

Hans-Jürgen Feurich

**Wertvermittlung als jugendkulturelles Problem -
Über die Notwendigkeit einer normativen Auseinandersetzung im
Musikunterricht**

Wertfragen sind zu allererst Fragen des praktischen Verhaltens - auch in der Musik. Wann immer man eine Musiksendung im Rundfunk oder Fernsehen einschaltet oder Schallplatten kauft, immer wird, bewußt oder unbewußt, eine Entscheidung getroffen, die durch Wertvorstellungen mitgesteuert ist. Werte fungieren dabei - abstrakt gesprochen - als Muster für die Wahl zwischen Handlungsalternativen, und zwar dadurch, daß sie Präferenzen festlegen. In diesem Sinne sind sie ein konstitutives Element jeder kulturellen und sozialen Orientierungsleistung.

Die Allgegenwärtigkeit von Wertentscheidungen nimmt auch den Musikunterricht nicht aus: Sie zeigt sich an Schülerreaktionen auf Unterrichtsthemen und Musikbeispiele ebenso wie an der Auswahl und Präsentation von Unterrichtsinhalten durch den Lehrer. Ein wertfreier Unterricht gehört ins Reich der Utopie (vgl. dazu auch Kaufmann 1969, 10). Auch hier gilt, was schon Max Weber, selbst ein Verfechter des Ideals einer werturteilsfreien Wissenschaft, einmal klargestellt hat: daß es nämlich "ohne Wertideen ... kein Prinzip der Stoffauswahl und keine sinnvolle Erkenntnis des individuell Wirklichen" gibt (Weber 1968, 224).

Nun liegt nichts näher, als die allgegenwärtigen Präferenzmuster und die vielfältigen Bedingungen ihrer Wirksamkeit zum Unterrichtsthema zu erheben und - sofern man überhaupt erziehen will - über bloßes Aufklärungswissen hinaus auch Wertmaßstäbe und Leitideen zu vermitteln. Indessen treffen solche Versuche - wie bekannt - im Jugendalter nicht auf eine unbefangene und offene Lernbereitschaft, sondern auf vorgängig erworbene Werthaltungen. Dies wäre solange kein wirkliches Problem, solange mögliche Widerstände und Konflikte sich an Inhalten und Neuerungen entzündeten, die noch einem gemeinsam geteilten Traditionsbestand angehören.

Anders sieht es aber aus, wenn Traditionslinien zwischen den Generationen nicht mehr kontrovers werden, sondern einfach abbrechen oder sich

stillschweigend auflösen; wenn darüber hinaus nicht nur eine bestimmte Tradition, sondern der grundsätzliche Modus des Tradierens nach dem klassischen Muster des (durchaus neuerungsträchtigen) Meister-Schüler-Verhältnisses seine Geltung verliert; und wenn es außerdem nicht mehr bloß um musikalisch-ästhetische Werte geht, sondern um die ganze Breite der Lebenseinstellungen, in die sie verankert sind. - im letzten Fall ginge es dann nicht mehr um Bach oder Ligeti, Wiener Walzer oder Rock 'n' Roll, sondern um einen alle Lebensbereiche erfassenden Wertewandel.

Einen solchen Bruch registrierte Dörte Wiechell für die Zeit ab 1967/68, als Jugendliche, scheinbar schlagartig, immer häufiger die vom Lehrer angebotenen musikalischen Inhalte zurückwiesen, der kognitiven Arbeit an der Musik auswichen, und "auf einer als jugendgemäßer empfundenen und offenbar sehr symbolbesetzten musikalischen 'Gegenwelt' bestanden" (Wiechell 1977, 9). Was sich hier abspielt, ist offenkundig mehr als ein auf das Musikleben beschränkter 'Wertesprung'. Denn genau in diesen Jahren beginnt mit auffällig abrupten Veränderungen ein Wandel sehr grundsätzlicher Erziehungswerte, der sich bis in die Gegenwart fortsetzt. In einer von Emnid über Jahre wiederholten Befragung erleben die Kategorien "Gehorsam" und "Unterordnung" von 1969 bis 1983 eine ziemlich kontinuierliche Talfahrt, während "Selbständigkeit und freier Wille" zur Mehrheitsmeinung der Bevölkerung und insbesondere der Jugendlichen avanciert (Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL 1985, Bd. 3, 208).

Dieser Trend schwächt zwangsläufig auch den Vorgang des Tradierens. In einem Artikel der ZEIT (Michel 1988, 52, 1. Spalte) wurde dieser Zusammenhang einmal - wenn auch grob vereinfacht - auf den Punkt gebracht: "(Das) Muster, das man den 'kulturellen Generationenvertrag' nennen könnte, scheint heute nicht mehr zu gelten. Unsere Kultur folgt, in fast allen ihren Disziplinen, ganz anderen Gesetzen als denen der traditionsgezeugten Innovation. Ihr Kennzeichen ist - auf den ersten Blick - der ebenso schnelle wie folgenlose Wechsel von Moden, Schulen, Stilen, die gleichsam ins Leere laufen, anstatt neue Ufer zu erreichen. Erklären läßt sich das mit dem gerade von der Kultur betriebenen Autoritätsabbau: Es gibt keine Maßstäbe, keinen Kanon mehr, folglich auch nicht mehr das verbindliche Lehrer-Schüler-Verhältnis. An die Stelle der Meister treten die Gurus, die ihre Groupies um sich scharen."

Mit besonderer Konsequenz hat sich der Autoritätsabbau in der Rockmusikszene vollzogen. Und vielleicht ist es sogar dieses Merkmal, das das Lager der Rockhörer für viele so attraktiv macht. Tibor Kneif charakte-

risiert den Zustand dieser Szene "ohne negativen Nebensinn" als "ästhetische Anarchie" (Kneif 1977, 103). Dieser Ausdruck macht die Radikalität deutlich, mit der dem überkommenen Wertdenken der Gehorsam aufgekündigt wird. Denn abgelehnt werden nicht nur Bildungsinhalte oder überkommene Vorstellungen von Bildung, sondern die Institution von Bildung überhaupt (Kneif 1977, 101). Das Schlagwort von der 'repressiven Kultur' gibt hierfür einen vermutlich wesentlichen Grund an. Es verweist polemisch auf Strukturen im Erziehungswesen, die darauf angelegt sind, Alltagskulturen den Maßstäben exklusiver und relativ autonom entwickelter Expertenkulturen zu unterwerfen. Zugleich artikuliert sich in ihm das Mißtrauen gegen eine Bildung, die sich zu einem Komplex standardisierter Erwartungen verfestigt hat und infolgedessen, wenn auch meist unausgesprochen, mit dem Anspruch auf Gehorsam auftritt: "Solche Unfreiheit mag viele zum Bruch mit allen Bildungskriterien und zum verhältnismäßig repressionsfreien Raum der Rockmusik hingeführt haben. Unbefangene individuelle Wertung, die im Bildungsbereich unter der Kollektiverwartung des Wohlverhaltens verkümmert, wird beim Rock wieder möglich ..." (Kneif 1977, 102). Etwas vom Mißtrauen gegenüber einem befürchteten Zwangscharakter von Werten mag auch bei den immerhin 12 % der Jugendlichen eine Rolle gespielt haben, die in der Shell-Studie 85 weder "alte" noch "neue Werte" für wichtig hielten (Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL 1985, Bd. 1, 79), im Grunde also mit einer Wertanarchie liebäugelten.

Der Versuch, musikalische Werte zu vermitteln, hat aber nicht nur mit einem fundamentalen Wertewandel und dem Zerfall des kulturellen Traditionsgeschehens zu rechnen. Hinzu kommt noch ein anderes Phänomen, daß sich nämlich - zumindest teilweise - die Richtung der Wertübertragung zwischen der Erwachsenen- und Jugendgeneration umgekehrt hat. Dies ist ein Trend, der, aus der Optik des einen oder anderen Jugendlichen gesehen, die Wertangebote der Erwachsenen leicht als eine anti-quiete Veranstaltung erscheinen läßt. Bereits 1962 resümiert der Jugendsoziologe Tenbruck Beobachtungen, wonach "altermäßig differenzierte Leitbilder ... durch eine einheitliche Idealform verdrängt (werden), die deutlich juvenile Züge trägt" (Tenbruck 1976, 89). Und es scheint, als sei das Prestige, das allem Jugendlichen anhängt, weiter gestiegen. Inzwischen wurde hierfür sogar schon ein eindrucksvoller Terminus kreiert: nämlich die "retroaktive Sozialisation" (vgl. Baake 1987, 8). Er besagt, daß es nicht mehr nur die Sozialisation von Jugendlichen durch Erwachsene gibt, sondern umgekehrt auch eine - eben "retroaktive" - Sozialisation der

Erwachsenen durch Jugendliche: "Jeans und Turnschuhe, legeres Verhalten und sportliche Betätigung, liberale Lebensauffassung und Betonung von Freizeitwerten: dies alles sind Stilelemente, die längst von der Erwachsenengeneration übernommen worden sind" (Baake 1987, 8). Und daran wird sich so schnell nichts ändern, zumal die generationsübergreifende Offenheit für alle jugendlichen Neuerungen nicht unwesentlich vom Vereinnahmungsinteresse von Journalisten, Verlegern und der Musik- und Modeindustrie wachgehalten wird. Durch diesen allgemeinen Trend wächst der jeweils neuesten Jugendgeneration das Selbstbewußtsein und das Prestige einer tatsächlichen oder vermeintlichen eigenen "kulturellen Produktivkraft" zu. Dies bringt eine Werterziehung zumindest dann in hoffnungslose Bedrängnis, wenn sie den jugendlichen Schülern nach alter Tradition als bloßen Rezipienten von Wissens- und Wertbeständen definiert, statt ihm auch den Status eines Subjekts, d. h. eines Produzenten von Kultur zuzugestehen (vgl. dazu Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL 1985, Bd. 2, 147).

Bevor aber dieser Faden in pädagogische Fragestellungen hinein weitergesponnen wird, soll wenigstens kurz auf eine weitere für die Werterziehung wichtige Eigenheit jugendlicher Teilkulturen eingegangen werden. Musikpädagogische Jugendstudien beschäftigen sich mehr oder weniger ausschließlich mit musikalischen Verhaltensweisen. Für die schulische Reflexion von Werthaltungen sind sie damit aber nur beschränkt tauglich. Musik fungiert zwar meist als "Herzstück" jugendlicher Subkulturen, ist häufig aber nicht das einzige Ausdrucksmedium. Gerade an einer so auffälligen Gruppe wie den Punks läßt sich studieren, daß nicht nur musikbezogene Präferenzen und Umgangsweisen, sondern die ihnen übergeordnete Kategorie des "Lebensstils" den Anknüpfungspunkt der teilkulturellen Absonderung ausmacht. Vom musikalischen Konzept eines Punkers zu sprechen, ist eine Abstraktion: zulässig und notwendig zwar für die Analyse von Teilaspekten, zu weit aber noch von der wirklichen Lebenswelt der Jugendlichen entfernt, um wirklich aufschlußreich zu sein. Erst in der einheitlich-stiftenden Präsentation von musikalischem Verhalten, ausgearbeiteter Emblematisierung und ritualisiertem Handeln wird das ja gerade auch für ein äußeres Publikum inszenierte Selbstbildnis erkennbar (Soeffner 1986, 322). Grundsätzlich nicht viel anders verhält es sich bei der Beurteilung von Tänzern und Tanzstilen. Auch hier offenbart die Shell-Studie 85 einen engen Zusammenhang von Tanzstilen, Lebensentwürfen und Wertvorstellungen (Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL 1985, Bd. 2, 88ff.). Aus der Eingebundenheit des musikalischen Verhaltens in einen ästhetisch über-

höhten Lebensstil können dem Musiklehrer, wenn er nur auf isolierte Veränderungen von Musikkonzepten aus ist, Widerstände entstehen. Andererseits aber läßt sich die Gesamtheit aller ästhetischen Attribute des Lebensstils auch als Interpretationsanleitung für das in und mit der Musik Gewollte verstehen und ins pädagogische Kalkül einbeziehen.

Wertewandel, Traditionslosigkeit, retroaktive Sozialisation und die Verankerung von musikalischen Wertkonzepten in Lebensstilen bescheren dem wertbewußten Lehrer sicherlich Irritationen und Ängste. Sie führen eine Krise vor Augen, der auch die Kultur der sogenannten artifiziellen Musik (Danuser 1984, 3) wenig stabile Haltepunkte oder Orientierungsmarken entgegensetzen kann. So beliebt die Diskussion um Bildungsziele bis in jüngste Publikationen auch ist (vgl. u. a. Klüppelholz 1984; Gruhn 1987), ihre Aktualität gründet nicht zuletzt im Verlust gemeinsam getellter Voraussetzungen. Zum einen nämlich ist die überkommene Idee musikalischer Bildung, die auf der Entgegensetzung von ästhetischer Kontemplation und Alltagswirklichkeit beruhte, ins Wanken geraten (vg. Dahlhaus-Interview in: Klüppelholz 1984, 24). Zum anderen läßt sich ein geordneter und begrenzter Kanon von Bildungsinhalten kaum noch mit gutem Gewissen einfordern. Er wäre hoffnungslos doktrinär angesichts der Vielfalt eines aus allen geschichtlichen Epochen und geographischen Räumen zusammenaddierten Musiklebens und angesichts der Gleichzeitigkeit radikal verschiedener Richtungen der zeitgenössischen Musik, die es unmöglich macht, wie einst ästhetische Normen als gültige zu setzen (vgl. dazu Bürger 1974, 121f.).

II

Die sicherlich bequemste Konsequenz aus diesem Pluralismus ist der Rückzug des Musiklehrers in eine vermeintliche Wertneutralität. Eine solche Konsequenz kann indessen heute kaum noch ernsthaft diskutiert werden, wiewohl sie in der Praxis weitverbreitet sein dürfte. Eine Erziehung ohne Vermittlung von Werten gibt sich per definitionem selbst auf. Denn sie würde den Schüler gegenüber den manipulativen Einflüssen durch die Kulturindustrie und das soziale Umfeld didaktisch vogelfrei machen. Den Mechanismus, der hierbei den beabsichtigten Weg in die Selbstbestimmung untergräbt, hat K. R. Popper einmal deutlich unter dem Stichwort "Paradoxon der Freiheit" beschrieben. Es liegt darin, daß bei schwach ausgebildeter Entscheidungsfähigkeit "zu viel Freiheit zu wenig führt, daß

gewisse Zwänge notwendig sind, um dem Zwang entgegenzutreten" (nach Poschardt 1978, 138). Und wenn hierfür eine Instanz in Frage kommt, dann ist es der schulische Musikunterricht. Denn er ist neben der Musikschule normalerweise der einzige Ort, wo über längere Zeit hin intentional Werte vermittelt und wo die gelegentlich beklagte Zufälligkeit und Unkontrollierbarkeit der Wertvermittlung im außerschulischen Alltag zumindest reduziert werden kann (vgl. Hacker 1978, 175). Er trifft zudem die Schüler in einer Lebensphase an, in der die wichtigsten Weichenstellungen stattfinden - und zwar auch und gerade solche für das Erwachsenenalter (vgl. Behne 1986, 56).

Als Alternative zum resignativen Rückzug in die Wertneutralität gibt es daher Versuche, eine dezidierte Werterziehung mit veränderten Perspektiven fortzusetzen. Hierzu gehört vor allem eine Revision des überkommenen Bildungsbegriffes - und zwar weg von einem statischen, inhaltlich fixierten zu einem offenen Bildungsbegriff (vgl. Chr. Richter-Interview in: Klüppelholz 1984, 95). Der überkommene Kanon an festgeschriebenen Bildungsinhalten, nämlich musikgeschichtliches und musiktheoretisches Wissen und musikalisches Können, soll nach einem entsprechenden Vorschlag von Christoph Richter auf eine grundlegende Art von Fundamentum reduziert werden, also auf einen Bestand an grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten, ohne die eigene Bildungsentscheidungen kaum denkbar sind. Übergreifende Leitlinie einer offenen Werterziehung ist eine Bildung, die die Schüler in ihrem privaten und Alltagsleben auch tatsächlich zu beeinflussen vermag (vgl. Chr. Richter-Interview in: Klüppelholz 1984, 98ff.). Zu den konsequentesten Ausprägungen einer solchen Revision des Bildungsbegriffes gehört schließlich die Forderung nach einer Funktionsänderung von Lehrplänen: Lernziele und Inhalte sollten von ihnen nicht mehr vorgeschrieben, sondern allenfalls vorgeschlagen werden.

In notwendiger Korrespondenz mit dieser Neuorientierung steht auch der Versuch, den Wertbegriff neu abzustecken. Denn sobald es gilt, die Biographie des Schülers ins didaktische Kalkül einzubeziehen, erweist sich die traditionelle Ausrichtung der Werterziehung auf den sogenannten Objektwert von Musik als zu eng. In ihrem Blickpunkt stand bisher die einem Musikstück zugeschriebene, also im Idealfall objekteneigene Qualität, wie z. B. die berühmten Merkmale Originalität, Differenzierung oder Beziehungsreichtum (vgl. Dahlhaus 1970, 39ff.). Und dies nicht ganz zu Unrecht. Denn gestützt auf Sachanalysen und Sachinformationen vermag eine solche objektorientierte Werterziehung nicht nur Urteilsicherheit, sondern,

wie empirische Untersuchungen belegt haben (vgl. Abel-Struth 1985, 307), auch Interesse - und zwar auch an schwieriger Musik - zu vermitteln.

Doch hat die zweifellos verbreitete Weigerung Jugendlicher, Sachinformationen als Grundlage für Verhaltensänderungen anzuerkennen, der Musikpädagogik den Blick geöffnet für schülerbezogene Dimensionen musikalischer Werthaltungen - und d. h. insbesondere für die jugendkulturellen Sozialwerte musikalischen Verhaltens. Was die musikpädagogische Forschung über die Urteilsbildung zutage förderte, waren Abhängigkeiten der Schüler von ihren Teilkulturen und der Musikindustrie, denen sie, der Tendenz nach, um so schutzloser ausgeliefert waren, je größer die sozialen Benachteiligungen in ihrem Lebensmilieu waren. Was sie aber auch zutage förderte, waren Erkenntnisse, die die Unveränderlichkeit außerschulisch erworbener Werthaltungen relativiert. Denn es gibt offenbar nicht nur einen nach außen demonstrierten und darum auch besonders sozialabhängigen Geschmack, sondern auch einen "privaten", jenseits aller sprachlichen Bekundungen. Er wird bestimmt durch Lust- oder Unlustempfindungen, wie sie sich beim unmittelbaren klanglichen Erlebnis und ohne den Einfluß verbaler Klassifikationen einstellen. "Klassische Konzertmusik" z. B. kann als Kategorie entschieden abgelehnt, am konkret erklingenden Musikbeispiel aber "mit großem Genuß" gehört werden (Behne 1986, 150; vgl. dazu auch Linke 1977, 67ff.). Damit eröffnen sich dem Lehrer "fensterartige Zugänge" zum Schüler, an die er didaktisch anknüpfen kann, - sei es durch eine gezieltere Wahl von Musikstücken und Präsentationsformen oder sei es dadurch, daß er mögliche Diskrepanzen zwischen "öffentlichem" und "privatem" Geschmack zum Ausgangs- und Angelpunkt für ein Überdenken von Werthaltungen macht. Voraussetzung für eine solcherart schülerorientierte Werterziehung ist aber eine didaktische Neubewertung der möglichen Umgangsweisen mit Musik. Behne hat in seiner Untersuchung zur Hörertypologie ermittelt, daß der Zugang zur Musik - und zwar auch zur europäischen Kunstmusik - oft gar nicht so sehr durch das primär am Objekt geschulte strukturelle Hören begünstigt wird, sondern in viel höherem Maße durch vegetative und vor allem emotionale Hörweisen (Behne 1986, 179). Damit erweitert sich das Spektrum wünschenswerter Verhaltensweisen und mit ihm auch die Möglichkeit, im Unterricht an die vielfältigen musikalischen Neigungen der Schüler anzuknüpfen.

Ob aber mit dem Grad der Schülerorientierung auch - gewissermaßen automatisch - das Bildungsinteresse zunimmt, scheint fraglich. Jedenfalls

gibt es die berechtigte Befürchtung, daß bei zu weitgehenden Konzessionen neue, wenn auch andere Verweigerungshaltungen entstehen, daß also an die Stelle des alten Provokationsmusters, nämlich des Protestes gegen eine starre Wertordnung, ein neues entsteht.

Es ist inzwischen zu einer alltäglichen Erscheinung geworden, daß, wie Hans-Christian Schmidt es einmal plastisch umschrieben hat, "Angehörige der älteren Generation der jüngeren seismographisch, demoskopisch und plebiszitär auf die Finger schießt, um immer genau zu wissen, was gerade 'angesagt' ist" (Schmidt 1987, 20): dies gilt für Programmgestalter in Funk und Fernsehen, für Journalisten, Verleger und die Musik- und Modeindustrie. Dies ist aber auch dann der Fall, wenn Schule und Elternhaus ihre Erziehung allzu abbildhaft an den Verhaltenskonzepten ihrer Schützlinge ausrichten. Vordergründig mag das mit dem vorherrschenden Leitbild einer eigenbestimmten personalen Entfaltung von Kindern und Jugendlichen trefflich harmonieren. Indessen gibt es hier auch eine Kehrseite: Denn in allen diesen Fällen fungieren Vertreter der Erwachsenengeneration primär nicht mehr als Anbieter von Werten oder Wertsystemen, sondern als gesichtslose Moderatoren meist kurzlebiger Moden. Die Konsequenz ist, daß den Jugendlichen damit ein Gegenüber, ein Widerpart für normative Auseinandersetzungen fehlt, ohne die wiederum eine fundierte Normenentwicklung kaum möglich ist. Und auf die Beziehungsebene übertragen heißt dies: daß sich Jugendliche durch Erwachsene kaum noch ernstgenommen fühlen können. Denn nicht nur das verständnislose 'Nein', sondern auch das standortschwache und lauwarne 'Ja' bedeutet Zurückweisung.

Dies könnte - wenigstens zum Teil - auch das typische Provokationsmuster der Punker erklären. Zitat aus einer empirisch fundierten Studie über Punker: "Eine Normendiskussion ist ... nicht möglich; also geht es darum, Regeln zu brechen, und zwar solche, die einerseits relativ belanglos, andererseits aber von 'öffentlichem' Interesse sind. Was ist also zu tun? Die Antwort der Punks: Sich kollektiv in der Öffentlichkeit schlecht benehmen" (Soeffner 1986, 335). Dieses Beispiel ist nicht so exotisch, wie es auf den ersten Blick scheint. Denn der hier angesprochene Zusammenhang zwischen einem normativen Vakuum und dem Entstehen von Adoleszenzkrisen verweist auf einen gesellschaftlichen Strukturkonflikt sehr grundsätzlicher Art. Ich möchte ihn in einem kleinen theoretischen Exkurs genauer beschreiben, um einen diagnostischen Ausgangspunkt für pädagogische Schlußfolgerungen zu gewinnen.

III

In seiner "Theorie des kommunikativen Handelns" unterscheidet Jürgen Habermas zwei konfliktträchtige Formen von Sozialbeziehungen: Zum einen können Menschen ihre Handlungen dadurch aufeinander abstimmen, daß sie sich sprachlicher oder symbolischer Verständigungsmittel bedienen. In diesem Fall erfolgt die soziale Integration durch einen "normativ gesicherten oder kommunikativ erzielten Konsens" (Habermas 1988, Bd. 2, 179). Ein solcher seinem Wesen nach verständigungsorientierter Umgang miteinander ist charakteristisch für alle Institutionen der Privatsphäre, wie die Familie, die Nachbarschaft oder freie gemeinschaftliche Zusammenschlüsse sowie für die Institutionen der diskutierenden Öffentlichkeit (z. B. Presse, Parlament, öffentliche Diskussionsrunden). Zusammengenommen bilden sie das soziale Bezugsfeld dessen, was Habermas in einem engeren Sinne unter 'Lebenswelt' versteht.

Ganz anders funktionieren Handlungszusammenhänge in der Marktwirtschaft und in der bürokratischen Staatsverwaltung. Ihre beherrschenden Steuerungsmedien sind Geld und Macht. Und beide haben die Tendenz, gesellschaftliches Handeln von kommunikativer Konsensbildung und zugleich von normativen Traditionen abzukoppeln. Geld deshalb, weil geldgesteuertes Erfolgshandeln über das Kalkül des wirtschaftlichen Eigennutzes den Bezug zu verständigungsorientierten Verhaltensweisen verliert (Habermas 1988, Bd. 2, 292). Deutlich wird dies etwa an der Sprache der modernen Werbung. Sie konzentriert sich nicht mehr in argumentativer Absicht auf Aussagesätze, auf die der Angesprochene mit der Frage reagieren kann: "Ist das wahr oder falsch?", sondern zielt vor allem mit der Technik des Werbeslogans auf primär manipulative Wirkungen.

Für die Macht gilt das oben Gesagte deshalb, weil ihr reibungsloses Funktionieren in modernen Formen der Staatsverwaltung weitgehend Unabhängigkeit von kulturellen Überlieferungen (z. B. moralische Normen) erfordert, "die sonst den Spielraum und die souveräne Handhabung von Verwaltungskompetenzen einschränken müßten" (Habermas 1988, Bd. 2, 457); wie Personen als Mitglieder moderner Organisationen "ihrer Persönlichkeitsstruktur entkleidet und zu Leistungsträgern neutralisiert werden, so werden kulturelle Überlieferungen ... ihrer verpflichtenden Kraft beraubt ..." (Habermas 1988, Bd. 2, 457).

Nun wäre die Abkopplung des marktwirtschaftlichen Systems und der bürokratisierten Staatsverwaltung von lebensweltlichen Zusammenhängen nicht weiter aufregend, wenn beide Bereiche sich in friedlicher Koexistenz ergänzen würden. Tatsächlich aber deutet vieles darauf hin, daß sich mit wachsender Komplexität der Wirtschaft und der Verwaltung Folgelasten für die Lebenswelt ergeben. Dies ist nach Habermas immer dann der Fall, "wenn Formen ökonomischer und administrativer Rationalität auf Lebensbereiche übergreifen, die in ihren kommunikativen Binnenstrukturen nach diesen Maßstäben nicht rationalisiert werden können" (Habermas 1988, Bd. 2, 422).

Damit ist eine Konfliktlinie gezogen, die auch für eine Analyse des gegenwärtigen Werte- und Einstellungswandels von zentraler Bedeutung sein dürfte. Denn die meisten der gegenwärtigen kulturellen Konflikte - und zwar auch solche, in die musikzentrierte Jugendkulturen mit Protestpotential involviert sind (wie manche Rock- und Straßenmusikkulturen) - entstehen an den Nahtstellen zwischen Wirtschaft und Bürokratie einerseits und Lebenswelt andererseits.

Ihr Generalthema ist "das Leiden an den Entzugserschütterungen einer kulturell verarmten und einseitig rationalisierten Alltagspraxis" (Habermas 1988, Bd. 2, 580). Die Kritik entzündet sich dabei zum einen an der marktwirtschaftlich bedingten Auflösung lebensweltlicher Bezüge. Dies betrifft vor allem die Beobachtung, daß private und persönliche Lebensstile in Stile des Konsumierens umgeformt werden - und zwar mit eigentümlicher Indifferenz gegenüber Wertvorstellungen. Die Folgeschäden werden insbesondere dort greifbar, wo Werbung und Massenmedien Alltagskulturen derart deformieren, daß an die Stelle lebendiger Kommunikation der stumpfe und manchmal fast autistische "Wechsel zwischen Schaffung und Befriedigung psychischer Defizite" tritt (Kleinen 1988). Das Ende einer kommunikativ lebendigen Lebenswelt hat Neill Postman in seiner Kritik an der kommerziellen Fernsehkultur der USA beschrieben. Sie ist zwar nur mit vielen Abstrichen auf die Bundesrepublik übertragbar; dennoch kann man sie als Tendenzbeschreibung und Warnung ernstnehmen: "Wo früher der Buchdruck den Stil im Umgang mit Politik, Religion, Wirtschaft, Bildung, Recht und anderen wichtigen Angelegenheiten der Gesellschaft vorschrieb, gebietet heute das Fernsehen. In Gerichten, Klassenzimmern, Operationssälen, Sitzungssälen, Kirchen und selbst im Flugzeug sprechen die Amerikaner nicht mehr miteinander, sie unterhalten einander. Sie tauschen keine

Gedanken aus; sie tauschen Bilder aus. Sie argumentieren nicht mit Sätzen; sie argumentieren mit gutem Aussehen, Prominenz und Werbeprüchen." (Postman 1988, 116).

Ein zweiter Themenbereich der Kritik betrifft den Konflikt zwischen lebensweltlichen Zonen und dem staatlichen Verwaltungssystem. Ein für uns wichtiges Beispiel ist die Schule. Auch in der musikpädagogischen Diskussion wird zurecht befürchtet, daß eine zu weitgehende Verrechtlichung der Schule "die pädagogische Freiheit und die Initiative des Lehrers" zu gefährden drohe (Habermas 1988, Bd. 2, 545). Zu befürchten ist, daß etwa "der Zwang zur justizfesten Absicherung der Noten und die curriculare Überreglementierung ... zu Phänomenen wie Entpersönlichung, Innovationshemmung, Verantwortungsabbau, Immobilität usw." führt (Habermas 1988, Bd. 2, 545).

Auf einen nicht unerheblichen Folgeschaden dieser Entwicklung hat Thomas Ziehe in seiner Studie mit dem Titel "Nähe oder Intensität?" (1985) aufmerksam gemacht. Je bedrückender nämlich die Anonymität und Verwaltungsp Perfektion in der Schule ist, desto mehr sucht der verunsicherte Lehrer bei den Schülern ausgleichende emotionale Nähe. Und dies allerdings mit einer fatalen Konsequenz: Ziehe nennt sie das "Graumäusige als Prinzip": "Nähe entsteht in dieser Vorstellung, wenn sich alle zurücknehmen; stellt sich erst keiner mehr in den Mittelpunkt, kann sich die Gemeinsamkeit der Bescheidenen bilden ... Die neue Moral verzichtet auf den Respekt vor dem anderen, das hieße Sinn für Formen zu bewahren. Sie verzichtet auf die Ausdifferenzierung von Individualität, das hieße Sinn für selbstbewußte Darstellung meiner selbst und des anderen bewahren. Sie verzichtet auf das Interesse an der konkreten Person, ..." (zit. aus: Schmidt 1988, 443). Und Hans-Christian Schmidt ergänzt: "Wer dieser psychischen Intimisierung verfällt, erzeugt auf die Dauer eine Dampfkessel-Emotionalität, eine Stimmung des 'Wir sind alle gleich'. Damit wird das natürliche Educator-Educandus-Gefälle zerstört. Zerstört wird zugleich die genuine Hoffnung des Schülers auf professionellen Widerstand." (Schmidt 1988, 443).

So verschieden beide Beispiele aus Wirtschaft und Verwaltung auch sind, die Deformationen lebensweltlicher Beziehungen sind in einem wesentlichen Punkt die gleichen: Hier wie dort geht es darum, daß Lebensbereiche, die in ihrem Fortbestand notwendig auf eine soziale Integration über Werte, Normen und Verständigungsprozesse angewiesen sind,

den Forderungen kommunikationsfremder Systeme verfallen. Die manipulative Werbung eines Schallplattenproduzenten oder die rechtliche Anordnung eines Verwaltungsbeamten greifen zwar meist konfliktlos in lebensweltliche Zusammenhänge ein, erstreben aber trotzdem ihrem Wesen nach nicht Verständigung und normativen Konsens mit den Betroffenen, sondern die zweckrationale Durchsetzung eines profitorientierten oder verwaltungsrechtlichen Handlungsziels. Das systemangemessene Handeln erscheint hier, anders als bei der kommunikativen Verständigung in lebensweltlichen Bezügen von persönlichen Sinn- und Motivationsstrukturen abgekoppelt.

Die Versachlichung und Neutralisierung zwischenmenschlicher Beziehungen hat sicherlich auch ihr emanzipatorisches Potential; sie bringt einen Zugewinn an Unabhängigkeit und Berechenbarkeit. Man kann aber auch annehmen, daß es zu einem wesentlichen Teil solche Bedingungen sind, die die Störungen und Ausfälle im Traditionsgeschehen und die oben beschriebenen Krisenerscheinungen in der Wertvermittlung verursacht haben. Denn wenn soziale Drähte ihre kommunikative Leitfähigkeit verlieren, wird es für Jugendliche immer schwerer, ihre Adoleszenzprobleme in der Auseinandersetzung mit traditionsbestimmten Vorgaben zu lösen. Und wenn das Tradieren von kulturellen und ästhetischen Werten nur über kommunikative Verständigung erfolgen kann, dann schrumpft mit dieser auch die kulturelle Anschlußfähigkeit der Generationen. Ein untrügliches Anzeichen hierfür ist die gesellschaftliche Bedeutung, die jugendliche Protest- und Aussteigerkulturen seit dem Ende der 60er Jahre gewonnen haben.

IV

Welche Konsequenzen können nun aus dieser Diagnose für die Musikpädagogik und die Frage der Wertvermittlung gezogen werden? Ich nenne zunächst einmal eine grundsätzliche Forderung, soweit sie sich unmittelbar aus der kritischen Stoßrichtung des Ansatzes von Habermas ergibt. Sie läßt sich - defensiv gesprochen - als Notwendigkeit einer Schadensbegrenzung beschreiben. Ihr Ziel wäre es, Lebensbereiche, die, wie auch musikalische Kulturen, auf Werte und Verständigungsprozesse angewiesen sind, vor einem Übermaß an kulturindustrieller und bürokratischer Steuerung zu bewahren. Und zwar deshalb, weil deren Funktionsweise auf kommunikationsfremde Entscheidungen abgestellt ist. In offensiver Wendung zielt diese Forderung auf eine Revitalisierung verschütteter Ausdrucks- und

Kommunikationsmöglichkeiten. Im Grunde muß ein solcher Versuch gar nicht als Schreibtischprodukt dem jugendkulturellen Alltag übergestülpt werden. Denn oft genug wird er von Jugendlichen in Form von Protest- und Alternativkulturen selbst eingeleitet und gefordert. Spuren einer solchen Revitalisierung lassen sich etwa am Beispiel vieler Straßenmusiken ausmachen. Dort geht es, so eine - allerdings etwas idealisierte - Charakterisierung von Hilmar Hoffmann, "ohne falsche Kunstandacht und ohne vorgegebenen Kulturanspruch" zu, und es wird "eine eigene Szene anspruchsvoller, gleichwohl populärer Musik und anderer kultureller Leckerbissen geschaffen, die ausdrücklich nicht kommerziellen Verwertungszwängen unterworfen sind. Dafür sind sie um so 'lebendiger', unmittelbarer als noch so perfekt konservierte Klänge." (Hoffmann 1985, 171).

Mit der allgemeinen und grundsätzlichen Forderung nach Schadensbegrenzung und Revitalisierung von Kommunikationsmöglichkeiten schiebt sich eine Frage in den Vordergrund, die der Diskussion um konkrete Wertinhalte und psychologischem und soziologischem Aufklärungswissen vorgelagert sein muß: nämlich die Frage nach der Vermittlung musikbezogener Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten, die es Schülern möglich machen sollen, Wertinhalte nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern mit ihren individuellen Interessenlagen und Bedürfnissen zu integrieren. Hier geht es dann zum einen um neue Unterrichtskonzepte, die auf eine stärkere emotionale Beteiligung der Schüler und zugleich auf ein sinnhaftes, handlungsorientiertes und lebensnahes Lernen hinauslaufen. Darüber ist viel diskutiert worden. Ich beschränke mich daher auf einen weiteren und im Grunde komplementären Aspekt, nämlich auf die Persönlichkeit des Lehrers.

Wenn es zutrifft, daß nicht nur Inhalte und Methoden, sondern auch der Kommunikationsstil im Unterricht darüber entscheidet, ob Wertangebote ernst genommen werden, dann rückt damit zwangsläufig auch das Rollenverständnis des Lehrers ins Blickfeld. Es wäre, auch im Sinne des Ansatzes von Habermas, dann zu kritisieren, wenn es den Lehrer zum gesichtslosen Sachwalter kulturindustrieller oder administrativer Regelwerke zusammenschrumpfen läßt; und wenn es aus ihm einen entpersonalisierten und damit zugleich 'entwerteten' Funktionär einer nur noch wertneutralen Ordnung macht (vgl. Soeffner 1986, 334). Wertneutralität unterläuft bei einem solchen Rollenverständnis mit ziemlicher Sicherheit die Zielsetzung einer kommunikativ ausgebildeten Urteilsfähigkeit. Wenn überhaupt, dann wird eine wertorientierte Musikpädagogik nur dann erfolgreich sein, wenn sie

den Schülern gibt, was ihnen im Alltag an kommunikativem Widerstand vorenthalten wird.

Trifft diese Vermutung zu, dann sind damit auch die Grenzen eines wertdidaktischen Konzeptes angezeigt, das den Hauptakzent lediglich auf die Vermittlung von Aufklärungswissen legt und das in der Hauptsache auf den Vorschlag hinausläuft, "bei allen (wertenden) Auskünften über Musik entschieden nach Beweggründen, Kriterien und Methoden (zu) fragen und solche mit den Schülern im Unterricht auf ihre Gültigkeit hin (zu) überprüfen" (Linke 1977, 198). Nach einer sozialpsychologischen Untersuchung von Bartley hat die Wertdiskussion auf theoretischer Ebene "sehr viel weniger Einfluß auf das konkrete Verhalten als das ideale Selbstbild des Lehrers" (zit. aus: Poschardt 1978, 130). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Reinhard Kahl nach Gesprächen mit Schülern: "Was die Schüler verlangen, wonach sich manche sehnen, das sind Lehrer, die statt 'man' 'ich' sagen, die sich angreifbar machen und eine Auseinandersetzung wagen. Solange Lehrer dies nicht tun, werden sie provoziert, mit welchen Mitteln auch immer, damit sie ihre Maske fallenlassen und sich zu erkennen geben. Sie sollen zeigen, WER sie sind." (zit. aus: Schmidt 1988, 443).

Zurecht wird daher auch in der musikpädagogischen Diskussion wieder eine 'starke' Lehrerpersönlichkeit gefordert. Und zwar ein Lehrer, der nicht bloß als Wissensvermittler oder bürokratischer Agent von Schulordnungen, Lehrplänen und Testanforderungen fungiert, sondern der sich, wie Hartmut v. Hentig es einmal formuliert hat, "als Modell eines lernenden, handelnden, genießenden Menschen (versteht), zu dem er seinerseits die Schüler erziehen will" (zit. aus: Poschardt 1978, 132). Und dies nicht, um nach alter Weise wieder eigene Wertvorstellungen doktrinär durchzusetzen, sondern um den Schülern die Möglichkeit zu geben, wertendes Verhalten als einen Akt der existentiellen Sinngebung zu erfahren, für den es sich lohnt, die persönliche Haftung zu übernehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik, Mainz 1985
- Baake, D.: Jugend, Medienkultur und Bildungsprozeß, in: Deutscher Musikrat(Hg.): Referate, Informationen, Bonn 1987, 1 (65)
- Behne, K.-E.: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. von W. Gieseler und H. Hopf, Bd. 10), Regensburg 1986
- Bürger, P.: Theorie der Avantgarde, Frankfurt/Main 1974
- Dahlhaus, C.: Analyse und Werturteil (Musikpädagogik - Forschung und Lehre, hrsg. von S. Abel-Struth, Bd. 8), Mainz 1970
- Danuser, H.: Die Musik des 20. Jahrhunderts (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, hrsg. von C. Dahlhaus), Laaber 1984
- Gruhn, W.: Musikalische Bildung und Kultur (Hochschuldokumentation zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik - Musikhochschule Freiburg, hrsg. von W. Gruhn und H. Wohlfahrt), Regensburg 1987
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main (edition suhrkamp) 1988 (2 Bände), Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft
- Hacker, H.: Werterziehung als Wertklärung, in: Breslauer, K. u. a. (Hg.): Werterziehung als Auftrag der Schule, Hannover 1978
- Hoffmann, H.: Kultur für morgen, Frankfurt/Main 1985
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich / Fischer, A., Fuchs, W., Zinnecker, H., Hamburg 1985 (5 Bände), davon:
Bd. 1: Biografien - Orientierungsmuster - Perspektiven,
Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur,
Bd. 3: Jugend der fünfziger Jahre - Heute
- Kaufmann, H.: Spurlinien. Analytische Aufsätze über Sprache und Musik, Wien 1969
- Kleinen, G.: Musikalische Lebensstile und Selbstverwirklichung, in: Schneider, R. (Hg.): Musikalische Lebenswelten (Musik im Diskurs, Bd.)
- Klüppelholz, W.: Was ist musikalische Bildung? (Musikalische Zeitfragen, hrsg. von H.-K. Jungheinrich, H. 14), Kassel 1984

- Kneif, T.: Ästhetische und nichtästhetische Wertungskriterien der Rockmusik, in: Sandner, W. (Hg.): Rockmusik - Aspekte zur Geschichte, Ästhetik, Produktion, Mainz 1977
- Linke, N.: Wertproblem und Musikerziehung, Wolfenbüttel 1977
- Michel, K. M.: Alte Meister, einstürzende Neubauten - Bleiben die Jungen in ihrer Ex & Hopp-Kultur stecken? in: Die Zeit - Nr. 39 - 23. Sept. 1988
- Poschardt, D.: Wertentscheidungen des Lehrers, in: Breslauer, K. u. a. (Hg.): Werterziehung als Auftrag der Schule, Hannover 1978
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt/Main (Fischer Taschenbuch) 1988
- Schmidt, H.Chr.: Wandel und Konstanz im Brauchen und Gebrauchen von Musik bei Jugendlichen, in: Deutscher Musikrat (Hg.): Referate, Informationen, Bonn 1987, 1 (65) ders.: Über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge (III), in: Musik und Bildung 1988, H. 5
- Soeffner, H.G.: Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags, in: Gumbrecht, H. und Pfeiffer, K.L.(Hg.): Stil - Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements, Frankfurt/Main 1986
- Tenbruck, F.H.: Moderne Jugend als soziale Gruppe, in: v. Friedeburg, L. (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1976
- Weber, M.: Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher Erkenntnis, in: Winkelmann, J. (Hg.): Max Weber - Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik, Stuttgart 1968
- Wiechell, D.: Musikalisches Verhalten Jugendlicher (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. von R.Jakoby), Frankfurt/Main 1977

Diskussionsbericht

Die Diskussion konzentrierte sich im wesentlichen auf die Differenzierung von objektorientierter und schülerorientierter Werterziehung. Der Referent vertrat die Ansicht, daß die "Objektwertung" ein Stück Urteilsicherheit bringe. Dies sei keine Verengung der Werthaltung, sondern die Voraussetzung für ihre Öffnung. Eine offene Werthaltung sei etwas anderes als Toleranz, die zwar notwendig sei, aber als Lernziel im Bereich der musikalischen Urteilskraft eine zu schwache Vorstellung beinhalte.

Rainer Schmitt

Tradition und Innovation in der Musikpädagogik

Musikpädagogik - gleich in welchen Bereichen sie uns begegnet - ist das Ergebnis eines historischen Prozesses, der in seinen Bedingungen zwar nur selten analysiert wird, aber deswegen keinesfalls ohne Wirkung bleibt. Die Ideen und Grundsätze, nach denen die Musikpädagogik in der Schule, über die ich hier sprechen möchte, handelt, entspringen nicht nur pädagogischen Überlegungen, sondern sind häufig auch das Ergebnis bestimmter politischer oder gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen und Veränderungen. Ein ebenfalls großer Einfluß auf die schulische Musikpädagogik geht heute auch von der kulturellen Identität der jeweiligen Lehrer und Schüler aus.

Bei einer Erörterung von Tradition und Innovation in der Musikpädagogik muß demnach berücksichtigt werden, daß es wegen der genannten Bedingungen keinen klar definierbaren Standort der Musikpädagogik geben kann. Entwicklungen in diese oder jene Richtung sind durch unterschiedliche Einflüsse besonders in den letzten Jahrzehnten niemals geradlinig verlaufen und haben bisweilen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt. Wenn ich im folgenden dennoch die allgemeine Frage nach Tradition und Innovation in der Musikpädagogik stelle, dann tue ich dies in der Überzeugung, daß jedes Denken und Handeln des Menschen und damit auch unser Schulfach maßgeblich vom Verhältnis dieser beiden Faktoren geprägt wird. Wollen wir auf diesem Bundeskongreß die wichtige Frage nach den Perspektiven des Musikunterrichts in den 90er Jahren stellen, müssen wir uns auch mit der Vergangenheit unseres Faches auseinandersetzen.

Vielleicht gelingt es, aus der Beschäftigung mit der Geschichte Lehren zu ziehen, die uns in Zukunft vor allzu großen Utopien und Irrtümern bewahren. Daß meine Betrachtungen unvollständig und selektiv sind, läßt sich bei der Komplexität des Themas leider nicht vermeiden. Ich werde mich auf die letzten zwanzig Jahre beschränken und zunächst in der gebotenen Kürze einige mir besonders wichtig erscheinende musikdidaktische Innovationen dieser Zeit herausstellen. Anschließend will ich am Beispiel neuer Schulbuchproduktionen nachweisen, daß diese Innovationen bisher nur geringe Wirkung zeigen. Im letzten Teil meines Vortrags werde ich dann im Hinblick auf die Zukunft unseres Faches einige Möglichkeiten aufzeigen,