposition zur bürgerlichen Musikkultur begab, daß dann just an ihrer *„Musiziermusik"* als einer *„musikpädagogischen Musik"* Adorno nahezu eine Ästhetik des Ekels entwarf: daran ist hier nur zu erinnern, um die beschleunigte Urteilsvariabilität betr. pädagogische Musik im 20. Jahrhundert anzudeuten. Das „echte Volkslied" steht bei Jöde oder Kodaly gegen schlechte pädagogische Musik, bei „Adornisten" gerade für musikpädagogische Musik und deren „Eigenbewegung" und „inselhafte Situation" (E. Krenek 1932).[11] Adorno faßte unter seinem Schmähwort mit flinker soziologischer Verve gleich alle *„gleichsinnigen Bestrebungen, die als Jugendmusik, Laienmusizieren, Singbewegung, Spielkreise bekannt wurden,"* zusammen.[12] Versucht man seine nicht differenzierende Kritik an diesem ganzen Komplex grob zu systematisieren, „gilt" sie zum einen eigens zu pädagogischen Zwecken produzierter pseudomoderner Musik und zum anderen zu gleichen Zwecken mißbrauchter, geschichtlich überholter alter Musik von jeweils simpler Faktur und korrumpierter Funktion.

Hier ist nicht Raum, Adornos Philippika gegen musikpädagogische Musik kritisch abzuhandeln.[13] Was ihre Rezeption in der Musikpädagogik der Bundesrepublik angeht, wäre in jedem einzelnen Fall kontextuell zu untersuchen, ob das eben skizzierte Verständnis von musikpädagogischer Musik gemeint ist, wenn, man pädagogische Musik sagt. Das wachsende Mißtrauen, das sich in den 60er Jahren mit *„eindeutiger Ablehnung von den ideologischen Befangenheiten der Jugendbewegung"* gegenüber pädagogischer Musik artikuliert, reicht bis zu ihrer prinzipiellen Ablehnung, z. B. im Ergebnisbericht über die Bundesschulmusikwoche 1965: *„Zu dieser Wende im musikerzieherischen Denken gehört auch die radikale Abweisung aller ‚pädagogischen Musik', die sich als Erzeugnis eines pseudopädagogischen Kunstgewerbes erweist."*[14] Die kunstgewerbliche Attribuierung im Relativsatz könnte auf Adornos „musikpädagogische Musik" in toto zielen, es ist aber fraglich, ob dies im Zusammenhang des Berichts und der ganzen Großveranstaltung durchzuhalten ist.

Solche Problem- und Kontroverslagen waren schlaglichtartig zu erhellen, um ein Sechsfaches herauszustellen:

1. Die Frage, wem mit „seiner" Musik Abtrünnigkeit vom „herrschenden" musikalischen und zu waltenden musikpädagogischen Zeitgeist vorzuhalten ist, beantwortet sich je nach positionalen und perspektivischen Vorgaben

verschieden. Das Anathema über Häretiker, seit je im vermeintlichen Besitz der einen absoluten Wahrheit geschleudert, wird auch im säkularisierten 20. Jahrhundert wechselseitig verhängt.

2. Mit „pädagogischer Musik im 20. Jahrhundert" verbinden sich keineswegs nur musikgeschichtlich überkommene Ausprägungen, z. B. Schuloper, Etüde (als Nachfolger des Handstücks) oder Lehrstück, sondern „handliche" Gebrauchsmusik aller Art für Laien, Anfänger oder Fortgeschrittene. Dieser begrifflichen Aufweitung — wenn man will: Aufweichung — hat Adorno mit seinem Wortungetüm „musikpädagogische Musik" aufgeholfen.

3. Der in seiner geschichtlich-gesellschaftlichen Vernunft irreversible Prozeß der Demokratisierung führt mit sich das allgemeine Recht auf musikalische Bildung (was immer das bildungspolitisch auch sein mag) qua Ausbildung. Vermehrt gilt es daher, *„Musik für Kinder, für Amateurspieler, für Laienspieler, kurzum für die musikalischen Wenig- oder Fastnichtskönner zu produzieren . . . Ein Kompositionsstil, der sich nicht zu einfachsten Ausdrucksformen reduzieren läßt, . . . hat in einer demokratischen Welt keine Daseinsberechtigung"* — so P. Hindemith.[15]

4. Als demokratisch erweist sich pädagogische Musik vor allem, wenn sie musikalische Selbsttätigkeit fördert. Was bereitzustellende Möglichkeiten des Selbermachens betrifft, sind bestimmte Musiken als pädagogische Musik prädestiniert, z. B. Volkslied, experimentelle Musik. Daran hat im großen und ganzen auch die Verdrängung des Musikmachens im Gefolge der kritischen Musikpädagogik Adornos nichts geändert, der Lehrstücken nur eine propädeutische Funktion für die Erfahrung des Geistigen in der artikulierten Kunstmusik zuerkannte.

Angesichts von Reformperspektiven soziokultureller Demokratisierung potenzieren sich Animositäten, Konflikte und Kontroversen zwischen Pädagogik und Ästhetik, soll mittels „demokratischer pädagogischer Musik" quality nicht zur equality verkommen und Verkürzung nicht zum Ideal erhoben werden. Darf pädagogische Musik zu einer Art Panikgeschenk von Ersatzmusik geraten, da man mit anderer Musik nicht zurechtkommt und mit ihr quasi eine self-fulfilling-prophecy verknüpft?

Musikalische Selbsttätigkeit erschöpft sich im 20. Jahrhundert, da Erfindungsübungen und Improvisation zum eigenen Betätigungs- und Lernfeld werden, nicht in Reproduktion, sondern manifestiert sich, z. B. als „Schülermusik", auch als Produktion.[16] Damit erweitert sich der Bedeutungshof potentieller pädagogischer Musik abermals erheblich.

Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert wäre — cum grano salis — wie folgt zu periodisieren:

vor Adorno	ein Thema der Reproduktion von Sing- und Spielmusik
bei Adorno	ein Thema vornehmlich der musikalischen Rezeption
nach Adorno	auch ein Thema der Produktion, die gleichrangig neben Reproduktion und Rezeption tritt im Bemühen um ein reintegratives Verhältnis von „pädagogischem Musizieren" und„ästhetischer Erfahrung".

Noch ein kurzer Blick auf das Verhältnis der Musikpädagogik zur Neuen Musik im Horizont ihrer Lehr- und Lernbarkeit durch pädagogische Musik. Hier fällt ein deutlicher Umschwung auf, der in der jüngsten musikgeschichtlichen Entwicklung gründet. Die Musikpädagogik der 50er und auch noch der 60er Jahre war einem Begriff vom integralen Werk im Serialismus konfrontiert, das *„sich genötigt sah, die jeweils extremste Lösung aufzusuchen, um der belastenden Bedingtheit durch die Bildung zu entgehen",* dem daher infolge seiner Unspielbarkeit und Undurchhörbarkeit *„die Zwischenschicht von Lehrbarem"* fehlte, wie Th. Warner schrieb, dennoch bemüht, praktisches Musizieren und verstehendes Hören noch zu einer Deckung zu bringen.[17]
Um 1970 dagegen macht sich geradezu eine musikpädagogische Euphorie breit, die sich der pädagogischen Dimension postserieller Musiken versichert wähnt. Experimentelle Musik z. B. gilt nun als die neue pädagogische Musik. Denn sie scheint als eine Art Avantgarde für Amateure Selbstbetätigung zu garantieren, welche, auch ohne Vorgabe besonderer Fertigkeiten und Fähigkeiten, nicht mehr hinter dem musikalischen Bewußtseinsstand der Zeit zurückbleibt. Sie gilt nun (um bewußt eine Sentenz Jödes aufzugreifen) als *„das gestaltgewordene Gewissen einer Zeit",* welche Bildungsprivilegien abbauen möchte, und sie versteht sich wiederum antibürgerlich-unkonventionell. Daß indeterminierte Klangprozesse aber, bei denen nichts „falsch", folglich auch nichts oder eben alles „richtig" ist, möglicherweise ein Alibi für jedweden musikpädagogischen Minimalismus abgeben: diese leitende Leidfrage pädagogischer Musik, die sich durch die Fachgeschichte hindurchzieht, ist bis heute nicht zum Verstummen zu bringen. Dabei muß im einzelnen offen bleiben, ob ausdrückliche Beteuerungen wie die, *„es handele sich nicht mehr um pädagogische Musik"*, zutreffen oder ob sie als Schutzbehauptungen nur alte musikpädagogische Musik suspendiert wähnen, wenn etwa nun nicht mehr *„Ich schell mein Horn im Jammerton"* gesungen, sondern dasselbe im gleichen Ton auf Entdeckungsjagd nach unbekannten Schallweiten gespielt wird.

IV. Pädagogische Musik — zur historischen Anthropologie des Kindes

Päd-agogische Musik verweist auf Kindheit als ein geschichtliches Phänomen. Aries spricht geradezu von der „Entdeckung der Kindheit" im Laufe der Geschichte.[18] Bis ins 18. Jahrhundert unterlag das Verhältnis zum Kind (nicht mit der Zuneigung zu ihm zu verwechseln) keiner bewußten Wahrnehmung seiner besonderen anthropologischen Qualität. Erst seit der Aufklärung verstärkt beachtet, führte sie auch eine besondere Kultur „für Kinder" herauf, was die historische Paidologie mit der pointierten Bemerkung belegte, nun sei das Kind zum Kind gemacht worden.[19] In der Tat wird das „Jahrhundert des Kindes" auch zum Zeitalter päd-agogischer Musik: für die Kleinen gedacht, von den Großen gemacht. Daß die kindliche Erlebnis- und Bedürfniswelt bis in unsere Tage eingebunden und eingeschränkt ist, daß *„sich das Kind geschwind besinnt"* auf das *„Haus"* der Erwachsenen und seine Normen, klingt als Realität noch im simplen Evergreen vom *„Hänschen klein"* nach. Hänschen und Paulinchen sind, auch was ihre musikalische Welt und Umwelt betrifft, nicht allein zu Haus.

Doch ist hier nicht zu handeln von „Kindheiten" im Spiegel von Kinderliedern mit ihrer Sozialisierungs- und Belehrungsfunktion vom alten Tugendlied bis zum neuen zeitkritischen Song „für Kinder". In den zeitgeschichtlichen Horizont unseres Themas führt die Hypothese, daß gegenwärtig die Reformpädagogik wieder mehr in einen Überlieferungszusammenhang rückt, der Verlusterfahrungen mit der kritischen Musikpädagogik bewußt macht und gewissermaßen einer Paidologisierung auch der Musikpädagogik aufhilft. Der teilnehmende Umgang mit Kindern, wie ihn Jöde, ohne belehrend wirken zu wollen, als ihr *„Singkamerad . . . in ihrem eigenen Reich"* gepflegt wissen wollte, ist freilich nicht mehr ein erzieherisch naives, sondern ein pädagogisch gebrochenes Verhältnis, das mit seinen Wünschen, Erwartungen und Absichten Kindermusik zur pädagogischen Musik stilisiert. Ersehnte Identifikationen mit „*Lebenswelt*", in der wir (nach Husserl) *„die uns umgebenden Dinge eben als unsere Umgebung und nicht . . . als ‚objektive' Natur ansehen"*, sind in pädagogischer Musik, die gerade auf die „zweite Natur" spekuliert, nicht durchzuhalten — trotz aller verklärten Blicke auf Rousseau, Neill und andere Insulaner.

Die musische Musikerziehung wähnte sich durch eine Potentialitätsanthropologie abgesichert, die, verquickt mit einem psychogenetisch beschwichtigten Behütungssyndrom, auf eine Art Selbsteinleitung musikalischer Bildung vertraute infolge spontaner schöpferischer Kräfte im Kinde. Adorno be-

zichtigte solche bloß nachgehende Erziehung der unverantwortlichen Verlängerung der Kindheit. *„Keine Kindermusik, sondern richtige Musik":* so artikuliert sich seitdem wohl in musikpädagogischen Programmen adornistische Allergie gegen eine Paidotropie, die das Kind bei seiner Musik und damit bei sich selbst beläßt, es aber nicht in der Auseinandersetzung mit anderer Musik „außer sich" geraten läßt. „Kindermusik" und „pädagogische Musik" wurden zu synonymen Menetekeln. Zwar hat Adorno unter den Musikpädagogen von Alt bis Warner, was die musikalische Kindererziehung betrifft, im Gegensatz zu späteren Lernstufen, eine weit kritischere Rezeption gefunden. Doch die Gegenüberstellung von *„nachgehender"* und *„fordernder"* Kindererziehung (mit Fröbel gesprochen) ist nach wie vor eine Herausforderung, statt zu menetekeln die schroffe Alternative zu-überwinden — sicher ein zentraler Diskussionsansatz auf dieser Tagung. „*Schulwebel*" (E. Kästner) sollten mittlerweile ausgestorben und Auswüchse verpädagogisierter Musikübung beschnitten sein. Dennoch sind Versuchungen nicht zu übersehen, das Problem einer nachgehend-fordernden Musikerziehung „spielend" lösen zu können, nämlich das Kind *„durch den Vorwand des Spielens in die ‚Arbeit' hineinzubetrügen"*[20], statt es allemal am musikalischen „Ernstfall" lernen zu lassen, ohne Bei-Spiele sachfremder Einkleidung. Denn (um nochmals Kästners Ansprache zum Schulbeginn zu zitieren) *„der Mensch muß lernen, nur die Ochsen büffeln".*

Pädagogische Musik, die sich in Kindererziehung „einmischt", hat neuerdings ihren Legitimationsnachweis auch gegenüber antipädagogischen Theoremen zu führen, die *„positives Nicht-Handeln im Sinn der Nicht-Erziehung"* in einem *„selbstregulierten"* Leben des Kindes fordern.[21] Antipädagogik schärft sicher den Blick für kritikable Beispiele musikpädagogischer Musik, die einen antipädagogisch stimmen können. Indessen nährt hier wiederum ein Mythos vom Kind und seiner „*Spontanautonornie*“[22] , wie sie auch durch die Fachgeschichte geistert, jene trügerische Hoffnung, *„daß eine ursprüngliche Natur wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zähmung und persönlichen Beeinflussung, eine Natur, der man nur Raum geben . . . müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen zu lassen",* wie A. Flitner kürzlich das neue Naturevangelium kritisch kennzeichnete.[23] Ein emphatischer Subjektivitätsbegriff wird gelegentlich auch gegen Musik mit pädagogischer Absicht und Einflußnahme ins Feld geführt, nicht nur um Musik d e r Kinder zu schützen, sondern auch um Musik f ü r Kinder zu verbannen. (Man denke etwa an jene kreativitätsentzückten Erzieher, die Kinder quasi als ihre eigenen Didaktiker bei ihren selbstgemachten Liedtexten und -melodien „belassen".) A. Flit-

ner zeigt in seiner Auseinandersetzung mit Nicht-Erziehung von Kindern in Anlehnung an Schleiermacher drei Komponenten der Kindererziehung auf: „*Behütung*" (in einem nicht fensterlosen Raum) u n d „*Gegenwirkung*" (mit kultureller Weisung und auch gelegentlicher Zurechtweisung) u n d „*Unterstützung*" (endogen vorfindlicher Eigenheiten des Kindes). Diese weite Spanne einer „anspruchsvollen" Kindererziehung hat auch päd-agogische Musik zu bedenken.

V. Pädagogische Musik — zur Problematik musikdidaktischer Reduktion

Um den ohnehin schon stark belasteten Rahmen eines „säkularen" Themas nicht noch durch ein reduktionstheoretisches Grundlagenkapitel zu sprengen, obwohl sich die Gegenstandsproblematik pädagogischer Musik immer wieder „*reduktionistisch*" formierte, abschließend nur noch drei thesenhafte Anmerkungen, die in ihrer Kürze freilich wieder einmal zu bedenken geben mögen, daß bisweilen einem Gemeinplatz nichts ähnlicher ist als eine (musikdidaktische) Weisheit.

1. Wenn Pädagogik und Erziehung in ihrem Denken und Tun das eigene Überflüssigwerden vor-sehen, ohne damit ihren Identitätsverlust oder gar Selbstwiderspruch heraufzuführen, dann ist auch pädagogische Musik, ohne sie hofieren zu wollen, dadurch legitimiert, daß sie sich als pro-visorische Musik versteht, Zweck und Erfüllung nicht in sich selbst sieht. Mit solcher Vor-[-Sicht] ist Vorhaltungen einer immanenten Unwahrheit der Musikpädagogik zu begegnen.

2. Wenn der Didaktiker, der Musik in Unterricht umsetzt, und der Lehrer, der sie im Unterricht umsetzt, zu Reduktionen bzw. Rückschritten gezwungen sind, um Produktionen und Fortschritte zu ermöglichen (wie ja auch der Wissenschaftler ohne Reduktionen nicht aus- und vorankommt), dann ist mit pädagogischer Musik einhergehende Wirklichkeits-, Struktur-, Fertigkeits- und Fähigkeitsreduktion bewußt zu halten, dem Schüler auch bewußt zu machen: Pädagogischer Musik ist kompliziertere und komplexere Musik als Herausforderung vorzugeben, zum kritischen Vergleich beizugeben oder nachzuschicken, um pädagogische Musik in einem Verschränkungszusammenhang von Reduktion und Produktion zu halten und Gefahren häretischer, da institutionsinterner Scheinkultur zu begegnen.

3. Jedenfalls hat „andere" Musik höheren pädagogischen und didaktischen Rang als pädagogische Musik, mag die verlockende Idee einer ungeteilten Mu-

sik sich auch in Beispielen pädagogischer Musik von Bartok und Hindemith bis zu Henze und Medek empfehlen und manifestieren, da hier idealtypisch *„pädagogische Zweckmäßigkeit . . . zu den Elementen der künstlerischen Struktur gehört".*[24]

Anmerkungen

1 Th, Warner: Neue Musik im Unterricht, Wolfenbüttel und Zürich 1964, S. 76.
2 G. Wohmann: Paulinchen war allein zu Haus, Darmstadt 1974.
3 A.a.O., S. 76.
4 G. Sannemüller: Der „Plöner Musiktag" von Paul Hindemith, Neumünster 1976.
5 L. Sziborski: Adomos Musikphilosophie. Genese — Konstitution — Pädagogische Perspektiven, München 1979; B. Wietusch: Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Th. W. Adorno. Darstellung und Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos, Regensburg 1981.
6 H. Regner: Pädagogische Musik, in: Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik (Die Musikschule Bd. III), Mainz 1974, S. 59ff.
7 R. Lennert: Das Drama der Bildungsworte, in: Neue Sammlung 1981/6.
8 Tabus über den Lehrerberuf, in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1972.
9 H. H. Eggebrecht: Funktionale Musik, in: Archiv für Musikwissenschaft 30. Jg. H. 1/1973.
10 A. Jolles: Einfache Formen, Halle 1930, Tübingen ^{2} 1958.
11 Über Sinn und Schicksal der neuen Musikpädagogik, in: Zur Sprache gebracht (Essays über Musik), München 1958, S. 141.
12 Kritik des Musikanten, in: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1956, S. 62.
13 E. Doflein: Zu Adornos Schriften über Musikpädagogik. Kritisches zu Kritischem, in: zfmth 1973/1; B. Wietusch, a.a.O.; H. Antholz: Die Pädagogen und "ihre" Musik. Zu einem Dokument musikpädagogischer Zeitgeschichte, in: Mensch und Musik. Beiträge zur Erkenntnis und Vermittlung von Musik, hrsg. v. R. Klinkhammer, Regensburg (i. Dr.); ders.: Die Problematik pädagogischer Musik und die Einheit von Lehrwert und Kunstwert bei B. Bartök, in: Musik im Unterricht (Ausg. B) 1963/H. 10.
14 Musik im Unterricht (Ausg. B.) 1965/H. 7-8, S. 250.
15 Sterbende Gewässer, in: Reden und Gedenkworte des Ordens Pour le Merite für Wissenschaft und Künste (Bd. 6), Heidelberg 1963/64, S. 72.
16 G. Kleinen: Schülermusik. Unterschiedliche Musikerfahrungen im Kreativitätskonzept der zwanziger Jahre und der Gegenwart, in: Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81, Lilienthal 1981.
17 A.a.O., S. 3; Das Undurchhörbare. Beiträge zur Hörpsychologie und Didaktik der Moderne, Baden-Baden 1969, S. 148.
18 Ph. Aries: Geschichte der Kindheit, München 1975; E. Shorter: Die Geburt der modernen Familie, Reinbek 1977.
19 J. H. van den Berg: Metabletica. Über Wandlungen der Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960, S. 32.

20 W. Rest: Das Menschenkind. Entwurf einer Paidologie, Bochum o. J., S. 113.
21 E. v. Braunmühl: Antipädagogik, Weinheim/Basel '1980, S. 113.
22 Ebenda.
23 A. Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama . . . Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982.
24 E. Doflein: Bartok und die Musikpädagogik, in: B. Bartok (Musik der Zeit, H. 3), hrsg. v. 11. Lindlar, Bonn 1953, S. 32.

Prof. Dr. Heinz Antholz
c/o Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
Römerstraße 164
D-5300 Bonn 1