

## 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,

das bestehende Mißverhältnis von Tradition und Innovation zu beseitigen und dem Neuen auch in der Praxis des Musikunterrichts mehr Raum zu geben.

Bevor ich mit meinen Betrachtungen beginne, möchte ich jedoch noch eine kurze Bemerkung zu den Begriffen Tradition und Innovation machen. Daß uns diese beiden Termini heute meist als Antinomie begegnen und unterschiedlich gewertet werden, liegt sicher an der Bedeutung, die ihnen seit der Französischen Revolution vor allem im politischen Bereich zukommt. Die Zuordnung der Begriffe Tradition und Innovation zu bestimmten politischen Strömungen und gesellschaftlichen Gruppierungen hat seitdem zu einer Polarisierung geführt, die heute sogar den Einzelnen erfaßt. Dieser wird, sofern er sich im Denken und Handeln innovativ gibt, schnell als fortschrittlicher Mensch gelobt; orientiert er sich jedoch überwiegend an der Tradition, wird er häufig voreilig als reaktionär getadelt. Eine Orientierung zugleich an Tradition und Innovation scheint in unserer Gesellschaft kaum noch möglich zu sein, obwohl man weiß, daß beides in ausgewogenem Verhältnis stehen muß, wenn Brüche im gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Wandel vermieden werden sollen. In meinen folgenden Betrachtungen gehe ich davon aus, daß Tradition und Innovation zwei gleichwertige Säulen menschlichen Denkens und Handelns sind, die sich gegenseitig ergänzen müssen.

Ich komme zu meiner ersten These:

1. Die wichtigsten Innovationen, von denen das Schulfach Musik in den letzten beiden Jahrzehnten beeinflusst wurde, gingen Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre von der musikpädagogischen Theorie aus.

Es gibt wohl kaum ein Schulfach, das in den letzten beiden Jahrzehnten von einer Veränderung seiner Ziele, Inhalte und Methoden verschont geblieben ist. Die Anforderungen der pluralistischen Industrie- und Leistungsgesellschaft haben das Selbstverständnis vieler Fächer in Frage gestellt und zu einer mehr oder weniger harten Auseinandersetzung mit den traditionellen Vorstellungen von Bildung und Erziehung geführt. Von dieser Entwicklung ist das Schulfach Musik - wie wir wissen - nicht verschont geblieben, im Gegenteil: Für unser Fach ergab sich die Notwendigkeit einer Neuorientierung schon allein durch die zunehmende Bedeutung elektro-akustischer und audio-visueller Medien, und zwar zunächst des Rundfunks und der Schallplatte, später in immer größerem Umfang auch

des Films und Fernsehens. War der Musiklehrer in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts noch darauf angewiesen, Musik mit Hilfe der Stimme oder der vorhandenen Instrumente hörbar zu machen, bot sich ihm seit den 50er Jahren die Möglichkeit, seinen Schülern jede Art von Musik in einer weitgehend klanggetreuen Wiedergabe präsentieren zu können. Das "vierte Weltalter der Musik", von Walter Wiora 1961 so bezeichnet, war gegenwärtig. Die Möglichkeit, jederzeit die verschiedenen Stilrichtungen, Gattungen und Formen der Musik auch in der Schule hörbar machen zu können, sollte nicht nur den Musikunterricht bereichern, sondern zugleich Ausgangspunkt für neue musikpädagogische Konzeptionen werden. So trägt Michael Alts "Didaktik der Musik" in ihrer ersten Auflage von 1968 den Untertitel "Orientierung am Kunstwerk". Mit seiner Aufforderung zu einer stärkeren Einbeziehung des Werkhörens in den Musikunterricht sollte nicht nur musischen Bildungskonzepten begegnet, sondern auch den neuen Möglichkeiten einer weitgehend klanggetreuen Musikdarbietung in der Schule entsprochen werden. Alt wandte sich mit seiner Didaktik keinesfalls - wie man zunächst vermuten könnte - nur an die Oberstufe des Gymnasiums. Für den Musikunterricht der höheren Klassenstufen war eine Auseinandersetzung mit Kunstwerken durch pianistisch ausgebildete Musikstudienräte bereits seit der Kestenberg-Reform der 20er Jahre gesichert. Vielmehr forderte Alt eine Neuorientierung ausdrücklich auch für die unteren Schulstufen. In seinem Buch sagt er diesbezüglich: "In der Förderstufe (Klassen 5 und 6 der Hauptschule, 1 und 2 der Realschule, V und VI des Gymnasiums), ansatzweise auch schon in den beiden letzten Grundschuljahren, müßte das musikalische Kunstwerk in den Blick des Schülers gelangen. Es geht hier um eine erste Verliebendigung des Hörwerks." Wie eine solche "Verliebendigung" allerdings in der Praxis durchgeführt werden soll, überläßt Alt weitgehend dem Lehrer.

Die Orientierung am Kunstwerk, die Michael Alt für alle Klassenstufen forderte, war allerdings nur eine Zwischenstation zu einem umfassenderen musikdidaktischen Konzept, das von der Notwendigkeit einer allgemeinen auditiven Wahrnehmungs-erziehung ausging und dem Hören grundsätzlich Vorrang gab vor allen anderen Lernfeldern des Musikunterrichts. Nicht die Vermittlung des Kunstschönen, das sich an der idealistischen Ästhetik des 19. Jahrhunderts orientierte, sollte wichtigstes Ziel des Musikunterrichts sein, sondern die Ausbildung der Wahrnehmung selbst. "Musik gehört zum menschlichen und sozialen 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." Diese im Lehrerband des Schulbuches "Sequenzen" 1972 geforderte Neuorientierung wurde Grundlage und Voraussetzung einer Musikdidaktik, die sich als Teil einer umfassenden ästhetischen Erziehung verstand, wie sie Hartmut von Hentig bereits 1969 in seiner Schrift "Spielraum und Ernstfall" gefordert hatte. Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Wahrnehmung, ein Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene und die Fähigkeit, die Umwelt im Wahrnehmen und Gestalten zu genießen, zu kritisieren und zu verändern, dies waren die neuen Zielsetzungen, denen sich nun auch der Musikunterricht verpflichtet fühlen sollte. Da sich zur gleichen Zeit erneut die Kompositions- und Produktionsverfahren von Musik grundlegend wandelten, war nun auch eine Erweiterung des Musikbegriffs für die Musikdidaktik gefordert. So sollten nicht mehr ausschließlich Werke der traditionellen Musikkultur, sondern alle möglichen Formen menschlicher Klanggestaltung Gegenstände des Musikunterrichts werden können.

Innovative Impulse erfuhr die Musikpädagogik aber auch noch aus einer anderen Richtung. Adorno hatte sich bereits 1956 in seinen Beiträgen "Zur Musikpädagogik" und "Kritik des Musikanten", die er unter dem Titel "Dissonanzen" veröffentlichte, kritisch mit der Jugendbewegung auseinandergesetzt, was jedoch von der Musikpädagogik zunächst als Angriff auf die ideellen Werte der musischen Bildung angesehen wurde. Erst als Helmut Segler zehn Jahre später zusammen mit Lars Ulrich Abraham in der Veröffentlichung "Musik als Schulfach" einen Generalangriff auf die bisherige Bildungsideologie des Faches startet, wird man hellhörig. Viele sahen sich durch dieses Buch bestätigt in ihrer Forderung nach einer Neuorientierung der Musikpädagogik. Die "Vehikelfunktion der Musik" war von Abraham und Segler am Beispiel des Liedes überzeugend dargestellt worden, und sie zogen daraus Konsequenzen: "Das schulische Musikleben, das harmlose Singen und Musizieren, Freude und Fröhlichkeit, sollen auf keinen Fall aus der Schule verbannt werden; aber das musikalische Tun in diesem funktional-bildenden Sinne und darüber hinaus als allgemeine Einübung von Fertigkeiten, die später mannigfaltige Spielarten gesellschaftlicher und politischer Manipulation ermöglichen, kann und darf nicht mehr Grundlage und Mitte des Musikunterrichts darstellen und auch nicht mehr den Anspruch auf eine zentrale Stellung im Aufbau der Bildung erheben." Mit diesen Forderungen, die nicht zuletzt unter dem Eindruck des Musikmißbrauchs während der nationalsozialistischen Zeit entstanden waren, wurde an traditionellen Werten der Musikpädagogik gerüttelt. Nicht nur die bisherigen Ziele und die Inhalte, sondern auch der Bildungsbegriff

des Faches mußten nun neu definiert werden. Musikunterricht sollte nicht länger ideelle Güter vermitteln, sondern Orientierungshilfen geben, damit der Heranwachsende "zu eigenen Entscheidungen und Wertsetzungen gelangen kann". Die Kritik, die das Buch "Musik als Schulfach" am bisherigen Selbstverständnis der Musikpädagogik übte, konnte nicht ohne Folgen bleiben. 1971 bringt ein Autorenkollektiv das Schulbuch "Musik aktuell" auf den Markt und leitet damit eine Wende in der Musikpädagogik ein. Musik wird nun im Sinne Adornos als soziale Tatsache gesehen, und die daraus resultierenden, unterschiedlichen Funktionen werden in den Mittelpunkt des Musikunterrichts gestellt. So bestimmen nicht mehr traditionelle musikalische Bildungswerte, sondern konkrete Orte musikalischer Kommunikation die Gliederung des Buches, wobei letztlich auch zahlreiche neue Inhalte für den Musikunterricht erschlossen werden. Der bisher den Inhalt von Musik-Schulbüchern weitgehend bestimmende Gegenstand Lied wird in seinem didaktischen Stellenwert neu definiert und erscheint in einem gesonderten Band. Dieses als "Liedermagazin" bezeichnete Ergänzungswerk von 1975 zeichnet sich ebenfalls durch kritische Distanz zum Gegenstand aus und gibt "Einblick in die Vielgestaltigkeit des Liedes, der Liedinhalte und der menschlichen Situationen, in denen gesungen wird." Insofern bricht das "Liedermagazin" ebenso mit der Tradition der Liederbücher wie bereits einige Jahre zuvor "Musik aktuell" mit der Tradition der Musik-Schulbücher gebrochen hatte. In beiden Werken werden Schülern und Lehrern neue Verhaltensweisen abverlangt: Die einen sollen lernen, selbständig die richtigen Fragen zu stellen und eigene Entscheidungen zu treffen, die anderen sollen die notwendigen Anregungen für Lernprozesse geben und entsprechende Denkanstöße vermitteln. So wird eine Innovation der schulschen Musikpädagogik angeregt, die im wesentlichen den Verhaltensweisen des Menschen gegenüber Musik mehr Aufmerksamkeit schenkt als der Musik selbst. Pädagogische Schlüsselbegriffe wie Handlungsorientierung (Hermann Rauhe 1975), Erfahrung (Christoph Richter 1976, Rudolf Nykrin 1978) und Schülerorientierung (Heinz Meyer 1982) gewinnen daraufhin auch in der Musikdidaktik an Bedeutung. Die von der Musikdidaktik Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre ausgehenden Innovationen lassen sich demnach in folgenden fünf Punkten zusammenfassen:

1. Eine Veränderung bzw. Erweiterung des Musikbegriffs
2. Ein stärkerer Wahrnehmungsbezug und die damit verbundene Teilhabe des Faches Musik an einer allgemeinen ästhetischen Erziehung
3. Ein funktional-kritischer Ansatz mit dem Ziel der Selbstbestimmungsfähigkeit

4. Eine stärkere Berücksichtigung funktionaler und sozialer Aspekte der Musik
5. Ein auf die Schulsituation übertragener anthropologischer Ansatz mit den Prinzipien eines erfahrungserschließenden bzw. handlungs- und schülerorientierten Musikunterrichts

Inwieweit diese Innovationen der 70er Jahre, mit denen ich - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - wichtige Tendenzen zur Erneuerung der Musikpädagogik skizzieren wollte, heute die Praxis des Musikunterrichts beeinflussen, läßt sich mangels empirischen Materials nur hypothetisch beantworten. Wesentlich aussagekräftiger sind da neuere Schulbücher, die uns zwar nichts über den konkreten Unterrichtsprozeß mitteilen, wohl aber über dessen mögliche Gegenstände und Vermittlungsweisen. Daher will ich sie hier als eine Art Gradmesser dafür ansehen, inwieweit die genannten Innovationen zur Kenntnis genommen wurden und sich im konkreten Unterrichtsmaterial widerspiegeln. Ferner können die Schulbücher Aufschluß geben über Stellung und Bedeutung von Tradition in unserem Fach. Ich komme damit zur Formulierung meiner zweiten These:

2. Die genannten Innovationen sind zwar zur Kenntnis genommen worden, haben aber offensichtlich - wie an neueren Schulbüchern nachgewiesen werden kann - das traditionelle musikpädagogische Denken kaum verändert.

Ich möchte diese These - wie bereits gesagt - anhand neuerer Schulbuchproduktionen belegen, wobei ich allerdings exemplarisch vorgehe.

Meine Argumentation basiert also nicht auf einer Auswertung empirischer Daten, sondern auf einer Interpretation ausgewählter Beispiele, mit der ich nicht Fakten festschreiben, sondern bestimmte Trends aufzeigen will.

Bei den folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf drei Schulbücher, die in den 80er Jahren herausgegeben wurden, also in einem angemessenen zeitlichen Abstand zu den soeben beschriebenen Erneuerungstendenzen stehen. Es handelt sich in allen drei Fällen um für den Musikunterricht genehmigte Bücher, die aus verschiedenen Verlagen stammen und mittlerweile auch in unterschiedlichen Schularten benutzt werden. Zum Vergleich habe ich mich auf die jeweiligen Bände für die Klassenstufe 5/6 beschränkt. Im einzelnen handelt es sich um die Schulbücher "Musikunterricht" (Schott 1980), "Musik-Kontakte" (Hirschgraben 1983) und "Banjo" (Neubearbeitung Klett 1985). Auf eine Einbeziehung

weiterer Schulbücher habe ich hier verzichtet, da sie die Ergebnisse der Analyse nicht wesentlich verändert hätten.

Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Schulbücher der neuen Generation von ihren Vorgängern durch eine vielseitigere Information über Musik und ein in Text, Notation und Bild ansprechend dargebotenes Material. Dies bestätigt schnell ein Vergleich mit dem in über 30 Auflagen erschienenen und seltensamerweise immer noch meistbenutzten Nachkriegs-Unterrichtswerk "Unser Liederbuch Bd. II" - heute in etwas modischerer Aufmachung als "Musik um uns" (Metzler 1978) angeboten. Aber Materialfülle und Informationsvielfalt sind noch kein Beleg für die Annahme von Innovationen, im Gegenteil: Sie können den Benutzer ebenso blenden wie ein attraktives Layout, an dem es heutigen Schulbüchern keinesfalls mangelt.

Gehen wir zunächst der Frage nach, inwieweit den genannten Schulmusikbüchern ein umfassender Musikbegriff zugrunde liegt, müssen wir feststellen, daß stattdessen eine ungebrochene Lied- und Werktradition vorherrscht. Musik des 20. Jahrhunderts muß man in "Banjo" fast mit der Lupe suchen. In "Musik-Kontakte" und "Musikunterricht" wird man diesbezüglich zwar fündiger, bekommt aber die meisten Stücke aus unserem Jahrhundert nur in kleinen Hörhäppchen serviert. Dabei geht es zudem weniger um eine Auseinandersetzung mit Strukturen, Formen und Funktionen dieser Musik, sondern meist um das Heraushören bestimmter Instrumentalklänge, einer verarbeiteten Liedmelodik oder um einen Vergleich mit dem eigenen Klangexperiment. Neue Formen der musikalischen Produktion, wie sie vor allem seit den 60er Jahren auf verschiedenen Gebieten entwickelt wurden, findet man in den neuen Schulbüchern kaum. Musik ist nach wie vor nur das, was nicht quer steht zum traditionellen, in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts wurzelnden Werkbegriff. Eine Beschäftigung mit andersartigen musikalischen Erscheinungsformen scheint allenfalls interessant zu sein unter technischen oder sozialen Aspekten. Vergeblich suchen wir auch nach einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der musikalischen Kinder- und Jugendkultur. Nur selten werden die banalen, meist außermusikalisches illustrierenden Klangexperimente verlassen, um andere Formen der Annäherung und Auseinandersetzung mit Musik zu suchen. Auch der Blick über den europäischen Zaun oder die Auseinandersetzung mit anspruchsvoller Popmusik und neuerem Jazz bleibt den Schülern weitgehend verwehrt. Zu beklagen sind allerdings weniger die Defizite oder Lücken, denn zu diesen müssen sich Schulbuchau-

toren stets bekennen, wenn das Material überschaubar bleiben und auf unterschiedliche Jahrgänge verteilt werden soll. Für schlimmer halte ich die nicht genutzte Chance, durch eine angemessene inhaltliche und methodische Bearbeitung neuer Schulbücher die Umsetzung der musikdidaktischen Innovationen in die Praxis des Unterrichts zu ermöglichen.

Auch das Lied ist wieder - wie früher - des Musikbuchs liebstes Kind. Ihm wird in allen drei Büchern viel Raum gegeben. Hier zeigt sich jedoch, daß die in den 70er Jahren geführte Diskussion um das Singen im Musikunterricht nicht ganz ohne Wirkung geblieben ist. Das Liedmaterial hat durchweg internationalen Zuschnitt und wird vor allem in den Büchern "Musikunterricht" und "Banjo" auch häufig nach Entstehung und Funktion befragt. Allerdings verfahren die Autoren von "Banjo" bei einem nicht geringen Teil der Lieder noch nach der Devise, sogenannte elementare musikalische Sachverhalte seien nur am Lied nachzuweisen. In dem 1976 erschienenen Buch "Musikunterricht" von Heinz Lemmermann heißt es auf Seite 187: "Lied ist eine primär auf Kommunikation hin angelegte melodiebestimmte Verlebendigung sprachlicher Aussage, die Ausdruck bildet für individuelle, gruppenspezifische und allgemein-menschliche Grundbefindlichkeiten und Intentionen." Vor dem Hintergrund dieser Definition muß man ernsthaft fragen, ob inzwischen bei der Liedbehandlung in den neuen Schulbüchern für den Musikunterricht die Orientierung an der traditionellen Liedervermittlung wirklich überwunden wurde.

Bei einer Wahrnehmung musikalischer Vorgänge werden komplexe Informationen - je nach Situation und Befindlichkeit des einzelnen - unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet. Auch dies müßte in Schulbüchern berücksichtigt werden, wenn Musikunterricht seinen Beitrag zur allgemeinen ästhetischen Erziehung leisten will. Dankmar Venus hat in seiner "Unterweisung im Musikhören" bereits 1969 überzeugende Beispiele für eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen Musikhören und Musikmachen im Unterricht gegeben. Die neueren Schulbücher tendieren jedoch dazu, entweder die eine oder die andere Verhaltensweise zu bevorzugen. So orientiert sich z. B. "Musikunterricht" primär am Hören und dies schwerpunktmäßig an Beispielen der klassischen Musik wie Programmmusik, Oper und Sinfonie. Die beiden Bücher "Banjo" und "Musik-Kontakte" hingegen geben dem eigenen musikalischen Tun Vorrang, und das schmeckt, wie Hildegard Finger in einer Rezension über die erste Ausgabe von "Banjo" treffend bemerkt hat, "nach einer neuen (alten) Ideologie". In der Tat müssen wir uns fragen, ob der oftmals naive Umgang mit musikalischem

Material inzwischen nicht zu einer neuen Art "musikpädagogischer Musik" im Sinne Adornos geführt hat. Trifft dies zu, so befänden wir uns heute in einer erneuten Phase musischer Bildung.

Die Trennung von Musikmachen und Musikhören hat zweifelsfrei ihre Wurzeln in der jüngeren Geschichte der europäischen Musikkultur, denkt man z. B. an die Trennung von Interpreten und Hörern. Die Musikpädagogik hat diese Unterscheidung von Produktion und Rezeption übernommen, und in Lehrplänen wie auch in Schulbüchern werden mittlerweile entsprechende zentrale Lernbereiche ausgewiesen. Musikalisches Hören und Gestalten sollten jedoch in enger Wechselbeziehung stehen, denn nur wenn die sinnliche Wahrnehmung die produktiven Verhaltensweisen steuert und kontrolliert, kann der Heranwachsende dazu befähigt werden, seine Umwelt im Sinne von Hartmut von Hentig selbständig zu verändern. Ich möchte daher behaupten, daß die Musikpädagogik durch die Trennung von Musikhören und Musikmachen selbst dort, wo diese nur einem heuristischen Zweck dient, den Zugang zu interkulturellen Aspekten erschwert und andersartige ästhetische Erfahrungen weitgehend verhindert.

Auch die Musiktheorie begegnet uns in den neuen Schulbüchern zumeist immer noch getrennt von der notwendigen Bindung an den Gegenstand. Lediglich "Musik-Kontakte" verhält sich hier innovativer und verknüpft musiktheoretische Sachverhalte weitgehend mit den jeweils behandelten musikalischen Aspekten. Demgegenüber weisen die Schulbücher "Musikunterricht" und "Banjo" eigene Theoriekapitel aus und knüpfen damit an Traditionen an, in denen musikbezogenes theoretisches Wissen und musikalische Produktion nicht nur deutlich voneinander getrennt, sondern sogar unterschiedlich bewertet werden. Denjenigen Lehrern, die den Schülern eine vom musikalischen Gegenstand isolierte Theorie vermitteln, kommen derartige Traditionen selbstverständlich entgegen. Die Resultate kennen wir ja: Quintenzirkel lernen, Tonleitern abfragen, Akkorde benennen und vieles andere mehr. In meinem Aufsatz "Zur Situation der Musikdidaktik" (Zeitschrift f. Musikpädagogik, 1979, Heft 9) habe ich darauf hingewiesen, daß Stofffülle und der Versuch, ein abstrahiertes theoretisches Wissen über Musik zu vermitteln, Todfeinde eines erfolgreichen Unterrichts sind. Erforderlich wäre vielmehr, daß sich musikalisches Wissen an einer Auseinandersetzung mit musikalischer Wahrnehmung und Gestaltung bildet. Dadurch würden die Schüler im Unterricht nicht nur näher an die Musik herangeführt, sondern auch von unnötigem Lernstoff befreit.

Die Forderung der funktional-kritischen Musikdidaktik nach Befähigung zur Selbstbestimmung bleibt in den neueren Schulbüchern ebenso unerfüllt wie die innovativen Ansätze zu einem erfahrungserschließenden und handlungsorientierten Unterricht. Die Fülle der Informationen in den Schulbüchern läßt die wichtige Frage, warum etwas so und nicht anders ist, oft gar nicht erst aufkommen. Es scheint, daß sich Herausgeber und Autoren der Musik-Lehrwerke vor einer Problematisierung der vielfältigen Beziehungen des Menschen zur Musik scheuen, denn anders kann man sich die Einseitigkeit, mit der dieses Verhältnis behandelt wird, nicht erklären. An innovativen Anregungen von Seiten der musikpädagogischen Theorie wie auch der anthropologisch orientierten Musikwissenschaft hat es jedenfalls diesbezüglich in den letzten Jahrzehnten nicht gemangelt. Aber wo Fragen zu stellen notwendig wäre, werden in den neuen Schulbüchern Fakten gesetzt, und wo über musikalisches Handeln nachgedacht werden mußte, wird stattdessen das Spiel zum Selbstzweck.

Der Blick auf die neueren Schulbücher des Faches Musik hat uns gezeigt, daß die in den 70er Jahren von der musikpädagogischen Theorie ausgehenden Innovationen kaum Fuß gefaßt haben. Es ist zwar unbestreitbar, daß in den heutigen Unterrichtswerken musikalisches Material erheblich vielseitiger und in einer die Lernmotivation begünstigenden Weise angeboten wird. Dennoch läßt sich nicht leugnen, daß an bestimmten Traditionssträngen festgehalten wird, die eine Umsetzung der anfangs vorgestellten musikdidaktischen Innovationen in die Praxis des Unterrichts behindern oder sogar verhindern. Diese Traditionsstränge lassen sich in folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Durch eine einseitige Orientierung an der mitteleuropäischen Musikkultur und deren Geschichte stehen auch die neuen Schulbücher in einer weitgehend ungebrochenen Lied- und Werktradition. Dadurch wird der Zugang zu einem umfassenden Musikbegriff erschwert.
2. Die das Konzertwesen seit dem 18. Jahrhundert prägende Trennung von Hörern und Musikern wird von den neuen Schulbüchern übernommen, indem diese Musikhören und Musikmachen als voneinander getrennte Lernbereiche ausweisen. Das aber behindert eine auf ganzheitlicher Wahrnehmung basierende ästhetische Erziehung und fördert einen musikdidaktischen Dualismus, bei dem anspruchsvolles Hören nicht in Verbindung gebracht wird mit dem eigenen Tun.

3. Die Fülle von Informationen zeigt ebenso wie eine gesonderte Behandlung der Musiktheorie, daß eine Erweiterung des musiktheoretischen Wissens nach wie vor allen anderen Zielen voransteht. Für eine Selbstbestimmung des musikalischen Standorts im Sinne der funktional-kritischen Musikdidaktik wäre es jedoch wichtiger, die richtigen Fragen an Musik stellen zu lernen.
4. Musikalisches Tun bestimmt heute - wie schon zur Zeit der Jugendbewegung und der musischen Bildung - weite Bereiche der musikpädagogischen Arbeit. Ein auf diese Weise mißverständener Handlungsbegriff macht Musikunterricht zu einer unverbindlichen "Spielwiese", bei der das Denken zu kurz kommt.

Wie wir sehen, sind die innovativen Impulse, die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre von der musikpädagogischen Theorie ausgingen, in neuen Schulbüchern nur ansatzweise berücksichtigt worden. Lediglich die soziale Komponente der Musik erfährt inzwischen in fast allen Inhaltsbereichen hinreichende Berücksichtigung. Nun darf man jedoch nicht schlußfolgern, daß in der Praxis des Musikunterrichts von heute keine Innovation angestrebt wird, zumal sich viele Musiklehrer nicht an Schulbücher gebunden fühlen. Aber selbst dort, wo der Mut zum Beschreiten neuer Wege vorhanden ist - und viele vor allem der jüngeren Kollegen haben diesen Mut - muß häufig vor den Restriktionen der Schulbürokratie kapituliert werden. Dies veranlaßt mich zur Formulierung meiner dritten und letzten These:

3. In der Tradition unseres Schulsystems sind Innovationen größeren Umfangs nicht möglich. Will sich die Musikpädagogik neu verwirklichen, d. h. den Bedürfnissen der Gegenwart anpassen, muß sich entweder das System ändern oder das Fach Musik muß aus diesem System ausbrechen.

Schule war - worin wir uns sicher einig sind - schon immer ein Ort des Bewahrens von Traditionen, was aber nur so lange Sinn hat, wie notwendige Erneuerungen dadurch nicht verhindert werden. Bei dem sehr schnellen gesellschaftlichen und kulturellen Wandel in unserer Zeit muß sich die Schule von heute mehr denn je öffnen für innovative Impulse. Die Gefahr, daß sie dadurch zu einem Experimentierfeld in Sachen Erziehung werden könnte, besteht kaum, solange sich Innovation auf dem Boden von Tradition entwickelt. Unser Schulsystem ist jedoch mittlerweile so wenig flexibel und in so starker Abhängigkeit von staatlicher Macht, daß sich in der Praxis des Unterrichts leider kaum noch etwas bewegen läßt.

Eine Abschaffung der Lehrpläne für den Musikunterricht könnte ein erster Schritt zur Besserung dieser unbefriedigenden Situation sein, denn dadurch würde dem Lehrer die Möglichkeit gegeben, seine Kompetenz als Musikpädagoge in voller Eigenverantwortung unter Beweis zu stellen und den Unterricht individuell den jeweiligen Bedürfnissen der Lerngruppe anzupassen. Es gibt keine sinnvolle Begründung für die Notwendigkeit von Lehrplänen zum Musikunterricht, es sei denn, man betrachtet die staatliche Kontrolle über Ziele und Inhalte des Unterrichts und den entsprechenden Einfluß von seiten der Bürokratie als eine Notwendigkeit. Lehrplankommissionen werden von den Ministerien meist anonym zusammengesetzt. Sie bestehen in der Mehrzahl aus Fachlehrern, die der Aufsichtsbehörde als systemkonform bekannt sind. Innovation wird nur in dem Rahmen zugelassen, den die staatlichen Stellen schon im Vorfeld der Arbeit einer Lehrplankommission abstecken. Will eine Kommission mehr erreichen, wird sie - wir vor nicht allzu langer Zeit in Baden-Württemberg passiert - telefonisch aufgelöst und schnell durch eine neue Kommission ersetzt. Der Öffentlichkeit bleiben diese Vorgänge meist verborgen. Was bei der Arbeit solcher Lehrplankommissionen dann herauskommt, ist in etwa vergleichbar mit aufgewärmtem Kaffee: Er schmeckt bitter und abgestanden. Solange sich diese Bedingungen nicht ändern, kann nicht erwartet werden, daß Lehrpläne - wie z. B. in den 70er Jahren in Hessen versucht wurde - auch Innovationen verarbeiten. Da die Genehmigung eines Schulbuches ebenfalls von der Gunst staatlicher Behörden abhängt, denn sie müssen den Lehrplänen entsprechen, brauchen wir uns hier über einen Mangel an Innovation eigentlich gar nicht zu wundern. Statt neue pädagogische Erkenntnisse eines Faches zu verarbeiten, werden Lehrpläne und Schulbücher heute gerne als Spielbälle unterschiedlicher politischer Richtungen mißbraucht. Dem aufmerksamen Musikpädagogen wird nicht entgangen sein, daß Verlage, die ein Musikbuch bundesweit vertreiben wollen, mittlerweile gezwungen sind, zwei verschiedene Ausgaben des gleichen Werkes herauszugeben, eine für den Norden unseres Landes, die andere für den Süden. Das Lied des einen darf eben nicht auch das des anderen sein, und was an Musikkultur zu vermitteln ist, hat offensichtlich nicht die Vernunft, sondern die politische Richtung zu bestimmen. Vielleicht werden wir schon bald bei Musikbüchern auch einzelne Bezirksausgaben erhalten. Statt verbindliche Lieder- und Werklisten erstellen zu lassen, sollten Ministerien und Schulbehörden den Lehrern endlich wieder mehr Vertrauen schenken. Pädagogische Interaktion kann nur dort funktionieren, wo sie frei ist von äußeren Zwängen. Daher weg mit den Lehrplänen für

Musik und hin zu einer größeren Eigenverantwortung der am Unterrichtsprozeß beteiligten Lehrer und Schüler. Sinnvoller als restriktive Lehrpläne mit ihren mehr oder weniger versteckten musikalischen Bildungs-ideologien wären beispielsweise regelmäßige Hinweise auf wichtige neue Publikationen zur Musikpädagogik und ein möglichst großes Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer.

Auch die Organisationsform des Musikunterrichts ist ein großes Hindernis dafür, daß sich Innovationen in unserem Fach nicht entwickeln können. Denn selbst dann, wenn ein Lehrer die nötige Zivilcourage hat und bereit ist, seinen Unterricht frei von Lehrplan- und Schulbuchzwängen zu gestalten, bleiben ihm und seiner Lerngruppe bei nur einer wöchentlichen Musikstunde von 45 Minuten Dauer kaum Entfaltungsmöglichkeiten. Dem Fach Kunst wird eine solche Einschränkung seltsamerweise nicht zugemutet, und mindestens eine Doppelstunde im Fachraum ist hier nach wie vor eher die Regel als die Ausnahme. Soll Musikunterricht seine Identität finden, braucht er Freizügigkeit, Zeit und Raum. Projektorientiertes Lernen und fachübergreifende Arbeit, Umgang mit neuen Technologien und elektroakustischen Apparaturen, Aufnahme und Kontrolle eigener Produktionen sowie Planungs- und Arbeitsgespräche lassen sich nicht in einer einzigen Schulstunde pro Woche durchführen. Daher ist die Doppelstunde Musik in hinreichend ausgestatteten Fachräumen eine Mindestforderung, die erfüllt werden muß, wenn schulischer Musikunterricht in Zukunft überhaupt noch Sinn haben soll. Paßt sich das System nicht diesen Bedürfnissen an, so scheint mir der einzig sinnvolle Ausweg darin zu bestehen, Musikunterricht aus dem Kanon der Regelfächer herauszunehmen und zum allgemeinen Angebotsunterricht zu machen. Dieser könnte sich in Arbeitsgemeinschaften frei entfalten und so den notwendigen Innovationen Rechnung tragen. Sofern die Wahrnehmung eines Angebotsunterrichts in Musik für jeden Schüler und auf jeder Altersstufe garantiert bleibt, entfallen gewichtige Gegenargumente. Der Wert einer Beschäftigung mit Musik in der Schule wird nicht schon dadurch gestichert, daß man Musikunterricht für alle Schüler verbindlich macht, eine Bemühung, die durch die realen Verhältnisse häufiger Stundenausfälle sowieso längst vergeblich ist. Ist Musikunterricht gut, wird er für Schüler auch immer attraktiv bleiben und keinen Teilnahmepflicht brauchen.

Ein weiteres Hindernis für die Durchsetzung von Innovationen sehe ich in der einseitig traditionsorientierten Ausbildung der Musiklehrer gegeben. Die Diskussion darüber, ob Musikpädagogik besser an künstlerischen oder

an wissenschaftlichen Hochschulen gelehrt werden soll, halte ich für überflüssig, solange keine der beiden Institutionen hinreichend flexibel auf Veränderungen der Musikkultur reagiert. Das Problem beginnt bereits mit den sogenannten Aufnahmeprüfungen, die normalerweise nur derjenige bestehen kann, der das Spiel auf ein oder gar zwei Instrumenten bereits ziemlich perfekt beherrscht, eine gute Singstimme besitzt und sich zudem ein umfangreiches musiktheoretisches Wissen angeeignet hat. Hier fällt fast jeder durch, dessen Eltern nicht vorher mindestens 15000 bis 20000 DM für privaten Musikunterricht ausgegeben haben. Daß dadurch besonders die sozial Schwachen benachteiligt sind, sollte uns zu denken geben. Wer wagt jedoch zu behaupten, daß ein gut improvisierender Rockmusiker oder eine versierte Jazzsängerin nicht auch gute Musiklehrer werden? Gerade diejenigen Studentinnen und Studenten, die sich einen freien und offenen Umgang mit Musik bewahrt haben und für die das makellose Spiel einer Beethoven-Sonate nicht das höchste Ziel ihrer musikalischen Arbeit darstellt, kommen nach meiner Erfahrung mit Schülern im Musikunterricht besonders gut zurecht.

Auch während ihres Studiums erfahren die angehenden Musiklehrer sehr schnell, daß Innovation keine Stärke unseres Hochschulfaches Musikpädagogik ist. Verheißungsvolle neue Ansätze wie zum Beispiel das Oldenburger Modell einer einphasigen Musiklehrerausbildung bleiben regionale Besonderheiten und werden oft sogar bekämpft statt gefördert. Nur selten finden wir ferner in unseren Hochschulinstitutionen Übungen oder Seminare zur Jazz- und Rockimprovisation, zum Arrangieren für Schülerensembles, zum Aufbau und Leitung einer Schülerband, zum Umgang mit neuen tontechnischen Medien oder zum Komponieren mit Keyboard und Computer. Die Angst vor dem Neuen, das wir als Hochschullehrer vielleicht selbst noch nicht hinreichend kennen, verhindert oftmals innovative Studienangebote. Ist es nicht widersinnig, daß wir von den Musiklehrern an der Basis Offenheit gegenüber den musikalischen Bedürfnissen der Schüler erwarten, selbst aber in der Ausbildung eben dieser Lehrer seit Jahrzehnten die gleichen eingefahrenen Wege gehen? Wir sollten uns als Hochschullehrer ernsthaft fragen, ob wir die gegebene Freiheit der Lehre wirklich immer hinreichend zum Wohl der Studierenden einsetzen, und warum wir so selten innovative Studienangebote machen. Ehe wir anderen innovatives Verhalten abfordern, sollten wir - so meine ich - selbst mit gutem Beispiel voran gehen.

Haben wir so erst einmal die notwendigen Voraussetzungen für Innovationen im Musikunterricht der Schule geschaffen, könnte die Zukunft unseres Faches anders aussehen. Dann wird es vielleicht möglich sein, daß

innovative Anregungen demnächst mehr von der Praxis als von der Theorie ausgehen. Auf diese Weise könnte sich zwischen beiden Bereichen ein neues Verhältnis entwickeln, denn Innovationen brauchen zu ihrer Verwirklichung die Praxis und zu ihrer Kontrolle die Theorie, nicht umgekehrt. Geben wir doch dem Musikunterricht endlich die Gelegenheit zur Innovation in der Praxis. Dann wird sich das Neue auf der Grundlage des Alten entfalten können und vielleicht endlich der Vorwurf entkräftet, Musikunterricht in der Schule sei wirklichkeitsfremd.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Lars Ulrich u. Segler, Helmut: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966
- Adorno, Theodor W.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1956
- Alt, Michael: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968
- Banjo Musik 5/6, Ausgabe B/1, hrsg. von Dieter Clauß u.a., Stuttgart 1985
- Lemmermann, Heinz: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1976
- Liedermagazin, hrsg. von Werner Breckoff u.a., Kassel 1975
- Meyer, Heinz: Schülerorientierter Musikunterricht - ein Traumziel?, in: Musik und Bildung 1982, S. 218ff
- Musik aktuell, hrsg. von Werner Breckoff u.a., Kassel 1971
- Musik-Kontakte, Bd. 1, hrsg. von Heinz Jung, Frankfurt 1983
- Musik um uns, 5./6. Schuljahr, hrsg. von Bernhard Binkowski, Stuttgart 1978
- Musikunterricht, Sekundarstufe I, Bd. 1, Mainz 1979
- Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung, Regensburg 1978
- Rauhe, Hermann u.a.: Hören und Verstehen, Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975
- Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt 1976
- Sequenzen Musik Sekundarstufe I, hrsg. von Rudolf Frisius u.a., Stuttgart 1972

- Schmitt, Rainer: Fünf Thesen zur Situation der Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 9, 1979, S. 25ff
- Venus, Dankmar: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969
- Wlora, Walter: Die vier Weltalter der Musik, Stuttgart 1961