

# Josef Sulz

---

## Musikpädagogik : Verschlungene Wege durch die Zeit. Traditionen - Tendenzen - Gefahren : kritische Anmerkungen zu wegweisenden Konzepten des Musikunterrichts im 20. Jahrhundert

---

Ars inter Culturas nr 1, 65-81

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## **Josef Sulz**

Salzburg/Innsbruck

Austria

# **MUSIKPÄDAGOGIK: VERSCHLUNGENE WEGE DURCH DIE ZEIT. TRADITIONEN – TENDENZEN – GEFAHREN. KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU WEGWEISENDEN KONZEPTEN DES MUSIKUNTERRICHTS IM 20. JAHRHUNDERT**

## **Musik und Ideologie**

Das Bild der Musikpädagogik bzw. der Musikerziehung in der allgemein bildenden Schule der letzten 100 bis 150 Jahre ist von einer Vielfältigkeit geprägt, die ihres gleichen sucht. Der Grund hierfür scheint leicht zu finden: Musik gehört zu jenen Schulfächern, die in hohem Masse gesellschaftsabhängig sind, d.h. dass sich mit dem Wandel der Gesellschaft auch das Schulfach Musik verändert. Es unterliegt den jeweils herrschenden „Bildungskräften“, und diese werden von Ideologien, also von Weltanschauungen, getragen, in denen der Stellenwert der Musik sehr verschieden sein kann. Musik ist per se deshalb leicht zu instrumentalisieren, weil es ihr an „objektiv gültigen Inhalten“ mangelt, die den so genannten wissenschaftlichen Schulfächern eigen sind; diese werden von den sie manchmal bedrohenden Ideologien geschützt. Musik hingegen hat ein „anderes Programm“; sie ist durch ihr „emotionales Potenzial“ auf Wirkung und Beeinflussung auf Gruppen und Gemeinschaften gerichtet. Musik ist aber dadurch auch den wechselnden politischen Strömungen unterworfen; Musik kann gebraucht und missbraucht werden. Dabei ist zu fragen, ob Musik (und damit auch Musikerziehung) nicht selbst auch eine „Ideologie“ sein könnte, um „im Sturm der Zeiten auf eigenen Füßen zu stehen“. Die Frage wäre also, ob „Musik“ nicht „selbständig genug“, heißt: inhaltlich gefestigt genug wäre, um in der jeweiligen Zeit der jeweiligen Ideologie bzw. Politik mit eigener Kraft den musikfeindlichen Strömungen in der Gesellschaft zu trotzen?

Aber was ist der „Kern“ der Musik? Nun, was Musik ist, hat noch niemand klar sagen oder definieren können; das mag ein Nachteil sein, aber wohl auch ein Vorteil. Denn gerade das „Unerklärbare“ und „Nichtdurchschaubare“, das „Unbestimmbare“ und „Ungesicherte“ ist ein Wesensmerkmal der Musik. Die Schwierigkeit ist nur, dass das Unerklärbare einer realen, pragmatisch denkenden Gesellschaft schwer glaubhaft zu

machen ist. Mit diesem Problem hat jede Kunst zu kämpfen, auch die Musik – womit nicht gesagt sein soll, dass jede Art von Musik „Kunst“ ist. Aber dass Musik in der allgemein bildenden Schule – und um diese soll es in diesem Beitrag gehen – üblicherweise auf der Schiene der so genannten „künstlerischen oder musischen Gegenstände“ rangiert, ist bekannt. Sie gehört zu den „Luxusfächern“, (denen die Gesellschaft zwar eine gewisse Ausgleichfunktion in der Schule zubilligt (Musik soll nicht ein „Wissenschaftsfach“ sondern ein „Erholungsfach“ sein!); aber wenn es beim Ringen um Unterrichtszeit um Kürzungen oder Einsparungen geht, sind Schulverwaltungen am ehesten bereit, auf Musik zu verzichten, weil sie für die künftigen Staatsbürger angeblich nicht „lebensnotwendig“ sei<sup>1</sup>. Aber was für das Leben notwendig ist und was nicht, bestimmt die jeweils herrschende Staatsmacht.

### **Konsensuale vs. normative (Musik-)Pädagogik<sup>2</sup>**

In autoritär regierten Ländern ist das jeweilige Bildungskonzept eine „Einbahnstrasse“; dort kennt man nicht „das freie Spiel der Bildungskräfte“, die einen Lehrplan oder ein Curriculum formen. Die Bildungskräfte sind in demokratisch regierten Ländern die verschiedenen politischen Parteien, die Wissenschaft, die Vertreter der Kunst und der Medien, der Kirchen, der Gewerkschaft usw. All diese Kräfte haben den Auftrag, einen Konsens ihrer Ideologien für schulische Standards zu erarbeiten, der natürlich nur auf der Ebene von Kompromissen gelingen kann, d.h. es kommt zu einer Vermischung der „Teil-Ideologien“, was den Feinden demokratischen Denkens Anlass zu Kritik und Ablehnung liefert; denn diese bevorzugen sozusagen „die klare Linie einer normativen Didaktik“, die „weiß, was sie will“, und nicht den „faulen Kompromiss“ einer Meinungsvielfalt. Unser europäisches Bildungssystem pendelt seit mehr als 200 Jahren – politisch ausgedrückt – zwischen Diktatur und Demokratie in allen Schattierungen. Und Musik stand durch ihre „Multifunktionalität“, weil sie – wie erwähnt – gebraucht und missbraucht werden kann, den jeweiligen Staatsformen oft wehrlos gegenüber; jede nahm sich von ihr, was sie brauchte, um ihre (Macht-)Position zu stärken: in früheren Jahrhunderten waren es die Kirche und der Adel, seit dem 19. Jahrhundert nationale und nationalistische Staaten, im 20. Jahrhundert u.a. Nationalsozialismus, der Faschismus und der Marxismus. Alle bedienten sich der Musik als Repräsentation. Ja, es stellt sich im Extrem sogar die Frage, ob „Musik“ nur deshalb – also trotz des Missbrauchs – „am Leben“ geblieben ist, d.h. die (Krisen-)Zeiten überstanden hat, weil auch extreme Funktionalität, Missbrauch und Verschleiß der „eigentlichen Musik“, der „Musik per se“, dem „Kern der Musik“, der „Idee Musik“ im Sinne Platons letztlich nichts anhaben kann und nicht schaden konnte<sup>3</sup>).

---

<sup>1</sup> W.J. Revers, H.J. Rauhe, *Musik. Intelligenz. Phantasie*, Salzburg 1978, S. 7.

<sup>2</sup> *Musikpädagogik nachgefragt: Ideologie und Identität in Europa. Festschrift anlässlich der 25. Tagung der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für die südlichen Länder Europas (ArGe Süd) 2003 in Bozen/Südtirol*. Reihe Innsbrucker Hochschulschriften Serie A: Musikpädagogik, hrsg. von J. Sulz, Anif/Salzburg 2005.

<sup>3</sup> *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden*, hrsg. von W. Horney u.a., Gütersloh 1970, Bd. 1, Spalte 406f.

## Ein historischer Rückblick: Schulgesang wird zur Schulmusik

Wenn man langfristig auf die historische Entwicklung des Schulfaches Musik oder Musikerziehung zurückdenkt, scheint ihre Geschichte das Bild eines Flusses hervorzurufen: Bewegt sich der Fluss im 19. Jahrhundert noch in relativ ruhiger gerader Richtung, so kommt er Mitte im 20. Jahrhundert ins Trudeln, wird zum Mäander, um in den letzten Dezennien in ein verwirrendes Delta überzugehen, wo wir uns scheinbar heute befinden.

Ich meine darunter, dass Musik als Schulfach zunächst nur aus Singen oder Schulgesang bestand; die Kirche – die katholische wie die evangelische – war für die Inhalte bestimmend. Seit der Aufklärung machte sich nach und nach eine Säkularisierung bemerkbar, die sich letztlich die Nationalstaaten zunutze machten. Die Schulpflicht – in Österreich schon 1774 durch Kaiserin Maria Theresia eingeführt – war für den jeweiligen Staat das Sprungbrett, um auch staatsideologisch dort mitmischen zu können, wo bisher die Religionen das Sagen hatten – in Schulfächern, die „ideologisch anfällig“ sind, d.h. heißt: geeignet sind, auch in der Pädagogik ihren Einfluss auszubauen. Der Volksschul- oder Grundschullehrer war in erster Linie Singlelehrer und hatte zunächst unter kirchlicher Ägide Gesänge für die Gottesdienste zu vermitteln. Was die Lieddidaktik anlangt waren die ersten einschlägigen Bücher so genannte „Methoden-Bücher“, von denen die „Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen...“ von Hans Georg Nägeli 1810 – ebenso wegen ihrer Systematik bewundert wie musikpraktisch umstritten – den Anfang bildete. „Musikpädagogik“ war im 19. und auch noch Anfang des 20. Jahrhunderts mit „Gesangspädagogik“ gleichzusetzen. Es entstanden in dieser Zeit auch berühmte Gesangsmethoden für den Schulgesang, von denen die von Guido von Arezzo herrührende Solmisationsmethode der Britin Sarah Ann Glover (1786-1867) erfundene „Tonic-Sol-Fa“-Methode und die von John Curwen (1867-1916) weiter entwickelte „Tonika-Do-Methode“ wohl die größte Verbreitung fand. In Deutschland hat Carl Eitz (1848-1924) das nach ihm benannte „Eitz'sche Tonwort“ erfunden. War das englische Konzept ein auf die „Guidonische Hand“ zurückgehendes relatives System, so bemühte sich Eitz um eine Erziehung zum „absoluten Hören und Singen“. Der Methoden-Kampf beherrschte jahrzehntelang die deutsche Schulmusikerziehung, solange man sie als „Gesangserziehung“ verstand.

Daneben entstanden eine Fülle von Schulliederbüchern, die die Pflege des nationalen Volksliedes zum Ziel hatte und die sich wenig um die Beherrschung methodischer Grundlagen bzw. um eine progressiv aufbauenden Musiklehre kümmerten. Dieser Umstand begünstigte die Neigung, auf einen methodischen Elementarkurs ganz zu verzichten, zumal das Ziel der Schulbehörden für das Fach Schulgesang allmählich darin bestand, „eine mäßige Zahl edler Lieder, geistlicher wie weltlicher, und zwar die vollständigen Texte, zuvörderst nach dem Gehör, einstimmig, rein und wohlklingend zu singen“<sup>4</sup>.

Die Ausbildung an den Lehrerbildungsanstalten stand meist auch nicht im Zeichen gesangsmethodischer Ziele, obwohl man betont, dass der Unterricht „zur Förderung der kirchlichen und sittlichen Lebenszwecke [dient]... Das Gebiet des Unterrichts ist überall ein ernstes, sittlichen Zwecken dienendes, größtenteils ein heiliges [!]. Die Kunst

---

<sup>4</sup> 1856, zitiert nach: E. Nolte, *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart*, Mainz 1975, S. 60.

ist im Seminar nirgends Selbstzweck“<sup>5</sup>. Die Junglehrer wurden im Besonderen auf den Gebieten liturgischer Gesang, deutsches Volkslied und patriotisches Lied ausgebildet. Dazu wurden die Studierenden auf Instrumenten unterwiesen, weil der künftige Lehrer in den Dörfern die Orgel zu spielen und nach seinen Fähigkeiten auch Instrumentalunterricht zu erteilen hatte.

Es fällt auf, dass die „Kunst“ hier zwar angesprochen, aber ihr gleichzeitig Eigenständigkeit und Freiheit abgesprochen wurde – eine zumindest merkwürdige Einstellung im „Zeitalter der Kunstreligion“, wo die Freiheit ihren Gipfelpunkt erreichte. Im Gegensatz dazu war die Musikpädagogik im Unterricht und in der Ausbildung einer totalen „Verzweckung“ unterworfen. Aber es gehört wohl zum Wesen der Pädagogik schlechthin, dass sie nie eine „gesellschaftstreibende“ Kraft ist, sondern auf gesellschaftliche und auch künstlerische Entwicklungen erst einmal reagiert und dadurch diesen Entwicklungen sozusagen „hinterher hinkt“.

### **Auf dem „östlichen Auge“ blind?**

Man mag dem Verfasser dieses Beitrages vorwerfen, dass er auf dem „östlichen Auge“ des europäischen Kontinents blind sei und nur mitteleuropäische Verhältnisse der Musikpädagogik berücksichtigt. Das ist zwar richtig, aber was dasjenige betrifft, was man „Fortschritt“ oder Entwicklung des Schulfaches Musik in der allgemeinbildenden Schule nennt, so scheinen sich tatsächlich inhaltliche Erneuerungen eher in Mitteleuropa, England und neuerdings auch in den USA und Japan ereignet zu haben. Damit sei nicht behauptet, dass das Schulfach Musik in den slawischen Ländern Osteuropas qualitativ weniger Wert sei, nur der Schwerpunkt der Lehrpläne lag und liegt dort heute noch traditionell bedingt auf der Vokalpraxis, beginnend vom Volkslied bis zu einer hochdifferenzierten Chormusik. Gerade auf internationalen Kongressen wie auf denen der ISME – ich konnte das über viele Jahre beobachten – fielen die Länder Osteuropas hauptsächlich durch exzellente Leistungen auf chorischem Gebiet auf, gleichgültig ob es sich um Vokalensembles aus Ungarn (hier wirkte sich wohl Kodalys „Chorschule“ positiv aus), Polens, der damaligen Tschechoslowakei, Bulgariens, der ehemaligen Sowjetunion usw. handelte; seltener und viel weniger auffällig waren Beiträge über wissenschaftliche Themen der Musikpädagogik von osteuropäischen Staaten. Hier hatten bisher die deutschsprachigen Länder, die Amerikaner und die Engländer, in jüngster Zeit auch die Skandinavier und Japaner das Sagen. Wahrscheinlich als Folge der fast 50jährigen Zernierung drangen außer politisch motivierten Propaganda-Reporten – und diese meist nur über einzelne künstlerische Hochleistungen – kaum seriöse Situationsberichte über den Status quo der Musikerziehung aus den ehemaligen Ostblockländern in den Westen<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Zit. nach: *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*, hrsg. H.-Ch. Schmidt, Bd. 1, Kassel 1986, S. 58.

<sup>6</sup> Was Polen betrifft, wurden dem Autor dieses Beitrages genauere Informationen und gegenwärtige Tendenzen der Musikpädagogik erst im Rahmen von Tagungen der *Internationalen Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik (ArGe Süd)* (die letzte fand 2008 in Kraków statt), durch polnische Referenten (Jarosław Chaciński, Jagna Dankowska, Zofia Konaszkiwicz, Jerzy Kurcz, Gabriela Konkol) bekannt.

## Künstler – Pädagoge – Wissenschaftler: Die „Kestenbergsche Reform“

Es wundert also nicht, dass in Deutschland ein schulmusikalisches Modell schon in den 20er Jahren entstanden ist, das dem Schulfach Musik (er hieß bisher „Singen“ oder „Gesang“) das Profil gegeben hat, von dem es auch heute noch im Grunde geprägt ist: die „Kestenbergsche Reform“.

Es war ein glücklicher Zufall, dass ausgerechnet nach einem verlorenen Krieg in Deutschland eine kulturelle Aufbruchstimmung entstand, in der sich Vertreter von Politik, Kunst und Pädagogik zusammen fanden, um eine Konzeption<sup>7</sup> zu entwickeln, die sogar über die unwürdige Unterbrechung durch das spätere NS-Regime hinaus – international gesehen – zu einer langfristigen Wirkung führten.

Leo Kestenbergs (1882-1962), ein beachtlicher Pianist aus der Schule Ferruccio Busonis, war Musikreferent im preußischen „Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ geworden. Als solcher entwarf er (zunächst nur für Preußen, dann für ganz Deutschland) einen Reformplan für das gesamte musikalische Bildungswesen; dieser Plan umfasste alle Bereiche der „Musikerziehung und Musikpflege“<sup>8</sup> und entwarf im Bereich „Schulmusik“ eine Klimax von der „Musik im Kindergarten“ über Volks- und Höhere Schule bis zur Hochschule und Universität. Im Zentrum seiner Ziele stand das Ziel, Menschen aller sozialen Schichten eine Teilhabe an der Kunst-Musik zu ermöglichen. Wegen ihres „kunstwerkorientierten Musikunterrichts“ setzte sich die Reform aber primär an den Gymnasien durch. Kestenbergs kämpfte für die staatliche Anerkennung des „akademischen Musiklehrers“ (Titel „Studienrat“), wodurch dieser den Lehrern der anderen (wissenschaftlichen) Lehrgegenstände gleichgesetzt wurde. Auf eine kurze Formel reduziert, setzte Kestenbergs in der Ausbildung auf die Trias: Künstler – Wissenschaftler – Pädagoge. Damit grenzte er einen für die damalige Zeit hohen Kompetenzrahmen ab, der letztlich für die meisten Staaten, die eine musik-kulturelle Verantwortung übernehmen wollten, zukunftsweisend war. – Inhaltlich neu waren Forderungen, die heute als selbstverständlich gelten, u.a. (hier in einigen Schlagworten): 1. Musikunterricht soll „Erlebnisunterricht“ sein; 2. Zur Freude am Singen und Lust am Musizieren motivieren; 3. Systematische Bildung des musikalischen Gehörs; 4. Verständnis der Kunstwerke durch Musikhören; 5. Einführung in die Musik der Gegenwart<sup>9</sup>.

Ohne auf das Kestenbergsche Programm hier näher einzugehen, sind diese Grundsätze trotz wechselnder Konzeptionen in der Folgezeit sowohl inhaltlich, administrativ, organisatorisch und standespolitisch aktuell geblieben. Weltanschaulich gesehen stützte sich Kestenbergs auf die Deutsche Jugendbewegung, von der er sich für seine Reform einen starken Zuzug erwartete; für sie und besonders für die gleichzeitig wirksame „Musische Erziehung“ stand ein „neuer Mensch“ im Vordergrund sowie eine „neue Ge-

---

<sup>7</sup> Unter „Konzeption“ soll hier eine grundlegende Vorstellung über die Bildungsfunktion und den –auftrag eines Faches verstanden werden, aufgrund deren dann alle didaktischen Entscheidungen über Inhalte und Verfahren legitimiert werden.

<sup>8</sup> L. Kestenbergs, *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig 1921; *Musik in Volk, Schule und Kirche*, hrsg. von ders. Leipzig 1927; derselbe, *Bewegte Zeiten. Musisch-musikantische Lebenserinnerungen*, Wolfenbüttel-Zürich 1961.

<sup>9</sup> Zit. nach: C. Bresgen, *Musik-Erziehung? Ein kritisches Protokoll*, Wilhelmshaven 1975, S. 35f.

meinschaft“ mit Lied und Musik; und die Gemeinschaft war ihnen eine „Gesinnungsangelegenheit“<sup>10</sup>.

## Die Adornosche Wende

Die „musikpädagogische Landschaft“, die sich nach dem 2. Weltkrieg noch auf die Zeit vor dem Nazi-Regime orientierte, d.h. auf Jugend(musik)bewegung, musische Erziehung mit Volksliedbegeisterung und Kunstorientierung usw. und bis in die 60er Jahre fast „friedliche Wege“ ging („neumusische Bewegung“), wurde durch Vorträge und Schriften des Philosophen, Soziologen und Musikwissenschaftlers Theodor W. Adorno (1903-1969) erschüttert; er war neben Horkheimer und Marcuse ein Vertreter der so genannten „Frankfurter Schule“. In seinen *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*<sup>11</sup> sowie in seinen Aufsätzen *Kritik des Musikanten* und *Zur Musikpädagogik*<sup>12</sup> z.B. geißelte er u.a. das „blinde Singen und Musizieren“, wie es im Rahmen der Musikpädagogik in den Schulen der 20er und 30er Jahre in Deutschland praktiziert wurde, d.h. das Singen ohne die Kontexte zu mit zu bedenken; dadurch leistete man – wie er meinte – einer oft undemokratischen Ideologie Vorschub, die Jugend sei damals durch ihre Singbegeisterung ahnungslos den Nationalsozialisten in die Hände gespielt worden; die Nazis hätten diese Chance für ihre Ziele genützt und so einen emotional aufbereiteten Boden erhalten, auf dem sie dann rücksichtslos ihre Ideologie zum Wachsen gebracht hätten. Mit der Bemerkung „Nirgends steht geschrieben, dass Singen not sei“<sup>13</sup> hat Adorno allerdings übers Ziel geschossen; denn ein Teil der Musikpädagogen fühlte sich daraufhin so betroffen, dass sie das Singen in den Klassen nicht nur reduzierten, sondern überhaupt fallen ließen – was einen bisher nie da gewesenen Einbruch in die bisherige Praxis des Musikunterrichts auslöste.

Unter den vielen kritischen Anmerkungen und Vorwürfen Adornos gegen die Musikpädagogik sei lediglich seine „Verurteilung“ des Begriffes „musisch“ bzw. der in der Zwischenkriegszeit florierenden „Musischen Erziehung“ (G. Götsch) genannt, die in der Deutschen Jugendbewegung (u.a. F. Jöde) ein bedeutender Strang war und auch – mutatis mutandis – noch in die NS-Zeit (wenngleich stark reduziert) wirksam war. Wegen der Unschärfe des Begriffes selbst und wegen der Bevorzugung der „Ganzheitlichkeit“ in der Musikpädagogik hat Adorno (wie später auch H. Antholz) ebenso ablehnende Worte gefunden, wie u.a. gegen die „kunstlose Spielmusik“, also gegen die von ihm so genannte „musikpädagogische Musik“, eine „Schülermusik“ für unausgereifte Instrumental-Schüler, deren technische Fähigkeiten für die Ausführung „hoher Kunstwerke“ noch bescheiden waren. Es sei zielführender, dass der Schüler sich – wenn auch stümperhaft – sich ein einem „echten Kunstwerk“ versucht, als eine „Musik aus

<sup>10</sup> Nach F. Jöde, zit. in: W. Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim 1993, S. 227.

<sup>11</sup> Zit. in: *Quellentexte zur Musikpädagogik*, hrsg. von W. Heise, H. Hopf u. H. Segler, Regensburg 1973, S. 273-276.

<sup>12</sup> W.Th. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der Verwalteten Welt*, Göttingen 1972 (5. Auflage), S. 62 u. 102.

<sup>13</sup> Ebenda, S. 75.

sechster Hand“ auszuführen, die musikalisch wertlos sei. Für Adorno hat das Kunstwerk – aus welcher Epoche auch immer (er präferierte vor allem „Neue Musik“ und von dieser wieder die 2. Wiener Schule) höchste Priorität. Aber Adorno ging an der pädagogischen Realität vorbei, wenn er mehrfach betont, dass das Ideal der Musikpädagogik „das adäquate, aber stumme Lesen von Musik [sei], so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich“ sei<sup>14</sup>. Dass er auch den „moralischen Bildungswert“, also die „ethische Wirkung“ der Musik in Frage stellt (dieser auf die Antike zurück gehende Tradition sei „überaus ungewiß“), bedeutete letztendlich den Bruch mit der platonischen Idee, nach der gerade die Musik dem Menschen „zutiefst in der Seele beeinflusse“<sup>15</sup>.

Aber gerade das „Kunstwerk“ war in der Folgezeit ein „Reibebaum am Pädagogenhimmel“, obwohl just am Ende einer pädagogischen Epoche die Kunst-Diskussion im Allgemeinen den Wertbegriff in Frage stellte, wenn ein Slogan damals sogar hieß: „Der größte Ärger des Künstlers ist die Kunst“ – weil mit ihm der Begriff des Elitären verbunden sei, der in den 60er Jahren besonders in links gerichteten (Künstler-)Kreisen für höchst suspekt galt. Aber ausgerechnet am Ende dieses Zeitabschnittes, in der das Kunstwerk seinen Stellenwert in der Schule zu verlieren drohte, erschien die *Didaktik der Musik* mit dem Untertitel *Orientierung am Kunstwerk* des „Altmeisters der deutschen Schulmusik“ Michael Alt (1905-1973), ein musikpädagogisches Werk, das sich – viel zu spät (1968) – für eine musikpädagogische Legitimierung des Kunstwerks in der allgemeinbildenden Schule einsetzte, als seine Zeit – wie man damals meinte – bereits abgelaufen war<sup>16</sup>.

## Die Zeit nach Adorno

Adorno hat mit seiner scharfen Kritik die Musikpädagogik in Deutschland und z.T. auch in Österreich schwer getroffen. Der Vorwurf, die Jugendbewegung der 20er und Anfang 30er Jahre habe mit ihrer gedankenlosen Singlust er NS-Ideologie den Weg bereitet, ging in die Tiefe. Die Deutschen waren nach dem 2. Weltkrieg gerade mit der psychologischen Aufarbeitung der unseligen Nazi-Zeit beschäftigt, sie litten noch an Schuldgefühlen und Selbstvorwürfen – da kam jetzt auch noch dieser Schock Adornos, der nicht nur der damaligen Jugendbewegung eine Nazi-Nähe vorwarf, sondern das ganze Programm dieser Bewegung sowie der Musischen Bewegung verurteilte, denn die (schulische) Kestenberg-Reform war von diesen beiden (nicht-schulischen) Strömungen stark beeinflusst. Die Reaktion von Seiten der Musikpädagogen löste teils entrüstete Ablehnung, teils folgenschwere Unsicherheit, ja Aporie aus.

## Der Einbruch der akustischen Medien

Noch dazu erfolgte fast gleichzeitig der Einbruch der akustischen (Massen-)Medien in die Musiksäle; der technische Fortschritt und günstige ökonomische Entwicklun-

<sup>14</sup> Ebenda, S. 104.

<sup>15</sup> Ebenda, S. 113.

<sup>16</sup> M. Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968.

gen haben seit den 60er Jahren eine radikale Veränderung der musikpädagogischen Wirkungsfelder ausgelöst. Hatte man früher und erst recht in frühen Zeiten nur Musik zur Verfügung, wenn man sie selbst erzeugt hat, so konnte man jetzt Musik zu jeder Zeit, an jedem Ort, Musik jeder Art und in jedweder Qualität zu Unterrichtszwecken einsetzen. Natürlich gab es schon seit den 20er Jahren das Radio, aber die Erfindung der Elektronik und die wirtschaftlichen Gegebenheiten machten es jetzt möglich, dass Musik in ihrer Fülle und Vielseitigkeit für die breite Bevölkerung – und natürlich auch für die Schule – vorhanden war. Dieser Umstand musste konsequenterweise auch für die damaligen Musikerzieher in den Schulklassen zu Problemen führen, da sie von ihrer Ausbildung her nicht auf diese technischen Neuerungen eingestellt war. Diese „akustischen Ergänzungen“ brachten einerseits für den Musikunterricht den Vorteil, passende Hörbeispiele für Musikgeschichte, Form- und Stilkunde, Instrumentenkunde usw. leichter bieten zu können, aber andererseits den Nachteil, dass es auf Kosten des praktischen Singens und Musizierens ging.

## Eine Reihe von „Musikdidaktiken“ als Folge

Wenn ich vorhin für die Musikpädagogik der letzten 90 Jahre metaphorisch das Bild eines Flusses entworfen habe, der zunächst relativ geradlinig, dann im Mäander und schließlich sich in ein vielastiges Delta verzweigt, so sind wir hier am Beginn dieses Deltas angekommen; denn was vor allem in Deutschland an neuen musikpädagogischen Konzeptionen entstanden ist, bringt den wissenschaftlichen Beobachter in eine zwiespältige Lage: Soll er primär die schier unglaubliche Kreativität deutschsprachiger Autoren bewundern oder soll er diese Fülle an Entwürfen, Philosophien und Lehrwerken als einen verzweifelten Versuch deuten, das zweifellos gefährdete Schiff Musikpädagogik durch Skylla und Charybdis zu steuern, um es – zumindest visionär – ins ruhige Meer oder in einen sicheren Hafen zu landen.

Für den Musikerzieher war und ist es noch äußerst schwierig, sich im folgenden aufgelisteten „Konzept-Wald“ zurecht zu finden; viele resignierten bald und blieben bei ihrem altbewährten „Kestenbergischen Konzept“ nach dem Motto „Vom (Volks-) Lied zum Kunstwerk“ – angereichert durch Spirituals, Gospels und aktuellen Rocksongs (soweit singbar) – andere arbeiteten sich aus Interesse oder Neugier durch den Dschungel, suchten eine neue Identität, vielleicht auch, um nicht als „Konservativer“ oder gar als „Reaktionär“ vor Schülern und Kollegen da zu stehen. Im Kern geht bzw. ging es – grob gesagt – immer um das Pro oder Kontra des Stellenwertes des Singens im Unterricht, um die Position des Kunst- oder Musikwerkes bzw. um neue Wege seiner Entschlüsselung und schließlich um ein „Aggiornamento“ des Musikunterrichts an die moderne Gesellschaft; allerdings ist zu bedenken, dass auch der moderne Musikunterricht dann so flexibel sein muss wie die moderne Gesellschaft es ist, denn dieser spiegelt sich in ihr – vielleicht...

Auswahl aus den „Didaktiken“:

- H.Segler/L.U. Abraham, *Musik als Schulfach* (Braunschweig 1966)
- S.B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (Neuwied u. Berlin 1967) (Diese aus den USA stammende pädagogische Konzeption war der Beginn der Curriculumsdiskussion und –forschung in Deutschland)

- M. Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk* (Düsseldorf 1968)
- D. Venus, *Unterweisung im Musikhören* (Wuppertal-Kastellaun-Düsseldorf 1969)
- H. Antholz, *Unterricht in Musik* (Düsseldorf 1970)
- W. Roscher, *Ästhetische Erziehung, Improvisation, Musiktheater* (Hannover 1970) (Erster Entwurf einer „polyästhetischen Erziehung“, bei der es um eine mehrsinnliche Wahrnehmung geht)
- K.H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen* (Mainz 1970) (Wissenschaftliche Grundlegung der „didaktischen Interpretation“)
- R. Frisius/P. Fuchs/U. Günther/W. Gundlach/G. Küntzel, *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I (für 10- bis 16jährige)* (Stuttgart 1972) (Vom „Schall“ ausgehendes wissenschaftlich aufgebautes „revolutionäres“ Unterrichtswerk mit zusätzlichen Materialien)
- G. Meyer-Denkman, *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht* (Wien 1972)
- H. Rauhe/H-P. Reinecke/W. Ribke, *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* (Köln 1973)
- D. Hartwich-Wiechel, *Didaktik und Methodik der Popmusik. Analysen und Interpretationen* (Köln 1974) („Vorgänger“: H. Rauhe, *Musikerziehung durch Jazz* (Wolfenbüttel 1962))
- H. Lemmermann, *Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen* (Bad Heilbrunn 1977) (Ein aus der Praxis der Lieddidaktik entstandenes Konzept, das seine Ansprechpartner in Lehrern mit Vokalinteresse sucht [eine Ausnahme in dieser Reihe!])
- F. Niermann, *Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik* (Stuttgart 1987)

Wissenschaftliche Musikpädagogik (Auswahl):

- S. Abel-Struth, Reihe: *Musikpädagogik Forschung und Lehre* ca. 30 Bände verschiedener Autoren (Band 1 [grundlegend]: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* [Mainz 1970])
- S. Abel-Struth, *Grundriss der Musikpädagogik* (Mainz 1985)
- K.H. Ehrenforth, *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen* (Mainz 2005)
- *Schriftenreihe zur Musikpädagogik*. Hg. v. R. Jakoby (Frankfurt a.M. 1968 f.)
- *Schriftenreihe Forschung in der Musikerziehung. Beihefte der Zeitschrift Musik und Bildung*. Hg. v. M. Alt, H. Antholz u. E. Kraus (Mainz 1970 f.)

## 1966 – Lied als „stilgeschichtliche Repräsentanz“

Die erste der Musikdidaktiken, die auf die durch Adorno aufgeworfene Problematik des Singens einging, war „Musik als Schulfach“ von Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham (Braunschweig 1966). Man kritisierte – ganz im Sinne Adornos – die bisher praktizierte Ideologisierung der deutschen Schul-Liederbücher, aber nicht nur im Hinblick auf nationalsozialistische Spuren, sondern auch auf die große Zahl religionsgebundener Lieder. Liederbücher seien besonders ideologiefähig. Die einzige Legitimation, in der Schule Lieder zu singen, sei, Lieder aus der Perspektive einer „stilge-

schichtlichen Repräsentanz“ auszuwählen, d.h. Lieder nicht nach subjektivem Geschmack auszuwählen, sondern um stilistischen Unterschieden und Eigentümlichkeiten der Kunstwerke zu entdecken. Dies sei „der sicherste Weg, um dem *Kunstwert* von Produkten anderer Stilbereiche auf die Spur zu kommen“<sup>17</sup>. Der Musikpädagoge würde sich aber seiner künstlerischen Identität berauben, wenn unflexibel nur dem besonders unter Dilettanten hochgehaltenen Glaubenssatz huldige, es gebe so etwas wie ewig gültige Kunstgesetze<sup>18</sup>.

## 1970 – Hören statt Singen?

Heinz Anholz plädiert in seinem Buch *Unterricht in Musik* (1970) besonders für die unteren Klassen eine „Hörschule“ für Laien, die sich projektiv vor allem auf die „Nur-Hörer“ ausrichtet<sup>19</sup>. Diese Situation hatte breite Auswirkungen; zeitlich gesehen, musste sie auf Kosten der Vokalpraxis gehen. Die Erziehungsaufgabe zum „Nur-Hörer“ wurde von denjenigen Lehrern begrüßt, die ohnehin Schwierigkeiten mit ihrer eigenen Stimme und infolge dessen meist auch mit der Liedvermittlung hatten; sie wurde aber von Musikerziehern bedauert, die gerade ihr bisheriges Hauptgewicht auf Lied- und Chorpflege gelegt hatten. Denn die Vorstellung, dass man es nun auch mit ‘Nur-Hörern‘ zu tun haben kann, musste methodische und didaktische Konsequenzen nach sich ziehen. Wie Adorno steht auch Anholz dem Singen äußerst skeptisch gegenüber, denn „Singen als situatives und illustratives Attribut des gesamt- und fremdfachlichen Unterrichts macht noch keinen Musikunterricht aus“<sup>20</sup>. Sein musikpädagogisches Credo heisst: „Introduktion in Musikkultur“; „jeder Schulabgänger (soll) als informierter [...] Musiklehrer zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen Musikangebot [...] befähigt“ sein; und sein Motto pervertiert Rousseau und lautet: „Zurück zur Kultur!“ Die Aufgabe des Unterrichts in Musik sei: „Musik hören lehren“, denn „hört Musikunterricht auf, Hören zu lehren, hört er selber auf“<sup>21</sup>.

Dieser gleichsam die Hörerziehung verabsolutierende Satz, die Skepsis sowie eine auffällige Distanz zum Singen (besonders von deutschen Volksliedern<sup>22</sup>) passt genau in die „vokalfeindliche Adorno-Welle“, die die deutsche und danach z.T. auch die österreichische Musikerziehung erfasst hat. Das ging so weit, dass in manchen deutschen Bundesländern das Wort „Lied“ (und schon gar nicht das Wort „Volkslied“) nicht mehr in den Curricula mancher deutscher Bundesländer aufschien; dafür formulierte man „Vertonen und Rhythmisieren von Sprache“ (Rheinland-Pfalz) und „mit Stimme in Klang übertragen“ (Nordrhein-Westfalen); in der gymnasialen Oberstufe brachte

<sup>17</sup> H. Segler, L.U. Abraham, *Musik als Schulfach*, Braunschweig 1966, S. 46f.

<sup>18</sup> Ebenda.

<sup>19</sup> H. Anholz, *Unterricht in Musik. Ein historischer und didaktischer Aufriss seiner Didaktik*, Düsseldorf 1970, S. 131.

<sup>20</sup> Ebenda, S. 80.

<sup>21</sup> Ebenda, S. 131.

<sup>22</sup> Deutsche Lieder zu singen, galt seit Adornos Kritik und ähnlich kritischer Autoren (z.B. H. Segler/L.U. Abraham, *Musik als Schulfach*...) sogar als faschistoid; selbst die deutsche Sprache gemahne an den Nationalsozialismus, daher wurde es „Mode“, Lieder – wenn überhaupt gesungen wurden – meist in Englisch zu singen (was auch heute noch (und sogar vermehrt) der Fall ist).

man Vorschläge, wie man das Phänomen Lied „reflektieren“ kann. Dabei war Deutschland einst eine „Sing-Nation“ (nicht nur in der NS-Zeit!)<sup>23</sup>.

## 1972 – Am Anfang war der – Schall

Um nicht mit dem Lied oder einem Musikstück den Musikunterricht beginnen zu müssen, fand sich eine Gruppe von Wissenschaftlern zusammen, die „mit deutscher Gründlichkeit“ noch tiefer ging und meinte, im Begriff Schall den Ausgangspunkt zur Musik entdeckt zu haben. Es entstand ein umfangreiches Unterrichtswerk mit dem Titel *Sequenzen Musik Sekundarstufe I* für die 10- bis 16jährigen, bestehend aus Arbeitsbuch, Arbeitskarten, 6 Tonbändern und einem wissenschaftlich akribisch verfassten sehr umfangreichen Lehrerband, den allein zu studieren eine große Herausforderung für jeden Musikerzieher bedeutete, der sich darauf einließ. Schon die 6 Tonbänder lassen darauf schließen, dass es sich um ein reines Werk des Musikhörens handelt, untergeteilt in 6 Komplexe: 1. Schall; 2. Musik und Sprache; 3. Hören und Verstehen (=Zentrum der Konzeption); 4. Schalleigenschaften; 5. Formverläufe; 6. Hörerfahrung und Gesamterfahrung. Von Vokalpraxis oder gar von Liedern keine Spur; auch hier geht es – wie bei Antholz – nur um das Hören, aber nicht nur um das Hören von Musik, weil schon das Werk mit Hörbildern unserer „Umwelt“ beginnt. Man ist geradezu krampfhaft bemüht, nirgendwo Ideologie jedweder Richtung aufkommen zu lassen – daher auch die strikte Vermeidung von Liedern (auch von Weihnachtsliedern), die man weltanschaulich für nicht „wert-neutral“ hielt<sup>24</sup>.

Und durch diese Wende entstand eine neue Konzeption:

### Die auditive Wahrnehmungserziehung

Schon in der Einleitung der „Sequenzen“<sup>25</sup> liest man völlig neue programmatische Maximen:

- Es geht um Musik schlechthin, also nicht um traditionelle Systeme der Musikwissenschaft [...], sondern um eine neue, umfassende und zugleich fundamentale Definition von Musik.
- Es geht nicht um Musik allein [...], sondern um das, was unsere gegenwärtige Gesellschaft als Musik versteht, produziert und konsumiert; es geht ferner um die Wirkungen, die Musik [...] auslöst.
- Aus der gegenwärtigen gesellschaftlichen Funktion der Musik ergibt sich der

<sup>23</sup> Z.Zt. des Nationalsozialismus (1933-1945) gehörte das Lied im Marschrhythmus zum Programm der HJ und der Erziehung schlechthin. Wenn man aber einen Blick in das Liederbuch *Freien deutschen Jugend* (FDJ) mit dem Titel *Leben, Singen, Kämpfen* wirft, so kann man auch hier die gleichen Marschmuster finden, nur mit sozialistischer Ideologie.

<sup>24</sup> Nun ist bemerkenswert, dass trotz immenser Werbung des Verlages für dieses Werk die Musiklehrer es nicht akzeptierten, es also – ökonomisch gesehen – ein „Flop“ wurde. Die Produktionskosten sollen sehr hoch gewesen sein, erzählte mir ein Verlagsvertreter; dennoch meinte er, habe es sich gelohnt, weil die Konzeption derart neu war, die das Werk schon durch seinen „Geist“, der sich trotzdem verbreitete, geradezu eine Wende der schulischen Musikerziehung eingeleitet hat.

<sup>25</sup> *Einleitung*, [in:] *Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Lehrerband*, Stuttgart 1972, S. 0.9/0.10

Auftrag an die Musikpädagogik, einen Musikunterricht zu konzipieren, der den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aufgaben der Gegenwart mit Blick auf die Zukunft gerecht wird – wobei zu berücksichtigen ist, dass die Organisation der allgemeinbildenden Schulen (Volksschule, Realschule, Gymnasium) durch andere Schulformen (z.B. integrierte Gesamtschule) abgelöst werden wird.

- Musik gehört zum menschlichen Bereich der Wahrnehmung und der Kommunikation. Musikunterricht wird damit zu einem Teil der Wahrnehmungserziehung. Es geht darum, Kommunikation durch Hören bewusst zu machen, zu beurteilen und zu üben.
- Die Aufstellung eines Lehrplans, [...] ist nicht möglich ohne Unterrichtsforschung.

Wie schnell sich diese Konzeption zunächst (!) verbreitet hat, zeigt das Ergebnis einer musikpädagogischen Seminartagung der Musikhochschule in Wien 1973; es heißt hier: Der Musikunterricht hat die Aufgabe, durch systematische Hörerziehung:

- die Vielfalt der klingenden Umwelt bewusster und differenzierter wahrnehmen zu lassen;
- das Verständnis musikalischer Prozesse zu fördern;
- ihn zur eigenen produktiven und reproduktiven Gestaltung musikalischer Prozesse anzuregen;
- ihm angesichts des musikalischen Massenkonsums Maßstäbe der Beurteilung an die Hand zu geben;
- und ihm die zahlreichen Formen auditiver Kommunikation aufzuzeigen.

„Auditive Wahrnehmung und Kommunikation“ waren nun die Schlagworte, die für „Musik“ stehen sollen. Es mag schon befremdend wirken, dass man nicht nur den Begriffen Singen und Lied ausweicht, sondern auch dem Kernbegriff „Musik“ schlechthin, von „Kunst“ ganz zu schweigen. Die Schulung des Hörens wurde nun ins Zentrum musikerzieherischer Arbeit gerückt. Das musikalische Werk interessierte nur noch in seinen akustischen Dimensionen.

Es kam hier – um ein Wort Adornos zu verwenden – zu einer „Entkunstung der Kunst“.

Wenngleich „der sozialwissenschaftliche Ansatz wie die Auditive Kommunikation, letztlich als tragende musikdidaktische Konzeptionen gescheitert sind, haben sie dennoch mit ihren innovativen Impulsen ein Stück Fachgeschichte geschrieben“<sup>26</sup>.

### **Wissenschaftliche Musikpädagogik**

Auch Misserfolge können Veränderungen verursachen wie die „Sequenzen“ beweisen; sie haben das musikpädagogische Denken in mehreren Richtungen hin verändert:

1. in Richtung Wissenschaftsbewusstsein (man tendierte vor allem zur empirischen Wissenschaften hin bzw. zur Systematischen Musikwissenschaft);
2. in Richtung Offenheit bzw. Freiheit musikalischer Werthaltungen;
3. negativ: in Richtung Verfestigung der Ablehnung der Vokalpraxis im Unterricht und dadurch Verzicht oder zumindest Einengung des traditionellen Musizierens im allgemeinen Musikunterricht; es wurde einseitig das Hören präferiert.

---

<sup>26</sup> W. Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim 1993, S. 335.

Obwohl die Musikpädagogik als Wissenschaft – wenngleich nicht als akademische Wissenschaft – schon im 19. Jahrhundert ihre Wurzeln hat, bekam sie erst im 20. Jahrhundert allmählich Profil. Der schon genannte Michael Alt (1905-1973) gilt als Pionier der wissenschaftlichen Musikpädagogik in Deutschland, und nach ihm ist als „Kämpferin“ für eine eigenständige akademische Disziplin Sigrid Abel-Struth (1924-1987) zu nennen; mit ihrem *Grundriss der Musikpädagogik* 1985 und schon 1970 mit ihren „Materialien zur Musikpädagogik als Wissenschaft“ hat sie wissenschaftliche Fundamente geschaffen, mit welchen sie das Fach von Musikwissenschaft und Allgemeiner Pädagogik abzugrenzen versuchte; sie setzt für die Musikpädagogik den Bezug von Mensch und Musik ins Zentrum und sagt: „Doch würde die Struktur wissenschaftlichen Denkens verkannt, wenn man Musikpädagogik entweder nur als Teil einer Humanwissenschaft, etwa der Erziehungswissenschaft, oder nur als Teil der Erziehungswissenschaft sehen würde“<sup>27</sup>.

Inzwischen hat sich die Musikpädagogik als Wissenschaft an vielen Universitäten und Hochschulen in Form von Lehrstühlen oder Lehrkanzeln zumindest in Mitteleuropa etabliert, und etwa seit den 80er Jahren sind eine Fülle von wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Feld einer begrifflich „ausgeweiteten Musikpädagogik“ erschienen. Die Curriculumforschung hat z.B. als Folge der heftigen „Sequenzen-Diskussionen“ einen unerwarteten Aufschwung erlebt. Aber ein längst fällige „musikpädagogische Komparatistik“ hat sich bisher noch nicht etabliert; sie wäre gerade für das Zusammenwachsen Europas – nicht nur im EU-Raum – von Bedeutung. Es wäre sicherlich unrichtig, würde man Musikpädagogik nur eingeeengt als „Musikdidaktik“ sehen; diese ist nur ein Teil der übergeordneten Musikpädagogik und dieser sozusagen „vorgeschaltet“.

## Das Wiedererwachen der Praxis

Wenn man erwartete, dass in Folge die in den 70er und 80er Jahren herrschende Wissenschaftseuphorie und somit der Verzicht auf die Praxis im Musikunterricht anhält, hat sich getäuscht. Der Sing- und Musizierdrang der Jugend auch im Zeitalter des Keyboards und des Laptops forderte sein Recht. Es machte sich nämlich eine allgemeine Skepsis gegenüber rein wissenschaftlichem Erkennen und gegenüber rationaler Beherrschung der Welt breit. Als „Ventil“ für ihre musikalischen Emotionen kam mutatis mutandis wieder das Singen zu Ehren, aber nicht das gepflegte Singen auf der Grundlage von Stimmbildung und Belcanto mit der Richtung auf künstlerischen Chorgesang für die spätere Teilhabe am Musikleben einer Kommune oder Region, sondern bedingt durch die hochentwickelten technischen Medien auf Pop- bzw. Rockgesang. Für viele Musikpädagogen, die an Hochschulen vor allem im Kunstgesang aus-

---

<sup>27</sup> S. Abel-Struth, *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Reihe Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 1, Mainz 1970, S. 135; J. Sulz, *Musikpädagogik als Wissenschaft in Österreich. Versuch einer Standortbestimmung des Faches und seines Stellenwerts in Wissenschaft und Gesellschaft*, [in:] A. Langer/M. Oebelsberger, *Reihe Musikpädagogische Forschung Österreich*, Bd. 1: *Forschungsaufgaben im Diskurs*, S. 7-20.

gebildet wurden, war dies eine besondere Herausforderung, da sie sich auf ein ästhetisch völlig anderes Feld einstellen mussten und auch an die Tradition der bisherigen Schulchöre – sofern sie sie überhaupt noch gab – nicht anschließen konnten. Denn die Rock-Ästhetik lehnt jede Schulung ab, weil man glaubte, sie schränke Kreativität und Expressivität ein. Schon vom Jazz her kennt man die ‘blue notes’, das ‘dirty playing’ wie das ‘dirty singing’. Im Rock wird dieser Ansatz radikalisiert. In der glatten Vokaloptimierung des Belcanto sah man eine ‘Gegen-Ästhetik’, daher setzte man protesthaft auf „heisere Laute, verschleierte Stimmen und Atemgeräusche, die sich bis zu Schrei verstärken konnten. Aber auch der Leib tritt in Aktion; beim Auftritt einer Rockgruppe werden die Leiber entfesselt<sup>28</sup>. Außerdem waren und sind Rockensembles Kleingruppen, die ihre „Nummern“ selbst wählten, sich auch selbst managten und meist keine Bevormundung durch den Lehrer duldeten; von einer qualitativen musikalischen Entwicklung war nicht zu denken. Mit einem Wort: Soziologisch gesehen läßt sich diese neue Situation der Rocksänger mit dem früheren „Geist“ der Schulchöre, die meist dem Ideal einer Gemeinschaft anhängen, nicht vergleichen.

Als Musiklehrer kann man in dieser Situation nur erfolgreich sein, wenn man selbst – meist schon vor der eigenen Ausbildung – Jazz- und Rockerfahrung in die Schule mitbringt. Aber was tun diejenigen, die diese Erfahrung nicht haben? Der angesehene Musikwissenschaftler Carl Dahlhaus (1928-1989) meint dazu (allerdings bezogen auf den Musikunterricht in der Klasse): „Ich bin [...] der Ansicht, dass es nicht Sache eines Gymnasiallehrers ist, den musikalischen Interessen seiner 15jährigen Schüler hinterher zu laufen. Dieses Verfahren halte ich im übrigen für chancenlos [...] Ich bin umgekehrt der Auffassung, dass er sich für das engagieren sollte, was er musikalisch für seine Sache hält, und dass er pädagogisch sogar bei eingefleischten Rockhörern am ehesten die Chance hat, wenn fühlbar wird, dass die Sache von der er redet, wirklich eine Sache ist“<sup>29</sup>.

## Rück- und Ausblick

Ohne auf alle Bewegungen und Wendungen der Musikpädagogik im 20. Jahrhundert und in der Gegenwart Rücksicht nehmen zu können – wir befinden uns „mitten im Fluss-Delta (um uns der Metapher von vorhin zu erinnern) –, ist man versucht, von einer Pendelbewegung der Ideologien zu reden. Die Geschichte des Schulfaches Musik bzw. der Musikpädagogik ist dadurch gekennzeichnet, dass zeitweise eine eher emotionale Erlebnisweise Oberwasser hatte und danach wieder eher rationale Zugangsweise zur Musik als bessere Lösung gesehen wird; mal wird Musik als Mittel der Erziehung zur Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Menschen gesehen, mal wieder Musik in ihrer Autonomie charakterisiert; „Erziehung durch Musik“ vs. „Erziehung zu Musik“.

Wir befinden uns – um in der Metapher zu bleiben – inmitten einer Strömungsvielfalt, und so viel kann man im versuchten Überblick feststellen, dass man derzeit zumindest in der schulischen Musikpädagogik einer wissenschaftlich-rationalen Annäherung zur Musik, wie sie um 1970 betrieben wurde, eher ausweicht als zustimmt; dafür

<sup>28</sup> Nach M. Klußmann, *Dhrupad, Kavatine und Rocksong. Eine phänomenologische Betrachtung sängerischer Laltungen*, „Musik und Unterricht“ 1992, Heft 12, S. 20-21.

<sup>29</sup> E. Rieger, *Interview mit Carl Dahlhaus*, „Zeitschrift für Musikpädagogik“ 1983, Heft 22, S. 7.

sprechen Interesse und Vorliebe für das Musizieren im Klassenverband in jedweder Formation, das Entstehen von Vokalensembles inner- und außerhalb der Schule und beliebig entstehende vokal-instrumentale Rockgruppen. Im Gegensatz zu früheren Zeiten treten die Schüler heute als Sänger und Musiker (vor allem in der Gruppe) selbstbewusster, selbstsicherer und selbständiger auf, pochen auf ihren „Geschmack“ und haben klare ästhetische Zielvorstellungen. Die Schule und die Musik in der Schule sehen sie vielfach als Kontrast zu ihrem Leben, wenn sie auch ihren Wert meist erst später einsehen.

Dabei fällt auf, dass sich die Jugend von keiner ästhetischen Dichotomie zwischen dem meist in der Schule vermittelten klassik-bevorzugenden Unterricht und der medial vermittelten Rock-Pop-Musik gestört fühlt, sondern sie imstande ist, jeder der beiden Musiksparten sowohl beim Hören wie beim Musizieren ästhetische Vorzüge abzugewinnen. Auch fällt auf, dass vor allem die gymnasiale und studentische Jugend im Rockbereich sehr selektiv vorgeht; sie bemüht sich, Weizen von Spreu zu unterscheiden und Minderwertiges radikal auszusondern. Was auch noch – besonders im deutschsprachigen Raum – auffällt ist, dass man in Anbetracht der Vernachlässigung oder gar Verteufelung des deutschsprachigen (Volks-)Liedes gerne zu fremdsprachigen Liedern greift, von denen – bevorzugt durch die Medien – englische Songs den weitaus größten Platz einnehmen<sup>30</sup>. Dafür dürfte das schlechte Image der Begriffe „Deutsch“ und „Deutschland“ in Anbetracht des grausamen Nazi-Regimes großteils Schuld sein. Jedenfalls kann man dieses Phänomen der Vernachlässigung des Eigenen auch als einen Verlust der eigenen Identität deuten; denn nationale (nicht nationalistische!) Lieder waren seit jeher Zeugnisse nationaler Identität. Aber war das Eigene schon immer gegenüber dem „Fremden“ im Nachteil? Schon aus dem Mittelalter stammt das Sprichwort: „Quod procul affertur, hoc dulcius esse refertur“ („Was fremd ist, muss allweg besser sein“).

### **Ist die „Schulmusik in der Krise?“**

Unter diesem Titel erschien ein Beitrag von Wilfried Gruhn in der Zeitschrift „Musik und Unterricht“<sup>31</sup>; er versucht die Lage der Musik in der Schule zu analysieren und kommt zum Schluss: „Der Musikunterricht – so meine These – droht seinen Gegenstand und damit seine Identität zu verlieren. Kestenbergs bahnbrechende Vision einer allgemeinen schulischen Musikerziehung hat dem Fach bis heute eine Markierung und der Musiklehrerausbildung ihr Profil gegeben: künstlerisch, wissenschaftlich und pädagogisch.“

---

<sup>30</sup> J. Sulz, *Zurück zu den Quellen? – Volksmusik und Musikerziehung. Anmerkungen zur Korrektur einer gestörten Beziehung im deutschsprachigen Raum*, [in:] *Spielräume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt. Kongressbericht 17. Bundesschulmusikwoche*, Karlsruhe 1988, hrsg. von K.H. Ehrenforth, 178-189; derselber, *Ist das Volkslied zum Exotikum geworden? Über das sperrige Verhältnis von Schule und deutschsprachigem Lied heute*, „Zeitschrift Musikerziehung“ 2002, Nr. 3, S. 181-189; derselber, *Ist uns das Eigene fremd geworden? Zur Diskussion über Heimat, Identität und deutschsprachiges Lied*, [in:] M.P. Krakauer u.a., *Der Diskurs des Möglichen. Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Festschrift für Wolfgang Roscher zum 70. Geburtstag*, Anif-Salzburg 1999, S. 132-146.

<sup>31</sup> W. Gruhn, *Schulmusik in der Krise*, „Musik und Unterricht“ 1996, Heft 36, S. 34-37.

gogisch. Aber die Menschen – die Gesellschaft und vor allem ihre Kinder – haben sich geändert. [...] Dies können wir täglich erfahren“. In der Folge spricht Gruhn von der Notwendigkeit des „musikalischen Denkens“: „Erst wenn wir Musik musikalisch denken können, werden wir fähig, Musik musikalisch zu spielen und zu hören“ – ich ergänze: auch zu verstehen! In dieses „musikimmanente Verstehen musikalischer Abläufe“ Schüler einzuführen, ist eine pädagogische Qualität, die einzig vom Musiker geleistet werden kann und was daher einen Musiker als Lehrer erfordert<sup>32</sup>. Mechanisches Reproduzieren geht an der „eigentlichen Musik“ vorbei.

Damit zusammenhängend muss ein Phänomen im heutigen Musikunterricht Sorge bereiten, das in letzter Zeit zu beobachten ist: Aus welchen Gründen auch immer schleichen sich Themen in den Unterricht ein, die mit Musik nichts mehr zu tun haben bzw. nur in losem Zusammenhang stehen. Es wird deutlich, wenn man Themenschwerpunkte auf den Titelseiten mancher Fachzeitschriften betrachtet; da geht es z.B. um „Liebe und Sexualität“, „Angst/Zuversicht“, „Unterwegs“, „Der Traum vom Fliegen“, „Zauber“, „Musik und Geld“, „Musik und Gewalt“ usw. „Aber ein Fach, das seinen Gegenstand verliert oder in die Rand- und Außenbezirke seiner eigentlichen Verantwortlichkeit verlegt, gibt sich selbst auf... Die Schulmusik muß sich darüber klar werden – sonst ist ihre Krise tatsächlich eine, die bald entschieden ist –, ob sie mehr für eine allgemeine Kulturkunde oder für genuin musikalisches Lernen zuständig sein will“<sup>33</sup>.

#### Streszczenie<sup>34</sup>

### **PEDAGOGIKA MUZYCZNA: KRĘTE DROGI PRZEZ CZAS. TRADYCJE – TENDENCJE – NIEBEZPIECZEŃSTWA. UWAGI KRYTYCZNE DO PREKURSORSKICH KONCEPCJI NAUKI O MUZYCE W XX WIEKU**

Autor rozprawy rozpoczyna od omówienia związków muzyki ze społeczeństwem po to, aby pokazując multifunkcjonalność muzyki, przedstawić jej funkcjonowanie w XX wieku w społeczeństwach podporządkowanych narodowemu socjalizmowi, faszyzmowi i marksyzmowi. Sulz podkreśla, iż pedagogika muzyczna podlegała zawsze naciskom „sił kształcenia”, które usiłowały do niej przenieść obszar ideologii, światopoglądów. Wartość muzyczna wówczas przestaje być „sama w sobie”, stając się środkiem instrumentalizacji wychowawczej. Sulz uważa, że muzyka powinna wyzwolić się z tych ograniczeń, gdyż ma ona zupełnie „inny program” – poprzez swoją emocjonalną siłę oddziałuje na grupy społeczne i jednostki ludzkie.

Muzyka nauczana w szkołach wyrosła z tradycji nauczania w nich śpiewu. W Austrii podstawowa nauka szkolna była obowiązkowa od 1774 roku, a nauka śpiewu stanowiła jeden z elementów edukacji. Z czasem opracowane zostały metody pedagogiki muzycznej obowiązujące faktycznie w Europie Środkowej. Wschodnia Europa wzmocniła kanon pedagogiki europejskiej tradycją śpiewu.

<sup>32</sup> Ebenda, S. 35.

<sup>33</sup> Ebenda, S. 37.

<sup>34</sup> W streszczeniu wykorzystano fragmenty recenzji wydawniczej niniejszego zbioru, napisanej przez prof. dr hab. Jagnę Dankowską.

Zarys rozmaitych koncepcji pedagogiki muzycznej w Europie Sulz rozpoczyna od podstawy normatywnej, której opozycję przedstawia jako tendencję konsensualną. Normy są ważne, jedne należy uznawać za prawa uniwersalne, inne negocjować, co wynika z rozwoju demokracji również w omawianej dziedzinie. W rozprawie uwypuklono ważne postacie niemieckiej pedagogiki muzycznej i ich poglądy. Pierwszym z nich był Leo Kerstenberg (1882-1962), który stworzył podwaliny usystematyzowania tej dziedziny zarówno w kontekście przedmiotu szkolnego „muzyka”, jak i rozwoju dyscypliny naukowej. Reforma Leo Kastenbergera objęła swym zasięgiem całe szkolnictwo niemieckie, poczynając od przedszkola, a kończąc na wyższych uczelniach. Przyświecała jej idea tworzenia muzycznych grup społecznych, budowanych współpracą triady: artysty – naukowiec – pedagoga. Omówione są też rozważania innego niemieckiego filozofa, który wyznaczał ścieżki powojennej edukacji muzycznej – Theodora W. Adorno. Ten wybitny filozof postulował, aby młodzież uczona była tak, aby umiała odkrywać wartości muzyki wysokiej i nie obcować tylko z muzyką nieartystyczną („kunstlose Spielmusik”). W pewnej części autor niniejszego opracowania poddaje krytyce koncepcję Adorno oparcia przedmiotu muzyka głównie na słuchaniu „nowej muzyki”, zaś niemal całkowitego wyeliminowania pieśni i ich śpiewania. Adorno wychodził bowiem z założenia, że śpiew może być niebezpiecznym narzędziem instrumentalizacji wychowania ideologicznego, co było w okresie nazistowskim wykorzystywane do „urabiania” postaw młodzieży, charakteryzującej się ślepyim posłuszeństwem wobec zbrodniczej dyktatury. Adorno w czasach powojennych szukał możliwości zaangażowania młodzieży w refleksję sztuki, która mogłaby dokonać swoistego katharsis, oczyścić Niemcy ze stanu depresji po holocauście i ludobójstwie. Współczesne koncepcje muzyczno-pedagogiczne starają się odrzucić ten „adornowski akt pokuty”, a zwrócić się w stronę rozmaitych dydaktyk, które ulegają wpływom nowoczesnych mediów.

Twórcami naukowej pedagogiki muzycznej w Niemczech są: Michael Alt (1905) i Sigrid Abel-Struth. W ostatnich dziesięcioleciach na wyższych uczelniach muzycznych powstały katedry pedagogiki czuwające nad programową i merytoryczną stroną edukacji muzycznej. Wszechobecny świat kultury masowej lansuje rodzaj śpiewu niemający wiele wspólnego z kulturą wysoką. Coraz silniejszy staje się nurt edukacyjny oparty na nauczaniu „przez muzykę” lub „ku muzyce” i kierujący się wyczeraniem na hierarchię wartości.

Rozprawę zamyka podsumowanie znamienne zatytułowane „Czy muzyka szkolna jest w kryzysie?”. Tytuł ten został przyjęty za tytułem wystąpienia Wilfrieda Gruhna w czasopiśmie „Musik und Unterricht”. Gruhn postuluje zmianę myślenia muzycznego, tak aby z jednej strony obejmowałyby ono zjawiska zaliczane do świata muzyki doby obecnej, a z drugiej nie zatracą się jedynie w takich tematach jak np. „Muzyka i przemoc” oraz „Muzyka i pieniądze”.