A R B E I T S P A P I E R

(für die Lehrervorbereitung im Rahmen der Planung der Kollegschule in NRW - Dr. Brockmeyer, Prof. Blankertz -)

„Stand der fachdidaktischen Diskussion"

Fach: M u s i k

28.09.1974

Hubert Wißkirchen

I. Allgemeine Funktionsziele des Musikunterrichts

Mit der schnellen gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahre und den damit verbundenen vielfältigen Innovationen auf musikalischem, wissenschaftlichem und didaktischem Gebiet ist auch die Musikpädagogik in Bewegung geraten, und die besonders stark, weil sie sich zu lange hinter ihrem "musischen" Schutzwall sicher und von der Auseinandersetzung mit den drängenden Fragen der Gegenwart dispensiert gefühlt hatte.
Der jetzige Zwang zur Neuorientierung hat eine Fülle von z.T. gegensätzlichen Konzeptionen hervorgebracht. Ein Konsens ist selbst in den wesentlichen Grundfragen nicht sichtbar. Um einen ersten Überblick über die bei der Formulierung von Funktionszielen des Musikunterrichts auftretenden Schwierigkeiten zu geben, sind im folgenden, geordnet nach den für den Musikunterricht relevanten Bezugsfeldern bzw. Determinanten, die Forderungen an den Musikunterricht, die sich aus bestimmten Feststellungen über die gesellschaftliche und musikalische Situation möglicherweise (notwendigerweise?) ergeben, zusammengestellt. **So** entsteht ein (notwendigerweise grober, vereinfachter) Thesenextrakt aus der heutigen fachdidaktischen Diskussion, der der Schärfung des Problembewußtseins dienen und eine erste Diskussion in Gang bringen soll.

Arbeitsauftrag:

1. Erläuterung und Ergänzung der stichwortartig knapp formulierten Punkte (S. 2 - 6) durch die Mitglieder der Arbeitsgruppe.

2. Auffinden weiterer Gesichtspunkte, Aufdecken von Widersprüchen,(echten und scheinbaren), Aufzeigen von Interdependenzen zwischen den Determinanten, Produzieren von Fragen, evtl. Diskussion von verschiedenen Positionen aus.

Gesellschaft	Musikunterricht
Normenpluralismus, Fehlen absoluter Werte	1. Der herkömmliche Kanon der "Meisterwerke" (normative Didaktik) muß einer Konzeption weichen, die umfassender, offener über die verschiedenen Richtungen, Interdependenzen, Aspekte, Anschauungen usw. informiert und eine einseitige Indoktrination vermeidet. Ziel: frei gewählte Identifikation
zunehmende Ideologisierung der geistigen Auseinandersetzung	2. ideologiektitische Analysen, um unreflektierte, fremdgesteuerte Identifizierungen zu vermeiden
Demokratisierungstendenzen in allen Bereichen, auch in der neuen Musik,z.B. Chancengleichheit	3. Korrektur des bisher mehr elitären Charakters der Musikerziehung:nicht mehr einseitige Orientierung am Kunstwerk und an den privilegierten Schülern, die privaten Musikunterricht haben. Entwicklung didaktischer Konzepte, die von einem weiteren Musikbegriff ausgehen.
zunehmende Verwissenschaftlichung (auch in manchen Musikrichtungen)	4. mehr Reflexivität und kritisches Methodenbewußtsein im Musikunterricht
Warten der Gesellschaft auf musikalischen Nachwuchs(Erhaltung des Musiklebens	5. Förderung musikalischer Begabungen, Vermittlung von berufsvorbereitenden praktischen und theoretischen Kenntnissen und Fähigkeiten
verstärkter Zwang zur Mobilität in Beruf, Politik u.ä., Notwendigkeit innovativen Verhaltens	6. ideologiekritische Relativierung von scheinbar absoluten Werten, verfestigten Vorurteilen usw. 7. Einübung in Kreativität (Improvisation, Produktion, Arbeit mit möglichst voraussetzungslosen Materialien, Methoden u.ä.)
verstärkter Zwang zur Kooperation in Wissenschaft und Arbeitswelt	8. verstärkte Berücksichtigung der Gruppenarbeit, Förderung der Kommunikationsfähigkeit bei der Reflexion und Produktion von Musik durch die Wahl von Stoffen, Themen,Arbeitsformen usw., die eine selbständige Arbeit der Schüler ermöglichen

Notwendigkeit der Wahrung der Identität unserer Gesellschaft, ohne die eine Weiterentwicklung nicht denkbar ist	9. Einführung der Schüler in "unsere" Musikkultur. Dazu gehört das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung, vor allem der Musikentwicklung seit dem 18. Jh., in der die Anfänge der heutigen Situation und ihre Gründe zu erkennen sind.
Notwendigkeit internationaler Kooperation aufgrund der weltweiten Interdependenz geistiger, politischer, sozialer, ökonomischer Prozesse	10. Einbeziehung der Musik der Fremdkulturen, Entwicklung eines von nationalen (stilistischen) Verengungen befreiten, offenen Bewußtseins, Kenntnis der Bedingtheit der eigenen und der fremden Musikkultur

Musikalische Wirklichkeit und Musikwissenschaft

Erweiterung des Freizeitraumes und der finanziellen Möglichkeiten zur Teilnahme am "Musikleben" der Massenmedien	11. Erziehung zu differenziertem Konsum im Sinne einer Freizeiterziehung (bewußt wählen und genießen können), Steigerung der Genußfähigkeit
Anwachsen der Steuerungstendenzen durch die Massenmedien, Ubiquität von Musik (Konsumzwang?), Normierung des Rezeptionsverhaltens	12. Manipulationsabwehr durch kritische Analyse von und Aufklärung über Konsummusik, Manipulationsmechanismen u.v.a. 13. Manipulationsabwehr durch Erweiterung des musikalischen Erfahrungshorizontes, Abbau von Hörbarrieren, kennenlernen von Alternativen 14. Entwicklung eines gegen "Verführung" resistent machenden ästhetischen Sensoriums durch die Schulung an differenzierter Musik
Regression der Hörfähigkeit	15. Ausbildung des auditiven Wahrnehmungsvermögens (s.u.)
Heterogenität der verschiedenen Musik- und Antimusikformen	16. Erweiterung der Inhalte des Musikunterrichts, Einbeziehung aller relevanter Erscheinungen der musikalischen Wirklichkeit in möglichst offener Form, die dem Schüler eine Orientierung in dem diffusen Durch- und Gegeneinander ermöglicht und ihn so in die Lage versetzt, sein

	eigenes musikalisches Verhalten kennenzulernen und einigermaßen selbständig steuern zu können. (Robinson: "Befreiung von vermeidbaren Abhängigkeiten", Mündigkeit)
Unübersehbare Stoff und Wissenskumulation	17. Aufbau eines kategorialen Ordnungswissen
veränderte ästhetische Einstellungen, Infragestellen des Werkbegriffs zugunsten neuer, prozessual-offener, funktionaler "Musik"	18. Musikanalyse ist vorwiegend Analyse ihrer Funktion
Erweiterung des Musikbegriffs auf alles(gestaltet?) Klingende	19. Entwicklung einer neuen "Musiklehre", deren Kategorien und Begriffe umfassender sind als die einseitig an der Kunstmusik des 18. und 19. Jh.s orientierten konventionellen Begriffe und Denkschemata
Die vielen Formen negativer - bewußtes Zerstören der konventionellen Musiksprache - und positiver - Collagen, Adaptionen u.ä. - Traditionsbindung zeigen die unaufhebbare Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	20. Die Beschäftigung mit der traditionellen Musik, die Einübung in ihre Grammatik und Ästhetik, ist ein wesentlicher Bestandteil des Musikunterrichts. (Beispiel: Kagels "Ludwig van" ist ohne die Kenntnis beethovenscher Musik und ihrer Rezeptionsgeschichte nicht verständlich.)
neue Inhalte und Methoden der Musikwissenschaft	21. Einbeziehung soziologischer, informationstheoretischer, kybernetischer, psychometrischer Untersuchungsmethoden, Zurücktreten der ästhetischen Wertung zugunsten von Funktionsanalysen (etwa: "das Triviale"), stärkere Berücksichtigung des Umfeldes von Musik ("Sitz im Leben")

Schüler

überproportionaler Musikkonsum, vorwiegend rezeptives Verhalten gegenüber Musik	22. Vorrang der Hörerziehung, Abwerfen musiktheoretischen Ballasts, der nur für den Musik "machenden" wichtig ist, Aufbau eines "Körwissens". Der Musikunterricht darf nicht im Sinne einer Abbilddidaktik Konservatoriumswissen in Kleinformat weitergeben, sondern muß sich an den Möglichkeiten und Bedürfnissen des "gebildeten" (hörenden) Laien orientieren
Streben nach Information innerhalb seiner Hörwirklichkeit (z.B. jugendliche Teilkultur). Der Schüler hat ein Recht darauf, daß seine subjektiven Bedürfnisse berücksichtigt werden.	23. Entwicklung eines didaktischen Konzepts, daß auf die Hörwirklichkeit des Schülers dauernd Bezug nimmt, ohne sich ihr auszuliefern. Der Musikunterricht muß die Voraussetzungen und subjektiven Bedürfnisse, Voreinstellungen, Hörgewohnheiten und Fragen der Schüler (Aktualitätsbezug) angemessen berücksichtigen, ohne ihre objektiven Bedürfnisse (Öffnung für bisher Verschlossenes, Ausrüstung für eine selbständige Teilhabe an der musikalischen Wirklichkeit) zu vernachlässigen.
Verlangen nach positiver Ausrichtung und Identifikation	24. angemessene Berücksichtigung der affektiven Dimension, Grenzen einer übertriebenen Entideologisierung und Exaktifizierung
Streben nach Selbstfindung und Kommunikation (Partizipation)	25. Der Musikunterricht muß neben der Objektseite (Werk) auch die Subjektseite (Hörer) sehen, Musikhören und -analysieren als einen Kommunikationsvorgang verstehen. In der Kommunikation (bzw. Konfrontation) mit Mitschülern, Lehrer, Werk, Texten usw. sollen dem Schüler seine eigenen Reaktionen und Möglichkeiten in ihren individuellen und intersubjektiven Bedingtheiten erkennbar werden. Er soll erfahren können, daß in dem hermeneutischen Zirkel der Interpretation differenzierter musikalischer Sachverhalte u/o kreativen Prozessen seine eigenen Möglichkeiten erweitert werden.

Didaktik

Ein materiales Bildungsdenken, das der künftigen Generation die wesentlichen Inhalte eines Faches zu dauerndem Besitz weitergibt, ist angesichts der rasanten Entwicklung in allen Bereichen und der dauernd sich vergrößernden Fülle heterogener Stoffe und Methoden unmöglich geworden. Auch das formale Bildungsdenken, das exemplarische Prinzip der Auswahl repräsentativer Inhalte, kann den Wettlauf gegen die Wissensexplosion nicht gewinnen. Deshalb verlegt man heute in einer Art kopernikanischer Wende den Schwerpunkt von den Inhalten auf die Qualifikationen (Lernzieltheorie), denn während die Inhalte sich ins Uferlose vermehren, bleiben die Ziele des Lernens überschaubar. Neuerdings weiß man allerdings, daß man mit diesem Zaubertrick die Frage nach den Inhalten doch nicht ganz hat erledigen können, denn ein Lernziel als Verhaltensdisposition läßt sich nur im Zusammenhang mit bestimmten Inhalten formulieren.

26. Im Zentrum des Musikunterrichts stehen nicht bestimmte Stoffe sondern die Vermittlung bestimmter Qualifikationen. Der Stoff hat also nur mediale Funktion, ist aber trotzdem nicht beliebig, weil bestimmte Lernziele sich nur an bestimmten Stoffen erreichen lassen.

Gegenüber dem bisherigen statischen Begabungsbegriff erkennt man heute die Abhängigkeit der Begabung von verschiedenen Faktoren und ihre Beeinflußbarkeit durch Lernprozesse.

27. Musik muß ein Lernfach sein, das bestimmte Lernziele in planvoll organisierten Lernprozessen ansteuert.

II. Neuere didaktische Konzeptionen

Die vielen Forderungen an den Musikunterricht, die an sich alle berechtigt sind, können angesichts mancher Widersprüche, aber auch wegen der äußeren Unterrichtsbedingungen (geringe Stundenzahl, Lehrermangel) nicht alle in gleicher Weise erfüllt werden. Es bedarf deshalb eines Konzeptes, das eine Gewichtung und Integration vornimmt. Im folgenden (s. Al - AB) sollen einige solcher neuerer Konzepte in kurzen Auszügen aus Zeitschriftenartikeln vorgestellt werden:

Wissenschaftskonzept

H.H.Eggebrecht: Wissenschaftsorientierte Schulmusik, MuB 1972/1, 29-30

Aisthesiskonzept

H.v.Hentig: Das Leben mit der Kunst, MuB 1971/9,428f.

Kreativitätskonzept:

G.Meyer-Denkmann: Welche Funktion hat die Musikpädagogik heute? MuB 1971/2, 74-77

Einwände:

M.Alt, MuB 1971/5, 227
H. de la Motte-Haber, MuB 1974/2, 90
M.de Natale, MuB 1974/2, 101-102

Auditive Wahrnehmungserziehung

R.Frisius: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung, MuB 1973/1, 1-5
U.Günther: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts, in: Forschung in der Musikerziehung 5/6 - 1971, 17

Arbeitsauftrag:

1. 4 Gruppen arbeiten an je einem Konzept. Sie versuchen, mit Bezug auf die im ersten Abschnitt erörterten Probleme die wesentlichen Merkmale der jeweiligen Position herauszuarbeiten und Argumente pro und contra zu sammeln.

2. Die Gruppen stellen das jeweilige Konzept und die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit ihm im Plenum vor.

3. Vergleich der verschiedenen Konzepte in bezug auf zentrale Fragen, etwa:

   Welche Rolle spielt das Kunstwerk?
   Wie werden die 5 Grundverhaltensweisen zur Musik
   - Produktion
   - Realisation
   - Rezeption
   - Transposition [1)]
   - Reflexion

   gewichtet?
   u.ä.

[1)] Übersetzen musikalischer Phänomene in verbale, graphische u.a. Zeichensysteme

III. Orientierung am Kommunikationsmodell

Gegenüber dem herkömmlichen Musikunterricht läßt sich aus den verschiedenen Neukonzeptionen trotz aller Unterschiede als kleinster gemeinsamer Nenner die Mindestforderung ableiten, daß neben die reine Werkanalyse die Analyse des Bedingungsfeldes, in dem Musik steht, treten muß, oder besser: daß die Werkanalyse als e i n (wesentliches!) Moment in einen größeren Fragenkomplex integriert wird. Wenn aber jede Form des (produktiven, reproduktiven, rezeptiven und reflektierenden) Umgangs mit Musik als Kommunikationsvorgang verstanden wird, dann ist das Kommunikationsmodell ein besonders geeignetes heuristisches und analytisches Instrument, da es ja das Beziehungsgeflecht der verschiedenen Faktoren darstellt. Den Versuch, Unterrichtssequenzen konsequent aus einem solchen Modell heraus zu entwickeln, machen die Empfehlungen S II NRW (Musik) und das Curriculum - Grundkurs Musik - von Rheinland-Pfalz.
Die spezifische Leistung eines Kommunikationsmodells soll im folgenden an einem konkreten Beispiel, nämlich an Smetanas "Slepicka" (s.A 13f.), geprüft werden. Das Beispiel wurde bewußt etwas entlegen gewählt, um mögliche Voreinstellungen und "feste" Meinungen, die aufgrund einer genauen Kenntnis des Werks und seiner Deutungen sich gebildet haben, zu umgehen zugunsten einer offenen Fragehaltung, aus der heraus es leichter fällt, die allgemeinen Strukturen des musikalischen **Kommu**nikationsmodells zu erkennen.

Arbeitsauftrag:

1. Zählen Sie die möglichen (notwendigen?) Voraussetzungen für das Verständnis von Smetanas Stück auf!
   (Was muß man können und wissen, um das Werk in irgendeiner Form zu verstehen?)
   Komponist, Zeitpunkt der Entstehung,[1)] Adressat, Zweck des Stückes, motorisch-reflexiv reagieren können.... .....

[1)] Daß die Kenntnis bzw. Unkenntnis dieser beiden Punkte das Verständnis, die Hörreaktion und die Art der Interpretation sehr beeinflußt, zeigt ein einfaches Gedankenexperiment: Stellen Sie sich vor, Sie hören dieses (Ihnen unbekannte) Stück im Radio unter der Ankündigung: "Wir bringen nun eine neue Klavierkomposition von Stockhausen."

2. Beziehen Sir die Ergebnisse auf den Text von T. Kneif (A9-1o), bzw.: Erläutern Sie den Text von Kneif am konkreten Beispiel von "Slepicka"! (A13-15)

3. Ordnen und ergänzen Sie die bisherigen Ergebnisse nach dem Kommunikationsmodell der Empfehlungen NRW (s.d.S.9)! (Evtl. auch nach dem von Rhein1and-Pfalz, s. S.A11-12)

<u>etwa:</u>

Motivation und Absicht: Heimatgefühl, Patriotismus, politische Absicht .....

Mus. Darstellung und Vermittlung: Technik des Klavierbaus (damals, heute), Technik des Klavierspiels, Notationsform, Art der Verbreitung, Ort der Aufführung (Konzertsaal, Salon, bürgerliche "gute Stube", Rundfunk, Fernsehen, Autoradio, in der CSSR, in Deutschland.....), Art der Interpretation, Aufnahmetechnik, Manipulationen der Musikindustrie, Plattencover .....

Mus. Produkt: syntaktischer Aspekt (formale Anlage, satztechnischer Befund, Stilschichten
semantischer Aspekt (Assoziationen, stilisierter Tanz, Genrestück.....)

Perzeption: Adressatenkreis, Rezeptionsverhalten damals (greifbar in der Literatur, Konzertbesprechungen, Rezensionen u.a.) und heute, Bedingtheit durch Vorkenntnisse, affektive Gestimmtheit, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe

Reflexion: Reaktionen der Hörer, Zustimmung, Ablehnung, Analyse des Stückes, Interpretation, ästhetische Wertung. ..... .

Zu jeder dieser 5 Stationen gehören die Soll- und Störgrößen. Für die 1. Station sehen sie etwa so aus:

Individualverhalten: persönliche Merkmale des Komponisten, biographische Details...

Gruppenverhalten: historischer Kontext, Zugehörigkeit zu einer Schule, Vorbilder (Chopin, Wagner, klassisch-romantische Musiksprache.....

Interdependenzen: Wechselbeziehung zu Folklore, Malerei (idyllische oder realistische Bauernmalerei der Zeit), Dichtung, politischer Entwicklung.....

Normen: ästhetische Vorstellungen, Gattungsmerkmale (Charakterstück, Klavierstil.....)

Gesetze: Formenlehre, Harmonielehre, Hörpsychologie und -physiologie, soziologische und ökonomische Determinanten ...

Wertungen: Geschmack, Beurteilung der Normen, Gesetze.....

Die Soll- und Störgrößen für den Aspekt "Perzeption" sollen gemeinsam erarbeitet werden, evtl. auch die weiterer Stationen.

Das Beziehungsgeflecht des Kommunikationsmodells erfaßt die Abhängigkeit der Einzelaspekte des Kommunikationsprozesses von verschiedenen Faktoren, erklärt die je andere Art musikalischen Verhaltens einzelner Personen, Gruppen usw. aufgrund bestimmter Situationen, Voraussetzungen, Gesetze usw., es macht einsichtig, daß ein Werk unterschiedlich erfahren werden kann und verschiedene Bedeutungen annehmen kann. Es macht vor allem deutlich, daß angesichts der multikausalen Beziehungen nur eine vielfältige Methodenkombination, bei der die verschiedenen Gesichtspunkte und Ansatzpunkte sich gegenseitig korrigieren und stützen, dem Anspruch eines reflektierenden Umgangs mit Musik genügen kann. Die einseitige Beschränkung auf Exaktifizierbares, werkimmanent Objektivierbares, wird dem Werk ebensowenig gerecht wie eine bloß funktional-subjektorientierte Methode oder eine ausschließliche Betonung der soziologischen, ökonomischen u.a. Komponenten. Es geht also nicht etwa um einen Gegensatz: hie Werk - hie Subjekt, denn Verständnis vollzieht sich gerade in dem Spannungsfeld zwischen den beiden Polen, im hermeneutischen Zirkel: Die Fragen, die an das Werk gestellt werden, kommen vom Subjekt, müssen aber am Werk beantwortet werden. Viele Fragen gehen aber auch vom Werk aus und stellen die Voreinstellungen des Subjekts in Frage. Die Forderung nach der Methodenbündelung, die sich notwendig aus den interdisziplinären Implikationen des Kommunikationsmodells ergibt, entkräftet auch das häufig geäußerte Mißverständnis, daß nun die "fachfremden" (etwa soziologische) Methoden die fachspezifischen weitgehend verdrängen. Da alle diese verschiedenen Ansätze ja auf Musik angesetzt sind, bleibt die Dominanz der fachspezifischen Methoden gewahrt, denn nur am musikalischen Sachverhalt können die Daten, Hypothesen, Ergebnisse der ‚Hilfs"wissenschaften' verifiziert und falsifiziert werden. Aussagen über Musik, die an der Musik selbst nicht dingfest und erfahrbar gemacht werden können, sind für den Musikunterricht ziemlich bedeutungslos. Es kommt also darauf an, die Chancen zu nutzen, die in der Möglichkeit der gegenseitigen Erhellung der verschiedenen Frageansätze liegen. Ein Beispiel mag das erläutern:

Die aus dem historisch-soziologischen Kontext eruierte Information, daß Smetana, von der nationalen tschechischen Unabhängigkeitsbewegung beeinflußt, die Aufgabe seiner Musik in der Entwicklung und Verbreitung eines nationalen Selbstbewußtseins sah - "Es ging darum, die tschechische Nation als gleichwertige politische und kulturelle Kraft im Rahmen der europäischen Völker zu etablieren, gewissermaßen das Weltniveau zu erreichen"[4)] - , ist mehr als ein interessantes, aber entbehrliches Beiwerk. Sie provoziert Analyse und Reflexion. Sie zeigt die Richtung an, in der das Werk fachspezifisch untersucht werden kann (Aufsuchen folkloristischer und klassisch-romantischer Merkmale, Art der Integration beider u.ä.), gibt den isolierten Einzelphänomenen Zusammenhang, indem sie auf den innersten Kern des Werkes zielt, und enthält auch die Kriterien für eine Bewertung. Der Hinweis auf das "Weltniveau erreichen wollen" erklärt z.B. die etwas prätentiöse Imitationstechnik und motivische Arbeit in den sonatenmäßigen Durchführungsteilen oder die virtuose Schlußwendung.
Da die Fülle der verschiedenen Aspekte und Methoden, unter denen ein Musikwerk betrachtet werden kann, nicht alle an e i n e m Werk angewandt werden können, da außerdem ein Werk nicht isoliert betrachtet werden kann, ist es notwendig, das Werk in eine thematisch gebundene Reihe zu stellen. Unser Beispiel z.B. paßt am besten in eine Unterrichtssequenz, die die vielfältigen Beziehungen zwischen "Hoch"- und Volksmusik zum Thema hat. Hier könnte Smetanas Stück im Vergleich mit entsprechenden Werken von Chopin, Liszt, Dvorak, Bartok u.a. - um nur die musikalischen Inhalte zu nennen - in seiner individuellen Ausprägung klarer als bei isolierter Behandlung zur Geltung kommen. Dieses Thema würde auch der Forderung nach Aktualität und Gegenwartserhellung voll genügen können: die heutige Nostalgiewelle, die vielfältigen Bemühungen **über** eine Überwindung der Trennung zwischen U- und E-Musik, die Vorliebe für Collagetechniken, zeigen, daß mit diesem Thema ein zentrales musikalisches Problem unserer Zeit angegangen werden kann.

[4)] W.Hamm: Volkstümlichkeit - Problem der ernsten Musik, Sendung des wdr III v. 26.3.1974, Manuskr.S.14

IV. Besondere Erfordernisse der Kollegstufe

Wissenschaftspropädeutik:

a) allgemeine Studierfähigkeit	Einübung in wissenschaftliche Arbeitsweisen, die transferfähig sind: ein Thema in Teilaspekte zerlegen, Fragen stellen, Informationen beschaffen und ordnen, Hypothesen aufstellen und prüfen usw. (vgl. Empfehlungen NRW S. 11, Arbeitstechnik)
b) Berufsvorbereitung, Vorbereitung auf ein Fachstudium	Eine spezielle Berufsvorbereitung (Instrumentalspiel, Musiktheorie), die sich an den Eingangsbedingungen der Musikhochschulen orientiert, setzt Einzelunterricht bzw. Unterricht in kleinen Gruppen voraus, ist also in der Kollegstufe unter den jetzigen Bedingungen nicht leistbar. Dadurch wird aber der spätere Musikstudent eindeutig gegenüber den Studenten anderer Disziplinen benachteiligt, weil für ihn die allgemeine Hochschulreife nur formal, nicht material existiert. Hier muß dringend Abhilfe geschaffen werden etwa in der Form, daß unter bestimmten, noch festzulegenden Bedingungen ein Grundkurs in Musik in Verbindung mit außerschulischem, aber vom Musiklehrer überwachtem Instrumental- und Theorieunterricht als Leistungskurs anerkannt wird.
Einübung in Spezialisierung (v.Hentig: "Fachkompetenz in ihrer uneingeschränkten Strenge, aber in untergeordneter didaktischer Funktion")	Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten, aber nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, Wirklichkeit zu erfassen, zu verstehen, zu gestalten und zu verändern.
bei gleichzeitiger Überwindung der Spezialisierung	Orientierung an zentralen Fragen, die die komplexe Wirklichkeit aufschliessen, Verbindungslinien und Grundprinzipien sichtbar werden lassen, der Vielfalt gerecht werden, ohne sich in "blinde" Fachsimpelei zu verlieren
Lebenspropädeutik	Den Schüler mit den Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausstatten, die er zur Bewältigung <u>seines</u> Lebens in der Zukunft brauchen wird. (Vorrang der Qualifikationen vor den Stoffen)
Uberprüfbarkeit der Ziele (durch schriftl. und mdl. Prüfungen)	konsequenter, lernzielorientierter Aufbau der Unterrichtsreihen, systematisches Vorgehen, wobei allerdings die Gefahr einer einseitigen Bevorzugung kognitiver (abtestbarer) Lernziele vermieden werden muß.

Halbjahreskurse mit wechselnder Zusammensetzung	geschlossene Halbjahressequenzen, die aber in sich bei aller Systematik vielfältig die verschiedenen Musikformen und Aspekte umfassen (also keine additive Reihung wie: "Das Violinkonzert von...bis... " oder "Das politische Lied von...bis... ")

Abschließender Arbeitsauftrag

Prüfen Sie kritisch eine der genauer ausgearbeiteten (Teil)sequenzen der Empfehlungen NRW (Vorschlag: "Pendereckis Threnos" (S. 74-77, s. http://www.wisskirchen-online.de/downloads/materialstruktur73.pdf) anhand der bisher erörterten Gesichtspunkte,

etwa:

Wie werden die 5 Verhaltensweisen zur Musik gewichtet?

Ist der Aktualitäts- und Gegenwartsbezug gewahrt?

Geht das Thema von zentralen Fragen aus?

Haben die Schüler die Möglichkeit zu selbständiger Arbeit?

Wird die Hörerfahrung der Schüler berücksichtigt?

Werden interdisziplinäre Aspekte herangezogen?

Wird dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch genüge getan?
usw. usw.

Weitere Literatur:

Chr. Richter: Musik als Leistungsfach in der Studienstufe, MuB 1973/2, 74-78

D. Zimmerschied: Curriculares Grundmodell für den Musikunterricht in der Studienstufe, MuB 1974/9 493-498

IV. Anhang

A1

Hans Heinrich Eggebrecht

Wissenschaftsorientierte Schulmusik (MuB 1972/1)
Schulmusik ünd Musikwissenschaft begegnen sich und wirken zusammen im Konzept des wissenschaftsorientierten Schulmusikunterrichts. Was immer in den Schulen aller Arten und auf allen ihren Stufen im Fach Musik geschieht, auch etwa das Singen, Notenschriftlernen, Instrumentalspiel (auch das Erleben der Schönheit von Kunst, die Imagination und die Regungen eigener Kreativität), steht unter dem Anspruch und Aspekt der wissenschaftlichen, der rationalen, intellektuellen Durchdringung des Gegenstands, der, wie im Deutschunterricht durch die Totalität der Literatur, so im Musikunterricht durch die Totalität der Musik in Gegenwart und Geschichte.zu umschreiben ist.

Einige Zielvorstellungen des wissenschaftlich konzipierten Schulmusikunterrichts seien — um den Begriff der Wissenschaftsorientierung zu umschreiben — wie folgt stichwortartig benannt (wobei die Reihenfolge keine Stufen- und Wertfolge bedeutet, sondern die einzelnen Punkte sich gegenseitig bedingen und miteinander zu verbinden sind):

— musikalische Analyse (mit •ihren Voraussetzungen) in Verbindung mit musikalischer Reproduktion; letztere, sweit möglich, auch durch die Schüler selbst, auch etwa durch Schulchor und -orchester. die im Blick sowohl auf ihr Repertoire als auch auf ihre Interpretation sich dem zur Musikkritik befähigten Verstand der Mitschüler „stellen" —also auch schulmusikalische Reproduktion stets in Wechselbeziehung zu analytisch-kritischem Verstehen;

— Analyse stets in Richtung von Sinn-Zusammenhang (musikalische Technologie) und Gehalt (musikalische Ausage), da nur im wissenschaftlichen Ansprechen auch des Gehalts der Vergangenheitscharakter cnd die Gegenwartsgeltung von Musik erkannt werden können;

— Auseinandersetzung mit moderner Musik (ab Wiener Schule, speziell ab der Musik seit 1950) als Ausgangs- und Bezugspunkt der Beschäftigung auch mit historischer Musik (Ausgangspunkt inkl. Hörvorstellungen, Tonmaterial, Notation, Theorie) sowie im Blick auf Grundfragen und Invarianten musikalischer Formung -- Musikpädagogik also in beständigem Ausgangs- und Zielbezug zur Gegenwart, die in• ihrer musikalischen Sprache und sozialen Struktur die Beschäftigung mit der Geschichte in voller Bewußheit stofflich selektiert und inhaltlich prädeterminiert;

— Interpretation verbaler Texte zur Musik (nicht nur z. B. von Webern oder Hanslick, sondern auch etwa Werbetexte von Schallplattenfirmen oder Musikalisches in Zeitungen) als Übung im philologisch exakten Verstehen von Texten in bezug zur musikalischen Wirklichkeit und ihrer gesellschaftlichen Determination;

— soziologische Durchleuchtung des heutigen „Musiklebens" (Gewinnsucht, Geschmackssteuerung, Moden, Leistungs-Idole usw.) in Wechselbeziehung zum sozialkritischen Verständnis der musikgeschichtlichen Vergangenheit, der Rezeptionsgeschichte und der bisherigen Musikgeschichtsschreibung;

— Heranziehung der Musik und der Musikwissenschaft (einschließlich der gesellschaftspolitischen Hintergründe) des •sozialistischen Realismus der Oststaaten (z. B. „Intonationstheorie") im kritischen Vergleich zu den von der „westlichen" Situation erarbeiteten Fragestellungen und Tatsachenbefunde;

— Einbeziehung aller gegenwärtigen Arten der Musik (avantgardistische Musik, funktionale Musik., Schlager, „Jugendlichen-Musik" [Beat und Popmusik]) im Blick auf den die pluralistische Gesellschaft widerspiegelnden musikalischen Pluralismus und im Erkunden ihrer gesellschaftlichen Funktion und strukturellen Divergenz;.

— Überwindung der bürgerlichen Musikästhetik (als Ästhetik des musikalischen „Oben") in Richtung einer universalen Ästhetik, die als universale Theorie der musikalisch Kultur das musikalische „Unten" nicht länger mehr mit sich allein läßt, sondern auf die verschiedenen Arten gegenwärtiger Musik sich einläßt — nicht um grundsätzlich sie von „oben" her zu verneinen, sondern um sie als Teile des Ganzen wissenschaftlich zu erfassen, in ihrer faktischen oder virtuellen Positivität zu erkennen -und •in ihrer Negativität durch Wissenschaft zu verändern, d. h. durch Analyse, funktionalästhetische Maßstäbe und pädagogische Praxis aus der Blindheit, Vermassung, industriellen Ausbeutung und Manipulation zu kritischer Selbstbewußheit zu bringen;

— Erweiterung des musikalischen Bewußtseins in Richtung der außereuropäischen Musik, nicht nur im musikalisch Faktischen, sondern vor allem im Verständnis der auch kulturellen Emanzipationsbewegungen der Völker der sog. „Dritten Welt" und der Emanzipationsproblematik, die durch Europäozentrismus, Neokolonialismus, Sprung in-die Industrialisierung, Absterben der Folklore, Suche nach nationaler Identität entsteht.

In summa:

Musik in der Schule wird auf der Basis von Analyse und Interpretation zu dem, was sie nur in der Verkennung nicht ist:

zu einer Herausforderung des Intellekts (wie Mathematik),
einer Schrift, die man lesen lernt,
einer Sprache, die man zu lernen und zu verstehen hat wie Deutsch und Latein,
einem Objekt begrifflichen Erkennens und kritischer Stellungnahme wie Brecht oder Goethe,
einem Medium des Verstehens der Gegenwart, di - höchst exemplarisch - in Musik sich abspielt und spiegelt.

Mit solchen wissenschaftsbezogenen, auf Wissenschaft angewiesenen Zielvorstellungen der Schulmusik (mögen sie in einzelnen hier herausgegriffenen Punkten auch als subjektiv angesehen werden) ist zugleich die Musikwissenschaft als Hochschuldisziplin umschreibbar; Schulmusik und Musikwissenschaft bilden ein Ganzes, Zusammengehöriges, aufeinander Eingestelltes: Sie treffen und verbinden sich in den gleichen, auf Wissenschaft basierenden Aufgaben.

Hat somit Schulmusik wenig mehr zu tun mit „Musischer Erziehung" (Singen und Musizieren, Entspannung in seelischem Erleben, schöpferische Pause, Gemeinschaftspflege etc.), aber auch wenig mehr mit musikalischer Bildung im alten Sinne („große Meister", „deutsche Musik", „Kulturerbe" usw.) und gar nichts mehr mit Kunst- im Sinne von Künstlererziehung, so stellt sich der Verwirklichung einer Wissenschaftsorientierung der Schulmusik heute nichts so sehr entgegen wie die pseudosozialistisch aufgedonnerte neumusische Welle.

Pseudosozialistisch ist die neuere Musikpädagogik zum Beispiel, wo sie in den Schulen das Lernen der traditionellen Notenschrift (jener mit den fünf Linien) geringachtet, da es Tradition, .Norm, Autorität einübe — nicht bedenkend, daß Notenschriftignoranz gleichkommt dem pädagogisierten Ausschluß der Schüler am Verstehen komponierter Musik; pseudosozialistisch ist es auch, wenn die Traditionsskepsis pädagogisch so tut, als sei Tradition schon nicht mehr; oder wenn die ;„Große Musik“ als elitär den Schülern vorenthalten wird, als sei die klassenlose Gesellschaft schon ausgebrochen; pseudosozialistisch ist die unbesehene Gleichsetzung von Avantgardismus mit gesellschaftlichem Fortschritt, 'noch dazu in der Verniedlichung durch avantgardistische Bastelei.

Neumusisch ist .der. Dilettantismus, der dabei herauskommt, die geplante Unwissenschaftlichkeit. Sie konvergiert mit der vordergründigen Subjektbezogenheit und -gezieltheit, die der alte und der neue pädagogische Musizismus gemeinsam haben. Hartmut von Hentigs die Schulmusikpädagogik überschwemmendes .Programm der „Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption" („sinnliche Wahrnehmung üben, verselbständigen und steigern" usw.) gibt grünes Licht für die Degradierung der Objekte zu beliebigen Vehikeln der Einübung subjektiver Fähigkeit. Die altmusische Maxime: der Welt durch leibseelische Bildung und Erziehung gewachsen sein, wurde neu formuliert: der Umwelt durch Sinnesbildung gewachsen sein. Daß die Sache selbst nicht drankommt, daß sie keinen Anspruch hat, als das erkannt zu werden, was sie selber sein will und ist, als was sie gilt und funktioniert, die Kultivierung der Unfähigkeit, .sich auf einen Gegenstand wissenschaftlich einzulassen (um durch diesen Prozeß hindurch das „Ich zu stärken"), hat das Aisthesis-Konzept mit dem musischen gemeinsam. Es definiert den Musiklehrer als. Seelen- bzw. als Sinneseindrucks-Alphabeten, der die Sache selbst nicht zu buchstabieren braucht, und katapultiert — angefangen von der Degradierung des Notenschriftlernens — die Musik in der Schule systematisch in-jene Unwissenschaftlichkeit hinein, die sie im (nach Theodor Wilhelm) „Zeitalter der wissenschaftsgeleiteten Schule" als Enklave. fortbestehen läßt, den emanzipierten Schüler anödet und die Behörden in dem Vorhaben bestärkt, den musischen Ausgleichssport an die Wand zu drücken.

Hartmut von Hentig (MuB 1971/9)

Das Leben mit der Kunst

Fähigkeit, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren, zu verändern / Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene / Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption

Hypothese:

Wenn man die Kunst nicht als die Summe der anerkannten Kunstwerke, als die Objektivationen der durch die Ästhetik bestätigten Gestaltungsgattungen und -prinzipien auffaßt, wenn man sie vielmehr schon mit den Wahrnehmungsprozessen beginnen und bis in die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten bis hin zur Mode, zur Reklame, zur politischen Symbolik, zur Stilisierung oder Variation der sozialen Verhaltensformen reichen läßt, dann wird deutlich, welche großen und wichtigen Bereiche unseres Lebens wir dem Zufall oder der Gewohnheit oder der Manipulation oder der Verödung überlassen: daß unsere ästhetische Eiziehung in einem . grotesken Mißverhältnis zu unserer ästhetischen Beanspruchung steht — und erst recht zu unserer wissenschaftlichen, beruflichen . und politischen Erziehung. Wenn es obendrein stimmt, daß wir die Kunst als die Exploration des Möglichen dringend brauchen, um uns gegen die Massivität und Einseitigkeit des Wirklichen zu behaupten, wie es vors der Wissenschaft immer genauer ermittelt und von der technischen Zivilisation immer zweckhafter. produziert wird — dann können wir unser Verhältnis zur sogenannten Kunst nicht weiter von ihrer historischen soziologischen Rolle bestimmen lassen: von Kunst als Symbol zweckfreier, verfeinerter Lebensart, von Kunst als Bildungsgut und somit als Ewigkeitswert und also schließlich auch als Spekulationsobjekt. In dem Maß, in dem wir in einer gemachten Umwelt leben, gehört es zur Selbstbestimmung der Menschen, daß sie nicht nur darüber Rechenschaft geben und fordern, warum und wofür und wie etwas gemacht ist, sondern vor allem auch darüber, wie es über seine Funktion hinaus wirkt.

Erläuterung (am Beispiel der Kunst):

Kunst erweist sich in unserer Kultur mit ihren zunehmenden Rationalisierungszwängen und Differenzierungschancen in erster Linie als ein Funktionsbegriff und erst in zweiter Linie als ein Wertbegriff. Die Schule dagegen hält hartnäckig am letzteren fest; sie hat — hierin in gleichem Maß von ihrer neuhumanistischen wie von ihrer historisch-positivistischen Tradition bestimmt — die großen, vollendeten Kunstwerke als eigene, absolute und höhere Werte anzusehen gelehrt. Erst in der Kunsterzieherbewegung hat man begonnen, den künstlerischen Prozeß selbst zu kultivieren, auch wo er unvollkommen bleibt — als Kompensation freilich zur rationalisierten Welt; „musische" Bildung und „musische" Tätigkeiten wurden ihrerseits :zu einer besonderen „werthaften" Domäne, die ihren pädagogischen Anspruch gerade aus ihrer Eigenständigkeit gegenüber der gesellschaftlichen Bildung und Ausbildung bezog. Heute dagegen erkennt man allmählich, daß der Mensch einer ästhetischen Erziehung und das heißt einer systematischen Ausbildung seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten, des Wahmehmungsgenusses und der Wahrnehmungskritik gerade deshalb bedarf, weil potentiell alles künstlerisch gestaltet oder mißgestaltet sein kann, die rationalisierte und. gemachte Welt also insgesamt an den

Wirkungen beteiligt ist, die man den Kunstwerken im Guten wie im Schlechten vorbehalten hatte. Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten, mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren und die unendliche Variation nicht nur der Ausdrucksmöglichkeiten,' sondern gerade auch der Aufnahme- und der Genußmöglichkeiten zu erkennen. Die Unterwerfung der individuellen Reaktionen unter die Werthierarchie der klassischen Kunstwerke, die Ausrichtung nach dem letzten Schrei der Kunstmode, die Überwältigung der Spontaneität durch wissenschaftliche oder ideologische Deutung der Kunstgebilde, die Verherrlichung des Schaffensprozesses an sich — sie beeinträchtigen alle gleichermaßen unser Verhältnis zu einer mit dem Wort „Kunst" bezeichneten individuellen und gesellschaftlichen Funktion: zur Selbstbestätigung und Selbstbefreiung durch die Entdeckung eigener Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten.

Lernziele:
Der Schüler soll an möglichst verschiedenen Gegenständen auf möglichst verschiedenen Gebieten — auch auf dem der Wissenschaft und der Politik — die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit sowohl der Wahrnehmung wie der Herstellung wie der Wiedergabe seiner Umwelt machen. Die Analyse und der Nachvollzug von Kunstwerken anderer kann ihn dabei über die Gesetze der ästhetischen Wirkprozesse belehren. Er kann gerade an ihnen erfahren, wie schwer Originalität zu erreichen ist; wie sehr das sogenannte künstlerische Schaffen nach Kommunikation drängt und darum, wenn nicht auf eine gemeinsame „Sprache", so doch auf eine gemeinsame „Syntax" angewiesen ist; wie unscharf die Grenzen zwischen Kunst und Nichtkunst sind; und wie künstlich schon deshalb die Zuweisung von Kunst zur Freizeit ist.

Der Schüler muß erfahren, wie der sinnliche Genuß kultiviert und dadurch erhöht wird. Er muß lernen¸ die Kunst von ihren Wirkungen her aufzunehmen, nicht von ihrem historischen Wert oder ihren theoretischen Absichten. Seine Ausbildung an den verschiedenen Gegenständen und Aufgaben, die er aus anderen Gründen lernt, sollte, so wie sie auch immer wissenschaftlich und politisch sein soll, auch immer ästhetisch sein -das heißt: seine sinnliche Wahrnehmung üben, verselbständigen und steigern. Die Schule sollte die „creativity" seines Denkens und seines sozialen Verhaltens honorieren und —soweit ihr das möglich ist -- systematisch weiterentwickeln. Das kann zunächst dadurch geschehen, daß sie ihm die „Techniken." der Künste beibringt — als mögliche Vehikel seines eigenen Ausdrucksbedürfnisses: von der Dichtung über die Musik und die bildenden Künste .bis zum Gesellschaftstanz. — Kunst als ein Medium gesellschaftlicher Kommunikation und Beeinflussung und zugleich individueller Selbstbestätigung bedarf nicht nur der praktischen Betätigung, sondern der theoretischen Analyse und Reflexion. Die Erfahrung von der eigenen Anfälligkeit für Schönheit muß ermutigt und geschützt werden. So könnte eine Ich-Stärkung durch Sensibilisierung geschehen — zwei Vorgänge. von denen man gemeinhin glaubt, daß sie sich ausschließen.

(Aus: Hartmut von Heutig: - „Allgemeine Lernziele der Gesamtschule". In: Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, Stuttgart 1969)

Gertrud Meyer-Denkrnann (MuB 1971/2)

Welche Funktion hat die Musikpädagogik heute?

Im didaktischen Feld der Musikpädagogik scheint die Unklarheit hinsichtlich ihrer Funktion um so größer zu werden, je weniger die grundsätzlichen Aufgaben in Beziehung zu den umfassenden Zusarnmenhängen gesehen werden. In der allgemeinen Unsicherheit, was zu tun, wo anzusetzen sei, scheint man sich nur in einem klar zu sein: im notwendigen Abbau des herkömmlichen Bildungsideals. Zwar löst sich die Musikpädagogik allmählich von einer musischen Ganzheitsideologie, doch scheint sie im Gegensatz dazu sich einer einseitigen Wissenschaftlichkeit zuzuwenden. So wenig in einer musisch verschwommenen Gefühlslehre die Objektivität von Musik berücksichtigt wurde, so wenig scheint die Musik im Mittelpunkt eines pädagogischen Funktionalismus zu stehen, in dem die Methode gegenüber der Sache zum Primat wird. Neigt Pädagogik im musischen Glaubensbekenntnis zum Kult der Anschaulichkeit, zum betulichen Spieltrieb, so gerät Musikpädagogik, die sich zur Hebung ihres Selbstbewußtseins um eine wissenschaftliche Gleichberechtigung bemüht, in eine Pseudosachlichkeit, in der Statistiken und Tests zu Momenten eines Kults des Ausmeßbaren werden. Dieser einseitigen wissenschaftlichen Absicherung aus Angst vor einem Rückfall in die Mystifizierung des Musischen kann nur durch eine Besinnung auf die grundsätzliche Funktion, Aufgabe und Bedeutung einer Musikpädagogik begegnet werden. jedoch nicht eine Reform überlieferter Bildungsinhalte- und -ziele helfen aus dem Dilemma heraus, sondern nur ein konsequenter Neuansatz, der sich an der kulturellen und sozialen Realität und am fortgeschrittensten Denken und Bewußtsein der Gegenwart orientiert. ….

Ohne Berücksichtigung ihres gesellschaftlichen Kontextes wird Musik im Unterricht verfälscht, sei es, daß sie zur „Bezugsquelle von Harmonie“ nivelliert oder zum tradierten Bildungsgut fixiert wird. Trägt ersteres zur Vernebelung des Bewußtseins bei, so wird durch „bildende Initiation“ — falls Schüler heute überhaupt daraufhin ansprechbar sind - der Bildungshörer herangezüchtet, Träger des manipulierten Bildungskonsums, der Zeichen eines verwalteten Kulturbetriebes ist. ….
Den Widerstand gegen eine Konsummusik kann nur die Stärkung eines Verhaltens bewirken, das gegen jede Ideologie des Unbewußten, des „schönen Seins", aber auch gegen alle Denk-, Lern- und Verhaltensmuster ist. Dieses nicht-konforme, kritische Verhalten ermöglicht Aufgeschlossenheit und Unvoreingenommenheit, Voraussetzung eines Lern- und Bewußtseinsprozesses, dessen permanente Korrektur Lehrer und Schüler zu vollziehen haben. Der Widerstand gegen eine Musik als Ersatzbefriedigung wird nicht primär durch ästhetische Sublimation gelingen, die von außen aufgedrängt wird, sondern durch adäquate Verhaltensformen, die Ausdruck der Bedürfnisse Jugendlicher sind. Da diese von der Industrie unbedenklich ausgenutzt werden, ist es um so dringlicher, ihre Bedürfnisse zu erkennen, die, verdrängt, sich .zum Negativen verkehren. Könnten nicht die zahllosen Beat-Gruppen mit ihren immer neuen, oft raffinierten Kreationen als ein Reflex auf die „durch gesellschaftlichen Zwang und psychische Verdrängungen eingedämmte Kreativität" angesehen werden, von den Beat-Gruppen selbst verstanden als „eine freie Antwort auf alle auferlegten Frustrationen?“

Das Hören ist nur ein Teil des Sensoriums. Rezeptive Vorgänge müssen mit produktiven, praktischen kompensiert werden, wenn Aktivitäten freigesetzt werden sollen; denn die Sensibilität des Hörens wird sich nicht durch sich selber intensivieren lassen. Damit diese Aktivitäten aber nicht zum „musischen Wirkstoff" mystifiziert werden, in denen das Denken abgeschafft wird, wären Spielorganisationen zu entwerfen, die „das Denken im Spielraum der Aktionen vollziehen: als agierendes Denken, als sich kontrollierendes Spielen".

In diesen Spielorganisationen verbände sich auf der Basis objektiver musikalischer Sachverhalte, Spontaneität und Phantasie, Einfühlung und Initiative, individuelles und soziales Verhalten; es sind Spielorganisationen gemeint, die nicht brav einstudierte Reproduktionen als Leistungsresultat, sondern eine produktive Tätigkeit und ein kreatives Verhalten in den Vordergrund stellen. Kunst und Musik der Gegenwart geben Beispiele derartiger Spielstrukturen. „Die moderne Erziehung wird nicht mehr einseitig das funktionelle Denken zu fördern haben — man wird es zunehmend den Maschinen überlassen —, sondern das Einüben des Schöpferischen als ihre eigentliche Aufgabe betrachten. Die Künste müßten den Wissenschaften zu der Einsicht verhelfen, daß nicht sosehr die Resultate, die Statistiken, die Formeln 'vermittelt werden sollten, sondern vielmehr die schöpferischen Prozesse, die zu ihrer Auffindung führten". ….

Die Ausbildung schöpferischer Funktionen wird darüber befinden, inwieweit Menschen weiterhin in der Lage sein werden, originelle kulturelle Entwürfe zu erkennen und zu erfinden. Da ästhetische und gesellschaftliche Komponenten dialektisch verbunden sind, wird eine Verabsolutierung der einen oder anderen falsch. Totale Politisierung der Kunst hat noch stets zu ihrer Stagnation und Primitivierung beigetragen, Beispiel wäre der manipulativ eingesetzte sozialistische Realismus: Die Verabsolutierung einer formalen Ästhetik, die sich in Fachwissen und Lehrmeinungen niederschlägt, verhindert nicht nur jede Offenheit, sondern auch den Zugang zur Gegenwart der Kunst. ….

Kunst und Musik weisen heute auf eine totale Verschiebung theoretischer und ästhetischer Prinzipien, ja, deuten auf deren Negation. Somit wäre es falsch, nur von diesen Aspekten sich neuer Musik zu nähern. Wenn heute laut Adorno „was musikalisch sich zuträgt den Charakter des Problems zeigt", so sollte eine Pädagogik gerade hierauf eingehen und dies offenbar werden lassen und sich nicht an 12-Ton-Systemen festhalten, um deren Richtigkeit zu prüfen. Relativität musikalischer Systeme meint jedoch nicht Beliebigkeit von Meinungen, und Negieren hergebrachter Regeln nicht Willkür. So wenig die vielfältigen Erscheinungen neuer Musik auf einen Nenner gebracht werden können, ohne sie zu verfälschen, so wenig würde man ihrer Essenz auf die Spur kommen durch ein großmütiges Goutieren dessen, was sich als Pluralismus gibt. Nur dann ist eine objektive Beurteilung neuer Musik zu erreichen, wenn man sich der strengen Disziplin einer intensiven Arbeit mit den Werken selbst überantwortet, einer Arbeit, die sich nicht nur auf ein wiederholtes Hören von Aufführungen und Analysieren der Werke beschränkt, sondern auch die Interpretation neuer Kompositionen einbezieht. ….

Rückt der Prozeßcharakter einer strukturellen Musik das Entstehen, das Machen in den Mittelpunkt, so haben wir in unseren pädagogischen Bemühungen dieses Verfahren zu berücksichtigen. Die neuen Klangwirklichkeiten betonen ein experimentelles

Verhalten, aleatorische Verfahren lassen die Klanghandlung zur primären Aktion werden. Dieses experimentelle Verhalten eröffnet pädagogische Wege einer konkreten Auseinandersetzung mit dem neuen Klangmaterial und ermöglicht dem Schüler den direkten Kontakt mit diesem. Experimentelle Verfahren mit vokalen und instrumentalen Mitteln kommen nicht nur dem Bedürfnis Jugendlicher nach Aktivität und spontanem Einsatz entgegen, sondern helfen auch, Vorurteile abzubauen.

Gerade heute vermag jene Kunst und Musik, die zählt, zur Erkenntnis beizutragen, da sie ein neues Verhältnis zum Menschen, zur Gesellschaft und zur Wirklichkeit offenbar werden läßt, deren Verdinglichung sie bricht. Die Form der Demokratie, die wie die der gegenwärtigen Kunst als ein unabgeschlossener Prozeß angesehen werden .kann, erfordert eine ständige Auseinandersetzung, die nur durch Selbstverantwortung und Kritikfähigkeit erreicht werden. Diese zu ermöglichen ist auch Aufgabe einer Musikpädagogik. „Wenn künstlerischer Unterricht keine Vorstellung davon vermittelt, daß das Wagnis, das Experiment, das Negieren von hergebrachten Regeln der Kunst wesentliche Elemente von Kunst sind, dann hat dieser Unterricht seinen ... musikpädagogischen Sinn verloren".

Die Funktion der Musikpädagogik kann heute also nicht ausschließlich die sein, eine musikalisch ästhetische Bildung zu vermitteln, sondern vornehmlich eine kritische, die dem Schüler zu einer bewußten Beurteilung des gesellschaftlich vermittelten Musikkonsums verhilft. Müssen ihre Erziehungsgrundsätze eine autonome Selbstbestimmung möglich machen, so gelingt eine, kritische Beurteilung nur durch die Vertiefung eines musikalischen Bewußtseins. Um aber die Widerstände gegen den Konsumzwang mobil zu machen, hat Musikpädagogik die Aufgabe, „Spielräume" zu schaffen, die sowohl individuelle als auch soziale Prozesse verbinden. Spielräume, die von der Gegenwart der Kunst und Musik ausgehen, in denen Aktion und Reflektion, praktische Erfahrung und kreatives Gestalten zum integralen Moment eines Unterrichtsprozesses werden.

Die Situation der Kunst und Gesellschaft läßt eine Verfestigung in Didaktiken und Methodiken nicht zu. Es können höchstens „Modellbildungen als Proben auf die Sache" (Ernst Bloch) entworfen werden. Musikpädagogik muß sich im Sinne Walter Benjamins als eine „kritische Methode" verstehen: „Sie würde ihre Chancen mit einem Anspruch, wie sie in Wahrheit ist, anzutreten nur sehr vermindern; und sie vermehrt sie erheblich, wenn sie denselben in ihrem Verfolg mehr und mehr-fallen. läßt und..sich so auf die Einsicht vorbereitet, daß ‚die Sache an sich' nicht ‚in Wahrheit' ist."

Michael Alt (MuB 1971/5)

Anders in der Musik, der „künstlichsten der Künste". Als mit der Kinderzeichnung in den zwanziger Jahren der Kunstunterricht eine breite künstlerische und pädagogische Öffentlichkeit faszinierte, wollte die Musikerziehung es dem gleichtun. Heute weiß man aus jahrzehntelanger Erfahrung, daß hier Improvisation, Erfindung, Eigenausdruck kaum entwicklungsfähig sind, sondern sich erschöpfen in der Reihung vorgefundener primitiver musikalischer Floskeln und Formeln. Aber schickt man sich hier und da nicht schon wieder an, im Zeichen der avantgardistischen Klangkunst diesen Weg noch einmal zu gehen, wobei die Reduktion auf das Klangliche und der Verzicht auf die Formelemente der Sprache neue Unsicherheiten einbringen. Der kindlichen Eigentätigkeit sind in der -Musik so enge Grenzen gesetzt, daß dieser vorkünstlerische, Eigenbereich zur Gewinnung von musikalischer Sensibilität und Kultur nur wenig vermag, weswegen in der Musikpädagogik die Wirkkräfte des Kunstwerkes ausschließlicher in den Vordergrund zu rücken sind als in jedem anderen Kunstbereich. Erfinden und Improvisieren sollten sich vielmehr zurückziehen auf das Feld der Musiktheorie, um hier in Form von „Arbeitsspielen" die Grunderscheinungen der Musiklehre mit Körper, Stimme, und Instrument zu realisieren, wobei dann auch zielgerichtete Anwendungsübungen mit eingebaut werden können. Weitergehende Erfindungsübungen gehören u. a. in die Musikschule und in den Privatunterricht, nicht in die musikalische Schulbildung.

Helga de la Motte-Haber (MuB 1974/2, 90)

Und nicht verwirklicht wird auch die grundlegende Voraussetzung kreativen Verhaltens, nämlich die Vermittlung maximalen maximalen Wissens. Guilford, der 1950 Kreativität zu einem Anliegen der amerikanischen Öffentlichkeit machte, betont mit Nachdruck, daß Kreativität „overlearn" erfordere, daß eine Sättigung mit Wissen notwendig sei, auch mit Wissen, das zunächst unnötig erscheint, yon dem man aber nie sagen kann, ob es nicht doch in irgendeinem Zusammenhang gebraucht wird. Kreativitätstraining ernstgenommen schließt zwar Leistungen aus, die im durchschnittlichen Sinne genormt sind, aber es ist ein hartes Programm, das mehr Selbstdisziplin und mehr Schinderei erfordert, als wenn der Kanon dessen, was gelernt und gewußt werden rnuß, eindeutig festliegt. Auf Selbsttätigkeit reduziert, wie man neuerdings beobachten kann, dürfte dem Kreativitätstraining im schulischen Sozialisationsprozeß kein anderes Schicksal beschert sein als einst der Kategorie des Schöpferischen.

Der neuerlich ausgebrochene Kreativitätsboom ist nicht so weit von diesem Schicksal entfernt. Die gängige Vokabel Veränderung im Gepäck, stellt sich die Erziehung zum „kreativen Explorationsverhalten", wenn man von abstrakten Formulierungen absieht, weniger als solche zur Veränderung der Wirklichkeit dar, sondern vielmehr als Anpassung an die sich ständig verändernde Wirklichkeit unserer technifizierten Welt. Die Struktur der Berufe hat sich vielfach schon dahingehend gewandelt, daß lebenslange Tätigkeiten durch kurzfristige Jobs ersetzt werden. Erziehung, die einer solchen Berufsstruktur gerecht werden soll, muß Erziehung zur Beweglichkeit, zur Flexibilität sein.

Erziehung zur Kreativität ist als Reaktion auf eine veränderte Situation zu verstehen. Ihre abstrakten Programme sprechen zwar von „verändernd in die Hörwelt eingreifen", an ihren Methoden zeigt sich jedoch, daß die individuelle Flexibilität bemüht wird. Solche Erziehung zur Kreativität ist Erziehung zur Anpassungsfähigkeit, von der, um nicht mißverstanden zu werden, noch einmal bemerkt werden muß, daß sie zweifellos zum Sozialisierungsprozeß gehört; die aber nicht dessen alleiniger Sinn ist. Verändernde Kraft ist solcher Kreativitätserziehung nicht zuzutrauen.

Carl Dahlhaus (MuB 1972/10, 480)

Daß die Abkehr vom Kunstwerk, wie sie manche Musikpädagogen proklamieren und praktizieren, mit Tendenzen in der Komposition (oder Anti-Komposition) der letzten anderthalb Jahrzehnte unmittelbar zusammenhängt, ist offenkundig, so seltsam es die musikalischen Ikonoklasten der Cage-Nachfolge berühren muß, daß ihre Methoden, Prozeduren und klanglichen Funde musikpädagogisch ausgemünzt werden. (Die Vorstellung eines schulebildenden Dadaismus ist in sich widersprüchlich.) Nicht, daß die Affinität der Musikpädagogik zur gegenwärtigen kompositorischen Praxis zu beklagen wäre. Doch drängt sich der peinliche Argwohn auf, daß die Berufung auf die. neueste Musik und die Anlehnung an sie die bloße Maskierung eines Impulses ist, den man sich selbst und anderen nicht eingestehen mag, des Impulses, sich den ästhetischen Forderungen, die von musikalischen Kunstwerken ausgehen, zu entziehen, um. sich unbekümmert. Experimenten zuwenden zu können, die eine bloße Variante des „musischen Tuns" sind, von dem man glaubte, es gehöre einer Vergangenheit an, die tot und abgetan ist. Die Aufgabe. einem Kunstwerk pädagogisch gerecht zu werden, wird offenbar als eine so drückende Last empfunden, daß man, um sie guten Gewissens abwerfen zu dürfen,. sogar vor sozialistischer Etikettierung von modifizierten Relikten der musikalischen Jugendbewegung nicht zurückscheut. Die Feindseligkeit gegen das Artifizielle, die sich zur progressiven Musikpädagogik aufwirft, ist in Wahrheit ein Regressionsphänomen.

M. de Natale (MuB1974/2, 10f.)

… Sind wir dessen eingedenk, dann stimmt ein Ausspruch, der von Gertrud Meyer-Denkmann getan wurde, bedenklich:

> „Sinnvoll - und über bloße Selbstbefriedigung hinausreichend - wird die objektive Möglichkeit kreativer Aktivität erst dann, wenn sie im Widerspruch zur Totalität der Reproduktion und deren institutioneller Bestätigung mobilisiert wird"

Hat denn die kreative Phase unbedingt und *ausschließlich im Widerspruch* zu stehen zum kulturellen Apparat, der als fortwährende soziale Unfreiheit mystifiziert wird?
Auf pädagogischem Gebiet muß mit offenen Karten gespielt werden. Es geht nicht an, Ähnlichkeiten zwischen gehobener zeitgenössischer Kunst und Manifestationen infantiler Kreativität in den Vordergrund zu spielen. Wer so handelt, ist sich nur ungenügend darüber im klaren, daß hierbei der im Kind vorherrschende sensomotorische Zentralisierungsprozeß mit latenten Tendenzen nach höheren operativen Gleichgewichtszuständen durchsetzt wird. Der gesamthafte Drang strebt zunächst Nachahmung und später den Besitz logischer und operativer Schemata an, die komplizierter als zu Beginn des Entwicklungsprozesses sind. Nicht wenige Produkte zeitgenössischer Kunst simulieren dagegen eine Regression auf infantile Formenkreise aus einem -profunden Pessimismus heraus gegenüber den Schemata einer entfremdeten Kultur. Hier wird eine Perzeptivität ohne Ortung hochgespielt, die Endzweck, nicht Ausgangspunkt ist. Schließlich müßte man sich fragen, wozu die im didaktischen Bereich immer nachdrücklicher geforderte Praxis des Improvisierens gut sein soll, wenn diese einfältig Zuflucht bei Automatismen sucht, die nach wie vor adaptiv oder psychophysiologisch verankert sind. Wir schließen uns mit voller-Überzeugung der von Carl Dateihaus geäußerten, klar durch-dachten Meinung an:

> „Die enthusiastische Erwartung, daß durch Improvisation musikalisch Neues, wie es der Komposition nicht zugänglich sei, hervorgebracht werde, dürfte trügerisch sein. Sie beruht auf einem Denkschema, das ebenso fragwürdig wie fest eingewurzelt ist: auf der Vorstellung, daß Neuheit aus der Durchbrechung von Normen resultiere und daß das Komponieren an Regeln gebunden sei, über die sich die Improvisation hinwegsetze.
> Doch sind erstens Verletzungen von Normen nur dann ein Zeichen von Neuheit, wenn sie auf einer Konzeption beruhen und einen Zusammenhang bilden, statt zufällig und vereinzelt zu sein."
> „ … In dem Vertrauen auf die Unmittelbarkeit und in dem Argwohn gegen Reflexion steckt ein romantisches Vorurteil".

H. H. Eggebrecht (MuB 1971/2, 71)

Die praktische Lösung dieses .Problems scheint in der Geschichte selbst sich anzuzeigen, unrevolutionär und erbarmungslos zugleich, indem Große Musik in ihrem Anspruch und in ihrer Ohnmacht als historisch Gewesenes sich zu erweisen beginnt, Musik ihr ‚Bedeutendes' abbaut, der Begriff des ‚Werks' sich selbst antiquiert und damit auch historische Werk automatisch in jene Distanz sich rückt, in der bewußt wird, daß von ihm das Heil nicht zu erwarten ist. Dies hätte Musikpädagogik einzukalkulieren, doch nicht so., daß sie die Große Musik umgeht (als wäre die bürgerliche Welt, der sie zugehört, schon nicht mehr), sondern so, daß sie auf Große Musik sich einläßt, um sie in ihrer Schönheit und deren Funktionen kritisch zu durchschauen.

Rudolf Frisius

**Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung —
Fachwissenschaftliche Grundlagen**

Der Begriff „ a u d i t i v " wäre zunächst vom Begriff „ a k u s t i s c h " abzugrenzen. Beide Begriffe beziehen sich auf Hörbares. Während aber der Begriff „akustisch" sich auf die physikalischen Ursachen von. Hörwahrnehmungen bezieht, zielt der Begriff „auditiv" auf die internen phänomenologischen Eigenschaften von Hörbarem. Auditive Wahrnehmungserziehung will also nicht Musikunterricht durch Physikunterricht ersetzen. Im Gegenteil: Ihr geht es um die Differenzierung und Erweiterung eines autonomen Bereichs der sinnlichen Erfahrung, der für die Physik allenfalls Mittel zum Zweck der Erkenntnisgewinnung ist.

„ A u d i t i v e W a h r n e h m u n g s e r z i e h u n g " ist zu unterscheiden von dem, was weithin unter „Hörerziehung" verstanden wird. Bei der Hörerziehung denkt man häufig nur an eine spezielle Art des Hörens: an das Hören von Musik, die von außen an den Hörer herangetragen wird - wenn etwa Schüler Musikstücke hören, die der Lehrer am Klavier vorträgt oder die über technische Mittler wiedergegeben werden. Auditive Wahrnehmungserziehung bezieht demgegenüber ausdrücklich auch solche Hörphänomene ein, die der Schüler selbst schafft — durch Klangexperimente, Improvisation, Komposition und Realisation.

„Auditive Wahrnehmungserziehung" stellt im Gesamtbereich der Wahrnehmungserziehung keinen streng isolierbaren Teilbereich dar. Denn einerseits lassen sich Hörwahrnehmungen nicht völlig aus ihrem Zusammenhang mit Wahrnehmungen in anderen Sinnesbereichen herauslösen; so ist in der konkreten Erfahrung der auditive Bereich meistens eng mit dem visuellen verknüpft, und der auditive ebenso wie der visuelle Bereich stehen in engem Zusammenhang mit dem Erfahrungsbereich der Sprache. Diese Zusammenhänge werden deutlich, wenn die Pädagogik im auditiven, visuellen und sprachlichen Bereich den Aspekt der K o m m u n i k a t i o n stärker berücksichtigt.

Dies würde bedeuten, daß musikalische, bildnerische und literarische Kunstwerke pädagogisch nicht mehr kanonisiert werden. Wenn sie nicht mehr kanonisiert werden, so bedeutet dies jedoch nicht, daß sie deshalb der pädagogischen Vermittlung zu entziehen wären; die Pädagogik kann Probleme nicht dadurch lösen, daß sie ihnen ausweicht. Wahrnehmungserziehung unter dem Kommunikationsaspekt könnte sich aber nicht ohne weiteres an einer autonomen, aus sich heraus verständlichen Eigengesetzlichkeit von Kunstwerken orientieren.

Gerade der musikalische Kunstwerkbegriff ist an bestimmte Voraussetzungen der Kompositionstechnik, an gesellschaftliche Konventionen und Riten der Reproduktion und Rezeption gebunden, die zwar teilweise im neunzehnten Jahrhundert gültig waren, die sich aber keineswegs verallgemeinern lassen. Musikalische Aussagen, in denen der Kunstwerkbegriff verwendet wird, bezeichnen nicht unbedingt nur den musikalischen Sachverhalt, sondern möglicherweise auch oder hauptsächlich den musikalischen und gesellschaftlichen Standort der Aussagenden —

Wenn also nicht von Musikerziehung, sondern von auditiver Wahrnehmungserziehung die Rede ist, so deutet die nicht nur auf eine erweiterte Fragestellung hin, sondern auch auf ein verändertes Verhalten zur Musik und zur Hörwelt insgesamt. Musikverständnis bezeichnet dabei nicht ausschließlich ein Verständnis bestimmter Musikwerke, sondern darüber hinaus ein Verständnis des Beziehungsgeflechts zwischen Hörbarem und Hörer, zwischen verschiedenen Hörern, zwischen Hören und Erfinden vor Musik, zwischen musikalischer Erfindung und Entdeckung, zwischen musikalischem Hörverhalten .und gesellschaftlichem Verhalten.

Musikerziehung, die bestimmte Inhalte im voraus ausklammert, widerspricht den Prämissen einer auditiven Wahrnehmungserziehung. Musikpädagogik, die vor Stockhausen und Cage die Segel streicht, ist in nichts der musikalischen Jugendbewegung voraus, die an der Musik von Schönberg, Berg und Webern scheiterte und sie nur mi dem diffamierenden Etikett einer elitären Musik für Minderheiten zu versehen vermochte. Auditive Wahrnehmungserziehung müßte sich mit dem kommerziell gesteuerten Publikumsgeschmack anders auseinandersetzen als durch eine Beschränkung auf gängige U- und E-Musik. „Musikalisches Umweltverständnis im weitesten Sinne wie Tschache es formuliert" ist keine Alternative zu angeblichen musikalischen Minderheitsvorstellungen, die dem aktuellen musikalischen Bewußtseinsstand Rechnung tragen. Im Gegenteil: Ein solches musikalisches Umweltverständnis wäre unvereinbar mit einer schichtenspezifischen Rationierung von Musik, die musikalische Manipulationsmechanismen bestätigt und fördert, indem sie Alternativen unterschlägt.

Das Thema „Umweltgeräusche" bleibt ein bloßer modischer Aufputz des konventionellen Musikunterrrichts, wenig mehr als ein propädeutischer Vorkurs zum Notenlehrgang, solange es nicht auf eine wirklich neue Gesamtkonzeption des Musikunterrichts im Sinne auditive Wahrnehmungserziehung bezogen wird. Der Schüler müßte dabei befähigt werden, die hörbare Umwelt als Basis aller seiner musikalischen Erfahrungen, der rezeptiven wie der produktiven, zu erfahren und sich zu erschließen.

Auditive Wahrnehmungserziehung verweist auf interdisziplinäre Zusammenhänge in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen. In ihren etwa ein Jahrzehnt zurückliegenden Anfängen in England und Deutschland griff sie zunächst neue Impulse aus der Kunsterziehung auf. Wichtig war dabei die Absicht. von einer schichten- und altersspezifischen Rationierung der Musik abzusehen und die Schüler nicht nur mit musikpädagogischer Musik, sondern mit dem gesamten Spektrum heute zugänglicher. und vorstellbarer Musik zu befassen. Aus der Vorbild der reformierten Kunsterziehung ersah man, daß ästhetische Erziehung nicht allein auf die Rezeption und Reproduktion vorhandener ästhetischer Gebilde angewiesen sein muß, sondern daß auch die Rezeption sich am besten im Zusammenwirken mit kreativem Verhalten entwickeln läßt.

Ähnlich äußert sich Gertrud Meyer-Denkmann in ihrer ausführlichen Abhandlung über Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht: „Es gilt, musikalische Kategorien nicht nur hinzunehmen und zu verstehen, sondern sie auch verarbeiten zu können. Erst dann werden sie zur persönlichen Erfahrung. Dieses produktive Musizieren ermöglicht von Beginn musikalischer Unterweisung an ein Hineinwachsen in die Elemente nicht nur der .traditionellen, sondern auch der neuen Musik."

Carl Dahlhaus vertrat unlängst die Auffassung, daß die systematische Musikwissenschaft
„sich erst in der Reflexion über ihre Beziehung zur Geschichte ihrer selbst zu vergewissern vermag“.
Damit würde die Musikgeschichte zur Generalinstanz auch der systematischen Musikwissenschaft: die Möglichkeit einer autonomen systematischen Musikwissenschaft, die zur Lösung akuter musikpädagogischer Probleme beitragen könnte, .wäre in Frage gestellt.

Einer Musikwissenschat, in deren Zentrum die Musikgeschichte steht, entspräche eine Musikpädagogik, der es in erster Linie um die rezeptive und reproduktive Vermittlung tradierter Musikwerke geht. Musikpädagogik, die andere Ziele verfolgt, muß nach der Möglichkeit anderer musikwissenschaftlicher Konzeptionen fragen.

Darum kann sich die auditive Wahrnehmungserziehung nicht an der Musikwissenschaft orientieren, wie sie heute noch ist, sondern unmittelbar an der neuesten Musik sowie an einer im Entstehen begriffenen Musikwissenschaft, die dieser neuesten Musik gerecht wird. Dabei kann berücksichtigt werden, daß heute viele Komponisten ihre musikalischen Erfahrungen, Erfindungen und Entdeckungen nicht nur in Kompositionen zur Verfügung stellen, sondern auch in theoretischen Arbeiten, die auch den Anstoß zu weiterer musikwissenschaftlicher Reflexion geben könnten. Ferner ist zu beachten, daß die Innovationen der neuesten Musik nicht nur zu neuen Werken führen, deren Rezeption und Reproduktion die Musikpädagogik fördern könnte, sondern vor allem auch zu neuen musikalischen Denk- und Verhaltensweisen, zu einem neuen Verhältnis des Hörers zu anderen Hörern, zur Musik und zur Hörwelt im Kontext komplexer gesellschaftlicher Erfahrung. Komposition. wird verstanden als verändernder Eingriff in Hörwelt und Umwelt: In der konkreten Musik können alle Arten von Umweltschall als kompositorisches. Material einbezogen werden. Die elektronische Musik ermöglicht die Einbeziehung völlig neuartigen Klangmaterials. Auf dieser Basis können Fachwissenschaft und Fachdidaktik sich heute zusammenfinden im Zeichen der auditiven Wahrnehmungserziehung.

Ulrich Günther (in „Forschung in der Musikerziehung“ 1971/5/6, 17)

An die Stelle des inzwischen höchst umstrittenen Kunstwerkbegriffs, der eine statisch-elitäre Einstellung impliziert, treten in unserer Definition Prozeß und Aktion. Der Akzent liegt auf dem handelnden Menschen und auf seiner kritischen Auseinandersetzung mit Musik, hier und jetzt. Es geht nicht um den Menschen, der Kulturgut pflegt, sondern um seine aktive, kreative, .also mit- und neuschaffende Teilnahme undTei1habe an der Musik heute.

Diese kritische Auseinandersetzung ist ein permanenter Lernprozeß. Er bereichert und verändert sowohl den einzelnen wie die Gesellschaft. Der einzelne lernt in der Auseinandersetzung mit Musik Beispiele dafür. kennen, wie hörbare Wirklichkeit von anderen, von Komponisten, geordnet worden ist; er lernt, wie erfundene musikalische Ordnungen durch Interpreten auf ganz verschiedene Weise aktualisiert werden. Seine hörende Wahrnehmung wird sensibilisiert, indem er versucht, solche Ordnungen hörbaren Materials selbst herzustellen, produktiv oder reproduktiv. Diese eigenen Erfahrungen mit Ordnungsversuchen werden kritisch verglichen mit allseits anerkannten Ordnungsversuchen anderer. Solche Vergliche helfen mit, den eigenen Standpunkt zu klären und eigene Probleme besser zu lösen — nicht nur im engeren musikalischen Bereich.

Das alles aber muß gelernt werden. Auch und vor allem Heranwachsende müssen das lernen, freilich zu dem Zweck, daß sie „ihre Welt von morgen anders machen dürfen, als wir sie gemacht haben" (von Hentig).

Tibor Kneif: Bedeutung, Struktur, Gegenfigur (MuB 1972/11, 501ff.

Das Verstehen eines geistigen Aktes, wie die Musik ihn darstellt in werkhaft gewordener Gestalt kommt nicht spontan, nicht ohne einen Informationskanal zustande, vielmehr wird es durch Zeichen vermittelt, in denen jenes Aktgefüge.als eine geordnete Mitteilung manifest wird.

Das Verstehen nimmt seinen Anfang von ihnen, vorausgesetzt, daß sich das Zeichenrepertoire des Komponisten, aus welchem das Werk einen Ausschnitt bildet, mit demjenigen des Hörers wenigstens teilweise deckt. Dasjenige, was der Komponist mit Hilfe spezifisch musikalischer Zeichen dem Hörer gegenüber bekundet, mag das musikalisch Gemeinte oder „musikalisches Meinen" genannt werden — ein Ausdruck, der zugleich besagt, daß Absichten nur insofern relevant sind, als sie sich in der Musik objektiv, mit der theoretischen Möglichkeit einer Beobachtung, niederschlagen. Dieses Meinen ist dem Musikverstehen als Gegenstand vorgegeben: von ihm muß es im Medium der Zeichen erfaßt werden.

M u s i k a l i s c h e Z e i c h e n können verwendet werden, um mit ihnen auf reale oder vorgestellte Sachverhalte außerhalb des Zeichensystems hinzuweisen; dann liegt m u s i k a l i s c h e B e d e u t u n g vor. Insofern musikalische Zeichen auf Bedeutung angelegt sind, ergeben sie den semantischen Aspekt der Musik. Es rechtfertigt sich dann, die Saussuresche Unterscheidung zweier Momente an ihnen vorzunehmen. Die Beziehung zwischen letzteren, also zwischen „Bezeichnendem" und „Bezeichnetem" — „significant" und „signifie" -, kann weiter auf Grund ihrer Abstufungen differenziert werden.

Im ersten Fall wird sie vorn Komponisten postuliert, also willkürlich gesetzt, wie bei der i d e e f i x e und dem Leitmotiv. Daß ein in Terzen gebautes Motiv Wagners den Götterbereich Walhalla bedeutet, geht allein auf die Setzung des Komponisten zurück und wird dem Hörer erst .infolge der wiederholten Verknüpfung von Bühnenszene und Motiv deutlich.

Andere Zeichen werden auf Grund langdauernder Übung und stillschweigender oder ausdrücklicher Konvention mit Bedeutung versehen. Die große Terz, die bei Haydns „Und es ward Licht" ebenso wie beim „Luceat" im „Requiem" von Berlioz prononciert auftritt und sich gegen den Moll-Hintergrund abhebt, erklärt sich aus der Bedeutung „Stärke", „Frohsinn", „Licht", die im westeuropäischen Musikbewußtsein dem Durgeschlecht beigemessen wird.

Durch die willkürliche Setzung wie auch durch die konventionelle Handhabung der Zeichen springt die Sprachähnlichkeit dieser Art von musikalischer Bedeutung in die Augen. „Le signe linguistique est arbitraire".

Im Gegensatz zu solcher Beliebigkeit der Zuordnung zwischen Bedeutendem und Bedeutetem der musikalischen Zeichen kann eine objektive Ähnlichkeit zwischen ihnen bestehen: die ersteren enthalten zugleich Eigenschaften der letzteren in sich.
Wenn das vieldeutige Wort „Ausdruck" nicht bloß metaphorisch gebraucht wird, kann es heißen, daß eine Musik vom geistigen oder psychischen Zustand ihres Erzeugers Kunde gibt und, wenn sie ihn auch nicht eben repräsentiert, zumindest ein Symptom von ihm darstellt. In diesem Fall könnte man unverändert, nur weiter gefaßt, von „Bedeutung" reden, etwa wenn gesagt werden soll, die betreffende Musik gebe die Depression wieder, die sich des Komponisten während • einer Lebensperiode bemächtigt hatte.
Wenn die Zeichen sich gegenseitig aufeinander beziehen und so eine zeichenhomogene Ordnung — eine geregelte „Form" — erzeugen, entsteht eine m u s i k a l i s c h e S t r u k t u r . Nimmt man i, j, k, i, ... als Zeichen, so kann der Sachverhalt in einer quasi-algebraischen Weise verdeutlicht werden:

i -j-i, i-j-k-j-i usw.	= Symmetrie (im motivischen Bereich ebenso wie bei den Großformen, z. B. dreiteiliges Lied, Ronda, Exposition / Durchführung / Reprise)
i-j-k-l i-j-k-l i-j-k-l	= Imitation
i j k l / I-J-K-L	= Augmentation, wenn I, J usw. die zeitlich proportionale Ausdehnung von i, j usw. darstellen
i-j-k-l / l-k-j-i	= Krebs der Umkehrung

Konstitutiv für die musikalische Struktur ist es, daß sie sich auch ohne Traditionszusammenhang als eine solche erkennen läßt: Gewöhnung und Übung erleichtern nur ihre Erkenntnis. Schärfer formuliert heißt dies, daß die musikalische Struktur unabhängig vorn Aspekt der Zeit ist:

M u s i k a l i s c h e F i g u r ist eine Folge von sukzessiven oder/und simultanen Zeichen — von Tönen und Mehrklängen —, die für einen persönlichen, lokalen oder geschichtlichen Stil charakteristisch ist. Sie will weder etwas bedeuten noch eine Struktur sein. Ob eine musikalische Zeichenfolge eine Figur darstellt, läßt sich ihr allein, etwa rein optisch — wie bei der Struktur —, nicht entnehmen, sondern immer nur in Vergegenwärtigung der stilistischen Umgebung und im Vergleich mit ihr. Figuren sind infolge ihres häufigen Vorkommens dem Hörer vertraut, und sobald sie einsetzen, erwartet er sie in der gewohnten Fortsetzung. Sie können sich dem Hörbewußtsein so stark und nachhaltig einprägen, daß sie ihm wie natürlich und logisch zwingend erscheinen. Wird dagegen die Erwartung eines typischen Ablaufs, wie ehemals der Kadenz Tonika-Subdominante-Dominante-Tonika, nicht erfüllt, dann scheint das einem „natürlichen Verlangen" und dem „logischen Bedürfnis" zu widersprechen.

Es 'leuchtet indes ein, daß von musikalischer Logik zu sprechen hier lediglich in einem metaphorischen Sinn möglich ist. Denn solche „Logik" beruht nicht auf der Stringenz allgemeingültiger Denkgesetze, sondern auf Gewöhnung und psychischer Erwartung, also auf bedingten Reflexhaltungen. Ähnlich ungenau und nur bildlich wird der Ausdruck „musikalische Kausalität" verwendet, um damit das vorgeblich naturhaft Gültige der Figuren hervorzuheben.

Die Frage, ob eine Theorie des Musikverstehens, außer durch normative und epistemologische Gesichtspunkte, auch in psychologischer Sicht begründet werden müsse, wird damit positiv entschieden. Innerhalb. der musikalischen Verstehenstheorie liegt die Einbruchsstelle der Psychologie bei den zeitüblichen Figuren, wie umgekehrt die Domäne mathematischen Denkens bei den Strukturen zu suchen ist. Da es bei den Figuren um Hörerwartung und deren Erfüllung bzw. Nichterfüllung geht, lassen sich in diesem Bereich die Erkenntnisse der Informationstheorie heranziehen. Nicht Logik und Unlogik, sondern Redundanz und Information sind hier die einschlägigen Begriffe.

Musikalische Figuren unterliegen der Abnutzung, in ästhetischer wie in informationstheoretischer Hinsicht. Den gleichen Umstand sprach Eduard Hanslick mit den vielzitierten Worten aus, es gebe keine Kunst, welche so bald und so viele Formen verbraucht wie die Musik. Gegen die ästhetische und informationstheoretische Entwertung eingeschliffener Wendungen wird das Mittel der G e g e n f i g u r eingesetzt: diese nimmt auf eine Figur Bezug, indem sie deren absichtsvolle Modifizierung bildet.

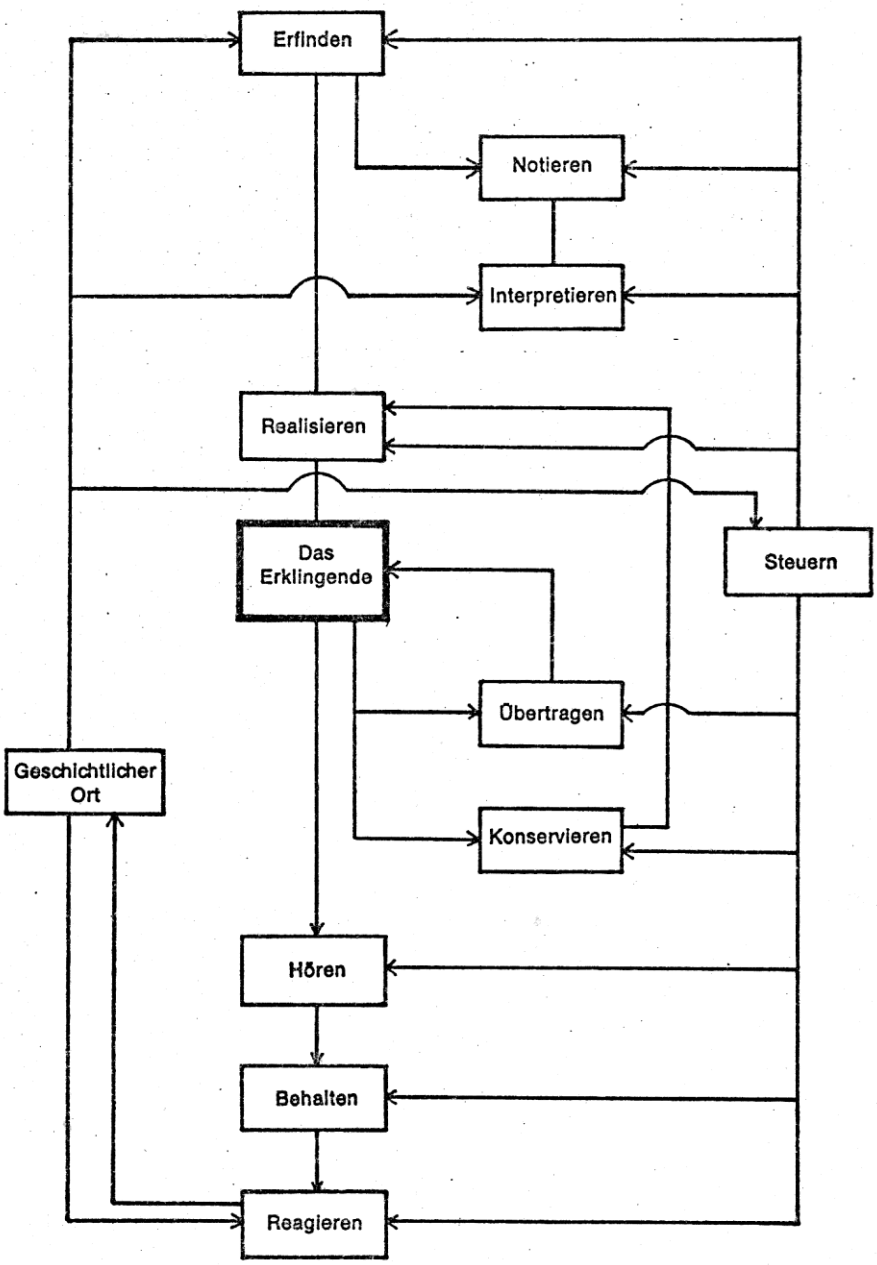
Im Unterschied zur musikalischen Struktur ist eine Figur in doppelter Hinsicht abhängig vorn Zeitaspekt:
Sie ist, erstens, eingebettet in eine spezifische Motivgeschichte, aus welcher ihre Stellung als Figur zweiten, dritten ... n-ten Grades hervorgeht. Musik, sofern sie aus Figuren besteht, ist also immer als eine gemeint, die eine andere Musik wiederholt oder -- als Innovation — überholt. Ihre Intention läßt sich nur im Widerschein der zeitgenössischen Musikproduktion und teilweise der historischen Vorbilder, auf die sie verweisen mag, erfassen. Zweitens-ist die Reihenfolge der Zeichen für die Figur wesentlich, nicht invertibel: sie ist Bestandteil ihrer Gestaltqualität.

In der Regel ist keine der drei Schichten des Meinens im Musikwerk kontinuierlich.

Die „Bedeutung" prägt sich in isolierten Stellen aus, und die Programmusik bietet nur verstreute Anhaltspunkte für Assoziationen: der musikalischen Bedeutung mangelt es an Diskursivität, und darin hat die Sprachähnlichkeit von ihr ihre Grenzen. Andererseits stellt ein Musikwerk selten eine einzige, geschlossene Struktur dar. Die großen Formschemata, die einen symmetrischen, übergreifenden Bauplan ergeben mögen, füllen sich mit Bedeutungsfragmenten und Gegenfiguren aus und benutzen also die beiden anderen intentionalen Schichten als Füllmaterial. Während am einfachsten, weil auch ohne Kenntnis der Tradition möglich, das Verstehen musikalischer Strukturen ist, läßt sich ein wirkliches Verstehen von „Bedeutung" und „Gegenfigur“ ohne die minutiöse Vertrautheit des kulturellen Hintergrundes — der Konvention, der Anspielung auf vorhandene Musikwerke — schlechterdings nicht denken. Was man gemeinhin Verstehen von Musikwerken nennt, ist daher zumeist ein Flicken und Zusammenstücken. Nur die eigene Imagination täuscht über diesen Sachverhalt hinweg, indem sie die Risse in den intentionalen Schichten überdeckt und dem Musikwerk den Schein von Ganzheit gibt.

Das System musikalischer Kommunikation

(Curriculum - Grundkurs Musik - von Rheinland-Pfalz)



1. ERFINDEN = der geistige Akt des Erschaffene neuer Musik.
Inhalte: Ausgewählte Hörbeispiele, fallweise. auch deren Notation: Hör-, auch Notationsanalysen, Anlaß ihrer Entstehung, Absichten ihrer Komponisten, ihre Wirkung auf die Zeitgenossen und auf den heutigen Hörer.
Themen: Wie arbeiten Komponisten? Kompositionen und Intentionen; Kompositionen im Spiegel ihrer Entstehungszeit.

2. NOTIEREN = das schriftliche Fixieren des Erfundenen.
Inhalte: Notationsbeispiele verschiedenster Art; Zusammenhänge zwischen der Notation und dem Erklingenden; Ursachen für Änderungen des Notationssystems; Ursache und Bedeutung der Notenschrift für die abendländische Musik.
Themen: Notation und klingende Gestalt im Lauf der Geschichte; die Präzision der Notation.

3. INTERPRETIEREN = die Überlegungen, verbalen und schriftlichen Äußerungen, die an Notiertes oder mündlich Überliefertes anknüpfen und im allgemeinen auf seine Realisation gerichtet sind. Interpretieren ist unter Umständen identisch mit Reagieren (siehe unten, Ziffer 10.).
Inhalte: Interpreten; Interpretationsarten; Zusammenhänge zwischen Vorlege und Interpretation; die Funktion des Interpreten zwischen Notation und Hörer; Auswirkungen der zwischen Erfinden und Interpretieren liegenden Zeitspanne.
Themen: Die Interpretation von Musik; Macht und Ohnmacht des Interpreten.

4. REALISIEREN = das Umsetzen des selbst Erfundenen oder einer Interpretation in wahrnehmbaren Klang.
Inhalte: Physische und technische Vorgänge, die zwischen dem Erfinden bzw. der Interpretationskonzeption und ihrem Erklingen liegen; Störfaktoren, die zu Unterschieden zwischen Konzeption und Erklingendem führen.
Themen: Reflexionen über das Funktionieren der Körperorgane und des Instruments beim Spielen scheinen im Grundkurs der Studienstufe kaum angebracht. Dagegen sollten Realisationen von Klangbeispielen durch Kursteilnehmer in allen Kursen im Rahmen des Möglichen angestrebt werden.
Innerhalb eines eigenen Kurses, der sich speziell mit Realisieren befaßt, könnte das Einrichten eines Studios für elektronische Musik und das Herstellen von elektronischer und konkreter Musik Thema sein.

5. DAS ERKLINGENDE = das Produkt einer Realisation, als physikalische Erscheinung
objektiv meßbar und beschreibbar. Es ist das ideelle Ganze der realisierten Erfindung und Interpretation insofern, als es das Hörbare schlechthin ist. Dieses ideell Hörbare wird von jedem Hörer anders wahrgenommen und verarbeitet.
Inhalte und Themen: Keine Vorschläge, da der gesamte Kommunikationsvorgang und die daraus abzuleitenden Inhalte und Themen auf das Erklingende bezogen sind.

6. ÜBERTRAGEN =das Vermitteln des Erklingenden mit Hilfe von Aufnahme-, Sende-, Empfangs- und Wiedergabeeinrichtungen.
Inhalte und Themen: Keine Empfehlung für den Grundkurs Musik

7. KONSERVIEREN = das Speichern des Erklingenden auf Draht, Band, Platte und dergleichen.
Inhalte und Themen: Keine Empfehlung für den Grundkurs Musik.

8. HÖREN - der Vorgang des akustischen Wahrnehmens
Inhalte: Die objektiv wahrnehmbaren Zeichen der Musik: Tondauer, -höhe, -stärke, Klangfarbe usw.; das menschliche Ohr; der Hörvorgang.
Themen: Die Kursteilnehmer sollten bereits so geschult sein, daß sie über ein hinreichendes Vokabular zur Benennung des Hörbaren verfügen. Keine Empfehlung für eine intensive Beschäftigung mit dem Ohr und dem Hörvorgang. Der Entwicklung der Hörfähigkeit dienen in unterschiedlicher Weise alle Kurse, insbesondere die zu „10. Reagieren".

9. BEHALTEN = die kurz- oder langzeitliche Speicherung des Gehörten im Gedächtnis.
Behalten ermöglicht es, Erklingendes mit dem bereits Erklungenen in Beziehung zu setzen, Hörerwartungen zu entwickeln und auf Gehörtes zu reagieren, Hörerfahrungen zu sammeln, Empfinden für Stil und Qualität zu entwickeln. Behalten wird gesteuert durch Hör- und Reaktionsabsichten.
Inhalte und Themen: s. „10. Reagieren".

10. REAGIEREN = psychisches, physisches, rationales Nacherschaffen des Behaltenen und Hinzuerschaffen zum Behaltenen.
Inhalte solcher Kurse sind Analysen, Werkbetrachtungen, Interpretationen gehörter Musik, psychische, physische und rationale Reaktionen und Verhaltensweisen zu Musik aus der Geschichte und der Gegenwart.
Themen: Hörertypen und ihre Musik; der Hörer in unserer Zeit; Musik und Tanz (Solotanz, Gesellschaftstanz, Ballett); Werkbetrachtung ausgewählter Beispiele (Hören, Analysieren, Interpretieren, Reflektieren mit dem Erklingen verbundener Absichten); Renaissancen; Play-Bach, Play-Mozart usw.; Hörerverhalten in Geschichte und Gegenwart; Musik und Therapie.

11. STEUERN = jede Art der Beeinflussung von Tätigkeiten und Vorgängen innerhalb des Kommunikationsablaufs: bewußte und unbewußte, gewollte und ungewollte sowie mechanisch, technisch und physikalisch bedingte Steuerungen oder Störungen.
Inhalte: Die möglichen Steuerungen bzw. Störungen des Komponierens, Interpretierens, Realisierens, Hörens, Behaltens und Reagierens durch Menschen (Manipulationen jeder Art) und Technik (fehlerhafte Weitergabe von Impulsen oder Informationen); die Abhängigkeiten des Steuernden selbst von angetroffenen Gegebenheiten.
Themen: Manipulationen mit Musik; Musik und Politik; die Musik und das Geld; Planung und Durchführung einer (schulischen) Musikveranstaltung.

12. GESCHICHTLICHER ORT = die Ausgangssituation für Kreativität im Erfinden, Interpretieren, Reagieren und Steuern. In dem Maße, wie Neues auf die Ausganssituation zurückwirkt, vollzieht sich Geschichte. Kenntnis des eigenen regionalen und geistigen Standortes, seines Gewordenseins und seines permanenten Wandels bedeutet Wissen um die eigene Geschichtlichkeit.
Inhalte: alle Gegenstände im Bereich der Musik, an denen sich geschichtliche Konstellationen und Entwicklungen verfolgen lassen.
Themen: Epochen der Musikgeschichte; die Entwicklung einer Gattung (z. B. der Messe); die Entwicklung einer Komponente der Musik (z. B. der Harmonie; der Klangfarbenbehandlung; der Behandlung von Takt und Rhythmus; der Anbruch einer neuen Epoche; Beginn und Höhepunkt einer Epoche).
Die folgenden ausgearbeiteten KURSE mögen als Muster zur Erprobung und als Beispiele für weitete Ausarbeitungen dienen. Abschließend sei noch darauf hingewiesen, daß der begrenzte Raum, der zur Verfügung steht, es nicht gestattet, weitere (bereitliegende) Angaben über Literatur und Tonbeispiele aufzunehmen bzw. detaillierte Ausführungen zum jeweiligen Unterrichtsverfahren zu machen. Es ist geplant, etwa im Rahmen der vorgesehenen Fortbildungstagungen den Kollegen noch präzisere Hilfen, wie Arbeitspapiere für jeden Kurs und auf Band überspielte, sonst nur schwer zugängliche Tonbeispiele zur Verfügung zu stellen.

Slepička

Die kleine Henne / The little pullet / La petite poule

1879

Moderato

2.

p

sf

poco rit. - - - - *a tempo*

p dolce leggiero

sf (pochissimo)

p

cresc.

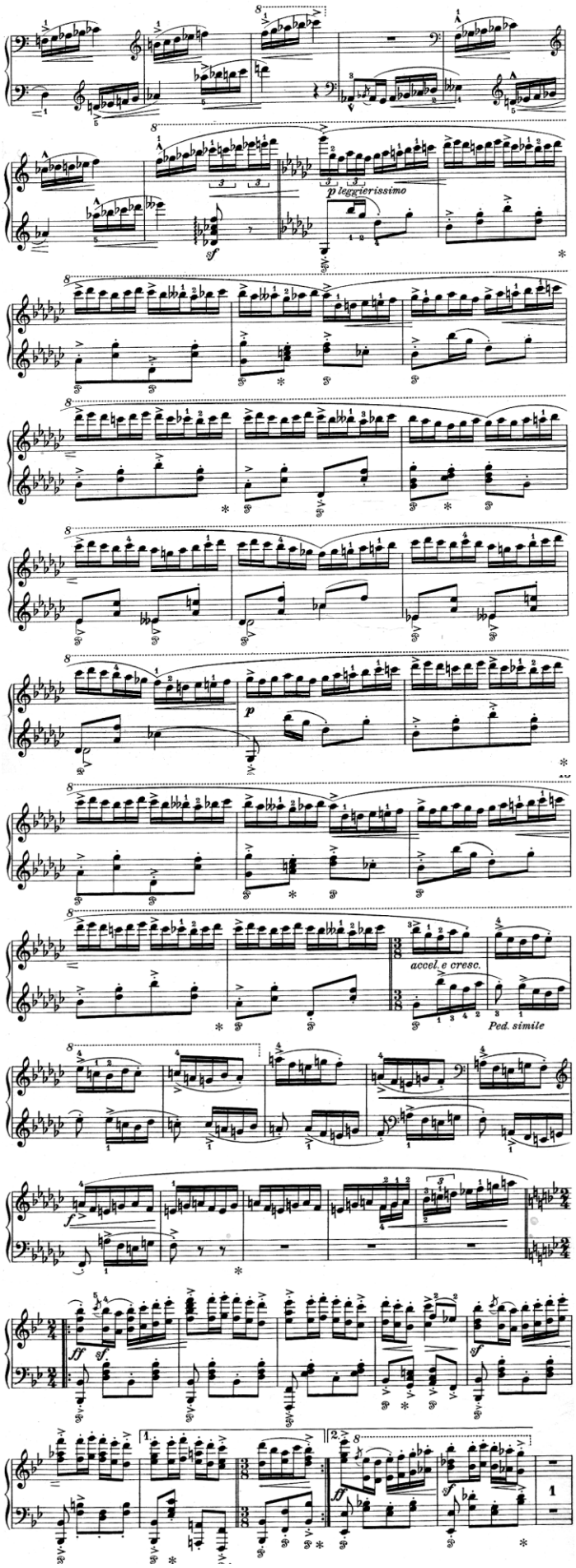
p

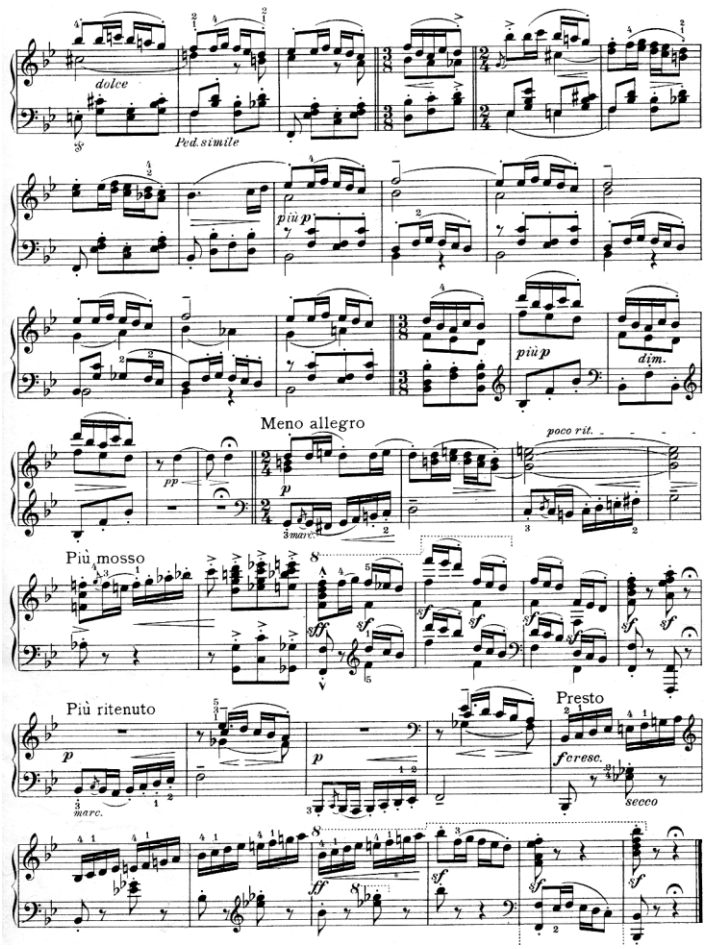
pp

f

ff

sf


p leggierissimo
p
accel. e cresc.
Ped. simile


dolce
Ped. simile
più p
più p
dim.
Meno allegro
poco rit.
Più mosso
Più ritenuto
Presto
f cresc.
secco